

Revista da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF

ESPAÇO

PEDAGÓGICO

volume 26 número 3 set./dez. 2019
ISSN on-line 2238-0302

JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO

ESPAÇO PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin

Reitora

Edison Alencar Casagrande

Vice-Reitor de Graduação

Antônio Thomé

Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Rogério da Silva

Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Cristiano Roberto Cervi

Vice-Reitor Administrativo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Adriana Dickel

Diretora



EDITORA

Janaina Rigo Santin

REVISÃO

Cristina Azevedo da Silva

Daniela Cardoso

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubia Bedin Rizzi

SUPORTE TÉCNICO

Carlos Gabriel Scheleder

ISSN on-line 2238-0302

Editora-Chefe

Dra. Flávia Eloisa Caimi

Editores associados

Dr. Altair Alberto Fávero

Dr. Ângelo Vítório Cenci

Dr. Cleci Werner da Rosa

Dr. Telmo Marcon

Apoio Técnico

Regiano Bregalda

Produção da capa

Agecom

Membros internacionais

Dra. Rosa Maria Torres - Instituto Frónesis Quito - Buenos Aires/AR

Dr. Hans-Georg Flikinger - Universidade de Kassel/DE

Dr. Bernard Charlot - Universidade de Paris/FR

Dr. Heinz Eidam - Universidade Kassel/DE

Dra. Patricia B. Lerch - University of North Carolina/US

Dr. Aristeo Santos López - Universidad Autónoma del Estado de México/MX

Dra. Isabel Sanches - Universidade Lusófona de

Humanidades e Tecnologias/PT

Dra. Nadja Maria Acioly - Régner - IUFM/Université Claude Bernard Lyon1/FR

Dra. Margarita Sgró - UNCPBA/AR

Dra. Norma González González - Universidad Autónoma del Estado de México/MX

Dr. Cristian Perez Centeno - Universidad Nacional de Tres de Febrero/AR

Membros nacionais

Dr. Dermeval Saviani - Unicamp

Dr. Fernando Gonzalez Rey - Puccampinas/Uniceub/lesb

Dr. Gaudêncio Frigotto - UFF

Dr. João Wanderley Geraldi - Unicamp

Dr. José Carlos Libâneo - Universidade Católica de Goiás

Dr. Lucídio Bianchetti - UFSC

Dr. Nicanor Palhares Sá - UFMT

Dr. Osvaldo Giacoia Junior - Unicamp

Dr. Antônio Joaquim Severino - USP/Uninove

Dr. Nelson Pretto - UFBA

Dr. Pedro Ângelo Pagni - Unesp/Marília

Dr. Ângelo R. de Souza - UFPR

Dr. Bruno Pucci - Unimep/Piracicaba

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Espaço Pedagógico [online] / Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação. – Vol. 16, n. 2 (2009) - . – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009-

Anual: 1994-1998. Semestral: 1999-2016. Quadrimestral: 2017-
eISSN 2238-0302.
Modo de acesso: <http://seer.upf.br/index.php/rep>

1. Ciências humanas – Periódico. 2. Educação – Periódico.
I. Universidade de Passo Fundo. Faculdade de Educação.

CDU: 37

Bibliotecária responsável Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

INDEXADORES:

DOAJ – Directory of Open Access Journals

Sumários.org – Sumários de Revistas Brasileiras

Edubase SBU – Sistema de Bibliotecas da Unicamp

UrichsWeb – Global Serials Directory

BASES DE DADOS:

Google Scholar

Ibict – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia

Portal de Periódicos da Capes/MEC

DIRETÓRIOS:

REBID - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

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

Diadorim – Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras

LivRe – Revistas de livre acesso

A revista Espaço Pedagógico é signatária do San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA)

ESPAÇO PEDAGÓGICO SUMÁRIO

Editorial	620
Justicia social, democracia y educación: la vigencia de viejos legados y desafíos presentes	624
<i>Social justice, democracy and education: old legacies validity and current challenges</i>	
<i>Justiça social, democracia e educação: a vigência de velhos legados e desafios presentes</i>	
Juan Carlos Geneyro	
La participación social en la escuela en México: ¿un problema de democracia y cultura política?	642
<i>Social participation in schools of Mexico: ¿is there a problem in terms of democracy and political culture?</i>	
<i>A participação social na escola do México: um problema de democracia e cultura política?</i>	
Pedro Flores-Crespo	
Educação, justiça e empoderamento	657
<i>Education, justice and empowerment</i>	
<i>Educación, justicia y empoderamiento</i>	
Manuel Gonçalves Barbosa	
Educação e justiça social na contemporaneidade: repensando o sentido da docência no âmbito escolar	676
<i>Education and social justice on contemporaneity: rethinking the sense of teaching in the school environment</i>	
<i>Educación y justicia social en la contemporaneidade: repensar el sentido de la docencia en el entorno escolar</i>	
Sidinei Pithan da Silva	
Educação ambiental e justiça social: reflexões em tempos de solidão democrática	701
<i>Environmental education and social justice: reflections in times of democratical solitude</i>	
<i>Educación ambiental y justicia social: reflexiones en tiempos de soledad democrática</i>	
Vilmar Alves Pereira, Simone Grohs Freire	
Educação e justiça social à luz da teoria crítica da sociedade	719
<i>Education and social justice in the perspective of the critical theory of society</i>	
<i>Educación y justicia social en la perspectiva de la teoría crítica de la sociedade</i>	
Geraldo Balduino Horn, Luciana Vieira de Lima	
Educação, justiça social e direitos humanos: desafios da educação escolar.....	738
<i>Education, social justice and human rights: challenges of school education</i>	
<i>Educación, justicia social y derechos humanos: desafíos de la educación escolar</i>	
Eldon Henrique Mühl, Elisa Mainardi	

Lei de cotas e promoção da justiça social: percepções de estudantes cotistas de um instituto federal	758
<i>Law of quotas and promotion of social justice: perceptions of quota students from a federal institute</i>	
<i>Ley de cuotas y promoción de la justicia social: percepciones de estudiantes beneficiarios de un instituto federal</i>	
Fabiana Rodrigues de Sousa, Ilca Freitas Nascimento	
Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular	777
<i>Social justice and neoliberal discourse: problematizations about national curriculum common core</i>	
<i>Justicia social y discurso neoliberal: problematizaciones sobre la base nacional curricular común</i>	
Simone Gonçalves da Silva, Juliana Mezomo Cantarelli	
Desigualdades educacionais como obstáculo à justiça social: análise da infraestrutura de escolas de Minas Gerais	795
<i>Educational inequalities as an obstacle to social justice: analysis of the Minas Gerais schools infrastructure</i>	
<i>Las desigualdades educativas como obstáculo para la justicia social: análisis de la infraestructura de las escuelas de Minas Gerais</i>	
Marisa Ribeiro Teixeira Duarte, Daniel Santos Braga	
Tempo de estudo, rendimento e estratégias de aprendizagem de alunos do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas municipais.....	815
<i>Study time, performance and learning strategies of 5th year elementary school students in municipal public schools</i>	
<i>Tiempo de estudio, desempeño y estrategias de aprendizaje de alumnos de 5º año del primario de escuelas públicas municipales</i>	
Jussara Cristina Barboza Tortella, Vivian Annicchini Forner	
Saberes da formação profissional docente: uma análise a partir do contexto Pibid	833
<i>Teaching professional knowledges: an analysis of the context Pibid</i>	
<i>Conocimiento de la formación docente: un análisis desde el contexto Pibid</i>	
Ana Lucia Pereira, Tatiane Skeika, Leila Inês Follmann Freire	
O espaço da formação inicial do coordenador pedagógico	857
<i>The initial formation space of the pedagogical coordinator</i>	
<i>La formación inicial del coordinador pedagógico</i>	
Susana Soares Tozetto, Priscila Gabriele da Luz Kailer	
O atendimento educacional especializado para a educação infantil em Caxias do Sul	881
<i>The specialized educational service for early childhood education in Caxias do Sul</i>	
<i>Atención educacional especializada para la educación infantil en la ciudad de Caxias do Sul</i>	
Cláudia Rodrigues de Freitas, Joseane Frassoni dos Santos	
Educação escolar e direitos indígenas: uma revisão integrativa de teses e dissertações a partir do BDTD	904
<i>School education and indigenous rights: an integrative review of theses and dissertations from the BDTD</i>	
<i>Educación escolar y derechos indígenas: una revisión integrativa de tesis y disertaciones a partir del BDTD</i>	
Cláudio Emidio Silva, Lucas Antunes Furtado	
Diálogo com educadores	922
Profa. Dra. Margarita R. Sgró	
Resenhas	
O frango de Newton: a ciência na cozinha	936
Ênio Freire de Paula	
Um convite ao elogio da escola	941
Renata Maraschin	

O tema justiça social assume uma grande relevância na atualidade. Desde os anos 70 do século passado, o mundo é marcado por uma crescente acumulação de riquezas, pelo dramático aumento da desigualdade social, pelo drástico enfraquecimento da democracia, assim como, na linha da teoria do capital humano, pela crescente transformação da educação em meio de converter os sujeitos humanos em seres economicamente produtivos. Organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, continuam a estimular, com base na teoria do capital humano, uma concepção de educação que tem como norte o investimento pessoal produtivo visando a dar conta da competitividade econômica em escala global e do rendimento individual. Nessa teoria, sustentáculo da nova ordem educacional mundial, o capital humano é concebido fundamentalmente como um bem privado, concernente aos conhecimentos que podem ser valorados economicamente e incorporados aos indivíduos, bem este alicerçado em seus conhecimentos, qualificações, competências e características individuais. Nesse cenário, configura-se uma crise da educação em escala global, entre outros fatores, pela concentração de riquezas e pela redução de direitos, modelo esse que mercantiliza a educação e desonera o Estado de sua responsabilidade para com ela.

O fundamento ideológico da nova ordem educativa mundial, que concebe a pessoa como recurso humano e como consumidor a satisfazer, é difundido visando à formação de trabalhadores em condições de se adequarem, no que tange a conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais em um con-

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.9874>

texto marcado fortemente pela reestruturação dos processos produtivos. Trata-se de uma nova ordem educativa em que o sistema educacional volta-se para a competitividade econômica, é gerenciado segundo o modelo empresarial e estruturado como um mercado. A educação deixa de constituir-se em um meio de democratização da cultura e passa a ser considerada como um bem de capital. Nessa lógica, a educação é transformada em um negócio privado de consumidores que buscam maximizar seus interesses.

Apresenta-se, assim, um novo modo de configuração da sociabilidade que afeta diretamente tanto a forma de constituição dos processos de individualização quanto o modo como se compreendem a ideia de um mundo comum e a democracia. Também para a educação em prol da constituição de um *ethos* justo e democrático, as consequências desse estado de coisas são profundas. Sob tal lógica, os direitos são convertidos em produtos, e o cidadão, em mero consumidor destes. Todavia, para além da desigualdade e de todas as consequências que decorrem dela, esse modelo atinge a educação dos sujeitos e a formação da vontade democrática. Na base de uma sociedade marcada pelo esgotamento da democracia liberal, na qual mais e mais a educação é enfraquecida em sua condição de bem comum e direito de todos, multiplicam-se formas de desigualdade e de injustiça social.

Urge, pois, pensar novas perspectivas que, considerando o atual cenário sociopolítico-educativo, ajudem a lançar luzes sobre a necessária articulação entre justiça social e educação. Apesar do cenário amplamente desfavorável em que se encontra a educação no Brasil atual, sua esfera constitui-se, mesmo assim, em um significativo e poderoso âmbito de resistência ao modelo neoliberal e a suas formas estruturais de práticas de injustiça social. A educação formal constitui-se ainda como uma importante esfera capaz de alavancar valores democráticos e, em sua dimensão socializadora, o fomento da justiça social.

Mediante as questões até aqui apresentadas, a *Revista Espaço Pedagógico* dedica o volume 26, número 3, à publicação de um conjunto de artigos e resenhas subscritos por pesquisadores de diversas instituições e países, como Argentina, Brasil, México e Portugal. Seguindo o escopo da revista, o primeiro conjunto de artigos compõe o dossiê intitulado Justiça Social e Educação. Os demais artigos são oriundos do fluxo contínuo e versam sobre as mais variadas temáticas de interesse educacional.

“Justicia social, democracia y educación: la vigencia de viejos legados y desafíos presentes” é o título do trabalho do professor Juan Carlos Geneyro, pesquisador da Universidad Nacional de Río Negro e da Universidad Nacional de Lanús,

Argentina. Na sequência, está o artigo do professor Pedro Flores-Crespo, professor-investigador da Universidad Autónoma de Querétaro, México, que aborda “La participación social en la escuela en México: ¿un problema de democracia y cultura política?”. O professor associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal, Manuel Gonçalves Barbosa, apresenta o debate “Educação, justiça e empoderamento”. De autoria do professor Sidinei Pithan da Silva, pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, mestrado e doutorado, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, tem-se o artigo intitulado “Educação e justiça social na contemporaneidade: repensando o sentido da docência no âmbito escolar”. Também é de pesquisadores gaúchos o artigo “Educação ambiental e justiça social: reflexões em tempos de solidão democrática”, assinado por Vilmar Alves Pereira e Simone Grohs Freire, ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande. Da Universidade Federal do Paraná procede o artigo “Educação e justiça social à luz da teoria crítica da sociedade”, dos pesquisadores Geraldo Balduino Horn e Luciana Vieira de Lima. Eldon Henrique Mühl e Elisa Mainardi, professores da Universidade de Passo Fundo, assinam o artigo denominado “Educação, justiça social e direitos humanos: desafios da educação escolar”. “Lei de cotas e promoção da justiça social: percepções de estudantes cotistas de um instituto federal” tem autoria da docente Fabiana Rodrigues de Sousa, do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, e da assistente social Ilca Freitas Nascimento. Simone Gonçalves da Silva, pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, e Juliana Mezomo Cantarelli, docente efetiva do Instituto Federal Farroupilha, subscrevem o artigo “Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a Base Nacional Comum Curricular”. Encerra o dossiê o artigo “Desigualdades educacionais como obstáculo à justiça social: análise da infraestrutura de escolas de Minas Gerais”, de Marisa Ribeiro Teixeira Duarte, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, e Daniel Santos Braga, docente no curso de Pedagogia, do Centro Universitário Newton Paiva, em Belo Horizonte.

Na parte de fluxo contínuo, estão publicados os seguintes trabalhos: “Tempo de estudo, rendimento e estratégias de aprendizagem de alunos do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas municipais”, de Jussara Cristina Barboza Tortella e Vivian Annicchini Forner, pesquisadoras vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Cam-

pinas; “Saberes da formação profissional docente: uma análise a partir do contexto Pibid”, de autoria de Ana Lucia Pereira, Tatiane Skeika e Leila Inês Follmann Freire, ligadas à Universidade Estadual de Ponta Grossa; “O espaço da formação inicial do coordenador pedagógico”, de Susana Soares Tozetto e Priscila Gabriele da Luz Kailer, também da Universidade Estadual de Ponta Grossa; “O atendimento educacional especializado para a educação infantil em Caxias do Sul”, de Cláudia Rodrigues de Freitas, Joseane Frassoni dos Santos e Clarissa Haas, pesquisadoras vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; por fim, “Educação escolar e direitos indígenas: uma revisão integrativa de teses e dissertações a partir do BDTD”, assinado por Claudio Emídio Silva e Lucas Antunes Furtado, respectivamente, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e da Universidade Federal do Amazonas.

Na seção Diálogo com Educadores, a entrevistada foi Margarita Sgró, professora titular do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, com sede na cidade de Tandil, Argentina.

Duas resenhas encerram este número da *Revista Espaço Pedagógico*. Renata Maraschin apresenta o livro *Elogio da escola*, organizado, entre outros, por Jorge Larrosa e publicado em 2017; e Ênio Freire de Paula nos conduz pela obra de Massimiliano Bucchi, intitulada *O frango de Newton: a ciência na cozinha*, publicada em 2015, com tradução de Regina Célia da Silva.

Com esta edição, a *Revista Espaço Pedagógico* espera contribuir para a ampliação do debate sobre o tema justiça social, em estreita interlocução com o campo educacional, de modo a fomentar saberes e práticas de enfrentamento às condições de desigualdade que permeiam as relações humanas na contemporaneidade.

Ângelo Vitório Cenci (Organizador)
Flávia Eloisa Caimi (Editora-Chefe)

Justicia social, democracia y educación: la vigencia de viejos legados y desafíos presentes

Social justice, democracy and education: old legacies validity and current challenges

Justiça social, democracia e educação: a vigência de velhos legados e desafios presentes

Juan Carlos Geneyro*

Resumen

El texto recupera planteos políticos y pedagógicos de principales autores de la modernidad respecto de las relaciones entre justicia social, democracia y educación, destacando la vigencia que mantienen en nuestra actualidad. Además de considerar a Comenio (1986) como un antecedente importante para una educación básica común e igualitaria, en esa perspectiva analiza principios pedagógicos de éste autor para luego abordar legados de Rousseau (1988, 2017) y Condorcet (1997, 2008) en dichas interrelaciones; así como el de Comte en cuanto al desarrollo de una religiosidad cívica y luego también algunos aportes de Durkheim (2003) en tales interrelaciones. A partir de reconocer la vigencia de estos legados, se plantean algunos nuevos desafíos que afronta la educación en nuestro tiempo respecto de la justicia social, la democracia y la educación.

Palabras claves: Democracia. Educación. Justicia social.

Abstract

This text rescues political and pedagogical issues of well-known and modern authors regarding the relationship between social justice, democracy and education, and highlights their validity in our days. Apart from considering Comenio (1986) as an important precedent for a basic, ordinary and equal education, this text analyzes – in the same line, his pedagogical principles in order to present Rousseau's (1988, 2017) and Condorcet's (1997, 2008) legacy in such interrelations, as well as Comte's legacy as regards the development of a civic religiousness, and Durkheim's (2003) insights about such interrelations. By recognizing the validity of these legacies, new challenges for current education in terms of social justice, democracy and education are proposed.

Keywords: Democracy. Education. Social justice.

Recebido em 07/03/2019 – Aprovado em 03/07/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.9445>

* Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Master en Educación por la Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico. Doctor en Filosofía por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Profesor Consulto de la Universidad Nacional de Río Negro y de la Universidad Nacional de Lanús, Argentina. E-mail: juancarlosgeneyro@gmail.com

Resumo

O texto recupera projetos políticos e pedagógicos dos principais autores da modernidade a respeito das relações entre justiça social, democracia e educação, destacando a vigência que mantêm na atualidade. Além de considerar Comênio (1986) um antecedente importante para uma educação básica comum e igualitária, nesta perspectiva, analisam-se princípios pedagógicos do autor para, em seguida, abordar legados de Rousseau (1988, 2017) e Condorcet (1997, 2008) em tais interrelações; assim como o legado de Comte, quanto ao desenvolvimento de uma religiosidade cívica, além de alguns aportes de Durkheim (2003). Após reconhecer a vigência desses legados, colocam-se alguns novos desafios que afrontam a educação em nosso tempo a respeito da justiça social, da democracia e da educação.

Palavras-chave: Democracia. Educação. Justiça social.

Las cuestiones y preocupaciones relativas a la justicia social han recrudecido en los últimos tiempos, tal como lo señala la convocatoria temática para el número de esta revista. No obstante, hay que subrayar que las mismas son de larga data, más allá de que hoy en día los déficits en su realización adquieren particulares expresiones tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Desde los inicios de la modernidad fueron configurándose legados sobre la necesidad de atender a la justicia social, tal como hoy la denominamos; vale decir a la necesidad de generar políticas y propuestas que favorecieran mejores condiciones de vida para quienes estaban privados de acceder a bienes básicos, necesarios e imprescindibles para constituirse como individuos y como ciudadanos. En suma, para tener una vida digna. En este artículo haré primero un repaso de algunos legados políticos y pedagógicos gestados en la Modernidad que, con distintos énfasis, fueron recuperados en las políticas y propuestas pedagógicas de varios países latinoamericanos a partir de sus procesos de independencia y luego también en la organización de los Estados Nacionales; particularmente en cuanto a la educación común y la formación de ciudadanía. Luego, en una segunda parte, apuntaré algunos desafíos que se presentan en nuestra actualidad respecto de los mismos.

Una primera voz que antecede y se adelanta a los postulados modernos en cuanto a las relaciones y propuestas sobre la justicia social y la educación es la de Comenio, con una consigna principal que postula en su *Didáctica Magna*: enseñar todo a todos (1986). El principio de *enseñar a todos*, que retoman luego otros autores, concurre sin duda al postulado axiológico de la igualdad que es tan caro a la Revolución Francesa de fines del siglo XVIII y nutre también los procesos emancipatorios que se darán en nuestra América bajo el lema de Educar al Soberano; mientras que la consigna de *enseñar todo* fue luego recogida en la figura de la

educación básica y obligatoria que instituyeron nuestros Estados Nacionales, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Hay que recordar que Comenio también establece la graduación de la enseñanza y los niveles educativos; precisando caules contenidos y actividades debía abarcar necesariamente la enseñanza de ese “todo” en la escuela común. Otro precepto que se instalará en las propuestas pedagógicas posteriores y perdura hasta nuestros días es el de “instruir para las acciones de la vida”. Puede destacarse también su propuesta de nueve reglas para “*el arte de la enseñanza de las ciências*” y es pionero en destacar la importancia de un principio didáctico, revolucionario para su época, de llevar la naturaleza al aula, así como valerse de láminas, pinturas y todo recurso que motive la percepción y conocimiento de los objetos a través de los sentidos (COMENIO, 1986, p. 202-204). Luego de editada su Didáctica en latín en 1640 publicará en 1658 el *Orbis Sensus Pictus* (el mundo sensible en imágenes), considerado como el primer método ilustrado de enseñanza. Vale la pena volver a releer sus escritos porque constituyen aportes importantes a la pedagogía y la didáctica; más allá de que en ellos – acorde con su época y sus creencias – Comenio otorgue una principal atención a la religión teológica.

Tiempo después esta concepción religiosa de Comenio será reconfigurada luego como *religiosidad cívica*, por la que abogarán distintos autores de la modernidad; entre ellos J. J. Rousseau, A. Comte, E. Durkheim. Sin duda que este es un principal legado que recogen varios de nuestros países en sus propuestas políticas y pedagógicas para la educación.¹ Es innegable que el lema comeniano de *enseñar todo a todos* sigue teniendo plena vigencia en nuestros días, porque aún falta lograr su plena realización; al mismo tiempo que el desarrollo cultural, científico y tecnológico demanda que en nuestros respectivos países analicemos cuáles contenidos, actividades y recursos son los que debe comprender ese “todo”, particularmente en lo que hoy llamamos Educación Básica. Uno de los primeros legados modernos que contribuye al acervo ético y político que conllevan las demandas y propuesta relativas a la justicia social, relacionadas con la democracia y la educación es el de Juan Jacobo Rousseau; particularmente si consideramos sus escritos del *Discurso sobre el origen y fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, de *El contrato social* y de *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*. Es casi un lugar común referir a la inconformidad de Rousseau respecto a la sociedad de su época, así como su crítica a lo que consideraba como efectos perversos del desarrollo científico, que le valió enconados críticos, proscripciones de algunas de sus obras y también exilios. Puede apuntarse que se le han cuestionado ambivalencias conceptuales en

algunos de sus planteamientos; entre otros, cómo concibe la libertad individual y el papel del Estado respecto a ella, como también en cuanto a la educación.² Ello merecería un análisis particular; solo quiero aquí referirme a algunas de sus tesis que contribuyen a ese acervo político y pedagógico que conllevan las relaciones, de por sí complejas, entre justicia social, democracia y educación.

Sin duda, Rousseau es uno de los primeros autores de la modernidad que advirtió la necesidad de establecer condiciones de vida que pudieran establecer una realización equilibrada, armónica si se quiere, entre la libertad y la igualdad de todos los individuos, superando las desigualdades sociales que advertía en su época.³ En *El contrato social* (2017) se verifica esta preocupación, cuando establece algunos recaudos para la legitimidad y perdurabilidad del mismo. En el final de la primera parte del contrato (en algunas traducciones, Primer Libro) señala:

Bajo los malos gobiernos [la igualdad] no es más que aparente ilusoria; solo sirve para mantener al pobre en su miseria y al rico en su usurpación [de bienes]. En los hechos, las leyes siempre son útiles para los que poseen y perjudiciales para los que no tienen nada. De donde se sigue que el estado social es ventajoso para los hombres siempre cuando todos tengan algo y nadie tenga demasiado de nada (ROUSSEAU, 2017, p. 28).

Más adelante, en la misma obra, apunta precisiones sobre los caracteres y relaciones entre la libertad y la igualdad, introduciendo el papel del Estado en relación al cuidado y realización de una y otra, que vale transcribir:

Si se investiga en qué consiste precisamente el mayor bien para todos, que debe ser el fin de todo el sistema de legislación, se descubrirá que se reduce a estos dos objetos principales: la *libertad* y la *igualdad*. La libertad, porque toda dependencia particular es otro tanto de fuerza que se quita al cuerpo del Estado; la igualdad, porque la libertad no puede subsistir sin ella... con respecto a la igualdad, no hay que entender por esta palabra que los grados de poder y de riqueza sean absolutamente los mismos, sino que, en cuanto al poder, esté por debajo de toda violencia y que nunca se ejerza si no es en virtud del rango y de las leyes y que, en cuanto a la riqueza, ningún ciudadano sea tan opulento como para poder comprar a otro, y ninguno tan pobre como para estar obligado a venderse... Esta igualdad, dicen, es una quimera de la especulación que no puede existir en la práctica. Pero si el abuso es inevitable, ¿se sigue que no haya, por lo menos, que regularlo? Es precisamente porque las fuerzas de las cosas tiende siempre a destruir la igualdad que la fuerza de la legislación debe tender siempre a mantenerla (ROUSSEAU, 2017, p. 62-63, grifos nuestros).

Mucho después, Durkheim retomará esta línea de pensamiento en su tesis doctoral, *La división del trabajo social*. En este escrito apunta que las relaciones contractuales que emmarcan el trabajo obrero en la nueva sociedad industrial, aparentemente surgidas o devenida de relaciones paritarias no son tales, sino más bien injustas si se tiene en cuenta que una de las partes no depende de ese contrato para poder vivir y la otra necesariamente depende del mismo para poder subsistir.

También hay que subrayar que Rousseau hizo particular énfasis en aquellas condiciones relativas a la educación que demandaban al Estado proveer medidas para propender a la justicia social, así como al papel de la educación y el magisterio en la configuración de una religiosidad civil y una ciudadanía reflexiva, comprometida y participativa en las cuestiones de interés público. Un siglo antes, ya Comenio había advertido la desigualdad en cuanto al acceso y disposición de escuelas para la educación básica y común (COMENIO, 1986, p. 83-84); cuestión que también observa Rousseau en la realidad de su entorno social en su ensayo sobre el Gobierno de Polonia:

No soy partidario de esa distinción entre colegios y academias que motiva una educación distinta y separada de la nobleza rica y de la pobreza pobre. Siendo todos constitucionalmente iguales, todos debe ser educados conjuntamente y de la misma manera, y si no puede establecerse una educación pública enteramente gratuita al menos será necesario ponerla a un precio asequible para los pobres (ROUSSEAU, 1988, p. 70).

Comenio había hecho hincapié que la desigualdad en cuanto al acceso a la escuela originaba no solo injusticia sino también perjuicio social, en tanto que niños de hogares carenciados con capacidades o *excelentes ingenios* estuvieran privados de la educación (COMENIO, 1986, p. 83-84). Por su parte Rousseau, con un ánimo humanista para el apunte de esas desigualdades, alertaba sobre los perjuicios para los propios niños, para el cuidado y “amor de sí mismo” y luego, también, en cuanto al ejercicio de la ciudadanía, así como para la realización de los valores que constituyen su ideario cívico.⁴ Es cierto que puede haber un cierto desencanto al leer el párrafo antes citado, cuando ingenuamente expone que con un precio más asequible también los pobres pueden acceder a una educación igualitaria de calidad. Pero si volvemos a las citas anteriores, podríamos concluir que también en él ya se encuentra una noción sobre el mandato para el Estado de concurrir a garantizar mediante leyes dicha educación, mandato que es recurrente en varios autores compatriotas suyos posteriores, como es el caso de Condorcet y el ya mencionado Durkheim.

Otro legado que considero trascendente para las políticas públicas en educación, también para la pedagogía y la didáctica, son los trabajos de M. J. Condorcet, que fuera considerado luego de su muerte, en 1794, como el último de los filósofos de la Ilustración francesa y el último de los enciclopedistas. En los inicios de la Revolución Francesa fue elegido Secretario de la Asamblea de 1791, y luego diputado. Con ese cargo, en nombre del Comité de Instrucción Pública, fue portavoz de un grupo de delegados ‘girondinos’ ante la Asamblea Legislativa para presentar en abril de 1792 el *Informe general sobre la organización de la instrucción pública*. En

este Informe se encuentra una íntima relación entre la justicia social y la educación, en el que se la considera como una de sus principales expresiones, así como el mandato del poder político para garantizar el acceso a ella y reconocerla como vía indispensable para la formación y ejercicio de la ciudadanía:

Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios de proveer a sus necesidades, de asegurar su bienestar, de conocer y ejercer sus derechos, de comprender y cumplir sus deberes. Asegurar a cada quien la facilidad de perfeccionar su industria, de hacerse capaz de cumplir las funciones sociales a las que tiene derecho de ser convocado, de desarrollar en toda su extensión los talentos que ha recibido de la naturaleza; y con ello, de establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho, y de convertir en realidad la igualdad política reconocida por la ley. Tal debe ser el primer fin de una instrucción nacional; y desde este punto de vista, ella es, para el poder público, un deber de justicia (CONDORCET, 1997, p. 251).

En este mismo Informe, además de los argumentos y propuestas para que sea el Estado quien asuma la responsabilidad de asegurar una educación básica, también destaca la advertencia de que es necesario proveer más educación a quienes están destinados a actividades laborales de escasa o nula necesidad de conocimientos, lo que probablemente puede originar – por desuso – el olvido de lo aprendido (CONDORCET, 1997, p. 253). Los efectos de tales situaciones luego fueron caracterizados en los análisis sociológicos de mediados del siglo XX como *analfabetismo funcional*.

Condorcet (2008) aborda de manera pormenorizada las principales características que debe acreditar la instrucción pública en cinco Memorias. En la primera de ellas, destaca que *la sociedad debe al pueblo una instrucción pública*, particularmente la *instrucción común*. En esta memoria realiza los primeros análisis y propuestas políticas, pedagógicas y didácticas para dicha instrucción común, que debe ser común para las mujeres y para los hombres, los que continuará en la siguientes Memorias apuntando también las características de los distintos grados de instrucción, así como las relativas a los maestros y otras profesiones. En una misma línea de pensamiento que Rousseau, argumenta que es necesario establecer más grados en la instrucción común para hacer a los ciudadanos capaces de cumplir funciones públicas. Este cometido de formación en ciudadanía es constitutivo del ideario que alienta la ampliación y la extensión de la educación pública y estatal en las políticas educativas de nuestros países hacia la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX.⁵ También, al igual que Comenio, destaca la necesidad de proveer una mayor educación en cantidad y complejidad cognitiva a quienes poseen talentos destacados que pueden contribuir con una formación especializada al progreso científico y al desarrollo social. Es interesante advertir que apunta principalmente

a la responsabilidad de la sociedad, aunque generalmente se le ha atribuido al Estado – como mandatario social – dicha responsabilidad. Un tema al que otorga atención especial es al papel de la enseñanza de las lenguas y las ciencias para la socialización y la configuración de ciudadanía, que considera esenciales para la comunicación y la expresión de las propias ideas, como también para no depender de terceros en cuanto a los análisis, opiniones y posicionamientos personales ante los problemas comunes, así como para considerar las opiniones y propuestas legislativas de quienes ejercen roles políticos y gubernamentales (CONDORCET, 2008, p. 94-96; p. 128-129). Creo que importa destacar su preocupación por favorecer a través de la educación, el dominio y uso del lenguaje y la adquisición de los conocimientos científicos básicos para favorecer la autonomía y evitar la dependencia en cuanto a sus análisis y opiniones en los temas de interés público o común. Vale la pena leer o releer la propuesta de Instrucción Pública presentada por Condorcet ante la Asamblea de abril de 1792, así como las memorias de Condorcet, porque en esos escritos -aparte de los ya señalados- hay principios políticos y pedagógicos, así como consideraciones didácticas que aún hoy mantiene vigencia en diversas propuestas y prácticas educativas.

Antes, en un primer pie de página, hice referencia a la concepción de A. Comte sobre una moral cívica laica que se asienta en una religiosidad civil con valores tales como el altruismo, el amor al prójimo, la abnegación y el sacrificio en aras de afianzar el bien común. En buena medida son ejemplos de su observancia nuestros próceres, muchos de ellos incluso ofrendaron sus vidas para defender la patria. También apunté la reconversión de los símbolos y ritos de la religión teológica en una religiosidad civil, muchos de los cuales son considerados y practicados en las escuelas para afianzar la convivencia social y proveer una identidad nacional; cometido en el que es fundamental el papel del magisterio. Sin duda que esta concepción de la moral cívica es uno de los principales legados de Comte, además de sus principios metodológicos para el conocimiento científico y el papel de éste en las distintas disciplinas, que fueron decisivos para la elaboración de los propuestas curriculares de la educación básica y la secundaria en varios de nuestros países en la segunda mitad del siglo XIX. Cabe señalar que no abordó con especificidad el tema de las relaciones entre justicia social y educación, tampoco el tema de la democracia dado que en su Sistema de Política Positiva apunta que deben ser los científicos quienes gobiernen, ya que los políticos han perdido la confianza del pueblo en virtud de sus luchas y disputas egoístas para hacerse del *poder material* luego de la Revolución, descuidando la atención de un bienestar general. No obstante, influido

por las tesis del llamado *socialismo utópico*, subyace en sus escritos la preocupación por alcanzar un estadio generalizado de bienestar común a todos los individuos, a través de un progreso sostenido de las ciencias y la aplicación de sus conocimientos en las actividades productivas (GENEYRO; PUIG; CASALI, 2016, p. 76-83). Por otra parte, cabe destacar que subrayó la importancia de lograr un “fondo común de verdades”, con el fin de lograr identidad, convivencia y consenso social, condiciones para lograr dicho progreso y el bienestar general.⁶ Sin duda que varias de sus tesis, por ejemplo las relativas a la organización social y el papel o función de las distintas clases sociales, han merecido una multiplicidad de críticas. Vale la pena conocerlas, así como también la revalorización de partes de su obra que han hecho distintos autores en la actualidad. Al respecto, remito a una entrada sobre este autor, hecha en el *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación* (GENEYRO, 2016a).

En 1905, en función de su contexto histórico, político y social, Durkheim expone un conjunto de argumentos para establecer la potestad del Estado para proveer una educación común, obligatoria, laica y gratuita a todos los niños y jóvenes de su país así como, a partir de ella, una educación *heterogénea* que brinde formación profesional acorde con los intereses y aptitudes de cada individuo. También sostiene como uno de los fines principales de ese proceso educativo de socialización sistemática el de constituir al individuo como una *fuerza autónoma de acción* que apunta tanto a configurar ciudadanía activa y participativa en la democracia como a proveer formación especializada para el desempeño laboral (con base en una educación *homogénea* y, luego de ella, una *heterogénea*). En la línea del tema al que responde este artículo, en distintas partes de su obra cuestionó al *economicismo clásico* en su concepción de las funciones económicas *como si fueran un fin en sí mismas* y a la lógica del desarrollo del capitalismo industrial y los efectos o perjuicios sociales que originaba; en esta perspectiva, señala, apelando a un principio del utilitarismo, pese a no comparar muchas sus tesis y particularmente las relativas al papel del Estado:

[...] ¿de qué sirve acumular riquezas si no logran calmar los deseos del mayor número, si no que, al contrario, excitan sus impacencias? Se olvida que las funciones económicas no son un fin en sí mismas, no son más que un medio para determinado fin, uno de los órganos de la vida social, y la vida social es, antes que nada, una comunidad armónica de esfuerzos [...] orientados hacia el mismo fin. La sociedad no tiene razón de ser si no brinda un poco de paz a los hombres, paz en sus corazones y paz en sus intercambios mutuos. Si la industria no puede ser productiva más que alterando esa paz y desencadenando la guerra, no vale la pena que cueste. [...]. No sólo importa que muchas cosas sean producidas, sino que también lleguen regularmente y en cantidad suficiente a los trabajadores; que no se sucedan períodos de abundancia y períodos de carestía. Ahora bien, la ausencia de reglamentaciones impide esa regularidad (DURKHEIM, 2003, p. 78-79).

Puede recordarse que los efectos perversos de ese desarrollo industrial de fines de siglo XIX fueron cuestionados también por el Papa León XIII, en su encíclica *Rerum Novarum* de 1891.

Hice antes referencia a la importancia que otorga Durkheim al valor de la autonomía; en el análisis que hace de la misma considera que su sentido y ejercicio está abierto y relacionado con las condiciones reales de existencia que tienen los individuos en su medio social; nuevamente aquí, como antes lo habían apuntado Rousseau y Condorcet en sus respectivos planteos, Durkheim entiende que le corresponde al Estado el mandato de concurrir a la ampliación de derechos y a atender a las condiciones de quienes están privados de una vida digna:

La persona forma parte del medio físico y social, al que está indisolublemente unida, por lo que no puede ser más que relativamente autónoma. Y, entonces cuál es el grado de autonomía que le conviene? La respuesta depende del estado de las sociedades [...]. Hubo un tiempo en que la servidumbre material (la esclavitud), contratada en ciertas condiciones no parecía en absoluto inmoral; la hemos abolido, pero ¿cuántas formas de servidumbre moral sobreviven? ¿Puede decirse que un hombre que no tiene de qué vivir es autónomo, que es dueño de sus actos? ¿Cuáles son, entonces, las dependencias legítimas y cuáles las ilegítimas? No puede darse una respuesta definitiva a estos problemas. Los derechos individuales están en evolución: progresan sin cesar y no es posible ponerles un límite que no deben superar. Lo que ayer no parecía ser más que un lujo, se convertirá mañana en un derecho. La tarea que incumbe al Estado es, entonces, ilimitada” (2003, p. 132, grifo nuestro).

Además de la importancia que tienen a mi juicio las categorías de *dependencias legítimas* y *dependencias ilegítimas*, que constituyen la apertura para los análisis que podemos hacer sobre nuestras propias realidades y distinguir unas y otras. Creo que todo el sentido de este último texto y estas categorías apuntadas puede orientar los interrogantes y el establecimiento de los indicadores (no solo cuantitativos) que hoy en día pueden informarnos acerca del estado de la justicia social en nuestros países.

Hago aquí una digresión: años atrás un filósofo italiano, Norberto Bobbio⁷, apuntó con perspicacia que una disyuntiva atraviesa la mayor parte de los escritos de filosofía política de la modernidad hasta nuestros días: ¿más iguales o más libres? También Axel Honneth, en su última obra editada en castellano, *La idea del socialismo* (2017), aborda las complejas y para él no resueltas interrelaciones que establece la principal consigna de la Revolución Francesa: “libertad, igualdad, fraternidad”, las que considera como promesas no cumplidas de la Revolución. En este sentido, puedo decir que a mi juicio Durkheim es más demócrata que liberal; esto es, al igual que Rousseau, privilegia el valor de la igualdad como condición necesaria para el ejercicio de la libertad individual, entendiendo que dicha libertad

supone y requiere el ejercicio igualitario de la misma por parte de sus conciudadanos. Esto es, supone una intersubjetividad que la instale como libertad social y la despoje del individualismo posesivo, que se gesta, entre otros, en el legado de algunas de las tesis de Hobbes, de B. Mandeville, de J. Locke y luego también en algunos de los escritos de J. S. Mill⁸. Para cerrar esta primera parte, puedo destacar que las tesis de Durkheim sobre el papel del Estado, el de la sociedad civil y sus organizaciones profesionales, así como sobre los perfiles éticos y procedimentales que esboza para alcanzar una efectiva democracia han sido recuperados en los últimos tiempos por distintos filósofos y científicos sociales, reconociéndolas como un legado principal para contribuir a una mejor realización de la democracia, tanto en Europa como en nuestra América (GENEYRO, 1991; GENEYRO *et al.*, 2009; GENEYRO; PUIG; CASALI, 2016)⁹.

Una reflexión recurrente hago cada vez que leo estos autores (otros también, por ejemplo John Dewey), a los que he referido para caracterizar legados que de una u otra manera ponen atención en los temas de la justicia social, la educación y la democracia, sin olvidar que el primero tratado, Comenio, no tiene un contexto socio-histórico donde la democracia esté instalada como una posibilidad de sistema político y vida social: en nuestras democracias actuales, a siglos de las tesis de Comenio, de Rousseau, de Condorcet; de más de un siglo para las tesis de Comte o de Sarmiento en cuanto a la Educación Popular, y también de Durkheim, persisten en nuestros países fuertes indicadores de injusticia social que desmerecen y obstaculizan la plena realización de los valores de la democracia. Este es indudablemente un principal desafío.

Mientras escribo este artículo, hoy, 29 de abril de 2019, el Observatorio de la Deuda Social Argentina, de la Pontificia Universidad Católica Argentina, ha dado a conocer su informe *Pobreza, derechos e infancias en la Argentina: 2010-2018* (POY; TUÑÓN, 2019). Los datos son, sin vueltas, una tragedia social: casi cinco millones de niños, niñas y adolescentes son “doblemente pobres”. Los menores comprendidos en esta cifra viven en hogares que no alcanzan a cubrir la canasta básica de alimentos y, además, tienen vulnerados derechos fundamentales en al menos una de las cinco dimensiones que considera el estudio: habitacional; acceso a la información; saneamiento; salud; educación y alimentación. El estudio indica que la “pobreza multidimensional infantil” aumentó 4 puntos entre 2017 y 2018, período en el que 600.000 niños y jóvenes entre 0 y 17 años pasaron a engrosar la estadística de aquellos que están por debajo de la línea de pobreza por ingresos, pero además tienen déficit de alimentación, vivienda, salud, información o estimulación

temprana/educación; revirtiendo la tendencia positiva de reducción de la misma que se estanca a partir de 2016 y, desde entonces no ha habido avances significativos en este indicador. A tenor de los datos económicos que hay para los primeros meses de este 2020, que no es dable esperar que mejoren significativamente a lo largo del año, no es aventurado señalar que estos índices de pobreza aumentarán todavía más. Queda a cargo de los lectores de otros países próximos indagar en los informes e indagaciones relativas a los déficits y deudas sociales que perviven a lo largo de los años por parte de quienes están carenciados o privados en una o más de las dimensiones apuntadas, que bien pueden ser indicadores básicos para ponderar el estado de la (in)justicia social en sus respectivas sociedades. He planteado en otros trabajos que fue tarea del Estado, y sigue siendo ahora tal como lo concibieron primeros autores de la filosofía política moderna tales como Hobbes y Locke, garantizar seguridad de vida y seguridad de bienes a sus gobernados; tarea que a juicio de esos autores lo arrojaba de legitimidad ante los mismos. Con base en ese mandato, creo que es necesario ampliar su sentido originario y sostener que en la actualidad es el Estado quien debe de proveer aquellas condiciones que garanticen a todos los niños y jóvenes aquejados por las situaciones de pobreza material y simbólica una *seguridad prospectiva*. Porque, sin una vivienda digna, sin una buena alimentación, cuidados de salud, una educación de calidad y sin acceso a bienes esenciales, ¿qué futuro, que proyección de vida pueden tener esos niños y jóvenes como individuos y como ciudadanos? Este es, a mi juicio, un primer desafío principal e ineludible no solo para el Estado, sino también para la sociedad misma y sus instituciones, porque es en ella donde viven y se proyectan como tales.

En una de sus últimas obras publicadas, que titula *Educación y Justicia Social en América Latina* (2012), Juan Carlos Tedesco apunta una reseña de lo hecho en educación – especialmente en educación primaria y secundaria – desde fines del siglo XIX hasta fines del siglo XX, reconociendo tres modelos que orientaron las políticas y acciones educativas en nuestra región:

- El primero, cuya variable clave es la política y su categoría principal la de ciudadano, comprende desde los inicios de los Estados Nacionales en América Latina hasta la década de los años 60' del siglo pasado. En este modelo, apunta, *la educación fue concebida como el proceso que haría posible homogeneizar culturalmente a la población y formar a las elites dirigentes*.
- El segundo, cuyo primeros esbozos surgen hacia mediados del siglo XX y se afianza en los años 60's, concibe a la educación como la responsable de la *formación de recursos humanos para el desarrollo económico y social*. Aquí,

la variable clave es la economía y una categoría principal es la de recursos humanos.

- Luego, le sucede el tercer modelo, gestado a principios de la década de los años 90's, en un contexto de *déficit de sentido* de la educación, que originó *exigencias de eficacia y eficiencia*, así como la aplicación de la lógica del mercado a la producción y distribución de un bien común como el conocimiento. Una variable que aparece con nuevos significantes es la de mercado, así como también categoría de cliente (TEDESCO, 2012).

Como lo señalo en un trabajo para un libro en homenaje a Juan Carlos Tedesco, fallecido en 2017, todo indica que algunos perfiles de los modelos reseñados se manifiestan a lo largo de los años hasta nuestra actualidad; al menos, para el caso argentino. Todavía mantiene vigencia el imaginario que asigna a la educación básica obligatoria (que hoy incluye la secundaria) el cometido de formar en ciudadanía junto con algunos intentos de proveer también alguna formación que capacite/habilite para el mercado laboral; propósito este último de muy poco alcance y logro, considerando la retracción de dicho mercado en virtud del cierre de pequeñas y medianas industrias, comercios y sectores de servicios, por obra y gracia de la preeminencia del accionar especulativo del capital financiero, que en mi país ha causado verdaderos estragos en los últimos años, con miles y miles de desempleados. Por otra parte, a lo largo de los años, el desarrollo científico y tecnológico y su aplicación en los distintos sectores de las actividades productivas y de servicios demandan más y mejores conocimientos y capacidades, que implican una ampliación de los trayectos educativos que posibilita dicha educación básica. Por lo menos, hasta mediados del siglo XX, hubo una mayor correspondencia/pertinencia entre la formación recibida en la educación primaria y secundaria; hoy la formación para el trabajo se ha desplazado en buena medida hacia la educación superior. Todo un desafío para replantear los sentidos y alcances de todos y cada uno de los niveles educativos.

Vale la pena apuntar aquí otro de los desafíos que hoy tenemos respecto a las interrelaciones entre justicia social, democracia y educación: la paulatina ampliación de los servicios educativos básicos que han favorecido el ingreso de niños y jóvenes de poblaciones carenciadas de bienes y servicios fundamentales para sus condiciones y proyectos de vida, ha estado acompañada por considerables índices de lo que en la jerga pedagógica se denomina fracaso o abandono escolar temprano (términos igual de antipático que el de deserción escolar).

Podríamos acordar que hay un cierto *velo ideológico* – para decirlo en términos del Althusser – en el uso de esos términos porque, a la par que muestran hechos que pueden cuantificarse, ocultan causales que inciden para que ello suceda. Vaya una reflexión: más allá de las más conocidas y determinantes de índole económica y social, también inciden los abandonos y fracasos pedagógicos institucionales; generalmente éstos no son admitidos o considerados en aquellos imaginarios que endilgan a los propios alumnos o estudiantes dichos fracasos y abandonos. En verdad muchas veces ellos son los abandonados por el sistema, acompañado también por un desinterés social¹⁰ ¿Quién puede dudar que esta cuestión es un punto relevante de toda agenda que se plantee alcanzar una mayor justicia social? Justicia social que para su consecución requiere no solo una política programática sostenida por parte del Estado sino también una interpelación y acciones consecuentes a aquellos sectores que detentan un mayor dominio y poder decisorio sobre las condiciones que coadyuvan a las carencias y malestares endémicos de muchos individuos y grupos sociales en nuestras democracias. En su libro, Tedesco apunta la importancia de asegurar y proveer una educación de calidad para contribuir decididamente a la constitución de individuos autónomos, activos, dignos y solidarios:

[...] la educación forma para el mercado de trabajo, pero también para la ciudadanía y el desarrollo personal [...] si buscamos una sociedad con prosperidad para todos, la educación debe lograr que cada uno decida o elija si quiere ser plomero, chofer de taxi o ingeniero o abogado. Y una sociedad más justa y más igualitaria es aquella que ha logrado que todos estén en condiciones de elegir qué lugar quieren ocupar (TEDESCO, 2012, p. 115).

Tiempo atrás, uno de los principales desafíos educativos que afrontaron nuestros países desde sus procesos de independencia y luego de organización de sus Estados Nacionales fue Educar al Soberano que mereció políticas, leyes y acciones destinadas al desarrollo de la educación en sus distintos niveles y, lo que no es menor, erradicar el analfabetismo, considerado un valladar para quienes adolecían de los mínimos conocimientos para la lectura y la escritura, en desmedro de las condiciones habilitantes no solo para el ejercicio de la ciudadanía, sino también de sus posibilidades laborales. En buena medida, se la logrado el abatimiento de ese tipo de analfabetismo, pero subsisten otros posibles que constituyen nuevos desafíos, para lo cual Tedesco apunta dos líneas de acción educativa: la *alfabetización científica* y la *alfabetización digital universal*. Sin desmerecer la primera, que tradicionalmente ha sido atendida en los distintos planes de estudio y probablemente haya que revisar en sus supuestos, contenidos y finalidades, hoy en día adquiere una principal importancia dicha alfabetización digital. Esto es, el acceso, disposi-

ción y uso informado de las tecnologías de la información y la comunicación. No solo es una de las dimensiones a atender por la justicia social (incluida como una de las variables para determinar niveles de pobreza en el estudio que mencioné anteriormente) si no que también tiene una íntima relación con el ejercicio de la individualidad y la ciudadanía en nuestras democracias.

En algunos trabajos he señalado que los nuevos lenguajes y recursos desarrollados por las tecnologías de la información y la comunicación, con múltiples incidencias en los procesos de producción de bienes y servicios, al igual que en las actividades de distintos ámbitos y organizaciones sociales, instalan nuevos desafíos pedagógicos y didácticos para la educación y sus instituciones.¹¹ Para finalizar este artículo quiero hacer algunas otras consideraciones, más directamente relacionadas con el ejercicio de ciudadanía y la democracia. Nuestra historia indica que la educación fue concebida como una vía insoslayable para configurar ciudadanía y también para el desarrollo persona y social. Un lenguaje común y compartido fue considerado también un atributo para ejercer dicha ciudadanía y relacionarnos socialmente; así como para acceder al conocimiento y la información sobre las cuestiones e intereses públicos, favoreciendo la reflexión y el análisis sobre el acontecer político y social. Desde los procesos de independencia, la prensa escrita primero, luego también la radio, fueron instancias para difundir y compartir noticias, que alimentaron el ejercicio cívico individual y también el colectivo. No obstante, hay que advertir que algunos de esos medios de mayor edición y alcance, en el caso de Argentina por lo menos, desde fines del siglo XIX expresaron particulares intereses no solo políticos sino también económicos de determinados grupos dominantes del sector. En las últimas décadas se ha sumado la televisión como otro medio principal, de particular impacto por sus características y cobertura de audiencias; también aquí se advierten los sesgos ideológicos que permean buena parte de las noticias, análisis e informaciones de su programación. Tempranamente Dewey, hacia fines de la década de los años 20' en Estados Unidos, alertó sobre algunos efectos de la concentración de la propiedad de los *medios masivos de comunicación* y su accionar en la *producción en masa de la opinión*. Más recientemente, tanto Axel Honneth (2014) como Rainer Forst (2015, p. 136-138) han puesto la atención en cómo la televisión y la *Internet* pueden generar aparentes espacios e instancias de información, participación y reflexión, que conviene advertir y superar mediante aquellos espacios e instancias que impliquen el involucramiento directo con otros en relación a los problemas y necesidades próximas a su vida cotidiana. Al respecto, Honnet (2014, p. 405) apunta lo siguiente:

[...] la ampliación y la eliminación de las fronteras del espacio público de la comunicación, posibilidades digitalmente [podría generar] un espacio trasnacional de fronteras difuminadas, de construcción democrática de la opinión y la voluntad, cuyas consecuencias no tendrían beneficios para aquellos en el lugar donde están y en sus respectivas situaciones de necesidad. La libertad social de la autolegislación democrática se agrandaría para un grupo, el de la élites de orientación cosmopolita, pero para los otros, debido a la falta de acceso a los temas e informaciones relevantes, se reduciría.

Consideraciones finales

Las perspectivas y situaciones apuntadas nos indican la necesidad de reflexionar sobre las incidencias actuales de esos medios de comunicación, algunos de ellos muy orgánicos a particulares intereses, pero también las de los recursos y escenarios que abren otros medios tecnológicos de información y comunicación (*internet*, *facebook*, *twitters*, *blogs*, páginas y revistas en soporte electrónico, etc.), así como preguntarnos sobre las disposiciones que deben favorecer los ámbitos y procesos educativos para saber leer y escribir, saber discernir, analizar y disponer de información, además de otros saberes tales como configurar y expresar ideas y opiniones, dialogar, argumentar, peticionar, etc., todos necesarios para nuestra vida personal y social que, tal como apuntan los legados expuestos, descansan en la adquisición y manejo del lenguaje común y de los propios de los conocimientos científicos y técnicos considerados indispensables en nuestros tiempos. Puedo, para terminar, apuntar una paradoja: el avance sostenido en cuanto a la disposición y uso que abren las nuevas tecnologías y dispositivos electrónicos, particularmente para niños y jóvenes incluso en circuitos y relaciones por fuera de los ámbitos educativos (aunque aún entre ellos dista de ser de un acceso generalizado), coexiste con una concepción de diseño de planes de estudios de *talle único*, desde un supuesto (podemos caracterizarlo de contrafáctico) de ingreso homogéneo, cuando la realidad indica cada vez más que es necesario atender a la diversidad y desigualdades sociales. Estos son algunos de los desafíos presentes y ellos son los que sostienen la vigencia de algunos viejos legados.

Notas

- ¹ A. Comte propondrá una *religión positiva*, sustentada en el Gran Ser, que es el acervo de ejemplos de quienes en vida dieron muestra de asumir los valores postulados por la religión positiva. Es un precursor de una propuesta de moral cívica asentada en lo *sacro laico*, que será retomada por E. Durkheim tiempo después (GENEYRO; PUIG; CASALI, 2016, p. 76-90). Como he apuntado en otros trabajos, esta concepción de lo sacro laico supone un traspaso de símbolos y ritos, una reconversión, de la religión teológica a

una religiosidad civil, que puede apreciarse en nuestras prácticas cívicas y educativas sobre todo a partir de la organización de los Estados Nacionales en nuestra América: del Dios Padre al Padre de la Patria; de la Biblia a la Constitución Nacional; del lábaro papal a la bandera nacional; de los salmos al himno y las canciones patrias; del santoral y las misas, a la conmemoración de nuestros próceres y fechas patrias; del templo a la escuela; del sacerdocio al magisterio.

- ² Solo a título de ejemplo: En *El contrato social*, la legitimidad de la coerción del Soberano sobre quien rehúse obedecer el mandato de la voluntad general, que forzará al individuo a “ser libre” acatándola... También, sus tesis del *Emilio*, donde se educa a éste por fuera de la jurisdicción del Estado y el papel decisivo que le otorga para impartir la educación en las *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*.
- ³ Antes que Rousseau, tanto T. Hobbes como J. Locke, desde distintas premisas sobre la naturaleza humana y también sobre el Estado, habían abordado las condiciones que favorecieran una convivencia social que principalmente preservara la libertad, la seguridad de vida y de propiedad, con poca atención a aquellas condiciones que propendieran a una mayor igualdad en cuanto a las condiciones materiales de vida y los derechos civiles y políticos entre los individuos integrantes/participantes del Estado Social. Pero en ellos, como lo he planeado en otros trabajos, No se encuentran mayores consideraciones sobre la justicia social, entendida como conjunto de condiciones que favorezcan una mayor equidad en cuanto al acceso y disposición de bienes básicos para una vida digna, autónoma y activa en términos culturales, políticos y económicos (GENEYRO; PUIG; CASALI, 2016; GENEYRO, 2018).
- ⁴ Puede consultarse sobre estos temas el excelente trabajo de Ousset (2005).
- ⁵ En nuestra América, a modo de ejemplo, D. F. Sarmiento, exiliado en Chile, escribe *Educación Popular*, obra editada en ese país en 1849. En dicha obra asienta: “[...] la última revolución en Europa (se refiere a la Francesa de 1789) dará por resultado final en la práctica, como ya ha dado en principio, el derecho de todos los hombres a ser *reputados* suficientemente inteligentes para la gestión de los negocios públicos por el ejercicio del derecho electoral, cometido para todos los hombres adultos de una sociedad, sin distinción de clase, condición o educación [...]. De este principio imprescriptible hoy nace la obligación de todo gobierno de proveer de educación a las generaciones venideras [...]. La condición social de los hombres depende muchas veces de circunstancias ajenas a la voluntad. Un padre pobre no puede ser responsable de la educación de sus hijos; pero la sociedad tiene interés vital en asegurarse que todos los individuos que han de venir con el tiempo a formar la Nación se hayan, por la educación recibida en su infancia, preparado suficientemente para desempeñar las funciones sociales a que serán llamados. El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen, y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que la posean” (SARMIENTO, 2011, p. 48).
- ⁶ Como bien se sabe, la influencia de los adherentes al positivismo comteano fue muy significativa en varios de los países latinoamericanos a partir de la segunda mitad del siglo XIX; un ejemplo de ello es el lema de Orden e Progreso que porta la bandera nacional de Brasil. Por su parte Juárez en México, en los años 60’ del siglo XIX, utilizó la ley de los tres estadios (teológico, metafísico, positivo) para analizar el pasado y presente de su país, en la llamada Oración Cívica de Guanajato.
- ⁷ Disponible en: <https://www.nexos.com.mx/?p=4808>. Acceso en: 14/8/2019.
- ⁸ Un análisis sobre la concepción de John Stuart Mill sobre este tema puede encontrarse en Geneyro, Puig y Casali (2016, p. 75-111).
- ⁹ Uno de ellos es Axel Honneth, quien recupera tanto a Durkheim como a Dewey en dos de sus más recientes obras editadas en español (2014; 2017).
- ¹⁰ Aunque merece un desarrollo particular, con base en un término de uso frecuente en pedagogía y didáctica, el de trayectoria educativa, ceo que deberíamos instalar estaciones de servicio en distintos tramos y etapas del recorrido, que le permitieran a cada alumno o estudiante □ según sus necesidades □ encontrar apoyos o asistencias para poder proseguir su recorrido y alcanzar la meta.
- ¹¹ Véase Geneyro (2018).

Referencias

- COMENIO, J. A. *Didáctica Magna*. España: Akal, 1986.
- CONDORCET, M. de. *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- CONDORCET, M. de. *Cinco memorias sobre la instrucción pública*. Argentina: Ediciones del Signo, 2008.
- DURKHEIM, E. *Lecciones de Sociología: Física de las costumbres y del Derecho y otros escritos sobre el individualismo, los intelectuales y la democracia*. Buenos Aires/Madrid: Miño y Dávila Editores, 2003.
- FORST, R. *Justificación y crítica*. Perspectivas de una teoría crítica de la política. Buenos Aires: Katz, 2015.
- GENEYRO, J. C. *La democracia inquieta*: E. Durkheim y J. Dewey. Barcelona: Anthopos, 1991.
- GENEYRO, J. C. A. Comte. In: SALMERON, A. et al. (coord.). *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: FCE/UNAM, 2016a. Disponible en: <http://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=C&id=39>. Acceso en: 14/8/2019.
- GENEYRO, J. C. J. S. Mill. In: SALMERON, A. et al. (coord.). *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: FCE/UNAM, 2016b. Disponible en: <http://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=C&id=39>. Acceso en: 14/8/2019.
- GENEYRO, J. C. E. Durkheim. In: SALMERON, A. et al. (coord.). *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: FCE/UNAM, 2016c. Disponible en: <http://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=D&id=52&w=durkheim>. Acceso en: 14/8/2019.
- GENEYRO, J. C. Filosofía, formación docente y educación para la ciudadanía. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. *Sobre filosofia e educação: racionalidade, amizade e formação docente*. Passo Fundo: UPF Editora, 2018. p. 294-313. E-book. Disponible en: http://editora.upf.br/images/ebook/sobre_filosofia_e_educacao_final.pdf. Acceso en: 14/8/2019.
- GENEYRO, J.; PUIG, R.; CASALI, C. *Filosofía de la Educación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2016.
- GENEYRO, J. et al. *¿Por qué leer Durkheim hoy?* México: Fontamara, 2009.
- GENEYRO, J. et al. *¿Por qué leer a Mill hoy?* México: Fontamara, 2013.
- HONNETH, A. *El derecho a la libertad*: Esbozo de una eticidad democrática. Madrid: Katz, 2014.
- HONNETH, A. *La idea del socialismo*. Una tentativa de actualización. Madrid: Katz, 2017.
- OUSSET, A. R. *Presencia de J. J. Rousseau en el pensamiento educativo del liberalismo mexicano*: Los valores éticos en la formación del ciudadano. Córdoba: Ed. Universitas/FFyH (Universidad Nacional de Córdoba), 2005.

POY, S.; TUÑÓN, I. *Pobreza, derechos e infancias en la Argentina: 2010-2018* [en línea]. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. EDSA Serie Agenda para la Equidad 2017-2025. Boletín nº 1. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Universidad Católica Argentina, 2019. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=investigacion&d=pobreza-derechos-infancias-argentina-2019>. Acceso en: 14/8/2019.

ROUSSEAU, J. J. *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia y su proyecto de reforma*. Madrid: Tecnos, 1988.

ROUSSEAU, J. J. *El contrato social*. Buenos Aires: Colihue, 2017.

SARMIENTO, D. F. *Educación Popular*. Buenos Aires: UNIPE, 2011.

TEDESCO, J. C. *Educación y Justicia Social en América Latina*. Madrid: Siglo XXI, 2012.

La participación social en la escuela en México: ¿un problema de democracia y cultura política?¹

*Social participation in schools of Mexico:
¿is there a problem in terms of democracy and political culture?*

A participação social na escola do México: um problema de democracia e cultura política?

Pedro Flores-Crespo*

Resumen

Este artículo cuestiona la tesis culturalista para explicar porqué la participación social no ha podido surgir en el sector educativo de México. Basado en un trabajo empírico con escuelas secundarias de tres estados: Chiapas, Ciudad de México y Durango (n=27), este trabajo muestra que los individuos sí muestran predisposición a intervenir de manera crítica y razonada en sus centros escolares, no obstante, no existen las estructuras de oportunidad para ampliar competencias ciudadanas, esos mismos actores no parecen verse como iguales y hay entendimiento superficial del mundo juvenil por parte de los maestros que impiden que la participación del ciudadano se despliegue, pese al régimen autoritario construido por el sistema de partido único (1920-2000).

Palabras claves: Igualdad. México. Participación ciudadana. Secundaria.

Abstract

this article calls to question the idea that social participation and parental engagement cannot flourish in Mexico due to an authoritarian path dependency. This idea is discussed by using empirical evidence of upper secondary schools in three states of Mexico: Chiapas, Mexico City and Durango (n=27). Irrespectively of the context, students exercise somewhat their democratic capacities. However, real opportunities for enlarging these capacities are limited. Students are not seen as equals by teachers. Mentors, in addition, tended to underestimate young people attitudes. In short, citizenship is emerging but school conditions have restrained such democratic reasoning (1920-2000).

Keywords: Deliberative democracy. Mexico. Citizen engagement. Upper secondary school.

Recebido em 27/02/2019 – Aprovado em 23/06/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.9446>

* Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Querétaro (FCPyS). México. ORCID: 0000-0002-5508-1464. E-mail: pedro.florescrespo@uaq.mx

Resumo

Este artigo questiona a tese culturalista, para explicar por que a participação social não pode surgir no setor educativo do México. Baseado em um trabalho empírico com escolas secundárias de três estados: Chiapas, Ciudad de México e Durango (n=27), este estudo evidencia que os indivíduos mostram predisposição a intervir de maneira crítica e fundamentada em seus centros escolares; não obstante, por não existirem estruturas de oportunidade para ampliar competências cidadãs, esses mesmos atores não parecem ser vistos como iguais, havendo entendimento superficial do mundo juvenil por parte dos professores, que impedem que a participação do cidadão se efetive, apesar do regime autoritário construído pelo sistema de partido único (1920-2000).

Palavras-chave: Igualdade. México. Participação cidadã. Escola secundária.

Introducción

En un estudio sobre política educativa, Pablo Latapí-Sarre (2004, p. 313), asienta que, en México, la participación de la sociedad ocurre en un contexto cultural y político en donde es visible “una ausencia de una cultura democrática debido al régimen autoritario y prácticamente monopolístico”. Para este analista, la pasividad de los gobernados se debe al paternalismo del Estado que “coarta el ejercicio de sus derechos ciudadanos formalmente reconocidos” (LATAPÍ-SARRE, 2004, p. 313).

Pero, ¿será verdad que hay una ruta de dependencia con el pasado que no nos permite actuar de modo democrático dentro de las escuelas para mejorarlas? ¿Es tan fuerte *El Ogro Filantrópico* (PAZ, 1979) para no dejarnos desplegar la participación ciudadana? Este es el punto que abordaré en este artículo. El argumento central es que no necesariamente tenemos un problema de cultura, sino de falta de estructuras y reglas de participación dentro del espacio escolar. Esto se sostiene con los resultados de un estudio empírico realizado en 27 escuelas secundarias (n=27) de Chiapas, Ciudad de México y Durango.

El texto está dividido en tres partes principales. En la primera hablaré de algunas líneas de análisis de Latapí-Sarre (2004) y Zurita (2008; 2010) sobre la participación social. Específicamente, trataré de subrayar qué lecciones hay en la materia y qué vacíos surgen a partir de sus investigaciones. Segundo, haré un repaso de los estudios más recientes sobre la política de participación social tratando de ofrecer nuevos elementos para su análisis. En la tercera y última parte, hablaré de algunos hallazgos de la investigación empírica.

Los problemas para participar democráticamente

México es una democracia joven. Apenas en el año 2000 cambió el régimen de partido único (El PRI, Partido Revolucionario Institucional) por una democracia basada en elecciones relativamente limpias y competidas.

La herencia que dejó el régimen autoritario del PRI sobre la cultura política de los mexicanos ha sido objeto de estudio de varios especialistas. En el ámbito de la educación, Latapí-Sarre (2004, p. 313) manifestaba que la participación de la sociedad ocurre en un contexto cultural y político en donde es visible “una ausencia de una cultura democrática debido al régimen autoritario y prácticamente monopolístico”. Para él, la pasividad de los gobernados se debe al paternalismo del Estado que “coarta el ejercicio de sus derechos ciudadanos formalmente reconocidos”.

En el advenimiento de la democracia, Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) (OCE, 1999), fundado por Pablo Latapí-Sarre, retomaba el tema de la participación ciudadana en la escuela, específicamente, a través de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS). Ahí OCE identificaba las causas de la inoperancia de los CEPS en la escuela mexicana.

1. la inadecuación del modelo propuesto en la ley general de educación a las circunstancias concretas del plantel,
2. la confusión entre sus atribuciones y las de las asociaciones de padres de familia,
3. las resistencias de algunos directores y maestros,
4. los intereses sindicales o partidistas,
5. la ausencia de hábitos de participación.

De estos cinco factores, dos de ellos hacían referencia al diseño institucional de la políticas, uno era una variable externa (la que se refiere al sindicato) y dos a la manera en que se comportan y actúan los agentes escolares. Para OCD (OCD, 1999), había resistencias de maestros y directivos, así como una ausencia de hábitos de participación.

Para autores como OCE y Latapí-Sarre, era urgente, “democratizar el poder sobre la educación” (LATAPÍ-SARRE, 2004) y esto lo intuían desde antes que la democracia se instaurara en México. En 1992, por ejemplo, Latapí-Sarre (1992) reafirmaba que “[l]a democracia no son sólo los episodios electorales, sino una relación activa entre gobernantes y gobernados en las decisiones cotidianas”.

Cuando uno repasa los factores que podrían explicar la débil participación social en México, uno también puede hallar otra clasificación. Aquellos que tienen que ver con la “oferta”, es decir, los que parten desde el gobierno y los que están circunstritos en la sociedad (“demanda”). Entre estos, podemos encontrar la falta de “hábitos de participación” de los padres de familia o las “resistencias” de los maestros y directivos (LATAPÍ-SARRE, 2004).

Pese a la utilidad de esta clasificación (“oferta y demanda”), no podemos decir que ambas dimensiones están completamente disociadas, más bien la pregunta es cómo se recrean en una relación funcional: si el gobierno sofoca el florecimiento ciudadano, los hábitos de participar pueden menguar y viceversa, si ciudadanos no presionan a los gobiernos, éstos no tendrán incentivos para crear una “institucionalidad democrática”. Sobre esta base se tratará de construir una nueva explicación sobre el desarrollo de la política de participación social.

Pero pasemos ahora a la segunda parte del texto. ¿Qué se ha dicho sobre la participación social en la escuela y qué lecciones podemos recoger para emprender nuevos estudios en la materia?

Qué se sabe sobre participación social²

El estudio de la participación social en México se ha desarrollado en los últimos años. Incluso, se fundó, una red de investigadores sobre participación social que está compuesta por colegas de distintos centros de estudios y universidades públicas del país.

Una de estas colegas es Úrsula Zurita (2008; 2010), quien ha conducido dos estudios sobre la participación social en las escuelas de México. Una de ellas, tuvo un universo amplio y se intituló, Evaluación Nacional de la Participación Social en la Educación Básica 2000-2006 mientras que la segunda, fue regionalmente acotada ya que tomó el caso de la Ciudad de México.

En la primera investigación, se analiza la participación en los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) al igual que en varias de sus modalidades (general, indígena y comunitaria). Las preguntas que guiaron el estudio de Zurita fueron cómo los actores escolares viven la participación social, cómo la valoran y cuáles son sus expectativas sobre ella. Es decir, se centró en los atributos de la “demanda”.

Uno de los hallazgos más sobresalientes fue que la política de participación sí ha permeado, discursivamente, a las escuelas y se le valora positivamente. Pese a

ello, Zurita (2008) aclara que prevalecen sentimientos de temor, desconfianza y rechazo de la participación social. Hay, por lo tanto, una ambivalencia de los actores escolares sobre el tema.

Otro punto que detecta Zurita (2008) es que los padres no saben en qué actividades participar, pero éstos no se duermen en sus laureles y demandan también capacitación, información, apoyo, acompañamiento y asesoría para impulsar la PS. Este hallazgo nos muestra que sí parece haber una predisposición a participar, la cultura vertical del régimen político quizás ya no permea lo suficiente a los padres de familia para inmovilizarlos, sin embargo, éstos no encuentran la “estructura de oportunidades para ampliar sus capacidades ciudadanas”. Explicaré más adelante este punto.

Participar activamente en la escuela o en la comunidad demanda habilidades y destrezas que cuando se echaron los consejos de participación, se dio por sentado que las poseíamos. La Secretaría de Educación Pública (SEP) pudo ser entonces un “pedagogo democrático”, cosa que no ocurrió.

Posterior al estudio de la Evaluación Nacional, Zurita en 2010 concentra su atención en un solo nivel educativo: el de primaria. Ahí, recaba información, mediante una encuesta, con cuatro actores escolares: (1) supervisores, (2) directores, (3) maestros y (4) padres de familia. Para Zurita, sí hay participación social, pero de manera heterogénea y diferente a lo que se plantea en los modelos oficiales.

Este hallazgo muestra por un lado, que sí hay “inadecuación” entre el modelo oficial de PS y la realidad de las escuelas, como señaló Observatorio hace más diez años; pero por otro, vuelve a enfatizar que los actores sociales no son pasivos, sí están involucrándose en los asuntos escolares. Hay entonces un matiz para no suscribir automáticamente la idea de los *Ciudadanos imaginarios* (ESCALANTE, 1993).

Otra observación de Zurita (2010) es que la inclusión de los estudiantes como protagonistas de la PS es inexistente. ¿Bajo qué idea se prescinde del niño o del joven en las discusiones para mejorar la vida escolar? ¿Será que la política de participación social sigue impregnada del paternalismo clásico del antiguo régimen? ¿No ve el gobierno a los niños y a los jóvenes como individuos capaces de actuar razonadamente?

Sobre este punto, es muy interesante que Zurita (2010) haya encontrado que existe un temor por parte de directores y maestros de “politizar” la escuela si incluyen a más miembros, cuestión que no ocurre ni en Brasil ni en Perú, según otros estudios.

Pareciera que en las escuelas hay temor de discutir asuntos escolares, ¿por qué?, ¿es esto un reflejo del autoritarismo político instaurado por el régimen del partido único? Latapí-Sarre (2004, p. 313-314) suscribe la fuerza de la cultura autoritaria del régimen político sobre el actuar pasivo de las personas, no obstante, también intuye algo importante: “Toda cultura política se construye a partir de prácticas institucionales”. Este punto es clave para avanzar la explicación en la materia de las políticas públicas. Con su intuición, Latapí-Sarre nos ayuda a pensar cómo las diversas perspectivas del nuevo institucionalismo (NORTH, 1995) podrían explicar las fallas de la política de la participación social en la escuela y en el campo de la política educativa de México. Con esta perspectiva, hay posibilidades de rebasar las “tesis culturalistas”. No todo lo explica la “cultura” dado que los individuos podemos negociar nuestras tradiciones y crear, mediante la práctica, reglas distintas de las que “vienen” del pasado. Sobre esta basa de interpretación social es que se construyen los argumentos de este texto. Pero sigamos con la revisión de literatura.

El OCE observaba que a pesar de que el gobierno anunciara la instalación multitudinaria de consejos escolares (CEPS), no había evidencia de su funcionamiento. Esta situación cambió. La SEP, en 2012, condujo un estudio para crear indicadores del “ciclo funcional” de los CEPS. Basándose en el Registro Público de Consejos Escolares, la SEP estableció cuatro etapas de dicho ciclo, a saber:

- a) Conformación: abarca la integración del Consejo Escolar, el nombramiento de sus diferentes cargos, las instalaciones de los comités y la planeación de las actividades que realizará durante el ciclo escolar.
- b) Gestión: se refiere a la operación de los consejos.
- c) Evaluación: orientada a explorar los resultados que obtiene el consejo escolar en relación a las actividades y metas puntuales.
- d) Transparencia y rendición de cuentas: los CEPS cumplen con una función de transparencia en tanto pone a disposición pública la información generada en las sesiones y asambleas (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2012, p. 14).

Los resultados muestran que a mayor complejidad de las funciones de los consejos, menores instancias de este tipo se involucran. Por ejemplo, en la fase de conformación, se dijo que existían 192,115 CEPS registrados. Esto representa 79,5 por ciento del total de los centros escolares del país, de educación inicial, especial y básica. Otro hallazgo interesante es que los servicios indígenas de preescolar y pri-

maria, superan por mucho el promedio nacional de cobertura en un 98 por ciento y 97,4 por ciento respectivamente, lo que hace pensar que en zonas de mayor desventaja se logran instaurar en mayor medida los esquemas formales de participación social (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2012).

En la segunda fase (gestión), la SEP (2012) reporta que sólo 14 por ciento de los CEPS realizan tareas como la “integración de comités temáticos, búsqueda de programas educativos de apoyo y determinación de metas con base en los resultados de la prueba Enlace” (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2012, p. 46). En esta fase, llamo la atención que sólo uno por ciento de los CEPS expresaba tener algún tipo de vinculación con el Consejo Municipal o Estatal de Participación Social, lo que podría significar que la escuela y la comunidad no parecen estar interrelacionadas.

Por otra parte, en la tercera fase (evaluación), se reporta que sólo 14 por ciento de los CEPS estableció metas para mejorar los resultados de Enlace.

Por último, en la fase de transparencia, el informe sobre los indicadores revela que del total de CEPS conformados, sólo ocho por ciento reportó conocer el plan de trabajo de la escuela, lo que representa un total de 16,002 consejos. Aún más preocupante es que solo 0,3 por ciento del total de los CEPS reportó información para generar un informe de transparencia y rendición de cuentas (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2012).

En síntesis, los resultados de las fases de los consejos escolares, no son alentadores. Entre más complejas son las atribuciones de los CEPS, un menor número de ellos realiza tales funciones. Esto indica la necesidad de no dar por sentado que tenemos conocimientos y habilidades para participar. Habrá que desarrollarlas y en ello, la SEP tendría que reconocerse como un “pedagogo democrático” que en primer lugar, no le tenga temor a la participación y para ello, reconozca a los agentes escolares como responsables de su actuación y que proponga una “estructura de oportunidades” para ampliar las competencias ciudadanas.

Para reforzar este punto, se puede decir que la literatura sobre la participación social en la escuela muestra que a medida que se transfieren mayores responsabilidades a los actores educativos, se potencia la intervención y se extienden las posibilidades de decisión colectiva. En algunas áreas de Brasil, por ejemplo, no hay miedo ni temor – como en el caso mexicano, ver Zurita (2008) – a que los actores tengan atribuciones complejas tales como elegir a sus directivos. Al elegir a los directivos, según Leite et al. (2012), se reduce la brecha entre la parte administrativa (dirección) y la parte pedagógica (coordinadores).

En resumen, la participación parece no surgir de manera automática o espontánea, hay que cultivar las bases para desplegar capacidades ciudadanas y de participación democrática y aquí la SEP tiene una responsabilidad como “pedagogo democrático”.

Hasta aquí, se han resaltado al menos cuatro lecciones de la literatura revisada. Primero, los estudios empíricos muestran que la ausencia de participación ciudadana no está del todo presente. Los sujetos participan de una u otra manera y de manera heterogénea como apunta Zurita (2010). La pasividad de los agentes escolares, como aparece en los recientes estudio, tendrá que ser revisada en el futuro.

Segundo, al echar a andar los CEPS, se dio por sentado que los mexicanos teníamos las habilidades para participar en las comunidades y en las escuelas, sin embargo, son los propios actores como los padres de familia, los que demandan capacitación para poder hacerlo. Esto levanta la necesidad de pensar – una vez más - en un “pedagogo democrático” que nazca desde la SEP, aunque la duda que me invade a este respecto es a qué grado una oficina del gobierno puede promover de modo genuino la participación ciudadana.

Tercera observación: parece prevalecer una visión estrecha sobre quiénes son los niños y jóvenes y cómo podrían participar en la vida escolar. Esta estrecha visión sigue presente. Es sintomático que la SEP pretende formar niños y jóvenes que conozcan las reglas de convivencia, que aporten sus habilidades para el trabajo colectivo, que actúen con apego a los valores democráticos y que dialoguen para solucionar conflictos, pero que no estén, ni los niños ni los jóvenes, considerados como sujetos actuantes y con voz dentro de los CEPS.

Cuarta y última observación recogida de la revisión de literatura: entre más libertades existan para las escuelas y sus agentes escolares, la participación social puede irse acrecentando. Esto aún se mira con resquemor por parte de la SEP, a pesar de que la Ley General de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, estipula que la libertad de expresión conllevará el derecho a que se tome en cuenta su opinión respecto de los asuntos que les afecten directamente, a sus familia o comunidades (Artículo 64).

Entonces, ¿quién le teme al empoderamiento de los agentes escolares? ¿Las grandes burocracias como la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)? Con respecto a este último actor, vale la pena decir que ningún estudio reseñado en nuestro estudio habló del SNTE como un impedimento para la participación social en la escuela. Esto resulta extraño, ya que en su libro *la SEP por dentro*, Latapí-Sarre (2004) recoge argumentos de ex secretarios de Educación

Pública que apuntaron hacia una oposición “histórica” del sindicato a esta política. ¿Será que ya desistieron de pelear este punto? No se sabe y mayor información es necesario. Pasemos ahora a presentar los resultados de nuestra investigación empírica.

Participación en la secundaria: dos mundos³

La pregunta que guió esta investigación fue: ¿a qué grado los agentes escolares son capaces de promover la participación social a pesar de haber padecido un régimen político vertical y corporativista? Para ello, acordamos una metodología basada en tres etapas:

1. Elegimos el nivel de secundaria, dado que es este tramo de la educación básica obligatoria la que presenta, según los estudios del INEE, los mayores problemas en términos de aprendizaje. Es la secundaria de México la que alimenta el rezago educativo, el cual como ustedes saben rebasa los 33 millones de personas. Además, estudios sobre la participación en la primaria son más comunes.
2. Nos concentramos en las secundarias públicas generales en tres estados de la República Mexicana: Chiapas, Durango y Ciudad de México. Estos estados los elegimos por medio de un criterio regional y de diversidad cultural. Luego seleccionamos diez escuelas por cada estado de acuerdo con dos criterios: desempeño académico según la prueba Enlace (nivel alto, medio, bajo) y si tenían instalado en consejo de participación social. Al final tuvimos acceso a 27 centros escolares.
3. La información la recabamos mediante dos instrumentos: una encuesta a los directores y una entrevista colectiva (grupos de enfoque) a estudiantes, maestros y padres de familia. Con el propósito de llenar los vacíos que advertimos en la revisión de literatura, elegimos a los estudiantes como informantes clave y no sólo a los padres, maestros y directores como se había hecho en la mayoría de las investigaciones.
4. ¿Qué resultados obtuvimos? Primero, ante la pregunta de si los estudiantes eran sujetos participativos, los maestros, de las diversas escuelas de los tres estados, coincidieron en tener una visión bastante pesimista de los jóvenes estudiantes. Los tachan de “apáticos” a pesar, dicen ellos, de tener más recursos que las pasadas generaciones.

Una maestra de la Ciudad de México afirmó que los jóvenes estudian porque los obligan y otra de Chiapas, remató diciendo que están faltos de valores y por eso hay muchos problemas como el del consumo de alcohol y drogas. Cuando se preguntó sobre qué factores puede producir esas supuestas actitudes, los docentes de Durango y Chiapas culparon directamente a lo que ocurre en la casa. El siguiente testimonio es revelador en varios sentidos:

Hace años venía en los códigos que se debía castigar al padre si el niño delinquía [...] la responsabilidad del hijo es del padre no del maestro, porqué yo voy a ser maestra de [ese] hijo por dos o tres años [mientras] que él [el padre] va a ser toda la vida.

¿Debe el Estado castigar al padre si el joven delinque? ¿No debería ser el adolescente responsable de sus actos? La responsabilidad sobre nuestras acciones nos hace ciudadanos y en las *democracias liberales* se busca precisamente este objetivo: crear sujetos responsables de sus actos.

Otro de los “villanos favoritos” de la aparente falta de valores de los jóvenes – que en realidad, eran valores de los adultos – era la tecnología. Un profesor de Chiapas aseguró que la televisión, el internet y el celular es “su mundo” de los chicos y cuesta trabajo que aterricen en su clase. ¿Será que a los jóvenes no les interesa estudiar, aprender y obtener conocimiento?

Con esa visión pesimista de la juventud, iniciamos las entrevistas colectivas a los jóvenes de entre 12 y 15 años. ¿En verdad son los individuos que piensan sus maestros? ¿Está perdida la causa de la participación social si confiáramos en los jóvenes? Al preguntarles a los muchachos en una escuela de Chiapas, qué es la democracia, obtuvimos los siguientes testimonios:

[La democracia es] la participación, la opinión o la expresión que nosotros hacemos para dar un punto de vista, es decir, la democracia [se piensa] que es votar, pero en mi punto de vista, no sólo es votar, *sino tomar decisiones tanto en nuestra vida interior como exterior*.

Otro joven complementó esta idea diciendo que la democracia se piensa como aspectos del mero gobierno, pero no, también, según él, tiene que ver con nosotros”.

Al rebasar la noción clásica de democracia representativa, los jóvenes coinciden con Latapí-Sarre (2005, p. 47) cuando expresa que la democracia no consiste sólo en “episodios electorales”, sino en una “relación activa entre gobernantes y gobernados en las decisiones cotidianas”.

Pero en nuestra investigación, no sólo quisimos indagar cómo conceptualizaban los estudiantes la democracia, sino que también nos propusimos explorar cómo estas ideas podían realizarse en la vida cotidiana y escolar de los jóvenes. Para ello, tratamos de observar ocho competencias ciudadanas. Estas eran:

1. Identificación de problemas escolares.
2. Capacidad crítica
3. Asumir responsabilidad
4. Expresión pública de los problemas
5. Defensa de argumentos propios
6. Búsqueda de soluciones
7. Diálogo abierto
8. Capacidad para actuar colectivamente.

Gracias a los grupos de enfoque, pudimos corroborar algunas de estas competencias en las distintas escuelas de los tres estados seleccionados. En un ejercicio primario de triangulación de testimonios, pudimos constatar la inconformidad de los jóvenes con diversas condiciones de sus escuelas. En San Cristóbal de las Casas, Chiapas, un joven expresó, “no tenemos espacio [...] ni recursos para construir una escuela [...] sólo hay dos maestros y nos toca pintar las paredes para poder estar aquí [además] tenemos que contribuir a comprar las escobas”.

El nivel de exigencia académica de los jóvenes fue patente también en la Ciudad de México donde un muchacho expresó. Ante la pregunta de cuáles son los problemas de su centro escolar, un joven describió los problemas que tenía con un maestro de Historia. Dijo:

según es abogado y casi nunca viene y cuando llega a venir nada más se la pasa diciendo que nos portemos bien, nunca nos da clases. Nada más nos deja estar copiando en el libro y no nos enseña nada, me cae mal.

El testimonio del joven de Chiapas es muy interesante, ya que se quejó de una actividad que ha sido tomada recurrentemente como expresión de la participación social y esto es que se mejore la infraestructura escolar. Pocos nos negaríamos a que los jóvenes embellezcan sus espacios de estudio, el punto aquí es que el estudiante logró identificar un problema mayor y que es no tener espacios de estudio, ni al patio podían salir a jugar, expresó.

En el caso del joven de la Ciudad de México, es interesante porque luego de quejarse de las ausencias de su profesor y de su manera de dar clases, emite un juicio: “me cae mal” porque no enseña nada. Este testimonio contrasta con la visiones pasivas y conformistas que mantenían algunos profesores de los propios jóvenes. ¿Será que el profesor y el estudiante no se están entendiendo?

Nuestro estudio (RAMÍREZ, A., 2015; RAMÍREZ, L., 2015) mostró una amplia brecha entre lo que son en realidad los jóvenes y lo que expresaron de ellos sus

profesores. Bajo esta premisa, ¿podría desencadenarse procesos de participación activa y colectiva? Dejo este punto abierto para tratarlo en las conclusiones, mientras sigamos repasando algunos testimonios de los jóvenes que dan cuenta de sus competencias democráticas.

Como mencioné arriba, asumir la responsabilidad de nuestras acciones nos hace mirarnos como individuos. Nosotros y no la corporación es la que decide qué hacer y esto acarrea consecuencias para los otros.

Al preguntarles a los jóvenes sobre qué hacen para tener éxito en la escuela expresaron lo siguiente: “Los profesores y padre de familia están involucrados en ello, pero también depende de nosotros ‘más que nada’, porque si tú no buscas la manera y el apoyo [no lo lograrás]”. En Durango, una secundaria introdujo, por iniciativa del director, un programa orientado a la disciplina con el tema de la autorregulación. Ahí, los jóvenes expresaron que era útil porque podían controlar sus acciones y no estar a expensas de que te digan qué debes hacer.

Ya se ha dicho que los jóvenes parecen ser conscientes de la problemática de sus escuelas y se expresan abiertamente. Asimismo, en el breve repaso de testimonios tampoco se ve que valoren positivamente la ausencia de los maestros “barco” y sus métodos arcaicos de enseñanza. También hemos dicho que parecen hacerse responsable de sus actos, pero la pregunta es: ¿buscan soluciones en conjunto a sus problemas para poder defender que sean miembros de los CEPS?

Fue muy interesante constatar que los jóvenes sí actuaban en referencia de varios temas que les afectaban sensiblemente como el hostigamiento escolar y otros que eran más de conciencia ecológica. En Durango, por ejemplo, nos contaron que hubo un problema de venta de drogas dentro de la secundaria y que ahora ya no es así. La solución fue que ellos mismos hablaron con el *drugs dealer* para pedirle que el negocio lo hiciera afuera del centro escolar, de lo contrario hablarían con los maestros. Pese a lo preocupante de tal situación, se puede decir que los jóvenes resolvieron un problema dentro de su espacio escolar y se lo trasladaron a otros actores (policía, sociedad) que debería cuidar, en teoría, lo que ocurre fuera de las escuelas.

Retomo ahora el punto de la tensión entre la labor del maestro y las actitudes de los estudiantes. Es muy pertinente por los tiempos que vivimos discutir el equilibrio de poder que tienen tanto profesores como estudiantes dentro de la escuela mexicana y si tal situación es benéfica.

Sin visiones candidas de ningún lado, hay que analizar si el relajamiento de la disciplina y la falta de valores que observan los maestros no es más que una mutación de la cultura juvenil. Me explico: los jóvenes parecen tener márgenes de

libertad más amplios por la manera en que hoy vivimos y esto puede hacerlos más reactivos, seguros, conscientes de sus potencialidades, con mayores riesgos pero también más individuos.

Sobre el desequilibrio de poder en la escuela, los jóvenes decían que ellos llevaban las de perder si hay un problema con un profesor. Una estudiante de Durango dijo lo siguiente:

una maestra con la que tuvimos un problema nos trajo a su papá que era el supervisor de toda la zona – o algo así. El señor nos dijo, “levántense el que quiera respetar a la maestra” y la mayoría no se levantó. [Luego] nos preguntaron que por qué y una niña preguntó: ¿Por qué ella no nos respeta a nosotros también? Y entonces la maestra hizo su cara de “claro que no” [los respeto]. Cuando se fue el profe, dijo que no le interesaba lo que fueran a decir, que su papá podía hacer lo que ella quisiera.

Ante las ínfulas de la maestra, enfrentar a un profesor como lo hizo esa joven-cita de Durango, alienta. Es un pequeño gesto que me hace pensar en lo grande que puede ser la independencia de la persona ante el poder.

Una de las conclusiones de nuestro estudio es que mientras no haya una conciencia y una manera concreta de mirarse como iguales profesores y estudiantes, será muy difícil propiciar procesos de participación social.

Quizás esta observación pueda enriquecerse con la ayuda de George Homans (1961 apud ALEXANDER, 1990), quien observó que un grupo de personas que convive y se interrelaciona constantemente puede llegar a desarrollar una cultura que antes no existía y además, puede acatar ciertas normas. No obstante, este principio tiene una salvedad, como explica Randall Collins (1975 apud ALEXANDER, 1990), de que el proceso de grupo se produce solamente cuando sus miembros parten de un plano de igualdad. Vaya reto, sentirnos iguales para interactuar, participar y cooperar.

Entonces, no crear ni sentirse dentro de condiciones de igualdad parece entorpecer la participación ciudadana. ¿Por qué? Porque es difícil que uno acepte que alguien de menor jerarquía establezca lo que está bien o mal, mucho menos que te diga qué hacer para mejorar el proceso educativo.

Reflexiones finales

Uno de los argumentos centrales de este artículo fue que, a partir del trabajo empírico, se analice la participación social en la escuela bajo un encuadre analítico que sea capaz de integrar los factores gubernamentales que impiden el surgimiento de la ciudadanía en la escuela con aquellos de los propios agentes escolares. De

esta manera podríamos rebasar las tesis culturalistas en los que se asientan ciertas explicaciones sobre las fallas de la política de participación ciudadana.

Aunque a nivel macro, la participación no electoral en México parece ser, en general, desestructurada (IFE, 2014), diversos estudios empíricos recientes han mostrado que también es visible una ciudadanía “inesperada”, como bien lo detectaron Ariadna Acevedo y Patricia López (2012).

En este estudio se cuestionó la idea de que no hay participación ciudadana en la escuela porque una determinada “cultura política” nos lo impide. Hay esfuerzos, iniciativas y voces que no encuentran eco en una estructura formal de participación. Sigue habiendo, por lo tanto, “inadecuación” entre lo oficial y lo real y para poder sobre pasar esta situación no se necesitan hacer más lineamientos cada año de la operación de los consejos escolares. El reto es mayúsculo.

Crear un “pedagogo democrático” desde la SEP consistiría en imaginar y abrir oportunidades para que los niños, jóvenes y sus padres de familia amplíen sus competencias ciudadanas. Es precisamente desde la “desarticulada” pero espontánea participación desde donde se deben planear los cambios. Uno de estos cambios sería promover planos de igualdad entre maestros y estudiantes para que pueda haber interrelación grupal, se compartan normas comunes y se avance en lo social.

Quizás al decir esto estamos ahora frente a dos anhelos inseparables la construcción ciudadana para desarrollar nuestra débil democracia y la igualdad de libertades y recursos para poder constituir la justicia social. El debate está abierto.

Notas

¹ Esta investigación fue financiada por el Conacyt y la realicé junto con Ana V. Ramírez y Laura Ramírez.

² Este apartado se basa en el artículo *La participación social en la escuela en México* que escribí con Ana. V. Ramírez Ramón (FLORES-CRESPO; RAMÍREZ RAMÓN, 2015).

³ Esta parte la escribí con base en la tesis de maestría de Laura Ramírez (2015).

Referencias

ACEVEDO, A.; LÓPEZ, P. (coord.). *Ciudadanos Inesperados*. Espacios de Formación de Ciudadanía ayer y hoy. México: Colmex-Cinvestav, 2012.

ALEXANDER, J. *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*. México: Gedisa, 1990.

FLORES-CRESPO, P.; RAMÍREZ RAMÓN, A. V. La Participación Social en la Escuela en México. Una revisión de literatura. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, España, v. 13, n. 3, p. 77-94, 2015. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num3/art5.pdf>. Acceso en: 26 ago. 2019.

ESCALANTE, P. *Ciudadanos imaginarios: memorial de los afanes y desventuras de la virtud y apología del vicio triunfante en la República Mexicana: Tratado de moral pública*. México: Colmex, 1993.

IFE. *Informe País Sobre la Calidad de la Ciudadanía en México*. México: Instituto Federal Electoral, Colegio de México, 2014.

LEITE, Maria Cecilia Lorea et al. Gestión escolar democrática: una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *RMIE*, México, v. 17, n. 52, p. 89-113, mar. 2012. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100005&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 26 jun. 2019.

NORTH, D. C. *Instituciones, cambio institucional y cambio económico*. México: FCE, 1995.

OCE. *Comunicado 1: ¿Qué pasa con los Consejos de Participación Social?* México: OCE, 1999.

PAZ, O. *El Ogro Filantrópico: historia y política, 1971-1978*. México: J. Mortiz, 1979.

RAMÍREZ, L. *Actitudes democráticas para la participación social en jóvenes de secundarias generales*. Tesis (Maestría en Investigación y Desarrollo Educativo) – UIA, México, 2015.

RAMÍREZ, A. V. *Participación social, gestión y democracia: dificultades y avances en la secundaria de México*. Tesis (Maestría en Investigación y Desarrollo Educativo) – UIA, México, 2015.

LATAPÍ-SARRE, P. ¿Quién tendrá el poder sobre la educación? In: LATAPÍ-SARRE, P. *Tiempo Educativo Mexicano I*. México: UAA, 1992.

LATAPÍ-SARRE, P. *La SEP por dentro: las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LATAPÍ-SARRE, P. La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: el caso de Observatorio Ciudadano de la Educación. *Perfiles Educativos*, México, v. 27, n. 107, p. 7-39, 2005.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Indicadores del ciclo funcional de los consejos escolares de participación social ciclo escolar 2011-2012*. México: Gobierno Federal, 2012.

ZURITA, U. Reflexiones en el marco de la Evaluación Nacional de la Participación Social en la Educación Básica 2000-2006. In: OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN. *Participación social en la educación: de análisis a las propuestas*. México: Observatorio Ciudadano de la Educación A.C., 2008. p. 63-78.

ZURITA, U. La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia. *Revista interamericana de educación para la democracia*, Flacso, México, v. 3, n. 2, p. 171-194, 2010.

Educação, justiça e empoderamento

Education, justice and empowerment

Educación, justicia y empoderamiento

Manuel Gonçalves Barbosa*

Resumo

Este artigo elege como objeto de estudo a relação de co-implicação entre educação, justiça e empoderamento nas sociedades do sistema-mundo onde mais progride a neoliberalização e tem como principal objetivo mostrar que essa relação, ao contrário de certas ideias feitas, e apesar da força excludente da normatividade neoliberal, se abre a vários significados ou a diferentes semânticas analisando e interpretando as tendências em vigor nesses contextos. É com base nessa metodologia que o artigo se focaliza em dois grandes eixos temáticos. Por um lado, o eixo onde se escrutinam as marcas distintivas da visão dominante acerca de educação, justiça e empoderamento. Por outro lado, e já no segundo eixo, apresenta-se a visão subalterna e contra-hegemônica de educação, justiça e empoderamento que se articula, em termos normativos, com as aspirações democrático-igualitárias das classes subprivilegiadas, vítimas de acoso das políticas econômicas neoliberais. A conclusão, no termo desse exercício hermenêutico, é que o trabalho de fundamentação da educação deve estar criticamente consciente das consequências desses dois modos de entender a relação em questão e que, caminhar no sentido de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais democrática, não se coaduna, nem prática nem teoricamente, com o entendimento dominante de educação, justiça e empoderamento.

Palavras-chave: Educação. Empoderamento. Justiça.

Abstract

This article chooses as object of study the co-implication relationship between education, justice and empowerment in the societies of the world-system where neoliberalization is most advanced and its main goal is to show that this relation, contrary to certain preconceived ideas, and despite the exclusionary force of neoliberal normativity, opens itself up to several meanings or to different semantics analyzing and interpreting the trends in force in these contexts. It is based on this methodology that the article focuses on two main thematic fields. On the one hand, the field where the distinctive marks of the dominant vision are scrutinized about education, justice and empowerment. On the other hand, and already in the second field, the subaltern and counter-hegemonic vision of education, justice and empowerment that is articulated in normative terms with the democratic-egalitarian aspirations of the underprivileged classes, victims of harassment of the economic and neoliberal policies. The conclusion, at the end of this hermeneutic exercise, is that the work of foundation of the education must be

Recebido em 12/01/2019 – Aprovado em 28/06/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.9322>

* Doutor em Educação pela Universidade do Minho. Professor Associado do Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Portugal. ORCID: 0000-0002-8728-6667. E-mail: mbarbosa@ie.uminho.pt

critically aware of the consequences of these two ways of understanding the relationship in question and that, moving towards a more just, egalitarian and democratic society, it is not consistent, neither practical nor theoretically, with the dominant understanding of education, justice and empowerment.

Keywords: Education. Empowerment. Justice.

Resumen

Este artículo elige como objeto de estudio la relación de co-implicación entre educación, justicia y empoderamiento en las sociedades del sistema-mundo donde la neoliberalización está más avanzada y su objetivo principal es mostrar que esta relación, en contra de ciertas ideas, y a pesar de una fuerza de exclusión de la normatividad neoliberal, se abre a varios significados o a diferentes semánticas analizando e interpretando las tendencias vigentes en estos contextos. Sobre la base de esta metodología, el artículo se centra en dos ejes temáticos principales. Por un lado, el eje donde se analizan las marcas distintivas de la visión dominante sobre educación, justicia y empoderamiento. Por otro lado, en el segundo eje, se presenta la visión subalterna y contrahegemónica de educación, justicia y empoderamiento que se articula en términos normativos con las aspiraciones democrático-igualitarias de las clases desfavorecidas, víctimas del hostigamiento de las políticas económicas neoliberales. La conclusión, al final de este ejercicio hermenéutico, es que el trabajo de fundamentación de la educación debe ser consciente de las consecuencias de estas dos formas de entender la relación en cuestión y que, caminar en el sentido de una sociedad más justa, más igualitaria y más democrática, ni es en la práctica ni en teoría compatible con la comprensión dominante de educación, justicia y empoderamiento.

Palabras clave: Educación. Empoderamiento. Justicia.

Introdução

De maneira ocasional e sem que se veja um esforço de discussão e de sistematização dos seus significados, vai-se falando de educação, justiça e empoderamento, nomeadamente em documentos e relatórios sobre desenvolvimento humano, como se essa relação de co-implicação e de entrosamento entre os três termos apontasse para uma semântica unívoca, linear e livre de interpretações contraditórias. De fato não é assim e um dos objetivos deste artigo, feito de análises e de apreciações de tendências, é mostrar que a relação triangular entre educação, justiça e empoderamento tanto se pode ler à luz do pensamento *mainstream*, característico da mundividência neoliberal, hoje imperante nos países mais fortemente atingidos pela neoliberalização, como se pode mapear em função de visões alternativas e contra-hegemônicas de signo radicalmente democrático ou democratizador. Neste caso, trata-se de colocar em perspectiva articulações de significado que abrem para outro horizonte de possíveis quando se equaciona, com os pés assentes na realidade, e sem deixar escapar os seus diferentes matizes, todo o espectro dessa relação entre educação, justiça e empoderamento.

O que isso quer dizer, de forma necessariamente breve, e em jeito de introdução, é que abordar o relacionamento dos três conceitos não implica ficar cativo ou prisioneiro na visão epistémica neoliberal de educação, justiça e empoderamento, como se nada mais houvesse dentro dessa “caixa negra”, mas reconhecer que há outras possibilidades de articulação e de significação entre esses termos, apesar da sua manifesta subalternidade nas formações sociais onde o neoliberalismo já refez, ou está em vias de refazer, toda a paisagem do mundo da vida através da sistemática mobilização dos seus princípios e dos seus valores.

Se por um lado é importante apresentar as visões dominantes sobre educação, justiça e empoderamento e mostrar, ato contínuo, como são estrategicamente unilaterais e redutoras (primeira seção), também se afigura necessário, por outro lado (segunda seção) colocar em evidência posições divergentes política e epistemicamente mais consentâneas com as aspirações democráticas de amplas franjas de população subprivilegiada nos contextos já referidos, ou seja, posições que se demarcam de tendências neoliberais fortes quer ao nível da “reavaliação da justiça e do discurso da igualdade” (NACHTWEY, 2017, p. 88), quer ao nível das “apropriações oportunistas” (PEREIRA, 2008, p. 14) de empoderamento e, por extensão, daquilo que se pode considerar, *grosso modo*, como educação para o empoderamento.

Servido por uma metodologia analítico-interpretativa e organizado em torno desses eixos temáticos, a intenção do artigo é mostrar como a relação de co-implicação entre educação, justiça e empoderamento aponta para semânticas diferenciadas e como é importante reter esse dado na fundamentação da ação dos profissionais da educação.

Visão dominante sobre educação, justiça e empoderamento: marcas de identificação e de diferenciação político-pedagógicas

O vocabulário acerca de educação, justiça e empoderamento não é politicamente neutro nem possui, por via disso, uma inocência natural. O significado dessa relação terminológica está marcado com o selo da política e é sobre um fundo político, ideológico, que se percebe o seu alcance, a sua extensão e os seus matizes. Desde logo, quando se equaciona a visão dominante, hegemónica ou *mainstream* de educação, justiça e empoderamento, uma visão que tem vindo a ganhar esse estatuto, essa posição, com o alastrar dos impactos da “revolução neoliberal” (HARVEY, 2007, p. 47) nos planos económicos, sociais, políticos e culturais de múltiplas

formações sociológicas, democráticas e não democráticas, apesar da “grande variabilidade espacial e temporal” (BROWN, 2016, p. 20) desse magno fenómeno ao longo e ao largo do sistema-mundo durante as décadas de sua maior expansão e intensificação.

Nessa encruzilhada de educação, justiça e empoderamento importa destrinçar, em seu sentido neoliberal geral, o que significa justiça, o que significa empoderamento e como é que a educação, relativamente a este último, se define ou configura em termos prático-normativos. Antes de mais a justiça e o discurso acerca da igualdade, pois é notório que o neoliberalismo, mais ou menos radicalizado, trouxe consigo uma “reavaliação da justiça e do discurso da igualdade”¹ (NACHTWEY, 2017, p. 88), reavaliação ou reconsideração que afastou do horizonte governativo, da prática política, tudo o que tem a ver com redistribuição de riqueza e rendimento, por se entender que essa redistribuição, além de imoral e contrária à eficiência económica, é “uma agressão à liberdade pessoal” (KAISER, 2017, p. 49), ao direito de propriedade e, no limite mais extremo, um atentado contra o Estado de direito.

Não sendo redistribuição de riqueza e, portanto, uma via em direção a uma certa igualdade material, que é a justiça, então, nesse quadro de novo liberalismo? A resposta a esta questão tem certamente as suas *nuances* na vasta linhagem de pensadores que defende, desde há longa data, a neoliberalização da existência humana, se não em todos os setores, como parece acontecer sob “o reino normativo do *homo oeconomicus*” (BROWN, 2016, p. 55), pelo menos nas áreas mais atrativas em termos de ganhos financeiros ou de maximização dos lucros.

Ainda assim, e tomando como referência aquele que foi considerado “le maître à penser” do neoliberalismo (AUDARD, 2009, p. 377), isto é, o nobelizado Friedrich von Hayek, e em especial o segundo volume (*The mirage of social justice*) da sua conhecida e muito glosada obra *Law, legislation and liberty*, de 1976, por justiça se poderá entender, muito sumariamente, e indo ao essencial, “tratar todos de acordo com as mesmas regras” (HAYEK, 1976, p. 204), com as mesmas normas ou lei, sendo que o “objetivo da lei”, no dizer de Hayek (1976, p. 288), “deveria ser melhorar igualmente as oportunidades de todos” (“the aim of law should be to improve equally the chances of all”), não diferenciando ou discriminando positivamente ninguém para reparar ou compensar desvantagens imerecidas, resultantes de contingências naturais e sociais perfeitamente ocasionais e aleatórias, como está implícito no segundo princípio da teoria da justiça de John Rawls (1999, p. 57), ou seja, o princípio onde se consubstancia, de forma nítida, uma igualdade equitativa de oportunidades, mas aferindo tudo e todos pelo princípio da igualdade formal, da

estrita igualdade perante a lei, pois só assim se respeita o Estado de direito, *the rule of law*, e, com ele, as regras que organizam a competição entre os indivíduos.

Ao reavaliar em novos termos, e com outra intencionalidade, o discurso sobre a justiça, o neoliberalismo também reavaliou o discurso sobre a igualdade, mas não no sentido de uma “igualdade de posições” (DUBET, 2010, p. 9) cujo objetivo ou finalidade é, segundo esse autor (2010, p. 99), “reduzir a distância entre rendimentos e condições de vida”, ou, o que é o mesmo, as diferenças de posicionamento na estrutura social. Orientou-se, isso sim, pela igualdade de oportunidades e, mesmo aqui, tão-somente pela “igualdade legal de oportunidades” (ROSANVALLON, 2011, p. 334), isto é, pela igualdade interpretada em termos meramente formais ou jurídicos, o que implica instaurar, onde quer que se aplique, um “sistema de oportunidades formalmente igualitário” (NACHTWEY, 2017, p. 89), contribuindo, portanto, para invisibilizar um sem número de vantagens e privilégios que distorcem a competição social por oportunidades, especialmente as que proporcionam melhores condições de vida boa.

Significa isso que, juridicamente, todos têm os mesmos direitos de acesso às posições sociais vantajosas e não, como sublinha J. Rawls (1999, p. 62), que “todos deverão ter uma possibilidade razoável de as atingir”. Este é o sentido de uma “justa igualdade de oportunidades” (RAWLS, 1999, p. 57) que os neoliberais rasuram da sua representação da sociedade, da sua concepção ou modelo de justiça, como se as circunstâncias de partida não contassem para nada, como se a sociedade onde nascem os indivíduos, num tempo fortemente marcado pelo “capitalismo patrimonial” (PIKETTY, 2014, p. 523), não os destinasse, ora aberta ora subtilmente, a lugares manifestamente desiguais em recursos, benefícios, poder e reconhecimento. Mesmo imperando a igualdade formal, como tanto apregoam os aficionados da neoliberalização, isso não impede que “os que possuem menos capital cultural fiquem parados, enquanto os melhores situados à partida consigam êxitos” (NACHTWEY, 2017, p. 13). Justificar estes últimos com o talento e o esforço, isto é, com o mérito (ROSANVALLON, 2011, p. 314), é lançar uma cortina de fumo sobre privilégios, recursos e vantagens que sempre se afiguraram essenciais ao aproveitamento das melhores oportunidades.

Mais além de seu intrínseco formalismo, essa concepção de justiça enquanto igualdade legal de oportunidades é também individualista, pois remete para a responsabilidade única, exclusiva, do ator social na conquista das oportunidades apetecidas ou desejadas (tudo depende, portanto, da sua implicação, do seu envolvimento, das suas escolhas, das suas decisões), e deixa ainda transparecer, na sua

constituição significativa, um fundo de darwinismo social, pois o que está em causa, ou para aquilo que se aponta, é uma luta por oportunidades, manifestamente escassas quando se referem a cargos e a funções de relevo, bem remunerados, sendo que o mecanismo seletor, em todo esse processo, está precisamente no talento e no esforço dos mais corajosos, dos mais audazes, dos mais destemidos e dos que arriscam mais.

A narrativa neoliberal da justiça enquanto igualdade formal ou legal de oportunidades, apesar da sua estreiteza de vistas, e de um certo sabor a injustiça, particularmente no que concerne os segmentos populacionais desfavorecidos, tem vindo a fazer o seu caminho no senso comum dominante e a conquistar adeptos à medida que avança a neoliberalização e, com ela, a profunda “economização” (BROWN, 2016, p. 14) de amplas esferas do mundo da vida. Assim, o que parece interessar agora, pelo menos nos contextos de “modernização regressiva”, tal como são analisados e escrutinados por Nachtwey (2017) nos países capitalistas neoliberais ocidentais, não é propriamente combater as “desigualdades verticais” relativas a renda, condições de vida e segurança social, combate que implica, seguramente, a redistribuição e os seguros coletivos, ou seja, a solidariedade entre classes financeiramente assimétricas, mas defender, isso sim, as “discriminações horizontais” (NACHTWEY, 2017, p. 88) que acompanham características culturais e identitárias (de sexo, gênero, etnia) e que podem ser prejudiciais à igualdade de tratamento e de direitos. Deste modo, “a lógica vertical da redistribuição vai-se esfumando” (NACHTWEY, 2017, p. 88) para dar lugar a uma lógica principalmente preocupada com o tratamento igualitário em termos de prerrogativas legais, como decorre, em linha direta, desse princípio tipicamente neoliberal de “tratar todos de acordo com as mesmas regras” (HAYEK, 1976, p. 204), o que não deixa de ser curioso para os que assumem as dores dos oprimidos e dos excluídos.

A concepção neoliberal de empoderamento, resultado da “apropriação oportunista de ideias progressistas e feministas” (PEREIRA, 2008, p. 49) que emergiram, e se consolidaram, nas décadas de 1970 e 1980 na América do Norte e na Ásia do Sul, quer entre organizações da sociedade civil de defesa dos *have not* (despossuídos, marginalizados, excluídos e até expulsos do convívio com a “gente decente”), quer no âmbito do serviço social e da psicologia comunitária (BACQUÉ; BIEWENER, 2013), é uma visão dominante de empoderamento que se articula com essa específica representação da justiça enquanto igualdade formal de oportunidades e, desde logo, com o seu *ethos* individualista e formalista.

O objetivo do empoderamento, que literalmente significa “mais poder” (PINTO, 2013, p. 52), e sobretudo reforço ou fortalecimento do “poder de agir” (LE BOSSE, 2003, p. 51), tem a ver, nesse caso, com um projeto de potenciação dos seres humanos em ordem a conseguir mais ajustamento adaptativo aos mercados, mais e melhor aproveitamento de oportunidades, mais responsabilização individual, mais vantagens competitivas, mais rendimento, mais empresarialização do eu e melhor maximização do interesse próprio. Esse empoderamento é estritamente individual, dirige-se exclusivamente a cada átomo social, tem o foco na pessoa singular, desligada de grupos ou coletivos, e adquire todo o seu sentido ou significado naquela que é, talvez, a maior ambição da racionalidade neoliberal conhecida até ao momento: a construção de um novo sujeito (GUTIÉRREZ, 2014), egocêntrico, individualista, “calculador, consumidor e empreendedor, que persegue finalidades exclusivamente privadas num marco geral de regras que organizam a competição entre os indivíduos” (LAVAL, 2012, p. 19).

Trata-se da ambição de criar um indivíduo responsável por si mesmo, ou “empresário de si mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 232), que “deve prosperar por si mesmo sem esperar nada dos demais” (LAVAL, 2012, p. 23), norteado, sempre e em todo o lado, pelos valores e pelas métricas do mercado, ou seja, um *homo oeconomicus* que só tem que se preocupar consigo mesmo, com o seu rendimento, com o aproveitamento de oportunidades para realizar projetos que deem lucro, ganhos ou benefícios apreciáveis, concebendo-se como uma empresa (autoempresarialização) que tanto investe na melhoria do seu valor de mercado como cuida de si mesmo (autocuidado) garantindo trabalho, rendas, capital, fundos próprios e satisfação de necessidades ao longo e ao largo da vida, mesmo que isso implique, como mostrou com sagacidade Byung-Chul Han (2015, p. 12), explorar-se sistematicamente a si mesmo.

O ajustamento adaptativo ao mercado, vendo este na pluralidade das suas formas, e a responsabilização dos indivíduos por tudo o que lhes acontece na vida, são dois alvos prioritários do empoderamento *mainstream*, dominante, tal como se delineia nos contextos da neoliberalização avançada, um pouco por todo o mundo, mas em particular na região euroatlântica (STREECK, 2017). Sendo adequação permanente a flutuações imprevistas, e a mudanças mais ou menos disruptivas, inovadoras e perturbadoras, o ajustamento adaptativo exige uma integração sem falhas nos mecanismos do mercado e uma aceitação dos seus requerimentos, também constantes ou permanentes: saber competir, saber ganhar, saber frutificar o capital, “assegurar-se de ter mais ‘méritos’ que o resto dos aspirantes, aproveitar

as oportunidades” (GUTIÉRREZ, 2014, p. 41), vencer os rivais. O objetivo do empoderamento, neste particular, é reforçar o eu na sua busca de superação dos outros eus, de ser mais competitivo do que eles, de atingir mais eficácia e mais rendimentos nos mercados, nas operações que multiplicam o capital financeiro e melhoram a imagem de marca dos vencedores. A perspectiva normativa que verdadeiramente interessa, nesse caso, é que o empoderamento deve preparar os indivíduos, os competidores, para se ajustarem aos mercados onde o vencedor leva tudo (*the winner takes all*), ou fica com tudo, mercados cada vez mais presentes em todos os âmbitos sociais (BUDE, 2017, 53), especialmente neoliberais.

Como segunda prioridade do empoderamento, a responsabilização indica que o indivíduo se deve preparar para contar apenas consigo mesmo, para assumir de modo autossuficiente as consequências das suas decisões, num mundo onde não há lugar para perdedores. De todo o modo, e como dizia o credo de Reagan, segundo Lilla (2018, p. 31), “a vida bem vivida é a dos indivíduos autossuficientes”, dos que não esperam nada dos outros e, portanto, nem de filantropia nem de solidariedade social estatal. A solução para todos os males está em ser um *homo oeconomicus* empreendedor, confiante e ganhador, ser o primeiro *inter pares* superando-os e deixando-os para trás na corrida meritocrática pelas melhores oportunidades.

Uma vez identificadas as prioridades do empoderamento *mainstream*, e admitindo que a educação, com mais ou menos ressignificação neoliberal, “é uma via de empoderamento” (PEREIRA, 2008, p. 46), resta saber como é que a educação se define em termos prático-normativos diante dessas prioridades. Basicamente, colocando o foco em duas importantes dimensões: por um lado, a dimensão psicológica, inerentemente justificada pela necessidade de reforçar ou fortalecer o poder interior da nova subjetividade neoliberal, isto é, o empresário de si mesmo; por outro lado, a dimensão económica, tornada necessária, de maneira incontornável, pelo fato de estar em causa o empoderamento do *homo oeconomicus*, um “tipo humano orientado pela racionalidade do lucro” (FERNÁNDEZ LIRIA; GARCÍA FERNÁNDEZ; GALINDO FERRÁNDEZ, 2017, p. 34) e que, como “fragmento de capital humano” (BROWN, 2016, p. 6), precisa de fortalecer a sua posição competitiva no mercado.

A fim de “competir com mais probabilidades de êxito na selva da competição de todos contra todos” (GUTIÉRREZ, 2014, p. 43), ou seja, como bom darwinista económico e social, o novo sujeito neoliberal precisa primeiramente, ou assim é suposto, de empoderamento económico, nomeadamente através de lições de empreendedorismo (basicamente como lançar e fazer frutificar um negócio), lições que

são legião, presentemente, ao nível do ensino superior, e não apenas nas escolas de economia, de administração e gestão. Não há universidade que se preze, ou instituto de estudos superiores, que não ofereça cursos de empreendedorismo, evidenciando assim a finalidade económica dos estudos e as pressões de conformidade pela economização do próprio empoderamento, inclusive entre os estudantes de letras e humanidades, pois nem mesmo esses podem deixar de louvar as virtudes do empreendedorismo, tal como manda, nas áreas de neoliberalização, a ideologia correspondente: sê empreendedor e empresário de ti mesmo se queres sobreviver entre os mais aptos.

Esse empoderamento, ajustando-se na perfeição ao *homo oeconomicus*, não parece esgotar, contudo, as ações de fortalecimento desse sujeito, nomeadamente em termos mentais. Um ator económico forte e robusto, pronto para tudo, precisa de melhorar a crença em si mesmo e de possuir autoestima e autoconfiança em alto grau. É assim que se aponta para a conveniência de empoderamento psicológico, nesse particular da autoestima e da autoconfiança, analisando histórias de sucesso (*sucess stories*) no âmbito de práticas de *storytelling* (SALMON, 2007) e, se necessário, recorrendo ao *coaching*, hoje amplamente divulgado, e comprado, no apoio educativo a crianças, a jovens e a adultos em dificuldade, quer dizer, desajustados dos imperativos neoliberais do rendimento, da competição e da otimização pessoal.

Adicionalmente, esse empoderamento é requerido para que o átomo social, ou seja, o indivíduo dessocializado do neoliberalismo, se responsabilize por si mesmo, pela sua formação, pela sua saúde, pelo seu emprego, pelo seu bem-estar, já que, como ironiza Nachtwey (2017, p. 78), recuperando termos de Robert Castel, “todos os que não conseguem cumprir com o mandamento liberal da responsabilidade pessoal são ‘declarados culpados’ e ‘condenados’”. Deve-se, pois, mentalizar o indivíduo, não apenas para ser um bom caçador de oportunidades e um bom jogador no âmbito dos mercados, mas também para cuidar de si mesmo, olhar por si mesmo e não esperar nada dos demais, inclusive, ou principalmente, da entidade governamental. A solidariedade social é para ser substituída pela responsabilidade pessoal e nisso a educação pode ser exímia incentivando, quotidianamente, e de maneira repetitiva, o individualismo e o espírito meritocrático, a par da emulação, da concorrência e da competição.

Como se vê, a cumplicidade é muito grande, na visão dominante, entre educação, justiça e empoderamento. Tudo se encaixa com o único objetivo de expandir a neoliberalização e refazer, por completo, todos os setores da existência humana, subordinando-os à lógica e às métricas do mercado. O adiantado estado de concreti-

zação desse objetivo, especialmente nos países da região euroatlântica, deixa pouco espaço para se ouvirem vozes diferentes acerca de educação, justiça e empoderamento, nomeadamente as que, nesses contextos, afirmam uma visão mais consensual com as aspirações democrático-igualitárias dos grupos desfavorecidos.

Educação, justiça e empoderamento: visão subalterna e contra-hegemónica

Ao refazer o mundo social com as suas ideias diretoras, com os seus princípios e os seus valores, a neoliberalização cria uma paisagem rarefeita em perspetivas normativas e torna difícil a sua expressão quando essas perspetivas desafiam o *statu quo* neoliberal. Na paisagem assim remodelada já não parece haver lugar para outras visões ou representações de educação, justiça e empoderamento, a não ser a que é imposta como via de sentido único e que tão bem serve os propósitos políticos do neoliberalismo, ou a sua “racionalidade política”, como prefere dizer, de forma assertiva, e evocando Foucault, a politóloga Wendy Brown (2007, p. 46). Ainda assim, sempre se poderá dizer, olhando a realidade das formações sociais mais avançadas no aprofundamento de seus programas de neoliberalização, que não é por se repetir à saciedade que essa é a única visão legítima e, portanto, aceitável, de educação, justiça e empoderamento que se faz desaparecer, ou simplesmente abafar, vozes discordantes acerca dessa relação

Efetivamente, e contra o que se quer fazer acreditar, não fica tudo dito com a descrição da visão dominante dessa relação, visão ou perspetiva que, nos contextos sociais neoliberais, é difundida e orquestrada pelo pensamento *mainstream*, o tal que não admite alternativas, diferenças e rebeldias à normatividade vigente, institucionalizada em padrões de ação e de compreensão da realidade. Uma análise interpretativa, e reconstrutiva (HONNETH, 2014, p. 20), de ideários presentes nesses contextos desmente, contudo, essa pretensão ao deixar ver que, a par da visão preponderante e impositiva de educação, justiça e empoderamento, e distanciando-se estrategicamente dela, se afirma uma visão normativa alternativa a qual se articula, na especificidade do seu alinhamento contra-hegemónico e subalterno, com as aspirações democrático-igualitárias de amplas camadas da população, em particular as que mais sofrem as investidas da política económica neoliberal, ou seja, as que, por via dessa ocorrência, passaram a viver os seus dias em “estado de insegurança” (STIGLITZ, 2018, p. 39).

Se é verdade que se verificou, com a revolução neoliberal, uma reavaliação e uma concomitante ressignificação dessa relação entre educação, justiça e empode-

ramento, dando-se a esses termos a roupagem necessária à efetiva implementação da neoliberalização enquanto “projeto político de restabelecimento do poder das elites económicas” (HARVEY, 2007, p. 25) e, portanto, à redefinição de políticas concordantes com esse objetivo, também é certo, e igualmente justo reconhecer, que as aspirações democrático-igualitárias de amplas franjas populacionais contribuíram, como detonante e como novo quadro ideológico, para dar a essa relação novos matizes e outras sonoridades, desde logo no que concerne a justiça que realmente interessa a quem vive na aflição económica e, por extensão, na incapacidade de usufruir ou de aproveitar as oportunidades que surgem nas mais variadas esferas das estruturas sociais.

A justiça que se exige nas ruas (desde há algum tempo e na hora presente, especialmente por intermédio de movimentos cívicos pós-convencionais, de que são exemplo *Los indignados*, *Occupy Wall Street* e *Les gilets jaunes*) é mais ambiciosa do que a mera igualdade formal ou legal de oportunidades, a qual, como se sabe, redundava em benefício dos setores privilegiados, dos que, bem apetrechados de capital financeiro, cultural e social estão em melhores condições de aproveitar a oportunidade de aceder a lugares e funções prestigiados: na competição social pelas oportunidades estão destinados a ter êxito, a serem quase de certeza bem-sucedidos (NACHTWEY, 2017, p. 13). Enquanto os desfavorecidos da fortuna tendem a ficar enfiados na posição em que nasceram, os descendentes de famílias abastadas nesses vários capitais “frequentarão as melhores escolas, passarão pelas melhores universidades e acabarão por ter os melhores empregos. E as suas carreiras receberão, muitas vezes, um estímulo decisivo graças à influência dos amigos e conhecidos do papá e da mamã” (KING, 2018, p. 138).

Uma vez que está fora de questão reduzir a justiça “à lógica horizontal da inclusão e da igualdade de tratamento” (NACHTWEY, 2017, p. 88), como pretende a doutrina neoliberal, qual é então o alvo prioritário da justiça social? Para onde apontam, normativamente falando, as reivindicações populares, as que invadiram as praças públicas das democracias de mercado? A justa distribuição da riqueza, essencial a uma verdadeira igualdade de oportunidades, como se poderia dizer na sequência dessa ideia rawlsiana de *equality of fair opportunity* (RAWLS, 1999, p. 57), parece ser o que está em causa nessas reivindicações sociais das camadas subprivilegiadas, as quais configuram cada vez mais os 99% da população, os *lais-sés-pour-compte* da globalização neoliberal e da extraordinária geração de riqueza das últimas décadas, um pouco por todo o mundo, entre os países pobres e os países ricos (FUKUYAMA, 2018, p. 100).

O que se está verificando, praticamente em todas as sociedades, quer nas economias do Ocidente rico quer nas economias do Sul Global, é que o crescimento da riqueza não se traduz em melhorias no nível de vida da população dos escalões mais baixos, considerando cada país em particular. O produto nacional bruto *per capita* até pode aumentar, o problema é a distribuição geral dos ganhos: “A distribuição dos ganhos porém, é que tem sido distorcida a favor daqueles que – na maior parte dos casos – já estavam bem na vida” (KING, 2018, p. 118). Para amplos segmentos populacionais, a globalização neoliberal significou quebra de rendimentos e piores condições de vida. Aumentaram, pois, as “desigualdades verticais” (NACHTWEY, 2017, p. 67), isto é, as diferenças, por vezes abissais, de posicionamento na hierarquia dos ganhos financeiros, das condições de vida e do acesso a serviços. É por isso que, em reação a essa situação, considerada iníqua, se exige agora uma justa distribuição da riqueza, sendo essa distribuição o núcleo central de uma concepção mais ampla de justiça social.

O que as pessoas reclamam, especialmente as que viram os seus rendimentos regredir ou estagnar, e que vivem em democracias neoliberalizadas até à medula, é que a democracia seja mais consequente com a *vis* igualitária que, de uma forma ou de outra, lhe deu corpo e espessura desde os tempos modernos, não unicamente em termos de combate às discriminações de raça, sexo, etnia ou género, mas também em termos de redução das desigualdades especificamente económicas, dado o peso considerável que estas últimas representam nas assimetrias em outras esferas, como podem ser as educativas, as culturais e as políticas.

Todas as desigualdades importam, e é por isso que se deve evitar, segundo Montesquieu (1995, p. 87), um excessivo “espírito de desigualdade” nos regimes democráticos. Mas há desigualdades que importam mais do que outras. A pobreza e a má nutrição, por exemplo, influem negativamente no desenvolvimento intelectual da infância (BROWN; POLLIT, 1996, p. 38-43), e isso deve-se muitas vezes a baixos rendimentos, a desigualdades económicas. O mesmo se poderá dizer da participação política dos cidadãos: “Os trabalhadores precários vão menos votar que os não precários; portanto, a desigualdade faz com que os melhores situados vão ganhando influência de maneira assimétrica” (NACHTWEY, 2017, p. 74).

A generalização do “bem-estar precário” (BUDE, 2017, p. 68), se não mesmo a exclusão de qualquer bem-estar, desviam o foco de muitas pessoas para a redistribuição democrática da riqueza produzida e incitam a abrir frentes de luta, de contestação, contra a “redistribuição oligárquica” (STREECK, 2017, p. 228) dessa mesma riqueza, ou seja, a que se faz da base para o topo e em proveito dos mais

abastados. Se as entidades estatais não estivessem a fraquejar, sob a pressão da neoliberalização, na sua capacidade de realizar políticas redistributivas favoráveis aos setores mais desfavorecidos, o sucesso dos protestos sociais pós-convencionais, isto é, apartidários e sem evidente filiação institucional, estaria assegurado ou, *a minima*, seguramente bem encaminhado nesse sentido. Uma vez que não é esse o caso, seja por complacência com a ordem económica dominante, seja por frouxidão e falta de ambição na adoção de medidas que controlem, dentro do possível e do razoável, a economia política do neoliberalismo, nada mais resta aos cidadãos se não recuperarem poder de influência sobre o Estado a fim de o colocar na senda da justa distribuição da riqueza, pois, como reconhece lúcida e fundamentadamente Yascha Mounk (2018) em obra recente, ainda há muita coisa que o Estado pode fazer pela redistribuição e pela justiça social, inclusive em contextos democráticos liberais: “Ainda hoje, com as políticas adequadas, é possível contribuir para redistribuir a riqueza e melhorar o nível de vida dos cidadãos comuns ou correntes” (MOUNK, 2018, p. 42).

Os cidadãos precisam de sentir que têm verdadeiramente poder para fazer isso acontecer, o que implica, na prática, um outro tipo de empoderamento: o empoderamento que, já experimentado e conceitualizado em ações promotoras de desenvolvimento (MEDEL-AÑONUEVO, 1995; CHECKOWAY; GUTIÉRREZ, 2009; APPADURAI, 2013), não se enreda nas perspectivas normativas do oportunismo, do individualismo competitivo e do ajustamento adaptativo aos mercados, traços ou marcas que definem o empoderamento *mainstream*, sem dimensão coletiva e política, e sem preocupações com a injustiça socioeconómica, tal como se verifica, presentemente, nos contextos sociais neoliberais.

O que assim se perfila, em termos de reforço do poder ou capacidade de agir, da *potentia* (poder produtivo, gerador, transformador) bem mais do que da *potestas* (poder coercitivo, limitativo, controlador), é um empoderamento simultaneamente individual e coletivo, social e político, e com foco, sempre que necessário, na transformação estrutural da sociedade visando torná-la mais justa, mais democrática e mais igualitária. O empoderamento, ao longo de todo esse espectro, articula três dimensões: a dimensão individual ou interior, designando o processo que permite a cada sujeito o desenvolvimento tanto da capacidade de agir como uma consciência crítica, a construção de uma imagem positiva de si, a aquisição de conhecimentos que ajudem a uma compreensão crítica do entorno sociohistórico e o desenvolvimento de recursos individuais que sustentem a elaboração de estratégias de implicação em objetivos pessoais e coletivos; a dimensão interpessoal, organizacional

ou coletiva, expressando o fortalecimento da capacidade de agir em sintonia e em colaboração com outras pessoas ou sujeitos do contexto; enfim, a dimensão propriamente social ou política, a qual coloca em equação a necessidade de transformação da sociedade e das suas estruturas, como podem ser a estrutura das oportunidades ou a estrutura da distribuição de rendimentos financeiros.

Assentando numa consciência lúcida e crítica das subalternidades, das exclusões e das desigualdades, quer em termos de poder quer em termos de recursos, essa concepção de empoderamento, constitutivamente democrática, objetiva permitir aos sujeitos e aos grupos, desde baixo ou da base, aumentar o seu poder de agir, desenvolver competências para reganhar influência coletiva e política e para pesar, efetivamente, na repartição justa, equitativa, de recursos sociais indispensáveis ao usufruto de oportunidades laborais, culturais e políticas, sem esquecer as educativas, pois são especialmente relevantes, como mostrou Dubet em *O que é uma escola justa?* (2004, p. 550), nas trajetórias pessoais e profissionais dos atores sociais.

Esse empoderamento não se distingue apenas pelo fato de ser multidimensional e ter um foco na transformação social. Também se diferencia pela visão plural que apresenta dos poderes necessários à reconfiguração da pessoa e da sociedade, tal como são sistematizados por Jo Rowlands (1997, p. 13), a saber: o “poder sobre” (*power over*), ou seja, o poder de controlar recursos, pessoas e agendas; o “poder para” (*power to*), isto é, a capacidade de agir, de atuar, e de promover mudanças significativas na vida pessoal e social; o “poder com” (*power with*), ou poder de ação coletiva, solidária, em prol de causas comuns; e, por fim, mas não menos importante, o “poder interior” (*power within*), na medida em que se afigura necessário, incontornável, reforçar a confiança das pessoas em si mesmas, especialmente se revelam sintomas de vulnerabilidade, para se lançarem nas duras e desgastantes batalhas pela justiça social e pela efetivação de direitos, não só os que asseguram condições essenciais à vida digna, mas também os que viabilizam a participação política democrática nas deliberações públicas.

Como veículo de empoderamento, mas agora num outro registo e com outra intencionalidade, a educação desenvolve a sua ação em função de vários compromissos. Desde logo, apostando no reforço da crença das pessoas e das coletividades em si mesmas, nas suas forças, a fim de acreditarem que a mudança é possível, não obstante os entraves colocados pela governação neoliberal das sociedades e pelos dogmas que lhe andam associados, como, por exemplo, essa ideia peregrina segundo a qual “as desigualdades e o enriquecimento dos mais ricos beneficiam todos” (GODIN, 2017, p. 26), ou, o que é o mesmo, mas de maneira metafórica, quando se

diz que, subindo a maré, todos os barcos sobem juntos. Educadores e interventores sociais, mesmo não sendo peritos em psicologia, podem ajudar a consolidar esse empoderamento psicológico junto dos destinatários ajudando-os a ser assertivos, a afirmar posições, a defender valores e a reivindicar direitos, a confiar nas suas possibilidades e a não desistirem de lutar por aquilo em que acreditam, sem partidarismos e sem dogmatismos e levando a sério, como material de suporte, as experiências de dor, sofrimento, mas também de arrojo e esperança, dos que vivem diariamente inquietados com a sua situação precária.

Através do trabalho educativo-formativo em contextos de aprendizagem formal, não formal e informal, outro dos compromissos que requer atenção, de modo que parece incontornável, é com o empoderamento cognitivo, ou seja, epistémico. Consiste esta vertente do empoderamento democrático, transformador e centrado no novo conceito de justiça social, em ativar e/ou reforçar a compreensão crítica da realidade social na forma de um exercício de conscientização que aprofunda a tomada de consciência da neoliberalização e dos obstáculos que se levantam à sua transformação, partindo das “leituras de mundo” (FREIRE, 1996, p. 122) dos sujeitos, acrescentando eventualmente “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2016, p. 27), ou conhecimento especializado que ajuda a entender melhor a realidade do mundo, isto é, indo mais longe e mais fundo, e pensamento divergente acerca de visões ingênuas, despolitizadas, que mascaram a real dimensão dos problemas de precariedade e de vulnerabilidade sob o reino normativo do neoliberalismo. Aborda-se, ainda, no âmbito do empoderamento cognitivo mediante a educação, ou assim é suposto acontecer, a desconstrução, preferentemente dialógica e colaborativa, de representações opressivas que criam assimetrias indignas e a formulação de interpretações do mundo social que desafiam as interpretações reinantes, as que moldam o senso comum e se impõem dissimulada e enganadoramente nas consciências das pessoas.

Acautelando indesejáveis, e sempre lamentáveis, instrumentalizações político-partidárias, mas sem renunciar ao envolvimento na capacitação política dos atores sociais, especialmente os que são vítimas de precarização institucionalmente induzida ou fabricada pela governação hegemónica em contextos sociais neoliberais (LOREY, 2016), parece caber, ainda, nas atribuições da educação que se associa, prática e normativamente, à nova visão sobre a justiça, a realização de empoderamento político. Um empoderamento que, mediante situações educativas banais, correntes, pode passar, em primeiro lugar, por desnaturalizar situações sociais injustas, ou ajudar a que isso aconteça, problematizando essas situações colaborativamente. Depois, pode consistir em reivindicar o estatuto de questão po-

lítica legítima para essas situações, o que implica, em termos pedagógicos, reforçar a capacidade dos sujeitos usarem a sua voz no espaço público, sabendo de antemão que “«para que a voz tenha eficácia, deve abordar as questões sociais, políticas e económicas em termos de ideologias, de doutrinas e de normas largamente credíveis e partilhadas, mesmo pelos ricos e poderosos” (APPADURAI, 2013, p. 234). É assim que se aprofunda a politização de problemas cuja solução é política, como se revela, por exemplo, na injusta repartição da riqueza.

Se é verdade que o empoderamento político, com a colaboração estreita e competente da educação, passa essencialmente pelo reforço do poder de contestação do *statu quo*, especialmente em termos económico-sociais, também é verdade que não esquece, ou não deveria esquecer, o fortalecimento da capacidade de agregação de interesses e vontades, já que a união faz a força, acrescenta poder e ajuda a vencer o medo de agir (CASTELLS, 2013, p. 27-28). Finalmente, e também através da educação, melhora-se ou ativa-se o empoderamento político das pessoas, dos sujeitos individuais e coletivos, nomeadamente tendo em vista a mudança de estruturas sociais injustas e antidemocráticas, reforçando, desenvolvendo, a capacidade de participação ou intervenção nos espaços públicos e, em particular, no espaço público-político, convocando à participação e à tomada de decisões nas atividades educativas, assumindo estas como efetivo campo de treinamento das práticas políticas democráticas.

Independentemente de se considerar, na sequência dos anteriores desenvolvimentos, que suas exigências normativas são excessivas face à realidade existente nos contextos sociais neoliberais e, mais além, no mundo complexo da globalização, o fato é que se afirma uma outra concepção de educação, justiça e empoderamento que desestabiliza a concepção dominante, típica do pensamento *mainstream*, e que precisa de ser levada a sério, ou ser tida em conta, não só em termos epistémicos, mas também em termos de fundamentação da ação-intervenção.

Considerações finais

Apesar do seu poder avassalador, e por vezes, arrasador de outros princípios e de outros valores, a dinâmica da neoliberalização continua a ter que se confrontar, pelo menos no plano normativo, com outros modos de ver a relação triangular, e simbiótica, entre educação, justiça e empoderamento. São modos de ver que desafiam a concepção *mainstream* dessa relação, que a questionam e lhe opõem uma alternativa, precisamente aquela que procura corresponder aos anseios democrático-

-igualitários das camadas subprivilegiadas, vítimas do «espírito de desigualdade» que grassa nos contextos mais avançados em neoliberalização, como se mostrou, economicamente, e sem rodeios semânticos, ao longo deste artigo.

Duas conclusões de dimensão maior se retiram do caminho percorrido até aqui. A primeira é que a relação entre educação, justiça e empoderamento está aberta a vários significados, ou a diversas articulações de sentido, e que é preciso ter isso em conta se queremos uma ampla compreensão dos contextos sociais neoliberais, o que, em termos epistêmicos, é um sinal de lucidez, de realismo e de abrangência. Não há pior forma de abordar os problemas, e eles são muitos nesses contextos, do que partir de uma deficiente leitura da realidade, das suas aspirações e dos seus propósitos, mesmo que isso implique um aturado trabalho de mapeamento, ou de cartografia, das suas perspectivas normativas.

A segunda conclusão que se retira, e isso é importante para educadores e interventores sociais, é que precisam estar criticamente conscientes das especificidades das duas visões sobre educação, justiça e empoderamento, sobretudo se se sentem desafiados a enveredar, na sua praxis, pela construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais democrática.

Nota

¹ Expressões entre aspas e citações de livros e artigos estrangeiros são tradução nossa.

Referências

APPADURAI, Arjun. *Condition de l'homme global*. Paris: Payot, 2013.

AUDARD, Catherine. *Qu'est-ce que le libéralisme*. Éthique, politique, société. Paris: Gallimard, 2009.

BACQUÉ, Marie-Hélène; BIEWENER, Carole. *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris: La Découverte, 2013.

BROWN, Larry; POLLIT, Ernesto. Malnutrition, poverty and intellectual development. *Scientific American*, New York, n. 274, p. 38-43, 1996.

BROWN, Wendy. *El pueblo sin atributos*. La secreta revolución del neoliberalismo. Barcelona: Malpaso, 2016.

BROWN, Wendy. *Les habits neufs de la politique mondiale*. Néolibéralisme et néo-conservatisme. Paris: Les Prairies Ordinaires, 2007.

BUDE, Heinz. *La sociedad del miedo*. Barcelona: Herder, 2017.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança*. Movimentos sociais na era da Internet. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

CHECKOWAY, Barry; GUTIÉRREZ, Lorraine. (ed.). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: Graó, 2009.

DUBET, François. *Les places et les chances*. Repenser la justice sociale. Paris: Seuil, 2010.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

FERNÁNDEZ LIRIA, Carlos; GARCÍA FERNÁNDEZ, Olga; GALINDO FERRÁNDEZ, Henrique. *Escuela o barbarie*. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda. Madrid: Akal, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Naissance de la biopolitique*. Paris: Gallimard/Seuil, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUKUYAMA, Francis. *Identities*. A exigência de dignidade e a política do ressentimento. Lisboa: D. Quixote, 2018.

GODIN, Julie. El aumento de las desigualdades económicas, entre dominación y protesta (Prefacio). In: GODIN, Julie et al. *El aumento de las desigualdades económicas, entre dominación y protesta*. Madrid: Editorial Popular, 2017. p. 7-38.

GUTIÉRREZ, Enrique. La construcción educativa del nuevo sujeto neoliberal. *El Viejo Topo*, Barcelona, n. 320, p. 39-47, 2014.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica*. Lisboa: Relógio D'Água, 2015.

HARVEY, David. *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal, 2007.

HAYEK, Friedrich. The mirage of social justice. In: HAYEK, Friedrich. *Law, legislation and liberty*. London, New York: Routledge, 1976.

HONNETH, Axel. *El derecho de la libertad*. Esbozo de una eticidad democrática. Madrid: Katz, 2014.

KAISER, Axel. *La tiranía de la igualdad*. Barcelona: Deusto, 2017.

KING, Stephen. *Lamentável mundo novo*. O fim da globalização e o regresso da história. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores, 2018.

LAVAL, Christian. Pensar el neoliberalismo. In: LAVAL, Christian et al. *Pensar desde la izquierda*. Mapa del pensamiento crítico para un tiempo en crisis. Madrid: Errata Naturae, 2012. p. 11-24.

LE BOSSÉ, Yann. De “l’habilitation” au “pouvoir d’agir”: vers une appréhension plus circonscrite de la notion d’empowerment. *Nouvelles Pratiques Sociales*, Montréal, v. 16, n. 2, p. 30-51, 2003.

LILLA, Mark. *De esquerda, agora e sempre*. Para além das políticas identitárias. Lisboa: Tinta da China, 2018.

- LOREY, Isabell. *Estado de inseguridad*. Gobernar la precariedad. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.
- MEDEL-AÑONUEVO, Carolyn (ed.). *Women, education and empowerment: path ways towards autonomy*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 1995.
- MONTESQUIEU, Charles. *De l'esprit de lois*. Paris: Gallimard, 1995.
- MOUNK, Yascha. *El pueblo contra la democracia*. Barcelona: Paidós, 2018.
- NACHTWEY, Oliver. *La sociedad del descenso*. Barcelona: Paidós, 2017.
- PEREIRA, Charmaine. Appropriating “gender” and “empowerment”: the resignification of feminist ideas in Nigeria’s neoliberal reform programme. *IDS Bulletin*, Sussex, v. 39, n. 6, p. 42-50, 2008.
- PIKETTY, Thomas. *O capital no século XXI*. Lisboa: Temas e Debates, Círculo de Leitores, 2014.
- PINTO, Carla. Uma prática de *empowerment* com adultos idosos. In: CARVALHO, Maria (coord.). *Serviço social no envelhecimento*. Lisboa: Pactor, 2013. p. 49-65.
- RAWLS, John. *A theory of justice*. Cambridge, Massachusetts: Havard University Press, 1999.
- ROSANVALLON, Pierre. *La société des égaux*. Paris: Seuil, 2011.
- ROWLANDS, Jo. *Questioning empowerment*. Working with women in Honduras. Oxford: Oxfam, 1997.
- SALMON, Christian. *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*. Paris: La Découverte, 2007.
- STIGLITZ, Joseph. Além do PIB. *Jornal Expresso* (Caderno de Economia), Lisboa, n. 2407, p. 39, 15 dez. 2018.
- STREECK, Wolfgang. *Como terminará el capitalismo?* Madrid: Traficantes de Sueños, 2017.
- YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016.

Educação e justiça social na contemporaneidade: repensando o sentido da docência no âmbito escolar

*Education and social justice on contemporaneity:
rethinking the sense of teaching in the school environment*

*Educación y justicia social en la contemporaneidade:
repensar el sentido de la docencia en el entorno escolar*

Sidinei Pithan da Silva*

Resumo

O estudo tematiza novos horizontes para pensar a educação na contemporaneidade, a partir dos marcos referenciais modernos e pós-modernos que envolvem a ideia de justiça social, procurando desdobrar implicações para pensar o sentido da docência no âmbito escolar. O estudo ampara-se na defesa de um pensamento complexo, capaz de permitir a emergência de novas formas de sensibilidade e racionalidade para com a questão educacional, o que pode significar um dimensionamento amplo para a ideia de justiça social, bem como de espectro acerca do que constitui a atividade docente. O repensar da docência no âmbito escolar envolve a compreensão de seu caráter dinâmico, contraditório e complexo, o que significa assinalar seu envolvimento com os problemas do mundo sociais e históricos e suas relações com o universo das ciências, das subjetividades e do mundo do trabalho. Os sentidos implicados na ideia de justiça social desafiam os educadores a não apenas compreender o curso dos acontecimentos do mundo moderno/contemporâneo nas quatro esferas do mundo humano, como também, fundamentalmente, reconfigurar e avaliar seus modos de intervenção crítica na realidade educacional, tendo em vista o combate das (in)justiças globais e contingentes que se exacerbam no capitalismo.

Palavras-chave: Docência. Educação. Justiça social. Modernidade. Pós-Modernidade.

Abstract

The study thematizes new horizons to think education on contemporary world from the modern and post-modern frameworks implied in the idea of social justice, seeking to unfold implications to think the sense of teaching in the school context. In general terms, the study is based on the defense of a complex thinking, able to allow the emergence of new forms of sensitivity and rationality to educational question, which could mean a broad dimension to the idea of social justice, as well as spectrum of what constitutes the teaching activity. The teaching rethinking in the school context involves the understanding of its dynamic, contradictory and complex character, which means to indicate its involvement with problems of social and historical world and its relations

Recebido em 15/03/2019 – Aprovado em 05/07/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.9324>

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor do curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, mestrado e doutorado, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Brasil. ORCID: 0000-0001-6400-4631. E-mail: sidinei.pithan@unijui.edu.br

with the universe of sciences, subjectivities and the world of the job. The involved senses in the idea of social justice challenge educators not only to understand the course of the events of the modern / contemporary world in these four spheres of the human world, but fundamentally reconfigure and evaluate their modes of critical intervention in educational reality, in order to combat global (in)justice and contingents that exacerbates capitalism.

Keywords: Teaching. Education. Social justice. Modernity. Postmodernity.

Resumen

El estudio tematiza nuevos horizontes para pensar la educación en la actualidad a partir de marcos referenciales modernos y pos modernos implicados en la idea de justicia social, intentando desvelar implicancias para pensar el sentido de la docencia en el ámbito escolar. El texto se posiciona en defensa del pensamiento complejo, en tanto permite la emergencia de nuevos modos de sensibilidad y racionalidad en relación con lo educativo, aportando elementos que amplían la mirada, y otorgan nuevos sentidos a la idea de justicia social y a lo que significa la tarea docente. Repensar la docencia en el marco del sistema educativo, implica comprender su carácter dinámico, contradictorio y complejo; lo que significa asumir su relación con su contexto histórico social y sus vínculos con el mundo de las ciencias, las subjetividades y el mundo del trabajo. Los sentidos involucrados en la idea de justicia social desafían a los educadores no solo a comprender el curso de los acontecimientos del mundo moderno/contemporáneo en estas cuatro dimensiones del mundo humano, sino también a reconfigurar y evaluar fundamentalmente de manera crítica sus modos de intervención en la realidad educativa, en vista de la batalla de la (in)justicia global y contingente que exacerba el capitalismo.

Palabras clave: Docencia. Educación. Justicia Social. La Modernidad. La Posmodernidad.

Introdução

Os novos cenários sociais, políticos e culturais contemporâneos desafiam a repensar a educação, bem como os saberes e ações indispensáveis para a docência. E o tema da justiça social funciona como uma forma de horizonte que desafia a rever os modos de conceber a educação e seu entrelaçamento com os tecidos social, epistêmico, político e cultural. Esse tema também coloca questões de ordens filosófica e pedagógica acerca do estatuto da identidade docente em tempos de modernidade líquida/flexível. As perguntas mais fundamentais já enunciadas por Kant (1980) no século XVIII, acerca do que se pode saber, o que se deve fazer e o que se pode esperar, movimentam para pensar um sentido possível para o conhecimento, a educação e a ação no devir do mundo social e histórico. Essas interrogações exigem, *grosso modo*, não apenas uma capacidade funcional por parte dos docentes (adaptativa), mas, sobretudo, uma capacidade instituinte e mediata (reflexiva). Condição que desafia a universidade, a escola e os envolvidos com o trato da questão educacional a rever e repensar permanentemente a natureza dos saberes constitutivos da ação docente.

Para aproximar o debate acerca de um novo estatuto teórico para a justiça social, com a problemática da docência e da educação, na interface do debate modernidade/pós-modernidade, o texto procura compreender, a partir de um estudo bibliográfico, de cunho interpretativo, a crise de sentidos que ronda o cotidiano docente em tempos de modernidade líquida/flexível, bem como o próprio universo de crise das ciências humanas. Sugere, para tanto, que, mesmo sendo problemáticas complexas e pertencentes a universos diferentes, acabam por ganhar uma significação relacionada com a crise do próprio projeto social moderno. Tanto as aspirações por justiça social quanto o próprio fundo teórico e paradigmático da filosofia e das ciências humanas, que animaram o projeto social e educacional moderno, entraram em crise no final do século XX e convocam a repensar a modernidade e a educação nesse contexto. Nesse sentido, a pergunta que anima se refere à dúvida radical acerca do modo de pensar a educação na interface do debate modernidade/pós-modernidade. Como pensar a educação, a docência e a justiça social na crise do projeto social moderno? Seria possível construir uma outra noção complexa de racionalidade/sensibilidade para pensar a docência, a justiça social e a educação escolar na contemporaneidade?

O filósofo Richard Rorty (1999), um liberal e crítico radical da esquerda, ao examinar a crise do projeto social moderno, compreendeu e interpretou os dois marcos centrais da política norte-americana ao longo do século XX. Da primeira parte do século até meados de 1960, predominou uma esquerda igualitarista, que se empenhou enormemente para buscar níveis melhores de vida para os trabalhadores. Na segunda parte do século, emerge uma esquerda culturalista, que se dedicou à problemática das minorias excluídas, dos homossexuais, das mulheres, das discriminações e opressões de gênero. Rorty (1999) mapeia bem os excessos de ambos os discursos, quando afirma que os primeiros eram machistas e homofóbicos, e os segundos atribuem pouco valor ao drama do trabalho e das questões de classe e de busca de igualdade social.

A posição de Rorty (1999) parece, em linhas gerais, reafirmar uma certa valorização do espírito ocidental (liberal) e dos valores civilizatórios e democráticos, demarcando um interesse pragmatista para com a educação, a igualdade e a democracia. Muitos teóricos conservadores, como Harold Bloom e, inclusive, Richard Rorty, têm buscado destacar que o lugar das instituições educacionais se refere à construção de uma cultura comum, em detrimento de uma política cultural. Rorty está muito mais alinhado com uma ideia de justiça relacionada com as problemáticas da igualdade, da democracia e da liberdade política dentro de uma agenda

modernista. Esses pontos, obviamente, são defensáveis, mas, no entanto, o autor, conforme tem compreendido Henry Giroux (2003), tem separado o político do cultural e, com isso, tem limitado a ação da educação no âmbito da questão de políticas que sejam cegas “à cor, uma política para a qual a questão da diferença seja amplamente irrelevante para um materialismo ressurgente que se define como a antítese do cultural” (GIROUX, 2003, p. 34). Giroux (2003) entende que Rorty promove uma caricatura da esquerda cultural e, em nome de questões gerais, esquece formas específicas de opressão. Com essa posição, Giroux (2003) aponta o valor de categorias pós-modernistas para o debate educacional, a agência docente e a questão da justiça social.

Nesse contexto, o modo como se propõe pensar estes temas (justiça social, docência e educação) não é por exclusão do que foi considerado importante pela tradição modernista (igualdade, liberdade e fraternidade), para definir o lugar e o papel da escola e da educação em relação à política, ao combate à desigualdade, ou mesmo por descarte do que tem sido sugerido pela tradição pós-modernista (identidades, diferenças e alteridades), e ao combate às formas específicas de opressão que se dão em torno de identidades de gênero, etnia e raça. Advoga-se em torno da necessidade de um pensamento complexo/dialético para refletir a formação docente e a justiça social na educação em tempos líquidos/flexíveis, o que compreende, sobretudo, novas racionalidade e sensibilidade complexas, as quais comportem a capacidade de ler de forma ambivalente e contraditória as heranças das tradições modernistas e pós-modernistas. Essa condição modifica a noção acerca dos saberes e conhecimentos que são constitutivos do agir docente, com vistas à justiça social no interior das práticas pedagógicas escolares.

Isso parece implicar uma defesa da universalidade, e não do universalismo homogeneizante, como também da singularidade e da diferença, não do particularismo e da fragmentação. Indica ainda que é preciso, na atividade docente, romper com o cientificismo moderno (ou com o caráter aparentemente neutro da ciência), sem perder de vista os horizontes de busca da igualdade e da liberdade proclamados pelos pensamentos político e social modernos. Significa que a escola, em tempos de modernidade líquida/flexível, pode continuar investindo na construção de uma cultura comum (plural) em torno do conhecimento, que favoreça a participação na esfera pública (política); como também incorporar formas novas de pensar o sentido da ação docente em perspectivas curriculares de inclusão social, que problematizem as políticas culturais e identitárias e seus contextos sociais e econômicos, dando voz e vez aos subalternos, excluídos e explorados. A questão da

justiça social parece mobilizar para tal agenda, sugerindo uma articulação complexa entre liberdade política, igualdade social, diferença cultural e solidariedade, obrigando a fazer uma análise e uma rearticulação dos legados e heranças das culturas modernistas e pós-modernistas de pensamento na educação.

Educação e justiça social: entre a modernidade e a pós-modernidade

O debate sobre justiça social e educação não produz nem pede automaticamente uma adesão (militante), nem assim poderia ser. Pelo contrário, exige uma capacidade de questionamento acerca do que constitui a educação em seu projeto moderno (XVIII) e contemporâneo (XXI). Ou seja, trata-se de compreender como a questão educacional tornou-se constitutiva das formas de sociabilidade produzidas pelas sociedades modernas e contemporâneas em seu dinamismo de produção e autoprodução de subjetividades. Esse movimento leva a interrogar e questionar o próprio imaginário moderno/contemporâneo e seu conjunto de idealidades, instituições e práticas sociais (ancoradas em pressupostos filosóficos, políticos, éticos e culturais). A consciência histórica, como enunciou Gadamer (1998) nos rastros de Hegel, ajuda a perceber que o mundo tem história e não se reduz à vontade individual. Em sentido semelhante, Marx lembra, em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* (2011), o quanto as tradições do passado estão envolvidas nas revoluções e nos acontecimentos do presente. Segundo ele, “a tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos” (MARX, 2011, p. 25).

Esse reconhecimento, tanto por parte de Gadamer (1998) como de Marx (2011), sugere sempre uma leitura atenta não apenas da forma como se apresenta o mundo (interpretação imediata) para nós, ou de como ele deveria ser no futuro (justo), mas, fundamentalmente, de como é produzido nas formas de pensamento no interior do mundo social e histórico (interpretação mediata). Importante lembrar que o próprio Marx, no intento de compreender o mundo moderno, buscou desenvolver a crítica da filosofia hegeliana, a qual ele considerava ser o modo de expressão mais elaborado sobre o mundo moderno. Em Hegel, no âmago de sua filosofia, Marx (2005) imaginou encontrar a estrutura do mundo moderno e da dominação de classe. Nesse sentido, Marx pode ser lido, também, como um crítico das ideologias. Essa última questão (como se pode pensar ou questionar as ideologias e imaginários que nos produzem) remete às duas anteriores (o que o mundo é e o que ele deveria ser) em um sentido circular e permite uma aproximação com a problemática da educação em seu vínculo com a justiça social. Em uma clara alusão ao

problema do pensar, ela remete também a Kant (1980) e ao tema do conhecimento do conhecimento, como tem sugerido Edgar Morin (2001) em sua insistente defesa da necessidade de um pensamento complexo. Movimento que também aproxima da perspectiva de uma dialética negativa, tal como a formulada por Theodor Adorno (2009). Nesse contexto, Giacóia Junior, ao interpretar a filosofia de Theodor Adorno e pensar as heranças do universalismo moderno e do particularismo pós-moderno, dá a seguinte pista:

Acompanhemos, portanto, com Adorno, como essa fratura entre o universal e o singular pode ser pensada sem negação absoluta de nenhum dos pólos e com vistas a possibilidade de conservar o momento dialético de verdade que ambos reivindicam, sem resvalar nem em um universalismo totalitário, nem na diáspora dos particularismos pós-modernos (2001, p. 72).

A pergunta clássica de Marx e Engels, enunciada na obra *A ideologia alemã* (2009), sobre quem educará os educadores, é retomada por Edgar Morin (2001), como metáfora para pensar o dinamismo e as contradições do mundo moderno e o lugar que nele ocupam os educadores. Certamente Morin é muito mais kantiano do que marxiano, quando sugere que se deve repensar o já pensado e reaprender a aprender. Mas isso não o impede de colocar na ordem do dia o desafio para um novo modo de pensar, o qual tem um significado diametralmente ligado com a missão das luzes que foram enunciadas no século XVIII e que, de certa forma, impulsionaram os regimes democráticos e republicanos, ou mesmo as práticas de contestação e crítica às sociedades capitalistas e à racionalidade instrumental que lhes é constitutiva. A questão da (in)justiça social emerge de modo muito interligado com estes dois movimentos do mundo moderno: a busca pela liberdade, pela solidariedade e pela igualdade, de um lado, e a busca pela ampliação irrestrita e total do capital, da produtividade, da exploração, da dominação e do consumo, por outro. Esses dois grandes imaginários, como enunciou Cornelius Castoriadis (1992), constituem, de modo ambivalente e contraditório, a herança simbólica que sustenta o tecido social do mundo ocidental a partir da herança moderna.

No fundo, somos modernos porque reconhecemos, a partir de Rousseau (1978), Kant (1980), Hegel (1980) e Marx (2011), que nosso mundo é uma criação feita pelo próprio homem. Nossas instituições, em sentido semelhante, não derivam suas forças de fundamentação de um plano transcendente, estando sempre ancoradas em pressupostos discutíveis e susceptíveis de mudança e contestação. Nossa consciência acerca dos limites da modernidade e de suas contradições talvez nos coloque em uma nova condição, a qual não sabemos precisar. Para alguns, estaríamos vivendo

um novo momento filosófico, denominado de pós-moderno (LYOTARD, 2002) ou, mesmo, uma nova condição social, pós-moderna (HARVEY, 2006). Para outros ainda estaríamos na modernidade, mas em sua fase líquida, seríamos ainda modernos, mas não teríamos as mesmas ilusões dos primeiros modernos (BAUMAN, 2001). Esta ideia da criação social e histórica, mais do que de uma definição última acerca do que melhor marca o espírito desta época, ajuda a pensar um sentido complexo para o universo da justiça social e de seu vínculo com o capitalismo, a educação e a docência. O projeto da autonomia e da emancipação proclamado pela modernidade, associado à ação da educação e dos educadores, por certo, não está acabado, mas a forma como a modernidade encarnou o imaginário social capitalista limitou e muito as ambições e conquistas emancipatórias.

Na medida em que encarnou a significação imaginária capitalista do (pseudo)domínio (pseudo)racional, a modernidade está mais viva do que nunca, engajada numa corrida frenética, a qual leva a humanidade para os mais extremos perigos [...]. O próprio projeto de autonomia, por certo, não está encerrado, nem terminado. Mas sua trajetória durante os dois últimos séculos provou a inadequação radical (para falar comedidamente) dos programas onde o capitalismo se encarnara – quer seja a república liberal, quer seja o socialismo marxista-leninista (CASTORIADIS, 1992, p. 26).

Com isso, entende-se, junto com Castoriadis, que a ideia de justiça social, assim como a de democracia, de autonomia e de direitos humanos, é uma criação social e histórica e que elas não apenas ajudam a fazer o mundo humano funcionar de certa maneira, como também ajudam a estranhar o mundo, tal como ele se apresenta, tendo em vista as possibilidades de sua mudança social. “Para o ressurgimento do projeto de autonomia”, explica Castoriadis (1992, p. 26), “novas atitudes humanas e novos objetivos políticos são exigidos, cujos sinais por enquanto são raros”. Nesse sentido, Bauman, na obra *Vida líquida* (2009), também ponderou sobre os conceitos de democracia e de finalidade da educação. Segundo ele, em uma clara menção a Castoriadis, uma sociedade democrática está invariavelmente ligada à educação e à autoeducação. Pode-se acrescentar que uma sociedade que aspira a outros níveis de justiça social também depende da educação ou, mesmo, de um grau de autocrítica gerada por ela e pelos educadores; tarefa que parece exigir uma pedagogia crítica, adverte Bauman, amparado em Giroux, a qual possibilite à sociedade “se sentir culpada” ou, mesmo, se sentir insatisfeita com as conquistas já realizadas. Nas palavras de Bauman:

Os destinos da liberdade, da democracia que a torna possível – ao mesmo tempo que é possibilitada por ela – e da educação que produz a insatisfação com o nível de liberdade e democracia até aqui atingido são inextricavelmente ligados e não podem ser separados um do outro. Pode-se ver essa conexão íntima como outra espécie de círculo vicioso – mas é nesse círculo, e só nele, que as esperanças humanas e as chances da humanidade se inserem (2009, p. 23).

Sobre esse panorama, uma luta de fundo anima nosso esforço para pensar a justiça social em tempos de modernidade líquida/flexível e ela tem um caráter eminentemente prático, assim como eminentemente teórico. Trata-se, ao mesmo tempo, de a tornarmos efetiva, no sentido que permita conquistas e alargamentos das liberdades, combatendo desigualdades, discriminações e formas de opressão, dentro de um mundo que está em curso, como também de repensarmos, do ponto de vista teórico, o próprio significado do termo e sua relação potente com os desafios do presente. Este parece um movimento contemporâneo que tem atravessado o debate nas ciências humanas e na filosofia, ganhando destaque nos escritos de Fraser, Sen, Rawls, Dubet, entre muitos outros (ESTEVÃO, 2015).

Um sentido para a ideia de justiça social, associada ao combate das desigualdades, está bem configurada nos escritos de Dubet (2003) e de outros pensadores. Numa clara alusão a Tocqueville e a seu senso de igualdade, Dubet evidencia como este marco significativo pode servir de referência para pensar nas democracias modernas, bem como nos direitos humanos. Dubet, assim como Castoriadis (1992), distingue os dois sentidos fortes e paradoxais da modernidade, explicitando como ela comporta, de um lado, um projeto de exploração, movido pelas forças do capital, e, de outro, um projeto de autonomia, de igualdade e de emancipação, marcado pela ideia de democracia.

Um relato otimista sobre a modernidade poderia mostrar sem dificuldade que as sociedades democráticas, no sentido definido por Tocqueville, fizeram recuar pouco a pouco as desigualdades de castas e de ordens, a escravidão, a ausência de direitos políticos, a marginalização das mulheres, as aristocracias de nascimento [...]. A segunda face da modernidade é encarnada por Marx, para o qual as desigualdades de classes não constituem uma herança do passado, mas um elemento fundamental, estrutural, das sociedades modernas, isto é das sociedades capitalistas. Na medida em que o capitalismo se baseia num mecanismo de extração permanente da mais-valia a partir do trabalho, especialmente exigindo o investimento de uma parte crescente das riquezas produzidas, a oposição dos trabalhadores e dos donos dos investimentos, do trabalho e do capital, torna as desigualdades sociais um elemento funcional do sistema das sociedades modernas (DUBET, 2003, p. 25-26).

O destaque conferido por Dubet (2003) a duas tradições antagônicas para a leitura da modernidade ajuda a explicitar a natureza da análise que estamos conduzindo para pensar um outro sentido para a ideia de justiça social entre o

referencial moderno e o pós-moderno. O autor, ao buscar pensar as desigualdades e seu sentido em um projeto de justiça social, marca fortemente o argumento que destaca o reconhecimento positivo das viradas para o mundo moderno. Dubet está denotando, no fundo, que a modernidade não é apenas um projeto social de cunho exploratório, mas também um ideal de igualdade e, mesmo, de liberdade, centradas em pressupostos contratuais e liberais. A expansão dos sistemas de ensino bem como a democratização dos serviços da educação, em um sentido positivo, estariam na base no enfrentamento das desigualdades e injustiças, por intermédio das igualdades de oportunidades.

O imaginário moderno, obviamente, carrega não somente sementes de liberdade e de justiça social, como também novas sementes de controle, exploração, silenciamento e regulação. Sob o ponto de vista positivo (emancipatório), o imaginário moderno é produzido por uma sociedade que busca outras formas de liberdade e igualdade e que, para tanto, cria sobre si uma autocrítica capaz de dissolver os “magmas de significados” (CASTORIADIS, 1987) que conferiam solidez ao poder instituído. Condição que permite irromper, no seio da velha Europa, uma nova forma de poder, em que o Rei, nas proximidades da Revolução Francesa (1789), “está morto”, e o Clero perdeu seu lugar central na produção da hegemonia e da legitimação. “A legitimidade do rei não decorre mais de Deus, nem está fundada no próprio rei: seu poder só pode ser considerado legítimo se ele agir dentro dos limites que lhe impõe o direito baseado na moral” (KOSELLECK, 1999, p. 127). Importa destacar, como faz Bignotto (2017, p. 182), que um dos aspectos decorrentes da Revolução Francesa se refere ao constitucionalismo, juntamente com “o elogio do sufrágio universal e a afirmação dos princípios de igualdade política entre todos os cidadãos”. Está-se diante do nascimento das repúblicas e das democracias modernas, sob os zelos do Estado-Nação. Ou seja, está-se diante do novo sujeito instituído pelo mundo moderno, o qual passa a figurar como principal agente de regulação das ordens política, social e educacional, o Estado-Nação.

Na interpretação de Honneth, no texto *Educação e esfera pública democrática* (2013), a educação deveria ser vista, por parte da filosofia política, como uma dimensão importante para a democracia e para o Estado-Nação. O autor está ciente de que a instituição dos marcos dos pensamentos político e filosófico modernos considera a questão educacional/escolar central para a funcionalidade das esferas públicas e democráticas. Na leitura de Honneth (2013, p. 545), “para Kant, o paralelo entre a arte do governo e a arte da educação resultava da consideração de que ambas são instituições criadas pela sociedade”. Segundo ele, ambas “têm

de cumprir a mesma tarefa nas dimensões diferentes da história da espécie e do indivíduo, na filogênese e na ontogênese” (HONNETH, 2013, p. 545). Esta leitura corrobora o sentido que se atribuiu ao valor da educação no âmbito do pensamento moderno e seu vínculo com a liberdade e a maioridade. Kant, depois de Rousseau, tem plena consciência de que os homens não nascem humanos, mas tornam-se humanos. Isso significa assumir que o humano, assim como o mundo humano, é uma criação; mas significa também que a ordem estatal republicana depende da educação (HONNETH, 2013, p. 546).

Para compreender as sementes de legislação, controle e regulação produzidas pela modernidade, Zygmunt Bauman, na obra *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais* (2010), mostra a outra face ou polo do projeto social moderno. Bauman, em sua rica abordagem, evidencia como a questão da ordem tornou-se central para os construtores do mundo moderno. À escola coube a tarefa de produzir a educação necessária para construir o Estado-Nação. A crença de que era possível criar um mundo ordenado, conforme os ditames da razão, produziu, segundo Bauman, uma forma excludente e regulatória, a qual tratou de ajustar todos de acordo com os ditames do novo poder. Para Bauman, a face emancipatória da modernidade, da educação moderna, ficou subordinada à face disciplinadora e punitiva. O fundo em que Bauman (2010) se movimenta para produzir tal diagnóstico e estranhamento da modernidade é diferente do de Honneth (2013), estando muito mais próximo do de Foucault (2005) ou, mesmo, da atitude pós-moderna em geral. A questão de Bauman (2010) não é tanto o problema da igualdade, como aponta Dubet (2003), em sua leitura da política e do mundo do trabalho, tampouco o da liberdade política, como aponta Honneth (2013), mas substancialmente o problema da diferença e do poder. Com isso, Bauman coloca, na ordem do dia, uma discussão relacionada à emancipação e à justiça social, que precisa considerar: a liberdade e a diferença na interface das relações de poder. O pano de fundo de Bauman é, no contexto desta obra, profundamente pós-moderno e instiga a pensar a educação e a modernidade em geral por outra ótica. “A ideia de educação”, conforme Bauman (2010, p. 102), “significava o direito e o dever do Estado de formar (mais bem expresso no conceito alemão de *Bildung*) seus cidadãos e guiar sua conduta”. Aspecto que significava, esclarece Bauman (2010, p. 102), “o conceito e a prática de uma sociedade administrada”. O propósito da educação, diferentemente do proclamado, era o de obedecer, não o de disseminar conhecimento.

Em suma, em Dubet (2003) e Castoriadis (1992), há uma análise ambivalente e contraditória da modernidade e, com ela, uma aposta radical nas vias da demo-

cracia, tendo em vista o problema das (des)igualdades material e normativa, da autonomia e da liberdade política. Em Honneth (2013), o valor da educação é visto como forma de construir a maioria dos sujeitos que irão governar e atuar na esfera pública, ou seja, o problema da justiça social é tratado como um problema que envolve a participação política. Honneth (2013) exagera o polo positivo do poder do Estado, da esfera pública, e o lugar da escola e dos educadores como aqueles que propiciam esta consciência pública. Em Bauman (2010), o sentido da educação emerge como forma de criação e autocriação do mundo social moderno, tendo servido a educação muito mais como forma disciplinadora e excludente dos corpos do que forma emancipatória a serviço da liberdade e da justiça. Uma leitura muito mais negativa da modernidade emerge em Bauman, tendo em vista as ilusões do projeto social moderno e seu caráter regulatório, ordeiro e homogeneizante.

No fundo, Bauman (2010) está mostrando que há uma lacuna, ou mesmo uma cegueira, no projeto social moderno, e que esta ficou evidenciada com o alvorecer do totalitarismo no século XX e das diferentes formas de exclusão e silenciamento de culturas, etnias e povos. Trata-se, sobretudo, de uma crítica ao eurocentrismo embutido nos ideais democráticos e emancipatórios da modernidade, bem como nos modos de pensamento que produzem os imaginários sociais hegemônicos, o que acaba por subverter a forma tradicional da crítica. Mas como esta crise dos referenciais modernos, do universalismo moderno acaba por se manifestar na educação? Ela é apenas decorrente das aspirações e projetos não realizados pela modernidade ou uma consequência dos limites e entornos das próprias configurações e relações sociais e culturais implicadas com a mudança do capitalismo de uma fase nacional para uma fase transnacional? Três conjuntos de temas parecem estar envolvidos nessas questões: a) os limites ou insuficiências das configurações modernistas (eurocêntricas) em torno das ideias de democracia, liberdade, política e justiça social, as quais não configuram de forma suficiente a questão da diferença; b) a reconfiguração das formas do pensamento filosófico e científico em torno das categorias linguagem, cultura e poder; e c) a mudança social e a nova base legitimatória do capitalismo em sua fase móvel, fluída e flexível, com seu desdobramento no mundo do trabalho. Movimento que desafia a pensar outras formas de racionalidade e de sensibilidade no trato com a questão educacional na contemporaneidade.

Docência, justiça social e educação: em busca de uma nova racionalidade/sensibilidade complexa

A nova condição social vivida contemporaneamente tem desafiado a repensar a docência. Inúmeros teóricos estão evidenciando a necessidade de ruptura com os pressupostos tácitos que animaram a educação durante a era moderna. Como argumentou-se anteriormente, não há consenso sobre o que configura propriamente a via possível para continuar investindo na ideia de educação: se ela segue a lógica do projeto social moderno, do esclarecimento, da autonomia e da racionalidade; ou se investe nos pressupostos sugeridos pelo projeto social pós-moderno da desconstrução. O que se torna comum, neste modo de exposição, é que a ideia de justiça social tem mobilizado pensadores liberais e teóricos críticos que buscam rearticular, desde a filosofia moderna, sentidos políticos fortes, para pensar o valor da democracia, da justiça social e dos direitos humanos, tais como Dubet (2003) e Honneth (2013), bem como pensadores pós-críticos, que têm buscado argumentar a necessidade de buscar novos pressupostos para pensar a continuidade da vida democrática, tal como a proposta de Bauman (2010).

Os primeiros têm levantado as pautas da liberdade e da igualdade (DUBET, 2003) como fundamentos centrais para pensar as ideias de justiça social e democracia. Os segundos têm destacado as pautas da liberdade e da diferença (PETERS, 2000; BAUMAN, 2010) como dimensões fundamentais para enfrentar os novos tempos. O discurso educacional contemporâneo bem como o discurso filosófico em geral parecem marcados por esses posicionamentos díspares e contraditórios. Uma via possível, para interpretar os desdobramentos deste debate no âmbito da docência, é a de que, conforme se definem os papéis e fins sociais e políticos do processo de escolarização, se constituem marcas identitárias e epistêmicas para a atividade docente. Tornou-se impossível não considerar os novos temas envoltos nas problemáticas sugeridas pelas novas agendas pós-modernas, mas, da mesma forma, cumpre não abandonar por completo alguns sentidos fortes e importantes, que foram e se tornaram conquistas da própria modernidade. O próprio Bauman, na obra *O mal-estar da pós-modernidade* (1998), parece estar consciente que somente a defesa da diferença, separada da busca da igualdade social, tal como a pós-modernidade postula, pode resultar em mais opressão e dominação. Em suas palavras:

A política pós-moderna, voltada para a criação de uma comunidade política viável, precisa ser guiada pelo tríplice princípio de Liberdade, Diferença e Solidariedade, sendo a solidariedade a condição necessária e a contribuição coletiva essencial para o bem-estar da liberdade e da diferença. No mundo pós-moderno, os primeiros dois elementos da fórmula tríplice têm muitos aliados abertos ou encobertos, quando nada nas pressões de “desregulamentação” e “privatização” dos crescentes mercados globalizados. Uma coisa é improvável a condição pós-moderna produzir sob sua responsabilidade – isto é, não sem uma intervenção política – é a solidariedade. Mas, sem a solidariedade [...] nenhuma liberdade é segura, enquanto as diferenças, e o tipo de “política de identidade” que elas tendem a estimular, como David Harvey ressaltou, de um modo geral terminam na internacionalização da opressão (BAUMAN, 1998, p. 256).

Safatle, na obra *A esquerda que não teme dizer seu nome* (2016), advoga que o direito à diferença só pode ser estabelecido a partir da defesa da igualdade e da própria agenda da modernidade. Todo o esforço do autor se localiza no sentido de pensar um conceito forte para a questão da democracia e mesmo da modernidade, a partir da defesa da igualdade. Mas ele também não deixa de reconhecer que pensar a democracia, nos novos tempos, só é possível a partir do reconhecimento da diferença. Em sentido semelhante, marcando posição de crítica radical à filosofia da diferença, Fredric Jameson (2013) argumenta que se pode pensar pela ótica da diferença, mas também é preciso pensar pela ótica da identidade. Tanto a posição de Safatle quanto a de Jameson guardam relações com a filosofia hegeliana: é preciso pensar a diferença na identidade e a identidade na diferença. Tratando da crítica pós-moderna à ilustração, Jameson (2013, p. 68) assim pondera: “[...] desde uma perspectiva dialética as duas narrativas são corretas e ambas estão igualmente equivocadas”; segundo ele, “é esta visão dupla a que se exercita a partir do pensamento negativo de Adorno [...]”. Mas, em que sentido esses debates movimentam para pensar a educação e o agir docente nos novos tempos?

As críticas desses autores emergem, em linhas gerais, como formas de uma nova via para pensar nos limites de uma ação educativa que se movia apenas pelo vértice igualitarista ou, mesmo, homogeneizante. Também têm permitido pensar que o vértice diferencialista ou de reconhecimento da heterogeneidade, não necessária ou automaticamente, é produtor de justiça social. Dubet (2008) tem argumentado em suas obras que se torna importante pensar como a escola moderna distribui o bem comum e como trata os desiguais em função dos contextos sociais e culturais. Este tipo de postura assume um cunho universalista, não somente liberal, também no que tange à crítica social. A crítica ao elitismo republicano e à defesa de uma igualdade de oportunidades para todos emerge na escritura de Dubet (2008) como uma forma de pensar sobre o que seria uma escola justa no pro-

jeto da modernidade, tendo em vista suas contradições. Ao recuperar o processo de constituição da escola republicana na França pós-revolução francesa, Dubet (2008) evidencia como as desigualdades econômicas, no contexto da Revolução Industrial, precisam ser consideradas para poder levar a termo os ideais de busca de igualdade por meio da escolarização.

Considera-se que a criação da escola obrigatória e gratuita (1881) é uma etapa decisiva no acesso de todos os alunos à educação, mas durante um longo período nem todas as crianças tiveram acesso à mesma escola e, portanto, à mesma competição. A igualdade das oportunidades não era formalmente realizada, nem mesmo afirmada como um princípio pelos fundadores da escola republicana, porque todos os alunos não entravam na mesma arena e, portanto, não podiam vislumbrar os mesmos percursos. Com a abolição do exame de entrada na sexta série após a criação do colégio único em 1975, pode-se considerar que as condições estruturais da igualdade das oportunidades foram progressivamente realizadas [...]. A questão das desigualdades de acesso se substitui a das desigualdades de sucesso (DUBET, 2008, p. 21).

O novo panorama contemporâneo, implicado no âmbito da escolarização, evidencia que não basta a garantia do acesso à escola como forma de assegurar o sucesso ou a igualdade social. Mesmo que esse acesso seja condição para permitir um maior nível de igualdade, ele está longe de atenuar as desigualdades sociais. Pode-se dizer simplesmente, argumenta Dubet (2008, p. 28), “que tanto na França quanto em outros lugares, a escola não conseguiu neutralizar os efeitos das desigualdades culturais e sociais sobre as desigualdades escolares”. O ideário da igualdade social, por meio da escola, não é plenamente realizável em uma sociedade desigual e classista. Pensar a questão da igualdade, na interface das condições sociais e culturais deste tempo, como desafiou Adorno (1999), parece ter sido a postura teórica de Dubet (2008), para pensar no alcance do conceito de igualdade. Uma educação igual para todos, no sentido de não considerar o caráter heterogêneo dos estudantes e seu lugar social e cultural, em função da classe social e do gênero a que pertence, mostrou-se importante sob certo ponto de vista, mas uma análise complexa e profunda revela que ela manteve desigualdades. Mesmo meninas que manifestaram melhor desempenho escolar que meninos acabam se saindo pior na vida social, em função das desigualdades sociais entre os sexos. Simplesmente, adverte Dubet (2008, p. 29), “a escola não consegue escapar à pressão das desigualdades sociais”.

Em sentido semelhante ao de Dubet (2008), Mariano Enguita (2004) procura compreender como a desigualdade social e as políticas igualitárias estão relacionadas com a injustiça no contexto da escolarização. No projeto da modernidade,

Enguita critica tanto Voltaire quanto Rousseau, manifestando que o primeiro foi um crítico da educação para os pobres, e o segundo não levou sua preocupação com a educação além dos limites da nobreza. Na base da crítica de Enguita (2004), há o entendimento de que a expansão da escola veio acompanhada da ideia de que diferentes grupos sociais deveriam receber educação diferente. Os povos colonizados, as mulheres, os pobres, não estavam contemplados no início do processo de escolarização. Para as classes populares, coube um tipo de educação, as escolas elementares; para as classes favorecidas, outro, os institutos, os liceus. Para as primeiras, surgiram as escolas técnicas; para as segundas, os bacharelados. Uma divisão social se produziu no interior do sistema educacional (ENGUITA, 2004, p. 76). Essa leitura de Enguita procura mostrar como a escola precisa ser interpretada não somente no que tange ao seu papel de reprodução social, como também no seu poder de transformação social. Nesse sentido, Enguita evidencia como a questão da justiça social parece requerer, além da igualdade (como forma homogeneizante), a questão da liberdade, da diversidade e da responsabilidade. Em sua retomada histórica sobre o problema da justiça social e das políticas igualitárias, ele mostra como a centralidade do debate até as décadas de 1970 e 1980, na Espanha, estava relacionada com as desigualdades de classe. Pouco a pouco, abriu-se o caminho para outro tipo de desigualdades, “especificamente as de gênero, primeiro e as étnicas, depois” (ENGUITA, 2004, p. 79). O autor acrescenta que este movimento em torno da igualdade escolar alcançado pelas mulheres, embora importante para suas demandas nos âmbitos políticos, sociais e econômicos, permitindo combater argumentos patriarcais, ainda merece ser problematizado.

Mas esse tipo de igualdade é, por assim dizer, fácil; consiste essencialmente em não fazer nenhuma distinção, em tratar todos de forma burocraticamente igual. Como em geral, consistiu apenas em escolarizar mais gente, por mais tempo e com mais meios, encontrou apoio inequívoco em alguns professores – e em alguns aspirantes a professores – para os quais era sinônimo de melhorias trabalhistas e maiores oportunidades profissionais. O problema ocorre quando, por um lado, é preciso compatibilizar a igualdade com a liberdade e a responsabilidade; por outro, quando, ao passar das palavras aos fatos, esbarra-se, dentro e fora da instituição, com a diversidade do público potencial e real (ENGUITA, 2004, p. 83).

Curieses, no texto *Por una escuela inclusiva* (2017), projeta um significado amplo para a ideia de educação inclusiva, demarcando com mais força que Enguita (2004) a questão da diversidade a partir da crítica que o feminismo pós-moderno endereça à educação. Segundo ela, “si bien es reconocido el derecho a la educación de todas las personas, siguen siendo numerosas las voces que reclaman la necesidad de pensar, estudiar, proponer y comprometerse con nuevas formas de entender

y enfocar la educación de la diversidad del alumnado. Así, surge la idea de una escuela inclusiva” (CURIESES, 2017, p. 2). Se Enguita mostrava como a questão de classe perdia força a partir da década de 1970, Curieses mostra como a questão de gênero emerge a partir dos anos 1960. Importa, para este estudo, marcar como o cenário educacional é modificado a partir desta discussão, e como os professores são provocados para pensar questões novas em torno das políticas de identidade. Segundo Curieses (2017, p. 5): “Las diferencias habituales entre los seres humanos componen una sociedad de diferentes que obliga a aprender a vivir en el respeto a esas diferencias, buscando en ellas motivos y causas de enriquecimiento para todos”.

Importante notar que, se o deslocamento interpretativo feito por Dubet (2003) e Enguita (2004) leva a problematizar questões de classe, ou mesmo econômicas, como fundantes dos problemas das desigualdades, inclusive as de gênero e étnicas, o debate feito por Curieses coloca o problema da linguagem, da diferença e da representação na anterioridade do problema envolvido na mudança social. A referência para o debate remete ao enfoque pós-moderno, tornando-se as questões do corpo, da sexualidade e do poder centrais para pensar o sentido que o termo diferença representa. Michel Foucault e Judith Butler tornam-se os protagonistas desta virada na teorização contemporânea.

Foucault presentó una manera diferente de concebir y percibir las teorías acerca del yo y de la sociedad, conjugándolo con un nuevo método de evaluación. Pero su método conduce a una práctica de autorrechazo: a pensar contra nuestra propia identidad, sospechosa de estar al servicio del poder en tanto que participa del mismo, al servicio de intereses patriarcales y de ser, por extensión, opresora. La identidad y el género aparecen como algo sumamente complejo, estando en juego con el poder, lo que supone una dificultad para pensar en la resistencia al mismo. Pero, si bien el poder produce y somete, la producción que lleva a cabo el poder de los sujetos no siempre tiene el resultado esperado. Y esto es lo que va a interesar a Butler: precisamente el fracaso de los propósitos del poder. Judith Butler ofrece un punto de vista desde el que es posible desarticular el determinismo social que niega la posibilidad de que el agente actúe y cambie (CURIESES, 2017, p. 6.)

A reconfiguração do campo educacional, sob a ótica pós-moderna, não somente amplia a agenda, como também reconfigura o que está em questão na prática educativa dos educadores, quando se fala de democracia e justiça social. Como argumentado, se alguns autores permitem pensar sobre o desafio de conceber a busca da igualdade e da liberdade a partir dos marcos da modernidade, ou mesmo do pensamento crítico sobre ela, outros buscam pensar e projetar para além dos modos críticos tradicionais, incorporando a questão da liberdade e da diferença. Torna-se bastante presente nas novas configurações teóricas uma capacidade do-

cente para pensar como se dão os processos de exclusão não somente em termos das desigualdades sociais, ou mesmo como elas são produzidas nas malhas da economia política, como também no âmbito das produções discursivas e culturais que instituem e produzem identidades. Uma capacidade pós-crítica para perceber que não há nem deve haver referentes fixos ou padronizados na linguagem (DERRIDA, 2016) para a produção das vidas social e individual torna-se o desafio para pensar as “práticas inclusivas na escola” (CURIESES, 2017, p. 7).

A problemática da dominação colonial ganha destaque na nova agenda. As questões ligadas ao corpo, ao gênero, à etnia, à sexualidade e ao poder entram na agenda do dia. O marco da problemática educacional é praticamente reconfigurado. Não é mais possível compreender as questões ligadas à justiça social pensando apenas em problemas de classe social, trabalho e ideologia. A nova teorização, envolta no âmbito dos estudos culturais, coloca o tema dos diferentes e das minorias excluídas no interior da agenda e do debate sobre o decurso civilizatório. Está-se diante e desafiado a pensar a educação do corpo ou, mesmo, as práticas discursivas que constituem e fundamentam as tecnologias produtoras do eu (SILVA, 1995). Todo o alicerce filosófico que sustentou o discurso pedagógico moderno é desnaturalizado. Com uma percepção muito aguda para as questões do universo contingente, as novas fundamentações filosóficas abrem temas pouco considerados pela agenda emancipatória moderna. No sentido revolucionário do termo, Kincheloe (1997, p. 15) procura entender que:

O pensamento pós-moderno submete a análise das formas sociais e educação ao ethos modernista pré-existente. Admite que a conversação cultural previamente proibida se evidencia a partir de novas questões feitas por vozes antes excluídas. Os pensadores pós-modernos desafiam a estrutura hierárquica do conhecimento e do poder, a qual promovem os especialistas sobre massas procurando novos caminhos para conhecer que transcendam os fatos empiricamente verificados e “razoáveis”, argumentos lineares colocados na busca pela certeza. Quando o pós-modernismo está baseado num sistema crítico de sentido que está preocupado com um conhecimento questionador que procura entender criticamente a si mesmo e a sua relação com a sociedade ele torna-se uma ferramenta poderosa para uma mudança social progressista. Ao fazer isso ele muda as situações sociais que impedem o desenvolvimento de comunidades igualitárias e democráticas marcadas com a justiça econômica e social.

Embora se possa dizer que os problemas filosóficos se colocam, em um plano, como distintos, para não dizer totalmente incompatíveis, em outro plano, eles tornam-se desafios para os sujeitos que lidam com eles em suas práticas educativas, a partir dos marcos das políticas educacionais e dos movimentos do mundo social e histórico. Ou seja, se, por um lado, é possível compreender que o enfoque

pós-moderno colocou em questão toda a agenda moderna em torno da noção de sujeito, de verdade e de razão, de outro é possível compreender que ele não deixou de sugerir novos temas para a questão democrática a partir das ideias de identidades, diferenças e alteridades. Guinada que obviamente coloca em crise o estatuto e o formato das teorias e ambições modernistas. A ideia de justiça social parece desafiar a não somente incorporar uma nova agenda para pensar e intervir nos problemas educacionais, como também exigir reconstruir as tradicionais temáticas da modernidade no que tange à busca da igualdade, da liberdade e da fraternidade. Na seguinte passagem, Santamaría-Goicuria e Stuardo-Concha (2018, p. 3), autores que discutem a ideia de justiça social tal como as projetadas pelas políticas de reconhecimento de Fraser e Honneth, desdobram desafios contemporâneos para a educação que já incorporam os problemas da busca da igualdade e de reconhecimento da diferença no âmbito do agir docente:

Las propuestas teóricas de Justicia Social como un asunto de redistribución se focalizan en las acciones para repartir. Su punto de interés está en desarrollar principios de justicia que permitan corregir la privación de recursos y que estos sean mejor distribuidos en función de los distintos intereses [...]. Las propuestas de Justicia Social que enfatizan el reconocimiento se focalizan en cuestiones vinculadas a la aceptación y al respeto de las diferencias, ya sean de tipo identitarias, culturales o de otra índole. Tienen como objetivo lograr la ausencia de dominación cultural, combatir el no reconocimiento de derechos y promover la valoración y respeto de aquello que es diferente [...]. Desde esta visión se plantean principios de justicia que permitan considerar las relaciones sociales que se establecen entre los seres humanos. El énfasis está en resolver demandas de tipo simbólico-culturales, muy vinculadas a procesos de representación, interpretación y comunicación. La mirada desde el reconocimiento analiza los problemas considerando la existencia de grupos sociales diferentes entre sí en función de sus rasgos identitarios y culturales compartidos como género, sexualidad, etnia, raza, clase social, entre otros, aunque también se advierte sobre la posibilidad de caer en la simplificación de las identidades, proceso denominado reificación [...].

Essa posição, cumpre destacar, é um pouco diferente da de Curieses (2017), assinalando posturas que articulam políticas de redistribuição (igualdade) junto com políticas de reconhecimento da diferença. Para dar continuidade à reflexão acerca das heranças modernistas, cumpre lembrar que a ação docente na modernidade sólida (BAUMAN, 2001), embora embalada e sustentada, no fundo, por princípios ligados à liberdade do indivíduo e à busca de sua igualdade, a partir da ideia de Direito, esteve bastante tutelada pela ideia do Estado-Nação. Muito do que se entendeu por educação e sentido de formação não ultrapassou a esfera das formações científica e disciplinar dos educadores. Os conteúdos éticos e políticos implicados na esfera do conhecimento e da formação não foram a tônica da modernidade em geral. Uma perspectiva bastante formalista e, possivelmente, reificante se fez em torno da

docência, a qual manteve ausente a reflexão sobre o mundo social e histórico, bem como o mundo do trabalho e os sentidos filosófico, político, moral e histórico-cultural da educação. A retomada dos estudos sobre justiça social recoloca as questões em torno de conhecimentos importantes para pensar a formação de professores.

Sublinha-se também que, embora se possa dizer que o movimento da educação escolar tornou-se constitutivo tanto de formas de inclusão e mobilidade social quanto de reprodução e de dominação social e cultural, no âmbito do projeto social sólido-moderno, principalmente no que tange ao momento de Estado de Bem-Estar Social (século XX), ele passa por uma crise no contexto das sociedades líquido-modernas (final do século XX e início do XXI). A crise do projeto social moderno, com o advento do neoliberalismo e das sociedades globalizadas, modificou e muito as promessas de universalização e garantia de direitos dos indivíduos. A nova linguagem parece prescindir da educação escolar como direito público fundamental e, sobretudo, parece colocar a educação sob os critérios das economias de mercado. Se a mercantilização da educação corrói o último elemento marcante ainda remanescente do projeto social sólido-moderno, cumpre pensar o destino que incumbe aos sujeitos e ao mundo no avançar das sociedades ligadas ao espírito (ir)racional do capitalismo contemporâneo. Sob este aspecto, Santamaría-Goicuria e Stuardo-Concha (2018, p. 5) compreendem o significado do processo de escolarização e da ação docente.

Visto esto, y en el marco de una sociedad líquida y una educación influida por principios neoliberales de competitividad e individualismo, observamos que vivimos en una sociedad que no contempla el término justicia social, en algunos casos, o lo contempla de manera limitada a asuntos de distribución de recursos y oportunidades en otros. Este contexto nos ha hecho replantearnos la responsabilidad que la escuela en general y sus docentes en particular tenemos en el proceso de recuperación social. Junto con Freire (1978, p. 3) tenemos esperanza en una educación como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Si bien la educación por sí misma no puede lograr la transformación social, sin ella tampoco se daría [...].

Os novos movimentos do capital em escala global têm permeado todas as dinâmicas das vidas social e cultural, mercantilizando e unificando formas de vida que passam a operar conforme as lógicas dominantes. Um dos grandes impactos das novas formas de vida social tem sido percebido em torno das vidas política e moral das sociedades. O destino do mundo tem sido cada vez mais conduzido por forças externas e estranhas às lógicas das comunidades, dos povos, das culturas e das nações. O poder tem se tornado extraterritorial e cada vez mais está afastado da esfera pública (BAUMAN, 2001). Um sentido possível e valioso em torno da vida pública e das liberdades políticas tem se perdido em meio ao crescimento voraz

das culturas de consumo. Os intelectuais críticos que advogam em torno do valor da liberdade, da diferença, da solidariedade, da igualdade e da sustentabilidade como metas fundamentais da educação, reconceitualizando os ideais modernos (sem abandoná-los por completo) a partir dos novos pensamentos pós-modernos, percebem a atualidade e a necessidade de constituir educadores com perfis ligados à ideia de justiça social. Zeichner (2008) é um desses educadores que tem se ocupado com uma agenda de investigação/formação de educadores relacionados com a justiça social. Acrescenta-se a esta agenda a necessidade de educadores que saibam traduzir e interpretar diferentes tradições que disputam os cenários filosófico e educacional, a fim de construir discursos e práticas menos reducionistas, ou seja: para que a luta pela igualdade não seja em detrimento da diferença, e a luta pelo reconhecimento da diferença não seja em desmerecimento da igualdade; para que a luta por liberdade política não signifique o esquecimento das classes sociais e das imensas desigualdades produzidas pelo capitalismo global em sua relação com o mundo do trabalho; em suma, para que se tenha a capacidade de questionar aspectos imaginários e ideológicos do próprio discurso educacional, percebendo como evidenciam/ocultam as lutas em torno do poder e da liberdade.

Considerações finais

O recorte feito ao longo do texto permitiu retomar a ideia de justiça social como uma possível forma que tem sido utilizada tanto por pensadores modernos como pós-modernos para refletir a educação e o sentido da intervenção educacional. De estirpe claramente política, mas encharcado de moralidade, o debate em torno da justiça social conclama uma reflexão que está além dos códigos normativos da modernidade. Trata-se de questionar o não realizado da modernidade, de apontar a negatividade embutida nos processos da modernização conservadora, a qual, de uma parte, assegura a individualidade e o direito à liberdade para poucos, colocando as imensas maiorias à margem dos processos emancipatórios, de outra, aponta as promessas da modernidade, de sua idealidade, de sua aposta imaginária, consubstanciada em seus aparatos jurídico e constitucional.

Neste esforço interpretativo, as sociedades sólido-modernas, emergentes do século XVI, configuraram uma importância capital para o problema da educação. Ela se tornou uma forma de criação do humano e do mundo social e histórico. Dois imaginários compõem o cenário contraditório e ambivalente da vida social moderna: a emergência das democracias e a do capitalismo industrial. Em um

aporte claramente articulado com a proposta modernista, alguns pensadores da atualidade buscam rever o projeto kantiano ou, mesmo, do idealismo alemão como uma forma de continuar pensando no valor do liberalismo, do contratualismo e do republicanismo para organizar a justiça, o direito e a política democrática. Essa retomada não ocorre sem críticas e sem outras considerações mais amplas. Tentou-se argumentar que os imperativos que demarcaram as grandes significações para o processo de escolarização em seu sentido político acabaram por influenciar os sentidos e finalidades da ação docente e dos saberes que lhe são constitutivos.

De uma parte, evidenciou-se o caráter limitado das políticas de igualdade que movimentaram a agenda de escolarização das sociedades modernas, de outra, mostrou-se como elas permitiram alguns avanços em termos de mobilidade social e liberdade democrática. Entendeu-se como o movimento pós-moderno, ou a atitude pós-moderna, possibilitou a entrada de questões novas em relação à democracia e à justiça social. Argumentou-se que a questão da diferença, ou mesmo da filosofia da diferença, se tornou um pressuposto central para continuar pensando nos limites das modernidades filosófica e educacional. Mesmo que as questões ontológicas da pós-modernidade não tenham sido assumidas em sua plenitude, a problemática sugerida por este movimento acabou por ser redimensionada no âmbito do espaço público. Uma educação voltada ao combate do preconceito e da discriminação contra *gays*, lésbicas e prostitutas, bem como à inclusão de mulheres, negros e índios nos espaços antes destinados apenas às elites brancas configura um pouco do desenho contemporâneo que desafia a docência. Uma nova política de reconhecimento, amparada em autores que discutem justiça social, incorpora parte da agenda modernista, valorizando a participação igualitária dos cidadãos nos espaços públicos (liberdade e política), abarcando a luta pelo combate à desigualdade na educação escolar e na vida social (liberdade e igualdade), bem como incorpora parte da agenda pós-modernista, questionando lugares e formas opressivas de poder e de saber (liberdade e diferença), que, em nome da emancipação, promovem opressão e desvalor identitário de grupos minoritários.

As sociedades líquido-modernas (BAUMAN, 2001), no século XXI, em seu sentido político, parecem ter configurado uma abertura para essas questões novas, ao mesmo tempo em que as liquefazem no âmbito de sua dinâmica econômica. Se novas pautas políticas emergem e desafiam os educadores a pensar nas identidades de corpo, gênero, etnia e classe social, estes vivem o sintoma do mal-estar docente no âmbito do seu quefazer. A desvalorização do sentido e do trabalho docente tem sido acompanhada por um sentimento de impotência em relação ao destino social

das maiorias e minorias. Ou seja, vive-se um momento ambíguo em relação à identidade docente: em parte, ela é o núcleo de um projeto social de esperança e inclusão social, que reconfigura os imaginários modernos e pós-modernos da educação em torno de valores e princípios democráticos, tais como: liberdade, igualdade, diferença e sustentabilidade; e, em parte, ela é desregulamentada e liquefeita pelo mercado e pelo consumo de bens materiais, sendo desvalorizada e tornada parte de um núcleo funcional que a liga direta e unicamente com a economia.

Esta funcionalização da docência, no cenário de aceleração do tempo social, desafia a repensar o núcleo identitário da docência, tendo em vista uma compreensão do seu envolvimento com as questões do mundo social e histórico. Mais do que pensar a docência ou a educação escolar como um mundo à parte, ou apenas normativo, cumpre pensar em como ela se presentifica nos dramas e nas dores do presente. Isso significa, sobretudo, considerar os papéis ativo e crítico da ação docente em relação ao curso do mundo social e histórico (CASTORIADIS, 1992) e suas relações com o mundo do trabalho (SAVIANI, 2000; ENGUITA, 2004), as subjetividades (BAUMAN, 2009) e o universo das ciências (MORIN, 2001).

Parte da teorização contemporânea procura se movimentar pela defesa do direito a aprender e pela defesa da igualdade, a partir da constituição e do contrato social moderno como formas que estariam dentro da agenda moderna. E parte da teorização tem mostrado o quanto essa agenda está e esteve comprometida com os ideais da colonização e da dominação tipicamente modernos e europeus. No primeiro sentido manifesto, argumentou-se, a partir de Honneth (2013) e Dubet (2003), um sentido para pensar no valor da educação escolar como forma de autogoverno e de produção de índices maiores de autonomia e menores de desigualdade. No segundo sentido, argumentou-se, a partir de Curieses (2017), como a questão da educação inclusiva passou a indicar novos aportes para pensar a justiça social e, mesmo, a democracia, a partir da filosofia da diferença. Evidenciou-se ainda como Santamaría-Goicuria e Stuardo-Concha (2018) já articulam no interior do debate não apenas o problema do reconhecimento da diferença, como também as políticas de redistribuição (igualdade).

Essa dupla guinada tem tornado a tarefa de pensar a docência e os saberes que a constituem altamente complexa, por ter de compatibilizar diferença com igualdade e liberdade. Por um lado, ela é levada a participar dos domínios da vida social e cultural, problematizando os campos discursivos que fundam as várias políticas de dominação (GIROUX, 2003) produtoras de injustiças e negam o direito às diferenças (política cultural). Por outro, ela é levada a compartilhar um bem

comum ou, mesmo, um conhecimento poderoso (YOUNG, 2007), que lhe permite outra forma de entrada na esfera pública (cultura política). Para compatibilizar tarefa tão contraditória entre a atitude modernista e a pós-modernista, cumpre sempre problematizar as mediações histórico-sociais que produzem desigualdades ou negam as singularidades e diferenças pela força das uniformizações do mercado, do mundo do trabalho e da economia. Essa tarefa sempre pode ser conduzida, tendo em vista os desafios implicados com uma agenda que amplie e assegure as liberdades e os direitos civis, sociais e políticos ou com uma pedagogia que escute e dê voz a grupos excluídos e subalternos (APPLE; BURAS, 2008).

Esse panorama demanda, sobretudo, no âmbito da formação de professores, uma capacidade hermenêutica, dialética e complexa, para interpretar, distinguir e religar diferentes tradições de pensamento (teorias), a fim de dialogar de modo mais profundo com a “realidade” do mundo e com os estudantes em suas formas plurais e singulares de ser. Em outras palavras, os novos tempos líquido-modernos estariam requerendo uma formação ampla e geral em torno da filosofia e das ciências humanas, bem como da pedagogia, que permita aos educadores problematizar os desafios implicados no âmbito da vida ética e política de uma sociedade/cultura (mundo social e histórico) na interface das reconfigurações do mundo do trabalho, da cultura e do universo das ciências/tecnologias.

Em suma, os sentidos implicados na ideia de justiça social desafiam os educadores a não apenas compreender o curso dos acontecimentos nas quatro esferas do mundo humano, como, fundamentalmente, reconfigurar e avaliar seus modos de intervenção crítica na realidade educacional, tendo em vista o combate das (in)justiças globais, culturais e contingentes. Isso, no entendimento de Edgar Morin (2001), exigiria dos educadores mais do que ser meramente um funcionário ou, mesmo, um especialista, para propriamente desenvolver uma missão pública, a qual parece requerer uma ideia de *eros* e amor à humanidade, além de uma permanente análise do conhecimento ensinado (autocrítica da razão).

Referências

ADORNO, T. Mensagens numa garrafa. In: ZIZEK, S. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 39-50.

ADORNO, T. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

APPLE, M. W.; BURAS, K. L. *Currículo, poder e lutas educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. *Vida líquida*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BAUMAN, Z. *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BIGNOTTO, N. Revolução Francesa e Constitucionalismo. In: AVRITZER, L. et al. *Dimensões políticas da justiça*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. p. 177-186.
- CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto 2: os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CASTORIADIS, C. *O mundo fragmentado: as encruzilhadas do labirinto 3*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- CURIESES, P. Por una escuela inclusiva. Las fronteras del género. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, Madrid, v. 6, n. 2, p. 63-79, 2017.
- DERRIDA, J. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. In: MOUFFE, C. *Desconstrução e pragmatismo*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.
- DUBET, F. *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- DUBET, F. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ENGUITA, M. F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ESTEVÃO, C. A. V. Das denúncias aos anúncios. In: ENS, R. T.; BONETI, L. W. *Educação e justiça social*. Ijuí: Editora Unijuí, 2015. p. 31-53.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GADAMER, H.-G. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- GIACÓIA JUNIOR, O. A ética na era da globalização à luz do pensamento de Adorno. In: LASTÓRIA, A. C. N.; DA COSTA, B. C. G.; PUCCI, B. (org.). *Teoria Crítica, ética e educação*. Piracicaba/Campinas: Unimep/Autores Associados, 2001. p. 67-84.
- GIROUX, H. A. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- HEGEL, G. W. F. Conceito da História da Filosofia. In: *Introdução à História da Filosofia*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 315-392.
- HONNETH, A. Educação e esfera pública democrática. Um capítulo negligenciado da filosofia política. *Revista Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 544-562, set./dez. 2013.
- KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KOSELLECK, R. *Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês*. Rio de Janeiro: EDUERJ, Contraponto, 1999.
- JAMESON, F. *Valencias de la dialéctica*. Buenos Aires: Eterna Cadência, 2013.
- LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- MARX, K. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. 1ª reimpr. Tradução Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- RORTY, R. *Para realizar a América: o pensamento de esquerda no século XX na América*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- SAFATLE, V. *A esquerda que não teme dizer seu nome*. São Paulo: Três Estrelas, 2016.
- SANTAMARÍA-GOICURIA, I.; STUARDO-CONCHA, M. Una Mirada a Prácticas Docentes desde un Marco de Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), Madrid, v. 7, n. 1, p. 177-196, 2018.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SILVA, T. T da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.
- ZEICHNER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. M. *Justiça social: desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-34.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 mar. 2019.

Educação ambiental e justiça social: reflexões em tempos de solidão democrática

Environmental education and social justice: reflections in times of democratical solitude

Educación ambiental y justicia social: reflexiones en tiempos de soledad democrática

Vilmar Alves Pereira*

Simone Grohs Freire**

Resumo

O presente texto busca refletir, criticamente, a partir da Educação Ambiental Crítica, acerca da concepção de justiça social. Para tanto, propõe-se trazer ao debate uma perspectiva histórico-política da democracia e da cidadania no cenário brasileiro como possibilidades não apenas de compreensão do atual cenário posto, como também de uma releitura das relações socioambientais, que definem a realidade contemporânea. Este diálogo tem como base a concepção hermenêutica de Gadamer, enquanto um processo universal do compreender que problematiza o não dito, oferecendo uma perspectiva de abertura, para que se possa pensar sobre nós mesmos e sobre qual é o nosso lugar no mundo. Espera-se, ao final, ter promovido uma reflexão crítica e dialógica acerca da realidade para uma ação em busca de justiça social, ainda tão negada.

Palavras-chave: Cidadania. Educação ambiental. Justiça social.

Abstract

The present text seeks to critically reflect, from the point of view of Critical Environmental Education, about the conception of Social Justice. Therefore, a historical-political perspective of democracy and citizenship in the Brazilian scenario is brought up to the debate, as a possibility not only for understanding the current scenario, but also as a re-reading of the socio-environmental relations that define contemporary reality. This dialogue is based on Gadamer's hermeneutic conception of a universal process of understanding which problematizes the 'unsaid', offering a perspective of openness so that we can think about ourselves and about our place in the world. In the end, it is hoped to have promoted a critical and dialogic rethinking of reality so that one can act in search of a social justice still extremely denied.

Keywords: Citizenship. Environmental education. Social justice.

Recebido em 25/03/2019 – Aprovado em 01/07/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.9325>

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenador e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, nível 2. Brasil. ORCID: 0000-0003-2548-5086. E-mail: vilmar1972@gmail.com

** Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Professora da Faculdade de Direito e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande. Brasil. ORCID: 0000-0003-3566-0669. E-mail: simonefreire@furg.br

Resumen

El presente texto busca reflexionar, críticamente, desde la Educación Ambiental Crítica, acerca de la concepción de la Justicia Social. Por lo tanto, se propone llevar al debate una perspectiva histórico-política de la democracia y de la ciudadanía en el escenario brasileño, como posibilidades no sólo de comprensión del actual escenario puesto, sino también de una relectura de las relaciones socioambientales que definen la realidad contemporánea. Este diálogo tiene como base la concepción hermenéutica de Gadamer, mientras que un proceso universal de comprender que problematiza lo “no dicho”, ofreciendo una perspectiva de apertura, para que podamos pensar en nosotros mismos y en cuál es nuestro lugar en el mundo. Al final, se espera haber promovido un replanteamiento crítico y dialógico de la realidad, para que se pueda actuar en busca de una justicia social aún tan negada.

Palabras clave: Educación Ambiental. Ciudadanía. Justicia social.

Introdução

Estes são tempos marcadamente de inúmeras injustiças sociais; tempos em que as racionalidades únicas fundamentalistas buscam encolher os avanços democráticos em todas as esferas. Aqueles avanços conquistados com muita organização e luta, no campo das questões sociais, estão agora sendo violentamente ameaçados. Ancorada no discurso de que as políticas sociais cometeram exageros por permitirem o reconhecimento de milhares de brasileiros que se encontravam e se encontram na inviabilidade, a lógica hegemônica da extrema direita reapresenta suas faces, buscando mais um retorno a posturas de adestramento e domesticação do que possibilidades emancipatórias.

No que concerne ao campo e às conquistadas da Educação Ambiental (EA), são mais de 30 anos de lutas, para que as questões voltadas à EA fossem reconhecidas e, posteriormente, passassem a integrar as diretrizes curriculares de ensino em todos os seus níveis. Como resultados dessa luta, destacam-se: 1) a Política Nacional do Meio Ambiente, de 1981; 2) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que reconhece a EA; 3) a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que dispõe, especificamente, sobre a EA e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e seu órgão gestor; 4) as resoluções do Conselho Nacional de Educação, como a nº 2/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, e a nº 2/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e a Formação Continuada de Professores, entre muitas outras normativas que vêm sendo construídas, participativamente, pela larga comunidade de educadores ambientais. Na atual conjuntura, vivem-se períodos de intensa preocupação, para manter as referidas garantias, diante do discurso e de práticas deste governo.

Em recente movimento internacional, educadores ambientais de todo o mundo se posicionaram, por meio de uma carta endereçada aos ministros da educação e do meio ambiente, contra algumas medidas do atual governo, que geram injustiças à nossa história e às nossas garantias. De modo geral, o documento critica a mitigação do papel da EA no Decreto nº 9.665/2019, que a vincula a uma secretaria do ecoturismo, voltada para simples campanha de conscientização ambiental. Também limita o reconhecimento da EA como tema transversal, além de restringi-la à educação básica, por meio do Decreto nº 9.665/2019. Preocupa, igualmente, o fato de os Decretos nº 9.665/2019 e nº 9.672/2019 não fazerem menção à Lei nº 9.795/1999, a qual define a PNEA e as atribuições do Poder Público em todos os níveis, especificamente do Ministério do Meio Ambiente e do Ministério da Educação. Esses são apenas alguns sinais de que a democracia brasileira se encontra em risco, e, de modo geral, pode-se estar comprometendo a dignidade humana em diferentes processos.

Desse modo, quando se fala em EA neste estudo, assume-se o horizonte de uma Educação Ambiental Crítica, por reconhecer que neste texto se revisitam alguns movimentos no campo da EA, e, posteriormente, assumem-se alguns desafios no sentido de pensar possibilidades de uma justiça socioambiental, que pela sua natureza está relacionada ao enfrentamento de todas as tentativas de encolhimento da vida digna.

Que educação ambiental? Uma análise do cenário democrático (?) brasileiro

O reconhecimento e a institucionalização da EA no cenário brasileiro se deram a partir da década de 1990, com a criação da PNEA e, posteriormente, também do plano infraconstitucional, com outras medidas que se somaram a essa política. Pode-se dizer que a EA atingiu seu ponto culminante com a Constituição federal de 1988, que, além de instaurar o modelo democrático no país, ambientalizou o sistema legal, ao estabelecer o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado como direito fundamental.

Ocorre que, vindo de uma longa tradição autoritária, a partir de 1988, o Brasil rompe com esse modelo e inaugura uma nova tradição, a democrática. O Estado Democrático de Direito ultrapassa a ideia de um Estado Social, porque, além de promover a igualdade formal (perante a lei), busca a concretização da igualdade material por meio da efetivação dos direitos fundamentais. Pode-se dizer, portanto, que o Estado Democrático de Direito é o modelo de consagração dos direitos fundamentais, os quais, por sua vez, estão ancorados no princípio da dignidade da pessoa humana,

objetivo fundamental da Constituição federal brasileira. Assim, a dignidade da pessoa humana deve ser considerada o elemento comum, unificando todos os direitos fundamentais, enquanto esses, no que lhes diz respeito, são uma concretização do fundamento em si. Os direitos fundamentais podem ser compreendidos como:

[...] a facultad que la norma atribuye de protección a la persona en lo referente a su vida, a su libertad, a la igualdad, a su participación política o social, o a cualquier otro aspecto fundamental que afecte a su desarrollo integral como persona, en una comunidad de hombres libres, exigiendo el respecto de los demás hombres, de los grupos sociales y del Estado, y con posibilidad de poner en marcha el aparato coactivo de Estado en caso de infracción (PÉREZ LUÑO, 1979, p. 43)¹.

Ao longo dos tempos, diversas classificações dos direitos fundamentais foram desenvolvidas doutrinariamente, destacando-se a teoria geracional dos direitos fundamentais, a qual utiliza o critério da evolução histórica para caracterizá-los e individualizá-los. Daí a tríplice classificação desses direitos:

a) *direitos fundamentais de primeira geração*, os quais têm a liberdade como elemento caracterizador; b) *direitos fundamentais de segunda geração*, direitos identificados com a busca da igualdade material; c) *direitos fundamentais de terceira geração*, complexa estrutura de direitos que têm na solidariedade humana o elemento caracterizador (SCHÄFER, 2013, p. 101, grifo do autor)².

De toda forma, o que importa referir, neste momento, é que os direitos fundamentais, ancorados na liberdade, na igualdade e, posteriormente, na solidariedade, voltam-se, preponderantemente, para a proteção e a efetivação da dignidade da pessoa humana no seu mais amplo sentido. Essa dignidade da pessoa humana, enquanto elemento aglutinador dos direitos fundamentais, esteio teórico de uma constituição democrática, deve ser compreendida como um dever e como um limite da atividade estatal, razão pela qual se justifica a necessidade de uma concepção complexa, que contemple as diversas dimensões da realidade:

Temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável [sic] nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos, mediante o devido respeito aos demais seres que integram a rede da vida (SARLET, 2012, p. 52).

Esta definição ressalta a ideia de dignidade a partir da cidadania consciente, crítica, criativa e comprometida com o bem-viver, vinculada ao constitucionalismo que se consolida com base na participação popular em torno dos direitos.

Ainda é preciso dizer que, insito ao modelo democrático, está a norma de que os direitos fundamentais têm primazia sob quaisquer outros direitos, sendo considerados cláusulas péticas, ou seja, os direitos já consagrados não podem ser objeto de supressão, total ou parcial.

Assim, pode-se afirmar que esse modelo de direitos fundamentais é o motor daquilo que se denomina interesse público, modificando o papel que o Estado desempenhava até o momento: o Estado deixa de ser fim em si mesmo e passa a ser meio de concretização dos direitos consagrados constitucionalmente.

É nesse cenário apresentado que o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado passa, a partir de 1988, a ser considerado um direito fundamental e, assim, uma dimensão da dignidade da pessoa humana. Essa dimensão socioambiental se justifica já de início pela conexão que se estabelece, como dito, entre os direitos fundamentais e o meio ambiente, desde sua forma mais básica:

Do ponto de vista biológico, a dependência do homem em relação ao ambiente é total: o ser humano não pode sobreviver mais do que quatro minutos sem respirar, mais de uma semana sem beber água e mais de um mês sem se alimentar. O único local conhecido do universo no qual o homem pode respirar, tomar água e alimentar-se é a Terra. Nessa ótica o ambiente estaria intrinsecamente relacionado com os direitos à vida e à saúde (CARVALHO, E., 2011, p. 142).

Esta dimensão socioambiental surge diante de uma crise civilizatória grave, que pode ser chamada de ambiental, partindo-se da percepção da complexidade da definição de meio ambiente, devendo ser considerados os sujeitos, suas percepções e suas crenças neste processo de conceituação, uma vez que sua compreensão é indispensável para a apreensão das diferentes percepções do que seja meio ambiente em diferentes grupos. Nesse sentido, o Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea) estabeleceu, entre seus princípios,

[...] a concepção de meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade (BRASIL, 2005).

Registre-se que a sustentabilidade apresenta-se como um processo que se preocupa em contemplar as dimensões econômica e cultural, integrando estas a:

[...] subsistência (garantindo a existência biológica); proteção; afeto; criação; produção; reprodução biológica; participação na vida social; identidade e liberdade. Portanto, sustentável não é o processo que apenas se preocupa com uma das duas dimensões, mas que contempla ambas, o que é um enorme desafio diante de uma sociedade que prima pelos interesses econômicos acima dos demais (LOUREIRO, 2012. p. 56).

Nessa linha, são encontradas definições diversas de meio ambiente, conforme se esteja tratando do viés biológico, psicológico, econômico ou, ainda, jurídico. Defende-se que é preciso pensar o meio ambiente em sua complexidade, a partir de uma abordagem integradora dos diversos aspectos políticos, éticos, sociais, tecnológicos, científicos, culturais, econômicos e ecológicos. É nesse sentido também que deve ser lido o artigo 225, *caput* da Constituição federal, o qual estabelece que

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Ao constitucionalizar tal direito, o legislador constituinte reconheceu a viabilidade do preceito de estabelecer um direito fundamental; eis que, nos termos postos, o direito ao meio ambiente equilibrado é direito essencial, verdadeiro desdobramento do direito à vida. Ou seja, há uma inexorável relação entre as condições ambientais necessárias à vida e a proteção dos valores ambientais. Assim, pode-se entender o meio ambiente como o conjunto das relações que fomentam e possibilitam a vida em todas as suas formas, porque é importante interpretar a dignidade da pessoa humana para além do olhar antropocêntrico que marca a legislação brasileira, alargando-se o espectro jurídico para qualquer forma de vida.

Além disso, a ideia de dignidade enquanto uma qualidade especial do ser humano – herança teórica de Kant, para quem a dignidade, sendo comum a todos, torna todos iguais – não se sustenta mais. Uma análise das relações sociais, econômicas e políticas mostra que a dignidade não se distribui igualmente, mas, pelo contrário, considerando outras questões valorativas, que envolvem, em apertada síntese, disputas de poder e a conseqüente lesão aos direitos fundamentais.

Nesse sentido, a própria ideia de dignidade, enquanto inerente a todo ser humano, é contraditória, o que revela um processo de tensão, uma vez que o fato de a Constituição federal estabelecer a dignidade da pessoa humana e, ao mesmo tempo, os direitos fundamentais para todos não garante o efetivo acesso a esses direitos. Logo, para que se dê esse acesso, é preciso ocorrer o tensionamento entre duas partes, do próprio sujeito, que se vê capaz de realizar os direitos, e da sociedade, que também vê no sujeito sua aptidão para o exercício desses direitos (STRELHOW, 2016). Há que se reconhecer que, para que esse tensionamento ocorra, faz-se necessário um processo de tomada de consciência que só pode acontecer dentro de um espaço de autonomia e liberdade.

Por essa razão, é que se defende que a ideia de dignidade deve estar relacionada à participação do sujeito de direitos em seus ambientes de forma reflexiva e crítica, espaço esse que se deve pautar por autonomia e liberdade.

A EA traz as condições de possibilidade necessárias para que se promova esse espaço, até porque a EA é também, na perspectiva proposta, uma educação popular, uma vez que ela “deve ser libertadora, incentivar o lado crítico e dialógico para que todos tenham as mesmas oportunidades e acesso às informações” (PEREIRA; ALVARENGA; MARQUES, 2003, p. 191). Assim, para que se possa compreender a EA como esse espaço dialógico e crítico, é preciso também pensá-la na perspectiva da dignidade e dos direitos fundamentais.

No entanto, no Brasil, parece que o debate político da EA ainda não atingiu a expressão necessária, uma vez que se tem a impressão da ideia generalizada de que a EA se preocupa em promover uma mudança de comportamento individualista, como é o caso da reciclagem ou do controle do uso de água domiciliar, que são práticas não menos importantes, mas de reduzido poder emancipatório, uma vez que não realizam a transformação no conhecimento e na atuação social.

Por essa razão, parte-se, neste artigo, da concepção de uma EA emancipatória, como “instância formativa de sujeitos sociais, isto é, autores da própria história” (CARVALHO, I., 2011, p. 156). É uma educação voltada para colaborar com o sujeito, a fim de que reflita, criticamente, sobre as questões socioambientais e, assim, atue sobre elas. Propõe-se, portanto, pensar a EA em uma perspectiva crítica, que é a “de incluir uma dimensão social na questão ambiental que confere um posicionamento político, frente aos dilemas que a humanidade sofre” (DIAS, 2015, p. 125). Trata-se, assim, de um processo sociopolítico, cultural e pedagógico, voltado à cidadania.

Em outra perspectiva, pode-se dizer que o que se pretende é revigorar o sentido do ser a partir de uma ontologia hermenêutica na EA, retomando outros sentidos colonizados pela racionalidade instrumental (PEREIRA, 2016). Isso significa que, para além de um espaço/processo permanente para compreender e interpretar o mundo, a EA se apresenta também como um modo de ser. Assim, “a EA deve estar relacionada não somente com a reconstrução social para aliviar a exploração dos recursos naturais, mas também para evitar as injustiças sociais no processo dessa reconstrução” (SATO, 1997, p. 30).

No entanto, entende-se, nesta perspectiva, que a cidadania é meio – e não meta –, a ser construída a partir do processo de EA. Jacobi (2006, p. 431) comenta que, quando se pensa a EA voltada ao exercício da cidadania, o que se pretende é a consolidação de sujeitos cidadãos, isto é,

O desafio do fortalecimento da cidadania para a população como um todo, e não para um grupo restrito, se concretiza a partir da possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres e se converter em ator co-responsável na defesa da qualidade de vida.

Entende-se, nessa toada, que destacar a dimensão política que se propicia a partir do espaço da EA desvela a necessidade de se pensar acerca do compromisso social com o bem comum, o que significa:

[...] tomar partido frente à realidade social, não permanecer indiferente diante da injustiça, da liberdade desprezada, dos direitos humanos violados, do trabalhador explorado; descobrir nos estudantes o gosto pela liberdade de espírito e despertar neles a vontade de resolver os problemas em conjunto, estimulando-os a desenvolver o sentimento de que são responsáveis pelo mundo e pelo seu destino, encaminhando-os a uma ação militante (GUTIÉRREZ, 1984, p. 13).

Dessa forma, uma EA é definida como um compromisso político e ético do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o meio ambiente, uma EA cidadã. A escolha da Educação Ambiental Crítica se apresenta como a única, tendo em vista a necessidade de refletir acerca dos aspectos socioambientais das relações humanas, isto é, das relações estabelecidas entre os indivíduos e com o ambiente onde se inserem, para compreender, refletir criticamente e agir. Trata-se da crítica à racionalidade instrumental, de uma virada epistemológica, enfim, de um projeto emancipatório.

É por essa razão que se defende que a Educação Ambiental Crítica é um processo educativo que se volta para a cidadania, fornecendo “os elementos para a formação de um sujeito capaz tanto de identificar a dimensão conflituosa das relações sociais que se expressam em torno da questão ambiental quanto de posicionar-se diante desta” (CARVALHO, I., 2011, p. 163).

Mas, afinal, a questão que se coloca é por que esta EA, que traz as condições de possibilidade para a consolidação da cidadania, no Brasil, anda a passos vagarosos. Para que se compreenda esse dilema ético-político, é preciso entender o caminho da cidadania no Brasil.

A subcidadania no Brasil como óbice à consolidação democrática

O conceito de cidadania, pode-se dizer, é um conceito histórico e complexo, uma vez que envolve múltiplas dimensões, e, ainda, deve ser analisado de acordo com o tempo e o espaço em que é considerado. Arendt já afirmava que a cidadania poderia ser definida como

O direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos (1989, p. 31).

De certo modo, pode-se dizer que o conceito de cidadania está ligado aos direitos e aos deveres que definem a vida em sociedade. Especialmente nos séculos XVIII e XIX, na modernidade, a cidadania deriva do pacto constitucional que estabelece a sociedade política e, a partir disso, o vínculo entre os indivíduos, o Estado e a democracia. Não é por outro motivo que Bobbio (2004, p. 21) irá afirmar que “a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais”. Isso porque, no período após a Segunda Guerra Mundial, o reconhecimento de direitos fundamentais, por meio da promoção de políticas públicas pertinentes, tem sido um critério de análise acerca da concretização da dignidade da pessoa humana.

Entretanto, como já foi dito, o fato de serem os direitos fundamentais constitucionalmente garantidos não significa sua aderência à realidade. No Brasil, isso fica muito claro. O déficit de concretização dos direitos fundamentais e, por consequência, da dignidade da pessoa humana e do próprio modelo democrático está colocado há muito no cenário nacional, apesar da Constituição federal, vigente há mais de trinta anos.

Ocorre que o processo de construção da cidadania no Brasil se deu às avessas. Historicamente, estabeleceu-se no país um projeto societário de índole conservadora e autoritária, tendo, desde sempre, as decisões políticas importantes – como a própria independência e a proclamação da República – sido tomadas por uma elite dominante, e não por uma ruptura revolucionária, como em muitos outros países. Assim, o brasileiro não se comportava como um cidadão, mas como um servo subserviente e dependente do poder instituído.

Isso fica ainda mais claro se se compreender qual é a concepção de um cidadão pleno. Doutrinariamente, diz-se que se considera cidadão pleno aquele indivíduo dotado de três dimensões de direitos: civis, políticos e sociais. Os direitos civis estão relacionados com a ideia de liberdade individual, sendo, portanto, os direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade, etc. Os direitos políticos têm como fundamento a ideia de autogoverno e se consubstanciam na participação do cidadão nas decisões acerca da sociedade em que se insere. E, por fim, os direitos sociais, cujo fundamento é a justiça social, garantem a participação dos cidadãos na riqueza coletiva, concretizada na educação, no trabalho, na saúde, etc.

T. S. Marshall (1967), autor inglês que estudou o fenômeno da cidadania especialmente na Inglaterra, apontou que essas dimensões, para além de uma ordem cronológica, guardam uma sequência lógica. Ou seja, os direitos políticos, para que ocorram, dependem da existência prévia dos direitos civis; eis que não há partici-

pação na vida política sem que antes se garanta a liberdade individual. Por sua vez, os direitos sociais também dependem da existência prévia dos direitos políticos e civis, já que se voltam à redução das desigualdades e à garantia de um mínimo bem-estar social. Dessa forma, direitos sociais sem a consolidação anterior de direitos civis e políticos tendem a reproduzir um modelo autoritário. Nas palavras de José Murilo de Carvalho (2015, p. 220):

Na sequência inglesa, havia uma lógica que reforçava a convicção democrática. As liberdades civis vieram primeiro, garantidas por um Judiciário cada vez mais independente do Executivo. Com base no exercício das liberdades, expandiram-se os direitos políticos consolidados pelos partidos e pelo Legislativo. Finalmente, pela ação dos partidos e do Congresso, votaram-se os direitos sociais, postos em prática pelo Executivo. A base de tudo eram as liberdades civis. A participação política era destinada em boa parte a garantir essas liberdades. Os direitos sociais eram menos óbvios e até certo ponto considerados incompatíveis com os direitos civis e políticos [...]. Só mais tarde esses direitos passaram a ser considerados compatíveis com os outros direitos, e o cidadão pleno passou a ser aquele que gozava de todos os direitos, civis, políticos e sociais.

No Brasil, a construção da cidadania, todavia, não se deu dentro dessa sequência. Aqui, os direitos sociais tiveram mais ênfase e precederam os demais, ressaltando-se que esses foram estabelecidos em ambientes políticos, no mínimo, contraditórios. Nesse sentido, Carvalho (2015, p. 219) expõe que, inicialmente, foram definidos os direitos sociais, “implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular”. Num segundo momento, surgiram os direitos políticos, também durante a ditadura, quando “os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime” (CARVALHO, 2015, p. 219). Por último, fechando a inversão da proposta de Marshall, revelam-se os direitos civis, dos quais muitos ainda continuam inacessíveis a uma grande camada da população.

Santos (2013, p. 119) já havia questionado se “há cidadãos neste país?”, apontando, em seguida, que há uma cidadania mutilada, verdadeira forma de “não cidadania”: “deixado ao quase exclusivo jogo do mercado, o espaço vivido consagra desigualdades e injustiças e termina por ser, em sua maior parte, um espaço sem cidadãos”. É diante desse quadro desolador que a cidadania no Brasil precisa ser pensada e dialogada hermenêuticamente nesse espaço de EA. Não há como negar as escolhas históricas feitas, até porque são elas que hoje se traduzem nas limitações sociais do país.

O Estado Democrático de Direito, como modelo que prioriza os direitos fundamentais, pressupõe uma cidadania atuante, em que o cidadão se reconheça apto a

reivindicar perante o governo, participando no exercício do poder político. Isso se dá, exatamente, pela garantia e pela concretização dos direitos fundamentais que asseguram o exercício da cidadania plena.

Destacam-se os chamados direitos de solidariedade ou fraternidade, os quais traduzem a massificação social vigente e os conflitos advindos dessa situação, uma vez que “não se destinam a pessoas determinadas ou a grupos de pessoas, mas têm por destinatário toda a coletividade, em sua acepção difusa, como o direito à paz, ao meio ambiente, ao patrimônio comum da humanidade” (SCHÄFER, 2013, p. 56).

Enfim, o Estado Democrático de Direito deve estabelecer as condições institucionais que assegurem a cidadania. Ora, a EA se constrói a partir da conscientização da população sobre as questões socioambientais e o incentivo à participação política em todas as suas dimensões. Essa participação é o exercício da cidadania. Ou seja, a EA é peça fundamental, porque permite, por meio da mobilização do indivíduo, desvelar seu papel dentro da sociedade, revelando que está apto a atuar coletivamente e exercer a cidadania, não só participando dos processos decisórios, mas também:

[...] tornando-se capaz de construir vínculos fortes e estáveis entre os membros de sua comunidade, tendo por fundamentos a unidade social, a aceitação, a solidariedade e o senso de um destino comum, porque nada adiantaria ser cidadão sem a perspectiva ou possibilidade de pôr em prática essa prerrogativa: a de exercer a cidadania (COSTA; TERRA, 2007, p. 48).

Portanto, pode-se dizer que o exercício da cidadania, possibilitado a partir do espaço da EA, agrega ainda outro elemento indispensável: a solidariedade social, a qual diz respeito “à relação de todas as partes de um todo, entre si e cada um perante o conjunto de todas elas” (COMPARATO, 2006, p. 577). Assim, a ideia de solidariedade está imbricada com a de comunidade, na perspectiva de pertencer e compartilhar, o que Casalta Nabais (2005, p. 84) traduz nas seguintes palavras:

A solidariedade pode ser entendida quer em sentido objetivo, em que se alude à relação de pertença e, por conseguinte, de partilha e de corresponsabilidade que liga cada um dos indivíduos a sorte e vicissitudes dos demais membros da comunidade, quer em sentido subjetivo e de ética social, em que a solidariedade exprime o sentimento, a consciência dessa mesma pertença à comunidade.

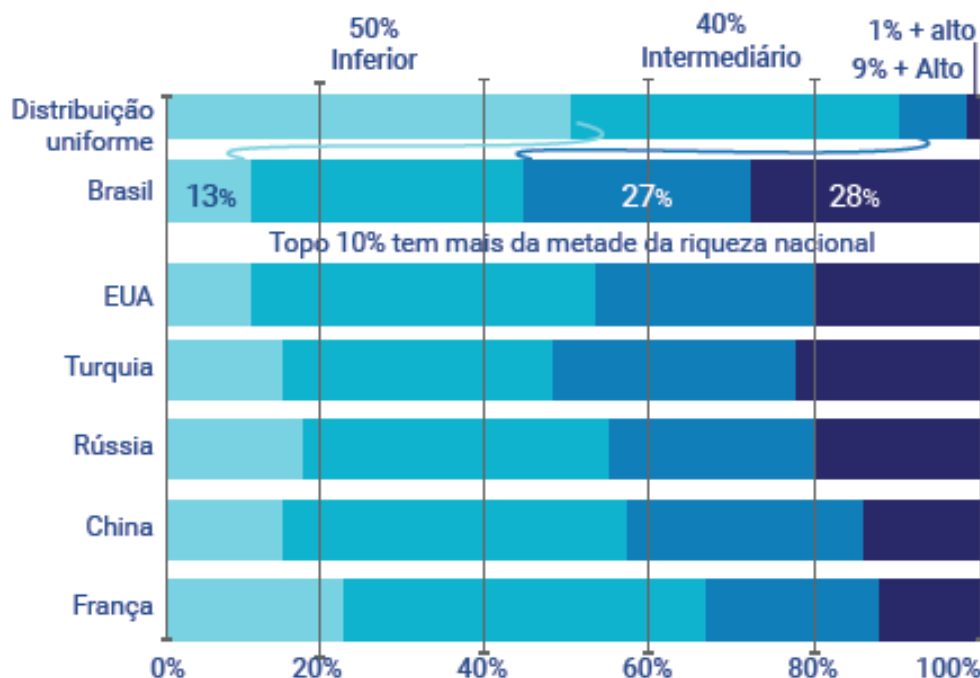
A solidariedade social, nesse sentido, de pertença, em que a harmonia social depende da preocupação de cada um com todos, é o elemento justificador da legitimidade de um Estado socialmente justo que efetivamente pugne pela dignidade da pessoa humana, concretizada, por sua vez, pelos direitos fundamentais constitucionalmente consagrados, tudo com o fim de promover a justiça social, da qual é instrumento a EA.

A educação ambiental como condição de possibilidade da justiça social

Não restam dúvidas de que o cenário de desigualdade no Brasil, assim como no resto do mundo, é avassalador. José Bonifácio afirmou em representação enviada à Assembleia Constituinte de 1823 que “a escravidão era um câncer que corroía nossa vida cívica e impedia a construção da nação” (CARVALHO, 2015, p. 228). Nos tempos atuais, pode-se dizer que é a desigualdade que impede a consolidação da democracia.

O Brasil está entre os países mais desiguais, situação agravada por déficits em matéria de direitos econômicos e sociais. Em estudo produzido pela Oxfam Brasil (2017), entre os dados apurados, percebeu-se que níveis extremos de desigualdade econômica coexistem com pobreza generalizada: a concentração de renda do 1% dos brasileiros no topo é a maior do mundo. Os seis brasileiros, todos homens, mais ricos têm a mesma riqueza que os 50% mais pobres da população. Enquanto isso, afirma o estudo, 16 milhões vivem na pobreza, e mais de 50% estão vulneráveis a entrar na pobreza. A tabela seguinte ilustra este cenário:

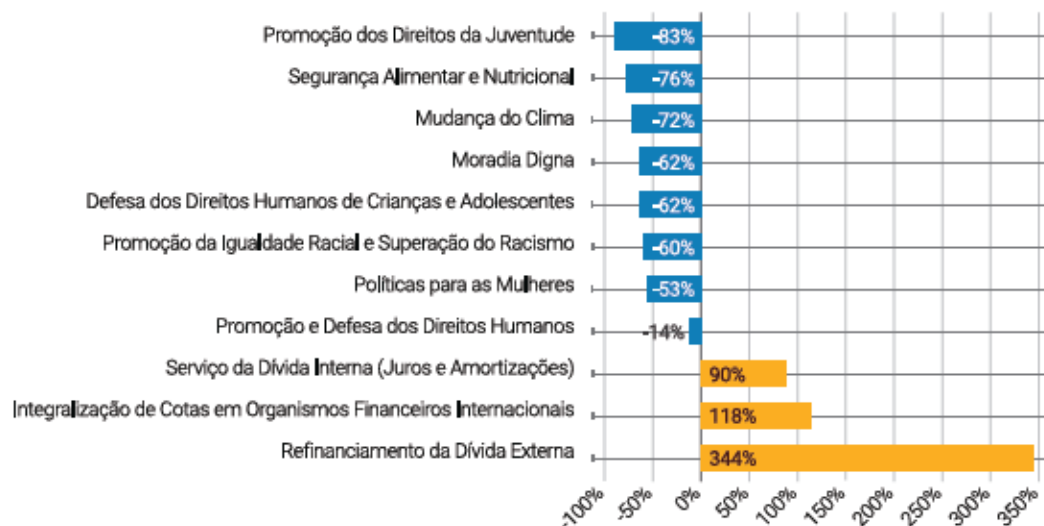
Tabela 1 – A desigualdade econômica



Fonte: Oxfam Brasil (2017).

Este contexto de desigualdade econômica somado às medidas de austeridade, que foram adotadas pelo governo nos últimos tempos, aumentam ainda mais a desigualdade e a miséria, especialmente porque os maiores cortes orçamentários afetaram sobremaneira os direitos humanos, entre outros, conforme se pode observar nas variações orçamentárias nominais de programas selecionados do Brasil, no período compreendido entre 2014 e 2017:

Figura 1 – A queda de investimentos nas políticas públicas sociais



Fonte: Oxfam Brasil (2017).

Aliás, o cenário futuro não é promissor, uma vez que o teto de gastos estabelecido por estas medidas de austeridade irá reduzir, consideravelmente, os investimentos em áreas consideradas fundamentais, como a saúde e a educação. Isto apenas confirma que são as desigualdades as verdadeiras aniquiladoras da vida em sociedade.

É diante deste panorama, portanto, que é preciso pensar a justiça social. Isso porque a medida da justiça social, a qual admite variadas interpretações, mesmo no campo teórico, é a igualdade, valor que orienta políticas para a construção de uma sociedade mais solidária, justa e livre. Este valor, por sua vez, é conquistado pelo agir transformador dos agentes sociais em seus campos correspondentes, uma vez que a igualdade diante da lei não é suficiente, porque significa tão somente a obrigatoriedade de todos de cumprir a lei, mas não problematiza a realidade de

desigualdade posta. Não é outro o sentido da afirmação de Marx (2012) de que o direito não teria que ser igual, mas desigual, porque as distorções promovidas pelo modelo econômico só podem ser corrigidas pelo Estado, estando aí o Direito como instrumento a serviço não do Estado, mas da sociedade, enquanto promotor de uma justiça distributiva e, portanto, corretiva.

Tradicionalmente, a ideia de justiça social se traduz como distribuição justa dos bens, como saúde, educação, liberdade, riqueza, etc. Parte-se neste estudo da concepção de justiça como um fim do Estado, como uma norma constitucional. Junkes (2005, p. 533) propõe a sistematização dos aspectos associados à noção jurídica em quatro grupos, quais sejam:

a) grupo de preceitos relacionados preponderantemente à garantia e à promoção da dignidade em favor de todas as pessoas; b) grupo de preceitos relacionados preponderantemente à garantia e à promoção do valor liberdade a todos os membros da sociedade; c) grupo de preceitos relacionados preponderantemente à garantia e à promoção da equalização de oportunidades a todos; d) grupo de preceitos relacionados preponderantemente à garantia e à promoção da redução dos desequilíbrios sociais em favor dos membros ou setores mais inferiorizados da comunidade política.

Não restam dúvidas de que dois aspectos são importantes enquanto elementos de justiça social: a reflexão sobre os efeitos distributivos de uma estrutura institucional sobre as diferentes oportunidades de vida dos membros de uma comunidade, assim como a reflexão sobre o acordo acerca dos princípios que devem orientar essa mesma estrutura (Miller, 1998). A grande questão, e este é o óbice, é como transformar esse pacto teórico em ação. E é nesse momento que se defende a EA como o espaço que estabelece as condições de possibilidade para o exercício da cidadania, a qual está intimamente ligada à justiça social. Até porque a EA contempla múltiplas dimensões – ambientais, sociais, políticas, culturais – que não podem ser obscurecidas. A EA é, assim, o espaço adequado para que se realize essa denúncia à negligência consciente do Estado para com a questão socioambiental; enfim, para com a dignidade da pessoa humana. Estes aspectos são muito importantes, porque,

Na poética da Educação Ambiental, a atenção à degradação ambiental muitas vezes deixa escapar a injustiça social. Por isso é preciso reivindicar a consciência reflexiva de que toda miséria humana está intrinsecamente relacionada com os impactos ambientais. Teremos o enorme desafio de transformar a poética em sua dimensão política, pois a história da civilização do Homo Sapiens já comprovou que os prejuízos dos danos ambientais recaem sempre nas camadas economicamente desfavorecidas (SATO; PASSOS, 2006, p. 23).

É a EA uma educação política, porque questiona as certezas absolutas e dogmáticas, comprometendo-se com uma cidadania plena na busca por uma convivên-

cia digna entre os seres humanos e com o ambiente onde se insere. A EA, neste panorama, apresenta-se como o espaço dialógico apto a propiciar o questionamento dos paradigmas do conhecimento e do modelo de sociedade moderna, apresentando a necessidade de uma racionalidade outra, “orientada por novos valores e saberes; por modos de produção sustentados em bases ecológicas e significados culturais; por novas formas de organização democrática” (LEFF, 1999, p. 112).

Daí porque se reforça a convicção de que a EA é um ser-com, e nesse sentido ela é também uma educação popular, porque se constitui como um espaço para uma prática de conscientização voltada à transformação social (PEREIRA; ALVARENGA; MARQUES, 2003).

Em outras palavras, uma educação cujos conceitos podem ajudar na construção de uma sólida cidadania, ancorada numa visão crítica e transformadora, “no sentido do desenvolvimento da ação coletiva necessária para o enfrentamento dos conflitos socioambientais” (LAYRARGUES, 2006, p. 87-88). Enfim, uma EA que, enquanto projeto emancipatório, cria condições para reflexão e atuação em busca de justiça social, em que a cidadania é meio para essa concretização que há muito se anseia.

Considerações finais

A partir dos argumentos apresentados neste texto, observou-se que é a EA um espaço político adequado para que se estabeleçam as reflexões e o agir necessários para a construção de uma outra realidade. É, portanto, um espaço para a concretização da justiça social.

Não mais tendo por base uma concepção de falso equilíbrio, mas reconhecendo as contradições e os conflitos éticos, políticos e socioambientais, acredita-se que a Educação Ambiental Crítica pode contribuir não apenas no reconhecimento de garantias e lutas, mas também no sentido que essas políticas assumiram e assumem em defesa da vida.

Assim como Paulo Freire, quando do seu retorno do exílio, acredita-se que é preciso reaprender o Brasil pós-golpe de 2016. Nesse esforço hermenêutico de reaprendizagem, os diferentes campos do saber, além de uma avaliação sobre as escolhas feitas, devem ter a coragem de reforçar os reconhecimentos construídos. Nesse sentido, deve-se reafirmar as convicções pela Educação Ambiental Crítica a partir de uma sociedade, de uma escola, de uma universidade popular e afirmativa

que reconheça as questões ambientais a partir da perspectiva do ambiente inteiro, e não apenas do meio/ambiente.

O projeto antagônico a este já é conhecido. Ele tem a ênfase no lucro e no poder a qualquer custo; no agronegócio e nos agrotóxicos; na usurpação das reservas indígenas para exploração de minérios; na afirmação de um governo para os mais favorecidos; e no não reconhecimento das diferenças – além da condenação e do ataque aos pensadores com perspectivas crítico-progressistas.

Pelo horizonte da EA, pode-se encontrar espaços para continuar se organizando, denunciando e resistindo a esse projeto maior e buscando possibilidades viáveis de construção de um projeto coletivo e emancipatório com justiça social. Ainda que de modo incipiente, já houve experiências que reafirmam e demonstram as possibilidades de um projeto emancipatório. Nesse caso, pensa-se que é necessário a reinvenção dos movimentos sociais populares. Mas este pode ser o tema de outro artigo.

Notas

- ¹ Tradução livre: faculdade que a norma atribui de proteção à pessoa no que se refere a sua vida, liberdade, igualdade, a sua participação política e social ou a qualquer outro aspecto fundamental que afete o seu desenvolvimento integral como pessoa em uma comunidade de homens livres, exigindo o respeito dos demais homens, dos grupos sociais e do Estado, e com possibilidades de colocar em funcionamento o aparato coativo estatal em caso de infração.
- ² Já existem doutrinadores defendendo a existência da quarta, da quinta e da sexta gerações de direitos fundamentais.

Referências

ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição Federal, de 05 de janeiro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 05 jan. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

CARVALHO, Edson Ferreira de. *Meio ambiente e direitos humanos*. Curitiba: Juruá, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2011.

CASALTA NABAIS, José. *Estudos de Direito Fiscal: por um estado fiscal suportável*. Coimbra: Almedina, 2005.

COMPARATO, Fábio Konder. *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COSTA, Marli M. da; TERRA, Rosane B. M. A Educação Ambiental para o exercício da Cidadania. In: GORCZEWSKI, Clóvis (org.). *Direitos humanos, educação e meio ambiente*. Porto Alegre: Evangraf, 2007. p. 31-52.

DIAS, Bárbara de Castro. Educação Ambiental Crítica: para além da teoria crítica, algumas contribuições da teoria pós-crítica. *Revista Ciências & Ideias*, Nilópolis, v. 6, n. 1, p. 124-132, jun. 2015. Entrevista com Michèle Sato. Disponível em: <http://revistascientificas.ifrj.edu.br:8080/revista/index.php/reci/article/view/465>. Acesso em: 05 fev. 2019.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1984.

JACOBI, Pedro. Meio ambiente e educação para a cidadania: o que está em jogo nas grandes cidades? In: SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michèle (org.). *A contribuição da educação ambiental à esperança de pandora*. São Carlos: Rima, 2006. p. 423-438.

JUNKES, Sérgio Luiz. A justiça social como norma constitucional. *Resenha Eleitoral- Nova Série*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 527-552, jun. 2005. Semestral. Disponível em: https://www.tre-sc.jus.br/site/resenha-eleitoral/edicoes-impressas/integra/2012/06/a-justica-social-como-norma-constitucional/indexe466.html?no_cache=1&cHash=aa3c3d7c9a3d443f55cddb5295ac227b. Acesso em: 08 fev. 2019.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a Gestão Ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (org.). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 87-155.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental – sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012.

MILLER, David. Perspectivas de justiça social. *Análise Social*, Lisboa, v. 33, p. 323-339, 1998. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1221842899L0bNW8jz1Lo32LV0.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2019.

OXFAM BRASIL. *Teto de gastos: estudo revela queda de até 83% em políticas públicas para área social*. 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/teto-de-gastos-estudo-revela-queda-de-ate-83-em-politicas-publicas-para-area-social>. Acesso em: 03 mar. 2019.

PEREIRA, Vilmar Alves; ALVARENGA, Bruna Telmo; MARQUES, Paola Reyer. A contramarcha de uma petiana conexista em um pré-universitário popular. In: PEREIRA, Vilmar Alves; DIAS, José Roberto de Lima; ALVARENGA, Bruna Telmo. *Educação popular e a pedagogia da contramarcha: uma homenagem a Gomerindo Ghiggi*. Passo Fundo: Méritos, 2003. p. 187-206.

PEREIRA, Vilmar Alves. *Ecologia Cosmocena: a redefinição do espaço humano no cosmos*. Juiz de Fora: Garcia Edizioni, 2016.

PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique. Delimitación conceptual de los derechos humanos. In: PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique *et al.* *Los derechos humanos: significación, estatuto jurídico y sistema*. Sevilla: Publicaciones Universidad de Sevilla, 1979. p. 13-46.

SANTOS, Milton. *O espaço da cidadania e outras reflexões*. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2013.

SATO, Michèle. *Educação para o ambiente amazônico*. 1997. 246 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997. Disponível em: www.lapa.ufscar.br/pdf/tese_doutorado_michele_sato.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. Pelo prazer fenomenológico de um não-texto. In: GUIMARÃES, Mauro (org.). *Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação*. Campinas: Papi-rus, 2006. p. 17-30.

SARLET, Ingo W. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição federal de 1988*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SCHÄFER, Jairo. *Classificação dos direitos fundamentais: do sistema geracional ao sistema unitário – uma proposta de compreensão*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013.

STRELHOW, Thyales Moratti Precilio Borcarte. A constituição da dignidade humana: aportes para uma discussão pós-metafísica. *Cadernos Teologia Pública*, São Leopoldo, v. 13, n. 119, p. 3-28, 2016.

Educação e justiça social à luz da teoria crítica da sociedade

Education and social justice in the perspective of the critical theory of society

Educación y justicia social en la perspectiva de la teoría crítica de la sociedad

Geraldo Balduino Horn*

Luciana Vieira de Lima**

Resumo

O presente artigo problematiza e analisa, a partir da perspectiva da teoria crítica da sociedade, a relação entre educação e justiça social na sociedade hodierna. Parte-se da hipótese de que a justiça social só existe com a eliminação das desigualdades econômicas, sociais e culturais entre os indivíduos. Nesse caso, justiça social e capitalismo são, por natureza, incompatíveis. Justiça social tornou-se mera abstração, discurso político-jurídico-ideológico das classes mais abastadas. A norma-padrão jurídica, os rituais escolares e religiosos justificam-se e operam a partir da moralidade judaico-cristã burguesa: “todos” têm direitos iguais. “Todos” os incluídos, convertidos, escolhidos ou eleitos, seja pela manifestação divina, seja pelo poder material ou político. A impossibilidade da existência de justiça social na sociedade moderna e contemporânea tem a ver com o problema da padronização e da racionalização exacerbada do processo da produção industrial e da reprodução social; com as carências e as implicações que esse modelo social provoca na vida dos indivíduos, principalmente em relação ao empobrecimento da formação cultural. Justiça social transcende o direito e a ideia de liberdade burguesa e é diametralmente proporcional à conquista de direitos sociais básicos (educação, saúde, segurança, lazer e trabalho), necessários para o bem viver. A realização plena da justiça social depende *pari passu* da destruição do modelo social capitalista vigente na atualidade. Nesse contexto, a educação escolar, como prática social, pode contribuir para resgatar e disseminar princípios e valores voltados à realização da justiça social.

Palavras-chave: Educação escolar. Justiça social. Teoria crítica.

Recebido em 05/02/2019 – Aprovado em 28/06/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.9321>

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-doutoramento em Educação, com ênfase em Educação Filosófica, na Universidade Federal de Santa Maria. Professor da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do curso de Pós-Graduação em Educação, mestrado e doutorado, da Universidade Federal do Paraná. Brasil. ORCID: 0000-0003-1056-4822. E-mail: gbalduino.ufpr@gmail.com

** Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná. É especialista em Filosofia e Literatura pela Pontifícia Universidade do Paraná e mestre em Filosofia pela mesma instituição. Possui doutorado em Educação, com ênfase em Educação Filosófica, pela Universidade Federal do Paraná. Brasil. ORCID: 0000-0002-8122-8503. E-mail: luna-lima@hotmail.com

Abstract

This article discusses and analyzes, from the perspective of the critical theory of society, the relationship between education and social justice in today's society. It is hypothesized that social justice only exists with the elimination of economic, social and cultural inequalities between individuals. In this case, social justice and capitalism are by nature incompatible. Social justice has become mere abstraction, political-juridical-ideological discourse of the more affluent classes. The standard rule legal, school and religious rituals are justified and operate from bourgeois Judeo-Christian morality: "Everybody" have equal rights. "Everybody" those included, converted, chosen, or elected either by divine manifestation, by economic power or political. The impossibility of the existence of social justice in modern and contemporary society is related to the problem of standardization and rationalization exacerbated by the process of industrial production and social reproduction; with the deficiencies and implications that this social model causes in the life of individuals, especially in relation to the pauperization of cultural formation. Social justice transcends the law and the idea of bourgeois freedom and is diametrically proportional to the achievement of basic social rights (education, health, safety, leisure and work) necessary for the well-being. The full realization of social justice depends on the destruction of the current capitalist social model. In this context, school education, as a social practice, can contribute to the rescue and dissemination of principles and values aimed at achieving social justice.

Keywords: Schooling. Social justice. Critical theory.

Resumen

Desde la perspectiva de la teoría crítica de la sociedad, el artículo discute y analiza la actual relación entre educación y justicia social. Se plantea la hipótesis de que la justicia social solo puede existir con la eliminación de las desigualdades económicas, sociales y culturales entre los individuos. En ese contexto teórico, se afirma que la imposibilidad de existencia de la justicia social en la sociedad moderna y contemporánea estaría relacionada con el problema de la estandarización y de la racionalización exacerbadas por el proceso de producción industrial y reproducción social. Esos procesos contendrían las deficiencias e implicaciones que ese modelo social causa en la vida de los individuos, esencialmente en relación con el empobrecimiento de la formación cultural. Así, la justicia social y el capitalismo serían por naturaleza incompatibles. Por lo tanto, la justicia social sería una mera abstracción, un discurso político-jurídico-ideológico de las clases más acomodadas. Al mismo tiempo, se afirma que la regulación, la escuela y los rituales religiosos se justificarían y operarían desde la moral judeocristiana burguesa en que "todos" tienen los mismos derechos. En la expresión "todos" se incluyen apenas los convertidos y los elegidos por la manifestación de divino o del poder material o político. Pero, la justicia social trascendería la ley y la idea de la libertad burguesa y sería indiscutiblemente proporcional al logro de los derechos sociales básicos, necesarios para el bienestar, cómo la educación, la salud, la seguridad, el ocio y el trabajo. Por lo tanto, la plena realización de la justicia social dependería de la superación del actual modelo social capitalista. En este contexto, la educación escolar, como práctica social, podría apoyar el rescate y la difusión de principios y valores orientados al logro de la justicia social.

Palabras clave: Educación escolar. Teoría crítica. Justicia social.

Introdução

A temática justiça ocupa um lugar de destaque na história da filosofia desde os pré-socráticos. Foi tratada como um problema ético-filosófico, mas, geralmente, a partir de uma conotação abstrata, vaga, meramente conceitual, quando não a-histórica. Fala-se muito na justiça em sentido equitativo, normativo, divino ou

mesmo comutativo, mas não em uma acepção radicalmente social como condição necessária da vida humana. Em todos os períodos da história humana (antigo, medieval, moderno e contemporâneo), foram e ainda são constantes as injustiças e as atrocidades contra pessoas pobres, mulheres, negros, índios, isto é, pessoas excluídas de toda ordem do processo social. Vários modelos hegemônicos de sociedade reforçaram as desigualdades econômicas, sociais e culturais entre os indivíduos como forma de dominação, controle e exploração, mantendo separado, portanto, o entendimento de “justiça” de sua dimensão “social”. É na contemporaneidade que, fundamentalmente, a discussão sobre a justiça passa a ter uma conotação ética associada às condições concretas da existência humana, da vida em sociedade.

A sociedade capitalista é, em grande medida, responsável por unir os termos “justiça” e “social”. Uma adjetivação contraditoriamente necessária para justificar as promessas do ideário burguês de uma sociedade igualitária, fraterna e com direito de ir e vir. Daí as perguntas: é possível pensar em justiça social dentro de uma sociedade dividida em classes? Até que ponto é possível haver justiça social em uma sociedade que se fundamenta na desigualdade e na exploração do trabalho? É possível pensar em justiça social quando os aparatos jurídico e político obedecem a uma ordem econômica controlada por elites? A educação escolar pode se tornar uma prática social de superação voltada à realização da justiça social?

A ideia de justiça social teve, a princípio, no período que se seguiu à Crise de 1929 até a virada neoliberal da década de 1970, um forte apelo entre a classe trabalhadora. A regulação do mercado promovida pelo Estado de bem-estar social transformou as contradições entre o trabalho e o capital em um *telos* racional baseado no desenvolvimento econômico. Com isso, a ampliação da demanda incrementada pelo Estado na construção de grandes obras se justifica nos limites da conservação dessa própria ordem. Isso passou a ser considerado sinônimo de progresso social e, consequentemente, de justiça social, por meio da manutenção de índices de emprego compatíveis com a necessidade do capital. Nesse sentido, é preciso compreender os efeitos concretos e ideológicos desse modelo de Estado social, no quadro histórico da construção de valores, e das normas de legitimação da exploração, pelo viés da ideologia da justiça social e de seu alcance por meio da educação. Afirmou-se que a justiça social caracteriza-se como uma ideologia, pois os investimentos do Estado de bem-estar social não se realizaram em proveito da classe trabalhadora, mas, somente, como uma forma de gerar a demanda necessária para a manutenção do capital.

Nesse sentido, a justiça social é uma compensação, uma estabilização dos conflitos sociais. Essa estabilização, ou seja, a naturalização da exploração capitalista

e do trabalho alienante, exige da educação um servilismo demagógico voltado à construção do pseudoesclarecimento e da qualificação para o trabalho. Por isso, o desenvolvimento econômico, como condição necessária à justiça social, torna-se limitante da construção de uma sociedade realmente livre e emancipada das formas de trabalho alienantes e reificadas. A justiça social é uma condição necessária, mas não suficiente, à plena realização da liberdade. Disso decorre a seguinte afirmação: a justiça social só se objetivará no plano social com a eliminação real das desigualdades econômicas, sociais e culturais entre os indivíduos e, portanto, com a eliminação do trabalho em sua expressão alienada.

Para efeitos de exposição, este artigo foi dividido em dois momentos. O primeiro mostra, principalmente a partir da leitura de autores como Laval (2004), Mészáros (2008, 2011), Streeck (2013) e Luxemburgo (2011), que justiça social e capitalismo são, por natureza, incompatíveis. Justiça social tornou-se mera abstração, discurso político-jurídico-ideológico das classes mais abastadas. A impossibilidade da existência de justiça social na sociedade moderna e contemporânea, por um lado, tem a ver com o problema da padronização e da racionalização exacerbadas do processo da produção industrial e da reprodução social, por outro, transcende o direito e a liberdade individuais e é diametralmente proporcional à conquista de direitos sociais básicos (educação, saúde, segurança, lazer e trabalho), necessários para o bem viver. O segundo tópico apresenta, a partir de Adorno e Horkheimer, a tensão entre educação escolar na atualidade e justiça social.

A justiça social no capitalismo: antinomias

No período compreendido entre a grande depressão de 1929 e a ascensão do credo neoliberal dos anos 1970, viu-se uma guinada da falência do princípio do *Laissez-faire* à doutrina econômica keynesiana. Conforme Sherman e Hunt (2010), quando Keynes publicou, em 1936, a sua obra *Teoria geral do emprego do juro e do dinheiro*, o sistema econômico ainda não havia se recuperado da bancarrota de 1929. Keynes intentava compreender o papel dos fluxos de renda na forma de salários, remunerações, rendas, juros e lucros no equilíbrio do mercado. Ele constatou que os “vazamentos” nos fluxos de renda (impostos, poupança e a aquisição de bens no mercado externo) são responsáveis pelas crises capitalistas. A solução apontada reside em utilizar o Estado para transformar “o excesso de poupança” e os “impostos” em “projetos sociais”. Essa fórmula garante que o Estado não interfira diretamente nos investimentos privados, assim o processo de acumulação esta-

ria assegurado. O Estado garantiria, por meio de grandes obras públicas em saúde, infraestrutura e educação, o pleno emprego e a renda necessária para a realização da mais-valia contida nas mercadorias. A expansão da produção capitalista, ou seja, a acumulação constante do capital, encontra-se, no modelo keynesiano, ligada à expansão constante da demanda social por meio do pleno emprego.

As práticas adotadas nesse período, em termos de justiça social, apresentaram-se, muitas vezes, ideologicamente sob a intervenção do Estado na eliminação das desigualdades sociais. Para Singer (1987, p. 52), Keynes ignorou, deliberadamente, a alternativa da “distribuição de renda [sic] como meio de elevar a demanda efetiva”, pois, para o capitalista, a ideia de distribuir a parcela do capital acumulada na forma de mais-valia é contrária à necessidade constante de acumulação. Ao capitalista importa o consumo como realização da mais-valia e da reprodução da mão de obra. Se a preocupação da ortodoxia keynesiana não é a distribuição de renda, percebe-se que o dispêndio do Estado em educação se justifica apenas para ampliar a demanda agregada (consumo), de acordo com as necessidades da economia. Ainda que o crescimento do sistema educacional pareça um esforço constante do Estado para ampliar o nível educacional para um número cada vez maior da população, esse gasto justifica-se apenas na lógica de ampliação do capital, e não na distribuição das condições para os plenos desenvolvimentos intelectual, cultural, científico, etc.

De forma análoga às críticas de Singer, outro autor demonstra os limites da justiça social dentro da perspectiva do Estado de bem-estar social keynesiano. Para Marsden (1974, p. 114), “a justiça social não pode ser promovida apenas por atividades residuais, por programas especiais de criação de empregos fora das prioridades básicas do planejamento econômico, ou por transferências dos ricos para os pobres através de subsídios ou doações”.

A ampliação da produtividade, entretanto, permitiu estabelecer um consenso entre forças antagônicas. Os gastos do Estado se converteriam em salário maiores, que implicariam o acesso à educação formal, esta garantidora, por sua vez, de empregos com melhores salários. A justiça social como resultado da sucessão, geralmente ininterrupta e infinita, de empenho, renda e consumo transformou a “luta de classes” em uma luta solidária entre o capital e o trabalho. Curiosamente, os “avalistas” dessa luta solidária foram os “barões dos sindicatos nacionais”, recompensados com o “fortalecimento da democracia e da justiça social, sem negar o capitalismo como fonte da prosperidade futura. Os interesses do capital estariam garantidos graças à gestão econômica da nação, à paz social e à produtividade crescente” (ELEY, 2005, p. 367).

Essa luta solidária proporcionou oportunidades de renda e de consumo a que muitos trabalhadores jamais tinham tido acesso. Aqueles que conseguiram um emprego ajustaram-se ao aparato e logo trataram de utilizar as economias em forma de poupança para ampliar a renda por meio da educação. Os velhos ideais de emancipação foram reinterpretados pela abertura, mesmo limitada, ao reino do capital. Deixando de lado os horrores de um passado recente, a defesa de posições conciliatórias afundou, gradativamente, a proposta radical de uma nova sociedade. A sociedade civil-burguesa permanece no horizonte, e as relações econômicas ficam protegidas no interior dessa sociedade pelo uso aparente da democracia.

O abandono da teoria crítica marxista desse período reduziu o capitalismo a um modo de produção capaz de distribuir igualmente a renda, bastando, para isso, o desenvolvimento de estratégias de legitimação no interior do Estado. Esse “reformismo” conduziu a uma falsa interpretação do funcionamento do capitalismo e, conseqüentemente, a uma interpretação também superficial da justiça social e da educação. Para Streeck (2013, p. 7), ao substituir a “teoria econômica pela teoria do Estado e da democracia”, a teoria crítica abandona, em seu prejuízo, “uma peça nuclear da herança da economia política marxista”.

Deve-se admitir que o entusiasmo libertador do mercado, ao estabelecer ideias abstratas de justiça social, produziu os mais brilhantes adversários da própria liberdade, pois formalizou um tipo de teoria e de prática de adaptação da economia capitalista, promovendo um amálgama entre o proletariado e a burguesia – uma concepção distante da visão dialética e revolucionária marxista.

Nesse ponto, pode-se, por exemplo, observar a relevância das teses de Rosa Luxemburgo sobre as limitações objetivas do reformismo. Para Luxemburgo (2011), a ideia de um capitalismo controlado, visando a criar artificialmente uma sociedade livre das desigualdades pela “eliminação dos abusos, e não do capitalismo”, apresenta-se como uma construção ingênua e ilusória diante da tarefa histórica do proletariado. Ingênua, pois, ao abandonar os “objetivos finais” pelo “interesse imediato”, a justiça torna-se um “cavalo de batalha” a serviço da industrialização patrocinada pelo Estado e financiada pelo aumento dos impostos sobre a população. Daí resulta um certo cinismo, pois as políticas públicas voltadas à justiça social, na verdade, apresentam-se como uma “transferência do consumo”, das mãos da classe trabalhadora para o Estado.

À medida que o Estado de bem-estar social se estende para o fortalecimento “artificial”, o que está em jogo é a transformação da propriedade pública em propriedade estatal, por isso mesmo, uma vez que

[...] as relações de produção da sociedade capitalista aproximam-se cada vez mais da socialista, todavia, suas relações políticas e jurídicas erigem um muro cada vez maior entre a sociedade capitalista e a socialista. Esse muro não é destruído pelo desenvolvimento de reformas sociais como a democracia, mas, pelo contrário torna-se mais forte e mais alto (LUXEMBURGO, 2011, p. 37).

A adoção do reformismo, como princípio político, econômico e social, atribui à educação, como instância de mediação, um papel exclusivamente idealista. Com isso, o desenvolvimento da consciência por meio da educação crítica, sob a estratégia de salvação keynesiana, ou mesmo sob a ideologia reformista e liberal do capitalismo, situa-se muito aquém de resultados objetivos de uma educação verdadeiramente crítica que pretenda romper com as leis do desenvolvimento capitalista.

Assim sendo, é preciso evitar uma tomada de posição relativista sobre a possibilidade de escolha entre duas alternativas aparentemente diferentes, mas limitadas à lógica do capital.

Dois princípios de distribuição concorrentes que eu gostaria de designar como *justiça de mercado* e *justiça social*. Por justiça de mercado entendo a distribuição do resultado da produção de acordo com a avaliação pelo mercado dos desempenhos individuais dos envolvidos, expressa através dos seus preços relativos. O critério de remuneração que corresponde à justiça de mercado é a produtividade limite, portanto o valor de mercado da última unidade de produção extraído de acordo com as condições da concorrência [...]. A justiça social, pelo contrário, rege-se por normas culturais e baseia-se no direito estatutário, não no direito contratual. Rege-se por concepções [sic] coletivas de honestidade, equidade e reciprocidade, concede direitos a um nível mínimo de vida da comunidade, à proteção do emprego, à organização sindical etc. (STREECK, 2013, p. 99, grifos do autor).

Essas duas formas de justiça, a princípio, fundamentalmente, rivais, tornam-se alternativas viáveis entre si, pois, diante da estratégia reformista, o modelo capitalista que funciona dentro de uma espécie de acordo entre os interesses objetivos e subjetivos, ou seja, entre os limites materiais e da consciência, implica a aceitação do modo de produção capitalista, por se “[...] conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

A representação idealista do papel da educação, isto é, que aposta na alternativa do desenvolvimento apenas da razão e do pensamento como via de libertação das determinações históricas e materiais, desempenha um processo bem planejado de internalização e de sustentação de uma determinada prática social, em harmonia, cada vez maior, com o *status quo*. Assim, o ponto de partida mais natural para a conquista da justiça social parece ser a transformação social por meio da reflexão crítica. No entanto, ao se considerar a educação, principalmente a formal, como desenvolvimento da reflexão crítica, independentemente de ação objetiva para a con-

quista da liberdade, essa fórmula limita-se a um discurso ideológico. Nesse ponto, Marx e Engels (2003, p. 100, grifos dos autores) argumentam que “para levantar-se não basta apenas levantar-se em pensamento, deixando que sobre a cabeça *real e sensível* permaneça flutuando o jugo *real e sensível*, que nós não logramos fazer desaparecer por encanto através das ideias”.

Sobre esse idealismo utópico, Mészáros (2008, p. 30) apresenta o exemplo de Robert Owen. Para Owen, importante socialista utópico, a educação moral dos operários poderia promover a superação do sistema capitalista. Se os “inconvertíveis” – aqueles que não conseguem pensar a realidade além dos limites do capital – tivessem acesso ao conhecimento, isso os libertaria do sistema capitalista, ou seja, a “cura” viria pela “razão” e pelo “esclarecimento”.

O pensamento sem a *práxis*, aqui entendida como “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013, p. 52), com efeito, não leva à “ruptura com as ilusões confortadoras que têm como pressuposto que os modos em que nossas sociedades e seus aparatos educacionais estão atualmente organizados podem levar à justiça social” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14). Sob o impacto do aparato educacional expresso nos indicadores de desempenho, de qualidade e de eficiência, inspirados em um padrão de racionalidade, “os valores de verdade críticos se tornam valores tecnológicos. Por exemplo, a afirmação de que todo indivíduo possui certos direitos inalienáveis é uma afirmação crítica, mas frequentemente foi interpretada em favor da eficiência e do poder” (MARCUSE, 1999, p. 85).

A teoria do capital humano é um exemplo dessa “ilusão confortadora”. Essa teoria estabeleceu, em pleno auge do desenvolvimento industrial da metade do século passado, uma conexão particular, ao reunir, sob a mesma lógica, as perspectivas de justiça social e de justiça de mercado. Essa utopia econômica, derivada da educação como mobilidade social, foi, em parte, responsável pela “impotência social do pensamento crítico, facilitada pelo fato de que setores importantes da oposição foram há muito incorporados ao próprio aparato – sem perder o título de oposição” (MARCUSE, 1999, p. 85). O mesmo pensamento vale para a constatação de Laval (2004, p. 26), quando o autor demonstra “que os partidos de esquerda e os sindicatos retomaram por seu lado”, nos anos 1970, esse raciocínio para a legitimidade que ele parecia trazer aos esforços do Estado em matéria de ensino público.

Justiça social na escola: limites e possibilidades

Para pensar uma educação escolar que privilegie o humano e, em decorrência, a justiça social, é preciso insistir em uma formação emancipatória e libertadora, para que o educando consiga exercer sua cidadania; para tanto o pensamento crítico e autorreflexivo é substancial. Entretanto, é imprescindível que o(a) professor(a) tenha a consciência das contradições da realidade social na qual se encontra, bem como das reais condições de vida da população e dos limites que o sistema impõe, já que os seres humanos não são “apenas um resultado da história em sua indumentária e apresentação, em sua figura e seu modo de sentir, mas também a maneira como veem e ouvem é inseparável do processo de vida social, mas tal como este se desenvolveu através dos séculos” (HORKHEIMER, 1983, p. 125). Sendo assim, o(a) educador(a) precisa, sobretudo, discernir a respeito da sua realidade, bem como da de seus educandos, para projetar possibilidades de uma educação crítica, frente às dificuldades que a impedem, daí a imperiosidade de um pensamento autorreflexivo constante.

É preciso frisar que se vive em uma sociedade alicerçada pelo capitalismo, que traz, em seu bojo, alguns antagonismos – tais como: a dominação, a desigualdade, a massificação e a violência – e que, por sua vez, coloca algumas implicações no campo da educação escolar. Então, pode-se afirmar que a atualidade é marcada pela semiformação, elaborada e reelaborada de maneira incessante, reproduzida pela indústria cultural, que se propaga em todas as esferas da vida. Dessa forma, as instituições escolares não escapam a esta lógica, que é alicerçada pelo pragmatismo-positivista, que não propicia o desenvolvimento da autonomia, negando a própria formação.

Para Adorno (2005, p. 52), a semiformação “é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”. Assim, as pessoas modelam suas vidas a partir do princípio da equivalência, incluindo as relações sociais, que passam a ter o caráter de utilidade, alienando o espírito e a consciência, legitimando a exclusão social, já que o interesse individual coíbe o interesse coletivo no sentido social.

No que tange ao campo educacional, em seu texto *Teoria da semicultura* (2005), Adorno elabora uma crítica de como a formação (*Bildung*) transformou-se em semiformação (*Halbbildung*), alertando para o fato de que, por mais significativas que possam ser as reformas pedagógicas, elas não alcançam sozinhas as questões estruturais desse sistema, porque estão perpassadas por um processo social que, de maneira drástica, modifica a disseminação da cultura e das suas manifestações.

Quando as reformas são destituídas de pensar, as contradições sociais e os seus próprios conceitos, como historicamente construídos, podem gerar consequências adversas, reforçando a ideologia vigente.

A adesão à ideologia capitalista tem concebido indivíduos frustrados, alienados, coisificados e frios. Os seres humanos se tornaram reificados, pois se transformaram em meros objetos, promovendo um enfraquecimento das relações humanas, o qual não possibilita que um ser humano considere o outro enquanto tal, mas, sim, como um simples instrumento para realização de seus interesses. Nessa conjuntura, parece que alguns conceitos, como pensamento crítico, autonomia, liberdade, justiça social e conscientização, foram distorcidos pelo uso ideológico – a partir da fundamentação e da normatização de cunho burguês, que têm, como pano de fundo, uma herança iluminista de que todos os indivíduos possuem os mesmos direitos e, logo, são iguais –, pois, mesmo que se tenha direitos assegurados em forma de lei, não significa que, na vida cotidiana, esses direitos sejam efetivados de fato. Isto leva à reflexão de uma incapacidade de se apreender o passado e compreender a historicidade em que se assenta o presente. Entretanto, para compreender a vida imediata, é preciso “investigar sua configuração alienada” (ADORNO, 1992, p. 7), compreendendo-a como a dificuldade de conceber que tanto a educação quanto a cultura são elementos sociais historicamente forjados.

Desse modo, faz-se necessário recuperar a célebre afirmação adorniana de que a “exigência que *Auschwitz* não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2003, p. 119). Para Bauman (1998, p. 12), este é um fato que precisa ser tomado como desesperador, porque o

[...] holocausto nasceu e foi executado na nossa sociedade moderna e racional, em nosso alto estágio de civilização e no auge do desenvolvimento cultural humano, e por essa razão é um problema dessa sociedade, dessa civilização e cultura. A autocura da memória histórica que se processa na consciência da sociedade moderna é por isso mais que uma indiferença ofensiva às vítimas do genocídio. É também um sinal de perigosa cegueira, potencialmente suicida.

Auschwitz deve ser compreendido não como um problema alemão isolado, mas tomado como uma questão inerente à humanidade. As atrocidades e toda a indiferença que ali ocorreu servem de alerta, para que a consciência histórica não se atrofie. O que a história tem asseverado é o fato de que as diversas formas de violência e de perseguições se voltam, sobremaneira, para aqueles que são mais fracos socialmente; dessa forma, tal repetição pode ocorrer, novamente, em nome de qualquer ideia, contra qualquer grupo (ADORNO, 2003).

A educação no contexto adorniano assume um papel preponderante para aqueles que buscam uma sociedade mais crítica e justa. A sua acepção manifesta-se de maneira mais ampla, abarcando várias instâncias da cultura, como a escola e a família. A educação deve salvaguardar tanto o indivíduo quanto a civilização, isso quer dizer que o seu papel é preservá-los ao máximo, não sendo apenas um mero adaptar-se no âmbito social ou, somente, desenvolver no indivíduo suas potencialidades para se inserir no mercado. Nesse sentido, a educação escolar que almeja transpor o *status quo* precisa assumir um caráter de formação (*Bildung*) que exprime autonomia e emancipação. Portanto, “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2003, p. 183). Assim, a formação precisa considerar a configuração social e a realidade atual em que ela se dá.

A educação escolar precisa atentar-se, sobremaneira, à indiferença, à frieza e ao ódio, pois,

[...] se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, executando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito (ADORNO, 2003, p. 134).

Isso remete, diretamente, à questão da justiça social, pois, se a civilização atual tem como base a indiferença, parece que a preocupação com o outro não é um problema. Ainda a esse respeito, Forrester (1997, p. 41) sublinha que a indiferença é feroz: “Ela constitui o partido mais ativo e certamente o mais poderoso. Ela permite todas as exações, os desvios mais funestos, mais sórdidos”. A indiferença e a frieza são produzidas e reproduzidas pela própria ordem social, elas a constituem. Percebe-se, então, que a indiferença se coloca como um empecilho não só para a justiça social, mas também para a própria educação escolar.

A educação que propõe a formação precisa ir contra qualquer forma de preconceito, ocasionando e promovendo relações de amizade entre os alunos, opondo-se aos processos de coletivização que trazem em seu bojo uma certa exclusão do que lhe é diferente. Destarte, é necessário compreender como a modernidade se assentou.

Adorno e Horkheimer (1985) elaboraram uma crítica contundente à modernidade, sem perderem de vista os elementos e as especificidades históricas que a sedimentam. A análise ressalta o fato de a cultura moderna privilegiar o ego – eu –, promovendo uma subjetividade exacerbada, alicerçando o “eu mesmo”, enaltecendo o indivíduo e o distanciando do outro, afastando as possibilidades do reco-

nhecimento do outro como sujeito tal qual um eu; logo, a alteridade se torna um problema.

Tal proposição é alicerçada na herança da filosofia cartesiana, que estabelece o sujeito como categoria fundamental; desse modo, a consciência é apenas de si – subjetividade –, mas não do outro como igual. Tal distanciamento apresenta-se, na atualidade, como um problema ético, já que aquela se baseia em uma sociedade de indivíduos, ressaltando um egocentrismo e um individualismo; isso quer dizer que o sujeito, na sua constituição, não considera o outro como parte da sua formação, predominando uma consciência de si, sem a consciência do outro. É importante destacar que, para Horkheimer e Adorno (1973, p. 47),

A vida humana é, essencialmente e não por mera casualidade, convivência. Com esta afirmação, põe-se em dúvida o conceito do indivíduo como unidade social fundamental. Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros, que são seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então a sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessária com os outros. Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos seus semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir ao eu, é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação.

Percebe-se que, para ser um eu, existe a necessidade de se relacionar com os outros. Entretanto, há a ideologia de que existe uma independência entre a sociedade e o indivíduo, a qual, ao ser assegurada socialmente, atua como uma força objetiva nas determinações pessoais, levando o indivíduo a um certo isolamento, impossibilitando-o de ter a autoconsciência de ser histórico.

No entanto, ainda que a sociedade hodierna seja massificada, as pessoas que nela se encontram acreditam que estão em uma sociedade de indivíduos, que seus desejos e suas opiniões sejam, de fato, livres e autônomos, comportamento este que não aceita e não reconhece não só a individualidade, mas também a subjetividade do outro, produzindo um abismo nas suas relações. Adorno convida a pensar a alteridade em uma sociedade alicerçada no privilégio do eu. Segundo Adorno (2003, p. 143), a “própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante [...] exerce[m] uma pressão tão imensa sobre as pessoas que supera[m] toda a educação. De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”. Isso quer dizer que, no sistema no qual se está inserido, não é possível negar o caráter de adaptação da educação escolar, já que existem determinadas necessidades sociais. Mas é preciso ir além deste estágio, incentivando o pensamento crítico, para que o educando não se aliene de si próprio, situando-se apenas no

campo das condições objetivas sociais, é preciso orientar-se e situar-se no mundo, e não dele fazer parte de maneira amorfa.

Ante tal problemática, ficam explícitos que a educação escolar tem como tarefa trabalhar com a questão da alteridade e que, para a construção de um eu, é necessário o reconhecimento do outro, do que é diferente e, ao mesmo tempo, não o é, porque ambos estão inseridos em uma mesma realidade. É preciso opor-se a uma “tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação só tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 2003, p. 121). A educação escolar precisa promover o exercício reflexivo nos seus educandos, para que eles se constituam como sujeitos e indivíduos de uma realidade social, para que não caiam nas armadilhas da coletividade cega ou das ideologias vigentes que não promovem as diferenças nem a autonomia.

Isto é, para que conceitos como o de justiça social não fiquem apenas no campo abstrato, ou seja, esvaziados, é indispensável conscientizar para as diferenças e para as contradições do próprio sistema, pois, somente desta maneira, é possível pretender alguma transformação social. Nesse âmbito, Adorno (2003) coloca uma questão fundamental “do para que da educação”. Ele chama atenção para a necessidade e para a relevância de se debater sobre o ato de educar, isto significa que a questão não deve mais caminhar no sentido de pensar qual é o fim da educação, mas, especialmente, “para onde a educação deve conduzir”. A educação precisa, também, preocupar-se com a sensibilização. Nessa perspectiva, ela deve atentar-se também com o processo, não apenas com o fim.

Diante da realidade em que se vive, as informações passaram a ter cada vez mais fluxo e rapidez, o próprio processo de conhecimento, que precisa de um determinado tempo de reflexão, parece perder espaço para a imediatez e para o fugaz. O que importa não é mais o que se sabe, mas o quanto de informações se adquiriu, e, nesse caminho, o pensamento crítico não possui espaço, não há tempo para discernimento, para se questionar o porquê de determinadas coisas ocorrerem. As pessoas tornam-se apáticas frente ao que acontece com os outros, ficando inertes, ratificando um comportamento de que as coisas sempre foram assim e de que não é possível mudá-las. Na atualidade, a frequente divulgação de tragédias, problemas e indiferenças sociais faz que estas padeçam de invisibilidade, pois a capacidade de desenvolvimento de empatia vai se perdendo. O frenesi de informações parece isentar o indivíduo de qualquer compromisso, reforçando a consciência coisificada.

Neste íterim, a semiformação firma-se como formação, e as pessoas sentem-se aptas a formular opiniões sobre qualquer assunto, sem, contudo, aprofundarem-se em nenhum deles, concebendo uma realidade totalmente abreviada, prejudicando a percepção; não compreendem que são apenas semiformadas, que seus pensamentos partem de elementos estereotipados, que servem para disseminar rótulos em relação às pessoas e às coisas, sem se preocuparem com as consequências que suas ações provocam na vida social.

A advertência de Adorno, a respeito do para que educação, parece não ter perdido sua atualidade. O filósofo nos convida a analisar o real significado da educação escolar a partir dos seus problemas atuais. Tanto os professores quanto todos aqueles que estão envolvidos com a escola necessitam de uma compreensão concreta do que se deseja com a educação, as questões basilares são: estamos educando para quê? Apenas para o mercado e para a adaptação?

Assim, os problemas cotidianos parecem estar além, mesmo quando, em documentos oficiais, aparece a asserção de que é preciso formar para a cidadania e, também, para o pensamento crítico. Isso, porque essas questões aparecem de forma abstrata, como uma espécie de ornamento na burocracia, como bem adverte Pucci (2011, p. 133, grifo do autor), que os professores, em sua maioria, acabam desenvolvendo “o conteúdo e as metodologias de sua disciplina de maneira autoritária, repassando clichês, despejando em seus formandos ‘saberes’ estabelecidos e muitas vezes superados [...]”.

É notório que não há um projeto educacional totalmente isento de interesses, e é neste âmbito que é preciso compreender que a educação escolar modela as consciências de seus educandos a partir de determinados interesses políticos. Assim, ela “passa ser responsável politicamente pelos resultados que se tem na articulação da vida social” (BITTAR, 2007, p. 314), pois, como uma atividade intencional, a educação escolar configura-se como um projeto cuja finalidade precisa ser pensada não apenas por instâncias políticas. Mas, sobretudo, ela deve configurar-se e ser movida a partir da realidade e da necessidade social, não sendo subserviente apenas aos interesses do capital, visto que os maiores interessados em conservar as estruturas do *status quo* são os mesmos que influenciam um discurso de transformação, mas que nada traz de mudança.

Percebe-se que a educação é, em si, um ato político, mas o que precisa ser valorizado é que uma sociedade que busca efetivamente uma democracia precisar insistir em uma educação para o pensar, que

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2003, p. 141-142, grifo do autor).

A perspectiva adorniana de educação escolar preconiza o não retorno da barbárie e de movimentos totalitários, assim, ela precisa ser capaz de preparar os educandos para a sua autonomia, a fim de que eles possam compreender e analisar o presente e perceberem que decisões na esfera individual acarretam consequências na vida social e coletiva. Desse modo, a emancipação não corresponde a um sujeito isolado, mas como parte do social; a formação deve operar como uma instância mediadora entre a cultura e o indivíduo.

Segundo o filósofo, a educação escolar precisa investir na primeira infância e, nessa etapa, iniciar um processo de desbarbarização, no âmbito social, como no fato de “desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão de barbárie” (ADORNO, 2003, p. 162). Além disso, a educação escolar deve estimular menos a competição e mais a necessidade do trabalho colaborativo e em grupo. E, ainda, o sistema educacional deve contribuir, efetivamente, para que “as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência [...]” (ADORNO, 2003, p. 165). Para se alcançar transformações com esta finalidade, é preciso trabalhar as consciências coisificadas em prol de uma formação humana.

Contudo, é importante destacar que a educação escolar precisa atentar-se à questão da socialização, porque, no sistema capitalista, ela se baseia na dominação, bem como na “forma da subordinação de todos à lei da troca, sob pena de sucumbir [...]” (ADORNO, 2008, p. 110). Nessa perspectiva, os seres humanos são reduzidos a um “conceito funcional”, na “redução dos homens a agentes e portadores da troca de mercadorias se oculta a dominação dos homens pelos homens” (ADORNO, 2008, p. 109). Neste âmbito, é preciso que os/as professores/as compreendam que as práticas culturais forjam as consciências, sendo, então, necessária uma crítica permanente, que “significa propriamente o mesmo que recordação, isto é, mobilizar nos fenômenos o que fez que estes se tornaram aquilo em que se converteram, para assim apreender uma outra possibilidade de vir-a-ser e converter-se em algo outro” (ADORNO, 2008, p. 336-337).

A educação escolar que almeja a efetivação da justiça social precisa recuperar a criticidade, para que esta não seja apenas uma abstração ou um pressuposto conceitual, possibilitando tornar conhecido aquilo que não é facilmente capturado pela percepção, como bem adverte Maar (2012, p. 19):

Ainda que seja impossível mudar o passado, pode-se mudar a relação do passado com o presente pela crítica às condições que tornaram efetiva, no passado, uma determinada possibilidade. Mas apreender essa possibilidade depende de operar com categorias sociais dotadas de uma dimensão temporal e não com conceitos nos moldes do idealismo.

Destarte, a educação escolar não pode abster-se da sua dimensão adaptativa, mas, também, não deve fazer dela o seu fim, reforçando a perpetuação da ideologia vigente, haja vista que as pessoas precisam sobreviver. Contudo, o que precisa ser trazido à baila e confrontado é o fato de o sistema educacional privilegiar apenas a lógica do mercado, o que, por sua vez, assegura a injustiça social, pois, ao se embasar nos interesses mercadológicos, favorece o discurso da meritocracia, incentivando, cada vez, mais a competição; tal postura intensifica as desigualdades, porque mascara os reais problemas sociais.

A busca por uma sociedade emancipada não é tarefa apenas da escola, mas, sem ela, não será possível sua realização. Assim, pensar em uma potencial transformação social, hodiernamente, requer articulá-la à própria educação escolar. Já no que concerne o conceito de justiça social no campo educacional, é preciso empenhar-se no trabalho de transpor o uso comum deste conceito – relacionado apenas à destruição de bens na sociedade –, sendo necessário insistir na questão da apropriação da educação e da cultura pelas pessoas mais desfavorecidas, ou seja, permitir acesso a determinados bens culturais não significa apenas usufruir deles, mas entendê-los como possibilidade de transformação.

Considerações finais

A educação crítica deve existir no desvelamento das ideias dominantes provenientes da base do sistema. Nesse sentido, deve-se reconhecer que esse exercício enfrenta formas de “Liberdade que se confunde com a manutenção do *status quo*. Por isso, se a conscientização põe em discussão este *status quo*, ameaça, então, a liberdade” (FREIRE, 2013, p. 33).

O desafio histórico, como lembra Mészáros (2011, p. 138), envolve a superação da superestrutura política e jurídica, com suas raízes no processo produtivo. Na mesma direção, Streeck (2013) reforça que é preciso abandonar a fórmula de paz

social e dos ideais abstratos de justiça social contidos no crescimento. É preciso promover uma democracia sem capitalismo e uma lógica de trabalho associada ao tempo livre, à valorização de cultura de nível superior e à produção de bens que não impactem de forma destrutiva na natureza.

No esforço de buscar uma educação para a autonomia, Paulo Freire assevera que o fato “de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere. É a posição de luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito da história” (FREIRE, 2018, p. 53, grifo do autor). Para que isso ocorra, o professor é preponderante, pois cabe a ele a autoavaliação crítica da sua prática educativa e a necessidade de repensá-la sempre, no esforço de transpor a educação acrítica e produtivista.

Portanto, pensar em uma educação escolar que não trate a justiça social apenas como um conceito abstrato, os que com ela estão envolvidos devem olhar para a sua realidade com seriedade e inquietação, promovendo a criticidade e buscando diminuir a distância entre racionalidade, sensibilidade e humanidade. É necessário investir na alteridade e não apenas na moralidade.

Para que uma sociedade faça valer a justiça social, precisa-se promover a formação de cidadãos efetivos. O indivíduo formado seria aquele que consegue, de maneira consciente, enxergar-se como sujeito da realidade na qual se encontra, comportando-se como interventor dela, conhecedor da sua capacidade e relevância na elaboração e na reelaboração da sociedade e da educação, promovendo uma convivência civilizada e respeitando as diversidades, consciente das desigualdades e injustiças sociais que são inerentes ao sistema capitalista.

Uma sociedade que não se articula para refletir sobre suas reais condições de educação está fadada a promover a barbárie, enquanto o que precisamos é de mais civilização.

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 3. ed. Tradução de W. L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, T. W. *Introdução à sociologia*. Tradução de W. L. Maar. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

ADORNO, T. W. *Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada*. Tradução de L. E. Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. Tradução de N. Ramos-de-Oliveira, B. Pucci e C. B. M. Abreu. *Primeira Versão*, Porto Velho: Edufro, v. XIII, n. 191, p. 44-60, maio/ago. 2005.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução de G. A. Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (org.). *Educação crítica*: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BAUMAN, Z. *Modernidade e Holocausto*. Tradução de M. Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BITTAR, E. C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (org.). *Educação em direitos humanos*: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 301-334.

ELEY, G. *Forjando a democracia*: a história da esquerda na Europa, 1850-2000. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FORRESTER, V. *O horror econômico*. Tradução de A. Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: TEXTOS escolhidos: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno e Jürgen Habermas. Tradução de J. L. Grunnewald et al. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores). p. 117-154.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Temas básicos da sociologia*. Tradução de Á. Cabral. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LUXEMBURGO, R. *Textos escolhidos*. Organização de I. Loureiro. São Paulo: Unesp, 2011. Volume I (1899-1914).

MAAR, W. L. Teoria crítica como teoria social. In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. G. da; DURÃO, F. A. (org.). *Teoria crítica e crises*: reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H. *Tecnologia, guerra e fascismo*. Tradução de Maria Cristina V. Borba. São Paulo: Unesp, 1999. p. 73-104.

MARSDEN, K. Em direção a uma síntese entre o crescimento econômico e a justiça social. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 113-132, jun. 1974. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901974000300010>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Sagrada Família*: a crítica da Crítica Crítica contra Bruno Bauer e consortes. Tradução de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. *Estrutura social e formas de consciência II: a dialética da estrutura e da história*. São Paulo: Boitempo, 2011.

PUCCI, B. Teoria crítica da sociedade; categorias, análises, reflexões. In: SILVA, L. B. O.; BARCELLOS, A. C. K.; MARCON, G. B. (org.). *Sobre teóricos e temas relevantes em educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

SHERMANN, J. H.; HUNT, E. K. *História do pensamento econômico*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SINGER, P. *O capitalismo, sua evolução, sua lógica e sua dinâmica*. São Paulo: Moderna, 1987.

STREECK, W. *Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático*. Coimbra: Actual, 2013.

Educação, justiça social e direitos humanos: desafios da educação escolar

Education, social justice and human rights: challenges of school education

Educación, justicia social y derechos humanos: desafíos de la educación escolar

Eldon Henrique Mühl*

Elisa Mainardi**

Resumo

A educação tem sido desafiada a promover a justiça social e a cidadania, o que requer não somente o domínio de técnicas ou de conceitos pedagógicos, mas também um repertório de saberes que permita desenvolver uma educação justa e uma prática relacional de reconhecimento mútuo. O questionamento orientador deste texto é o de explicitar a necessidade da educação em direitos humanos como exigência imprescindível para a realização da justiça social. Trata-se de compreender, especialmente, a realidade de injustiça e de violação de direitos fundamentais promovida pela sociedade e pela própria escola. Sustentado em Rawls, Nussbaum, Cortina e em alguns documentos relacionados aos direitos humanos e à educação em direitos humanos, o texto propõe como tarefa fundamental da educação escolar o desenvolvimento de práticas de compreensão e realização dos direitos humanos como condição para obtenção da justiça e da paz.

Palavras-chave: Direitos humanos. Educação. Escola. Justiça social.

Abstract

Education has been challenged to promote social justice and citizenship, which requires not only the mastery of concepts or pedagogical techniques, but a repertoire of knowledges that allow us to develop a fair education and a relationship practice of mutual recognition. The guiding question of this article is to make explicit the need for human rights education as an essential requirement for social justice. It is a matter of understanding, especially, the reality of injustice and violation of fundamental rights promoted by society and by the school itself. Based on Rawls, Nussbaum, Cortina, and on some documents related to human rights and human rights education, the article proposes the development of practices for the understanding and achievement of human rights as a condition for obtaining justice and peace.

Keywords: Human rights. Education. School. Social justice.

Recebido em 12/05/2019 – Aprovado em 01/07/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.9442>

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com estágio pós-doutoral no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, Brasil. ORCID: 0000-0002-8025-1680. E-mail: eldon@upf.br

** Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Brasil. ORCID: 000-0002-3968-4839. E-mail: emainardi@upf.br

Resumen

La educación ha sido cuestionada a promover la justicia y la ciudadanía social, que requiere no solo el dominio de conceptos o técnicas pedagógicas, sino un repertorio de conocimientos que nos permite desarrollar una educación justa y la práctica de relaciones de reconocimiento mutuo. La pregunta guía de este texto es hacer explícita la necesidad de la educación en derechos humanos como un requisito esencial para la realización de la justicia social. Se trata de entender, especialmente, la realidad de la injusticia y la violación de los derechos fundamentales promovidos por la sociedad y por la propia escuela. Apoyado en Rawls, Nussbaum, Cortina y en algunos documentos relacionados con los derechos humanos y la educación en derechos humanos, el texto propone el desarrollo de prácticas para la comprensión y la realización de los derechos humanos como condición para lograr la justicia y la paz.

Palabras clave: Derechos humanos. Educación. Escuela. Justicia social.

Introdução

A incerteza que caracteriza o contexto atual está relacionada ao futuro duvidoso que o planeta tem pela frente se as injustiças persistirem e nós continuarmos a ver grandes distâncias na educação e na renda entre ricos e pobres em toda a sociedade (ZEICHNER, 2003, p. 11).

A realização da justiça social é uma das principais finalidades da formação humana e uma das tarefas dos educadores em sua ação cotidiana. Com o surgimento das sociedades democráticas, a transformação da educação em uma prática social tornou-se exigência inalienável da formação a ser desenvolvida na escola, a qual cada vez mais está sendo chamada a promover a integração social pelo desenvolvimento de uma cultura centrada na justiça social. De modo geral, tal exigência encontra-se articulada com as proposições da educação em direitos humanos, considerando que são altos os índices de práticas sociais e de ações do Estado que ferem os direitos básicos das pessoas e impedem o surgimento de uma sociedade justa e de uma cultura sustentada nos direitos humanos.

Tal tarefa, no entanto, encontra muitas limitações, e o desenvolvimento de uma educação justa e sustentadora dos direitos humanos poucas vezes é efetivamente assumido pelas escolas. Ao contrário, não são raras as situações em que as ações dos professores e dos demais integrantes da comunidade escolar têm se apresentado como negação da justiça social e da vivência dos direitos humanos. Soma-se a isso o fato de que muitos cursos de formação de professores das diferentes áreas atribuem pouca importância à educação em direitos humanos e consideram que tal tarefa não cabe às escolas. A ausência de conhecimentos e a falta de compreensão sobre a importância de práticas formativas com tal finalidade não revelam apenas

o grau de indiferença acerca do papel social da educação, como também expõem a visão instrumental e técnica da formação oferecida pelas escolas.

Analisar as razões desta indiferença e avaliar as consequências da ausência da formação para a justiça social pela educação em direitos humanos são os objetivos deste artigo. Afinal, justiça social e educação são inseparáveis, uma vez que ou a educação possibilita a justiça social, ou, então, deixa de ser educação.

O texto apresenta, inicialmente, um breve esclarecimento sobre a relação entre justiça social e direitos humanos, tendo como principais interlocutores Rawls, Nussbaum e Cortina. Na sequência, realiza uma análise da educação em direitos humanos e o papel da escola segundo as principais diretrizes da Organização das Nações Unidas (ONU) e da legislação brasileira sobre o tema. Na parte final, aponta alguns indicativos teóricos e pedagógicos que podem contribuir para o desenvolvimento da justiça social pela educação em direitos humanos.

Justiça social, direitos humanos e educação: em busca de alguns referenciais

A relação entre educação e justiça social é tema controverso e analisado em diferentes perspectivas. O que se pode considerar como compreensão inicial desta relação é o fato de que os direitos humanos fazem parte do rol de referências da justiça social, ao lado de temáticas como do bem comum, do multiculturalismo, da diversidade, da liberdade, da igualdade, da equidade, do reconhecimento, da dignidade, dentre outras. De modo mais específico, a educação é um dos principais mecanismos das sociedades e dos estados democráticos para a realização da justiça social.

Nas ciências sociais e nas humanidades, existe uma vastidão de trabalhos conceituais, analíticos e empíricos que têm tratado da relação justiça social e educação. Não é possível expô-los e, muito menos, examiná-los neste artigo. Vai-se apenas selecionar alguns recortes de referenciais que ajudarão a demarcar algumas concepções e alguns argumentos básicos da análise que se vai desenvolver.

Inicia-se com a concepção de justiça social em Rawls, destacando dois princípios que o autor considera fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade justa: a liberdade e a igualdade ou equidade¹. A análise segue com a contribuição de Nussbaum, explorando suas reflexões sobre as “humanidades” e o papel dos direitos humanos para o desenvolvimento de uma educação democrática. A reflexão se completa com as ideias de Cortina, que, sustentada em Habermas, defende os direitos humanos e demais direitos como condição para a formação da sociedade democrática e o estabelecimento da justiça social. A autora alerta, no entanto, que

qualquer direito só será legítimo se vier acompanhado de uma justificação racional produzida comunicativamente. Os direitos só terão validade se decorrerem de uma aliança entre os indivíduos em razão de um reconhecimento mútuo quanto a direitos e deveres.

John Rawls, em seu livro *Teoria da justiça* (2009), oferece um modo de pensar a justiça social que ainda se acredita ser útil. Sua preocupação é de desenvolver uma justiça distributiva em oposição ao utilitarismo em franca expansão no mundo neoliberal moderno. Rawls concebe a sociedade como um empreendimento cooperativo, um contrato social com vantagens mútuas. Os objetivos fundamentais de tal contrato são justificar e assegurar aos indivíduos os benefícios que tornam a vida em sociedade, sob a tutela do Estado, melhor do que qualquer outra forma de vida. Por isso, a justiça deve ser a primeira virtude das instituições sociais. Um contrato justo implica assegurar um apropriado equilíbrio entre a diversidade de pretensões e a correspondente distribuição de oportunidades e de recursos. Para tanto, Rawls aponta dois princípios fundamentais que devem orientar a justiça social:

Primeiro: cada pessoa tem o mesmo direito irrevogável a um esquema plenamente adequado de liberdades iguais que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos; e, segundo: as desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições: primeiro, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades; e, em segundo lugar, têm de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade (o princípio da diferença) (2003, p. 60).

Trata-se, portanto, de desenvolver uma relação justa entre liberdade e igualdade equitativa, com a finalidade da regulação dos conflitos surgidos entre os membros da sociedade.

A equidade representa para Rawls um retorno à tradição contratualista de justiça, já não baseada na concepção de um estado de natureza, mas em uma concepção original da sociedade como um experimento mental que possibilita que a estrutura básica dela passe a ser pensada como uma empreitada cooperativa de obtenção de vantagens mútuas, com a administração entre o interesse pessoal e as necessidades sociais.

A argumentação de Rawls é longa e detalhada, e a conclusão mais relevante para este propósito refere-se ao papel fundamental da justiça de promover a distribuição dos direitos e deveres fundamentais de cada indivíduo em vista de uma convivência solidária e ética. Liberdade e equidade são princípios que devem se sobrepôr a todo e qualquer direito ou dever. Toda a lei que não atende esses princípios é, portanto, inconstitucional.

A equidade significa a adaptação da norma geral a situações específicas, uma vez que a aplicação de uma norma genérica que não leva em consideração as situações específicas de diferentes indivíduos e diferentes grupos pode produzir a injustiça e impedir a realização dos direitos. Rawls considera a equidade como uma prática indispensável para se chegar aos ideais de justiça e de cidadania plena, capazes de garantir o gozo de uma situação de igual bem-estar para todos os cidadãos².

A tese do pensador norte-americano é que a desigualdade de distribuição só é justificável em caso de beneficiar aqueles que têm dificuldades de acesso aos meios necessários para uma vida digna e justa. São casos como, por exemplo, dos deficientes ou dos grupos sociais vulneráveis, que, por não apresentarem condições de igualdade para o atendimento das exigências de participação, precisam receber algum apoio prévio ou complementar. Afirma Rawls:

A distribuição não é justa nem injusta; nem é injusto que se nasça em determinada posição social. Esses são meros fatos naturais. Justo ou injusto é o modo como as instituições lidam com esses fatos [...]. Os dois princípios são um modo equitativo de enfrentar a arbitrariedade da sorte; e, por mais imperfeitas que possam ser em outros aspectos, as instituições que atendem a esses princípios são justas (2009, §17, p. 122).

Como se pode perceber, suas análises levam em consideração as intuições mais elementares da justiça para governar e guiar as principais instâncias sociais, a fim de que as desigualdades sociais sejam sempre atenuadas. Ainda que não trate especificamente da relação entre justiça e educação, ao afirmar que justiça tem relação com um apropriado equilíbrio entre pretensões rivais e a justa distribuição de recursos e de oportunidades, ele inclui a educação como um desses recursos. Assim, a educação para ser justa precisa decorrer da intersecção entre liberdade e equidade. Ou seja, as práticas da liberdade e de busca da equidade são exigência de uma educação justa e, portanto, de uma escola justa.

A concepção de Rawls tem recebido muitas críticas³, mas continua tendo um grande impacto nas ordens cultural, ideológica e social da atualidade, o que faz com que ela siga inspirando políticas democráticas mais igualitárias de redistribuição. A tentativa de conjugar liberdade, igualdade e equidade parece ser o grande mérito de Rawls, pois é dessa conjugação que ele tenta responder a uma das grandes perguntas da atualidade, qual seja, o que é uma sociedade justa?

Esta preocupação de Rawls tem sido ampliada com contribuições importantes de outros intelectuais, ainda que com algumas diferenças analíticas importantes. Entre essas contribuições, destacam-se as reflexões da pensadora norte-americana Martha Nussbaum, que se ocupa com a temática em diversas obras, mas, de modo

especial, nos textos *Educação e justiça social* (2014) e *Las fronteras de la justicia* (2012a). Em suas investigações, ela vem revelando uma crescente atenção à análise das políticas públicas para a educação escolar e à relação dessas com a justiça social e a formação da cidadania.

Uma das principais teses de Nussbaum é que uma teoria de justiça social deve levar em conta noções morais, especialmente o valor da dignidade humana. Para tanto, justiça e direitos humanos são inseparáveis, uma vez que somente existe justiça se os direitos humanos forem preservados e vivenciados. No entanto, em vez de se socorrer do termo direitos humanos, a autora utiliza o termo capacidades. É um conceito que ela retira de Amartya Sen, o qual entende que o desenvolvimento da liberdade e da justiça social deve ser baseado na expansão das capacidades humanas⁴. Tal concepção não exclui os direitos humanos, pelo contrário, como ela mesma afirma: “El enfoque de las capacidades [...] en este sentido, se parece al enfoque de los derechos humanos internacionales; es más, veo el enfoque de las capacidades como una especificación del enfoque de los derechos humanos” (NUSSBAUM, 2012a, p. 90).

A autora considera que as capacidades básicas inerentes a cada ser humano precisam ser realizadas como condição para o desenvolvimento harmonioso do próprio ser humano e da sociedade⁵. Ressalta, de modo especial, a importância do direito humano à educação como pressuposto fundamental dessa formação. Para ela, será somente pela educação que se poderá formar uma cidadania em que todos se sintam vinculados aos demais por traços de reconhecimento e de mútua preocupação. Escreve Nussbaum (2014, p. 75):

Nada pode ser mais determinante para a democracia do que a educação dos seus cidadãos. É durante os anos decisivos ao longo dos quais as crianças e os jovens estudantes frequentam o ensino básico e secundário que lhes vão sendo incutidos os hábitos de pensamento que os acompanharão até ao fim da sua vida. Poderão aprender a fazer perguntas ou não; a não questionar tudo aquilo que lhes é dito ou a levar a cabo uma investigação pessoal mais aprofundada; a imaginar a situação em que se encontram as pessoas que não são iguais a eles ou a considerar que tais pessoas representam uma ameaça para o sucesso dos seus projetos pessoais; a encararem-se a si próprios como fazendo parte de um grupo homogêneo ou a imaginar que o mundo pertence a muitas pessoas e grupos e que, nesse mundo, todos eles merecem respeito e compreensão.

A educação só atingirá sua principal finalidade se for cosmopolita, democrática e justa. Para tanto, é preciso assegurar a todos, inicialmente, o acesso à educação, levando em consideração a diversidade cultural e o desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo. Nas palavras da pensadora, “a educação é a chave

que permite aceder a todas as capacidades humanas. No entanto, ela é também e apesar disso, um dos recursos do mundo que se encontra mais desigualmente distribuído” (NUSSBAUM, 2014, p. 123). Por isso, a luta pelo acesso à educação deve continuar sendo um dos principais desafios dos direitos humanos. No entanto, o acesso em si não é suficiente, pois é preciso assegurar, também, que a escola seja um tempo e um lugar de realização e vivência dos direitos humanos.

A filósofa indica e justifica uma lista de direitos que precisam ser garantidos a todos os cidadãos. São direitos fundamentais que asseguram a dignidade humana e possibilitam que a vida de cada um seja vivida plenamente. Destacam-se, entre esses direitos: alimentação adequada, educação voltada ao desenvolvimento das capacidades, proteção da integridade física, liberdade religiosa e de expressão, vida íntegra e plena, acesso à educação de qualidade, direito à moradia, direito à saúde, etc. São direitos comuns a todos que produzem a obrigação coletiva de suprir tais direitos. Para que isso aconteça, não é o bastante conhecer e compreender esses direitos ou capacidades, mas desenvolver formas práticas de realizá-los (2014, p. 110).

Adela Cortina é outra referência importante para a análise do papel da educação e dos direitos humanos como exigência da formação democrática e solidária da atual sociedade. A filósofa espanhola, sempre sustentando suas análises na teoria crítica, especialmente em Jürgen Habermas, destaca a necessidade de se considerar a questão do direito e dos direitos humanos não na dimensão sistêmica e com base no contrato formal, mas na aliança que se deve desenvolver pela interação comunicativa e pelo reconhecimento recíproco. Na sua obra *Alianza y Contrato* (2001), analisa o reducionismo que o direito e a justiça social sofrem com a limitação imposta pela formalização sistêmica. Aliança e contrato constituem duas esferas distintas de constituição da sociedade atual e são imprescindíveis e irrenunciáveis para a formação dos vínculos humanos. Enquanto que a aliança indica uma obrigação moral decorrente do reconhecimento recíproco próprio da interação comunicativa que ocorre no mundo da vida, o contrato representa o aspecto formal do compromisso moral, ou seja, o acordo em torno dos interesses particulares, grupais ou institucionais próprios do mundo sistêmico. Utilizando-se da crítica habermasiana, a autora destaca a colonização que a formalização do direito como mero contrato produz sobre as práticas coletivas de justiça e de reconhecimento mútuo. O contrato social cria o Estado, não a sociedade. Porém, em decorrência da necessidade do controle e da formação de indivíduos adequados ao mercado e ao poder, o contrato progressivamente vai invadindo o mundo da vida, e substituindo a racionalidade comunicativa pela racionalidade sistêmica. Neste processo, no entanto, a dominação nunca se

torna plena, e, por isso, o direito (a justiça) mantém uma dimensão política, sustentado no agir comunicativo. Em outros termos, o discurso do contrato e da constitucionalidade continua a pressupor “o relato da aliança e das obrigações oriundas do reconhecimento recíproco” (CORTINA, 2001, p. 26, tradução nossa).

Na sequência, a autora destaca o papel da aliança como uma rica fonte de resistência e de luta pela justiça social, pois, mesmo diante do crescimento da pressão sistêmica, ela tem permanecido atuante, ressurgindo permanentemente das bases de formação da sociedade civil, das comunidades, das famílias e das associações voluntárias. Como fonte de constituição social, ela impede que a organização social se configure tão somente pela racionalidade instrumental e sistêmica e continue a funcionar como racionalidade comunicativa, da qual decorrem os laços que unem os indivíduos em razão da tradição histórica e dos valores do mundo da vida de cada um. A aliança mantém ativo um conteúdo moral que é capaz de assegurar laços de solidariedade e de justiça entre os seres humanos, independentemente das formas de vida e das diferenças culturais, ideológicas, políticas, étnicas, religiosas, de nacionalidade, de opção sexual, etc. Ela surge do reconhecimento mútuo e do diálogo relacional sustentado na compaixão, entendida não como condescendência ou caridade em decorrência de uma relação assimétrica, mas do compartilhar de lutas e desafios, esperanças e alegrias de quem busca viver uma vida feliz e justa (CORTINA, 2001, p. 19-26).

Cortina conclui ponderando que as diferentes concepções sobre justiça e direitos humanos são marcadas por conquistas que só foram possíveis graças às lutas sustentadas por homens e mulheres que tiveram a coragem de defender os seus direitos e os direitos de outros. Desde a antiguidade, passando pela idade média e pela modernidade, encontram-se iniciativas de lutas em prol da justiça social e dos direitos humanos. Os avanços neste campo não decorrem, portanto, de um gesto solidário de algum governante ou de concessões generosas de determinados segmentos sociais. Justiça social e direitos humanos são resultantes de iniciativas de luta de homens e mulheres contra a discriminação, a exclusão, a violência. As discussões teóricas expõem e reforçam essas iniciativas. A luta contra a discriminação dos estrangeiros, a luta contra o trabalho servil, a luta contra os governos despóticos, a luta contra a discriminação religiosa, a luta pela democracia e pelo direito à liberdade são algumas manifestações que deram origem ao que hoje constituem a justiça social e os direitos humanos.

A defesa dos direitos de todos se traduz, portanto, em uma exigência de desenvolvimento de novas dimensões da justiça e de reivindicação cada vez mais visível e efe-

tiva para a manutenção e o avanço das conquistas sociais e políticas da humanidade. Cortina alerta, porém, que isso não é suficiente, pois não se trata somente de defender a liberdade dos indivíduos, atender seus interesses e suas necessidades, de realizar pactos na luta pela autonomia e contra a dominação; é preciso participar e assegurar laços de solidariedade e de justiça entre todos. “O imprescindível [escreve a autora] é sua justificação racional e sua razão suficiente, preocupada em defender os direitos humanos ou as liberdades básicas” (CORTINA, 2001, p. 46, *tradução nossa*). Logo adiante, complementa: “o contrato não é auto-suficiente, mas necessita apoiar-se no reconhecimento recíproco, fundamentando a aliança” (2001, p. 47, *tradução nossa*).

A pensadora espanhola complementa suas reflexões acrescentando considerações sobre duas outras exigências dos direitos humanos: a universalidade e o cosmopolitismo. Os direitos humanos não são propriedades de alguns seres humanos e, portanto, independem de um pacto ou de um contrato. Eles apresentam um caráter universal, uma vez que são reivindicáveis por qualquer pessoa, independentemente de país, região, religião, cultura, modo de vida, etc.

Em outra obra, denominada *Cidadãos do mundo* (2005), Cortina destaca que a natureza cosmopolita dos direitos humanos indica a “força vinculante” ao reconhecimento recíproco entre todos os interlocutores que assumem um contrato. Segundo Cortina, “as comunidades políticas, embora, em princípio, estejam obrigadas a proteger seus cidadãos, estão também, necessariamente, abertas a todos os seres humanos, ou seja, tem necessariamente uma vocação cosmopolita” (2001, p. 49, *tradução nossa*). Ou seja, os pressupostos universais e o cosmopolitismo, inerentes aos direitos humanos, levam as comunidades a transcender os contextos locais e os relativismos moral e cultural em que se encontram. O desenvolvimento desta condição cosmopolita é que torna os indivíduos cidadãos do mundo, justos e solidários. Nos termos de Cortina, “para ser hoje um bom cidadão de qualquer comunidade política é preciso satisfazer a exigência ética de ter por referentes os cidadãos do mundo” (2005, p. 254-255). E conclui: “aprender a conviver não basta: é preciso aprender a conviver com justiça” (2005, p. 254).

Direitos humanos e justiça social: desafios e iniciativas no plano mundial

O documento de maior abrangência mundial sobre direitos humanos continua sendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1948, pela ONU. Concebida como uma carta de recomendações destinada a evitar tragédias semelhantes às da Segunda Guerra Mundial, a declaração tornou-se, ao longo

dos anos, um dos documentos mais conhecidos e influentes na sustentação da defesa de regimes democráticos e na luta contra práticas ditatoriais e discriminatórias de toda a ordem. Mormente tem servido como um importante instrumento de defesa da dignidade humana, da liberdade, da igualdade, da justiça, da luta contra a pobreza e a exclusão, da defesa dos direitos das minorias e das populações vulneráveis, da luta das mulheres, do combate às diferentes formas de discriminação e violência.

Cabe ressaltar, entretanto, que, muito além do caráter protetivo que a declaração pressupõe dos pontos de vista jurídico e político, ela foi concebida e sempre teve como proposição mais importante a dimensão pedagógica, no sentido de promover uma educação em e pelos direitos humanos. A percepção dos elaboradores da declaração foi de que os horrores da Segunda Guerra Mundial tiveram como principal causalidade a educação nazista e fascista, cuja natureza havia alimentado o ódio, a intolerância, o preconceito e a discriminação e tornado banal o uso da violência contra judeus, comunistas, homossexuais, deficientes, ciganos e outros tipos de indivíduos não considerados suficientemente humanos ou dignos dos reconhecimento social e político.

A superação da educação fascista e nazista se apresentou, portanto, como uma das principais preocupações dos elaboradores do documento da declaração e determinou a introdução de um artigo específico sobre a natureza e o papel da educação relativamente aos direitos humanos. Tal perspectiva pode ser percebida pelo que estabelece o Art. nº 26, da DUDH, que afirma não somente o direito à educação como um direito universal, mas também aponta como exigências da educação contemporânea o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais. Já o Art. nº 30 da mesma declaração afirma explicitamente que o objetivo da educação deve ser o fortalecimento dos direitos humanos. Ademais, propõe em seu preâmbulo uma educação promotora da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e a todos os grupos raciais e religiosos. Por fim, incentiva o desenvolvimento de atividades que contribuam para a manutenção da paz mundial, convocando todas as nações que a tenham sempre em mente e se esforcem “através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, preâmbulo).

Depois da declaração de 1948, podem-se identificar diferentes iniciativas que vão dar sustentação à luta pelo reconhecimento internacional dos direitos humanos e sua realização cotidiana: a luta pelo fim dos domínios imperialistas, a luta pela erradicação total da escravidão, a luta contra a barbárie de regimes totalitá-

rios ou autoritários, a luta contra a discriminação étnica, a luta contra a exploração sexual, a luta pela regulamentação das relações de trabalho, a luta pelos direitos das mulheres, a luta pelos direitos das crianças, dos adolescentes e dos idosos, a luta contra toda a forma de violência, a luta pelos direitos étnico-raciais e outras lutas. Todas essas lutas decorreram de documentos que explicitam a política desenvolvida pela ONU e por outras instituições e movimentos envolvidos com a questão. Destacam-se nesta relação os documentos: Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966), que reconheceu o direito da autodeterminação das nações e das liberdades individuais e garantias procedimentais de acesso à justiça e à participação política, bem como da liberdade de expressão e da liberdade de buscar, receber e compartilhar informações de qualquer natureza; Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1979), que estabeleceu que a educação deve ser direcionada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o senso de dignidade da cada pessoa; Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que proclamou que a infância tem direito a cuidados e assistência especiais, incluindo a educação; Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Direitos Humanos (1993), que responsabilizou os Estados pela criação de programa de educação formal e não formal sobre direitos humanos; Declaração e Programa para Ação da Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2005), que propôs como principais desafios a educação para a paz, a solidariedade entre países e povos e a realização das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua, cultura, religião, etc.

Nestes últimos anos, a luta pelos direitos humanos e pela educação em direitos humanos vem se defrontando com os problemas decorrentes do avanço do neoliberalismo e da globalização, com suas consequências positivas e negativas. São desafios que, além de cada vez mais complexos e de difícil enfrentamento, colocam em xeque as diversas conquistas e avanços obtidos desde o surgimento da declaração. Vive-se num tempo e num espaço marcados por grandes, rápidas e avançadas transformações nos campos científico, tecnológico e do trabalho que, por mais paradoxal que pareça, não conseguem reverter as situações das grandes desigualdades sociais que constituem violação dos direitos mais elementares dos seres humanos, como contribuem para o aumento da injustiça e a perda de muitos direitos conquistados historicamente. Em consequência, diariamente são contabilizados inúmeros casos de violação dos direitos humanos: desemprego ou subemprego, pobreza, fome, falta de moradia, falta de assistência à saúde, violências e intolerância de toda ordem (ideológica, étnica, racial, sexual, religiosa, social, etc.).

Ainda existem muitos homens, mulheres e crianças que continuam não podendo exercer seu direito fundamental do direito à vida. Os genocídios de diferentes matizes continuam sendo fenômenos normais em nossa sociedade contemporânea.

Mesmo diante deste quadro, o tema da justiça e dos direitos humanos raramente faz parte da pauta das escolas e dos cursos de formação docente. Os debates e as análises pontuais que eventualmente acontecem são, em geral, pouco provocativos ou até preconceituosos, pois, muitas vezes, os próprios direitos humanos são apontados como causadores da violência. Além disso, os fatos históricos da violação dos direitos humanos, quando tratados em disciplinas, são abordados, mormente, como “fatos históricos passados”, sem que se reflita sobre seus atores e as circunstâncias de sua realização e os riscos atuais que tais fatos representam.

A história da humanidade revela que foram variadas as formas de o homem compreender e produzir sua existência e, conseqüentemente, variadas foram as relações sociais que se estabeleceram. As formas de vida que surgem no presente dependem da compreensão do passado e da interpretação dos acontecimentos que marcaram a história de cada indivíduo e de cada sociedade. Isso faz surgir a necessidade da reconstrução da memória dos fatos e dos processos de cada povo, de cada cultura, de cada grupo e de cada indivíduo. É preciso reconstruir a memória para não esquecer as razões que têm causado a violência, a discriminação e o desrespeito à vida dos seres humanos. Essa é uma das principais tarefas da educação para a cidadania e a justiça social.

Os acontecimentos passados servem de experiências para o presente e de base para a construção do futuro. Por isso, a reconstrução da consciência histórica da violação dos direitos humanos possibilita evitar malogros futuros e reinventar ações e intenções de modo consciente, tendo como cenário o contexto real e concreto do hoje. Conforme destaca Bittar (2007, p. 321), “a consciência histórica é aquela que aponta que o passado retorna, e que, sem consciência do passado, se torna impossível agir no presente com vistas à mudança no futuro”. Nenhuma justiça social se torna possível sem a reconstrução da memória da violação dos direitos humanos e sem a formação de uma sociedade capaz de restabelecer a dignidade humana.

Essa reconstrução histórica e crítica dos acontecimentos de violação e da luta pela realização dos direitos humanos só será eficaz, se ela levar a estabelecer iniciativas atuais que possibilitem uma formação centrada na realização de tais direitos. Para que a educação em direitos humanos possa ocorrer, não basta a escola acenar para dados, datas e fatos que marcaram a trajetória da conquista dos direitos humanos. É preciso criar uma cultura dos direitos humanos na escola pelos

desenvolvimentos da consciência histórica e do comprometimento da comunidade escolar com iniciativas que promovam sua realização efetiva no contexto em que ela se encontra inserida.

Justiça social e educação em direitos humanos no Brasil: o papel da educação escolar

O Brasil acolheu tardiamente a DUDH, pois foi somente depois do fim da ditadura, em 1985, que algumas iniciativas voltadas ao atendimento dos princípios da declaração começam a ocorrer. Neste processo, destacam-se a Constituição de 1988, os Programas Nacionais de Direitos Humanos (BRASIL, 1996, 2002, 2009), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Tais documentos expõem o compromisso do país e de seus governos com a promoção, a defesa e a realização dos direitos humanos. No campo especificamente educacional, as proposições principais podem ser resumidas em três dimensões: 1) no desenvolvimento de uma educação de vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos de todos os envolvidos e na formação de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade; 2) na educação para a tolerância como um valor ativo vinculado à solidariedade, e não apenas como mera aceitação do outro; 3) no desenvolvimento da capacidade de cada um perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha, desenvolvendo o senso de responsabilidade.

Mesmo diante desses avanços, já distante 40 anos dos denominados “anos de chumbo” da ditadura militar e há 22 anos da Constituição federal de 1988, continuam-se presenciando diariamente situações de violações graves dos mais elementares direitos dos cidadãos. Se, de um lado, comemoram-se a conquista da liberdade de expressão, a possibilidade de livre organização dos grupos e movimentos sociais, a liberdade de ir e vir, a retomada da escolha democrática de nossos dirigentes pela eleição direta e a alternância do poder, do outro lado, convive-se com os extermínios de líderes sindicais e de organizações sociais legítimas, com o trabalho escravo e o trabalho infantil, com a exploração da prostituição, com muitos casos de violência contra a mulher, a criança, o indígena, o pobre, com situações de abuso de poder nas prisões, com torturas de toda ordem, com homofobias, com a demora ou a ausência do direito do acesso à justiça, com o crime organizado que se propaga e se mantém de forma endêmica nas cidades e no campo, com a conti-

nuidade da ação de milícias, muitas das quais surgiram e se fortaleceram durante o regime militar. Embora vivendo em um estado de direito democrático, no qual a ideia de participação é importante, a democracia ainda permanece, em grande parte, no plano formal, visto que, por si só, não assegura que os direitos sejam, de fato, uma realidade, e a participação, um direito de todos. Ao contrário do que muitos esperam e desejam, as violações dos direitos humanos continuam presentes no nosso cotidiano, em muitos momentos, praticadas pelo próprio Estado⁶. Pior, constatou-se nos últimos anos um forte movimento de retorno a visões que procuram destituir a legitimidade dos direitos humanos e das conquistas democráticas dessas lutas.

Candau (2003) ressalta que a incipiência na educação e nos direitos humanos no Brasil se deve à sua curta existência. Ela só surge no período pós-ditadura militar, no início dos anos de 1980, com o processo de redemocratização do país, impulsionado pelo desejo e pela necessidade da mobilização e da afirmação da social civil que procura, neste momento, assegurar a construção de um Estado e um sujeito de direitos. Em 1982, surge o Movimento Nacional dos Direitos Humanos, que, entre suas proposições, coloca a educação, especialmente a popular, como um espaço importante da luta pelos direitos humanos. O final da década de 1980 e o início dos anos 1990 são marcados por duas conquistas fundamentais: a Constituição brasileira, de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

A década de 1990 é marcada por outros movimentos importantes, valendo destacar: o 1º Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, em 1997; a elaboração de documentos sistematizadores de conceitos, de fundamentação histórica, de construção de referenciais teóricos e metodológicos sobre a educação e os direitos humanos; e a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos, que, entre outras propostas, aponta para a necessidade de criar e fortalecer na escola o respeito aos direitos humanos. A criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos vai consolidar muitas iniciativas e propor novos planos e estratégias de ação.

Em 2003, teve início a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), publicado em 2007. O PNEDH “está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2007, p. 24). Ressalta-se que o documento conceitua educação em direitos humanos “como o processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos” (CARBONARI, 2010, p. 84).

Entre os anos 2008 e 2012, a discussão foi sendo intensificada e fortalecida, tímida e gradativamente, por meio de iniciativas de movimentos sociais, de organizações não governamentais, de universidades e de instituições de ensino em geral. Foi pauta de discussão em eventos importantes de educação e pesquisa, como o ocorrido em 2008, na 31ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, que abordou o tema Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, e, em 2009, no XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Políticas e Administração na Educação, que discutiu o tema Direitos Humanos e Cidadania: desafios para a política e a gestão democrática de educação. O debate acerca da educação para os direitos humanos foi se destacando também no cenário das pesquisas educacionais como potencial relevante e significativo, produzindo referenciais que fundamentam e propõem ações de educação em direitos humanos. É possível perceber, neste contexto, por um lado, propostas pedagógicas que asseguram o respeito à diferença e à dignidade humana. De outro, porém, podem ser constatadas experiências escolares que materializam situações de desprezo ou violação dos direitos humanos.

Do ponto de vista especificamente legal, cabe destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, já havia apresentado indicadores importantes relativos aos direitos humanos. Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental propõem os temas transversais na estruturação, na organização e no desenvolvimento curricular, abrindo espaço para a educação em direitos humanos. No entanto, essas aberturas não se transformaram em iniciativas efetivas nos sistemas de ensino e nas escolas. Por isso, o Conselho Nacional de Educação, sob a constante pressão do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, publicou, em 2012, as Diretrizes Nacionais em Educação em Direitos Humanos.

O documento de 2012 propõe como principal diretriz o desenvolvimento de

[...] concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicações na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, 2012, Art. 2º).

As diretrizes reforçam a ideia de que, no que se refere aos direitos humanos, a escola não pode se limitar a incluir informações nos programas das disciplinas ou nos manuais escolares. Trata-se de não apenas conhecer e compreender conceitos e elaborar relatórios de atividades pontuais; é preciso também construir processos e desenvolver ações em defesa e na realização dos direitos humanos. Isso implica co-

nhecer, vivenciar e comprometer-se com a formação de uma subjetividade solidária e de uma identidade coletiva que aproxime a todos na luta pela justiça e pela paz.

Hoje já há uma considerável fundamentação do papel da educação na realização da justiça social e dos direitos humanos. No entanto, nas escolas e na própria sociedade, ainda continua prevalecendo a ideia de que tal temática não cabe no currículo escolar. Pior, em muitas situações, a escola e seus agentes acabam sendo, por vezes, os promotores de situações de injustiça e de violação dos direitos humanos. Muitos acontecimentos registrados no cotidiano escolar confirmam tais práticas: diferentes formas de *bullying*, destruição da autoestima, preconceitos de toda ordem, racismo, homofobia, intolerância religiosa, sexismo, comentários depreciativos, discriminações, ameaças e coações, mentiras e boatos, *cyberbullying*, furtos, isolamento, danos físicos e morais, desvalorização individual e grupal, entre outros.

Nesse sentido, é oportuno e necessário destacar a escola como lugar fundamental na perspectiva de constituir uma cultura em e para os direitos humanos. Para tanto, é preciso identificar e analisar dificuldades, limitações e resistências que a escola e seus quadros docente e administrativo vêm apresentando⁷.

Considerações finais

O desenvolvimento da justiça social só se torna possível se a educação e, de modo especial, a escola desenvolverem uma cultura em e pelos direitos humanos. Sem a contribuição da escola, dificilmente poder-se-á formar uma sociedade mais justa e democrática.

Procurou-se esclarecer a relação entre educação em direitos humanos e justiça social pelas contribuições de Rawls, Nussbaum e Cortina, cujas análises respaldam a concepção deste estudo da relação vinculante entre as duas instâncias da ação humana. Em Rawls, destacou-se a importância dos direitos humanos na sustentação e no desenvolvimento de uma justiça distributiva, cuja realização implica a formação de uma consciência de solidariedade e de bem comum que deve ser iniciada na educação escolar e estender-se às diferentes instâncias da sociedade; a própria escola ser um espaço-tempo de realização da justiça distributiva, oferecendo alternativas práticas para superar as diferenças oriundas de um contexto social injusto e seletivo. Nussbaum trouxe importante contribuição no sentido de ressaltar a importância dos direitos humanos na educação, considerando-os um pressuposto fundamental para a formação humana. A autora pondera que a formação de uma sociedade mais justa só será possível se houver uma educação mais justa. Nada é

mais determinante para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e igualitária do que a educação dos seus cidadãos, uma vez que somente ela permite a todos aceder às capacidades humanas e aos direitos humanos. Em Cortina, encontrou-se uma rica análise sobre a dimensão moral dos direitos humanos e sua intrínseca relação com a interação humana e o mundo da vida. Partindo da distinção entre aliança e contrato, destaca o papel dos direitos humanos como importante base para a realização de convivências humanas e solidárias. No entanto, para sua eficácia, a educação em direitos humanos precisa levar em consideração alguns princípios: 1) os direitos humanos devem decorrer de um dever moral, ou seja, de uma exigência que se estabelece pelo reconhecimento do outro em sua integridade e plena dignidade; 2) a realização dos direitos humanos depende da confiança entre os participantes do processo, do reconhecimento da cultura moral de cada um (*background*) e do compromisso com a ampliação da justiça e da humanização de todos; 3) é preciso estabelecer um equilíbrio entre a validade das normas jurídicas e as valorações que a sociedade pode formalizar tendo como primazia o respeito e o reconhecimento do outro; 4) o caráter de universalidade dos direitos humanos deve servir de fundamentação dos diferentes discursos sobre justiça social; 5) direitos legais e direitos humanos não se distinguem em razão de algum pacto, mas em razão de os direitos humanos serem de todos e de qualquer ser humano; e 6) a obrigação de proteger os direitos humanos decorre da força vinculante do reconhecimento recíproco entre todos os interlocutores capazes de assumir contratos. Esses princípios explicitam a importância da inclusão dos direitos humanos na educação e na própria escola, pois a formação que podem promover torna-se condição para o desenvolvimento de uma sociedade justa, solidária e mais feliz.

Esta análise apontou que, tanto a nível mundial, quanto a nível nacional, as discussões e iniciativas de educação em direitos humanos vêm apresentando alguns avanços e iniciativas inovadores. Mas muitos desafios persistem. Os avanços indicam para as conquistas de um progressivo reconhecimento de diferentes esferas e instâncias sociais que já admitem que a solução de muitos problemas sociais e as perspectivas futuras de uma sociedade melhor dependem de uma educação orientada pelos princípios da educação em direitos humanos. Para tanto, uma questão central a ser enfrentada com urgência diz respeito à formação docente, pois os professores precisam se inteirar dos conhecimentos e dos procedimentos necessários à formação integral dos educandos sob a orientação dos princípios que fundamentam a educação em direitos humanos. A natureza dessa educação não pode implicar, apenas, o acúmulo de informações e conhecimentos, exige, também,

o desenvolvimento da capacidade de a educação escolar promover efetivamente a vivência diária dos direitos humanos e da justiça social.

Entende-se que as lacunas deixadas pelos cursos de formação de professores no que se refere à educação em direitos humanos e à realização da justiça social têm contribuído para o distanciamento e a indiferença da escola em referência à temática. Diante desse cenário escolar que se efetiva, é preciso repensar a escola que se quer e a formação de professores que se necessita. Ficar apático frente a esta temática é negar o compromisso que a escola tem com a humanização do homem. Hoje, diante do descalabro da política governamental, tais problemas se agigantam, por isso, é preciso resistir e lutar por uma educação sustentada nos direitos humanos e na justiça social. Afinal, os direitos humanos não são exigências, “porque nós somos humanos, mas porque queremos que a espécie se torne humana” (BOOTH, 1999, p. 52, tradução nossa). Ora, isso implica a contribuição da educação, pois a ela compete grande parte do desenvolvimento da humanidade em cada ser humano.

Nota

- ¹ Rawls utiliza os dois termos como complementares entre si. Na obra *Teoria da justiça* (2009), os termos mais presentes são igualdade ou igualdade equitativa, enquanto que, em textos posteriores, como *Justiça como equidade* (2003) e *El liberalismo político* (2006), ele recorre, com mais intensidade, ao termo equidade. Isso se deve à tentativa do autor de superar o mero formalismo liberal de igualdade e de estabelecer a exigência da qualidade equitativa de oportunidades como condição para o desenvolvimento da justiça social. A respeito, ver Hamel (2015, p. 91-109).
- ² O entendimento de Rawls é de que os indivíduos são mobilizados para obter certos tipos de bens que ele denomina primários, que são indispensáveis para satisfazer um plano de vida boa. O autor identifica dois tipos desses bens primários: (i) os bens de natureza social, decorrentes das instituições sociais, tais como riquezas, oportunidades e direitos; e (ii) os bens primários naturais, que são próprios de cada indivíduo, tais como inteligência, saúde ou talentos (2006, p. 321).
- ³ As principais críticas a Rawls giram em torno da dificuldade de conciliar a liberdade com a equidade e a igualdade. Muitos autores consideram sua teoria de justiça idealista, já que a conciliação entre justiça social e liberdade individual é impossível. Ver, a respeito, Taylor (2000), Nozick (1974), Walzer (2003), Habermas (1997), entre outros. Para Farias (2019, não paginado), no entanto, “as críticas sobre sua obra surgem devido, quem sabe, a uma incompreensão metodológica de seu pensamento, não retirando a importância de seu ensinamento como fonte de reflexão frente aos episódios ocorridos atualmente (corrupção, concentração de poder, má distribuição de renda, fome, discriminação etc.) no mundo tido como ‘moderno’”.
- ⁴ Durante a década de 1980, Nussbaum colaborou intensamente com Amartya Sen em projetos de investigação sobre a temática da educação voltada à humanização e ao desenvolvimento integral dos indivíduos. Os relatos e reflexões acerca dessa experiência ela apresenta e analisa extensivamente em sua obra *El cultivo de la humanidad* (2012b).
- ⁵ Nussbaum desenvolve o tema no capítulo “As capacidades como direitos fundamentais: Sen e a justiça social”, da obra *Educación e justicia social* (2014, p. 25-70).
- ⁶ Dados relativos ao ano de 2017, apresentados pelo Relatório 2019 da Human Rights Watch, indicam que o Brasil continua sendo um país em que ocorrem inúmeras situações de violação dos direitos humanos, como, por exemplo, homicídios, quando foram registrados 64.000 casos. Segundo o mesmo relatório, os centros so-

cioeducativos no Brasil abrigavam 24.345 crianças e adolescentes em conflito com a lei. O relatório também apresenta dados de um estudo de 2018 do Instituto Sou da Paz – organização sem fins lucrativos –, que aponta que 90% das crianças e adolescentes detidos no estado de São Paulo afirmaram que foram maltratados pela polícia militar durante a prisão, e que 25% disseram que foram agredidos por agentes socioeducativos. Os problemas de violência contra crianças e adolescentes têm crescido, e, em diversos casos, tais atos são realizados por pessoas próximas, familiares e, até, professores. Tem crescido também a violência das crianças e dos adolescentes contra colegas, professores e outros profissionais que atuam nas escolas. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/world-report/2019/country-chapters/326447>. Acesso em: 30 mar. 2019.

- ⁷ Destaca-se, nesse sentido, a contribuição de Mainardi (2015), que, em sua tese de doutorado, analisa os limites e desafios da educação em direitos humanos nas escolas. A autora ressalta como principais limitações a ausência de informações e de conhecimentos sobre os direitos humanos, o desconhecimento de concepções teóricas e práticas da educação em direitos humanos e a negação da necessidade de tratar do tema diante de outros conteúdos considerados mais importantes e necessários.

Referências

- BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 313-334.
- BOOTH, Ken. Three tyrannies. In: DUNNE, Tin; WHEELER, Nicholas J. (ed.). *Human rights in global politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação/Ministério da Justiça e Unesco, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2009.
- BRASIL. Lei Federal n.º 8.069. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Diário Oficial, 1990.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Programa Nacional de direitos humanos*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Programa Nacional de direitos humanos*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE. Resolução nº 1/2012, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2012.
- CANDAU, V. M. Educação em direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (org.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 72-99.
- CARBONARI, Paulo C. Educação popular em direitos humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: MONTEIRO, A.; TAVARES, C. (org.). *Políticas e fundamentos da educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-110.
- CORTINA, Adela. *Alianza y contrato: política, ética e religión*. Madrid: Trotta, 2001.

CORTINA, Adela. *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FARIAS, Giacomo. O conceito de justiça de John Rawls e análise crítica de Jürgen Habermas. *Revista Âmbito Jurídico*, Santa Cruz do Sul, caderno 15, 2019. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=19917&revista_caderno=15. Acesso em: 23 mar. 2019.

HABERMAS, J. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. 1.

HAMEL, Márcio R. *Direitos humanos e multiculturalismo, sob a perspectiva da ética do discurso*. Curitiba: Juruá, 2015.

NOZICK, Robert. *Anarchy, State and Utopia*. Nova Iorque: Basic Books, 1974.

NUSSBAUM, Martha. *Educação e justiça social*. Ramada: Edições Pedagogo, 2014.

NUSSBAUM, Martha. *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós, 2012a.

NUSSBAUM, Martha. *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Buenos Aires: Paidós, 2012b.

MAINARDI, Elisa. *Contribuições do currículo escolar na promoção dos direitos humanos*. 285 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Educação em Ciências da Universidade de Ijuí, Ijuí, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: Organização das Nações Unidas, 1948.

RAWLS, John. *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

RAWLS, John. *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica, 2006.

TAYLOR, Charles. *Argumentos filosóficos*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

WALZER, Michael. *Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempo de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Julio E.; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). *Justiça social: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 11-31.

Lei de cotas e promoção da justiça social: percepções de estudantes cotistas de um instituto federal

*Law of quotas and promotion of social justice:
perceptions of quota students from a federal institute*

*Ley de cuotas y promoción de la justicia social:
percepciones de estudiantes beneficiarios de un instituto federal*

Fabiana Rodrigues de Sousa*
Ilca Freitas Nascimento**

Resumo

Este artigo apresenta reflexões resultantes de pesquisa de mestrado em Educação que objetivou dialogar com estudantes cotistas do curso de Engenharia Mecânica, a fim de desvelar suas percepções acerca da implementação da Lei nº 12.711/2012. Para tanto, o percurso metodológico da investigação contemplou: análise documental referente ao processo de preenchimento de vagas do curso; contato telefônico com discentes para identificar causas de suas desistências; aplicação de questionário para levantamento de dados socioeconômicos; e realização de entrevistas. Na percepção dos cotistas, a reserva de vagas garantida pela Lei nº 12.711/2012 pode ampliar a oportunidade de acesso para estudantes de escolas públicas, com baixa renda, afrodescendentes e indígenas. No entanto, para que a lei de cotas se configure como promotora de justiça social, é necessário, ainda, o enfrentamento a alguns desafios, quais sejam: a) não se limitar a aspectos de acesso, mas ampliar medidas que favoreçam a permanência destes estudantes; b) avaliar o modo como cotistas são recebidos e acolhidos por seus pares, docentes e funcionários das instituições de ensino; c) desenvolver mecanismos de acompanhamento e apoio do desempenho acadêmico, didático e psicopedagógico dos estudantes; d) aumentar recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil; e) melhorar a qualidade da educação básica em escolas públicas.

Palavras-chave: Ação afirmativa. Ensino superior. Justiça social. Lei de cotas.

Recebido em 06/04/2019 – Aprovado em 02/07/2019
<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.9301>

* Doutora em Educação, com estágio pós-doutoral no Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. Educadora popular e docente do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Brasil. ORCID: 0000-0001-9963-0958. E-mail: fabiana.sante@unisal.br

** Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Atua como assistente social. Brasil. ORCID: 0000-0002-6353-6940. E-mail: ilca.ifsp@gmail.com

Abstract

This article presents reflections resulting from a Master's Degree in Education that aimed to dialogue with quota students attending the Mechanical Engineering course in order to unveil their perceptions about the implementation of Law 12.711/2012. The research methodology contemplated documentary analysis referring to the process of filling vacancies of the course; telephone contact with students to identify causes of their dropouts; application of a questionnaire to collect socioeconomic data and interviews. In the perception of the quota students, the reserve of vacancies guaranteed by Law 12.711/2012 can increase the opportunity of access for students of public schools, with low-income, Afro-descendants and indigenous. However, in order for the quota law to become a promoter of social justice, it is also necessary to face certain challenges: a) not be limited to aspects of access, but expand measures that favor the permanence of these students; b) to evaluate how quota students are received by their peers, teachers and employees of the educational institutions; c) develop mechanisms to monitor and support students' academic, didactic and psychopedagogical performance; d) increase resources of the National Program of Student Assistance; e) improve the quality of basic education in public schools.

Keywords: Affirmative action. Higher education. Social justice. Law of quota.

Resumen

Este artículo presenta reflexiones resultantes de una investigación a nivel de Maestría en Educación que objetivó dialogar con estudiantes beneficiarios del programa de cuotas en el curso de Ingeniería Mecánica a fin de develar sus percepciones acerca de la implementación de la Ley 12.711. Para tanto, el recorrido metodológico de la investigación contempló análisis documental referente al proceso de admisión del alumnado beneficiario del programa de cuotas; contacto telefónico con discentes para identificar los motivaciones de sus salidas del curso; la aplicación de cuestionario para el levantamiento de datos socioeconómicos y la realización de entrevistas. En la percepción de los beneficiarios, la reserva de plazas garantizada por la Ley 12.711 puede ampliar la oportunidad de acceso para estudiantes de escuelas públicas, con bajos ingresos, afro descendientes e indígenas. Sin embargo, para que la ley de cuotas se configure como promotora de justicia social es necesario, todavía, el enfrentamiento a algunos desafíos, que: a) no se limiten a aspectos de acceso, sino a ampliar medidas que favorezcan la permanencia de estos estudiantes; b) evaluar el modo en que los beneficiarios son recibidos y acogidos por sus pares, docentes y funcionarios de las instituciones de enseñanza; c) desarrollar mecanismos de acompañamiento y apoyo del desempeño académico, didáctico y psicopedagógico de los estudiantes; d) aumentar recursos del Programa Nacional de Asistencia Estudiantil; e) mejorar la calidad de la educación básica en las escuelas públicas.

Palabras claves: Acción afirmativa. Enseñanza superior. Justicia social. Ley de cuotas.

Introdução

O acesso ao ensino superior, no Brasil, correlaciona-se às trajetórias sociais, econômicas e culturais com as quais os indivíduos convivem no percurso da vida. Em um país fortemente marcado por desigualdades na distribuição de bens econômicos, sociais e culturais e com acirrada concorrência por vagas, a chance de ingresso em uma instituição pública de ensino superior acaba tornando-se viável a uma parcela restrita da população. Somente classes sociais privilegiadas economicamente detêm poder aquisitivo para custear mensalidades em conceituadas ins-

tituições de educação básica, viagens, cursos de línguas estrangeiras, participação em seminários e oficinas, entradas em museu, teatro, cinema, etc. De acordo com Gisi (2006), os problemas de acesso e permanência na educação superior são efeitos, e não o fator das desigualdades – que têm relação com as condições existenciais vivenciadas por cada classe e grupo étnico e com os distintos modos pelos quais se apropriam dos bens culturais.

[...] o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertence, realmente (embora seja formalmente oferecido a todos), aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais, enquanto bens simbólicos, só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los (BOURDIEU, 2003, p. 297).

Nesse sentido, urge a necessidade de reiterar a relevância social de políticas e ações afirmativas, com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior público, bem como de garantir condições de permanência para estudantes universitários. A ampliação do acesso ao ensino superior teve um desdobramento relevante nos últimos oito anos que se seguem a 2004. Estudos realizados pelo Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil¹ apontam que, nesse intervalo de tempo, passou-se de 4,2 milhões de matrículas para 6,7 milhões, segundo o *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013). Isto é, houve um acréscimo significativo de novos estudantes em cursos superiores no Brasil (BUCCI; MELLO, 2013).

Uma série de providências influenciou o alcance deste resultado; dentre elas, destacam-se a política de reestruturação das universidades federais e o aumento de vagas, a partir da criação de cursos noturnos e da abertura de *campi* em cidades do interior, frutos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Juntamente, houve uma expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), ofertando principalmente cursos técnicos. Também foi formada a Universidade Aberta do Brasil, um programa que oferece cursos de nível superior, por meio da metodologia da educação a distância (BUCCI; MELLO, 2013).

Nos últimos decênios, muitos jovens e adultos brasileiros negros, indígenas e/ou de baixa renda ingressaram no ensino superior como consequência de variadas políticas de democratização que contemplaram instituições de ensino públicas, federais e estaduais e também instituições privadas. Dentre essas medidas, destaca-se o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, que tem como objetivos avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica e

articulá-lo ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem.

Além dele, há também o Programa Universidade Para Todos (Prouni), regulamentado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior; o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que foi criado em 1999 e constitui-se como programa do MEC destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores em instituições privadas de ensino, as quais se beneficiam obtendo isenção de impostos; e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem por objetivo apoiar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e destina-se prioritariamente a estudantes com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio.

O PNAES² garante autonomia aos IFs para empregarem os recursos conforme suas demandas e especificidades locais. Além da oferta de bolsas, o plano favorece articulação de diversas áreas (assistência, educação, habitação, etc.), com o intuito de gerar estratégias para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes (PRADA; SURDINE, 2018).

Há, ainda, a Lei nº 12.711, regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. A lei tem como finalidade ampliar as oportunidades de ingresso no ensino superior, bem como no ensino técnico de nível médio, com vistas a democratizar as condições de acesso, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e étnico-raciais, contribuindo, portanto, com a promoção da justiça social por meio da educação.

Ressalta-se que a promoção da justiça social pressupõe mais do que o acesso ao ensino superior, uma vez que requer o planejamento e a execução de condições de permanência (materiais, físicas e psicológicas) adequadas aos estudantes. Observa-se que a entrada de segmentos sociais historicamente excluídos do acesso ao ensino superior – seja nas instituições públicas, a partir da expansão de novos *campi* e polos de educação a distância, assim como da criação de novas universidades; seja nas instituições privadas, a partir da política de bolsas parciais ou integrais e do financiamento estudantil, sem que haja o devido cuidado com as condições de permanência desses estudantes – pode contribuir para alguns fatos, como: o aumento no número de ingressos não repercutir no número de formandos, tendo como efeito o problema da evasão; a vida universitária reduzir-se às vivências em sala de aula, com o tempo sendo concorrido entre os estudos e o trabalho, com isso refletindo no

problema pedagógico formativo; as ações formativas acompanharem o modelo tradicional de ensino, não levando em conta o universo cultural das classes populares, acarretando problemas epistemológicos (PEREIRA; MAY; GUTIERREZ, 2014).

Destarte, o objetivo do presente artigo consiste em desvelar percepções de estudantes cotistas sobre a implementação da chamada lei de cotas, sobretudo, aspectos ligados ao acesso e à permanência desses estudantes no ensino superior, com o intuito de compreender se a lei tem favorecido à promoção das justiça social e educacional. As considerações, ora apresentadas, foram gestadas ao longo de pesquisa de Mestrado em Educação, concluída em 2016, e pautam-se em percepções de estudantes cotistas do curso de Engenharia Mecânica, de um IF localizado no interior do estado de São Paulo.

Ação afirmativa e justiça social

No Brasil, as políticas públicas historicamente se caracterizam pelo cunho social, com medidas e ações voltadas ao combate à pobreza. Moehleck (2002) ressalta que, com a popularização do país, alguns movimentos sociais começaram a unir forças e pressionar o Poder Público a ter uma participação mais ativa na resolução de problemas específicos em função de questões de gênero, raça e etnia, culminando na formulação de diferentes ações afirmativas.

As ações afirmativas consistem em ações reparatórias e/ou preventivas que possuem o objetivo de corrigir os efeitos “de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado” (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

O termo ação afirmativa foi cunhado inicialmente nos Estados Unidos³, local que ainda hoje se constitui como importante referência no assunto. Na década de 1960, os estadunidenses atravessavam um período de reivindicações democráticas expressas, principalmente no movimento pelos direitos civis que pleiteava ampliação da igualdade de oportunidades a todos. Neste espaço de tempo, são questionadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro aparece como uma importante força atuante, com lideranças de projeção nacional, apoiado por progressistas brancos e liberais reunidos numa ampla defesa de direitos. É nesse âmbito que aparece o conceito de ação afirmativa, reivindicando que o Estado garanta leis antissegregacionistas tomando uma postura atuante para viabilizar melhores condições de vida à população negra (MOEHLECKE, 2002).

Essa experiência dos Estados Unidos com a implantação de políticas de ações afirmativas enfaticamente raciais pode suscitar reflexões e contribuições para implementação de tais políticas no Brasil. Munanga (2001) apregoa que as ações afirmativas não devem se pautar somente em critérios econômicos e nas desigualdades de classe, é necessário considerar também o critério racial e as especificidades culturais de cada grupo étnico, a fim de promover a justiça social. No excerto seguinte, o autor elucida por que o marcador racial é tão relevante na construção da justiça educacional.

[...] se por um passe de mágica, os ensinos básico e fundamental melhorassem seus níveis para que os alunos pudessem competir igualmente no vestibular com os estudantes oriundos dos colégios particulares bem abastecidos, os alunos negros levariam cerca de 32 anos para atingir o atual nível dos alunos brancos. Isso supõe que os brancos fiquem parados em suas posições atuais esperando a chegada dos negros, para juntos caminharem no mesmo pé de igualdade. Uma hipótese improvável, melhor, inimaginável. Os lobbies das escolas particulares cada vez mais fortes deixarão os colégios públicos subirem seu nível de ensino, tendo como consequência a redução de sua clientela majoritariamente oriunda das classes sociais altas e médias e a diminuição de seus lucros? Quanto tempo a população negra deverá ainda esperar essa igualdade de oportunidade de acesso e permanência a um curso superior ou universitário gratuito e de boa qualidade? (MUNANGA, 2001, p. 33).

Lima, Neves e Silva (2014) ratificam o exposto por Munanga (2001) e ressaltam que o campo das relações raciais ocupa lugar de destaque no estudo das percepções de justiça/injustiça e de legitimação/contestação da ordem vigente, devido à forte assimetria de poder e dominação que tem caracterizado essas relações ao longo da história.

O debate sobre a implantação de políticas de ações afirmativas levanta preocupações com a justiça. Os julgamentos sobre a justiça fazem a mediação entre as circunstâncias objetivas e as reações das pessoas aos eventos particulares de tal forma que o modo como os cidadãos comuns avaliam as normas, se justas ou injustas, é um tema de interesse especial para as ciências sociais, pois os padrões de justiça são resultado dos processos de construção da realidade social (LIMA; NEVES; SILVA, 2014, p. 143).

Adicionalmente, Fraser (2009) observa que mudanças vêm ocorrendo nas discussões sobre justiça social, uma vez que teorias monológicas, cada vez mais, vêm sendo questionadas e rejeitadas, e teóricos têm adotado abordagens dialógicas, que tratam de aspectos importantes da justiça, como a tomada de decisão coletiva por meio de deliberação democrática. Para esses teóricos, “a gramática da teoria da justiça está sendo transformada. O que poderia antes ser chamado de ‘teoria da justiça social’ agora aparece como ‘teoria da justiça democrática’” (FRASER, 2009, p. 36). Todavia, a teoria da justiça democrática permanece incompleta e, para ser

concluída, é necessário um passo além, ou seja, é preciso considerar, nos processos democráticos, não apenas o “que” da justiça, mas também o “quem” e o “como”; por isso a autora defende que “as teorias da justiça devem-se tornar tridimensionais, incorporando a dimensão política da *representação* ao lado da dimensão econômica da distribuição e da dimensão cultural do reconhecimento” (FRASER, 2009, p. 17, grifo da autora).

A consolidação da justiça social requer arranjos que estimulem a participação de todos os sujeitos, em condições de paridade, na construção da vida social; portanto, a superação da injustiça reclama o desmanche de obstáculos que dificultam a plena participação (FRASER, 2009).

A permanência das segregações social e racial de jovens negros e pobres, no Brasil, pode ser tomada como um exemplo de obstáculo que dificulta a participação desses sujeitos sociais e reduz suas possibilidades de acessar seus direitos, legitimando a perpetuação da injustiça social. Nesse sentido, Arroyo (2015) retoma o pensamento do historiador Eric Hobsbawm e defende a adoção de uma postura ético-política que permita abarcar não somente os obstáculos enfrentados, mas, sobretudo, as resistências desses sujeitos. A análise histórica do processo de negação-affirmação do direito à educação não pode prescindir, pois, dessa postura ético-política.

De acordo com Arroyo (2015), essa análise histórica pode seguir caminhos distintos. O primeiro deles, comumente trilhado, tem como foco o questionamento acerca do papel do Estado no cumprimento de leis, diretrizes e políticas destinados à garantia do direito à educação. Nessa perspectiva, os sujeitos educativos – pessoas pobres, negros, indígenas e trabalhadores explorados – figuram como destinatários, e não como construtores de políticas públicas.

Por sua vez, o segundo caminho, nas palavras do autor, centra-se em uma análise política mais complexa, que consiste, portanto, em:

[...] tentar entender a negação-affirmação do direito à educação no padrão de poder-saber que perpassa as tensas relações das elites com os grupos sociais étnicos, raciais, subalternizados, oprimidos em nossa história. Nessa opção de análise, duas questões serão o ponto de partida: a primeira, reconhecer que as possibilidades e os limites da garantia de seus direitos estiveram condicionados em nossa história a como esses grupos sociais, raciais foram pensados e alocados no padrão de poder-dominação-subalternização. A segunda, reconhecer também que as formas como os grupos sociais, raciais subalternizados resistem a esse padrão de poder-saber vêm sendo determinantes das possibilidades de avanço na garantia de seus direitos (ARROYO, 2015, p. 17).

Nessa perspectiva analítica política, não é possível denunciar a injustiça social, tampouco anunciar possibilidades de justiça social, sem levar em consideração experiências, percepções, saberes e resistências dos grupos sociais oprimidos nos contextos de seus movimentos e lutas por direitos. Reside, aqui, a intrínseca relação entre o conceito de justiça social e a formulação de ações afirmativas, tais como a política de cotas, que é entendida como:

[...] uma política que se baseia no argumento de que a sub-representação de minorias em instituições e posições de maior prestígio e poder na sociedade é um reflexo da discriminação. Esta visa, em caráter provisório, à criação de incentivos a grupos desfavorecidos para beneficiar os alunos que provêm de camadas populares, com baixo poder econômico, geralmente oriundos de escolas públicas, ou minorias étnicas, destacando o fato de que, muitas vezes, esses alunos têm necessidades específicas para sua integração e permanência nos espaços universitários (SOUZA; BRANDALISE, 2015, p. 187).

Alçada nessa concepção de política de cotas, em outubro de 2012, após uma década de intensas discussões e lutas travadas principalmente pelos movimentos sociais negros, foi publicada a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012a), sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, cuja regulamentação veio com o Decreto nº 7.824 (BRASIL, 2012c) e a Portaria Normativa nº 18 (BRASIL, 2012b), ambos de 11 de outubro de 2012. A lei de cotas privilegia estudantes de escola pública e alia critérios étnico-raciais aos socioeconômicos, fixando a obrigatoriedade da reserva de 50% de todas as vagas nas instituições federais de ensino para estudantes de escolas públicas, com subcotas para aqueles cujas famílias possuem renda *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio; e/ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (BRASIL, 2012a; 2012b).

Por sua vez, o Decreto nº 7.824/2012 estabelece reserva de vagas a partir de três critérios: origem da escola pública, renda familiar *per capita* e etnia/raça do candidato. O decreto garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno a alunos oriundos integralmente do ensino médio público. Os outros 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. O total de vagas reservadas às cotas será subdividido da seguinte forma: metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio *per capita*. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas, baseado no último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de cada região.

A reserva de vagas na instituição pesquisada e o percurso metodológico

As reflexões apresentadas neste estudo foram elaboradas em contexto de pesquisa realizada em diálogo com estudantes cotistas do curso de Engenharia Mecânica de um IF localizado no interior do estado de São Paulo. Os IFs surgem no final do ano de 2008, instituídos pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, com o objetivo de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, mas estas instituições de ensino se originam historicamente ainda em 1909, com a fundação da Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo.

O diferencial dos IFs de São Paulo, evidenciado no Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018), é o desenho curricular, cuja proposta político-pedagógica possibilita a oferta de todos os níveis de ensino, desde a educação básica, em especial cursos técnicos, integrados e modulares, até o ensino superior (graduação e pós-graduação). Fazem parte dos institutos cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados e programas de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Uma característica marcante é a inserção na área de pesquisa e extensão, visando a estender benefícios à comunidade, além da formação continuada de trabalhadores.

O percurso metodológico da investigação contemplou: análise documental referente aos processos de seleção e preenchimento de vagas do curso; contato telefônico com discentes, para identificar causas de suas desistências; aplicação de questionário, para levantamento de dados socioeconômicos; e realização de entrevistas com quatro estudantes cotistas, a fim de mapear suas percepções acerca da lei de cotas.

Inicialmente, foi realizada análise dos dados fornecidos pela Coordenadoria de Registros Escolares do IF, com o objetivo de investigar se as 20 vagas reservadas para o sistema de cotas do curso de Engenharia Mecânica foram preenchidas, visto que, não havendo procura, as vagas são disponibilizadas para a ampla concorrência. A seleção de estudantes para se matricular nas vagas dos cursos de graduação oferecidos pelos IFs é realizada por meio do Sistema de Seleção Unificada e considera os resultados obtidos pelos estudantes no Enem.

Constatou-se que, no curso de Engenharia Mecânica, foram efetuadas 1.579 inscrições para a chamada regular única; dessas, somente os 40 primeiros candidatos por ordem de pontuação e por categoria foram convocados, sendo 20 candidatos para as vagas de ampla concorrência e 20 candidatos para as vagas de ação afirmativa. Com base nos dados fornecidos pela Coordenaria de Registros Escolares,

observou-se que, dos 20 candidatos convocados na chamada regular única para preencher as vagas das cotas, somente 10 candidatos efetivaram a matrícula; e, da ampla concorrência, somente 4 candidatos efetivaram a matrícula no curso. Em razão disso, houve mais candidatos cotistas do que não cotistas que efetivaram a matrícula nesse primeiro momento. No entanto, cabe ressaltar que a reserva de vagas foi realizada apenas na primeira chamada regular, as 26 vagas remanescentes (16 da ampla concorrência e 10 das cotas) que foram sendo preenchidas em outras chamadas, conforme lista de espera disponibilizada pelo Sisu, passaram a ser ofertadas à ampla concorrência e foram preenchidas obedecendo somente à classificação por pontuação pela nota final.

Entre os 10 candidatos cotistas que efetivaram a matrícula: 5, independentemente da renda, cursaram integralmente o ensino médio em escola pública; 2 candidatos da categoria de renda familiar baixa cursaram integralmente o ensino médio em escola pública; 2 candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e com renda familiar baixa cursaram integralmente o ensino médio em escola pública; e 1 candidato autodeclarado preto, pardo ou indígena, independentemente da renda, cursou integralmente o ensino médio em escola pública.

No entanto, 5 estudantes cotistas, todos moradores de outros municípios do estado de São Paulo, solicitaram o cancelamento da matrícula logo após o início das aulas. Os motivos dos cancelamentos foram averiguados por contato telefônico com cada estudante, e constatou-se que todos optaram por estudar engenharia em outras instituições de ensino superior. Verificaram-se os seguintes casos: 2 relataram que optaram por cursar engenharia (1 de produção e 1 de materiais) na Universidade Federal de São Carlos, que possui alojamento estudantil; e 3 optaram por cursar engenharia (2 mecânica e 1 elétrica) em universidades privadas com bolsa do Prouni, o que os mantinha próximos de suas famílias, bem como representava uma economia com despesas de moradia. É importante ressaltar que o IF em que foi realizada a pesquisa não possui alojamento estudantil.

Esses cinco estudantes foram convidados a participar da pesquisa e responderam um questionário para ilustrar seu perfil socioeconômico. Entre eles, quatro são do sexo masculino, e uma, do sexo feminino, e apresentavam idades entre 18 e 19 anos. Três se autodeclararam brancos; um, negro; e um, pardo. Todos eram solteiros, não possuíam filhos e apresentavam renda familiar superior a dois salários mínimos: três estudantes possuíam renda mensal de dois a quatro salários, e dois estudantes, renda mensal maior do que cinco salários mínimos. Três estudantes tiveram que se mudar, pois moravam em cidades distantes do município onde

se localiza o IF, e passaram a residir em repúblicas. Apenas um dos estudantes mencionou que exercia, concomitante ao curso, atividade remunerada: distribuía panfletos em farol, a fim de obter renda para auxiliar o custeio da sua manutenção na nova cidade.

Ao fim do primeiro semestre letivo do curso, mais um estudante cotista – autodeclarado pardo – efetivou trancamento de matrícula. Por meio de contato telefônico, o estudante informou que sua principal dificuldade foi a socialização, uma vez que não conseguia adaptar-se à nova cidade e fazer amigos no instituto e na república em que morava. Sendo assim, apenas quatro estudantes participaram das entrevistas, que foram realizadas após o início do segundo semestre letivo do curso.

A entrevista possibilita conhecer a experiência vivida e apreender como distintos sujeitos vivem determinada condição comum a eles. Assim, as pesquisas que fazem uso da entrevista tomam como ponto de partida sempre aquilo que o informante diz, pois isso é a matéria-prima:

[...] muito do que nos é dito é profundamente subjetivo, pois trata-se do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis. Assim, tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar (DUARTE, 2004, p. 219).

A adoção de entrevistas pautadas no enfoque fenomenológico favoreceu o desvelamento das percepções que os estudantes cotistas possuíam a respeito das políticas de cotas, configurando-se como procedimento metodológico viável para os fins da investigação desenvolvida, a qual procurou gerar dados para suprir uma lacuna apontada por Lima, Neves e Silva (2014). Os autores denunciam que são poucos os estudos que se dispuseram a enfocar a evolução das atitudes em relação ao sistema de cotas antes e depois de sua implantação, como se ocuparam os trabalhos desenvolvidos por Neves e Lima (2007), Lima, Neves e Silva (2014) e Queiroz e Santos (2006).

Estudos que se propõem a identificar interpretações, sentidos e significados que estudantes universitários nutrem a respeito da implementação do sistema de cotas na reserva de vagas nas universidades brasileiras podem trazer contribuições relevantes no sentido de ampliar a compreensão acerca do porquê de alguns setores ainda se opor às cotas e negar o caráter de justiça que subjaz à aplicação das ações afirmativas. Pesquisas dessa natureza explicitam que a definição do que

é considerado justo ou injusto em uma sociedade é uma questão política, assim como o é o próprio ato educativo (NEVES; LIMA, 2007).

As percepções de estudantes cotistas acerca da lei de cotas

Sou a favor, sou bem a favor da lei de cotas porque, levando em conta toda a desigualdade que a gente tem na sociedade, é difícil. É difícil não, é impossível tratar todo mundo igualmente sendo que não tem igualdade. Então, assim, eu acho que o sistema de cotas não deve seguir para sempre, claro que não, vai chegar num ponto que vai atingir uma igualdade, que, aí, você não vai mais precisar disso; enquanto tem desigualdade, você precisa tratar as situações de acordo com as desigualdades que acontecem.

Este depoimento, cedido por um participante da pesquisa, sintetiza a percepção dos quatro estudantes cotistas entrevistados acerca da reserva de vagas garantida pela Lei nº 12.711/2012. Para eles, a lei de cotas apresenta-se como dispositivo capaz de ampliar a oportunidade de acesso ao ensino a estudantes de escolas públicas, com baixa renda, afrodescendentes e indígenas; no entanto, para que seja possível concretizar a justiça educacional, é necessário que também sejam tomadas medidas para melhorar a qualidade da educação básica, concomitantes a execução e avaliação de ações afirmativas, pois, sem o investimento na melhoria da educação básica, não há como viabilizar o caráter temporário que deve permear as políticas afirmativas.

Todos os participantes reconheceram a existência de um contexto de desigualdade econômica no país, que culmina em oportunidades desiguais no acesso e na garantia de direitos, sobretudo, do direito à educação. Essa desigualdade se evidencia no início da escolarização, na distinção qualitativa da educação básica que é ofertada na rede pública em relação à que é oferecida na rede privada, pois comumente os estudantes que conseguem acessar o ensino superior público – sem fazer uso de ações afirmativas – são aqueles advindos de escolas privadas, enquanto que os estudantes que desenvolveram integralmente sua escolaridade em instituições de ensino públicas apresentam maiores dificuldades para ingressar em universidades públicas.

Frente a esse contexto, os participantes da pesquisa entendem que, para superar essa realidade, é necessário tomar atitudes, como as ações afirmativas, com intenção de equilibrar essa equação. Mas esse equilíbrio não pode ter como foco somente o acesso ao ensino superior, ele deve pensar também todo o processo de escolarização, garantindo que todas as crianças e todos os jovens e adultos tenham uma educação pública de qualidade.

A lei de cotas é percebida pelos entrevistados como um primeiro passo na busca pela justiça educacional, mas alguns depoimentos indicam a necessidade de permanente problematização de conceitos, como igualdade, diferença, equidade, mérito, justiça e democracia. Alguns participantes apresentaram discursos marcados por ambiguidade no tocante ao mérito e a questões como igualdade perante a lei, diferenças étnicas (indígenas, negros, brancos) e desigualdades sociais vivenciadas pelos estudantes de classes populares (escolarização integral ou parcial na rede pública, renda *per capita* baixa, necessidade de exercer atividade remunerada para dar continuidade aos estudos, etc.). Os participantes da pesquisa posicionaram-se abertamente a favor das cotas sociais (para estudantes com baixa renda e oriundos de escolas públicas), mas a postura não foi tão enfática com relação às cotas raciais.

Essas ambiguidades podem ser compreendidas como influência de ideologias e discursos meritocráticos e racistas que são amplamente veiculados nos meios de comunicação de massa e, de certo modo, assimilados pelos estudantes. O vestibular tradicional instiga o mérito conquistado pelo esforço individual; ainda que haja reservas de vagas, há também a nota de corte que, se não alcançada, impede o ingresso na universidade. No entanto, em vez de visibilizar o que foi alcançado pelo estudante cotista, o discurso ideológico antidialógico ressalta a competitividade e parte da lógica da negatividade – centrando-se na falta, isto é, no que ainda não foi atingido. Por meio desse mecanismo, visa a inferiorizar o estudante cotista, de modo a culpabilizá-lo por ousar ocupar um lugar que historicamente lhe fora negado. Não é à toa que muitos estudantes beneficiados com o programa de cotas apresentam percepções ambíguas e conflitantes a respeito dessa iniciativa, temendo serem hostilizados no meio universitário.

É preciso lembrar que ações afirmativas enfrentam resistências entre aqueles que já assimilaram a ideologia da valorização do mérito individual e, ambos, alunos cotistas e não-cotistas, compartilham da mesma ideologia. O ingresso na universidade por meio de Cotas pode ser entendido como um atestado público de incapacidade e demérito (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2010, p. 488).

A meritocracia ainda vigente é propagada nos discursos acadêmicos por meio de práticas homogeneizadoras, como o vestibular, por exemplo, o que pode dificultar o processo de afirmação das diferenças e de construção da autoimagem de estudantes cotistas recém-chegados às arenas políticas universitárias, haja vista que a perspectiva meritocrática centraliza suas lentes na dimensão individual, enquanto ofusca os coletivos, os movimentos e as práticas sociais nos quais os sujeitos também educam e educam-se.

Destarte, para concretizar a justiça educacional, é preciso fazer frente aos discursos meritocráticos e lançar mão do critério de equidade, ou seja, tecer olhares e práticas acadêmicas que considerem as condições existenciais de cada sujeito. Não há como discutir igualdade ou mérito, sem propiciar condições existenciais para que todos os sujeitos possam participar, gozar de seus direitos e exercer controle social. Nesse ponto, os participantes da pesquisa afirmaram que não basta democratizar o ensino superior, é necessário também dar continuidade ao processo de democratização da educação básica, por meio de ações que promovam melhorias na qualidade da educação ofertada na escola pública.

A diferença qualitativa entre a educação ofertada na rede pública de ensino e a desenvolvida nas escolas privadas é, portanto, outra questão relevante a ser retomada e aprofundada nos debates sobre ações afirmativas no Brasil. Segundo os participantes da pesquisa, as desigualdades vivenciadas ao longo da educação básica foram se convertendo em obstáculos que dificultaram o acesso ao ensino superior, levando tais sujeitos a demandarem a reserva de vagas preconizada na lei de cotas.

A luta pela democratização do acesso ao ensino superior público é necessária, mas não suficiente para garantir a permanência dos beneficiados por medidas compensatórias. Haas e Linhares (2012) ressaltam que a discussão sobre o sistema de cotas não pode se limitar ao ingresso dos estudantes cotistas no ensino superior público, deve abarcar também a questão da permanência deste público nos cursos superiores.

Não basta propiciar o acesso, pois é necessário conferir, após o ingresso, igualdade de condições de permanência do estudante no ensino superior público, já que dificilmente os indivíduos deste contingente estão em igualdade de condições no que tange à questão socioeconômica. Do contrário, teria a universidade que admitir o considerável risco de evasão desse grupo de beneficiados por falta de condições sociais, econômicas e intelectuais (HAAS; LINHARES, 2012, p. 853).

Promover condições de permanência para cotistas é fundamental para minimizar a evasão escolar no ensino superior brasileiro. Outro aspecto a ser enfrentado pelas instituições é a falta de condições financeiras desses estudantes para permanecer no curso; a criação de condições de acesso deve prever investimentos em programas de ações de acompanhamento e apoio acadêmico aos estudantes que ingressam pelo sistema de cotas. Nesse sentido, ressalta-se a relevância da constituição de equipes multidisciplinares, compostas por profissionais da assistência social, da pedagogia e da psicologia, aptos a promover o acolhimento e o acompa-

nhamento da vida acadêmica de estudantes cotistas, a fim de mapear suas demandas, criar ações para atender às necessidades identificadas e avaliar tais ações.

Ademais, destaca-se a importância de avaliar o modo como esses estudantes vêm sendo recebidos e acolhidos por seus pares, por docentes e por funcionários das instituições de ensino superior, no intuito de garantir a permanência e fomentar a socialização desses sujeitos, estimulando o estabelecimento de relações mais solidárias, dialógicas e respeitadas entre os estudantes e os demais atores das instituições de ensino.

Os participantes da pesquisa ressaltaram o papel do apoio financeiro (bolsa de estudo, bolsa moradia, bolsa alimentação, etc.) na garantia de sua permanência no curso. A ausência de alojamento no *campus* onde foi realizada a pesquisa é entendida pelos participantes como um elemento que dificulta a permanência do estudante, o que se evidenciou no trancamento das matrículas por metade dos estudantes cotistas. Os alojamentos estudantis, além de favorecerem o direito à moradia aos estudantes que necessitam desse auxílio, também se configuram como espaços educativos que podem potencializar a socialização e a organização. Sendo assim, é necessário garantir a continuidade do Programa Nacional de Assistência Estudantil e lutar pela ampliação de recursos.

Considerações finais

A universidade, enquanto espaço intelectual, científico, educativo e político, no entender de Silva (2003), não pode se distanciar de questões que dizem respeito aos direitos humanos. As instituições de ensino superior que reconhecem a diversidade social e econômica da população brasileira, sua pluralidade cultural e racial, e as avaliam como injustas, ao reservarem vagas para segmentos marginalizados e oprimidos, afirmam-se justas, portanto devem expandir seu campo de visão e produção do conhecimento.

Uma instituição, que se disponha a implantar plano de ações afirmativas para a população negra, não pode encará-lo como “proteção a desvalidos”, segundo pretendem alguns. É preciso que um plano com tais metas incentive a compreensão dos valores da diversidade social, cultural, racial e, nestes valores, busque apoio para orientar suas ações educativas, de formação de profissionais e de responsável pelo avanço das ciências. Sem dúvida, a universidade, ao prever e executar medidas visando à inclusão de grupos até então deixados à margem, inclui-se na sociedade, passa a dela fazer parte e assume compromisso com ela, já que deixa de atender unicamente aos interesses de um único segmento até então privilegiado (SILVA, 2003, p. 48).

As universidades que aderem às ações afirmativas, ao tocarem na estrutura das desigualdades objetivando promover equidade entre grupos marginalizados, além de ampliarem o acesso ao ensino superior, podem representar a busca por novas maneiras de pensar e de produzir conhecimento, construindo, assim, novos modos de ser universidade no Brasil e criando oportunidades democráticas de educação que garantam possibilidades de formação a todos os brasileiros.

A formação universitária é compreendida “como possibilidade de enfrentar, superar intolerâncias, o que implica buscar meios de suprimir desigualdades seculares” (SILVA, 2003, p. 52). Destarte, a relevância social de ações afirmativas como a lei de cotas não reside apenas na ampliação do acesso ao ensino superior por parte de grupos populares, mas, sobretudo, em suscitar o debate acerca da necessária luta pela descolonização de saberes e poderes no interior das universidades.

O ingresso de estudantes que pertencem a grupos populares no ensino superior tem descortinado temas, experiências e condições existenciais, até pouco tempo, ignorados nas universidades. Ratificando esse entendimento, Eckhardt (2018) considera que as histórias de vida e as trajetórias de formação de estudantes populares permitem o desvelamento de múltiplas formas de subalternização, como expropriação, desigualdade e silenciamento, as quais precisam ser narradas e problematizadas no ensino superior. Essa problematização, por sua vez, favorece o questionamento da matriz curricular eurocêntrica que, historicamente, vem encobrindo e invisibilizando outros modos de ser, de existir, de ler o mundo e de construir conhecimentos (DUSSEL, 1993).

As tensões e os conflitos que emergem do debate sobre as ações afirmativas refletem as disputas políticas em torno de questões históricas, como: a educação é direito de todos ou privilégio de alguns grupos seletos? A quem e a que serve a educação? A educação deve se colocar a serviço da adaptação ou da transformação social? Que saberes devem ser incorporados nos currículos? Essas questões não devem ser tomadas como barreiras intransponíveis ou como justificativa para suprimir as ações afirmativas, pelo contrário, a problematização de tais questionamentos é que possibilitará o desvelamento de inéditos viáveis⁴.

“O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos” (FREIRE, 1975, p. 108).

O diálogo com estudantes cotistas acerca de suas percepções sobre a lei de cotas, no contexto desta pesquisa, possibilitou compreender que as ações afirmativas se configuram como um dos passos no movimento permanente em busca das justiça social e educacional, posto que, além de promover a democratização do acesso ao ensino superior, tem ampliado as reflexões e fomentado debates acerca das marcas da colonialidade⁵ que ainda perduram nas instituições de ensino. O grande potencial dessa lei reside na ampliação desse debate e na mobilização e no engajamento consequentes de diferentes sujeitos na busca pela superação dessas marcas e pela descolonização dos saberes.

Notas

- ¹ O grupo é formado por pesquisadores, gestores e profissionais de diferentes regiões do país com experiência em políticas de educação superior e tem por objetivos acompanhar e avaliar os debates sobre a expansão e a democratização da educação superior no Brasil e intervir neles. Mais informações podem ser encontradas em: http://flacso.org.br/?page_id=7785.
- ² A respeito da assistência estudantil, consultar análise minuciosa da execução do PNAES nos IFs elaborada por Prada e Surdine (2018) e histórico da assistência estudantil em artigo de Dutra e Santos (2017).
- ³ Apesar de o termo “ação afirmativa” ser cunhado, originalmente, nos Estados Unidos, a Índia foi o primeiro país a adotar o sistema de cotas raciais no ingresso ao ensino superior, na década de 1930, com a finalidade de beneficiar os *Dalits* (casta mais baixa e discriminada da Índia). Desde a Constituição de 1949 até hoje, as cotas estão em vigor na Índia, sendo válidas no serviço público, na educação e nos órgãos estatais. De acordo com Carvalho (2005 apud SILVA, Paula; SILVA, Patrícia, 2012), a Índia é um exemplo positivo da utilização do sistema de cotas, pois em 1950 apenas 1% dos *Dalits* tinha curso superior e, em 2005, esse percentual subiu para 12%.
- ⁴ Conceito formulado por Freire (1970) para designar uma situação nova e ainda não experimentada, mas que pode ser obtida pela ação dos seres humanos no mundo a ser transformado (SOUSA, 2018, p. 328).
- ⁵ Conceito introduzido por Aníbal Quijano (final da década de 1980, início da década de 1990) para designar a lógica subjacente da fundação e o desdobramento da civilização ocidental, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, mas minimizada (MIGNOLO, 2017).

Referências

- ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, set. 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BRASIL. *Decreto nº 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 ago. 2012a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 18*, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 out. 2012b.

BRASIL. Decreto nº. 7.824: Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, 2012c.

BUCCI, Maria Paula D.; MELLO, Paula B. Democratização e acesso à educação superior. *GEA Opinião*, Rio de Janeiro, n. 7, parte I, p. 1-4, mar. 2013.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Editora UFPR, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUSSEL, Enrique. *1492: o encobrimento do outro*. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUTRA, Natália G. R.; SANTOS, Maria de Fátima S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, mar. 2017.

ECKHARDT, Fabiana. As classes populares no curso de pedagogia: descobrindo-se periferia. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, n. 41, p. 149-162, out. 2018.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. *Lua Nova*, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

GUARNIERI, Fernanda V.; MELO-SILVA, Lucy L. Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 486-498, dez. 2010.

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 93, n. 235, p. 836-863, dez. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. Brasília, 2013.

LIMA, Marcus Eugênio O.; NEVES, Paulo Sérgio C.; SILVA, Paula B. A implantação das cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. *Rev. Bras. de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 141-163, jan./mar. 2014.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra do Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

NEVES, Paulo S. C.; LIMA, Marcus Eugênio O. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 17-38, abr. 2007.

PEREIRA, Thiago I.; MAY, Fernanda; GUTIERREZ, Daniel. O acesso das classes populares ao ensino superior: novas políticas, antigos desafios. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 16, n. 32, p. 117-140, jan./jul. 2014.

PRADA, Talita; SURDINE, Mônia Carla C. A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *SER Social*, Brasília, v. 20, n. 43, p. 268-289, 13 nov. 2018.

QUEIROZ, Delce M.; SANTOS, Jocelio T. Sistema de cotas: um debate. Dos dados a manutenção de privilégios e de poder. *Educação & Sociedade*, CEDES, Campinas, v. 27, n. 96 especial, p. 717-737, out. 2006.

SILVA, Paula B.; SILVA, Patrícia. Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 525-542, set./dez. 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz G. Negros na universidade e produção de conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz G.; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 43-54.

SOUSA, Fabiana R. Legado freireano, feminismos e prostituição: desvelando o político-pedagógico na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 22, n. 4, p. 324-333, out./dez. 2018.

SOUZA, Andreliza Cristina.; BRANDALISE, Mary Ângela T. Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: com a palavra, os estudantes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 181-212, fev. 2015.

Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular¹

*Social justice and neoliberal discourse:
problematizations about national curriculum common core*

*Justicia social y discurso neoliberal:
problematizaciones sobre la base nacional curricular común*

Simone Gonçalves da Silva*

Juliana Mezomo Cantarelli**

Resumo

Neste estudo, objetiva-se analisar, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os atravessamentos do discurso neoliberal na escola em prol da justiça social. Para tanto, a pesquisa, de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, parte do entendimento de que, por meio da justiça curricular, a escola contempla todos os aspectos da formação dos estudantes, podendo contribuir efetivamente para a justiça social. Porém, durante a análise da política BNCC, percebeu-se que a proposta está alinhada a um projeto neoliberal que atende ao capital e à iniciativa privada. Para a lógica neoliberal, é a economia que rege os assuntos governamentais e transforma os indivíduos em consumidores, inclusive do ensino. Desse modo, para que a escola possa se tornar um espaço de justiça social, é necessário, dentre outros aspectos, assumir-se como um espaço de lutas e tensões na constituição de um projeto de educação antagônico ao vigente, ou seja, um projeto que vise à democracia, à solidariedade e ao bem comum.

Palavras-chave: BNCC. Discurso neoliberal. Justiça curricular. Justiça social. Política educacional.

Abstract

This study aims to analyze the National Curriculum Common Core (BNCC) of the neoliberal discourse in the school in favor of social justice. For this, the research of a qualitative and bibliographical approach starts from the understanding that through curricular justice (TORRES SANTOMÉ, 2013) the school covers all aspects of student education and can contribute effectively to social justice (FRASER, 2012). However, during the analysis of the BNCC policy, it was perceived that the proposal is aligned with a neoliberal project that serves capital and private initiative. For the neoliberal logic is the economy that government proposition and converts individuals

Recebido em 31/03/2019 – Aprovado em 03/07/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.9267>

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), pós-doutoranda na mesma instituição. É pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Gestão, Currículo e Políticas Educativas vinculado ao Centro de Estudos em Políticas Educativas: Gestão, Currículo e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da UFPel. Brasil. ORCID: 0000-0001-5159-2454. E-mail: silva.simonegon@gmail.com

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É docente efetiva do Instituto Federal Farroupilha, lotada no campus Júlio de Castilhos. Brasil. ORCID: 0000-0003-3007-7810. E-mail: jucacantarelli@yahoo.com.br

into consumers, including education. Thus, in order for the school to become an emplacement of social justice, it is necessary, among other things, to assume a emplacement of struggles and tensions in the constitution of an education project antagonistic to that in force, that is, a project aimed at democracy, solidarity and the common good.

Keywords: BNCC. Neoliberal discourse. Curricular justice. Social justice. Educational policies.

Resumen

En este estudio objetivase analizar partiendo de la Base Nacional Común Curricular- BNCC los cruzamientos del discurso neoliberal en la escuela a favor de la justicia social. Por lo tanto, la investigación de enfoque cualitativa y de cuño bibliográfica sale del entendimiento que por medio de la justicia curricular (TORRES SANTOME, 2013) la escuela cubre todos los aspectos de la formación de los estudiantes, pudiendo contribuir efectivamente para la justicia social (NANCY FRASER, 2012). Sin embargo, durante el análisis de la política de BNCC, se percibió que la propuesta está alineada con un proyecto neoliberal que atiende a iniciativas de capital privadas. Para la lógica neoliberal es la economía que gobierna los asuntos gubernamentales y convierte a los individuos en consumidores, incluso la educación. De este modo, para que la escuela pueda convertirse en un espacio de justicia social se requiere entre otras, asumirse como un espacio de lucha y s tensiones en la constitución de un proyecto de educación antagonista al actual, es decir, un proyecto que tiene como objetivo democracia, solidaridad y el bien común.

Palabras clave: BNCC. Discurso neoliberal. Justicia curricular. Justicia social. Política educativa.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo analisar, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os atravessamentos do discurso neoliberal na escola em prol da justiça social. Para tanto, a pesquisa, de abordagem qualitativa e de cuño bibliográfico, parte do pressuposto de que o sistema educacional de massa foi criado pelo Estado, na Europa, em meados do século XIX, com o intuito de intervir na vida da classe trabalhadora. Com isso, a escola se transforma em um espaço de esperança para as crianças oriundas de famílias pobres que sofrerão os efeitos positivos e negativos das ações nela desenvolvidas (CONNEL, 2013).

Nessa perspectiva, a escola deve ter como objetivo contribuir para a justiça social, a partir da justiça curricular, contemplando assim todos os aspectos da formação dos alunos. No entanto, percebe-se a influência das políticas educacionais neoliberais, dentre elas a proposta de uma orientação do currículo em âmbito nacional, iniciado em 2015, intitulada como Base Nacional Comum Curricular. Lançada pelo Ministério da Educação, visa definir

[...] o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 9, grifo do documento).

Entretanto, a proposta da base é um tema muito polêmico. Para os defensores, a proposta significa a possibilidade de democratizar o conhecimento, permitindo uma equalização das desigualdades educacionais pela promoção da qualidade da educação. Enquanto que, para os contrários, a proposta representa um silenciamento das vozes dos grupos subalternos e uma padronização que tem por objetivo a concentração das ações na lógica das parcerias público-privadas, com um forte controle sobre o currículo e o trabalho dos professores a partir da avaliação, dos exames padronizados e dos índices métricos.

Assim, percebe-se que, no cenário contemporâneo, sob a hegemonia da orientação neoliberal, muitas políticas educacionais acabam reduzindo a autonomia dos professores e, conseqüentemente, da escola, bem como das práticas pedagógicas e curriculares. Somam-se a isso as ações que colocam na meritocracia a justificativa para o sucesso e o fracasso individual, responsabilizando somente o estudante pelos seus resultados. Portanto, para a lógica neoliberal, é a economia que rege os assuntos governamentais e transforma os indivíduos em consumidores, inclusive do próprio ensino.

Para que a escola possa se tornar um espaço de justiça social, é necessário, dentre outros aspectos, assumir-se como um espaço de lutas e tensões. É com base nessa última afirmativa que se pretende aprofundar esta discussão, ao problematizar: como a BNCC se constitui em um discurso neoliberal que postula desafios à noção de justiça social na educação?

Para tal, a discussão foi organizada em duas seções: a primeira situa brevemente as reformas e políticas educacionais e curriculares no cenário brasileiro, como o processo de implementação da BNCC, que apresentam como pauta a produção de um currículo neoliberal (BALL, 2010). Na segunda seção, empreende-se um exercício crítico sobre a discussão de justiça curricular de Torres Santomé (2013), que estabelece algumas aproximações com a noção de justiça social de Nancy Fraser (2012), visando compreender os sentidos em disputa na constituição das políticas educacionais curriculares, especificamente a BNCC. Nas considerações finais, são retomados os aspectos tidos como fundamentais, sobretudo no que se referem aos possíveis desafios que a proposição de uma base nacional comum curricular ocupa no cenário educacional contemporâneo a partir da noção de justiça social, em sua potencialidade conceitual.

Reformas políticas educacionais e curriculares: contextualizando a BNCC

As políticas educacionais brasileiras desencadeadas nos anos finais da década de 1980 e no início da década de 1990 estão inseridas no contexto das reformas baseadas em prerrogativas neoliberais. A consolidação e a implementação dessas políticas são esforços empreendidos pela introdução de um conjunto de estratégias a fim de supostamente solucionar os problemas da qualidade do ensino e da aprendizagem na educação pública.

A reforma educacional aparece fortalecida com o discurso da importância da educação para o desenvolvimento global e também na esfera nacional. A proliferação desses discursos interessados nos problemas educacionais emerge das redes internacionais de influência que estão cada vez mais preocupadas com um acordo global. Os Estados nacionais passam a discutir a construção de políticas educativas que, de fato, constituem-se em uma combinação de ideias muito próximas. As reformas administrativas e seus discursos passam a instituir uma educação escolarizada como necessidade de mudança, que passa a justificar o empreendimento das políticas educacionais. Os investimentos em educação devem alcançar uma determinada meta de qualidade padronizada, que são obtidas com os modelos convergentes.

O discurso da necessidade da reforma educacional está relacionado como “[...] parte inevitável da globalização e do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação” (HYPOLITO, 2010, p. 1340). Assim, a educação vem sendo constituída no conjunto das políticas por ações nacionais e internacionais que pretendem averiguar a atuação e o nível de conhecimento desenvolvido nas escolas.

Com isso, as políticas educacionais surgem de um pacote de reformas elaborado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)². Desde os anos de 1960, a OCDE desempenha um papel importante no cenário mundial. É um órgão internacional, criado na França, para complementar a gestão do Plano Marshall para a reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento econômico por meio de assessoria aos governos sobre a administração das políticas públicas. Para ser membro da OCDE, cada nação precisa se comprometer com a economia de mercado, a democracia liberal e os direitos humanos, e dentre suas metas as principais são: aumentar o desenvolvimento econômico e contribuir com o comércio interna-

cional. Atualmente a organização conta com a participação de 34 países (BALL, 2001; CARVALHO, 2016; LINGARD, 2016).

A partir dos anos de 1990, a OCDE começa a ter um enfoque maior no campo educacional, preocupando-se com resultados standardizados e comparativos internacionais entre os países, modificando seus objetivos, que anteriormente estavam voltados aos resultados individuais de cada país. Com o movimento dos membros da OCDE para o desenvolvimento de uma estatística educacional comparativa internacional, foi elaborado o relatório *Education at a glance*. Esse incluiu o compêndio de dados dos países membros e a criação de indicadores, forjando assim o contexto propício à criação do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa). Segundo destacam Newman e Clarke (2012, p. 368), o Pisa serve para “[...] avaliar e comparar desfechos educacionais entre nações participantes e tem orientado intercâmbios de políticas, ansiedade comparativa e posicionamento competitivo”.

Desse modo, o Pisa, organizado pela OCDE, torna central a discussão da educação e a captura da participação dos países nos testes que ocorrem em virtude de uma dinâmica concorrencial que no ano 2000 teve pela primeira vez sua administração (CARVALHO, 2016; LINGARD, 2016). Percebe-se que o trabalho da OCDE não foi sempre da mesma maneira e a sua reconfiguração, no final dos anos de 1990, está inserida no contexto de uma racionalidade neoliberal, numa sociedade pautada pelos mecanismos de concorrência, fazendo com que a educação adquira um papel mais central nesse cenário.

As políticas educacionais como foco de orientações internacionais, como o caso do pacote de reformas orientado pela OCDE, tornam-se possíveis pela mobilização de um “[...] conjunto de experts, centros estatísticos, bancos de dados, seminários mundiais e regionais, documentos, programas de metas regionais, revistas etc.” (GARCIA, 2010, p. 449), que também apresentam considerações importantes sobre a educação brasileira, em caso específico. Cabe observar, como coloca Garcia (2010), ao fazer referência a Bauman, que se vive em um mundo “glocalizado”, com processos diferenciados entre o contexto global e o contexto local. Contextos esses permeados por discursos da globalização e das políticas neoliberais desenvolvidas especialmente pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a OCDE. Esses discursos nem sempre tendem a convergir, mas possuem em comum “[...] a promessa de inclusão, progresso e desenvolvimento, riqueza, democracia, igualdade e qualidade de vida para todos que se inserirem no mercado e na cultura globais” (GARCIA, 2010, p. 447).

Nesse cenário, é preciso compreender a influência das pesquisas educacionais internacionais sobre a educação brasileira. Para Ball (2011), nesse contexto são alteradas as relações entre a pesquisa educacional e as políticas, determinadas por colocações de expertises em políticas educacionais que passam a orientar as reformas educacionais. Conforme Popkewitz (2004), a reforma configura-se como uma estratégia de administração da liberdade, passando a representar a organização de sistemas de conhecimentos de profissionais e especialistas. Alguns pesquisadores passam a estabelecer novas relações com a política, passando a “[...] assumir novas identidades, como ‘pesquisadores da eficácia escolar’ e ‘teóricos do gerenciamento’” (BALL, 2011, p. 82). As pesquisas desenvolvidas nessa direção privilegiam temáticas relacionadas ao projeto político e ao discurso da política e da reforma educacional neoliberal, como: qualidade, liderança, responsabilização e avaliação (BALL, 2011). Nessa direção, identificam-se as inúmeras políticas educacionais brasileiras desencadeadas como indutoras da qualidade na educação e como instauradoras de novas significações nos processos educativos, entre elas a BNCC.

A defesa da padronização e unificação dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras, desde a educação infantil até o ensino médio, não é recente no país. Isso envolve uma relação de conservação e continuidade de propostas curriculares anteriores. Por exemplo, a condução das metas e diretrizes presentes nas políticas educacionais brasileiras está relacionada a compromissos assumidos em atividades internacionais, especialmente a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO em março de 1990 e realizada em Jomtien, na Tailândia. Posteriormente, a UNESCO encomenda o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, elaborado em 1996, pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Esse relatório, conhecido internacionalmente como Relatório Delors, delineia orientações relativas à educação básica e às necessidades educativas fundamentais no contexto mundial, aprofundando as reflexões desenvolvidas na Conferência de Jomtien. O relatório tem como objetivo apresentar quatro pilares da educação para o desenvolvimento educacional ao longo da vida no novo milênio: i) aprender a conhecer/aprender a aprender; ii) aprender a fazer; iii) aprender a conviver; iv) aprender a ser (DELORS, 1996).

O documento apresentado da BNCC mostra que a proposta está amplamente ancorada por legislações formuladas que garantam os princípios democráticos desde o final dos anos 1980, conforme justificativa apresentada na sua parte introdutória – seção marcos legais. A BNCC é um documento normativo que teve sua elaboração iniciada em 2015, mas que aparece previsto desde a Constituição

de 1988. Posteriormente à Constituição, aparecem também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), para estruturação do Sistema Nacional de Educação, e a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Lei nº 13.005/2014. A partir disso, a BNCC justifica sua elaboração por estar articulada às demais políticas educacionais e, portanto, objetiva elevar a qualidade do ensino em todo o Brasil, ao indicar a aprendizagem esperada na educação básica, contribuindo para a melhoria da educação evidenciada pelo baixo desempenho dos estudantes nas avaliações externas nacionais e internacionais (BRASIL, 2018).

A BNCC foi lançada pelo Ministério da Educação, que iniciou sua elaboração em 2015, sendo produzidas três versões de sua redação. O texto final do documento referente à educação infantil e ao ensino fundamental foi homologado no dia 20 de dezembro de 2017, pelo Presidente da República, Michel Temer, e pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho. A parte do documento referente ao ensino médio foi entregue posteriormente, em abril de 2018, para avaliação no Conselho Nacional de Educação (CNE), em virtude da discussão da Reforma do Ensino Médio, teve a sua aprovação e homologação em 14 de dezembro de 2018.

Com base nessa proposta de construção de um currículo unificado das aprendizagens, os sistemas de ensino, os professores e os gestores de todo o país estão sendo convocados a se mobilizar em torno do documento BNCC, que, conforme consta, visa orientar a revisão e a elaboração dos currículos dos sistemas e das redes de ensino de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em âmbito nacional. Isso, conforme o documento, como forma de assegurar a garantia dos direitos à aprendizagem, de contribuir com a formação dos professores, de orientar a elaboração dos recursos didáticos e pedagógicos e de melhorar os resultados nas avaliações externas. O documento ainda defende que a base comum tem como finalidade assegurar as orientações dos princípios para uma formação integral, em uma sociedade democrática, justa e inclusiva.

A BNCC gira em torno da busca de um sentido e significado de qualidade da educação, que envolve setores do governo e da sociedade civil, por meio de instituições e fundações. Tem-se como exemplo a afirmativa de que a proposta do documento não está conduzida somente pela orientação dos marcos legais, mas que ganha força com o Movimento pela Base Nacional Comum, iniciado e constituído em 2013, a partir do “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais, ocorrido nos EUA, organizado e patrocinado pela Fundação Lemann” (MACEDO,

2014, p. 1540). O grupo não governamental vem sendo formado por pessoas e instituições que atuam na área de educação, entre as quais: Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave); Cenpec Educação e Cultura; Comunidade Educativa (Cedac); Consed; Fundação Lemann; Instituto Inspirare; Instituto Ayrton Senna; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Todos pela Educação; Undime; entre outros³.

O grupo composto por instituições e profissionais ligados à educação tem como pauta a criação de uma base nacional comum, promovendo e apoiando debates, pesquisas e estudos e mobilizando outros atores sobre o assunto da qualidade educacional brasileira, preocupados com a investigação e apreciação das “boas práticas” aos casos de excelência e sucesso de outros países que possuem um currículo unificado. Para o grupo, a criação deste documento

[...] era um passo crucial para promover a equidade educacional e o alinhamento de elementos do sistema brasileiro: a criação de uma Base serviria como “espinha dorsal” para os direitos de aprendizagem de cada aluno, a formação dos professores, os recursos didáticos e as avaliações externas (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2013, não paginado).

Percebe-se que o discurso da necessidade da reforma educacional está relacionado a uma estrutura organizacional de redes para a indução das políticas educacionais, como proposta “[...] de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios” (BALL, 2004, p. 1108). As reformas educacionais brasileiras têm privilegiado o desempenho orientado pelos resultados das políticas avaliativas, como é o caso da discussão do Movimento pela Base Nacional Comum, que defende a criação do documento como uma necessidade para melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas e, conseqüentemente, a qualidade da educação.

As mudanças empreendidas na educação brasileira nos últimos anos, com a construção e elaboração das principais políticas, programas e projetos educacionais, são investimentos com a promessa de qualificar o sistema público educacional. Essa série de iniciativas emerge em sua maioria de agendas internacionais que potencializam a meritocracia, a eficiência, a competitividade, a comparação e o resultado. A denominada qualidade sustenta a ideia da participação da sociedade como um todo rumo à construção de uma educação pública de qualidade, com elevação dos resultados métricos, para um país em desenvolvimento.

Como exemplo, já citado anteriormente, tem-se o Movimento pela Base Nacional Comum, que envolve vários setores da sociedade em prol de uma suposta

educação básica de qualidade para todas as crianças e os jovens brasileiros. Além disso, posiciona-se como uma ferramenta em defesa da garantia dos direitos de aprendizagem e de mobilização na elevação da escolarização e tem se sustentado na importância do voluntariado, da solidariedade e da responsabilidade social; entretanto, visa de fato o vasto mercado educacional e a imposição de uma agenda neoliberal.

A discussão da BNCC requer várias considerações, sobretudo o questionamento de que projeto de sociedade e de formação e qual agenda educacional pretendida estão em curso no processo de defesa de uma BNCC. Percebe-se a inserção da produção de um currículo neoliberal (BALL, 2010), que se sustenta em três esferas: currículo neoliberal da reforma do setor público – lógica gerencialista no modo de administração pública; neoliberalismo “no” currículo, com a produção do modo de ser estudante como empreendedor capaz de gerenciar sua própria vida; e o currículo como uma oportunidade de lucro, como a oferta de produtos e serviços educacionais, como materiais didáticos, consultorias e atividades de formação. Portanto, parece que no cenário brasileiro está em andamento um projeto de sociedade neoliberal que sustenta uma pauta educacional em defesa da BNCC, como um currículo neoliberal que implica desafios a um projeto educacional em prol da justiça social.

BNCC e justiça social

A escola compreendida enquanto instituição social não deve apenas reproduzir as ideias dominantes, ela deve atrelar o ensino às realidades sociais, para não perder seu sentido de continuidade, mas também de ruptura dessa mesma sociedade, por vezes tão desigual. Nessa mesma linha, Charlot (2013) argumenta que a escola tem o papel de difundir o conhecimento científico, mas também tem uma função cultural e social, além da preparação do estudante para ocupar um lugar na divisão social do trabalho. Sendo assim, a escola e sua proposta pedagógica devem considerar a justiça social no seu cotidiano e na formação de seus alunos, refletindo e questionando o modelo neoliberal, que transforma a educação e tudo que a ela se relaciona numa simples oportunidade de lucro.

Destaca-se que, nessa discussão, compreende-se por justiça social o conceito criado por Nancy Fraser (2012), que engloba a redistribuição, o reconhecimento e a paridade de participação.

O que é preciso é um único princípio normativo que inclua as reivindicações justificadas quer de redistribuição, quer de reconhecimento, sem reduzir umas às outras. Com este propósito, proponho o princípio de paridade de participação, segundo o qual a justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade interagir entre si como pares (FRASER, 2002, p. 13).

Assim, segundo a autora, para se combater a injustiça econômica, da qual faz parte a exploração do trabalho, a privação a um padrão material de vida adequado à dignidade, além de ser obrigado a realizar um trabalho indesejado e mal pago, é necessária a redistribuição, ou seja, alguma espécie de reestruturação político-econômica. Já, para se combater a injustiça cultural ou simbólica, que envolve desde a dominação cultural por determinados padrões, passando pelo ocultamento e pela invisibilidade, até o desrespeito, a difamação e a desqualificação, é necessário o reconhecimento, isto é, alguma espécie de mudança cultural ou simbólica. Afinal, “[...] pessoas sujeitas à injustiça cultural e à injustiça econômica necessitam de reconhecimento e redistribuição. Necessitam de ambos para reivindicar e negar sua especificidade” (FRASER, 2006, p. 233), pois, se a abordagem focar somente para uma das injustiças, corre-se o risco de acabar criando ou ressaltando a outra. Soma-se à redistribuição e ao reconhecimento a paridade participativa, que deve estar presente em toda vida em sociedade, variando conforme o contexto de interação. “Relativamente a cada caso, devemos perguntar quem são os actores sociais entre os quais se exige que exista paridade de participação” (FRASER, 2002, p. 19).

A partir disso, entende-se que, para que a justiça social realmente aconteça, a contribuição da escola se torna fundamental, pois é nela que crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo, por vários anos seguidos, em busca de formação científica, preparação para o trabalho e construção de cidadania. Sendo assim, a justiça curricular deve se fazer presente, tornando-se uma das prioridades do trabalho escolar, pois, nesse mundo globalizado, o neoliberalismo permeia grande parte das relações sociais, políticas, culturais e econômicas, podendo influenciar as políticas educacionais e as concepções de currículo que fazem parte da escola. Sendo assim, entende-se que um currículo pode estar de acordo com as leis e os preceitos estabelecidos, mas, ao mesmo tempo, não contemplar a justiça curricular.

A justiça curricular, conforme Torres Santomé (2013, p. 9),

[...] é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e co-responsáveis [sic] por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático.

Cabe destacar que, para se alcançar a justiça curricular, entre outras coisas, é necessário assumir um projeto educacional de transformação, comprometido politicamente com a formação do cidadão crítico em relação à sociedade e ao seu entorno, não apenas contemplando aprendizagens e informações necessárias para o conhecimento científico. Nessa perspectiva, concordamos com o conceito de currículo na escola contemporânea, que segundo Ball (2010, p. 21), é o “[...] conjunto de experiências que molda seres humanos para transformá-los em pessoas”.

Na contemporaneidade, vislumbra-se que a BNCC emerge como uma proposta de justiça social e curricular que visa assegurar “os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7). Entretanto, a concepção de garantia dos direitos de aprendizagem está vinculada a um projeto educacional neoliberal, em que o enfoque central está em melhorar os resultados nas avaliações externas. Conforme o documento da BNCC, a proposta de currículo nacional visa contribuir para a melhoria da educação, tendo em vista a expectativa de elevar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas nacionais e internacionais.

A BNCC parece direcionar os conhecimentos a serem desenvolvidos nos processos educacionais e, principalmente, no alinhamento com as avaliações nacionais externas. Assim, reforça o controle e a centralidade do currículo a partir dos resultados atingidos nos exames. Essa política possui aparente caráter descentralizador, quando se apresenta como uma orientação curricular e de gestão. Sugere que o professor possui a autonomia de constituir uma prática de acordo com a realidade dos alunos, mas esta autonomia pode ser compreendida como uma autonomia imaginada. O processo de organização de conteúdos e das ações e práticas docentes passa a ser reestruturado a partir da lógica dos parâmetros e das diretrizes educacionais.

Percebe-se que a garantia dos direitos de aprendizagem está vinculada ao êxito nos testes. De tal modo, parece ser essa a concepção de justiça social e curricular presente na BNCC e que vai direcionar os conhecimentos a serem desenvolvidos nos processos educativos pelo alinhamento com as avaliações em larga escala.

Com relação à BNCC, esta também apresenta ilusória participação ao convidar a sociedade para a constituição do documento⁴. A participação defendida na discussão da elaboração do documento se distancia das proposições de Nancy Fraser (2002), pois a concepção apresentada pela proposta implica delegar as responsabilidades pelo cumprimento das futuras orientações, que passaram a ser evidentes em melhores resultados nas avaliações. Por exemplo, na seção de apresentação do documento é defendido que a base é extremamente importante e que “[...] deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país

avançar [...], a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. [...] [para que], em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras” (BRASIL, 2018, p. 5), em virtude de que o governo federal, por meio do Ministério da Educação, está fazendo a sua parte, ao construir uma base curricular, ao mesmo tempo que denota a responsabilização das instituições e dos professores para que a base se efetive no contexto escolar e possa garantir os direitos de aprendizagem de todos.

A partir da homologação da BNCC, conforme o documento, as instituições de ensino de todo o país deverão realizar a construção dos currículos “[...] com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica” (BRASIL, 2018, p. 20). Então, o papel da BNCC é de orientar a produção dos currículos nos sistemas educacionais e os professores, gestores e as famílias a colocar em ação esse currículo em acordo com um conjunto de atividades.

Essa política educacional pode ser compreendida como descentralização das práticas educacionais e curriculares para as autônomas. Essas preveem um Estado mínimo por meio de outro modo de regulação social, ao estimular um novo modo de gestão pública que devolve a autonomia institucional atrelada a um conjunto de parcerias em rede com o setor público, privado e cooperativo. Com isso, enfatiza a responsabilização e a participação pessoal e coletiva da sociedade civil, nas bases do discurso empreendedor, eficiente, competitivo, para atingir os melhores resultados e elevar a qualidade educacional.

Dessa forma, esse modelo educacional neoliberal faz com que se perca “[...] no processo a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração entregue a especialistas em medição e números” (OLIVEIRA, 2015, p. 641). Assim, em função da meritocracia e da busca de resultados, a educação como bem público e direito social de todos vai sendo ignorada e entregue à regulação do mercado.

A BNCC se alinha à lógica neoliberal quando visa obter bons resultados e melhores desempenhos sem necessariamente estar relacionada ao acúmulo de saberes, pois, “[...] ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” (BRASIL, 2017, p. 5). Nesse sentido, entende-se que a BNCC possa

estar reduzida a uma cultura de performatividade, visto que “[...] as convicções e os valores já não são importantes, é o resultado que conta” (BALL, 2005, p. 21). Assim, a qualidade da educação está pautada pelo desempenho e rendimento escolar como questão de performatividade, o que permite a competição entre os estudantes, os professores, as escolas e, em esfera internacional, entre os países, em busca das melhores posições nos *rankings*.

Para a lógica neoliberal, é a economia que rege e controla as ações e os planos de qualquer assunto de governo, bem como as decisões dos indivíduos. Com isso, o cidadão torna-se um mero consumidor do ensino, e começam a desaparecer as preocupações com o outro e com o trabalho coletivo. Nessa perspectiva, o ser humano torna-se uma mercadoria ou um meio para o mercado alcançar seus próprios objetivos (TORRES SANTOMÉ, 2013).

Constrói-se uma concepção de homem que tem como característica o “*homo economicus* racional”. Segundo Frigotto (2010, p. 70),

[...] o *homo economicus* é, pois, o produto do sistema social capitalista. Para a economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo.

Esse modelo de sociedade cria um modelo de escola em que se tem como preceito que tudo é igual para todos, tornando-se vencedores aqueles que mais se dedicam e se esforçam para tal. “Assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permite”, o que sustenta o discurso de um entendimento de justiça social baseada em uma educação meritocrática (GOMEZ, 2007, p. 16). Frigotto (2010, p. 80) expõe que se na sociedade o homem é livre para produzir e crescer de acordo com seu mérito, ou seja, dependendo “[...] única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus recursos, no mundo escolar a não aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais”.

Se todos os indivíduos são livres, se todos no mercado de trocas podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo. Ou seja, se existem aqueles que têm capital é porque se esforçaram mais, trabalharam mais, sacrificaram o lazer e pouparam para investir. Dentro desta ótica, a sociedade capitalista não está dividida em classes, mas sim em estratos. A estratificação decorre de uma analogia do mecanismo de concorrência perfeita. Os indivíduos ganham seu lugar na hierarquia de estratificação segundo o critério do mérito (FRIGOTTO, 2010, p. 73).

Assim, em nenhum momento as desigualdades e tudo que ela pode acarretar são considerados para analisar o sucesso e/ou o fracasso, bem como o mérito dos

indivíduos. Desse modo, o mérito contribui para a desresponsabilização do Estado em relação às desigualdades, como também da escola e do trabalho dos professores, que, muitas vezes, justificam o fracasso e a evasão escolar como desinteresse, falta de comprometimento e responsabilidade somente do próprio aluno. Com isso, são desconsiderados outros fatores importantes, como os contextos familiar, cultural, econômico e social em que se encontram os alunos, além de desresponsabilizar o Estado e os docentes do seu compromisso social (TORRES SANTOMÉ, 2003).

Nesse contexto, a escola passa a seguir os mesmos moldes da lógica empresarial de eficácia, que se pretende neutra nos discursos, mas está norteadada por questões políticas e culturais. Para tal, apropria-se de palavras como *performance*, *competência* e *aprendizado ao longo da vida*, entrelaçando a lógica econômica com a escolar em prol da utilidade do saber, priorizando basicamente a preparação da formação profissional. Assim, o aluno torna-se responsável pela busca da aprendizagem e das suas escolhas e os professores passam a ser os mediadores do percurso formativo de cada estudante. “O mercado se torna assim, no lugar do Estado a instância mediadora vista como responsável por fixar os valores profissionais dos indivíduos” (LAVAL, 2004, p. 57).

Segundo o documento da BNCC, a proposta de unificar as aprendizagens deve possibilitar “[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 15). A BNCC parece sustentar uma proposta que pretende incentivar o pensar, o aprender e o conhecer, ao valorizar a autonomia dos estudantes para escolhas e decisões futuras, inclusive com relação à continuidade do processo formativo, à inserção no mercado de trabalho e à construção dos seus projetos de vida.

A construção da proposta de um currículo unificado está justamente em implementar um padrão previsível de aplicabilidade de comportamentos desse sujeito aprendente, aquele que tem iniciativa, que é autogestor de sua vida e capaz de projetar um futuro de sucesso. Alinha-se com a ideia do empreendedor que planeja, projeta possibilidades existenciais e possui mais chances de sucesso na vida. A aprendizagem, então, é um empreendimento. O investimento individual que precisa ser realizado não é em conhecer, mas em aprender para buscar os diversos processos de formação, como obter um diploma e o permanente aperfeiçoamento profissional.

A discussão desenvolvida não questiona a importância da educação escolar para a produtividade e o crescimento econômico do país, porém não se deve fazer desse o único objetivo da escola e de sua função social. Acredita-se em um projeto educacional que procure contribuir para o melhor desenvolvimento do cidadão e da sua vida em sociedade.

Considerações finais

Reitera-se que este estudo teve o intuito de analisar, a partir da BNCC, os atravessamentos do discurso neoliberal na escola em prol da justiça social. Nossa inquietação está em compreender como esse processo de padronização e uniformização, típico de uma proposta de base curricular nacional, reforça a constituição de uma agenda educacional neoliberal para as reformas educativas no contexto brasileiro.

A BNCC sustenta-se no discurso da democratização dos processos de ensino e aprendizagem, por isso a defesa de um currículo nacional como modo necessário de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes brasileiros. Percebeu-se que os discursos dessa proposta se aliam aos apelos argumentativos presentes nos discursos relacionados com um acordo globalizado de um projeto de sociedade. Durante a análise dos documentos oficiais, foram elencados vários excertos que exemplificam que a proposta da base vem contemplar e instituir uma dimensão de currículo neoliberal.

Sendo assim, para que a escola possa contribuir com a justiça social, não se pode submetê-la a um projeto neoliberal de negociações políticas e financeiras que beneficiam somente o capital e a iniciativa privada, pois a escola não é uma empresa e seus objetivos não podem ser os mesmos. Defende-se a garantia da educação crítica e de qualidade e que proporcione a construção plena da cidadania.

Percebe-se que há um longo caminho a percorrer. Caminho de luta por uma educação que real e verdadeiramente contribua com a justiça social, proporcionando a todos os estudantes do país a oportunidade de se construir como um ser humano livre não só de direito, mas também de fato. Liberdade essa que vai muito além de um regime político, mas que se fundamenta na oportunidade de aprender na escola a discernir criticamente fatos e acontecimentos que envolvem não somente a vida do indivíduo isoladamente, mas a vida da sociedade em geral.

Desse modo,

[...] o desafio que se impõe às escolas públicas e a outras instituições de educação é o de promover um contexto para o desenvolvimento de outros meios de tornar-se alguém – modos mais fortalecedores do indivíduo e da coletividade, e mais condizentes com uma concepção democrática de eu e de comunidade (APPLE; CARLSON, 2003, p. 35).

Para tal, consideramos que conhecer, debater e discutir as políticas educacionais sob o enfoque da justiça social, em sua potencialidade conceitual, são fundamentais para se pensar e articular resistências contra esses discursos reformadores neoliberais, que têm não só regulado, mas também controlado o cenário educacional contemporâneo. Acredita-se que para a escola se tornar um espaço de justiça social é necessário que se tenha consciência da importância da justiça curricular, pois por meio dela poderemos ter clareza da necessidade de se lutar por um projeto de educação antagônico ao vigente, que é, por vezes, tão injusto e desigual.

Afinal, se não formos capazes de construir outras perspectivas mais democráticas, participativas e humanas para o futuro educacional dos estudantes, outras forças menos democráticas continuarão a fazê-lo, como é a imposição de um currículo nacional. Desse modo, continuaremos vivendo em uma sociedade em que o mérito é o discurso utilizado pela classe dominante para, disfarçadamente, justificar não somente o descaso pelas minorias, mas também as desigualdades sociais.

Notas

- ¹ O presente estudo contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- ² O Brasil não faz parte da OCDE, mas desenvolve processos de cooperação desde 1990 e participa das avaliações na área da educação, como o Pisa, que é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (HYPOLITO, 2010).
- ³ Para maiores informações, acessar: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>.
- ⁴ Para aprofundar a discussão sobre esse procedimento denominado pelo Ministério da Educação como democrático, em que afirma ter privilegiado o debate, as negociações e as contribuições entre os diversos atores da sociedade envolvidos no processo de produção e elaboração dessa política curricular, sugere-se a leitura do texto de Avelar e Ball (2017).

Referências

AVELAR, Marina; BALL, Stephen. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, Elsevier, v. 64, p. 65-73, 2017.

APPLE, Michael W.; CARLSON, Dennis. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. *Educação em tempos de incertezas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 11-58.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteira*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais – questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós Estado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, PB, v. 3, n. 1, p. 485-498, mar./set. 2010.

BASE NACIONAL COMUM. *Movimento pela Base Nacional Comum*. 2013. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf/>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 22 jan. 2019.

CARVALHO, Luís M. Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do programa internacional de avaliação de estudantes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 601-607, jul./set. 2016.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

CONNEL, Raewyn. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1996.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 63, p. 7-20, out. 2002.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

FRASER, Nancy. *Escalas de justicia*. Trad. Antoni Martinez Riu. Barcelona: Herder Editorial, S.L, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

GOMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-25.

HYPOLITO, Álvaro. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LINGARD, Bob. Pisa: fundamentações para participar e acolhimento político. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 601-607, jul./set. 2016.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1550, out./dez. 2014.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, Dalila A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito a educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

POPKEWITZ, Thomas S. A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto (org.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Currículo escolar e justiça social: o Cavalo de Tróia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

Desigualdades educacionais como obstáculo à justiça social: análise da infraestrutura de escolas de Minas Gerais

*Educational inequalities as an obstacle to social justice:
analysis of the Minas Gerais schools infrastructure*

*Las desigualdades educativas como obstáculo para la justicia social:
análisis de la infraestructura de las escuelas de Minas Gerais*

Marisa Ribeiro Teixeira Duarte*

Daniel Santos Braga**

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a desigualdade na infraestrutura das escolas da educação básica de Minas Gerais. A fonte utilizada foi o banco de dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tendo como recorte o ano de 2016. Para a construção da análise, foi realizado um levantamento prévio das metodologias de medição de infraestrutura presentes na literatura educacional brasileira, balizando os limites e as possibilidades das diferentes métricas. Optou-se por uma escala numérica contínua, que foi aferida para melhor se adequar aos propósitos deste estudo. Esta pesquisa tem como achados a verificação da permanência da precariedade infraestrutural das escolas mineiras, que apresentam condições de oferta da educação escolar abaixo do básico em relação ao atendimento de serviços públicos, instalações e dependências, e equipamentos para uso didático-pedagógico. Essa precariedade se manifesta de maneira mais evidente para as áreas mais pobres do estado, reproduzindo desigualdades e se impondo como obstáculo à oferta educacional com maior equidade.

Palavras-chave: Desigualdades educacionais. Infraestrutura de escolas. Justiça social. Políticas públicas de educação.

Recebido em 22/02/2019 – Aprovado em 13/06/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.9127>

* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com estágio pós-doutoral sobre sociologia das regulações sociais na Universidade Católica de Louvain la Neuve, na Bélgica. Professora associada do Departamento de Administração Escolar e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM). Brasil. ORCID: 0000-0002-1154-3006. E-mail: mmduarte@ufmg.br

** Mestre em Educação e Formação Humana pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Docente no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva, em Belo Horizonte. Membro do Grupo de Pesquisa em Política e Administração de Sistemas Educacionais (Pase/UFGM). Brasil. ORCID: 0000-0001-5075-4570. E-mail: danielsbraga@ufmg.br

Abstract

This article analyzes the inequality in the infrastructure of Minas Gerais' basic education schools. The source used was the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) School Census database, 2016. A preliminary survey of the infrastructure measurement methodologies presented in the Brazilian educational literature was carried out, marking the limits and possibilities of the different metrics. The option for a continuous numerical scale that was calibrated to better fit the purposes of this study. This research has as a result the verification of the permanence of the infrastructural precariousness of the Minas Gerais schools, which present conditions for the provision of school basic education in relation to the attendance of public services, facilities and dependencies, and equipment for didactic- pedagogical use. This precariousness manifests itself most clearly in the poorest areas of the state, reproducing inequalities and imposing itself as an obstacle to the educational offer with greater equity.

Keywords: Educational inequalities. School infrastructure. Social justice. Public education policies.

Resumen

Este artículo analiza la desigualdad en la infraestructura de las escuelas de educación básica de Minas Gerais. La fuente utilizada fue la base de datos del Censo Escolar del Inep, 2016. Se realizó un relevamiento preliminar de las metodologías de medición de infraestructura presentadas en la literatura educativa brasileña, marcando los límites y posibilidades de las diferentes métricas. La opción de una escala numérica continua que fue calibrada para ajustarse mejor a los propósitos de este estudio. Esta investigación tiene como resultado la verificación de la permanencia de la precariedad infraestructural de las escuelas de Minas Gerais, que presentan condiciones para la provisión de educación básica escolar en relación con la asistencia a los servicios públicos, instalaciones y dependencias, y equipamiento para uso didáctico-pedagógico. Esta precariedad se manifiesta más claramente en las zonas más pobres del Estado, reproduciendo las desigualdades e imponiéndose como un obstáculo a la oferta educativa con mayor equidad.

Palabras clave: Infraestructura escolar. Desigualdades educativas. Justicia social. Políticas públicas de educación.

Introdução

Em relatório de 1904, o então futuro presidente da república, Delfim Moreira, quando ainda era secretário de interior e de justiça de Minas Gerais, escreveu que as escolas mineiras se achavam, em sua grande maioria, “[...] mal instaladas, em prédios acanhados, sem necessário conforto e nas quais não se podem observar as regras de higiene escolar” (MINAS GERAIS, 1904 *apud* FARIA FILHO, 2000, p. 30). No mesmo texto, Moreira explicita: “[...] é por demais sensível a falta de mobília e material pedagógico [das escolas]” (MINAS GERAIS, 1904 *apud* FARIA FILHO, 2000, p. 30). No período dessa constatação da inadequação da estrutura escolar, o Brasil passava por um significativo processo de mudanças na compreensão da função da escola, que resultou em uma série de reformas educacionais (SAVIANI, 2008), marcadas, conforme a historiografia, por “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” (NAGLE, 2001).

Esse clima de reformas se concatenava com um ideário republicano que se manifestava não somente nas concepções didático-pedagógicas, mas também na representação arquitetônica dos prédios escolares. De pardieiros nos tempos das escolas isoladas, os edifícios se transformaram em verdadeiros palácios nas primeiras décadas do século XX, quando da formação dos grupos escolares (FARIA FILHO, 2000). Entretanto, a intensificação da ampliação do acesso à educação escolarizada no decorrer daquele século não foi acompanhada pela criação de uma infraestrutura escolar adequada (SÁTYRO; SOARES, 2007; CURY, 2008). Permaneceram coexistindo no país condições de oferta diversas, em que se percebe a manutenção de escolas com infraestrutura precária, espelhando as desigualdades econômicas regionais (CERQUEIRA, 2004).

Diversas pesquisas passaram a investigar a distribuição federativa brasileira e suas repercussões na precariedade estrutural das escolas. Em *survey* sobre condições de oferta das escolas primárias do país, Castro e Fletcher (1986) encontraram relação entre os investimentos desiguais em educação por parte das esferas governamentais e a infraestrutura das escolas. Com base em dados dos censos escolares dos anos de 1997 a 2005, Sátyro e Soares (2007) afirmam que, apesar da melhoria da infraestrutura escolar no período pós-Constituição de 1988, as condições de parte significativa das escolas ainda eram aquém do necessário. Os autores ainda apontam que o novo pacto federativo, com o município alçado à condição de ente federado, refletia-se na infraestrutura, sendo que as escolas em condições mais precárias eram exatamente aquelas sob jurisdição municipal (SÁTYRO; SOARES, 2007).

Apesar de pesquisas internacionais apontarem pouca relação entre infraestrutura escolar e desempenho dos estudantes (HANUSHEK, 1986; HATTIE, 2009), em contextos de grande desigualdade econômica e social – como o caso brasileiro –, recursos tais como estrutura predial e equipamentos podem incidir nos resultados (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; UNESCO, 2017). Diante da complexidade e relevância do tema, este trabalho busca discutir as condições de oferta nas escolas de educação básica de Minas Gerais. Para isso, foi realizado um levantamento das metodologias de medição de infraestrutura de escolas e, a partir do diálogo com essa literatura, foi feita uma aferição da métrica de adequação de infraestrutura escolar. Estabelecidos esses parâmetros, foi feita uma análise dos dados de escolas mineiras do Censo Escolar de 2016.

Este artigo é parte da pesquisa intitulada “Desigualdades educacionais: mapas, trajetórias e medidas”, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educa-

ção: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais¹. Nessa pesquisa, analisam-se desigualdades educacionais em três áreas de conhecimento: políticas públicas de educação, sociologia da educação e gestão educacional. A abordagem contempla, ainda, a análise da espacialização das medidas de desigualdades educacionais no território da federação. A hipótese analítica considera que o arranjo federativo no Brasil reflete desigualdades educacionais. Nesse sentido, o recorte apresentado neste trabalho visa avaliar como as condições de oferta de educação básica, especificamente, a infraestrutura das escolas, configuram-se nos municípios mineiros.

Escalas de infraestrutura escolar

A educação como processo de sociabilidade humana ocorre em diferentes espaços e de múltiplas formas. Essa socialização se dá de maneira mais ou menos formal, a depender do contexto em que é realizada (MOLLO-BOUVIER, 2005). Entretanto, são necessárias escolas para que exista educação escolar, que, na forma da lei, se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (§ 1º do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996). Assim, a infraestrutura é uma das condições de oferta da educação escolar e diz respeito à construção de prédios e à sua manutenção, assim como aos materiais básicos e equipamentos de apoio ao ensino (CARREIRA; PINTO, 2007). Portanto, para que a educação escolar se efetive, é imperativa a existência de uma infraestrutura mínima para o funcionamento das escolas.

Assim, tendo em vista a expansão do atendimento escolar nas últimas décadas (MENEZES-FILHO, 2001), torna-se fundamental verificar em que condições a educação escolar brasileira tem sido ofertada. Nesse sentido, as pesquisas têm buscado examinar a infraestrutura das escolas e sua adequação às necessidades educacionais dos estudantes. Dadas as dimensões territoriais e a inviabilidade técnica e orçamentária de se avaliar cada escola localmente, o Censo Escolar tem sido utilizado para se analisar a infraestrutura das escolas brasileiras. O Censo é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que abrange todas as escolas do país. O preenchimento da consulta é feito em quatro formulários assim nomeados: das escolas, das turmas, dos alunos e dos profissionais escolares (BRASIL, 2016). O formulário das escolas questiona aos gestores escolares a existência de diversos elementos, como: atendimento de serviços públicos de

alimentação, água, luz e saneamento básico; arquitetura adequada com dependências diversas; recursos e insumos para o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas; entre outros. Portanto, o Censo Escolar tem se constituído como uma ferramenta de avaliação de infraestrutura pela sua abrangência e pelas possibilidades comparativas.

Diversos autores buscaram construir medidas para analisar os dados de infraestrutura escolar do Censo a partir de diferentes métodos e abordagens. Um dos trabalhos pioneiros utilizando esses dados foi a tese de doutoramento de Cezar Augusto Cerqueira, em 2004. Cerqueira construiu uma tipologia dos estabelecimentos escolares brasileiros se utilizando de análise fatorial em uma técnica estatística denominada *Grade of Membership* (GoM). De acordo com o autor, esse método permitiria que a heterogeneidade entre os estabelecimentos escolares analisados fosse categorizada e agrupada em perfis semelhantes (CERQUEIRA, 2004). Após uma série de procedimentos de estimação estatística de máxima verossimilhança, a partir do porte da escola (número de alunos) e de sua infraestrutura, Cerqueira (2004) dividiu os estabelecimentos em três perfis, sendo dois extremos e um intermediário.

O primeiro perfil extremo, baixa infraestrutura, foi formado por escolas que não possuíam biblioteca, cozinha, quadra, rede de esgoto, equipamentos como TV, vídeo, parabólica e recursos de informática. Na pesquisa de Cerqueira (2004), essas escolas estavam localizadas em municípios das Regiões Norte e Nordeste, basicamente em áreas rurais. Em um segundo perfil, constam as escolas de elevada infraestrutura, com altos níveis de informatização e de qualificação docente. Incluíam-se nesse grupo grandes escolas urbanas, de ensino médio e/ou fundamental, normalmente estaduais ou particulares. Entre esses dois níveis extremos, classificavam-se escolas intermediárias, com presença de biblioteca, videoteca, quadra, laboratório de ciências e sala de TV e vídeo, localizadas em municípios de médio e grande porte das Regiões Sul, Sudeste ou Centro-Oeste; pertencentes às redes estaduais ou privadas (CERQUEIRA, 2004).

Seguiram-se ao trabalho de Cerqueira diversos estudos avaliando a infraestrutura das escolas (OLIVEIRA; LAROS, 2007). Uma importante pesquisa que merece destaque é a de Sátyro e Soares (2007), que analisou alguns dos insumos presentes no Censo, tais como água, eletricidade e saneamento (que os autores chamaram de infraestrutura básica), gerando tabelas que abrangiam o período de 1997 a 2005. Para a existência de dependências escolares (bibliotecas, laboratórios, banheiros, etc.), os autores se utilizaram de análise fatorial para criar um índice da

presença ou ausência de determinada dependência (benfeitoria) na escola. Outro grupo de estudos que também se utilizou de análises fatoriais para categorizar as condições de infraestrutura escolar aplicou a Teoria da Resposta ao Item (TRI) para a escala. A TRI é uma abordagem de análise em que as variáveis geralmente são categorizadas de modo dicotômico, presença e ausência e sobre as quais são realizadas calibrações para auferir pesos às variáveis (KLEIN, 2003). Deste grupo, podemos destacar os trabalhos de Soares Neto *et al.* (2013) e Pieri e Santos (2014), que, também estudando o censo escolar, buscaram construir uma medida para avaliar a infraestrutura das escolas brasileiras.

A escala proposta pela equipe de Soares Neto *et al.* (2013) vai de 0 a 100 e foi dividida em quatro níveis de proficiência: nível 1 – elementar, que na escala está compreendida entre 0 e 50; nível 2 – básica, entre 50 e 60; nível 3 – adequada, entre 60 e 70; e nível 4 – avançada, entre 70 e 100. No nível elementar estão classificadas escolas que possuem somente aspectos de infraestrutura estritamente necessários para o seu funcionamento, como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. No nível básico, além dos itens elementares, as escolas já possuem uma infraestrutura básica, típica de unidades escolares; em geral, elas possuem sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora. No nível adequado, as escolas possuem uma infraestrutura mais completa, com espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil; há também espaços como quadra esportiva e parque infantil. Além disso, as escolas desse nível possuem equipamentos complementares como copiadora e acesso à internet. Por fim, no nível avançado, as escolas possuem uma infraestrutura escolar mais robusta e mais próxima do ideal, com a presença de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais (SOARES NETO *et al.*, 2013).

Pieri e Santos (2014), também a partir de variáveis dicotômicas de ausência (atribuída com valor 0) e presença (atribuída com valor 1), estabeleceram a média para os parâmetros do formulário de escolas do Censo. Após o estabelecimento das medidas de tendência central, os autores calcularam a ponderação das variáveis selecionadas, determinando as raízes características que dão o peso de cada fator para explicar a variância total dos dados. Uma vez obtidos os pesos, os autores padronizaram cada variável para poder computar a média final, que designou o índice em que foi subtraída a média de cada variável, sendo o resultado dividido por seu desvio padrão. Assim, foi possível a construção de um Índice de Infraestrutura

de Escolas (IIE), no qual quanto mais próximo de 0 está a escola, menor será seu índice. Da mesma forma, quanto mais próximo de 1, maior o IIE.

As referidas escalas levaram em consideração a presença e a ausência da variável para a construção das métricas, sem o objetivo de considerar a qualidade da oferta do parâmetro considerado. Nesse sentido, ainda que essas pesquisas tenham contribuído para as investigações sobre infraestrutura das escolas no Brasil, para uma discussão mais aprofundada sobre as relações da infraestrutura com a qualidade, se faz necessária a avaliação da qualidade dos insumos. Para o monitoramento da qualidade, por exemplo, as tipologias de Cerqueira (2004) de alta ou baixa infraestrutura apenas pela presença ou ausência de determinado item são pouco esclarecedoras. Da mesma forma, a definição da equipe coordenada por Soares Neto (2013) de escolas com *infraestrutura avançada* não é pertinente para os dados levantados pelo Censo Escolar, podendo levar à (errônea) impressão da presença de componentes que são além do básico para uma educação escolar.

Outras pesquisas buscaram superar esse aspecto estabelecendo critérios que considerassem a qualidade do conjunto de itens do Censo, apesar das dificuldades pela própria natureza da fonte. Um trabalho que expressa esse objetivo é o de Duarte, Gomes e Gotelipe (2019), que, analisando o Censo Escolar de 2013, organizou os itens de referência a partir da atribuição de valores de zero a dois. O valor “zero” expressa a disponibilidade insuficiente do item de referência (abaixo do básico) e o valor “dois”, a oferta apropriada para educação escolar (adequada). As situações intermediárias receberam o valor “um” (básica).

Os critérios estabelecidos para a construção das variáveis de referência nessa escala ponderaram a qualidade do serviço, da dependência ou do equipamento que compõe a infraestrutura das escolas por complementaridade dos itens, ou seja, pela articulação das variáveis do Censo. Um exemplo interessante da importância dessa ponderação levantada pelos autores é em relação ao item sobre o prédio escolar. As pesquisas sobre infraestrutura escolar têm tratado esse elemento de forma desagregada, levando a um entendimento de que a mera existência do prédio já é, por si só, suficiente. Porém, o cruzamento desse item com o do local de funcionamento da escola revela que um número significativo de escolas está localizado em templos e igrejas, salas de empresas, casa de professor, galpão, compartilhando salas em outra escola, entre outras situações, o que não poderia ser classificado como apropriado para um estabelecimento escolar (DUARTE; GOMES; GOTEIPE, 2019).

Foram selecionadas 32 variáveis de interesse no Censo Escolar como itens de pesquisa da infraestrutura das escolas, que foram agrupadas em três conjuntos: atendimento de serviços públicos; instalações (subdivididas em dependências da escola e dependências de uso educacional); e equipamentos. Após a ponderação pela complementaridade dos itens, os valores atribuídos geraram 16 variáveis de referência numéricas, discretas e ordinais (DUARTE; GOMES; GOTEIPE, 2019). Com a aplicação da análise fatorial, pelo método das componentes principais, com rotação ortogonal (*varimax*), os pesquisadores obtiveram três fatores para explicação de variância, sendo que o primeiro, por responder por 44,2% da variância, foi utilizado como índice de avaliação da infraestrutura. Aplicou-se, então, o método de k-médias aos três fatores obtidos, para a definição dos grupos.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, a saber, analisar a infraestrutura das escolas de Minas Gerais, a escala elaborada por Duarte, Gomes e Gotelipe (2019) foi utilizada. No entanto, o texto dos autores se restringe à análise de escolas com oferta do ensino fundamental, o que fez com que fossem excluídos itens específicos de outras etapas. Como a proposta deste artigo abrange toda a educação básica do estado, foi necessário aferir a métrica, a fim de que se contemplassem aspectos específicos de cada etapa. Assim, concorda-se com investigações de Alves e Soares (2013) sobre o efeito escola, que sugerem que a ideia de “infraestrutura escolar adequada” deve ser relativizada, uma vez que uma mesma infraestrutura que pareça adequada para uma determinada etapa da educação básica pode não ser suficiente para outra. A escala foi adequada para que, quando a escola fornecesse atendimento para educação infantil, a presença de elementos como berçários e parques infantis fosse levada em consideração, perfazendo 17 variáveis de referência – uma a mais que as 16 do trabalho original.

O agrupamento dos itens de infraestrutura selecionados e as variáveis de referência com as adaptações para esta pesquisa foi feito em três grupos: quanto aos serviços públicos (Quadro 1), quanto às instalações e dependências (Quadro 2) e quanto aos equipamentos (Quadro 3). Quanto ao atendimento de serviços públicos, as variáveis de interesse foram o abastecimento de água, oferta de energia elétrica, saneamento básico e oferta de alimentação escolar.

Quadro 1 – Agrupamento de itens quanto aos serviços públicos

Serviços públicos		
<i>Variáveis de interesse</i>	<i>Combinação das variáveis primárias</i>	<i>Valor atribuído</i>
(1) Abastecimento de água	Água filtrada de rede pública de abastecimento	2
	Água filtrada sem rede pública de abastecimento	1
	Água não filtrada	0
(2) Energia elétrica	Rede pública de energia	2
	Outra forma de obtenção de energia	1
	Energia elétrica inexistente	0
(3) Saneamento básico Tratamento de esgoto e lixo	Rede pública e coleta periódica ou reciclagem	2
	Outras formas de destinação de lixo e esgoto	1
	Sem rede pública, coleta periódica ou reciclagem	0
(4) Alimentação	Alimentação, cozinha e refeitório	2
	Alimentação conjugada com cozinha ou refeitório	1
	Alimentação sem cozinha e refeitório	0

Fonte: adaptado de Duarte, Gomes e Gotelipe (2019).

Em relação ao abastecimento de água, buscou-se conferir se a água era filtrada advinda de rede pública (adequado) ou filtrada obtida por outros meios, tais como poço artesiano, cacimba e cisterna, ou diretamente de rios, igarapés, riachos e córregos (básico). A energia elétrica poderia ser obtida via rede pública (adequado) ou por gerador ou fontes alternativas (básico). No tocante ao saneamento básico, considerou-se como situação adequada a presença de atendimento de rede de esgoto com coleta seletiva ou reciclagem do lixo; somente a rede de esgoto conjugada com outra forma de destinação do lixo (queima, despejo em outras áreas e aterro) foi considerada como básica. O serviço de alimentação foi considerado adequado quando mediante a presença da oferta em locais adequados para preparo e refeição. Na ausência de um desses elementos, essa variável foi considerada básica. As variáveis de interesse do grupo de instalações e dependências foram local de funcionamento, presença de sanitários, dependências administrativas, complementares e esportivas, laboratórios, biblioteca e sala de leitura, elementos para educação infantil e atendimento educacional especializado.

Quadro 2 – Agrupamento de itens quanto às instalações e dependências

Instalações e dependências		
<i>Variáveis de interesse</i>	<i>Combinação das variáveis primárias</i>	<i>Valor atribuído</i>
(5) Local de funcionamento	Funciona em prédio próprio	2
	Prédio é cedido ou alugado	1
	Outros locais de funcionamento	0
(6) Sanitários	Existência de banheiro dentro do prédio e destinado a deficientes	2
	Existência de sanitário dentro do prédio ou para deficientes	1
	Nenhuma das duas situações	0
(7) Dependências administrativas	Diretoria, secretaria e sala de professores	2
	Apenas uma dependência administrativa	1
	Nenhuma dependência administrativa	0
(8) Dependências complementares	Almoxarifado, despensa e lavanderia	2
	Apenas uma dependência complementar	1
	Nenhuma dependência complementar	0
(9) Dependências esportivas	Quadra e pátio coberto	2
	Pelo menos uma dependência esportiva	1
	Nenhuma dependência esportiva	0
(10) Biblioteca e sala de leitura	Com biblioteca e sala de leitura	2
	Com um dos dois ambientes	1
	Nenhum espaço destinado à leitura	0
(11) Laboratórios	Laboratório de informática e de ciências	2
	Laboratório de informática ou de ciências	1
	Nenhum laboratório	0
(12) Educação infantil	Presença de parque infantil e berçário	2
	Parque infantil ou berçário	1
	Sem parque infantil e berçário	0
(13) Atendimento especializado	Atendimento educacional especializado em sala própria	2
	Atendimento educacional especializado sem sala própria	1
	Sem atendimento educacional especializado	0

Fonte: adaptado de Duarte, Gomes e Gotelipe (2019).

Para um local de funcionamento adequado, considerou-se prédio escolar próprio. Prédio escolar cedido ou alugado foi considerado básico, enquanto qualquer outro tipo de local de funcionamento (salas de empresas, templos e igrejas, galpão, casa do professor, salas de outra escola), abaixo do básico. A exceção nesse item refere-se às escolas que funcionam em unidades prisionais e socioeducativas. Sobre o item 11 – Biblioteca e sala de leitura, as pesquisas de infraestrutura em geral não fazem distinção entre esses dois elementos, uma vez que o respondente do Censo pode considerar como uma mesma coisa as duas dependências. Para essa pesquisa, decidiu-se mantê-las como dependências separadas, dada a importância da sala de leitura no processo de ensino-aprendizagem (BRAGA; SILVESTRE, 2002; SOARES, 2003). O item 12 – Educação infantil só foi aplicado para escolas que ofertassem educação infantil, sendo desconsiderado para outras etapas.

As variáveis de interesse do grupo de equipamentos foram: aparelhos televisores, DVD, copiadoras e impressoras, som e multimídia, assim como computadores para uso dos alunos e acesso à internet banda larga.

Quadro 3 – Agrupamento de itens quanto aos equipamentos

Equipamentos		
<i>Variáveis de interesse</i>	<i>Combinação das variáveis primárias</i>	<i>Valor atribuído</i>
(14) TVs e DVDs	Dispõe de aparelhos de televisão e DVDs	2
	Dispõe apenas de televisão	1
	Não dispõe de televisão e DVD	0
(15) Copiadora e impressora	Dispõe de máquina copiadora e impressora	2
	Dispõe de um dos dois equipamentos	1
	Não dispõe de nenhum dos dois equipamentos	0
(16) Som e multimídia	Dispõe de equipamentos de som e multimídia	2
	Dispõe de pelo menos um equipamento	1
	Não dispõe de nenhum equipamento de som e multimídia	0
(17) Computadores e internet	Dispõe de computadores para alunos e internet banda larga	2
	Dispõe de computadores para alunos ou internet banda larga	1
	Não dispõe de computadores para alunos e internet banda larga	0

Fonte: adaptado de Duarte, Gomes e Gotelipe (2019).

Para essas variáveis, seguindo tendência da literatura sobre infraestrutura de escolas, foram desconsiderados equipamentos tidos como obsoletos, tais como aparelhos de videocassete, retroprojektor, antena parabólica e fax. Foi realizada uma análise exploratória da distribuição de frequência desses itens e foi constatada sua presença pouco significativa nas escolas mineiras, dando margem de segurança para essa exclusão.

A infraestrutura das escolas mineiras

O banco de dados do formulário Escolas do Censo Escolar 2016 nos dá acesso a uma base com 30.217 escolas em Minas Gerais, dentre as quais, escolas públicas, privadas, urbanas, rurais, ativas e inativas. Como, nesse banco, não estão disponíveis dados da etapa de ensino da escola, foi necessário integrar a base de matrículas à pesquisa, tendo como chave de identificação o código da escola. Selecionando apenas as escolas ativas em 2016, a base foi reduzida para 16.549 escolas. Desse total, as escolas estão distribuídas quanto à localização e à dependência administrativa conforme consta na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição das escolas mineiras quanto à localização e à dependência administrativa, 2016

Dependência administrativa			Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Localização	Urbana	Frequência	60	3312	5412	3975	12759
		% do total	0,4%	20,0%	32,7%	24,0%	77,1%
	Rural	Frequência	14	331	3401	44	3790
		% do total	0,1%	2,0%	20,6%	0,3%	22,9%
Total		Frequência	74	3643	8813	4019	16549
		% do total	0,4%	22,0%	53,3%	24,3%	100,0%

Fonte: Censo Escolar – Inep (BRASIL, 2016).

Os dados do Censo Escolar (Tabela 1) apontam que a grande maioria das escolas está localizada em área urbana (77,1%) e que as redes municipais respondem por mais da metade do atendimento (53,3%). As redes privadas respondem a cerca de um quarto das escolas do estado, estando concentradas em áreas urbanas (98% do total).

A análise dessas escolas por meio das 17 variáveis de interesse organizadas em 3 grupos, conforme descrito na segunda seção deste artigo, possibilitou uma avalia-

ção das condições de oferta da educação em Minas Gerais. Quanto às condições de infraestrutura do atendimento de serviços públicos (Quadro 1), os fornecimentos de água e energia elétrica foram as variáveis de interesse que representaram o maior percentual de adequação de infraestrutura das escolas mineiras. Apenas 11 escolas têm o atendimento inadequado à rede elétrica e 39 têm acesso básico, perfazendo 0,3% do total. Assim, nesse quesito, 99,7% das escolas de Minas Gerais têm infraestrutura adequada. A adequação do abastecimento pode ser encontrada em 81,5% das escolas, uma vez que 2.952 escolas têm abastecimento básico, perfazendo 17,8% do total. Portanto, apenas 0,7% das escolas estão com o fornecimento de água em condições abaixo das básicas.

Apesar da adequação supracitada, a análise de outras variáveis de interesse no grupo de atendimento de serviços públicos aponta desigualdades de condições entre as escolas mineiras. Um número significativamente grande de escolas apresenta condições estruturais abaixo do básico necessário para seu funcionamento em relação ao saneamento básico (2.224 escolas, 13,4% do total) e à oferta de alimentação (2.658 escolas, 16,1% do total). Portanto, muitos alunos estudam, diariamente, em condições de insalubridade e sem garantias alimentares fundamentais para a aprendizagem.

No tocante às instalações e dependências escolares (Quadro 2), as desigualdades entre as escolas se tornam ainda mais evidentes, visto que 23% das escolas não funcionam em locais adequados, ou seja, 3.806 escolas. Desse total, 23 funcionam em salas de empresas, 112 em templos de igrejas, 24 em casa de professores, 59 em galpões, 751 utilizam salas de outras escolas e 1.362 compartilham o prédio com outras entidades. Somente 39,3% das escolas estão providas de sanitários dentro dos prédios e destinados às pessoas com algum tipo de deficiência, sendo que 198 escolas (1,2% do total) não têm nem ao menos um banheiro dentro de suas instalações. Além disso, 13% das escolas não têm nenhuma dependência administrativa (diretoria, secretaria e sala de professores), 28% não têm almoxarifado, despensa e lavanderia e 19,3% não têm quadra esportiva e pátio. Quase a metade das escolas (48,8% do total) não tem nenhum laboratório, seja de ciências ou de informática, e 32,4% estão desprovidas de biblioteca e sala de leitura.

Somente 2.129 escolas contam com atendimento educacional especializado em dependência especificamente destinada a esse fim; em 970 escolas esse atendimento ocorre sem uma sala própria; e a grande maioria das escolas (81,3%, 13.450 escolas) não tem nem sala e nem atendimento para os estudantes com deficiência.

Para analisar a infraestrutura das escolas que ofertam educação infantil, foi necessário associar o banco de dados das escolas com o banco das turmas do Censo Escolar 2016, no qual estão discriminadas as etapas em que cada escola atua. Assim, foram localizadas 6.400 escolas que ofertam essa etapa da educação básica. A distribuição das frequências quanto à localização e à dependência administrativa dessas escolas consta na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição das escolas mineiras de educação infantil quanto à localização e à dependência administrativa, 2016

Dependência	Federal		Estadual		Municipal		Privada		Total	
Localização	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Frequência	2	0	1	5	3.119	984	2.272	17	5.394	1.006
Total da etapa	2		6		4.103		2.289		6.400	
% da etapa	0,03%		0,09%		64,11%		35,77%		100%	

Fonte: Censo Escolar – Inep (BRASIL, 2016).

A grande maioria das escolas de educação infantil são urbanas (84,2% do total), sendo que as dependências administrativas que mais respondem pela oferta dessa etapa são as redes municipais (64,1% do total da oferta) e as redes privadas (35,7% do total da oferta). Quanto à categoria, somente parte das escolas privadas registrou as informações no Censo, se eram particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas (2.289 escolas) (Tabela 3).

Tabela 3 – Distribuição das escolas mineiras privadas de educação infantil quanto à categoria, 2016

	Frequência	%
Particular	1381	60,3
Comunitária	258	11,3
Confessional	23	1,0
Filantrópica	627	27,4
Total	2289	100,0

Fonte: Censo Escolar – Inep (BRASIL, 2016).

Quanto à presença de convênio, a distribuição das escolas infantis privadas consta na tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição das escolas mineiras privadas de educação infantil quanto à presença de convênio, 2016

	Frequência	%
Não conveniada	1.340	58,5
Conveniada	949	41,5
Total	2.289	100,0

Fonte: Censo Escolar – Inep (BRASIL, 2016).

Assim, a análise dos dados das escolas de educação infantil revela que 29,8% têm infraestrutura precária. Essa situação é ainda mais grave para as escolas municipais (43,1% dessas escolas têm condições abaixo das básicas). Em relação às escolas privadas, enquanto 35,2% das escolas conveniadas estão em condições de infraestrutura adequadas para atender as crianças, 41,1% das escolas privadas não conveniadas têm essa mesma estrutura.

O último grupo de variáveis de interesse relativo aos equipamentos (Quadro 3) diz respeito à presença de televisores, aparelhos multimídias, DVDs, copiadoras e impressoras, entre outros equipamentos. A maioria das escolas (85,9%) tem aparelhos de televisão e DVD. Apesar de, em números relativos, somente 7,6% das escolas não estarem providas desses recursos, em números absolutos esse valor representa 1.255 escolas; 18,1% das escolas não têm copiadoras e impressoras para reproduzirem materiais para os estudantes (equipamentos presentes em somente 55,1% das escolas); 57,9% das escolas possui aparelhagem de som e equipamento multimídia, sendo que 2.048 estabelecimentos não têm nem um nem outro; 26% das escolas têm computadores para uso dos estudantes com internet banda larga.

Após a descrição das características de infraestrutura das escolas mineiras a partir dos três grupos de variáveis de interesse, construiu-se um índice do nível de adequação de infraestrutura (NAI), de 0 a 1, de modo que, quanto mais próximo de 0 for o NAI de uma escola, pior será a sua infraestrutura, e quanto mais próximo de 1, melhor será a sua infraestrutura. Considerou-se um NAI menor que 0,5 como abaixo do básico; entre 0,5 e 0,75, infraestrutura básica; acima de 0,75, infraestrutura adequada. Dessa forma, foi possível estabelecer um grau de comparação entre as escolas de Minas Gerais, em que as estatísticas descritivas das infraestruturas podem ser resumidas pela Tabela 5.

Tabela 5 – Estatísticas descritivas do NAI das escolas de Minas Gerais, 2016

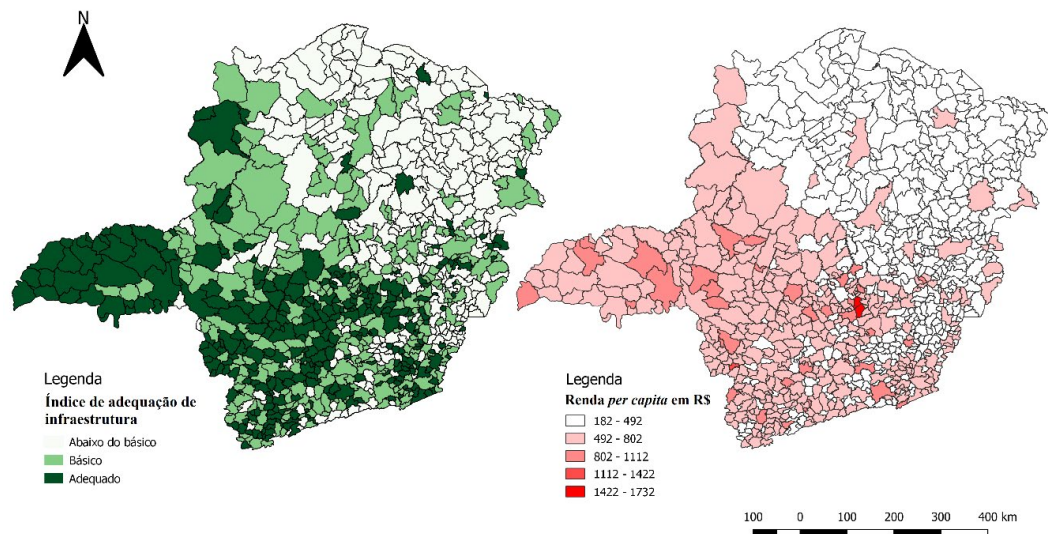
Tipo de escolas	n	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Minas Gerais	16549	0,91	0,03	0,94	0,6299	0,16447
Escolas públicas	12530	0,91	0,03	0,94	0,6248	0,18027
Escolas privadas	4019	0,71	0,18	0,88	0,6459	0,09867
Públicas federais	74	0,59	0,31	0,91	0,7373	0,11855
Públicas estaduais	3643	0,81	0,13	0,94	0,7263	0,10094
Públicas municipais	8813	0,91	0,03	0,94	0,5819	0,18886
Privadas particulares	2662	0,65	0,24	0,88	0,6274	0,09203
Privadas comunitárias	285	0,65	0,18	0,82	0,6310	0,10291
Privadas confessionais	41	0,38	0,41	0,79	0,6661	0,09205
Privadas filantrópicas	1031	0,59	0,29	0,88	0,6969	0,09634

Fonte: Censo Escolar – Inep (BRASIL, 2016).

A partir dos dados apresentados, pode-se apontar que o grupo que apresenta maior média de NAI é o das escolas públicas federais (0,73), seguidas das escolas públicas estaduais (0,72). Em relação às escolas privadas, as filantrópicas são as que apresentam maior média (0,69), seguidas das escolas confessionais (0,66). As escolas municipais são as que apresentaram a menor média de NAI. Quanto à desigualdade, as escolas com menor variação de médias são as privadas confessionais e particulares, com desvio padrão de 0,09, e as maiores desigualdades estão nas escolas públicas municipais, com desvio padrão de 0,18.

Em relação à espacialidade das condições de infraestrutura das escolas mineiras, optou-se, nesta pesquisa, por trabalhar com o município como unidade de análise. Dessa forma, calculou-se a média do NAI por município e elaborou-se um mapa temático graduado em cores, para melhor visualização da distribuição territorial. Para fins de comparação, esse mapa foi colocado lado a lado com um mapa com a distribuição territorial de renda *per capita* – dados obtidos no Censo Demográfico (BRASIL, 2010). O objetivo foi perceber se havia alguma correspondência entre as baixas condições de infraestrutura escolar e a renda da população atendida.

Figura 1 – Mapas de nível de adequação de infraestrutura das escolas de Minas Gerais e renda *per capita* em R\$ – 2016



Fonte: Censo Escolar – Inep (BRASIL, 2016); Censo Demográfico 2010 (BRASIL, 2010).

A partir dos mapas, percebe-se uma evidente correspondência entre os municípios do estado de Minas Gerais que apresentam os piores NAIs e aqueles que apresentam renda *per capita* mais baixa. Essa correspondência tem nas redes municipais de educação seu fator preponderante, dado que é esta dependência administrativa responsável por mais da metade das escolas da educação básica. Nesse sentido, são necessários novos estudos que analisem mais detidamente as redes municipais de educação e a relação da infraestrutura e das condições de oferta com outros parâmetros, tais como receita orçamentária e despesas com educação.

Considerações finais

A expansão das matrículas na educação básica na segunda metade do século XX e a virtual universalização do acesso ao ensino fundamental nos anos de 1990 trouxeram à tona a necessidade de se estudar em que condições a educação escolar tem sido ofertada no Brasil. Assim, a questão da infraestrutura das escolas passa a figurar nas pesquisas educacionais como um importante elemento da qualidade da educação. Devido às dimensões continentais do país e à inviabilidade de se veri-

ficar *in loco* a realidade de cada escola, o Censo Escolar do Inep tem sido utilizado pelos pesquisadores para medir a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino. Os dados do Censo sugerem que a mera presença ou ausência de determinado item nas escolas revela pouco de sua infraestrutura. A utilização de uma métrica que considera a complementaridade de variáveis de interesse permitiu uma melhor aferição da adequação das condições de oferta da educação escolar.

A análise dos agrupamentos apontou que as escolas de Minas Gerais, tanto as públicas como as privadas, estão longe de terem uma infraestrutura adequada para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Com exceção do atendimento de serviços públicos de água e energia elétrica e da presença de equipamentos de TV e DVD, todas as demais variáveis de interesse levantadas pela pesquisa estão majoritariamente aquém do necessário. Essa inadequação se apresenta de maneira ainda mais drástica nos itens: sanitários (apenas 39,3% das escolas com nível adequado); atendimento educacional especializado (apenas 12,8% das escolas com nível adequado); laboratórios (apenas 11,5% das escolas com nível adequado); e biblioteca e sala de leitura (apenas 9% das escolas com nível adequado).

Apesar dos avanços na construção de parâmetros para mensurar o nível de adequação das escolas por meio do Censo, novas pesquisas têm buscado superar as limitações desse banco de dados. Em estudo da UNESCO (2017) sobre as desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas, foram realizadas análises de condições estruturais das escolas a partir de questionários contextuais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – Prova Brasil, que permitem investigar alguns aspectos como instalações, biblioteca, equipamentos e conservação do prédio escolar. Ao contrário do Censo Escolar, que mensura a existência de itens relacionados à infraestrutura da escola, os questionários contextuais se referem às condições de uso e ao estado de conservação das instalações e dos equipamentos das escolas (UNESCO, 2017).

A despeito dessas limitações, a métrica proposta por Duarte, Gomes e Gotelipe (2019), feitas as devidas aferições, permitiu uma aproximação original com os dados de infraestrutura do Censo. Com essa medida, foi possível traçar o perfil da adequação de infraestrutura das escolas de Minas Gerais, sob as jurisdições federal, estadual e municipal, bem como das escolas privadas, com vistas a avaliar a qualidade dos itens. Essa foi a base para a construção de um índice do nível de adequação de infraestrutura, que permitiu uma comparação das escolas de Minas Gerais e a elaboração de um mapa de distribuição territorial das desigualdades das condições de oferta no estado.

Foi possível concluir que existe uma relação entre a estrutura escolar e as condições socioeconômicas às quais as escolas estão submetidas. As regiões mais carentes e que, portanto, abrigam escolas que necessitam superar os *déficits* de capital cultural de seus alunos são exatamente as que apresentam as piores infraestruturas. É fundamental mais atenção por parte dos gestores públicos e privados para a consolidação do acesso à educação de qualidade, com a provisão das escolas com atendimento de serviços públicos, instalações e dependências prediais e equipamentos adequados, com vistas a maiores equidade e justiça social das condições de oferta da educação escolar. Se, no início do século XX, os estabelecimentos de ensino eram arquitetonicamente pensados para se diferenciarem dos pardieiros da fase anterior, as escolas mineiras da primeira década do século XXI estão muito distantes dos palácios que receberam as escolas reunidas.

Nota

¹ Pesquisa financiada por recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Referências

- ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 453-476, 2002.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.
- BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. F. B. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula*. São Paulo: Petrópolis, 2002.
- BRASIL. *Censo Demográfico 2010*. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019.
- BRASIL. *Censo Escolar da Educação Básica 2016*: caderno de instruções. Brasília, DF: Diretoria de Estatísticas Educacionais; Inep; MEC, 2016.
- CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.
- CASTRO, C. M.; FLETCHER, P. *A escola que os brasileiros frequentaram em 1985*. Rio de Janeiro: Ipea; Iplan, 1986.

- CERQUEIRA, C. A. *Tipologia e características dos estabelecimentos escolares brasileiros*. Tese (Doutorado em Demografia) – Programa de Pós-Graduação em Demografia do Centro de Desenvolvimento e Planejamento, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 48, p. 207-222, dez. 2008.
- DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; GOMES, Carlos André T.; GOTELIPE, Luciana G. de Oliveira. Condições de infraestrutura das escolas brasileiras: uma escola pobre para os pobres? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 27, n. 70, jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3536>. Acesso em: 14 ago. 2019.
- FARIA FILHO, L. M. d. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.
- HANUSHEK, E. A. The economics of schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, Nashville, v. 24, p. 1141-1177, 1986.
- HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London; New York: Routledge; Taylor & Francis Group, 2009.
- KLEIN, R. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 11, p. 283-296, 2003.
- MENEZES-FILHO, N. A. *A evolução da educação no Brasil e seu impacto no mercado de trabalho*. São Paulo: Instituto Futuro Brasil, 2001.
- MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.
- NAGLE, J. *Sociedade e educação na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SOARES NETO, J. J. et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.
- OLIVEIRA, M. R.; LAROS, J. A. Construtos mensurados no Censo Escolar 2002: ensino fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 5, n. 2e, p. 214-231, 2007.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SÁTYRO, N.; SOARES, S. *A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*. Brasília: MPOGIPEA, 2007. (Texto para discussão, n. 1267).
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PIERI, R. G. de; SANTOS, A. A. dos. *Uma proposta para o índice de Infraestrutura escolar e o índice de formação de professores*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. (Texto para discussão, n. 38).
- UNESCO. *Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)*. Brasília: UNESCO, 2017. (Série Debates ED, n. 5).

Tempo de estudo, rendimento e estratégias de aprendizagem de alunos do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas municipais

Study time, performance and learning strategies of 5th year elementary school students in municipal public schools

Tiempo de estudio, desempeño y estrategias de aprendizaje de alumnos de 5º año del primario de escuelas públicas municipales

Jussara Cristina Barboza Tortella*

Vivian Annicchini Forner**

Resumo

Este trabalho teve o objetivo de conhecer o tempo dedicado aos estudos, o rendimento e as estratégias de aprendizagem de 24 alunos do 5º ano do ensino fundamental participantes do projeto intitulado “As Travessuras do Amarelo”, que visa à promoção da autorregulação da aprendizagem. Foram selecionados estudantes de sete escolas de um município do interior do estado de São Paulo. A análise dos dados, coletados a partir de uma entrevista semiestruturada, indica que os alunos aprenderam a utilizar o modelo Plea (planejar, executar e avaliar) – pedir ajuda, identificar os distratores, respeitar os colegas e persistir em suas tarefas. Quando questionados sobre as mudanças nos seus estudos, constatou-se que a maioria dos alunos indicou o aumento do número de horas de estudo e também das notas após o projeto. O artigo está organizado da seguinte maneira: as primeiras seções discutem teoricamente os conceitos de autorregulação da aprendizagem, tempo de estudo e estratégias de aprendizagem. Em seguida, apresentam-se o método e os procedimentos da pesquisa, os resultados, a discussão e, por fim, as conclusões do estudo. Enfatizamos a necessidade de novos estudos sobre estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos que se mostraram mais autorreguladores de suas aprendizagens.

Palavras-chave: Autorregulação. Ensino fundamental. Estratégias de aprendizagem. Rendimento escolar. Tempo de estudo.

Abstract

The aim of this study was to verify the time devoted to studies, performance and learning strategies used by 24 students from the 5th grade of elementary school participating in “The Mischief of the Yellow” project, which aims to promote self-regulation of learning. Twenty-four students from the 5th grade of elementary school were selected from seven schools in a city in the countryside of São Paulo state. Data analysis, collected from a semi-

Recebido em 21/10/2018 – Aprovado em 04/06/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.8773>

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Brasil. ORCID: 0000-0002-9076-8739. E-mail: jussaratortella@gmail.com

** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Brasil. ORCID: 0000-0002-9692-6718. E-mail: vivianforner@gmail.com

-structured interview, indicates that students have learned how to use the Plea model (Planning, Executing, Evaluating) – ask for help, identify distractors, respect colleagues, and persist in their tasks. When questioned about the changes in their studies, it was found that most students indicated the increase in the number of study hours and grades, after the project. We emphasize the need for new studies on learning strategies used by students who have proven to be more self-regulated in their learning. The article is organized as follows: the first sections theoretically discuss the concepts of self-regulation of learning, study time and learning strategies. Next, it presents method and procedures of the research, results, discussion and, finally, the conclusions of the study. We emphasize the need for new studies on learning strategies used by students who have been more self-regulated in their learning.

Keywords: Self-regulation. Elementary school. Learning strategies. School performance. Study time.

Resumen

El objetivo de este trabajo fue conocer el tiempo dedicado a los estudios, el rendimiento y las estrategias de aprendizaje utilizadas por 24 estudiantes del quinto año de la escuela primaria que participaron en el proyecto “La travesura del amarillo”, cuyo objetivo es promover la autorregulación del aprendizaje. Fueron seleccionados 24 estudiantes del quinto año de la escuela primaria de siete escuelas en un condado del interior del estado de São Paulo. El análisis de datos, recogido de una entrevista semiestructurada, indica que los alumnos han aprendido a utilizar el modelo PEJE (Planifica, Ejecuta y Evalúa) - pedir ayuda, identificar a los distractores, respetar a los compañeros y persistir en sus tareas. Cuando se les preguntó sobre los cambios en sus estudios, se encontró que la mayoría de los estudiantes indicaron el aumento en la cantidad de horas de estudio y calificaciones después del proyecto. El artículo está organizado de la siguiente manera: las primeras secciones discuten teóricamente los conceptos de autorregulación del aprendizaje, el tiempo de estudio y las estrategias de aprendizaje. A continuación, presenta el método y los procedimientos de la investigación, los resultados, la discusión y, finalmente, las conclusiones del estudio. Enfatizamos la necesidad de nuevos estudios sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos que han sido más autorregulados en su aprendizaje.

Palabras clave: Autorregulación. Primario. Estrategias de aprendizaje. Rendimiento escolar. Tiempo de estudio.

Introdução

Este trabalho de investigação, inscrito no âmbito dos estudos sobre a autorregulação, teve como locus de pesquisa um projeto que visa à promoção dos processos de autorregulação da aprendizagem denominado “As Travessuras do Amarelo”. O estudo objetivou conhecer o tempo, o rendimento e as estratégias de aprendizagem de 24 alunos do 5º ano do ensino fundamental que participaram do referido projeto quando cursavam o 4º ano. É importante destacar que o projeto foi desenvolvido pelo Grupo de Investigação Universitária em Autorregulação (Guia) da Universidade do Minho, Portugal, tendo como principal objetivo desenvolver a autorregulação em crianças dos ensinos pré-escolar e fundamental, a partir do livro infantil intitulado *Sarrilhos do amarelo*, no Brasil: *As travessuras do amarelo*.

O (in)sucesso escolar é tema recorrente nas políticas educacionais e de interesse de pesquisas na área da Educação, de forma específica na área da Psicol-

gia Educacional. Uma questão frequente na fala dos educadores é que os alunos geralmente não têm o hábito de estudar e não utilizam estratégias adequadas na realização das tarefas escolares. Contudo, existe, obviamente, uma multiplicidade de motivos para que isso ocorra, alguns relacionados com o próprio aluno, como quando ele não consegue resolver problemas propostos em sala de aula; outros relacionados à metodologia utilizada pelo professor que, muitas vezes, não sabe como pode oferecer propostas que busquem a superação das dificuldades dos alunos, tais como compreender um texto, completar uma tarefa proposta para casa ou realizar um trabalho em grupo.

Segundo Almeida (2002), as múltiplas variáveis no processo de aprendizagem podem ser classificadas em: fatores sociais; dinâmicas internas da escola; variáveis pessoais dos alunos, dos professores e das interações. No entanto, há que se considerar outros aspectos para a compreensão do fenômeno da aprendizagem. Assim, os estudos sobre a importância da autorregulação e o ensino das estratégias de aprendizagem no sucesso escolar dos alunos podem auxiliar a compreensão de tal fenômeno (NÚÑEZ *et al.*, 2015; ROSÁRIO *et al.*, 2015a; ROSÁRIO *et al.*, 2015b; ROSÁRIO *et al.*, 2016). Lourenço e Paiva (2016) destacam que o conceito da autorregulação abarca fatores intervenientes que também interferem no sucesso escolar, tais como o clima da escola, a motivação e as responsabilidades das pessoas envolvidas, o currículo e as práticas docentes, o apoio familiar, entre outros.

A autorregulação da aprendizagem é definida como um processo ativo ao qual os sujeitos estabelecem os objetivos que orientam suas aprendizagens, no sentido de monitorar, regular e controlar cognições, comportamentos e motivações, a fim de alcançar os objetivos estabelecidos. Esse processo se dá a partir de um movimento cíclico e dinâmico na busca da aquisição de conhecimentos, envolvendo não apenas os aspectos cognitivos, mas também os motivacionais e afetivos (ZIMMERMAN, 2008; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011).

O que se deseja alcançar com o ensino de estratégias de aprendizagem é que os conhecimentos adquiridos pelos alunos na escola possam ser utilizados por eles em outras situações de suas vidas cotidianas, trata-se de um processo denominado de transferência de estratégias. Para Rosário, Núñez e Gonzáles-Pienda (2007), a transferência de estratégias é um dos objetivos principais do processo de aprendizagem, contudo, isso só ocorrerá se o aluno tiver a oportunidade de vivenciar diversas atividades, aprender diferentes estratégias e sentir a necessidade de utilizá-las.

Considerando tais apontamentos, este artigo reflete sobre aspectos intervenientes no processo de aprendizagem de alunos do ensino fundamental. Para isso,

traz inicialmente uma reflexão sobre a importância do ensino de estratégias de aprendizagem, rendimento escolar e a questão do tempo de estudo. Em seguida, apresenta o método e os resultados da pesquisa.

O tempo de estudo e as estratégias de aprendizagem

Os estudos e as intervenções educativas com foco na autorregulação da aprendizagem podem auxiliar na superação de alguns problemas encontrados no ensino fundamental, tais como dificuldades de concentração, de persistir e terminar uma tarefa, de conseguir bom desempenho escolar e de compreensão leitora (SERAFIM; BORUCHOVITCH, 2010; BORUCHOVITCH, 2010; OLIVEIRA, M., 2015; OLIVEIRA; TORTELLA, 2015; OLIVEIRA, S., 2015; TENCA, 2015; TENCA; TORTELLA, 2015; SILVA, 2015).

O papel do docente nessa perspectiva é fundamental, pois ele é o responsável por apresentar e ensinar algumas estratégias, acompanhar sua utilização pelos alunos, dando *feedbacks* contínuos sobre o desempenho e a utilização dessas estratégias de aprendizagem rumo à utilização autônoma por parte dos alunos.

O tempo de estudo está relacionado com a realização das lições de casa – denominado trabalho para casa (TPC) por alguns autores portugueses –, com estudos autônomos dos alunos e estudos dirigidos para épocas escolares específicas, como a realização de provas. Hoje em dia, há uma grande preocupação com o fracasso escolar dos alunos e sua pouca dedicação nas realizações das tarefas de casa. Autores consideram que o TPC pode ser o elemento chave para afrontar o fracasso escolar, pois mobiliza o uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem e envolve a autoeficácia (ROSÁRIO *et al.*, 2011). Nesse sentido, entende-se a necessidade de aprofundar o conhecimento do aluno perante a forma como se realiza as lições de casa e a sua importância.

A lição de casa é entendida como uma ferramenta instrucional para melhorar o desempenho escolar dos alunos, desenvolvendo habilidades de estudo, autorregulação, envolvimento com a escola, disciplina e responsabilidade (ROSÁRIO *et al.*, 2009; ROSÁRIO *et al.*, 2011; ROSÁRIO *et al.*, 2015a; ROSÁRIO *et al.*, 2015b). No entanto, destaca-se que é fundamental que, na realização das lições, seja observado o padrão pessoal do trabalho de cada aluno e sua maneira de desenvolver as atividades propostas.

Para Rosário *et al.* (2009), tanto os alunos mais estudiosos quanto os que não se empenham podem apresentar a mesma quantidade de tempo de estudo, nesse

sentido, afirmam que o importante a se observar é a qualidade do estudo. O excesso de tempo pode significar tanto uma dificuldade com o conteúdo quanto falta de contração na realização da tarefa ou o envolvimento pleno do aluno.

Rosário *et al.* (2015a), ao pesquisarem os efeitos dos trabalhos de casa a partir do acompanhamento do trabalho docente, demonstram efeito positivo no desempenho dos estudantes em seus estudos quando existe o *feedback* dos professores. Os autores mostram que as práticas de acompanhamento podem se referir a partir da verificação oral dos trabalhos de casa, da verificação do trabalho na aula, ou mesmo do recolhimento desse trabalho para verificação posterior.

Rosário *et al.* (2015b) propõem que professores realizem o *feedback* sobre a performance das lições de casa que o aluno realizou com o intuito de maximizar o impacto das tarefas, podendo reforçar os aspectos positivos dos estudantes, motivando-os e apresentando-lhes o que é preciso melhorar.

Lopes da Silva e Sá (1993) descrevem diversas estratégias e procedimentos a serem utilizados pelos alunos nas atividades escolares. Ao tratarem do conceito de autocontrole, as autoras destacam as estratégias comportamentais que possibilitam o controle do tempo e da concentração durante o estudo. Nesse sentido, citam que, sendo uma das principais dificuldades apresentadas pelos alunos com baixo rendimento escolar, o tempo insuficiente ou não existente de estudos em casa necessita ser refletido por professores e alunos, no intuito de reconhecer suas causas e superá-las.

Os possíveis motivos dessa inexistência/carência podem ser causados pela ideia de que esse estudo não é necessário, pois o aluno está habituado a realizar somente as tarefas que os professores passam como dever de casa, sem estabelecer um plano de estudo; pela falta de local para estudar; ou até mesmo pelo local ser tomado por distratores que interferem na realização desse estudo. Essa realidade faz com que o aluno estude apenas na véspera das provas, o que pode causar níveis de ansiedade elevados que provocam dificuldades na concentração e na atenção do estudante (LOPES DA SILVA; SÁ, 1993).

É necessário que, inicialmente, o estudante aprenda a autocontrolar seu estudo, ou seja, planeje-o e organize-o da forma mais eficaz, aumentando sua autorresponsabilização pela própria aprendizagem. Isso envolve estabelecer horários adequados e organizar períodos de estudo, para que seja possível que o aluno se sinta confiante sobre seus conhecimentos nas avaliações (LOPES DA SILVA; SÁ, 1993).

Há necessidade de um planejamento para os horários de estudo de forma a estabelecer os períodos mais adequados para a realização das atividades escolares,

envolvendo, também, horários de lazer e recreação. Mesmo quando os horários forem definidos, o estudante precisa continuar a monitorar sua eficiência e cumprí-los. Junto com os horários, é necessário estabelecer objetivos específicos e realistas com as necessidades pessoais (LOPES DA SILVA; SÁ, 1993).

O TPC é um processo complexo e se relaciona positivamente com a autorregulação, sendo que os alunos com maior autoeficácia demonstram melhores rendimentos. Entende-se que, para que o aluno se organize para o estudo de uma forma autônoma, é preciso que ele aprenda determinados procedimentos de como estudar, determinadas estratégias de aprendizagem. O TPC, nesse sentido, é um passo importante para essa aprendizagem. Nota-se que a lição de casa leva o aluno a gerir seu tempo de forma a desenvolver e assumir responsabilidades, valorizar seus esforços, lidar com erros e com as dificuldades na aprendizagem. São passos do TPC: a preparação e a marcação das tarefas, que acontecem na sala de aula a partir da orientação do professor; a realização das tarefas pelo aluno em sua casa; e a verificação e monitorização das tarefas com *feedback*, em sala de aula. Para tanto, o aluno necessita conhecer e aplicar determinadas estratégias de aprendizagem (ROSÁRIO *et al.*, 2005).

O ensino de estratégias parte da ideia de que os professores têm, intencionalmente, como foco o ensinar a aprender (ALMEIDA, 2002). Esse ensino parte do pressuposto de que o aluno deve ter oportunidades de escolher e controlar suas ações frente às tarefas propostas. Portanto, ele não é algo prescritivo, e sim um aprendizado que passa por processos que vão desde o conhecimento das estratégias até a aplicação delas, a oportunidade de decidir quais estratégias utilizar e em qual situação. Cabe ressaltar que apenas o conhecimento não é suficiente para a utilização eficaz das estratégias, mas elas devem ser utilizadas em diferentes contextos, para que aos poucos o aluno saiba utilizá-las (ROSÁRIO, 2004).

O ensino das estratégias pode ser utilizado já na educação infantil, e o quanto antes for iniciado, mais possibilidades os alunos têm de se apropriar de determinadas estratégias, sendo um fator considerado como preditivo do desempenho escolar (ROSÁRIO, 2004; GOMES; BORUCHOVITCH, 2011). A aprendizagem das estratégias pode propiciar uma aprendizagem autorregulada. Por exemplo, um fator importante para o aluno que quer autorregular o seu estudo é o controle da atenção, que envolve o local de estudo. Há estímulos presentes nos locais de estudo que podem dificultar a atenção e a concentração. Nesse sentido, é preciso que o aluno comece a eliminar distratores, de forma a criar um ambiente mais favorável para o cumprimento de seus objetivos. Na sala de aula, que também é um lugar de

estudo, acontece o mesmo. Esses espaços de estudo necessitam da elaboração de estratégias para ultrapassar esses obstáculos encontrados.

Estudos indicam que os distratores para as crianças do 5º ano são, principalmente, os eletrônicos, tais como celulares ou *videogames* (OLIVEIRA; TORTELLA, 2015). Outro ponto em destaque é a presença de animais e o barulho das pessoas. O reconhecimento desses distratores pode auxiliar na organização e na discussão do estudo e da busca por autonomia na aprendizagem.

A utilização de projetos pode se constituir como um procedimento eficaz para o desenvolvimento da autorregulação. O projeto intitulado “As Travessuras do Amarelo” tem por objetivo a vivência de estratégias de aprendizagem a partir de uma metodologia específica, com foco principal no ensino das estratégias de planejamento, execução e autorregulação, denominada pelos autores de Plea (planejar, executar e avaliar).

Pautado nos estudos de Zimmerman (2002), esse modelo apresenta fases que foram organizadas da seguinte forma: 1) planificação (pensar antes): autoavaliação, estabelecimento de objetivos e planejamento, seleção ou alteração da estrutura ambiental, procura de ajuda social; 2) execução (pensar durante): organização e transformação, procura de informação, tomada de apontamentos, repetição e memorização; 3) avaliação (pensar depois): autoconsequências, revisão de dados. O modelo foi intitulado de Plea (ROSÁRIO *et al.*, 2007; POLYDORO; AZZI, 2009).

Durante o desenvolvimento do projeto que utiliza a literatura infantil como uma importante ferramenta para o desenvolvimento do trabalho de autorregulação, o professor e os alunos leem a história das cores do arco-íris e se defrontam com a problemática de uma das cores que some no bosque: o amarelo. Por meio do livro *As travessuras do amarelo*, pode-se adquirir diferentes estratégias de aprendizagem, afinal, durante a narrativa, que se divide em dezessete capítulos, os personagens desenvolvem estratégias para que consigam encontrar o amigo perdido, conduzindo a criança a perceber semelhanças com sua vida escolar e familiar, fazendo com que o personagem sirva de modelo para a aprendizagem autorregulada.

Em resumo, acredita-se que, se o aluno souber como utilizar as estratégias em suas atividades escolares, essas favorecerão seu desempenho. Ainda, o aluno desenvolve um papel ativo em sua aprendizagem, de forma a atingir seus objetivos. Cria-se um contexto no qual o discente compreende a importância de estabelecer objetivos de estudo para si, de persistir e avaliar os objetivos alcançados (LOPES DA SILVA; SÁ, 1993).

Método de pesquisa

Trata-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa, que faz parte de um projeto docente intitulado “A formação continuada de professores na escola: aprendizagens desenvolvidas em um ambiente colaborativo (a formação de alunos autorreguladores)”.¹ Participaram da pesquisa 24 alunos do 5º ano de 7 escolas municipais de uma cidade do interior do estado de São Paulo, com idades entre 9 e 11 anos, com média de 9,79 e desvio padrão de 0,58, de ambos os sexos, sendo a maioria do sexo masculino, 62,5%.

Procedimentos de produção do material empírico

Inicialmente, entramos em contato com orientadores pedagógicos da Secretaria de Educação de um município do interior do estado de São Paulo para a identificação das escolas municipais que poderiam participar da pesquisa, ou seja, que atendiam alunos do 5º ano e que haviam participado do projeto “As Travessuras do Amarelo” no ano anterior (4º ano). O referido projeto adota como procedimento a coleta de informações sobre: número de horas que os alunos estudavam após o horário que frequentavam a escola por semana – de segunda-feira até sábado; inventários sobre autorregulação, autoeficácia e controle volitivo. Os responsáveis informaram que três questionários foram aplicados durante o desenvolvimento do projeto, em um total de 269 alunos.

Após a aprovação dos responsáveis, os dados dos questionários foram cedidos e inseridos no pacote estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), para a realização de análises descritivas e da frequência da amostra. A média diária de tempo de estudo apontada por estes alunos variou entre 55,71 minutos na primeira aplicação do questionário, 48,65 minutos na segunda e 45,31 minutos na terceira, por semana (segunda-feira a sábado). Por meio dessas análises, selecionaram-se 30 alunos, sendo 10 com as maiores médias do número de horas de estudo apontadas durante três momentos de coleta dos questionários, 10 com médias intermediárias e 10 alunos com as menores médias. Portanto, esse foi o critério de escolha dos participantes.

Após a identificação dos alunos selecionados, fizemos contatos iniciais com os coordenadores de cada escola para o agendamento das entrevistas com os alunos e para verificar se havia autorização dos pais para a realização da pesquisa. Foi constatado que alguns alunos dessa lista haviam sido transferidos para outra escola. No

total, 24 alunos estiveram aptos a participar da pesquisa. As entrevistas, com quatro questões semiestruturadas, foram realizadas em uma sala cedida pela escola. Cada entrevista durou em média vinte minutos. As crianças tiveram ciência de que suas falas seriam gravadas e posteriormente transcritas e que seus nomes seriam fictícios.

Resultados

A primeira questão (o que você se lembra do projeto “As Travessuras do Amarelo”?) tinha por objetivo criar um contexto de ambientação para o restante da entrevista. Todos os alunos, quando questionados, descreveram trechos da história, sendo que, desses, treze alunos se reportaram ao Plea.

As respostas à segunda questão (o que você aprendeu durante a participação no projeto no 4º ano?) foram categorizadas de acordo com seus argumentos e organizadas a partir do número de horas de estudo (MM – alunos com maiores médias do número de horas de estudo; MI – médias intermediárias; MnM – médias menores). É importante destacar que os alunos poderiam apresentar mais que um argumento em uma mesma resposta. Alguns trechos das entrevistas são destacados a seguir.

O aluno Lucas (MM)² apontou a aprendizagem do respeito aos amigos, além de perceber que deve tomar cuidado com algumas situações conflituosas e eliminar distratores:

Quando estivermos brincando não podemos nos esconder tão, tão longe para não se perder em um lugar que você não conhece. Que a gente tem que respeitar os amigos na brincadeira, não brigar com o amigo [...]. Devo ficar longe da televisão, do computador e do vídeo game que me distraem.

A aluna Laura (MM) afirmou o seguinte: “Aprendi o Plea, que ele é muito bom [...]. Hoje, eu leio mais livros, estudo mais, escrevo muito mais [...] antes eu não me concentrava. Com o Plea eu fui mais para frente [sentou na carteira da frente], o barulho da sala me atrapalhava”.

João (MM) demonstrou aprendizagens relacionadas a organização, persistência, planejamento e distratores:

Eu aprendi a ficar mais organizado, porque eu sempre perco minhas coisas, a obedecer e sempre tentar e nunca desistir [...]. Eu gosto de brincar de procurar coisas perdidas, por causa do livro, eu sempre falo pro meu sobrinho se esconder, e eu procuro ele, eu planejo ir por um lado porque eu sei que ele vai pelo outro e tento subir por cima da casa porque pego ele no alto. Eu peço para minha mãe não deixar eu sair de casa daí eu fico estudando o dia inteiro, porque do contrário eu saio pela janela, ela tranca a porta do quarto, porque eu tenho meus cachorrinhos, que eu gosto de cachorros, daí eu quero ficar brincando com eles.

Adriano (MM) apontou o respeito, o trabalho em grupo, o pedido por ajuda, a melhora na leitura e o Plea:

Apreendi a sempre trabalhar em grupo e que sem as pessoas não conseguimos fazer nada. Eu peço ajuda para os meus amigos, para a professora quando não estou conseguindo [...]. Como eu leio bastante melhorou minha letra, meu desenho. Eu gosto muito de desenhar, daí eu uso o Plea. Meu pai gosta muito de desenhar, daí eu faço um desenho, pergunto para o meu pai se está *da hora*³, e ele me diz o que posso mudar para melhorar.

Alessandra (MI) indicou a aprendizagem do Plea, do pedido por ajuda e da eliminação de distratores: “Me ajudou a fazer as tarefas, para eu planejar as coisas antes, executar e depois eu avalio, se está certo ou não [...]. Eu peço ajuda para minha mãe. A televisão me atrapalha, daí eu desligo, eu estudo no meu quarto com a porta fechada”.

O aluno Gabriel (MI) destacou o respeito aos amigos, o pedido por ajuda, o planejamento e os distratores:

Comecei a prestar mais atenção e compartilhar mais as coisas com meus amigos. Eu peço ajuda quando preciso e eu ajudo eles. Me ajudou muito a planejar, eu planejo de fazer tarefas com meus amigos, cada dia é uma casa que nós vamos, mais ou menos uma vez na semana [...] saio de perto da televisão e fico no quarto.

O aluno Gustavo (MI) relatou o seguinte:

Apreendi a fazer muitas coisas, como a ajudar meus amigos a fazer a lição. Eu peço ajuda quando eu preciso. Em matemática eu não preciso muito de ajuda porque matemática é fácil, em língua portuguesa eu preciso de ajuda [...]. Eu faço o Plea quando sinto preguiça para tentar ‘ralar’ bem, bem mesmo para eu poder expulsar essa preguiça, daí dá certinho quando eu executo [...]. Às vezes dá um pouco de preguiça, mas é daí que eu ‘ralo’ bastante para expulsar essa preguiça.

Vinícius (MI) destacou a ajuda, a amizade e o Plea:

Apreendi que mesmo que não seja nossa família temos que ajudar e enfrentar as armadilhas. Ajudo meus amigos sempre que precisam de ajuda, eu também peço ajuda, algumas vezes peço ajuda para a calculadora [...]. Eu usava o Plea no teatro da Sepi [Serviço Espírita de Proteção à Infância]. Eu planejava mais, pensava mais para tirar dúvida e ver se estava certo.

Beatriz (MnM) demonstrou aprendizagens relacionadas a persistência, pedido por ajuda, Plea e eliminação de distratores:

Apreendi que você não pode desistir. Quando eu tenho uma dificuldade, eu não desisto. Nos meus estudos, se eu não estou entendendo uma pergunta, eu pergunto para a ‘pro’ e para os meus amigos para ver se eles entendem. Eu me lembro do Plea que tinha o planejar [...]. De vez enquanto, eu desligo a televisão para fazer a tarefa, porque atrapalha meus estudos. Eu fico mais entretida na televisão do que na tarefa.

Miguel (MnM) também demonstrou aprendizagens relacionadas ao Plea e ao respeito aos amigos: “[Aprendi] que antes de você fazer alguma coisa, você tem que planejar, pensar, para depois fazer; que a amizade é grande”.

Larissa (MnM) indicou que aprendeu sobre as aventuras, referindo-se sobre a brincadeira de “esconder”, conforme pode ser compreendido em sua fala: “Às vezes eu e minha irmã que também estuda aqui e estudou o amarelo, nós brincamos, escolhemos uma cor e procuramos o amarelo entre as bonecas dela”.

Por fim, a aluna Carolina (MnM) apontou a aprendizagem da leitura e da escrita e do Plea: “Aprendi o Plea. Me ajudou na leitura, na escrita, antes eu errava bastante”.

As respostas foram organizadas em oito categorias, a saber: Plea; identificação de distratores; pedido por ajuda; respeito aos amigos; melhora na leitura e escrita, persistência; organização; e sem resposta. A Tabela 1 apresenta a quantificação das respostas.

Tabela 1 – Estratégias de aprendizagem utilizadas

Categoria	MM	MI	MnM	Total
Plea	12	7	3	22
Identificação de distratores	8	5	1	14
Pedido por ajuda	6	5	2	12
Respeito aos amigos	5	5	1	10
Melhora na leitura e escrita	3	–	–	3
Organização	2	–	–	2
Persistência	1	–	1	2
Sem resposta	–	1	–	1

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados da pesquisa são positivos por demonstrarem que as estratégias de aprendizagem mais citadas pelos alunos se relacionam ao Plea ($n = 22$), à identificação de distratores ($n = 14$), e ao pedido por ajuda ($n = 12$), demonstrando que as crianças verbalizaram as estratégias aprendidas no decorrer do projeto, mesmo um ano após o término. Os participantes, em sua grande maioria, consideram como importante para os seus estudos a utilização do Plea e a eliminação de distratores, destacando, portanto, a utilização dessas estratégias de aprendizagem em seus

estudos. Chama a atenção que as estratégias também se relacionam a comportamentos e atitudes, tal como o respeito aos amigos. Nessa linha de raciocínio, percebe-se que não são tão importantes, para esses alunos, as aprendizagens referentes à persistência ($n = 2$) e à organização ($n = 2$).

Como mostra a Tabela 1, os alunos com médias maiores e médias intermediárias apresentam um número maior de argumentos sobre o que aprenderam com o projeto, por exemplo: respeitar os colegas, reconhecer os distratores, persistir em suas tarefas e ser organizado. Alguns alunos indicaram a melhora na leitura e, principalmente, apontaram o modelo Plea. Os dados nos conduzem a inferir que aqueles que não desenvolvem estudos após o horário da aula apontam poucos argumentos ($n = 8$), quando comparados com os que mais estudam ($n = 37$). Chama a atenção o fato de esses alunos, ainda assim, citarem o Plea e a ajuda, o que pode demonstrar o desejo em desenvolver um estudo mais autorregulado.

Quando questionados sobre como estudavam no 4º ano e como era o estudo no 5º ano, constata-se que 99% dos alunos com médias maiores e médias intermediárias de tempo de estudo indicaram que aumentaram o número de horas de estudo, sendo que apenas um aluno de cada um desses grupos indicou não haver melhora. Já entre os alunos com as médias menores, dois relataram ter aumentado o tempo de estudo, dois indicaram que estudam menos tempo no 5º ano e um não conseguiu argumentar. Por fim, os alunos foram questionados se consideravam que houve melhoria das notas após a participação no projeto “As Travessuras do Amarelo”. Os dados podem ser verificados na Tabela 2.

Tabela 2 – Melhoria das notas

Categoria	MM	MI	MnM
Aumento das notas	12	6	2
Decréscimo nas notas	1	–	2
Ausência de argumento	–	1	–

Fonte: dados da pesquisa.

Dos alunos entrevistados, vinte argumentaram que perceberam que melhoraram suas notas após a participação no projeto. No entanto, três alunos disseram que as notas baixaram, e um deles não soube apresentar nenhum argumento. De forma geral, os alunos, tanto os que apontaram que estudavam mais quanto aqueles que tinham menor tempo de estudo, demonstraram que aprenderam algumas estratégias para planejamento, alteração da estrutura ambiental, quando apon-

taram os distratores, procura de ajuda social e avaliação. Com relação às notas, foi verificado que os alunos que indicaram estudar mais e com tempo de estudo intermediário apresentaram argumentos da melhoria da nota.

Discussão

Conforme indicam os dados da pesquisa, todos os participantes lembravam de passagens do livro *As travessuras do amarelo* e do projeto do qual haviam participado no 4º ano. Durante as entrevistas, eles descreveram as estratégias de aprendizagem que foram trabalhadas por meio da narrativa, respondendo ao objetivo principal da pesquisa, que buscou conhecer o tempo, o rendimento e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental participantes de um projeto de autorregulação.

Algumas estratégias destacadas pelos alunos são consideradas importantes para o sucesso escolar, como planejar, executar e avaliar (Plea), bem como ter persistência e organização, estratégias consideradas como necessárias ao processo de autorregulação (NÚÑEZ *et al.*, 2015; ROSÁRIO *et al.*, 2015a; ROSÁRIO *et al.*, 2015b; ROSÁRIO *et al.*, 2016). Os discentes também apontaram a melhora na leitura e escrita como consequência do aprendizado de estratégias, tal como apontado por Gomes e Boruchovitch (2011). O entendimento da necessidade de ajuda, outro ponto destacado, é reconhecido pelos pesquisadores como uma estratégia adaptativa e fundamental para o avanço no aprendizado (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1994; SERAFIM; BORUCHOVITCH, 2010). O reconhecimento de propostas para combater os distratores foi uma das estratégias destacadas pelos participantes. Essa estratégia é frequentemente utilizada na fase da execução da tarefa, quando o sujeito se autocontrola e monitora as ações executadas com uma maior atenção (OLIVEIRA; TORTELLA, 2015; KITSANTAS; ZIMMERMAN, 2006; ZIMMERMAN, 1998). Nota-se que a participação no projeto propiciou ainda o reconhecimento da necessidade do respeito aos amigos, um aspecto relacionado aos conteúdos atitudinais, evidenciado na pesquisa de Tenca e Tortella (2015).

No fator tempo de estudo, os dados apontam para indícios de melhora. A maioria dos alunos indicou que ampliou seu tempo de estudo. Um dos entrevistados confirmou que não houve aumento por conta da necessidade de ajudar sua família: “[...] agora eu estudo, mas não é assim de ficar o tempo todo, porque senão minha mãe quer, nossa, ela fica brava quando eu estudo muito e eu não quero saber de fazer nada, só estudar. Ela disse assim outro dia: [...] você pode estudar, mas ajuda

eu um pouco” (Ignas, MnM). No entanto, o mesmo aluno demonstrou ter consciência do quão importante é o estudo em sua vida, como se observa no seguinte relato:

Com o projeto entendi que a gente tem que saber estudar, porque se a gente não estudar a gente não vai ser ninguém na vida, não vai ter nenhum trabalho. Eu coloco a minha mãe em exemplo, ela só estudou até a quarta série e ela está trabalhando em um serviço que é muito ruim para ela. E o meu pai, ele fez todos os colegiais, fez todas as faculdades, e hoje ele está em um emprego que ele está há mais de oito anos.

Ressalta-se que essa é a realidade de muitos alunos brasileiros, o que confirma que o processo de aprendizagem se relaciona com as múltiplas variáveis dos fatores sociais, das dinâmicas da escola e das próprias variáveis pessoais que compõem a relação entre professor e aluno. Como destacado, a quantidade de horas não é o fator mais importante, mas, sim, a forma como o tempo é utilizado (ROSÁRIO *et al.*, 2009). O presente estudo aponta que as crianças com maior tempo de estudo são também aquelas que apresentam um maior número de argumentos sobre as estratégias utilizadas.

Por meio das estratégias de aprendizagem, especialmente aquelas estudadas a partir do livro em foco (ROSÁRIO *et al.*, 2007), pode-se desenvolver um processo de aprendizagem que supere as condições de fracasso escolar, por isso consideramos que esse é um ponto importante a ser ainda pesquisado. Lourenço e Nogueira (2014) chamam a atenção para a necessidade de se discutir a importância do aprendizado e de gerir o tempo das atividades no âmbito escolar.

Vale citar que alguns entrevistados demonstraram que continuaram a ler o livro, mesmo com o término do projeto: “É legal, fala quando o amarelo se perde e faz uma carta com formato de uma galinha. A formiga general ajuda as cores a achar o amarelo. Estou relendo o segundo capítulo”. Essa continuidade mostra o valor positivo do projeto na vida dos participantes.

Pesquisas demonstram uma relação da utilização das estratégias de aprendizagem com a melhoria do rendimento escolar (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009; SERAFIM; BORUCHOVITCH, 2010). Cabe destacar que uma das crianças (Cristina, MM) identificou o decréscimo de suas notas da seguinte forma: “Pioraram, antes eu tirava seis e meio, sete e meio, agora eu tiro cinco e meio, seis e meio. Minha professora do quarto ano sabia ensinar bem, lia os textos, explicava como era para fazer, mas essa não, ela só manda fazer”. Isso demonstra que o professor fez toda a diferença em sua aprendizagem.

Algumas das crianças que se encontram no grupo com as menores médias indicaram o decréscimo das notas por conta do fim do trabalho com o projeto, como

relata Vinicius (MnM), ao se referir às notas que estavam melhores: “No primeiro bimestre sim, por causa do projeto, mas agora, no segundo bimestre, minhas notas caíram um pouco”. Esse argumento aponta para a necessidade da continuidade do ensino das estratégias de aprendizagem.

Confirma-se, portanto, o papel do docente como fundamental no ensino e no acompanhamento da aprendizagem das estratégias (ROSÁRIO *et al.*, 2015b). Pode-se, ainda, salientar a lição de casa como possibilidade de aplicação dessas estratégias de forma mais autônoma, permitindo ao aluno aplicar o que lhe foi ensinado (ROSÁRIO *et al.*, 2009; ROSÁRIO *et al.*, 2011; ROSÁRIO *et al.*, 2015b), por meio do uso de suas habilidades de estudo, da sua autorregulação, do seu envolvimento com a escola, da sua disciplina e da sua responsabilidade com os estudos.

Considerações finais

Foi possível, por meio dos dados analisados neste trabalho, verificar alguns aspectos importantes da realidade escolar, na qual há possibilidades de os alunos serem agentes do seu próprio aprendizado. No entanto, muitos pontos ainda precisam ser compreendidos, principalmente quando analisamos as falas das crianças.

A partir dos resultados observados, concluímos que alunos de escolas municipais podem se beneficiar com a organização de um ambiente solicitador, em que o ensino de estratégias de aprendizagem acontece a partir de diferentes situações escolares cotidianas. Além disso, os professores precisam considerar qualidade e tempo destinados aos estudos que os alunos realizam diariamente.

O projeto “As Travessuras do Amarelo” mostrou favorecer o desenvolvimento de estratégias autorreguladoras por parte dos alunos investigados, podendo ser de grande importância a sua utilização como ferramenta de ensino e aprendizagem na educação.

Os resultados dão abertura para novos questionamentos e para a possibilidade de novas pesquisas: qual é o tempo dedicado aos estudos e como são o rendimento e as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do 5º ano de escolas particulares? Como professores de diferentes redes de ensino compreendem o papel do ensino de estratégias de aprendizagem para o sucesso escolar?

Destacamos, por fim, a fala de uma criança com comentários sobre a diferença que o projeto fez em sua vida:

Aprendi que para tudo nessa vida temos que ter tipo um plano, uma estratégia. Por exemplo, um amigo vai brigar com a gente, a gente tem que prestar atenção no que vamos falar. Para estudar do jeito que faço temos que montar uma tabela para sermos organizados porque sem isso não chegaremos a lugar nenhum. Os amigos também ajudam. Temos que ter um planejamento, porque, se não tivermos um planejamento das coisas vai ser tudo uma bagunça (Cristina, MM).

Esse conjunto de elementos demonstra a necessidade de novos estudos sobre a temática, tendo em vista que são recentes no Brasil e, ainda assim, têm possibilitado aos alunos o seu sucesso escolar.

Notas

¹ Número do Parecer: 1.332.688 CAAE: 49732515.2.0000.5481.

² Nome fictício + número de horas (MM).

³ Gíria utilizada para dizer: “está bom”.

Referências

ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 155-165, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2018.

BORUCHOVITCH, E. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 55-88.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 27, n. 3, p. 291-299, jul./set. 2011.

KITSANTAS, A.; ZIMMERMAN, B. Enhancing self-regulation of practice: the influence of graphing and self-evaluative standards. *Metacognition Learning*, Gewerbestrasse, v. 1, p. 201-212, 2006.

LOURENÇO, A. A.; NOGUEIRA, C. M. L. Percepções sobre as abordagens à aprendizagem – estudo de variáveis psicológicas. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 323-372, jan./jun. 2014.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. Autorregulação da aprendizagem: uma perspectiva holística. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 033-051, 2016. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1037/pdf_68. Acesso em: 25 jan. 2017.

LOPES DA SILVA, A.; SÁ, I. de. *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora, 1993.

NÚÑEZ, J. C. *et al.* Teachers' Feedback on Homework, Homework-Related Behaviors, and Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, Philadelphia, v. 108, n. 3, p. 204-216, 2015.

OLIVEIRA, K. L. de; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. P. dos. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 25, n. 4, p. 531-536, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2018.

OLIVEIRA, M. F. K. de. *Autorregulação: o uso diário de diários de estudo por alunos do 5º ano do ensino fundamental*. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2015.

OLIVEIRA, M. F. K. de; TORTELLA, J. C. B. Autorregulação: o uso de diários de estudo por alunos do 5º ano do ensino fundamental. *Roteiro*, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 395-418, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, S. B. A. S. *Avaliação do processo de autorregulação de desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental*. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2015.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, G. R. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 29, p. 75-94, dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2018.

ROSÁRIO, P. *Estudar o estudar: (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. *Auto-regulação em crianças sub-10*. Projecto Sarilhos do Amarelo. Porto: Porto Editora, 2007.

ROSARIO, P. *et al.* Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 343-351, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2018.

ROSÁRIO, P. *et al.* Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento em matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, Elsevier, v. 14, n. 2, p. 179-192, 2009.

ROSÁRIO, P. *et al.* Uso de diários de tarefas para casa en el inglés como lengua extranjera: evaluación de pros y contras en el aprendizaje autorregulado y rendimiento. *Psicothema*, Asturias, v. 23, n. 4, p.681-687, 2011.

ROSÁRIO, P. *et al.* The effects of teachers' homework follow-up practices on students' EFL performance: a randomized-group design. *Frontiers in Psychology*, Bruxelas, v. 6, n. 1528, p. 1-11, out. 2015a.

ROSÁRIO, P. *et al.* Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, Elsevier, v. 43, p. 10-24, Oct. 2015b.

ROSÁRIO, P. *et al.* Promoting Gypsy children school engagement: A story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, Elsevier, v. 47, p. 84-94, Oct. 2016.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation in education: Retrospect and prospect. *In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (ed.). Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994. p. 305-314.

SERAFIM, T. M; BORUCHOVITCH, E. A estratégia de pedir ajuda em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 30, n. 2, p. 404-417, jun. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2018.

SILVA, A. O. *Formação continuada e autorregulação da aprendizagem: concepções e práticas de professores.* 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2015.

TENCA, C. A. A. *Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental: a experiência de um projeto de autorregulação.* 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2015.

TENCA, C. A. A.; TORTELLA, J. C. B. *Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental: a experiência de um projeto de autorregulação da aprendizagem.* Anais: 41st. Association for moral education conference. 2015. Disponível em: http://ame2015.net/wp-content/uploads/2015/11/Carolina_Aparecida_Tenca-Atitudes-que-contribuem-para-a-pr%C3%A1tica-do-estudo-no-Ensino-Fundamental.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. *In: SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. (ed.). Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice.* New York: The Guilford Press, 1998. p. 1-19.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, Philadelphia, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, B. J. Investigating self-regulation and motivation: Historical, background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, Washington, n. 45, p. 166-183, mar. 2008.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. (ed.). *Handbook of self-regulation of learning and performance.* London; New York: Routledge, 2011.

Saberes da formação profissional docente: uma análise a partir do contexto Pibid

Teaching professional knowledges: an analysis of the context Pibid

Conocimiento de la formación docente: un análisis desde el contexto Pibid

Ana Lucia Pereira*

Tatiane Skeika**

Leila Inês Follmann Freire***

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar as diferentes vertentes de formação e os saberes da formação profissional docente que são construídos a partir das práticas de aprendizagem universitária, em um novo contexto, como o do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Os sujeitos da pesquisa são 233 acadêmicos dos 13 cursos de licenciaturas de uma universidade pública do estado do Paraná. A pesquisa foi de natureza qualitativa e os dados foram organizados e interpretados a partir de procedimentos metodológicos da análise de conteúdo, em que foi possível identificar sete categorias que representam a formação no contexto Pibid para esses licenciandos. Com base nos conceitos de saberes docentes e de professor reflexivo, tendo em vista a importância das relações construídas nesse contexto, os resultados evidenciaram que o contexto Pibid possibilitou que os licenciandos pesquisados se colocassem em constante reflexão sobre a própria prática, refletindo no seu desenvolvimento profissional docente, por meio da construção de alguns saberes identificados nas diferentes vertentes de formação desenvolvidas durante a construção dos conhecimentos da docência.

Palavras-chave: Contexto Pibid. Formação inicial de professores. Práticas educativas. Reflexão-ação. Saberes docentes.

Abstract

This article aims to identify the different aspects of training and the knowledge of professional teacher training that is built from university learning practices, in a new context, such as the Institutional Program of Initiatives for Teaching (Pibid). The research subjects are 233 graduates who belonged to the 13 undergraduate courses of a public university in the State of Paraná. The research is qualitative in nature and the data were organized and interpreted from the methodological procedures of the Content Analysis from which it was possible to identify

Recebido em 28/11/2018 – Aprovado em 06/04/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.8189>

* Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Professora do Departamento de Matemática e Estatística, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa em Ensino de Ciências e Educação Matemática na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Bolsista Produtividade da Fundação Araucária. Brasil. ORCID: 0000-0003-0970-260X. E-mail: ana.lucia.pereira.173@gmail.com

** Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora da educação básica na Secretaria do Estado de Educação do Paraná. Brasil. ORCID: 0000-0001-6585-0514. E-mail: tati.skeika@gmail.com

*** Doutora em Ensino de Ciências (modalidade Ensino de Química) pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Química da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Brasil. ORCID: 0000-0002-6679-411X. E-mail: leilaiffreire@msn.com

seven categories that represent the formation in the Pibid context for these graduates. Based on the concepts of teacher knowledge and reflective teacher, and considering the importance of the relationships built in this context, our results show that the Pibid context allowed the researched graduates to reflect on their own practice, reflecting their professional development teacher, through the construction of some knowledge identified in the different training courses developed during the construction of teaching knowledge.

Keywords: Context Pibid. Initial teacher formation. Educational practices. Action-reflection. Teacher knowledge.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar los diferentes cursos de capacitación y lo conocimiento de la formación de docentes profesionales que se construyen a partir de las practicas de aprendizaje universitarias, en un nuevo contexto, como el Programa Institucional de beca para iniciación de la Enseñanza (Pibid). Los sujetos de investigación son 233 graduados que pertenecían a los 13 cursos de licenciaturas de una universidad pública en el estado de Paraná. La investigación es de naturaleza cualitativa y los datos se organizaron e interpretaron a partir de los procedimientos metodológicos del análisis del contenido, de los cuales fue posible identificar siete categorías que representan la formación en el contexto de Pibid para estos graduados. Basados en los conceptos de conocimiento docente y maestro reflexivo, y considerando la importancia de las relaciones construidas en este contexto, nuestros resultados muestran que el contexto Pibid permitió a los graduados investigados reflexionar sobre su propia práctica, reflejando su desarrollo profesional docente, por medio de la construcción de algunos conocimientos identificados en los diferentes cursos de capacitación desarrollados durante la construcción del conocimiento de la enseñanza.

Palabras clave: Contexto Pibid. Formación inicial docente. Practicas educativas. Reflexión-acción. Conocimiento de los profesores.

Introdução

Um dos marcos do século XXI está na busca pela valorização do professor como centro das preocupações relacionadas à educação (NÓVOA, 2009). Nesse aspecto, é crescente a busca pela melhoria da formação profissional por meio da investigação de conhecimentos e saberes necessários para ensinar, sendo uma das estratégias a implantação de projetos voltados para a melhoria da qualidade de ensino aliada à ampliação dos saberes docentes (FREITAS, 2002). No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da Diretoria de Educação Básica (DEB), vêm aprimorando medidas para essas melhorias no que tange aos processos de formação. É notória a importância do debate sobre formação de professores e sobre os contextos das interações sociais e culturais, nas quais essa formação está inserida.

Dentre os programas apresentados pelo MEC e pela Capes, destacamos o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o qual é voltado principalmente para a formação inicial. O Pibid foi criado no Brasil em dezembro de 2007 e instituído pela Capes, no Brasil, a partir de 2008, oferecendo bolsas de iniciação à docência, com o

objetivo de contribuir para a formação inicial e continuada de professores da educação básica brasileira. Até o presente momento, podemos destacar que o Pibid tem se configurado como uma política pública de destaque na formação de professores no Brasil.

Baccon e Gabriel (2016) chamam essa nova oportunidade de formação de “contexto Pibid”, pois vai além dos contextos de formação já garantidos em lei, como as horas de formação em cursos de graduação e pós-graduação, estágio supervisionado, etc. Os autores destacam que, a partir desse novo contexto, o licenciando tem a oportunidade de “[...] participar desde o início da sua formação acadêmica do contexto escolar em escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura (professor coordenador) e de um professor da escola (supervisor)” (2016, p. 124).

Pensando nos saberes da formação profissional, que podem ser desenvolvidos nesse contexto, bem como nos impactos, impressões, expectativas, contribuições e avanços que o programa Pibid, enquanto política pública, pode possibilitar para a formação de professores, tanto inicial como continuada em serviço, é que o presente artigo tem como objetivo identificar que vertentes de formação foram evidenciadas a partir desse novo contexto que caracteriza os saberes da formação profissional docente.

Objetivos do Pibid e as funções dos estudantes de licenciatura

De acordo com a Portaria nº 096, da Capes, de 18 de julho de 2013, no Capítulo I, art. 4, o programa foi criado com os seguintes objetivos:

- I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- II. Contribuir para a valorização do magistério;
- III. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2013, não paginado).

No art. 27, a portaria ainda prevê cinco modalidades de bolsas pelo Pibid, sendo elas: coordenação institucional, coordenação de área de gestão de processos educacionais, coordenação de área (sendo essas três primeiras modalidades compostas por professores de licenciaturas), supervisão (professor da escola pública de educação básica) e iniciação à docência (estudante de licenciatura) (BRASIL, 2013).

Voltando-se para os trechos do documento que caracterizam o programa, percebe-se a ampla possibilidade de aprendizado e consolidação para a carreira docente que o Pibid pode proporcionar aos participantes do programa. Destaca-se, ainda, que o Pibid propicia uma ponte para que a universidade execute a sua missão de integração entre ensino, pesquisa e extensão, de modo indissociável, em que a produção intelectual tem como base a pesquisa na construção do conhecimento (SEVERINO, 2002; CUNHA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Como afirma Severino (2002, p. 122), “aprende-se e ensina-se pesquisando”. Portanto, a pesquisa tem um papel importantíssimo nesse processo, e o Pibid busca a valorização da pesquisa no processo de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), proporcionando espaços de aprendizagem que vão além da racionalidade técnica, ainda muito enraizada na educação brasileira.

Saberes docentes, professor reflexivo e desenvolvimento profissional docente

Temas relacionados à educação, ao professor e às relações constituídas a partir do contexto educacional têm sido objeto de muitas investigações. Entretanto, a melhor maneira de pensar e discutir tais temas é a partir do contexto escolar e do contexto do próprio professor (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998), caso contrário, a discussão pode ficar idealizada, distante dos sujeitos envolvidos e com pouca possibilidade de efetivação no espaço onde surgem as temáticas investigadas.

Podemos destacar que a formação docente é um processo contínuo. Conforme destaca Nóvoa (2002, p. 57), ela não se constrói simplesmente “[...] por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. O autor destaca ainda a importância dos conhecimentos adquiridos pela experiência e pelo investimento pessoal.

É nesse contexto contínuo de formação e reflexão que se dá a construção da identidade docente, que “[...] passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Nóvoa (2009) propõe que a formação na perspectiva denominada de crítico-reflexiva ocorre por meio de três processos na formação do professor: desenvolvimento pessoal (relacionado aos processos da vida do professor), desenvolvimento profissional (relacionado aos aspectos da profissionalização docente) e desenvolvimento organizacional (relacionado à realização dos objetivos educacionais).

Nesse sentido, pensando no processo contínuo de formação de professores, Schön (1997) apresenta três estratégias auxiliares para que o professor explore e melhore a sua prática: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Segundo o autor, o professor desenvolve em sua prática um saber sobre o qual age e reflete, podendo estabelecer, por meio da reflexão, a construção de saberes indispensáveis na sua formação. Essa ideia de Schön (1997) da construção dos saberes por meio de reflexão sobre as ações, atrelada à construção dos saberes indispensáveis para a formação, segundo Tardif (2002), pode ser a base dos processos de formação tanto inicial quanto continuada.

Como profissional reflexivo, Schön (2000) leva em consideração aquele que na sua atuação consegue, diante de um novo problema, resolvê-lo por meio de experiências anteriores, ser criativo e solidário, capaz de compreender e modificar a realidade. Nesse sentido, a “reflexão-na-ação é tácita e espontânea” (SCHÖN, 2000, p. 31).

O caráter reflexivo de formação também é contemplado por Imbernón (2011, p. 32), o qual menciona que “[...] o conhecimento proposicional prévio, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática levarão à precipitação do conhecimento profissional especializado”. O autor defende a formação do professor a partir do contexto escolar, no sentido de “compartilhar o conhecimento com o contexto” (2011, p. 15), evidenciando a formação com a prática como um dos fatores importantes na carreira docente. Imbernón (2011) defende, ainda, que a formação profissional docente envolve o aprendizado de caráter específico e também os conhecimentos pedagógicos que darão base à postura reflexiva e à prática reflexiva.

A união entre o conhecimento específico e o pedagógico, apontados por Imbernón (2011), acontece na própria prática, sendo essa pautada, entre outros aspectos, nos saberes necessários à docência. Tardif (2002), em suas análises sobre a construção desses saberes, evidencia a importância do pensar e do agir sobre o aprimoramento como profissional de carreira docente.

Baccon (2005) destaca que os quatro tipos de saberes, apontados por Tardif (2002) na formação profissional do professor, são de extrema importância. São eles: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica – corresponde ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de for-

mação de professores); saberes disciplinares (que correspondem ao conhecimento adquirido na universidade, etc.); saberes curriculares (correspondem aos programas, objetivos, métodos, etc.); e saberes experienciais (ligados às experiências individuais e coletivas, “de saber-fazer e de saber-ser”).

Os saberes propostos por Tardif (2002) são obtidos pelas chamadas fontes sociais de aquisição de saberes, as quais estão fundamentadas nas experiências e vivências pessoais e sociais, além dos aspectos diretamente relacionados ao trabalho, os quais irão influenciar sua prática, constituir seu *habitus* (JARDILINO; OLIVERI, 2013). Analisando as fontes de aquisição e os próprios saberes, verifica-se que a vida individual e as interações sociais e profissionais, levando-se em consideração as interferências do tempo e do espaço, estão diretamente ligadas à prática profissional, influenciando na evolução do processo de formação. Portanto, os saberes provenientes da própria experiência da profissão podem ser elementos contribuintes para a formação continuada, desde que haja a reflexão sobre os aspectos relevantes na atuação docente.

O aperfeiçoamento profissional no campo de trabalho e a formação colaborativa e reflexiva são aspectos apontados também por Garcia (1999), na obra intitulada *Formação docente*, na qual o autor propõe a formação de professores como contínua e de longa duração, seguindo as mudanças e inovações, bem como relacionada à organização da escola. Essa formação deveria ter como preocupação características pedagógicas, sem deixar de relacionar os aspectos entre teoria e prática. Tais princípios formativos defendidos por Garcia (1999) podem ser complementados pelo caráter de indagação sobre a própria prática no desenvolvimento docente.

A formação docente está cada vez mais rompendo o caráter técnico e simplista, e esse rompimento pode ser fundamentado na formação contínua baseada na reflexão sobre a prática e na interação com os sujeitos envolvidos no campo de trabalho. No trabalho docente, é inevitável o trabalho coletivo em diversas etapas dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, pensando no aspecto da formação contínua, Jardimino e Oliveri (2013, p. 240) afirmam que: “A educação continuada deve procurar romper com a racionalidade técnica, presente ainda em nossa cultura pedagógica, que mantém o professor atrelado ao papel de mero executor e aplicador de receitas”. Os autores destacam ainda que: “É essa a nova concepção do professor como profissional e agente gerador do conhecimento e não simplesmente um reprodutor, não deixando de lado a ideia de que a prática escolar é um momento de produção de conhecimento e não apenas de reprodução” (2013, p. 240).

Não existe um guia para a formação docente, além disso, a graduação não é a etapa final da formação profissional. A própria prática pode ser um dos fatores contribuintes para a formação continuada, desde que haja reflexão sobre as interações no meio educacional. Essas questões sobre formação de professores encontram espaço dentro do contexto formativo do Pibid, pois este oportuniza o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas, a construção de saberes docentes, bem como momentos que possibilitam o desenvolvimento profissional pela pesquisa sobre sua ação educativa.

A situação investigada e os procedimentos metodológicos

A presente pesquisa é de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), os sujeitos de pesquisa são 233 licenciandos bolsistas do Pibid pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), selecionados com base no edital Capes/DEB nº 061/2013. Quando foi realizada a coleta de dados, o Pibid/UEPG contava com 14 subprojetos nas áreas de licenciatura em Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Matemática, Música, Pedagogia, Português/Espanhol, Português/Francês, Português/Inglês e Química, além de um projeto interdisciplinar, contemplando os cursos de: Artes Visuais, Biologia, Física, Geografia, História, Matemática, Música e Pedagogia.

A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário, aplicado via formulário *on-line* (google.docs), composto por 21 questões, que buscava, além de traçar o perfil dos participantes, investigar quais foram os impactos, as impressões e as perspectivas na formação inicial e continuada de professores no contexto Pibid. Entretanto, no presente artigo, utilizamos apenas os dados levantados a partir da pergunta relacionada aos impactos percebidos pelos licenciandos no contexto Pibid, a partir do qual buscamos identificar que vertentes de formação foram evidenciadas a partir desse novo contexto que caracteriza os saberes da formação profissional docente. É importante destacarmos que, na presente pesquisa, impacto é tratado como “impressão ou sensação muito forte” (AMORA, 2008, p. 373).

Após a coleta dos dados, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011), técnica que auxilia na descrição e na interpretação do conteúdo de documentos e textos. Assim, a interpretação dos dados coletados foi organizada em três momentos principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na etapa de pré-análise, organizamos as respostas de cada um dos licenciandos, analisando primeiramente os que optaram pela divulgação dos dados fornecidos e excluindo também os que haviam entrado no programa há menos de um mês. Mediante esse critério, os sujeitos analisados resultaram em 233 respondentes. A etapa de exploração do material e unitarização dos dados foi realizada com o auxílio do *software* de análise qualitativa Atlas TI 7. A organização dos dados iniciou com a criação de uma unidade hermenêutica (KLUBER, 2014), a qual permitiu o carregamento dos 233 arquivos com as respostas, possibilitando a união de todos os dados em uma única tela para análise. Vale ressaltar que a principal vantagem do *software* é a praticidade, com economia de tempo na organização dos dados, porém a interpretação ainda fica sob a responsabilidade do pesquisador (KLUBER, 2014).

Na próxima seção, apresentamos a organização das unidades de análise, que deram origem às categorias e aos trechos discursivos dos licenciandos relacionados a cada uma delas e os principais resultados encontrados.

Resultados

Tendo em vista a importância das relações construídas no contexto Pibid para a construção dos conhecimentos para a docência, partimos da premissa de que esse contexto propicia aos licenciandos vivenciar diferentes aspectos da sua formação profissional que ultrapassam a formação acadêmica universitária. Portanto, o presente artigo tem como objetivo investigar que vertentes de formação foram evidenciadas a partir desse novo contexto que caracteriza os saberes da profissão dos licenciandos participantes da pesquisa.

No presente artigo, identificamos 306 unidades de análises referentes aos impactos do Pibid nas falas dos licenciandos. Dessas unidades, selecionamos 278, que, após a identificação dos significantes¹ e a codificação por trechos discursivos, foram classificados e organizados em sete categorias, apresentadas na próxima seção.

Categorias sobre os saberes da formação profissional construídos a partir do contexto Pibid

Alguns aspectos interessantes foram identificados em relação aos saberes da formação profissional, apontados pelos licenciandos a partir do contexto Pibid. Esses aspectos foram agrupados em sete categorias que serão apresentadas da seguinte

te forma: em primeiro lugar, o nome da categoria que será analisada; em seguida, apresentamos alguns trechos das falas dos licenciandos que caracterizam a referida categoria (faremos um destaque em negrito naquilo que foi identificado como significativo durante a análise do material e que deu origem àquela categoria).

Categoria I – Formação colaborativa

Na categoria formação colaborativa foram agrupados os significantes que caracterizam a construção de um saber docente, relacionados à formação colaborativa e que apontam o contexto Pibid como um espaço colaborativo não só entre as pessoas, mas também em relação a ideias, conhecimentos construídos, estudos, etc.

L108 – Assim **tive uma grande colaboração** tanto dos colegas quanto da supervisora e da coordenadora, como ideias para trabalhos, formas de estudos, etc.

L115 – Nas práticas futuras quanto à atuação de professor, essa experiência no Pibid terá grande influência, e com toda certeza **é uma grande oportunidade para aprendizado e troca de conhecimento**.

L139 – Acredito que estou apta a ir para sala de aula, **aprendi muito com meu grupo em geral**, o Pibid favorece a prática docente.

Os significantes identificados apontam o Pibid como um espaço de aprendizado e troca de conhecimento, favorecendo a prática docente. Isso vai ao encontro dos saberes construídos a partir do conhecimento prévio, do contexto, da experiência e da reflexão, ou seja, dos conhecimentos específicos e pedagógicos necessários para a construção da postura e da prática reflexivas, como apontado por Imbernón (2011). Também vai ao encontro do aperfeiçoamento profissional no campo de trabalho e na formação colaborativa e reflexiva, conforme apontado por Garcia (1999).

Os relatos dos licenciandos, a seguir, também revelam um aspecto interessante que essa colaboração permite, ao unir a teoria e a prática:

L46 – Uma vez estando na escola e dando aula, percebo que **o que estudamos na universidade não condiz com as necessidades e realidade dos alunos de hoje em dia**.

L134 – Aliar teoria e prática, além de poder discutir esses processos e reformulá-los.

L162 – Importante para **relacionar os conteúdos de sala de aula com a prática na escola**.

L207 – Está sendo **muito importante, pois posso atrelar a realidade com a teoria**.

Os licenciandos enfatizam que o contexto Pibid proporciona um elo entre a teoria e a prática, proporcionando alguns momentos de reflexão sobre o saber da prática, conforme destacado por Schön (2000) e Nóvoa (2009). Outro aspecto dessa colaboração e interação revela uma mudança na visão do licenciando a respeito da sua relação com os alunos.

L110 – Mudou minha visão a respeito da criança como um todo.

L37 – Me ajudará a saber lidar com meus alunos depois de formada.

Esses relatos revelam que o processo de interação com os alunos fez com que o licenciando criasse uma nova visão do próprio aluno e de como lidar com ele. Os trechos destacados, além de apontarem para a construção de um saber sobre “saber se relacionar”, revelam uma postura reflexiva na ação, de forma “tácita e espontânea”, conforme destacado por Schön (2000, p. 31). Além disso, essa interação com os alunos também revela alguns aspectos interessantes que contribuem para a formação dos licenciandos, pois, segundo Garcia (1999), a escola como contexto de ação dos professores e seus elementos constituintes, tais como os alunos, contribuem para o desenvolvimento profissional.

Podemos observar, por meio dos relatos, que o contexto Pibid possibilitou de fato um campo no qual os sujeitos puderam “aplicar” as teorias que aprenderam na formação inicial nas suas práticas com os alunos. Isso enfatiza a importância de uma formação acadêmica ser baseada na vivência de situações no campo de ensino, no contexto escolar e no contexto do próprio professor, conforme destacam Tardif (2002) e Gauthier (1998), estimulando a reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1997), sendo, segundo Garcia (1999), um dos princípios formativos para o desenvolvimento docente.

Nesses relatos, percebemos que o contexto Pibid é “[...] um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”, conforme destacado por Nóvoa (1995, p. 16).

Categoria II – Formação diferenciada

Os significantes que deram origem à categoria formação diferenciada representam aquilo que foi evidenciado pelos licenciandos a partir do seu contato com o contexto escolar, ao desenvolver as atividades do Pibid, e apontam que o contexto

Pibid possibilita uma formação diferenciada, a qual está diretamente relacionada com a vivência a partir da realidade escolar.

L117 – Mudou a visão de como ser um professor, como agir em sala de aula e atrair a atenção dos alunos para a mesma.

L119 – Se não tivesse o Pibid, seria totalmente diferente e despreparada para atuar em sala de aula.

L13 – Formação diferenciada, vivência da realidade escolar.

Os relatos revelam um aspecto interessante a partir do contato com a realidade escolar, apontando para a construção dos saberes experienciais, conforme Tardif (2002), que são construídos a partir das experiências individuais e coletivas, “de saber-fazer e de saber-ser”, ou saber da experiência (NÓVOA, 2009). Os licenciandos enfatizam que essa formação diferenciada, possibilitada a partir do contato com a realidade, mesmo não sendo tão fácil, é vista como algo positivo e de extrema importância.

L10 – É de extrema importância, visto que nos permite **esse contato com o aluno** podendo chegar com maior tranquilidade e firmeza na aplicação de aulas.

L105 – A experiência dentro da escola, planejar maneiras de desenvolver junto com os professores atividades que acrescentem no aprendizado do aluno é única para o desenvolvimento na minha docência.

L106 – Na formação o Pibid nos dá uma grande visão e experiência na atuação em sala de aula, o que é indispensável para um curso de licenciatura.

Os licenciandos apontam que essa formação diferenciada, a partir do contexto Pibid, permite uma visão e uma postura diferenciadas, reforçando novamente a importância da formação acadêmica baseada na vivência de situações reais no campo de atuação, conforme destacam Tardif (2002), Gauthier (1998) e Imbernón (2011). Talvez esse aspecto de formação mais diferenciada, como uma formação baseada na vivência de situações reais em campo, se deva ao fato de que a vivência da formação da licenciatura em campo de trabalho (escola) era muito pequena até pouco tempo atrás, período anterior às diretrizes de formação de professores da educação básica, que trouxeram maior ênfase à formação teórico-prática (BRASIL, 2002), além de ainda existirem cursos de formação de professores que possuem pouco tempo de formação na e para a escola.

Categoria III – Formação humana

A categoria formação humana pode ser relacionada ao desenvolvimento do indivíduo ético e à aquisição de conhecimentos que auxiliam na vida enquanto sujeito social (RODRIGUES, 2001). Os significantes que deram origem a essa categoria apontam que o contexto Pibid permite uma formação mais voltada para o sujeito.

L112 – Auxilia na **formação do próprio caráter e na eficiência** que terei como profissional atuante.

L133 – Um grande impacto para meu sucesso e currículo profissional. **Para mim como pessoa e vivência social. E aprendizado constante.**

Essa formação humana destacada pelos licenciandos reforça ainda a vocação e as atitudes profissionais dos licenciandos e a construção de saberes experienciais (TARDIF, 2002), relacionados com “saber-fazer e saber-ser”. Além disso, os aspectos relacionados à formação humana contribuem para o desenvolvimento profissional docente, conforme destacado por Nóvoa (2002), quando se compartilha o conhecimento com o contexto, como destaca Imbernón (2011).

Podemos observar que o contexto Pibid funciona como um grande contexto de reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1997) e como um agente motivador não só para a escolha em ser professor, mas também em ser um bom professor e desenvolver atividades diferenciadas nos processos de ensino e aprendizagem.

L141 – Contribuição de forma excepcional, **motivando na minha profissão, em ser alguém, um professor muito melhor.**

L168 – **É evidente a diferença de perspectiva que o Pibid proporciona a qualquer licenciando**, o ideal seria que todos os graduandos de licenciatura tivessem acesso a esse projeto. **Definitivamente, assim, conseguiríamos, efetivamente, construir uma pátria educadora**, e sair do mero discurso, como foi e é pregado.

L18 – Me permite esse contato direto com a escola, antes mesmo do estágio obrigatório, **o que me motivou a querer ser professora, a ver que projetos e atividades diferenciadas são possíveis, e que temos um papel muito importante como professores, vejo que muitas vezes os alunos buscam se espelhar nos acadêmicos e isso é motivador.**

Essa categoria também vai ao encontro dos conhecimentos específicos e pedagógicos como base para a construção da postura e da prática reflexivas, conforme destacado por Imbernón (2011), bem como para o desenvolvimento profissional, como destaca Nóvoa (2002).

L194 – Muito grande o impacto porque através do Pibid podemos aprender, nos desenvolver, pesquisar, conhecer, observar, **para que no futuro sejamos excelentes profissionais que fazem algo pela educação, proporcionando uma educação de qualidade com respeito a todos.**

L200 – O Pibid contribui, em minha opinião, principalmente para a formação acadêmica dos licenciandos, pois o contato com o ambiente escolar proporciona aprendizado e experiência, assim como o **desenvolvimento de um pensamento mais crítico em relação à educação e à área de formação do acadêmico.** Isso torna a formação nas licenciaturas melhor e mais completa, **ajudando então na construção de uma educação básica e superior de melhor qualidade.**

L221 – Pode ser um incentivo para uma formação continuada, **visando à melhoria da educação de um modo geral.**

L220 – O Pibid, além de contribuir para a minha formação como futuro professor, **me fez ter outros olhos para o ser professor.** Me trouxe muitos conhecimentos teóricos e práticos, mas principalmente me fez ver a formação **como uma conquista pessoal**, não somente para ter um diploma e **sim ser uma profissional que faz a diferença.**

Os relatos dos licenciandos evidenciam um aspecto interessante na construção de saberes experienciais (TARDIF, 2002) ligados a uma formação mais humana e que faz despertar um sentimento de melhoria da educação. Revelam também que essa nova visão proporcionada pelo contexto Pibid possibilita a construção de conhecimentos teóricos e práticos, para que esses sujeitos possam atuar como profissionais que buscam fazer a diferença. Além disso, o contexto Pibid proporciona aprendizado e experiência diferenciados, que desenvolvem “[...] um pensamento mais crítico em relação à educação e à área de formação do acadêmico” (L200). Esses registros também apontam para uma postura reflexiva (SCHÖN, 1997) dos licenciandos, bem como para um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, conforme destaca Nóvoa (2002).

Categoria IV – Formação para a prática pedagógica

Os significantes que representam a categoria formação para a prática pedagógica apontam que no contexto Pibid ocorre uma formação que possibilita a construção de práticas pedagógicas que vão além do contexto universitário.

L152 – Uma ajuda complexa, pois **no decorrer das atividades vamos adquirindo práticas pedagógicas, as quais são deixadas de lado no mundo universitário,** pois eu iniciei no programa junto ao primeiro ano de curso, então essas são experiências as quais levarei como bagagem até a conclusão do curso.

L154 – Amplia a visão sobre a prática docente, facilitando no processo de formação.

L22 – Programar aula com atividades diversificadas torna o aprendizado mais divertido para o aluno, fazendo com que ele se interesse pelo assunto.

Os licenciandos destacam que essa formação para a prática pedagógica amplia a visão sobre a prática e torna o aprendizado mais divertido e interessante. Os significantes que deram origem a essa categoria apontam também para o aperfeiçoamento profissional que pode ser desenvolvido no campo de trabalho, a partir da formação colaborativa e reflexiva, conforme apontado por Garcia (1999), que é construída a partir da teoria e da prática. Entretanto, muitas vezes essa união é difícil de ocorrer no contexto universitário, conforme foi destacado pelo L152, ao enfatizar que as práticas pedagógicas são deixadas de lado no mundo universitário, mas que isso foi possibilitado a partir da sua experiência no contexto Pibid, que acabou proporcionando a construção de *saberes experienciais* (TARDIF, 2002). Da mesma forma, a fala do licenciando L22 aponta para a construção de *saberes curriculares* que, segundo Tardif (2002), correspondem aos saberes relacionados a programas, objetivos, métodos, etc.

Podemos observar, ainda, nas falas dos licenciandos, que alguns aspectos da formação para a prática pedagógica estão relacionados com a metodologia e aparecem atrelados ao uso de procedimentos metodológicos e que revelam aspectos interessantes da construção desses saberes.

L182 – Grande ganho de experiência, a compreensão da prática e dos usos dos métodos.

L6 – Contribui na experiência de conhecer a escola, estar participando do ambiente escolar, **desenvolver projetos e metodologias diferenciadas para melhoria na escola, reflexão sobre o saber da prática.**

L7 – A certeza maior de que quero ser professora e saber dar uma aula interessante utilizando a interdisciplinaridade.

Os licenciandos apontam que as metodologias aprendidas, a partir do contexto Pibid, permitem uma nova compreensão sobre a sua prática e o saber da prática, conforme destacado por L7. Além disso, as falas dos licenciandos apontam para a construção de saberes experienciais (TARDIF, 2002), bem como para momentos de reflexão sobre o saber da prática, conforme destacado por Schön (2000) e Nóvoa (2009).

Os significantes que deram origem a essa categoria também vão ao encontro da construção dos conhecimentos específicos e pedagógicos que contribuem para a postura e a prática reflexivas, conforme destacado por Imbernón (2011).

Categoria V – Formação reflexiva

Os significantes que deram origem à categoria formação reflexiva revelam que o contexto Pibid possibilita ao licenciando se colocar em uma posição reflexiva ou como um profissional reflexivo, conforme destaca Schön (1997).

L138 – Refletir sobre minhas práticas, de lecionar, avaliar. Cada dia mais **percebo que um bom professor não se trata de apenas fazer com que o aluno aprenda o conteúdo**, mas sim que ele possa vivenciá-lo no dia a dia.

L16 – A observação e reflexão acerca de questões ligadas ao ensino.

L173 – Um maior movimento de reflexão-ação-reflexão na prática.

A realidade observada a partir do contexto Pibid também fez com que os licenciandos se colocassem numa posição reflexiva (SCHÖN, 1997) sobre a decisão do que querem “ser nessa hora”, ou seja, querer ou não ser professor.

L100 – Vejo que na escola não é tão fácil quanto parece e é mostrado em sala de aula. Isso é um ponto positivo, pois vemos bem o que queremos nessa hora.

L142 – Muito bom por causa da percepção de como vai ser, e ajuda a você realmente perceber se você quer ou não ser um professor. É bom porque ajuda também de certa forma na faculdade.

L145 – Com o Pibid, além das experiências ganhadas, o acadêmico consegue enxergar se realmente é aquilo que ele deseja. Para mim, ser professor será o meu futuro quando terminar o curso, levarei comigo todas as experiências, as de dentro de sala de aula, dos projetos realizados, aqueles apresentados em eventos, das críticas, e mais.

L148 – A certeza do querer ser professor.

Os relatos dos licenciandos apontam o contexto Pibid como um grande indicador na sua escolha pela profissão de professor. Podemos destacar que essas reflexões foram desencadeadas a partir das experiências individuais e coletivas, “de saber-fazer e de saber-ser”, o que Tardif (2002) chama de *saberes experienciais* ou saberes da experiência, conforme destacado por Nóvoa (2002). Essa categoria também vai ao

encontro do que Imbernón (2011) chama de conhecimentos específicos e pedagógicos, que são a base para a construção da postura e da prática reflexivas, que são construídas a partir do conhecimento prévio, do contexto, da experiência e da reflexão.

As reflexões ocorridas nesse contexto permeiam as práticas, as avaliações, bem como as situações vivenciadas nas relações ocorridas no dia a dia. A formação acadêmica ocorrida no contexto Pibid, além de permitir que o licenciando se coloque como um profissional reflexivo, também lhe dá a oportunidade de perceber as suas reflexões na ação (SCHÖN, 1997), na prática. Esse processo vem ao encontro do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, conforme apontado por Nóvoa (2002).

Categoria VI – Formação crítica

Os significantes que deram origem à categoria formação crítica apontam o Pibid como um contexto em que o licenciando se coloca como um ser pensante e crítico em relação à sua formação e ao mundo, como podemos perceber nos relatos a seguir.

L200 – O Pibid contribui, em minha opinião, principalmente para a formação acadêmica dos licenciandos, pois o contato com o ambiente escolar **proporciona aprendizado e experiência, assim como o desenvolvimento de um pensamento mais crítico em relação à educação e à área de formação do acadêmico**. Isso torna a formação nas licenciaturas melhor e mais completa, **ajudando então na construção de uma educação básica e superior de melhor qualidade**.

L208 – Numa mente mais aberta e crítica. Capaz de discutir questões sociais e políticas com muito mais propriedade e convicção.

L23 – Exemplo para ser um professor crítico, que revê e avalia sua prática buscando novas teorias, estando em constante formação.

Essa formação crítica aponta que o licenciando se vê como um agente transformador, numa perspectiva crítico-reflexiva, e avalia o seu processo de formação como um processo contínuo (NÓVOA, 2009). Isso vai ao encontro do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, conforme destacado por Nóvoa (2002), quando se compartilha o conhecimento com o contexto, segundo Imbernón (2011).

L114 – O Pibid **me ajuda a me tornar um profissional mais capacitado e preparado** ao chegar no ambiente escolar.

L137 – Enquanto licenciando **nossa formação se tornou mais completa**.

As falas dos licenciandos apontam que o contexto Pibid também contribui para uma visão crítica da formação e do aperfeiçoamento em vários aspectos, como também para a construção de alguns saberes experienciais (TARDIF, 2002) ou conhecimentos adquiridos pela experiência e pelo investimento pessoal, conforme destacado por Nóvoa (2002).

Outro olhar relativo a essa categoria está atrelado à formação crítica com uma postura diferenciada ao ser professor.

L101 – Preparação para enfrentar situações diárias de sala de aula, **posturas adequadas para ser um bom professor, necessidade de buscas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.**

L102 – Extremamente importante, pois **aprende-se a postura de professor, ganha-se experiência**, entre outros itens listados anteriormente.

Além de apontar o contexto Pibid como espaço para a construção de posturas para ser professor, os acadêmicos revelam aspectos sobre os conhecimentos específicos e pedagógicos na construção da postura e da prática reflexivas, conforme destacado por Imbernón (2011). Os licenciandos indicam-no também como espaço para se ganhar experiências para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Os saberes apontados pelos licenciandos estão relacionados com os *saberes experienciais* e o investimento pessoal, conforme assinalado por Tardif (2002), ou com o saber da experiência, conforme destacado por Nóvoa (2002), na busca por saber-fazer e saber-ser a partir de uma formação mais crítica.

Categoria VII – Formação para a pesquisa

Os significantes que deram origem à categoria formação para a pesquisa apontam que o contexto Pibid também propicia um novo contexto de formação do professor como pesquisador da sua própria prática.

L179 – Além das muitas horas a mais de sala de aula, **o Pibid me permite associar a pesquisa científica ao ensino.**

L194 – Muito grande o impacto porque **através do Pibid podemos aprender, nos desenvolver, pesquisar, conhecer, observar, para que no futuro sejamos excelentes profissionais** que fazem algo pela educação, proporcionando uma educação de qualidade com respeito a todos.

L230 – Podendo aliar a teoria aprendida em sala de aula com a prática de sala de aula, **refletir sobre a prática, e também tornar-se um pesquisador neste ambiente.**

Os relatos dos licenciandos revelam que no contexto Pibid a formação para pesquisa ocorre atrelada à construção de saberes docentes (TARDIF, 2002), relacionando a teoria com a prática, num contexto reflexivo (SCHÖN, 1997).

Um aspecto interessante enfatizado pelos licenciandos representativos dessa categoria vai ao encontro da valorização da pesquisa no processo de ensinar, conforme destacam Pimenta e Anastasiou (2014). Esse aspecto também aponta que o Pibid contribui para que a universidade alcance o seu objetivo de integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, fazendo com que a produção intelectual se construa nesse tripé, mas tendo como referência principal a pesquisa, conforme destacam Severino (2002), Cunha (2012), Pimenta e Anastasiou (2014). Dessa forma, evidencia-se mais ainda o papel da pesquisa durante o trabalho na universidade, ao se buscar aprender e ensinar pesquisando (SEVERINO, 2002), além de produzir conhecimento que é difundido por meio da extensão e do ensino.

Discussões

As categorias elencadas, a partir dos significantes encontrados nas falas dos licenciandos, revelam que os saberes da formação profissional construídos no contexto Pibid se ancoram em sete vertentes da sua formação: formação colaborativa; formação diferenciada; formação humana; formação para a prática pedagógica; formação reflexiva; formação crítica; e formação para a pesquisa.

Os saberes da experiência com a docência se fizeram presentes em todas as vertentes de formação identificadas, apontando que o contexto Pibid propicia um contexto diferenciado na formação do licenciando, futuro professor, a partir do contexto escolar e do contexto do próprio professor, conforme destacam Tardif (2002) e Gauthier (1998).

A experiência do contato com a realidade, a interação com o aluno, a oportunidade de relacionar a teoria com a prática, o aperfeiçoamento/desenvolvimento, a metodologia e as experiências individuais e coletivas vivenciadas pelos licenciandos possibilitaram que eles construíssem esses saberes experienciais, apontados por Tardif (2002) como “saber-fazer e saber-ser”, ou saberes da experiência, termo similar defendido por Nóvoa (2002), a partir da experiência com a docência no contexto Pibid.

O aperfeiçoamento advindo da inserção nesse contexto contribui para o desenvolvimento profissional docente, segundo Garcia (1999). Trabalhos envolvendo os aspectos da experiência e o Pibid estão frequentemente presentes nas publicações

sobre a formação envolvida no programa. Dentre esses autores, destacamos: Duque e Bolfe (2015), Nunes, Santana e Silva (2014), Jardimino e Oliveri (2013), entre outros que apontam o Pibid como um dos programas que fortalecem a experiência na formação inicial pela presença efetiva no campo da docência, tanto na escola como na universidade.

Outro elemento fortemente identificado nas vertentes de formação elencadas foi o **saber advindo da reflexão**, apontando que a experiência de vivência no contexto Pibid, a partir de situações reais no campo de atuação, também possibilitou aos licenciandos desenvolverem atividades que estimularam a reflexão sobre a ação, conforme destacado por Schön (1997), e que podem resultar em efeitos formativos positivos entre os licenciandos participantes do programa.

Os significantes relacionados aos saberes advindos da reflexão identificados nas categorias apontaram que os licenciandos desenvolveram em sua prática um saber que foi construído a partir de sua ação e reflexão no contexto Pibid. Os saberes construídos vão ao encontro da construção dos saberes por meio da reflexão sobre a ação, conforme destacado por Schön (1997), e também estão atrelados à construção dos saberes indispensáveis para a formação, conforme apontado por Tardif (2002). Diversos autores, como Tanaka, Ramos e Anic (2013), Rausch e Frantz (2013), Veraszto, Pellegrini, Rinzo, Rodrigues, Teodoro e Bertaglia (2017), também abordam em seus trabalhos o desenvolvimento da reflexividade docente relacionada às atividades desenvolvidas no Pibid, reforçando a formação reflexiva dos acadêmicos bolsistas do programa.

Os trechos de discursos dos licenciandos relacionados aos saberes advindos da reflexão apontaram que eles buscaram agir como profissionais reflexivos (SCHÖN, 2000), pois, a partir de sua atuação nesse contexto e diante dos problemas e desafios enfrentados, estes conseguiram resolvê-los por meio de experiências anteriores, sendo criativos e solidários, buscando compreender e modificar a realidade, a partir de uma reflexão-na-ação, que será incorporada no indivíduo lenta e constantemente. Essas reflexões acabaram promovendo uma nova “visão sobre a profissão e inovação”, que contempla reflexões sobre “postura”, “segurança”, “melhoria da qualidade do ensino” e “certeza pela profissão”. Tal aprimoramento desenvolve a criticidade e pode promover aspectos formativos que levem a atitudes profissionais voltadas para o caráter social, dando sentido prático ao que será ensinado pelo futuro profissional.

Os **saberes da formação profissional**, referenciados e identificados nas vertentes de formação pelos licenciandos como formação colaborativa, formação

diferenciada, formação humana, formação para a prática pedagógica, formação reflexiva, formação crítica e formação para a pesquisa, também estão relacionados ao que Tardif (2002) chama de saberes da formação profissional. Esses são os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, que correspondem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores e são evidenciados na atuação no Pibid, de acordo com as informações coletadas junto aos nossos sujeitos de pesquisa.

Todos esses saberes revelam que o contexto Pibid proporciona uma formação além dos aspectos trabalhados no currículo acadêmico, pois o contato com o ambiente escolar pode favorecer a perspectiva crítico-reflexiva, a qual possibilitou um desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, aspectos estes destacados por Nóvoa (2009). Esses elementos também já foram elencados em trabalhos envolvendo formação colaborativa (MATEUS; KADRI; GAFFURI, 2014), formação diferenciada (OLIVEIRA, 2012), formação prática (BALDUÍNO; SILVA, 2013), formação humana (CANAN, 2012), formação reflexiva (ABREU, 2014), formação crítica (AMARAL, 2012) e formação para pesquisa (SOUZA, 2013).

Destacamos, ainda, que o contexto Pibid possibilitou aprendizados específicos, conhecimentos pedagógicos e saberes docentes necessários à docência, conforme destacado por Tardif (2002). As análises sobre a construção destes saberes, a partir desse contexto, evidenciam a importância do pensar e do agir sobre o aprimoramento como profissional de carreira docente (TARDIF, 2002), bem como a construção de identidades docentes, em que cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional, conforme destacado por Nóvoa (1995). Nesse sentido, a relação entre o ambiente universitário e o escolar, possibilitada pelo contexto Pibid, fortalece a relação entre teoria e prática, tão importante na assimilação dos saberes necessários para a atuação docente.

Outro aspecto importante evidenciado pelos dados apresentados vai ao encontro do que Imbernón (2011, p. 15) chama de “compartilhar o conhecimento com o contexto”, no sentido de evidenciar a formação com a prática como um dos fatores importantes na carreira docente. Além disso, foram evidenciadas, também, algumas características pedagógicas ao se relacionar os aspectos entre teoria e prática, defendidos por Garcia (1999), que podem ser complementados pelo caráter de investigação sobre a sua própria prática no desenvolvimento docente.

Além disso, podemos destacar que as categorias identificadas apontam que os objetivos do programa também estão sendo alcançados, no que tange a: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para

a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados nos processos de ensino e aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2013).

Considerações finais

Tendo em vista a importância da formação acadêmica e dos conhecimentos para a docência, neste artigo, buscamos identificar que vertentes de formação foram evidenciadas a partir desse novo contexto que caracteriza os saberes da formação profissional docente.

A partir dos impactos provocados na formação inicial de licenciandos, buscamos identificar em seus discursos significantes que revelassem os saberes da formação profissional docente que são construídos a partir de suas práticas de aprendizagem nesse contexto.

Como resultados da pesquisa, evidenciamos que os impactos provocados pelo contexto Pibid colocaram os licenciandos em constante reflexão sobre a sua própria prática, e isso também reflete no seu desenvolvimento profissional docente, por meio da construção de alguns saberes, com destaque para: saberes advindos da experiência com a docência, saberes advindos da reflexão e saberes da formação profissional.

Nossos dados apontaram que o contexto Pibid propicia um ambiente diferenciado, necessário na formação do professor, conforme destacam Tardif (2002) e Gauthier (1998), a partir do contexto escolar e do contexto do próprio professor. Isso possibilitou que os licenciandos construíssem alguns saberes experienciais (TARDIF, 2002) ou saberes da experiência (NÓVOA, 2009), os de saber-fazer e de saber-ser, revelando que o contexto Pibid proporciona uma formação dentro da perspectiva crítico-reflexiva (NÓVOA, 2009).

O processo reflexivo que, segundo Imbernón (2011), está atrelado à experiência no contexto de atuação profissional, reflexão essa que, segundo Schön (1997),

estaria relacionada à ação do sujeito, pode ser identificado nas falas dos licenciandos estudados. As análises da construção desses saberes a partir desse contexto evidenciam, ainda, a importância do pensar e do agir sobre o aprimoramento como profissional de carreira docente (TARDIF, 2002), para a construção de identidades docentes e para o desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999).

Os dados pesquisados revelaram que o Pibid, enquanto política pública de formação de professores, tem alcançado seus objetivos principais de incentivar a formação de docentes para atuar na educação básica, contribuindo para a valorização do magistério e para a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Além disso, a formação acadêmica construída a partir do contexto Pibid tem revelado que outra formação é possível; atrelada a esta, acreditamos que uma outra educação também o será, na medida em que esses licenciandos tenham a oportunidade de ocupar os seus lugares como educadores no contexto escolar nacional. Essa é uma questão interessante para ser investigada futuramente.

Nota

- ¹ Significante está relacionado a significativo, ou seja, “que significa; que expressa com clareza; que contém revelação interessante” (FERREIRA, 2001, p. 635). Portanto, esses significantes podem significar e expressar aquilo que foi significativo para os licenciandos a partir dos impactos no contexto Pibid. O agrupamento desses significantes é que deu origem às categorias relacionadas às vertentes de formação e saberes da profissão docente para os licenciandos nesse contexto.

Referências

ABREU, Washington Nogueira de. De bolsista a supervisor: uma trajetória reflexiva da formação inicial e continuada no Pibid Música/UFRN. *Revista Iniciação & Formação Docente: múltiplos olhares*, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 1-19, abr./out. 2014.

AMARAL, Edenia Maria Ribeiro do. Avaliando contribuições na formação docente: uma análise de atividades realizadas no Pibid-Química da UFRPE. *Química Nova na Escola*, São Paulo, n. 4, p. 229-239, set. 2012.

AMORA, Antônio Soares. *Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa*. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BACCON, Ana Lúcia Pereira. *O professor como um lugar: um modelo para análise da regência de classe*. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

BACCON, Ana Lúcia Pereira; GABRIEL, Fabio Antonio. Formação inicial e continuada em Filosofia: um modelo para as representações das relações construídas no contexto Pibid. *Saberes*, Natal, v. 1, n. 14. p. 121-136, 2016.

BALDUÍNO, Jordana de Castro; SILVA, Lueli Nogueira Duarte. A relação teoria e prática na formação de professores: em foco o Pibid Psicologia. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 250-261, jan./jun. 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. Rev. A. B. Vasco. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Fica aprovado, na forma dos Anexos I e II, o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, DF: Capes, 2013. Disponível em: www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 31 ago. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 26 maio 2018.

CANAN, Silvia Regina. Pibid: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 24-43, jan./jul. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. A indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão como referente da qualidade na universidade brasileira: um discurso em tensão. In: _____. (org.). *Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 17-38.

DUQUE, Tiago; BOLFE, Ana Paula Fraga. Sociologia, formação de professores e interdisciplinaridade. Conquistas e desafios nas experiências do Pibid de Ciências Sociais da PUC-Campinas. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, n. 1, p. 262-275, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 14.

JARDILINO, José Rubens Lima; OLIVERI, Andressa Maris Rezende. A formação continuada de professores no âmbito do Pibid na região dos Inconfidentes – MG. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 237-249, jan./jun. 2013.

KLUBER, Tiago Emanuel. Atlas.ti como instrumento de análise de pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2014.

MATEUS, Elaine; KADRI, Michele Salles el; GAFFURI, Pricila. Dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 12, n. 1, p. 64-72, jan./abr. 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Daniel de Freitas; SANTANA, Lucas Lopes de; SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado. Programas de formação inicial de professores: um estudo de caso sobre o PIBID no Distrito Federal. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 589-604, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, Míria Gomes. O Pibid-FAE/UFGM e os processos de significação da prática docente. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, supl. 2, v. 8, p. 469-485, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino Superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jürgen. Contribuições do Pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenu, v. 8, n. 2, p. 626-627, 2013.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. *Interface, Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 6, n. 10, p. 117-24, fev. 2002.

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de. *Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s): uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

TANAKA, Ana Lúcia Drumond; RAMOS, Ribamar Alves; ANIC, Cinara Calvi. Contribuições do Pibid para o ensino de Ciências: Ação-Reflexão-Ação em uma escola pública de Manaus – AM. *Revista Práxis, Volta Redonda*, ano V, n. 9, p. 43-49, jun. 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VERASZTO, Estéfano Vizconde; PELLEGRINI, Manuela; RINZO, Tiemi; RODRIGUES, Tatiane Gomes; TEODORO, Talitha Gonçalves; BERTAGLIA, Amanda Balestre. Impactos do Pibid na formação de licenciandos: avaliação de bolsistas egressos dos cursos de Licenciatura em Física, Química e Ciências Biológicas. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 544-560, jan./jun. 2017.

O espaço da formação inicial do coordenador pedagógico

The initial formation space of the pedagogical coordinator

La formación inicial del coordinador pedagógico

Susana Soares Tozetto*

Priscila Gabriele da Luz Kailer**

Resumo

Analisar a formação inicial do coordenador pedagógico torna-se uma tarefa árdua quando se considera as contradições presentes no processo formativo e, consequentemente, no trabalho desse profissional. A conquista do escopo específico de trabalho do coordenador pedagógico, na escola, precisa estar atrelada a saberes de bases teóricas e práticas. Este artigo tem como objetivo analisar os saberes que compõem a formação inicial do coordenador pedagógico. Os relatos de oito coordenadoras pedagógicas, sujeitos desta pesquisa, coletados por meio de entrevista, deflagram uma formação que desvaloriza os conhecimentos práticos e uma atuação que desconsidera os conhecimentos teóricos. Assim, o entendimento errôneo da universidade como espaço exclusivamente teórico e da escola como peculiar às questões práticas manifesta-se nas falas dessas profissionais.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Formação inicial. Saberes.

Abstract

Analyzing the initial training of the pedagogical coordinator becomes an arduous task when one considers the contradictions present in the formative process and, consequently, in the work of this professional. The achievement of the specific scope of work of the pedagogical coordinator at school must be linked to theoretical and practical knowledge. In this sense, this paper aims to analyze the knowledge that make up the initial training of the Pedagogical Coordinator. The reports of eight pedagogical coordinators, subjects of this research, collected through interviews, trigger a training that devalues the practical knowledge and an enactment that ignores theoretical knowledge. Thus, the erroneous understanding of the university as exclusively theoretical space and of the school as peculiar to the practical questions manifests itself in the speeches of these professionals.

Keywords: Pedagogical coordinator. Initial training. Knowledge.

Recebido em 08/10/2018 – Aprovado em 18/06/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.7262>

* Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Docente Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Brasil. ORCID: <http://orcid.org/000060002616966667X>. E-mail: tozettosusana@hotmail.com

** Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Docente da rede municipal de Ponta Grossa e da Faculdade Arapoti (FATI). Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2490-4509>. E-mail: kailer.priscila@yahoo.com.br

Resumen

Analizar la formación inicial del coordinador pedagógico se convierte en una tarea ardua al considerar las contradicciones presentes en el proceso formativo y, en consecuencia, en el trabajo de este profesional. El logro del alcance específico del trabajo del coordinador pedagógico en la escuela debe estar vinculado al conocimiento de bases teóricas y prácticas. Este artículo tiene como objetivo analizar los conocimientos que conforman la formación inicial del coordinador pedagógico. Los informes de ocho coordinadores pedagógicos, sujetos de esta investigación, recopilados a través de una entrevista, desencadenan una formación que devalúa el conocimiento práctico y una acción que ignora el conocimiento teórico. Así, el malentendido de la universidad como un espacio exclusivamente teórico y de la escuela como peculiar a los temas prácticos se manifiesta en los discursos de estos profesionales.

Palabras clave: Coordinador pedagógico. Formación inicial. Conocimiento.

Introdução

Os avanços e os retrocessos em relação à formação de professores são resultados de um conjunto de transformações históricas que afetam de maneira significativa a definição de políticas e as práticas pedagógicas que temos na atualidade. Nesse sentido, Nóvoa (1995) aponta que a formação de professores se encontra como elemento central das mudanças que ocorrem no sistema educativo. A atenção destinada à formação dos professores nos últimos anos advém da responsabilização dos profissionais da educação, conforme pressupostos das políticas neoliberais, que atribuem ao professor o sucesso ou o fracasso de seu trabalho (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Da mesma forma, a formação fica fragilizada quando está arraigada ao significado de competências e de habilidades, propondo um novo sentido ao ensino (KUENZER, 2006).

Não cabe responsabilizar a formação dos profissionais da educação pelos problemas da educação, mas compreender a formação inicial como um espaço significativo, que, permeado por um contexto social, político, econômico e cultural, esforça-se em preparar esse profissional para exercer uma ação consciente e transformadora. Para tanto, faz-se necessário que essa ação esteja atrelada à realidade da escola e que contribua com a atuação do profissional da educação. Assim, a universidade, espaço de produção e legitimação dos saberes, precisa compreender aspectos centrais do trabalho dos profissionais que pretende formar.

O curso de Pedagogia no Brasil forma docentes para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação infantil e, também, na área da gestão escolar, ou seja, os coordenadores pedagógicos. Cabe pontuar que, se a concepção do coordenador pedagógico e/ou professor, já no processo formativo, encontra-se fragmentada ou dispersa, isso tem consequência no desenvolvimento de seu traba-

lho na escola. Nesse contexto, destacam-se as pesquisas de Gatti (2010), que têm apontado a fragilidade na formação inicial dos profissionais da educação. Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar o processo formativo inicial do coordenador pedagógico que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao considerar os contextos de atuação do coordenador pedagógico na escola e sua influência no trabalho dos professores, para esta pesquisa, delimitamos os coordenadores pedagógicos egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa no ano de 2010 e que atuam nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa, a fim de retratar de forma mais precisa a realidade desse contexto. Após contato com os 76 pedagogos, encontramos 6 egressos do referido curso que se encontram na coordenação pedagógica das escolas públicas municipais de Ponta Grossa.

Ressaltamos que as coordenadoras pedagógicas, em sua maioria, cursaram pós-graduação, o que retrata uma preocupação com o desenvolvimento profissional e que possibilita condições para níveis mais elevados da carreira docente. Do mesmo modo, cabe destacar o período expressivo de atuação na docência das coordenadoras pedagógicas: entre 11 e 13 anos em sala de aula.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos sujeitos e transcritas de forma fidedigna, o que resultou em uma média de duas horas de duração. As entrevistas, com perguntas semiestruturadas, foram realizadas nos espaços das escolas em que as coordenadoras pedagógicas atuam, com exceção de uma profissional que preferiu fazer em sua residência. Para tanto, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi devidamente apreciado por todas as participantes da pesquisa, as quais serão citadas neste trabalho como: CP1, CP2, CP3, CP4, CP5 e CP6.

Para compreender os saberes que emergem da formação inicial, utilizamo-nos da análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 33), que se caracteriza como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. No entanto, não se trata de um instrumento simples, mas de uma análise rigorosa, marcada por diferentes formas e adaptável a um campo vasto de aplicação.

Diante disso, as entrevistas foram analisadas rigorosamente e agrupadas de acordo com uma estrutura interna, em categorias de análise. A categoria que analisamos no presente artigo foi denominada de formação inicial do coordenador pedagógico. Assim, consideramos importante iniciar a discussão contextualizando a pedagogia historicamente.

A pedagogia no Brasil

A pedagogia possui sua gênese em um vínculo estreito com a educação, pois era entendida na Grécia como um modo de apreender ou de instituir o processo educacional. Nesse sentido, o conceito de pedagogia, desde a Grécia, delineou-se de maneira dualista, com uma concepção ora voltada para uma reflexão de ordem filosófica, ora compreendida em um sentido prático e empírico.

Para compreender o sentido filosófico destacado por Saviani (2008), é preciso considerar o contexto grego, que, sustentado pela supremacia da razão e pela redução da importância prática, colocava a transformação do mundo material como um objetivo secundário dos pensadores. Ao reconhecer o protagonismo do mundo real em detrimento do homem, os primeiros pensadores voltaram seus estudos a compreender o cosmo, visando à contemplação do universo, sem haver a preocupação em transformar a natureza ou desenvolver estudos que pudessem modificar as estruturas sociais e o sentido das ações humanas (VÁZQUEZ, 1968). Em decorrência desse entendimento, a pedagogia obtinha forte influência da filosofia, orientada pelos princípios e pelas ideias de maneira distante dos processos educativos.

A visão prática, apontada por Saviani (2008), estava intrínseca à formação realizada pela *paidéia*¹, na qual se afirmava o aspecto metodológico, pautado pelo entendimento etimológico da palavra, como meio e caminho e, posteriormente, sendo incorporada à terminologia *pedagogia*. Assim, a terminologia “pedagogo”, na Grécia, designava o escravo que acompanhava a criança até o professor. A crença da superioridade da atividade intelectual em relação ao trabalho prático demonstra-se na oposição entre uma atividade considerada elevada – atividade intelectual – e a outra servil e humilhante – trabalho prático (SAVIANI, 2008). O trabalho prático era tarefa designada aos escravos, por ser considerada indigna para os homens livres, atribuindo, então, a estas atividades filosóficas e políticas, pautadas pela ação contemplativa. Já no período medieval, havia forte influência da igreja e do cristianismo, o que se expressou em um modelo de *paidéia* cristianizada, ou seja, uma formação com abordagem hierárquica e ambígua.

Na busca de validar e reconhecer um conhecimento como científico, a ciência moderna, pautada pela concepção positivista, promove mudanças profundas e estabelece uma nova concepção de ciência. As características de cientificidade, como a questão da racionalidade e da veracidade, enfatizadas pela ciência moderna, não se assemelham aos métodos, aos objetivos e aos instrumentos para a área das ciências humanas, na qual a pedagogia está inserida. Entretanto, para garantir o

estatuto científico, as ciências humanas adotam características do rigor do método quantitativo pautado pela abordagem positivista. Com a rigorosidade matemática e a exigência de quantificação, não havia espaço no padrão moderno para as ciências humanas e, consequentemente, para a pedagogia, a psicologia e a sociologia. A rigorosidade matemática das ciências humanas implica uma nova abordagem do conhecimento e, consequentemente, uma exclusão da troca das ideias e da necessidade filosófica (BOURDIEU, 2008).

Diferente do paradigma greco-medieval voltado para a produção da ciência embasada nas leis da espiritualidade, a modernidade elabora um pensamento embasado nas leis matemáticas. Desse modo, as ciências naturais foram as primeiras a estabelecerem os critérios científicos de validação, sendo reconhecidas como as ciências exemplares.

O caráter do estudo das ciências humanas, tendo como foco a relação do homem com a realidade social, enquanto uma relação dinâmica, mutável e complexa, não permite ao pesquisador uma análise exclusivamente mensurável e observável dos fatos sociais. A compreensão da relação que ocorre entre os sujeitos não se realiza por meio de técnicas, a realidade e as influências culturais, históricas, econômicas e sociais tornam esse conhecimento muito mais complexo (ZAVAGLIA, 2008). Ao tratar da ciência, Zavaglia (2008) destaca que não há uma única forma de enquadrar a ciência e todo o conhecimento, produto da ciência, pois estão pautados por elementos sociais, culturais e políticos.

Nesse cenário, Plaisance e Vergnaud (1993) destacam a vulnerabilidade da pedagogia em relação às outras ciências, ao considerar que ela se mostra associada à formação de professores para atuar nos cursos primários. O dilema de compreender a pedagogia como ciência percorreu longos anos. A submissão da pedagogia, ora à sociologia, ora à psicologia, ora à filosofia, tornou-a independente de outros objetos, linguagens e métodos, o que resultou na falta de uma autonomia, reduzindo-a, conforme postula Saviani (2008), à mera aplicação dos resultados de outras ciências.

De acordo com Saviani (2008), o século XIX tendeu a generalizar o entendimento da pedagogia para designar a relação entre a elaboração consciente do ensino e o fazer sobre o processo educativo, desse modo, intitulava a relação entre os processos teórico e prático do ensino. Cabe considerar que o distanciamento entre os segmentos da teoria e da prática tornou-se uma questão evidente no processo de formação de professores, que, conforme Gatti (2010), permanece até os dias atuais.

Compete esclarecer que os desígnios da pedagogia, no Brasil, obtiveram distinção do modo como ela se delineou em outras partes do mundo. Enquanto em

outros países a pedagogia firmou-se como parte estruturante das ciências da educação, sendo compreendida nos cursos de formação docente, no Brasil, embora não haja consenso, a nomenclatura “pedagogia” refere-se aos cursos de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e de coordenadores pedagógicos. Pimenta (1999), Libâneo (2001) e Franco (2003) defendem a ideia da pedagogia como ciência da educação.

Formação inicial do coordenador pedagógico

Notamos que o século XX foi o palco de grandes transformações² no cenário nacional e mundial, entrando em voga a supervalorização da educação como componente principal do progresso. A fim de adequar-se aos interesses mercantis e às novas exigências no trabalho, a universalização do ensino passa a ser uma necessidade do Estado. Com a supremacia da educação, a formação dos professores passou a ser tema importante no âmbito de reformas³, leis e projetos. Para Kuenzer (2006), a concepção positivista influenciou de maneira significativa o modelo de organização e de seleção dos conteúdos do processo formativo do século XX. Com isso, prevaleceu uma noção de ciência formalizada e fragmentada, na qual cada objeto corresponde a uma singularidade que, ao construir seu próprio campo, se desvincula das demais especificidades e perde seu vínculo com as relações sociais e produtivas.

No contexto da formação, o coordenador pedagógico não estava vinculado às funções inerentes do trabalho pedagógico. No início, seu viés ainda estava se referindo a um técnico ou especialista da educação (SAVIANI, 2008). O reflexo dessas funções na escola dá-se pelo viés de fiscalização e pelas incumbências de inspeção. Nesse sentido, ocorreram mudanças decorrentes das reformas com destaque para a implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que surgiu, primeiramente, na Universidade de São Paulo. Somente em 1939, a terminologia “Pedagogia” ganhou espaço universitário e passou a fazer parte, juntamente a Didática, Filosofia, Ciências e Letras, de uma das sessões da Faculdade Nacional de Filosofia. Posteriormente, com a duração de quatro anos, os cursos de licenciatura, inclusive Pedagogia, seguiam o modelo conhecido como 3+1, em que se destinavam os primeiros três anos para a formação dos bacharéis com os conhecimentos metodológicos e cognitivos, e o último ano para a formação da licenciatura com conhecimentos didáticos (SAVIANI, 2008).

Nessa conjuntura, desde a década de 1970 até a de 1990, a organização do curso de Pedagogia não refletia um caráter escolar, muito menos de aprendizagem para docência. A organização fragmentada trazia um distanciamento entre a teoria e a prática, que não possibilitava ao estudante perceber qual era sua real função no âmbito da escola.

Aproximando-se, dessa forma, das funções cada vez mais técnicas e menos vinculadas às ações docentes e pedagógicas, a fala de uma coordenadora pedagógica entrevistada pontua sobre a dificuldade em reconhecer o trabalho do coordenador pedagógico na formação inicial:

No curso, eu não conseguia perceber o trabalho do coordenador pedagógico, eu não me reconhecia neste trabalho [...]. Inclusive nos primeiros meses como coordenadora eu me via voltando para a sala de aula (CP4).

O reconhecimento do saber específico do futuro profissional manifesta-se no processo de formação inicial. Desse modo, o trabalho que o coordenador pedagógico exerce na escola deveria estar atrelado à formação inicial, no entanto, a coordenadora CP4 relata que não se percebia na função e desejava retornar para a sala de aula. Assim, inferimos que o curso de Pedagogia lhe deu o direito de exercer a função de coordenadora pedagógica, mas não ofereceu fundamentação teórico-prática suficiente para tal.

Com isso, percebe-se que o pertencimento a um grupo profissional requer a apropriação de um conhecimento específico e sistematizado, que se realiza na formação do profissional nos espaços universitários.

Impulsionadas pelas ideias de progresso e pela necessidade de mão de obra, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por uma expansão do sistema de ensino. A ampliação das escolas e, conseqüentemente, o aumento do número de vagas ofertadas trouxeram uma necessidade de formar professores em grande escala, sem, contudo, haver proporcional investimento na qualidade dessa oferta.

No contexto desse movimento questionador sobre qualidade da formação inicial do professor, o curso de Pedagogia apresentava uma profunda crise, que se manifestava sem perspectivas de melhoras, levando em consideração os novos componentes a serem instaurados no âmbito da formação: os institutos superiores de educação (IES) e as escolas normais superiores, na década de 1990. Tais espaços de formação do professor foram implementados pela Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), alicerçada pela concepção das políticas educacionais vigentes.

Cabe considerar que as reformas realizadas na década de 1990 tinham como intuito alterar a estrutura do ensino desde a educação infantil até o ensino supe-

rior, destinando a educação como alternativa de superar a crise equacionada pelo modelo de produção capitalista. Com essa configuração, a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) promoveu uma ampla modificação no ensino e, conseqüentemente, na formação do professor e do coordenador pedagógico.

No relato a seguir, a coordenadora pedagógica pontua sobre a importância do curso de Pedagogia no trabalho que realiza na escola:

Eu nunca tinha trabalhado em escola e foi lá que eu aprendi tudo. Não me acho diferente de uma pessoa que teve Magistério, eu não tive Magistério. Tudo que eu aprendi foi na Pedagogia como organização pedagógica, metodologia, planejamento. A base para o trabalho que realizo hoje, eu tive no curso. Quando eu cheguei na Prefeitura, eu não tive alguém para me orientar, eu não sabia nem preencher um livro de chamada, ninguém me ensinou e eu não tinha experiência em escola, eu aprendi lá no curso de Pedagogia, nos estágios e nas disciplinas (CP2).

Em virtude das políticas e do modelo de formação instaurados historicamente nos anos 1990 e 2000, Pabis (2014) destaca que o curso de Pedagogia permaneceu fragmentado. Cabe considerar as inúmeras intervenções da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e de outros movimentos dos professores, na tentativa de alterar o quadro de distinção entre a formação do professor e a do especialista. Após muita discussão, propôs-se que o curso de Pedagogia se fundamentasse nos três eixos de formação: pesquisador, gestor e professor. Pautados na concepção crítica de ensino e contrários ao modelo de fragmentação da formação do coordenador pedagógico, os movimentos dos professores tornaram-se importantes no processo de defesa da profissionalização do magistério. De uma formação inicial consistente teoricamente, permitiram-se condições para a formação do professor, com referência ao exercício em sala de aula, do gestor, como o responsável pela organização do trabalho pedagógico, e do pesquisador investigador, aquele que realiza a pesquisa educacional.

O relato a seguir pontua sobre a importância do conhecimento da teoria que se faz presente nas atividades realizadas pelo coordenador pedagógico:

Porque tem muito da teoria que você vai precisar. E você vê, plenamente, a pessoa que tem um certo descaso com algumas questões, às vezes é por não conhecer. Então, é necessário, por exemplo, para o preenchimento de uma ata, saber o que é direito da criança, o que você vai cobrar, porque é uma questão familiar. Tem situações que você vai encaminhar para outros órgãos, mas não é você que vai tentar resolver, sabe? E você vê que a pessoa não domina a área. Daí você já tem que ficar mais atento. Porque numa equipe é o trabalho de todos que precisa ser estabelecido, e daí você precisa resolver esse tipo de situação se for necessário (CP4).

Todavia, cristalizado por teorias e práticas voltadas ao especialista, ao fiscalizador e ao técnico, poucos conseguem enxergar o coordenador como parte integrante

da equipe docente e organizador do trabalho pedagógico. Conforme Saviani (2008), esse perfil passou a estar intimamente ligado às atribuições administrativas, que já se caracterizam como marcas profundas na representação do coordenador pedagógico e na formação desse profissional. Carneiro e Maciel (2006) apontam sobre a necessidade de o coordenador estar vinculado aos saberes teóricos e práticos, articulando-os de acordo com a realidade de sua atuação. É preciso ampliar os saberes teóricos sem distanciá-los dos conhecimentos práticos.

Com base em Gauthier (1998), os saberes não se apoiam somente na experiência pessoal, ou se reduzem à cientificidade de forma dissociada do espaço real. Essa compreensão contribui para *desprofissionalizar* o trabalho dos profissionais do ensino. O autor afirma que o repertório de saberes é um elemento essencial para toda profissão. Identificar e validar um conjunto de saberes específicos tornam-se alicerce para definir o *status* profissional e identificar conhecimentos próprios que o distinguem de outras profissões. Gauthier (1998) destaca a importância dos saberes das ciências da educação, e isso é essencial ao coordenador pedagógico para exercer sua função na escola.

No relato a seguir, a coordenadora pedagógica aponta os saberes das ciências no trabalho do coordenador pedagógico, ao relatar a importância da filosofia para compreender o ser humano:

Teve aula que era muita teoria, mas aula de didática dava para fazer essa junção com a sala de aula, aula de gestão, até a própria aula de Filosofia, não com a escola, mas como lidar com o ser humano (CP2).

Nesse sentido, os saberes são elementos centrais para todo o processo de profissionalização docente. Tardif (2002) afirma que é a articulação entre a prática e os saberes que faz dos profissionais um grupo social, cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes.

Ressaltamos a importância de uma formação que ofereça uma bagagem sólida de saberes específicos do trabalho do coordenador pedagógico, que, para tanto, volte seu olhar aos processos educacionais que estão atrelados ao ensino proposto pelo professor e à aprendizagem do aluno. Tal processo deve ocorrer sem se distanciar da realidade escolar e das necessidades da sala de aula. Assim, pontuamos que o curso de Pedagogia se constitui em espaço privilegiado para a formação do coordenador pedagógico, o qual possibilita condições de problematizar a prática pedagógica do professor e de constatar/discutir a lógica ideológica que marca o trabalho na sociedade capitalista (PABIS, 2014).

A coordenadora pedagógica entrevistada relata a importância da trajetória na escola para a mobilização de saberes na função que exerce:

É fundamental a experiência para o coordenador, porque ele tem que passar pela sala de aula, por vários segmentos e por várias modalidades, educação infantil, EJA, ensino fundamental. Porque, senão, você não tem uma prática certa. Às vezes você fala para o professor: "Ah, o autor fala isso! E que se você ensinar daquele jeito, dá certo!". Mas será que dá mesmo? (CP5).

Como pondera Gimeno Sacristán (1999), a prática pedagógica, entendida como práxis, é dotada de sentido. Assim, a atuação do professor em sala de aula é um importante espaço para mobilizar saberes, definir estratégias e legitimar práticas pedagógicas para o trabalho docente. Com esse entendimento, Gauthier (1998) elege o saber experiencial como um espaço/tempo privilegiado do profissional da educação, o qual busca mecanismos para sua prática pedagógica e a reproduz de acordo com as necessidades.

O saber adquirido durante a trajetória das coordenadoras pedagógicas na qualidade de professoras, em atuação em sala de aula, é reconhecido pela entrevistada como um componente importante para orientar o trabalho dos professores:

Sem a experiência pedagógica de sala de aula, eu jamais conseguiria orientar as minhas professoras como eu oriento agora. Porque não adianta querer orientar uma coisa que você não sabe fazer (CP6).

Entretanto, para Pinto (2011), não basta ao coordenador pedagógico ter experiência em sala de aula, é preciso obter saberes que envolvem a organização sistêmica da escola, teorias de currículo, políticas públicas na área de educação escolar, avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, entre outros saberes que envolvem a atuação do coordenador pedagógico e que ultrapassam os saberes da experiência em sala de aula.

Nesse sentido, destacamos, nos relatos a seguir, os saberes coparticipativos que estão presentes na atuação do coordenador pedagógico. Tratam-se de saberes que envolvem parcerias e experiências adquiridas no espaço escolar por professores, coordenador pedagógico, diretor e todo o coletivo da escola:

Eu fazia parte da equipe dos professores quando fui convidada para assumir como coordenadora pedagógica. Foi complicado em relação às amizades com as outras professoras, pois você não é mais apenas colega das professoras, tive que tomar outra postura. Às vezes eu tenho que dar uma orientação, e, em outras, eu tenho que lembrar algumas normas e as professoras podem não gostar. Então, eu tentei encontrar maneiras de conversar com elas, de me relacionar de forma diferente. Buscando sempre resolver os problemas de maneira coletiva (CP1).

É preciso saber lidar com as pessoas, para conviver no trabalho com os diferentes pensamentos. No que envolve os conflitos por exemplo, é preciso ter calma, compreender que as pessoas não são todas iguais, isso foi coisas que eu aprendi no curso de Pedagogia e no cotidiano da escola (CP2).

O papel do coordenador pedagógico é complexo, pois não é neutro, considerando que há sempre um posicionamento presente na prática pedagógica que pode realizar tanto a transformação como a confirmação do *status quo*. Ao refletir sobre o trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano da escola, Pabis (2014) aponta que os desafios encontrados estão em desempenhar seu próprio trabalho, com base no repertório de saberes adquiridos ao longo de seu processo formativo.

Tendo em vista que as questões emergentes da dinâmica da escola se tornam preponderantes no trabalho do coordenador pedagógico, na busca por soluções para os problemas momentâneos, esse profissional pode acabar realizando uma atuação desordenada e imediatista. Assim, a velha ideia de “apagar incêndios” torna-se uma referência para o trabalho do coordenador pedagógico, o qual desconsidera a intencionalidade de seu trabalho e os propósitos que envolvem sua atuação no espaço escolar.

Para compreender a condição de trabalho do coordenador pedagógico, é preciso considerar as questões históricas que, para Kuenzer (2006), estão associadas às contradições que envolvem a organização do trabalho na sociedade capitalista. Nesse contexto, permeados por conflitos e determinantes próprios do modo de produção capitalista, a escola e os profissionais que nela atuam se descaracterizam de suas principais finalidades educativas, em favor de ações que produzem resultado em curto prazo.

As precárias condições de funcionamento que a escola apresenta causam um contrassenso no que envolve as possibilidades de ações dos profissionais que atuam nesse espaço, por isso a tendência das contradições entre os saberes adquiridos na formação inicial e as reais possibilidades de atuação no espaço escolar. Desse modo, os profissionais desvinculam-se da sua função, para assumir outras atribuições determinadas por situações que emergem do próprio cotidiano escolar. Assim, é necessário buscar elementos, já no processo formativo do coordenador pedagógico, que permitam compreender os limites do trabalho pedagógico e os determinantes que assolam essa atuação, a fim de ampliar o escopo de possibilidades de intervenção (KUENZER, 2006).

A formação inicial como lócus privilegiado para preparar os futuros profissionais da educação, com sólidos fundamentos teórico-práticos e saberes específicos

para a prática consciente e autônoma do professor e do coordenador pedagógico, encontra-se desvalorizada nas pesquisas recentes. Gatti (2010) denuncia os cortes de investimento nas universidades públicas, a falta de fiscalização e de normatização dos cursos de formação de professores nas universidades privadas, a falta de equiparação salarial com outros profissionais, entre outros fatores. Considera-se que a desvalorização é ainda reforçada com o entendimento de que qualquer profissional que tenha ensino superior, ou até mesmo ensino médio, pode ser professor.

Assim, a formação inicial é dicotômica, ao considerar o processo de aprendizagem da docência e do coordenador pedagógico, ao mesmo tempo que legitima, também desconsidera práticas cristalizadas. Cabe, dessa forma, à formação inicial exercer o papel de oferecer elementos para o egresso do curso problematizar sobre a prática que exerce. Assim, entra em pauta a exigência de uma formação bem alicerçada em saberes teóricos e práticos, que contemple o rigor científico em consonância com a realidade escolar.

O trabalho do coordenador pedagógico e seus saberes

A fim de compreender os saberes que envolvem o trabalho do coordenador pedagógico, fez-se necessário abordar as principais contribuições dos autores que estudam sobre essa temática. Para tanto, destacamos os trabalhos de Gauthier (1998) e Tardif (2002), que discorrem sobre os saberes docentes e a importância destes para o processo de profissionalização do professor, e de André e Vieira (2007), que desenvolvem estudos acerca dos saberes específicos do coordenador pedagógico.

Os esforços de todos os profissionais da educação em incluir a sua formação inicial nos espaços universitários inserem-se na perspectiva de reconhecer o estatuto epistemológico da ciência da educação. De modo contrário a esse movimento, as reformas políticas vêm descaracterizando o profissional da educação como o responsável por uma área específica do conhecimento, reduzindo seus saberes a uma dimensão técnica e tarefa, que desconsidera sua identidade como cientista e pesquisador.

A desvalorização da formação inicial como espaço de preparação do profissional do ensino e os conceitos preconcebidos do senso comum sobre os saberes que embasam o trabalho do coordenador pedagógico dificultam a constituição de um saber pedagógico. Gauthier (1998) elucida que os saberes encontram-se demarcados por uma espécie de cegueira conceitual, tendo em vista que historicamente se desconsideram a cientificidade e a especificidade dos saberes e que não ponderam a complexidade do trabalho pedagógico.

Faz-se necessário ultrapassar as concepções demarcadas historicamente que limitam o ofício do professor ao entendimento de que basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência ou ter cultura para formalizar os saberes do ensino, seja do professor ou do coordenador pedagógico. Entendemos, como Gauthier (1998), que a prática do ensinar ocorre em uma ampla e abstrusa dimensão. Nesse sentido, os objetivos que orientam a prática pedagógica, os projetos coletivos que estruturam o trabalho realizado na escola, a organização do ambiente físico e social, entre outros aspectos, envolvem a dinâmica do trabalho da escola e obtêm como fim prover melhores condições ao processo de aprendizagem do aluno. Assim, percebe-se como é complexo o trabalho do coordenador pedagógico na organização do espaço escolar.

Nunes (2001) compreende que os saberes são construídos, reconstruídos e mobilizados de acordo com as necessidades profissionais do professor e, no mesmo sentido, do coordenador pedagógico. Portanto, o saber curricular é colocado como imprescindível para o trabalho que o coordenador realiza na escola. No entanto, uma profissional entrevistada afirmou que esse saber foi pouco aprofundado no curso de Pedagogia, o que gerou dificuldades em seu trabalho realizado na escola:

Alguns saberes não foram tão trabalhados no curso e eu considero relevante no meu trabalho na escola, como o currículo que poderia ser mais aprofundado. É preciso um currículo diferenciado para a educação infantil, e isso não foi muito aprofundado no curso. E esse conhecimento me fez falta. Às vezes, na graduação, o acadêmico até pensa que é bom quando o professor não dá muito trabalho, mas depois você percebe que alguns conhecimentos fazem muita falta (CP1).

Domingues (2014) define o coordenador pedagógico como aquele que orienta a organização curricular e o desenvolvimento do currículo. Para tanto, esse profissional precisa obter saberes curriculares para realizar a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, nas práticas de avaliação da aprendizagem, na formação continuada, nas práticas pedagógicas, entre outras atribuições que lhe são pertinentes.

Para Gauthier (1998), o saber curricular é selecionado pela escola a partir dos saberes produzidos cientificamente, para construir um *corpus* que será ensinado nos programas escolares. Assim, o saber curricular formula-se de maneira externa ao professor, podendo ser produzido pelos funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas. O coordenador pedagógico tem nos saberes curriculares seu *lôcus* de trabalho, tendo em vista que cabe a esse profissional organizar e selecionar, de forma coletiva, o conjunto de conhecimentos pertinentes na formação do aluno. Todos os conhecimentos são dotados de posicionamentos, assim, ao excluir

ou adotar determinado conhecimento, a escola aguça uma concepção que valoriza em detrimento de outra.

Pensar que o ato de ensinar está atrelado a apenas transmitir um conteúdo é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão. Do mesmo modo, a atuação de coordenar e organizar o trabalho pedagógico não se limita ao saber-fazer – ela possui intencionalidades e pauta-se em saberes pedagógicos definidos. A partir dessa premissa, destacamos que é preciso aprofundar a compreensão sobre os saberes específicos do coordenador pedagógico, para que este não limite sua ação ao talento, à experiência ou à intuição. A formalização do ensino envolve o reconhecimento do coordenador pedagógico como profissional que detém um corpo de saberes particulares do seu trabalho e que, para tanto, necessita de um espaço próprio para concretizá-lo, nesse caso a escola: saberes curriculares, saberes sociais, saberes da prática pedagógica, saberes da experiência (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2002).

Ao tratar dos saberes, Tardif (2002) destaca que o conjunto de processos formativos e de aprendizagem socialmente elaborados destina-se a instruir os membros da sociedade nos saberes sociais. Para isso, cabe aos grupos de educadores que realizam os processos educativos definir suas práticas em relação aos saberes que possuem e transmitem (TARDIF, 2002). Assim, o escopo dos saberes deixa de ser entendido como elemento exclusivo dos docentes e envolve os grupos de educadores. Destacamos, neste trabalho, os saberes que envolvem o coordenador pedagógico como o profissional responsável na organização do trabalho pedagógico. Todavia, é preciso considerar que as ações de formação continuada e orientação que o coordenador pedagógico realiza na escola não devem se limitar aos saberes curriculares, incluindo, assim, no seu trabalho a realidade da escola e sua cultura organizacional (PINTO, 2011). Portanto, ao concretizar suas atribuições, o coordenador pedagógico precisa mobilizar também o saber formador, conforme relatado pelas profissionais a seguir:

A formação continuada eu faço na hora-atividade com a leitura e discussão. Não há tempo disponível, então eu aproveito a hora-atividade. Eu divido o planejamento em três momentos, para fazer o planejamento, para preparar o material que vai ser usado nas aulas e para as discussões (CP1).

Na escola, é preciso uma formação mediada pela equipe gestora, deveria haver sempre uma formação. Momentos de aprender e refletir sobre a prática sua e do outro, mas não tem tempo (CP2).

Segundo Nóvoa (1995), a formação continuada possibilita o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do professor. Assim, a formação continuada é parte integrante de um amplo processo formativo, que abrange aspectos históricos, culturais e sociais do “ser professor”. Desse modo, a escola configura-se como locus de formação do docente, efetivada pelo coordenador pedagógico. Com o entendimento da prática pedagógica como uma ação complexa e intencional, a formação continuada não pode atingir o indivíduo, mas compreende todo o coletivo da escola.

A dificuldade em organizar momentos de formação continuada na escola é retratada pela coordenadora pedagógica da seguinte forma:

Porque é difícil ter reunião pedagógica para trabalhar no coletivo. Na verdade, tem poucos momentos durante o ano letivo, mas, normalmente, é feita já sobre questões do dia a dia. Questões de sala de aula, de disciplina, de trabalho com material diversificado, auxílio aos alunos que têm dificuldade na aprendizagem. Todas essas situações normalmente são realizadas nas reuniões (CP4).

Cabe ao coordenador pedagógico possibilitar que a formação continuada se concretize, a fim de superar a mera aplicação de técnicas e assumir a prática pedagógica como práxis, como fio condutor da formação continuada dos professores. Entretanto, o relato de uma das coordenadoras pedagógicas sobre essa atribuição responsabiliza o professor pelo seu desenvolvimento profissional:

Se o professor não ir atrás, se ele não buscar, não vai conseguir colocar na prática. Então o professor tem que permanecer sempre em formação, sempre buscando, e usar essa formação para colocar em prática aqui na escola. Uma das nossas orientações é que professor tem sempre que reservar um tempo dentro da hora-atividade [...] uma ou duas horas para pesquisa, para leitura de livros mais aprofundados para usar na sua prática (CP1).

A formação continuada é um importante momento para entender a prática pedagógica além do espaço da sala de aula. Compreendemos como limitada a formação continuada que se basta no desenvolvimento da reflexão sobre a própria ação, voltada para uma ação solitária do professor. Cabe ao coordenador pedagógico articular e mobilizar o saber formador, a fim de realizar a formação continuada de forma coletiva e colaborativa.

Ao realizar a formação continuada, valorizam-se os conhecimentos docentes, contribuindo para a construção do coletivo escolar. Nesse sentido, o coordenador pedagógico assume a função de problematizador e mediador na organização da formação continuada no espaço escolar, por meio de referenciais teóricos e de uma postura baseada na cooperação, na alteridade e no diálogo, a qual permite que o professor assuma o processo de construção da sua profissão, como protagonista.

No que tange ao trabalho em equipe, a coordenadora pedagógica entrevistada reconhece a importância de as ações que se realizam na escola obterem um caráter de coletividade:

Eu acredito que a escola não funciona sem o trabalho em equipe. Até porque hoje eu posso ser coordenadora pedagógica, mas amanhã eu posso voltar para a sala de aula, então as ações não são para o bem individual, é para o coletivo (CP2).

Ao apresentarem os saberes do coordenador pedagógico, André e Vieira (2007) ressaltam que em seu cotidiano, imerso por acontecimentos imprevisíveis, mobilizam-se saberes a cada nova situação. Com base nas autoras, evidenciamos que, no trabalho do coordenador pedagógico, são necessários saberes para realizar ações que envolvem o planejamento da rotina escolar, o acompanhamento do profissional docente e o atendimento de alunos e de pais. Destacamos os saberes que são movimentados pelo coordenador pedagógico na mobilização de pessoas na escola de forma democrática e colaborativa.

A gestão democrática se apresenta a partir dos saberes dialógicos que buscam superar as relações de poder que perpetuam historicamente no espaço escolar. No entanto, a gestão de pessoas, com viés democrático, só acontece quando as ações ultrapassam o âmbito do discurso e se efetivam na escola sustentadas nos princípios dialógicos e na alteridade. O modo como a coordenadora pedagógica mobiliza os saberes no cotidiano da escola denota os sentidos e os significados do partilhar coletivamente. Ou seja, ao privilegiar determinada atuação, o coordenador pedagógico estabelece atitudes de colaboração e partilha. Destarte, consideramos que, ao realizar uma atuação desordenada e/ou autoritária, esse profissional secundariza atos democráticos no espaço pedagógico.

Ao estabelecer as contribuições de alguns autores (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2002), demarcamos a necessidade de analisar os saberes da formação inicial que balizam o trabalho do coordenador pedagógico e as contribuições da formação inicial de licenciatura em Pedagogia. A formação do coordenador pedagógico está atrelada à formação do professor, por isso entendemos que a formação do pedagogo precisa considerar a dimensão teórico-prática da educação. De acordo com a pesquisa realizada por Cruz (2009), os saberes pautados nos fundamentos da educação prevaleceram como principal motriz no início do curso de Pedagogia, o que se modificou ao longo dos anos, a fim de adequar-se às influências da epistemologia da prática.

A ênfase dos saberes apoiados nos fundamentos da educação permitia ao coordenador pedagógico exercer sua profissão com maior segurança em relação às ciên-

cias da educação. Portanto, o conhecimento desse profissional não ficava restrito ao domínio técnico do conteúdo, que resolve os problemas encontrados na escola com a aplicação de um repertório de conhecimentos e soluções preestabelecidas cientificamente. Entretanto, a ênfase teórica no curso de Pedagogia foi alvo de críticas porque, ao não reconhecer a importância da prática no processo de formação, dificultou a formulação de um saber de cunho pedagógico. Gauthier (1998) aponta que o fracasso em relação à formação de ordem científica do curso contribuiu para desprofissionalizar a atividade docente, ao desconsiderar a importância da pesquisa acadêmica.

Contudo, sustentando-se por um viés estritamente prático, a formação do pedagogo recai no modelo pragmático e utilitário, conforme as necessidades neoliberais. Para Gauthier (1998, p. 27), é como se, ao substituir um modelo formativo por outro, “[...] tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício”. Trata-se de desviar a preocupação de ordem estritamente científica dos saberes, para recair em saberes que desconsideram o contexto real da sala de aula.

Ao conhecer a pluralidade de saberes que envolvem a prática do pedagogo, Cruz (2009) aponta a dificuldade em nomear um saber específico para a pedagogia, considerando os inúmeros conhecimentos que envolvem a formação e a prática pedagógica desse profissional. A autora afirma que o saber da pedagogia deve estar pautado por um entendimento de um saber composto, no qual considera tanto os saberes de base teóricos como também os saberes práticos. Desse modo:

[...] o aprofundamento teórico, pela via das diferentes disciplinas, precisa considerar a educação como prática social e o trabalho pedagógico e docente como a referência primeira da pedagogia e, consequentemente, do seu curso. O tratamento específico dos conhecimentos educacionais, a partir da lógica de cada disciplina e de seu professor, precisa se ligar ao estudo, à reflexão e à pesquisa sobre a educação como prática social, propiciando aos pedagogos em formação fundamentos para teorizar sobre suas práticas e condições para submetê-las à discussão (CRUZ, 2009, p. 13).

Os saberes advêm de diversos contextos e de vários períodos que perpassam a carreira e a história profissional do ensino: as experiências pessoais, a formação inicial, a formação continuada, as atividades docentes, as atividades realizadas na coordenação pedagógica, etc. Assim sendo, os saberes são vastos e diferenciados e, dessa forma, estabelecem-se individualmente e coletivamente, considerando que as ações se configuram como um saber social também subjetivo ao pedagogo. Cabe ressaltar que as ações do coordenador pedagógico não estão desvinculadas das atividades docentes, é necessário compreender os processos de ensino e aprendizagem

como aspectos basilares para a ação desse profissional na escola, para que a educação seja uma prática social.

Envolvida por uma dimensão complexa e ampla, a prática pedagógica não é uma ação mecânica, o coordenador pedagógico e o professor exercem influências que não permitem neutralidades políticas e epistemológicas em suas ações. Dessa forma, a escola é permeada por concepções sociais, políticas, históricas, econômicas e culturais, que estão presentes nas características singulares de cada ação educativa, desde o planejamento até o desenvolvimento das práticas pedagógicas. As ações são cercadas de saberes específicos que caracterizam as práticas com conhecimentos próprios, conforme suas exigências e sua área de atuação.

A ação do coordenador pedagógico é constituída por vários saberes que, de acordo com Gauthier (1998), englobam conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. A formação é um aspecto complexo da educação, que envolve uma gama de conhecimentos que estão além de técnicas e de soluções prontas. Dessa forma, é preciso considerar os saberes que os professores e os pedagogos já possuem ao adentrar no curso de formação inicial e os saberes que serão construídos no processo formativo.

Tardif (2002) corrobora ao destacar que o saber não é algo indefinido ou que flutua no espaço; ao contrário, o saber está relacionado a uma pessoa e à sua identidade. Para compreender os saberes, é necessário estudá-los, relacionando-os com os elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002). Nesse mesmo sentido, Gauthier (1998) pontua que os saberes próprios do ensino não são identificados no vazio, é preciso levar em consideração o contexto real em que o ensino se realiza, caso contrário temos o risco de formalizar um ofício que não existe.

Para Cruz (2009), o saber é composto, sendo teórico e prático, que reúne traços conceituais de diferentes campos, mas, quando voltado propositivamente a determinado contexto, transforma-se em um novo saber – não mais vinculado à sua fonte de origem, mas como expressão de um novo saber de base teórico-prática.

Na busca de consolidar um repertório de conhecimentos específicos do ensino, visando garantir a legitimidade da profissão e definir o *status* profissional dos professores, Gauthier (1998) apresenta um conjunto de saberes docentes, a fim de perceber de que modo os professores os mobilizam, são eles: saber disciplinar, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial, saber da ação pedagógica.

Ainda de acordo com Gauthier (1998), o saber disciplinar é produto das pesquisas e corresponde a diversas áreas do conhecimento. Esse saber não é produzido

pelo professor, mas, sim, pelos cientistas, os quais deflagram uma dualidade entre o espaço de produção de pesquisa e o ensino. Entretanto, ao mobilizar o conhecimento, o professor extrai o saber produzido pelos pesquisadores, para transformá-los em conhecimentos relevantes em sala de aula. Assim, o ato de ensinar exige um conhecimento. Como pondera Tardif (2002), “[...] um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Dessa forma, o domínio do conteúdo torna-se necessário para compreender determinados conceitos.

Do mesmo modo, para Gauthier (1998), o ato de ensinar exige um conhecimento de determinado conteúdo, levando em consideração que não há condições de ensinar algo sem conhecimentos peculiares de determinada área. Nesse sentido, o saber disciplinar possibilita ao professor superar o saber-fazer e obter domínio dos conteúdos que mobiliza em sala de aula. Sem conteúdo, o ensino torna-se vazio e cercado de senso comum. Por isso, “[...] os conteúdos são fundamentais, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (SAVIANI, 2008, p. 45). Assim, o saber disciplinar não se realiza com base no entendimento do profissional do ensino como técnico, mas em uma prática consciente que contribui para a emancipação dos sujeitos, que passam a obter conhecimentos de conteúdos historicamente sistematizados. Gauthier (1998) coloca que o conteúdo do saber da ação, ou seja, o saber-fazer, não é suficiente para atender a complexidade da ação pedagógica, seja do professor ou do coordenador pedagógico.

Pinto (2011) destaca que a escola realiza inúmeras práticas educativas, mas que não estão ligadas exclusivamente à sala de aula; elas vão além do trabalho entre o professor e o aluno. Então, a sala de aula não é um espaço isolado da escola; ela é cercada por outros elementos e profissionais que, mesmo fora desse espaço, têm suas contribuições, obtendo como fim o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, entende-se o coordenador pedagógico como profissional que atua tanto no espaço de sala de aula, na qual realiza o suporte pedagógico para o trabalho docente, como na organização do trabalho pedagógico, articulando os espaços coletivos de formação contínua do professor, mobilizando a construção e a implementação coletivas do projeto político-pedagógico, entre outras atribuições.

Ao considerar que o coordenador pedagógico realiza ações tanto em sala de aula, de forma indireta, como no espaço escolar, é necessário compreender os saberes disciplinares que são mobilizados em sala de aula e como se encontram organizados na estrutura da escola em um escopo mais amplo. Em relação à atuação

do coordenador pedagógico na educação infantil e no ensino fundamental, compreender os conteúdos para melhor orientar o professor torna-se imprescindível, sobretudo com os professores iniciantes.

O saber das ciências da educação é responsável por caracterizar o coordenador pedagógico, já que esse saber se adquire pelo próprio profissional do ensino durante a sua formação ou em sua trajetória na escola. Conforme Gauthier (1998), é um saber profissional específico, que nem sempre está ligado à ação pedagógica, mas se refere à maneira de o professor existir profissionalmente. Em suma, este saber compreende as noções do coordenador relativas ao sistema escolar, como o projeto político-pedagógico, o conselho escolar, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários, entre outras noções específicas do espaço escolar e do seu trabalho.

A tradição pedagógica refere-se ao modelo de escola instaurado no século XVII, que, conforme pontua Gauthier (1998), deixa de ocorrer no singular, no qual o professor atende o aluno individualmente, passando a realizar-se de maneira simultânea. Esse modelo de escola cristalizou uma tradição pedagógica que remonta às ações desenvolvidas na escola durante períodos anteriores e encontram-se presentes até os dias atuais. Nesse sentido, a escola não é um espaço neutro, e muito menos seus agentes o são, pois desenvolvem as atividades escolares arraigados e permeados por um contexto cultural e histórico.

As atitudes e os automatismos inerentes às profissões do professor e do coordenador pedagógico não dizem respeito somente a gestos e atos concretos observáveis, mas, além disso, se realizam por percepções e emoções. Assim, o *habitus* constitui-se por meio da reprodução de percepções, de pensamentos e de ações (BOURDIEU, 2008). Os esquemas de percepções, ações e emoções reproduzem-se na escola na relação entre o individual e o coletivo. Eles estão presentes desde o currículo até as práticas cotidianas, muitas vezes sem a devida compreensão dos significados que nutrem a escola e seus agentes com um sistema de *habitus* que perpassa e desenvolve uma cultura escolar.

O saber experiencial compõe os saberes advindos da prática do profissional da educação e denota um campo significativo para a produção de um repertório de saberes da experiência e produzido pelo próprio professor (GAUTHIER, 1998). Do mesmo modo, Tardif (2002) seleciona os saberes da experiência como conjunto de saberes utilizados, adquiridos e necessários no espaço da prática da profissão docente, que são elaborados pelo próprio professor. O autor aponta que é no cotidiano do professor que os saberes experienciais se consolidam e se estabelecem como núcleo vital do saber docente, que são, acima de tudo, de ordem pessoal.

O saber da ação pedagógica é legitimado pela pesquisa. Desse modo, é o saber experiencial dos professores que se torna público, para alvo de avaliação, reprodução e comparação. Entretanto, Gauthier (1998) denuncia a dificuldade de o saber fazer-se presente no reservatório de saberes do professor, tendo em vista que o docente se encontra isolado nas práticas em sala de aula e poucas vezes torna públicas as suas experiências particulares. Assim, Gauthier (1998, p. 34) discute sobre a importância do saber da ação pedagógica para “[...] contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente”, ao considerar que esse saber constitui um elemento da profissionalização docente, já que favorece a realização de comprovação científica sobre o saber da ação pedagógica.

As experiências tanto profissionais como pessoais interferem na consolidação dos saberes do coordenador pedagógico, que os desenvolve em relação às suas práticas pedagógicas exercidas na escola. Sobre a temporalidade dos saberes, Tardif (2002) afirma que estes sofrem modificações ao longo do tempo, de modo que não são imutáveis e homogêneos. No espaço da escola, o coordenador pedagógico elege, modifica e recompõe seus saberes de acordo com as necessidades do seu trabalho.

Pontuamos que a profissionalização do coordenador pedagógico não está direta e unicamente associada à constituição de saberes. Gauthier (1998) aponta que os saberes se caracterizam como elementos imprescindíveis para estabelecer uma legitimidade ao profissional, mas também é necessário que “[...] se estabeleça uma distinção nítida entre a produção e a utilização dos conhecimentos” (GAUTHIER, 1998, p. 286). Para tanto, compreendemos que a profissionalização, também, está relacionada às dimensões políticas do reconhecimento da especificidade do seu trabalho. Cabe, então, à formação inicial a preparação do profissional do ensino com o real reconhecimento do seu trabalho, para que não recaia somente no saber-fazer, mas nas amplas dimensões históricas, econômicas, culturais, políticas e epistemológicas da profissão.

Considerações finais

Sendo a universidade, no curso de Pedagogia, o locus da formação do coordenador pedagógico, esta precisa dotar-se de saberes que permitam ao profissional da educação que se forma “[...] construir uma competência profissional que o ajude a intervir frente às demandas de seu trabalho, em especial, na condução dos processos de formação do docente sistematizadas na escola” (DOMINGUES, 2014, p. 35). Para além desses aspectos, a formação inicial é uma possibilidade de compreender

as contradições que envolvem a escola e o trabalho do coordenador pedagógico. Porém, muitas vezes, o trabalho do coordenador pedagógico se envolve em uma atuação fragmentada e alienada.

A atuação dispersa do coordenador pedagógico, que desconsidera os saberes específicos do seu trabalho, é resultado das contradições presentes na organização do trabalho na sociedade capitalista. Kuenzer (2006) ressalta que essa atuação é decorrente da fragmentação do trabalho pedagógico, que inclui a formação inicial, em um espaço que divide o pensamento prático e o teórico. Nesse sentido, a fragmentação curricular na formação desse profissional divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada, que supõem uma autonomia da prática social impossível de acontecer. Analisar a formação inicial do coordenador pedagógico torna-se uma tarefa árdua quando se consideram as contradições presentes no processo formativo e, conseqüentemente, no trabalho desse profissional.

Por meio da análise empreendida nesta pesquisa, pontuamos algumas considerações sobre as contribuições do curso de Pedagogia na construção dos saberes necessários para a prática do coordenador pedagógico. Entretanto, ressaltamos que estas considerações são partes de um inconcluso processo de problematizar a formação e o trabalho do coordenador pedagógico, pois esta é uma tarefa complexa, que, segundo Gauthier (1998), envolve saberes da experiência, saberes da tradição pedagógica, saberes das ciências da educação, saberes curriculares e saberes disciplinares.

Consideramos a necessidade de um curso de formação inicial consistente teoricamente, que seja desenvolvido pela articulação da teoria com a prática e que promova mecanismos para tratar e aprofundar os saberes necessários ao trabalho pedagógico do coordenador. Ao assumir a função na escola, o coordenador pedagógico mais se aproxima de um *multitarefeiro* e deixa de realizar suas principais atribuições, entre elas a organização e mobilização da construção coletiva do projeto político-pedagógico e a formação continuada dos docentes, com ações que marginalizam seus saberes específicos. Nesta pesquisa, apontamos a dificuldade dos coordenadores em estabelecer espaço e tempo destinados para a formação contínua dos profissionais do ensino.

Embora se reconheça a formação inicial como um importante espaço de construção dos saberes do coordenador pedagógico, evidenciamos que a indefinição nas atribuições desse profissional se torna mais agravante quando se consideram os modelos assumidos no processo formativo. Conforme analisado, o modelo de formação do especialista e do professor, ora pesquisador, ora docente e ora gestor, resulta em uma compreensão histórica de fragmentação, tanto no perfil como no trabalho

que assume esse profissional. A amplitude da formação do coordenador pedagógico desafia as possibilidades de educar um mesmo profissional para diversas funções que, apesar de correlatas, possuem especificidades próprias.

O curso de Pedagogia apresenta um aspecto abrangente, pois insere várias temáticas e disciplinas que caracterizam um “inchaço curricular”, apesar de considerar a importância das temáticas apresentadas. Trata-se de uma formação voltada mais à docência, que, em decorrência, secundariza saberes específicos da formação do coordenador pedagógico. Logo, a formação com um aspecto amplo concentra disciplinas na formação docente, o que resulta, ao final do curso, em um profissional que não reconhece quem são: o coordenador pedagógico, o gestor e o docente.

Notas

- ¹ Se faz presente na Grécia Antiga o termo *paideia*, que se referia à formação do homem para viver em sociedade. A *paideia* estava fundamentada nos conhecimentos filosóficos e culturais, abordando aspectos teóricos do ensino (SAVIANI, 2008).
- ² Ao destacar tais transformações, apontamos: a crise do Estado de bem-estar social; o aumento das taxas de inflação; o modelo de organização do trabalho com base no taylorismo-fordismo; o questionamento das noções de razão, de verdade, de progresso, de emancipação, de igualdade; as críticas às metanarrativas, às noções de estrutura e de totalidade; a descrença no sujeito histórico; entre outras (BOURDIEU, 2008).
- ³ Vieira (2009) destaca as propostas de reformas do período da Primeira República (1889-1930): Reforma Benjamin Constant (1890-1891), Reforma Eptácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma João Luiz Alves (1925).

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 11-24.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, P. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.
- CARNEIRO, I. M. S. P.; MACIEL, M. J. C. Pedagogia e pedagogos em diferentes espaços: interdisciplinaridade e competências pedagógicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 13, 2006, Pernambuco, Recife. *Anais...* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 210-231.
- CRUZ, G. B. 70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009.

DOMINGUES, I. *O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *A pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 13, 2006, Pernambuco, Recife. *Anais...* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 185-212.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Revista Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 7, p. 27-42, abr. 2001.

PABIS, N. *O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná*. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti, Curitiba, 2014.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, U. A. *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo: Cortez, 2011.

PLAISANCE, E.; VERGNAUD, G. *Les sciences de l'éducation*. Paris: La Découverte, 1993.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda., 1968.

VIEIRA, S. L. Reformas educativas no Brasil: uma aproximação histórica. In: TERCEIRO CONGRESSO NACIONAL Y SEGUNDO ENCUENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN, Ceará. *Anais...* Ceará: Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/reformas-educativas-no-brasil-uma-aproximacao-historica.html>. Acesso em: 25 jul. 2015.

ZAVAGLIA, T. Critérios de validade científica nas ciências humanas. *Educação*, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 469-480, set./dez. 2008.

O atendimento educacional especializado para a educação infantil em Caxias do Sul

The specialized educational service for early childhood education in Caxias do Sul

Atención educacional especializada para la educación infantil en la ciudad de Caxias do Sul

Cláudia Rodrigues de Freitas*

Joseane Frassoni dos Santos**

Clarissa Haas**

Resumo

Este artigo analisa as práticas do atendimento educacional especializado para a educação infantil na rede municipal de ensino de Caxias do Sul, RS. As questões orientadoras são: como é a organização do atendimento educacional especializado na educação infantil na rede municipal de ensino de Caxias do Sul? Qual a formação dos profissionais para atender ao público-alvo da educação especial na educação infantil? Como o apoio educacional especializado vem sendo ofertado a bebês e crianças pequenas, considerando a obrigatoriedade da educação aos 4 anos de idade? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, construída por meio de entrevistas semiestruturadas com o gestor da educação especial e com dois professores do atendimento educacional especializado na educação infantil. Constatou-se que a rede estudada enfrenta limitações na oferta do serviço de apoio para as crianças pequenas, tais como a falta de espaço próprio para os atendimentos individualizados e a condição de itinerância dos professores especializados, dificultando o estabelecimento de vínculo com as crianças atendidas. Essas dificuldades também são enfrentadas na oferta da educação infantil, uma vez que a rede não possui escolas próprias para essa, atuando em forma de convênios com a rede privada de ensino.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado. Caxias do Sul. Educação especial. Educação infantil.

Recebido em 02/12/2018 – Aprovado em 04/06/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.8287>

* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: 0000-0002-7105-8539. E-mail: freitascrd@gmail.com

** Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do Núcleo de Estudos e Políticas de Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: 0000-0003-0778-4162. E-mail: jfrassoni@hotmail.com

*** Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do Núcleo de Estudos e Políticas de Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente da área da Pedagogia no IFRS – Campus Caxias do Sul, Brasil. ORCID: 0000-0002-8526-7200. E-mail: cla.haas@hotmail.com

Abstract

The article analyzes the practices of the Specialized Educational Service for children's education in the Municipal Teaching Network (RME) of Caxias do Sul (RS). The questions guiding are: How is the organization of the Specialized Educational Service for children's education in the RME of Caxias do Sul (RS)? What is the qualification of the professionals attending the children targeted by Special Education? How way has specialized educational support been offered to children and babies considering the compulsory education at four years of age? This is a qualitative research, constructed by means of semistructured interviews with the special education manager and two teachers of the Specialized Educational Service for Children's Education. It was found that the aforementioned Network faces limitations in the offer of support service for young children, such as the lack of space for individualized attendance, the roaming condition of the specialized teachers, which makes it difficult to establish a link with the attended children. These difficulties are also faced in the offer of Early Childhood Education, since the network does not have its own Pre-primary Education schools, acting under agreements with the Private School Network.

Keywords: Specialized educational service. Caxias do Sul. Special education. Early childhood education.

Resumen

El presente artículo analiza las prácticas de Atención Educacional Especializada para la Educación Infantil en la Red Municipal de Enseñanza (RME) de la ciudad Caxias do Sul (RS). Las preguntas que orientaron este artículo son: ¿Cómo se encuentra organizada la Atención Educacional Especializada en la Educación Infantil de la RME en Caxias do Sul?; ¿Cuál es la formación de los profesionales que atienden la población de Educación Especial en la Educación Infantil?; ¿Cómo se ofrece el apoyo educativo especializado para bebés e infantes, considerando que la educación es obligatoria a los cuatro años de edad? Esta es una investigación de carácter cualitativa, construida por medio de entrevistas semi-estructuradas con el gestor de Educación Especial y dos profesores de Atención Educacional Especializada en Educación Infantil. Como resultado se infiere que la Red mencionada enfrenta limitaciones en la prestación de servicios de apoyo para niños pequeños, como la falta de espacio para la atención Individualizada y la condición de itinerancia de maestros especializados que dificulta el vínculo con los niños atendidos. Estas dificultades también se enfrentan en la oferta de Educación Infantil, considerando que la red no dispone de instituciones propias de Educación Infantil, actuando a partir de convenios con la Red Privada de Educación.

Palabras clave: Atención educacional especializada. Caxias do Sul. Educación especial. Educación infantil.

Educação infantil e educação especial: tecendo relações

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar (COUTO, 2011, p. 103-104).

Este artigo é parte de uma pesquisa já finalizada e traz como ponto de análise as práticas do atendimento educacional especializado para a educação infantil na rede municipal de ensino de Caxias do Sul, RS. Para tanto, apresentamos o conceito de infâncias, a fim de entendermos como a criança é vista na contemporaneidade.

As palavras de Mia Couto nos auxiliam a tratar sobre as infâncias como acontecimento, um modo de entender a criança na sua imanência, na possibilidade de surpresa e encantamento. Para Barbosa (2007, p. 1069), “[...] são estas novas crianças, com suas experiências de infâncias múltiplas, que chegam todos os dias na escola. Com seu modo plural de ser, elas manifestam a sua diferença”.

Na infância, por intermédio de suas diferentes linguagens, as crianças expressam sua compreensão de mundo, atuam e reconstroem a cultura em que estão inseridas, estabelecem relações com o outro e com o lugar que as cerca, produzindo novas formas de ser e estar nesses espaços. E é no espaço da educação infantil que estas relações se estabelecem para além do âmbito familiar, possibilitando à criança trocas de aprendizagens com o outro e com o novo ambiente em que está inserida.

Como primeira etapa da educação básica, a educação infantil visa à complementação das ações da família e da comunidade, tendo como objetivo a formação integral da criança (BRASIL, 1996). Nesta etapa da vida, as crianças vivenciam experiências de aprendizagens no brincar, no momento da alimentação, na troca de fraldas, ou seja, em todos os momentos do cotidiano da instituição escolar infantil por meio de intervenções com intencionalidade que visam ao seu desenvolvimento.

Um aspecto importante na educação das crianças pequenas está relacionado com a compreensão que o professor tem da criança como sendo protagonista do seu processo de desenvolvimento. Para Malaguzzi (1999), isso diz muito às crianças sobre o que pensamos sobre elas. Esse entendimento requer um olhar sensível, que acolha as necessidades, as dúvidas, as inquietações e as aprendizagens dos bebês e das crianças.

A compreensão da criança como sujeito de direitos começa a ser alicerçada em 1959, com o documento *Declaração Universal dos Direitos das Crianças* (UNICEF, 1959). Conforme o Princípio I do documento mencionado:

A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família (UNICEF, 1959, não paginado).

No Brasil, a Constituição federal de 1988 (BRASIL, 1988) é um marco significativo quanto ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) dá visibilidade à igualdade de condições para o acesso e a permanência da criança na escola.

No ano de 1996, entra em vigor a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (BRASIL, 1996), que aponta a faixa etária para ingresso na creche e na pré-escola. Essa legislação teve uma recente reformulação por meio da Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013). Dentre as alterações que dizem respeito à educação infantil, destacamos o inciso I do art. 4º, que prevê: “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola, b) ensino fundamental, c) ensino médio” (BRASIL, 2013, não paginado). Essa reformulação estabeleceu o prazo até 2016 para que os estados e municípios garantissem a oferta de vagas para todas as crianças dessa faixa etária. Consideramos, assim, a importância de analisar como essas instituições estão dando conta dessa demanda.

O papel da educação infantil para o desenvolvimento da criança nos remete a salientar a importância da inclusão de crianças com deficiência desde esta etapa de ensino, tendo em conta o aspecto transversal da educação especial às demais etapas e modalidades da educação escolar. O laço entre a educação infantil e a educação especial se torna mais sólido para favorecer os processos de inclusão de crianças com deficiência nessa etapa. Para Lima e Dorziat (2013), é importante para os processos de inclusão a compreensão de que a criança com deficiência também é criança, pois esses sujeitos também possuem desejos e vontades específicos que precisam ser olhados/escutados pelos educadores.

No âmbito acadêmico, as pesquisas que relacionam a educação infantil com a educação especial se apresentam em número reduzido. Dentre os estudos realizados, destacamos a pesquisa de Benincasa-Meirelles (2016), que analisa os contextos de Santa Maria (Brasil) e de Bologna (Itália). A pesquisadora aponta que o apoio especializado em Santa Maria é ofertado nas escolas infantis, tendo como destaque a docência colaborativa. No contexto italiano, a autora ressalta a presença de um professor curricular a mais na creche e na pré-escola, e a organização ocorre com a presença do professor de apoio especializado e do educador profissional.

Em sua pesquisa, Conde (2015) verificou o distanciamento entre as propostas da sala de aula comum com a sala de recursos multifuncionais e apontou o planejamento conjunto entre professor da sala de aula comum e professor especializado como um desafio a ser superado. A interlocução entre educação infantil e educação especial é encontrada também nos estudos realizados por: Freitas, Christofari e Tezzari (2016), Nunes (2015), Freitas (2015), Bridi e Meirelles (2014), Benincasa (2011), Zortéa (2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta como destaque o atendimento educacional especializado, que se

constitui como uma ferramenta para os processos de inclusão escolar. O apoio educacional especializado possui um caráter complementar e suplementar ao ensino comum e objetiva a “[...] disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação [do sujeito] na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 1). Cabe destacar que esse serviço compõe ações que vão além da sala de recursos, pois compreende também a ação colaborativa entre o professor da sala de aula comum e o professor especializado, que, por sua vez, é o profissional que atua no atendimento educacional especializado, atendendo os requisitos de formação previstos na Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009).

Em relação à inclusão de crianças com deficiência, a Nota Técnica nº 02/2015 (BRASIL, 2015) dá visibilidade ao apoio educacional especializado para os bebês e para as crianças pequenas com deficiência, ao prever:

[...] o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade na creche e dos quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo. Desde a primeira etapa da Educação Básica essas crianças têm a oportunidade de compartilhar espaços comuns de interação, de brincadeiras, de fantasias, de trocas sociais e de comunicação, assegurando seu desenvolvimento integral e promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia e, sobretudo, produzindo sentido ao que aprendem por meio das atividades próprias de crianças nessa faixa etária (BRASIL, 2015, p. 3).

A normativa ressalta a importância da inserção das crianças com deficiência no espaço das instituições infantis desde a tenra idade para o processo de desenvolvimento desses sujeitos. A possibilidade de interagir e ampliar a socialização com um grupo maior de crianças favorece aprendizagens para a criança com deficiência e também para a criança sem deficiência. A diferença vista como potência qualifica as relações dentro e fora da instituição infantil.

Ao apresentarmos a trajetória metodológica, definimos o *corpus* do estudo, que mostra como a pesquisa foi tecida. Os participantes e os instrumentos utilizados como ferramenta para a composição do estudo compõem o próximo item.

Trajetória metodológica

Esta investigação tem caráter qualitativo e abarca uma pesquisa desenvolvida no mestrado acadêmico de uma das autoras do estudo. O objetivo do estudo foi analisar as práticas do atendimento educacional especializado para a educação infantil na rede municipal de ensino de Caxias do Sul, RS, buscando compreender

como este serviço vem sendo organizado e ofertado a bebês e crianças pequenas, bem como analisar qual a formação dos profissionais que atendem o público-alvo da educação especial na referida rede.

Como referencial teórico, destacamos: Malaguzzi (1999) e Barbosa (2007), sobre a educação da primeira infância; Baptista (2011) e Bueno (2016), no âmbito da educação especial; e as legislações referentes tanto à educação infantil quanto à educação especial. A trajetória traçada neste processo deu-se com a participação de muitas mãos, que denominamos como fios que vão compondo o percurso metodológico.

A imersão nas teorias da primeira infância e da educação especial e nas legislações e normativas nacionais e municipais foi o primeiro fio traçado. A pesquisa no *site* da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, com a finalidade de busca das resoluções específicas da educação infantil e da educação especial, constituiu-se como o segundo fio. O contato com o contexto de investigação via telefone e e-mail, para convidar uma gestora da educação especial do município e duas professoras do atendimento educacional especializado da educação infantil, foi o terceiro fio alinhavado. Após o aceite, foram marcadas as entrevistas. O quarto fio deu-se com a realização das entrevistas semiestruturadas.

Com o instrumento de pesquisa, buscou-se compreender: 1) a oferta do atendimento educacional especializado; 2) o ano de surgimento do serviço de apoio para a educação infantil; 3) as normativas que orientam a educação infantil e a educação especial no cenário municipal de Caxias do Sul, RS; 4) a organização do atendimento educacional especializado com foco na prática pedagógica. Destacamos que todos os participantes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, sinalizando a sua participação na pesquisa. Para a análise dos dados, utilizamos as normativas nacionais da educação infantil e da educação especial, bem como os teóricos que embasaram este estudo.

A seção a seguir traz aspectos singulares da rede municipal de ensino de Caxias do Sul, em relação às normativas que regulam a oferta da educação infantil e da educação especial e também ao número de matrículas do público-alvo da educação especial na educação infantil.

O contexto de investigação

O município de Caxias do Sul, como indicado na Figura 1, foi fundado em 20 de junho de 1890. Atualmente, possui uma população estimada de 479.236 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016b), sendo a

segunda maior cidade no estado em número de habitantes, perdendo apenas para a capital gaúcha, Porto Alegre.

Figura 1 – Mapa de Caxias do Sul



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016a).

Segundo Filippi (2014, p. 32), Caxias do Sul é o “[...] polo regional da serra gaúcha, firma-se como o principal município do interior gaúcho em termos econô-

micos”. O município destaca-se entre as 100 maiores economias do país, incluindo capitais, ocupando o 34º lugar. Caxias do Sul possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,782, segundo dados do Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2010), portanto possui um índice melhor se comparado ao estado do Rio Grande do Sul, que possui IDH de 0,746.

Em relação à educação infantil, Caxias do Sul organiza a oferta desta etapa de ensino por meio da Resolução nº 37, de 26 de setembro de 2017, do Conselho Municipal de Educação (CME) (CAXIAS DO SUL, 2017a), que define como função desta etapa de ensino a inter-relação entre cuidar e educar de forma complementar à ação da família e da comunidade, abrangendo as distintas dimensões dos educandos, sejam elas físicas, sociais, intelectuais ou psicológicas, apresentando sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Em relação à oferta da educação infantil, o art. 37 da normativa, em “Da Oferta e Regularidade das Escolas”, prevê o oferecimento dessa etapa de ensino em:

[...] escolas municipais de Educação Infantil, escolas conveniadas com o Poder Público Municipal, escolas privadas com Termo firmado com o Poder Público Municipal, escolas privadas ou por meio da organização de turmas de Educação Infantil nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (CAXIAS DO SUL, 2017a, p. 15).

No art. 38 da referida resolução, entende-se por turmas de educação infantil: “[...] quando estas são ofertadas para crianças na faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses, em espaços próprios juntos as escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino” (CAXIAS DO SUL, 2017a, p. 15).

O município de Caxias do Sul não realiza a oferta de educação infantil em escolas municipais próprias para essa etapa de ensino. Assim, a oferta ocorre com apoio das escolas conveniadas ao poder público municipal e por meio da abertura de turmas de pré-escola em escolas de ensino fundamental. Logo, não contempla as escolas municipais, como citado no art. 37 da Resolução nº 37/2017 do CME (CAXIAS DO SUL, 2017a). Conforme o *site* da Secretaria da Educação do município, “[...] nas Escolas de Educação Infantil conveniadas, foram estabelecidos convênios com entidades filantrópicas, associações de bairros e clubes de mães, que administram as 45 Escolas de Educação Infantil” (CAXIAS DO SUL, 2018, não paginado).

Além do investimento na abertura de turmas de pré-escola em escolas de ensino fundamental, a rede municipal de ensino de Caxias do Sul, por meio do Edital nº 068/2017 (CAXIAS DO SUL, 2017b), prevê:

[...] o credenciamento de entidades educacionais para aquisição de 1.300 (mil e trezentas) vagas escolares de educação infantil, para atender as necessidades da Secretaria Municipal da Educação, tudo conforme este edital, seus anexos e Minuta de Contrato, que fazem parte deste chamamento público o credenciamento de entidades educacionais para aquisição de vagas escolares de educação infantil. (CAXIAS DO SUL, 2017b, p. 1).

Conforme o edital, a compra de vagas nas escolas da rede de ensino privada pressupõe a ampliação de oferta, de forma mais enfática, na faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, a fim de cumprir com a obrigatoriedade da matrícula. Das 1.300 vagas, 300 serão para a faixa etária de 0 a 1 ano e 11 meses, 400 para as crianças de 2 a 3 anos e 11 meses; e 600 vagas para as crianças da pré-escola.

No *site* da Secretaria Municipal de Educação (CAXIAS DO SUL, 2018) também é possível apurar que há turmas de pré-escola em 63 das 86 escolas municipais de ensino fundamental. Os dados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2016) demonstram a dificuldade enfrentada pela rede municipal de Caxias do Sul em garantir a oferta da educação infantil. De um total de 16.906 matrículas, 14.267 pertencem à rede de ensino privada.

Considerando o PNE (BRASIL, 2014), na meta 1, quanto à necessidade de universalização da educação infantil na faixa etária correspondente à pré-escola (4 a 5 anos de idade) e de ampliação da oferta da educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de 3 anos de idade até o final da vigência do PNE, as estatísticas reforçam o cenário desafiador para o cumprimento desta meta no município analisado. Conforme dados extraídos do Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME) de Caxias do Sul (CAXIAS DO SUL, 2017d), referentes à avaliação e ao monitoramento do PNE, no município de Caxias do Sul, em 2017, 87% das crianças tiveram acesso à pré-escola, e 32% frequentaram a creche.

Em relação à organização da educação especial na rede municipal, a gestora da educação especial do município pontuou que, até abril de 2016, o município organizava suas ações em seis núcleos de aprendizagem, distribuídos em seis regiões do município, constituído por um assessor da educação especial, um da educação infantil, um dos anos iniciais do ensino fundamental, um dos anos finais do ensino fundamental, que se responsabilizavam em atender a uma região do município. Até aquele momento, existiam três assessoras da educação especial, cada uma responsável por dois núcleos de aprendizagem. Porém, a partir de abril de 2016, em virtude de cortes de despesas, a equipe foi reduzida para somente uma assessora, ficando essa responsável pelos seis núcleos.

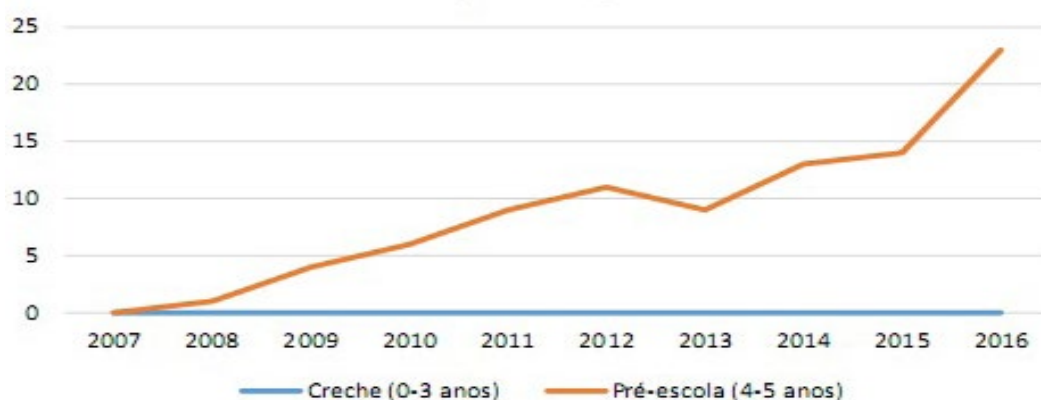
Apresentam-se, na Tabela 1 e no Gráfico 1, os indicadores referentes ao público-alvo da educação especial na creche e na pré-escola no ensino regular da rede municipal de ensino de Caxias do Sul.

Tabela 1 – Alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação na educação infantil no ensino regular da rede municipal de ensino de Caxias do Sul

EDUCAÇÃO INFANTIL		
Ano	Creche (0-3 anos)	Pré-escola (4-5 anos)
	Alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação	
2007	0	0
2008	0	1
2009	0	4
2010	0	6
2011	0	9
2012	0	11
2013	0	9
2014	0	13
2015	0	14
2016	0	23

Fonte: elaboração própria com base nos Microdados do MEC/Inep (2007 a 2016) (BRASIL, 2016).

Gráfico 1 – Alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação na educação infantil no ensino regular da rede municipal de ensino de Caxias do Sul



Fonte: elaboração própria com base nos Microdados do MEC/Inep (2007 a 2016) (BRASIL, 2016).

A matrícula de crianças do público-alvo da educação especial nas escolas infantis conveniadas apresentou um crescimento gradativo após 2008, ano em que se registra a publicação do *Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008). Na creche, esse número inexistiu em virtude da ausência de matrícula nessa faixa etária, demonstrando o pouco investimento da rede municipal em garantir a educação para bebês, desconsiderando a importância da creche para o desenvolvimento da criança, pois, segundo Barbosa e Richter (2013), a creche como espaço educativo organizado possibilita a convivência das crianças com seus pares e também com adultos. Na pré-escola, constata-se um aumento no período analisado, salvo uma oscilação entre 2012 e 2014, esta ação da rede municipal em focar a pré-escola na garantia de matrículas se relaciona com a meta 1 do PNE.

A Resolução CME nº 35, de 30 de maio de 2017 (CAXIAS DO SUL, 2017c), que fixa diretrizes para a educação especial no município, na seção intitulada “Do acesso e das formas de atendimento”, o art. 6º dispõe sobre o número de alunos a ser incluído:

§ 2º - Recomenda-se a inclusão de, no máximo, duas crianças/estudantes com deficiência ou com transtornos do espectro autista em cada turma do ensino regular, devendo ter redução de 30% da capacidade de crianças/estudantes na turma ou contar com cuidador educacional, segundo o apontamento da avaliação prevista no artigo 7º, da presente Resolução, sendo que a mesma equipe também definirá o número crianças/estudantes por cuidador (CAXIAS DO SUL, 2017c, p. 3).

A normativa, ao estabelecer a redução do número de alunos nas classes com crianças com deficiência incluídas, parece compreender a importância de um atendimento qualificado a toda turma. A figura do cuidador educacional, apontada no § 2º, tem por função o apoio nas ações de cuidado, higiene, alimentação e locomoção aos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento que necessitem alto grau de dependência para a realização das atividades escolares (CAXIAS DO SUL, 2017c). Sobre esse aspecto, uma das professoras entrevistadas relatou que há uma busca efetiva para conseguir o cuidador educacional especialmente quando o aluno possui um alto grau de dependência para a realização das atividades no contexto da escola, mas nem sempre isso é possível.

A necessidade de suporte para a locomoção dos alunos até a escola imprime a necessidade de transporte adaptado. Considerando que o transporte é um aspecto que impossibilita a frequência dos alunos com deficiência na escola (BRASIL, 2012), o governo federal criou o Programa Caminho da Escola – Transporte Escolar

Acessível. Por meio da Nota Técnica nº 42/2011 (BRASIL, 2012), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) buscou apoio para a disponibilização de transporte acessível.

Na Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul, o transporte adaptado, segundo relatos da gestora da educação especial e das professoras do atendimento educacional especializado, não é ofertado a todos os alunos que dele necessitam. Desse modo, é necessária a ação da família para conseguir acesso ao serviço, sendo que em alguns casos há o acionamento do Ministério Público. Segundo dados do Programa Caminho da Escola – Transporte Escolar Acessível (BRASIL, 2012), o município de Caxias do Sul seria contemplado com três veículos entre 2011/2012.

A oferta do atendimento educacional especializado no presente município é definida no art. 10, “Do Atendimento Educacional Especializado – AEE”, da Resolução CME nº 35/2017, em que está descrito que este serviço “[...] deve estar articulado ao processo de escolarização, constituindo-se oferta obrigatória em todos os níveis, etapas e modalidades da educação” (CAXIAS DO SUL, 2017c, p. 4). O documento está em sintonia com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao estabelecer a transversalidade desta modalidade a todos os níveis de ensino, porém, ao não ofertar o serviço aos bebês, a rede municipal acaba por infringir a normativa nacional.

A normativa também aponta que esse atendimento pode ser realizado, dentre outras formas, por meio da estimulação precoce:

[O] atendimento de crianças com deficiência, defasagem no desenvolvimento e de alto risco, de zero a três anos e onze meses de idade, no qual são desenvolvidas atividades terapêuticas (segundo capacitação dos professores pelos órgãos da saúde) e educacionais, voltadas para o desenvolvimento global, contando fundamentalmente com a participação da família (CAXIAS DO SUL, 2017c, p. 5).

Ressaltamos esse aspecto em virtude de a normativa mencionar a estimulação precoce, pois em nenhum momento das entrevistas realizadas com a gestora e com as duas professoras essa forma de intervenção foi mencionada. Sobre esse aspecto, cabe ressaltar o âmbito pedagógico, pois, ao suprimir o apoio especializado para os bebês, estes perdem a possibilidade de conviver com seus pares e de ter o laço parental fortalecido, visto que, segundo Freitas (2015), este se constitui como principal intervenção do atendimento. As professoras inclusive afirmaram não ter trabalhado com nenhum bebê no ano de 2016. Em relação a esse aspecto, podemos considerar, tendo em vista os dados de matrícula do Censo Escolar da Educação Básica, que a matrícula de bebês nas instituições de ensino infantis conveniadas é inexistente.

Sobre as parcerias, a rede municipal conta com as universidades, especificamente com a Faculdade da Serra Gaúcha (FSG), onde as crianças fazem hidroterapia e fisioterapia por um preço reduzido, e a Universidade de Caxias do Sul (UCS), que desenvolve projetos para as crianças com deficiência envolvendo a fisioterapia. Além da parceria com as universidades, a rede conta com o Instituto da Audiovisão (INAV), com a Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Visuais (APADEV) e com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), onde alguns alunos realizam atendimento, no contraturno, nas áreas de saúde, fisioterapia e fonoaudiologia, por exemplo.

A rede municipal de ensino de Caxias do Sul apresenta um aumento de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no ensino comum entre os períodos de 2007 a 2008, reportando que houve um percentual de 1,5% de matrículas no ensino comum, um índice inferior aos demais municípios-polo do estado (BENINCASA-MEIRELLES; FREITAS; BAPTISTA, 2015).

Os últimos dados divulgados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2016) mostram que a rede municipal de ensino de Caxias do Sul concentra o maior número de matrículas de estudantes com deficiência em relação às demais dependências administrativas (redes estadual e privada de ensino), o que sinaliza a grande responsabilidade da rede em prover e garantir o direito à escolarização desse público. O total de matrículas de estudantes com deficiência incluídos na educação básica na referida rede soma 1.097, de um total geral de 34.385 matrículas. Enquanto isso, a rede estadual de educação, em Caxias do Sul, concentra 377 de um total de 30.343 matrículas, e a rede privada, 153 de um cômputo geral de 27.877 matrículas.

Ao tomarmos como referência as matrículas exclusivas na educação especial, a distribuição de matrículas entre as redes de ensino altera a ordem, observando-se o maior número de matriculados na rede estadual (191 matriculados) e, em seguida, na rede privada (89 matriculados), ficando por último a rede municipal (71 matriculados). Entendemos que esses dados fortalecem o papel da rede municipal de ensino em Caxias do Sul na oferta do atendimento educacional especializado como ferramenta pedagógica de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino comum, sendo a educação infantil uma etapa inicial elementar para construir a coesão e a articulação necessárias entre as etapas que compõem a educação básica.

A fim de analisar como vem ocorrendo a oferta do atendimento educacional especializado para a educação infantil no contexto referido, a seguir, indicamos as particularidades deste serviço.

O atendimento educacional especializado na educação infantil em Caxias do Sul

A formação

Para a formação inicial do professor de apoio educacional especializado, o município assume como referência a Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009), que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, e prevê, no art. 12, que: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3). Conforme Baptista (2011), a formação estabelecida para a atuação no apoio educacional especializado apresentada na resolução é ampla, permitindo variações segundo o âmbito em que ocorre.

No que se refere à formação continuada, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), não faz menção a esse aspecto, mas podemos encontrar essa referência no Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2003), que, dentre suas ações, previa a formação dos professores e do Programa Formação Continuada de Professores em Educação Especial. Para Oliveira e Santos (2011, p. 190), a formação continuada implica:

a) o levantamento da política de Educação Inclusiva implantada pelas Secretarias Municipais de Educação, na qual está contida a formação de professores e b) como está sendo executada a formação continuada de professores pelas Secretarias Municipais nas escolas, visando à Educação Inclusiva, cuja Educação requer que se considere, entre outros aspectos, a realidade sociocultural da escola, dos alunos e dos professores.

Dessa forma, para a oferta de formação continuada, é necessária a análise do contexto no qual será desenvolvida, considerando a efetividade desses momentos de qualificação e as especificidades a serem tratadas nas formações.

Em Caxias do Sul, a Resolução nº 35/2017 do CME (CAXIAS, 2017c), que orienta a formação do professor para atuar no atendimento educacional especializado, “Da atuação do professor no atendimento educacional especializado (AEE)”, no art. 22, estabelece:

Para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial, devendo comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura plena em educação especial ou em uma de suas áreas;

II - pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura plena nas diferentes áreas do conhecimento;

III - complementação de estudos em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura plena nas diferentes áreas do conhecimento (CAXIAS DO SUL, 2017c, p. 10).

No que se refere à formação inicial, pode-se concluir que a presente normativa não determina formação além da estabelecida na Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009), ou seja, específica para a atuação na educação infantil. Salientamos que no município não há concurso para atuação na função, sendo necessário que os interessados em exercer o cargo de professor de apoio educacional especializado encaminhem a documentação referente à formação mínima exigida para a atuação. Após a análise dos documentos, é agendada uma avaliação psicológica como pré-requisito para indicação ao cargo.

A formação continuada também está prevista na mesma normativa, no seu art. 3º, inciso IV. No entanto, a diminuição do número de assessores da educação especial teve efeitos na formação continuada dos professores do apoio educacional especializado, pois, segundo a gestora da educação especial, foram realizadas algumas reuniões durante o ano, sendo priorizada a assessoria com os professores especializados.

Percebe-se o impacto que o corte de profissionais da educação especial causou na organização de formações para os professores especializados. A assessoria aos professores foi garantida, porém aspectos específicos da formação não foram contemplados de forma contínua, como a oferta de palestras e seminários com distintas temáticas abordando a educação especial.

A constituição do apoio educacional especializado

A oferta do atendimento educacional especializado desde a educação infantil foi expressa na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), e teve maior visibilidade com a Nota Técnica nº 02/2015, que evidenciou o apoio especializado para bebês e crianças pequenas com deficiência. Para Bueno (2016), a compreensão do atendimento educacional especializado precisa ir além da ação do professor especializado na sala de recursos, para não se correr o risco de manter espaços segregados aos alunos com deficiência. O atendimento educacional especializado na etapa da educação infantil começa a ser ofertado no contexto investigado em 2014, ou seja, de forma tardia em relação à Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009), e ainda assim não contempla todas as crianças da educação infantil.

O apoio educacional especializado na educação infantil é realizado nas escolas conveniadas pela atuação dos professores do atendimento educacional especializado lotados nas escolas de ensino fundamental da rede municipal. O processo de encaminhamento para o atendimento educacional especializado ocorre, primeiramente, por meio do preenchimento de uma ficha em que constam aspectos da percepção do professor em relação ao aluno, como dificuldades de socialização e de aprendizagem; o professor regular responde essa ficha e a coordenação encaminha o documento para o professor do apoio educacional especializado, que dará início à avaliação.

Essa avaliação, segundo a gestora, abarca a anamnese com os pais e momentos de observação do estudante nos espaços da escola. Se o professor do atendimento educacional especializado observa que se configura como aluno público-alvo, a família é comunicada e dá-se início ao desenvolvimento do serviço. Os professores especializados elaboram o plano individual (PI) do aluno, no qual constam os dados, a história vital desse estudante, os aspectos relevantes da história de vida e da trajetória escolar dele até o momento. No caso das crianças de faixa etária maior, é apontado o que se percebe de potencialidade nesse estudante e quais são suas dificuldades. Os objetivos são elencados, apontando o que se pretende alcançar com o estudante, então o professor desenvolve suas ações de acordo com o plano. Na metade do ano, o PI do aluno é retomado, a fim de analisar seus avanços e fazer alguns ajustes para dar continuidade no segundo semestre.

Segundo entrevista realizada com as professoras do atendimento educacional especializado, esse serviço teve início com a atuação de três professoras especializadas das escolas municipais de ensino fundamental, divididas em três zonas: norte, sul e leste. Essa organização, segundo o relato de uma das professoras, dificultou o estabelecimento de vínculo com as crianças, pois a cada dia a docente se dirigia a uma escola diferente.

O serviço de apoio ocorre uma vez por semana, quando as professoras do apoio especializado do ensino fundamental realizam a itinerância nas escolas infantis conveniadas. Segundo a gestora da educação especial do município, as professoras com 20 horas de trabalho semanal tinham um turno por semana para atender as crianças da educação infantil – a disponibilidade de um turno para a realização do serviço não garante que este seja específico para uma escola conveniada, pois uma das professoras especializadas entrevistadas dividia um turno da manhã em duas escolas infantis. Ainda não houve oferta para todas as escolas conveniadas, em virtude da falta de professores para o atendimento educacional especializado.

O serviço no município é recente e mostra-se ainda precário, especialmente por não existir a sala de recursos como espaço prioritário para a realização do atendimento. Segundo entrevistas com as professoras do apoio especializado, o atendimento ocorre em espaços que estão ociosos, disponíveis no momento, como no refeitório, no pátio e na sala da educação infantil.

Dessa forma, o apoio educacional especializado para a faixa etária não possui um espaço específico – a sala de recursos – para sua efetivação, nas escolas infantis conveniadas. Assim, gostaríamos de compartilhar com o leitor a ideia de que esse serviço não deva ocorrer exclusivamente nesse espaço, porém, compreendemos a importância da sala de recursos para a realização dos atendimentos educacionais individualizados, por ser uma sala adequada, com materiais facilitadores para o desenvolvimento de propostas pedagógicas. Para Baptista (2011, p. 70), “[...] no caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum”.

Nas escolas infantis de Caxias do Sul o atendimento educacional especializado tem duração de 50 minutos a 1 hora, tempo em que são desenvolvidas atividades individualizadas, com ênfase na psicomotricidade, no lúdico, na brincadeira. Além do atendimento individual que acontece em diferentes espaços, conforme a disponibilidade da escola, o atendimento educacional especializado nas escolas infantis conveniadas ocorre, em alguns momentos, juntamente com o professor da sala de aula comum, na sala de aula regular. Benincasa-Meirelles (2016), em sua pesquisa, ressalta a importância da docência colaborativa, porém, na rede municipal de Caxias do Sul, em virtude da itinerância do professor especializado e de sua restrita carga horária em cada escola, esta docência colaborativa parece não ocorrer de fato.

O planejamento do professor do atendimento educacional especializado em conjunto com o professor da sala de aula regular nas escolas infantis conveniadas de Caxias do Sul é um ponto difícil de execução, devido à carga horária das professoras especializadas nas escolas infantis. Segundo uma das professoras especializadas, o fato de atender uma escola, uma vez por semana, permite que ocorra apenas troca de ideias de forma oral, sem sistematização de um efetivo planejamento. Dessa forma, o planejamento em conjunto é um aspecto não contemplado nas escolas infantis conveniadas; existe uma predisposição em realizá-lo, porém, efetivamente ele não acontece. Esse aspecto vai ao encontro do desafio apontado por Conde (2015), que é a dificuldade de interlocução entre professor da sala de aula comum e professor especializado na elaboração do planejamento.

Em relação à avaliação processual para os alunos público-alvo da educação especial, definida na Resolução CME/CS nº 035/2017 (CAXIAS DO SUL, 2017c), em “Da avaliação da aprendizagem”, art. 15:

A avaliação do desempenho escolar da criança/estudante com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação deve ser embasada no Art. 24, da LDBEN - “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”- realizada como processo dinâmico, considerando as habilidades imprescindíveis apontadas nos planos de estudos individualizados ou adaptados, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o seu desempenho em relação ao seu progresso individual.

§ 1º - A avaliação do processo de ensino e aprendizagem deve contemplar as adequações de instrumentos e procedimentos que atendam à diversidade das crianças/estudantes.

§ 2º - o processo de avaliação do desempenho escolar deve envolver, além dos professores da sala de aula, o professor do AEE e a coordenação pedagógica da escola, e, quando necessário a assessoria da mantenedora (CAXIAS DO SUL, 2017c, p. 7).

Nesse sentido, destaca-se a fala da professora Chiara, quando relata que a avaliação precisa ser “comparando o aluno ele com ele mesmo”, pois se percebe o aspecto fundamental no processo avaliativo. A avaliação deve partir do princípio de analisar como o aluno “chega” e os avanços que obtém no processo de aprendizagens. Meirieu (2002) salienta como primordial a avaliação do aluno tendo como parâmetro “si mesmo”.

Sobre o espaço escolar como terceiro educador, já foi destacada a ausência da sala de recursos no apoio especializado nas escolas infantis conveniadas e o que isso acarreta. Além desse aspecto, salienta-se algo muito preocupante, que demonstra um descaso com a educação da primeira infância: a divisão de sala de aula para duas turmas. Conforme as professoras do atendimento educacional especializado:

A maioria das escolinhas infantis tem duas turmas na mesma sala. Este ano, as duas escolas que eu estou, são duas turmas em cada sala. Ano passado não, nas três escolas que eu atendia ficava o grupo específico para aquela professora (professora Caterina, 2016).

Uma escolinha que eu estou esse ano, duas professoras dividem a mesma sala, dividem o mesmo espaço, tentam se coordenar da melhor maneira possível, mas o espaço físico é bastante reduzido (professora Chiara, 2016).

As professoras relatam um tipo de revezamento do espaço: um professor vai para o pátio ou para o refeitório com a sua turma, enquanto o outro realiza atividade na sala de aula. Essa espécie de revezamento nos leva aos questionamentos sobre as dificuldades (e a impossibilidade?) de se concretizar um trabalho de quali-

dade onde não existe um espaço físico determinado para a realização das intervenções, pois o espaço como terceiro educador requer a organização de materiais, de propostas com intencionalidade.

Desse modo, foi possível verificar como a rede municipal de ensino de Caxias do Sul organiza o serviço de apoio para a primeira infância. A seguir, damos ênfase aos desafios da referida rede na oferta do atendimento educacional especializado para a educação infantil.

Palavras finais

Ao se tratar da especificidade de um contexto específico, a rede municipal de ensino de Caxias do Sul, na oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil, pode-se analisar como esta rede vem organizando e compreendendo a importância tanto da educação infantil como primeira etapa de ensino quanto da educação especial como modalidade transversal a todas as etapas.

A opção em ofertar a educação infantil apenas na rede conveniada parece demonstrar um descaso com a educação de bebês e crianças pequenas, especialmente, ao se considerar que em muitos momentos as crianças dividem a sala de aula com outras turmas. Consequentemente, a oferta dos serviços de atendimento educacional especializado para as crianças com deficiência ocorre em espaços ociosos das escolas infantis conveniadas e é realizada por professores que não possuem formação específica para atuar na etapa de ensino, ou seja, que desconsideram as especificidades de atuação com essa faixa etária.

A oferta tardia do atendimento educacional especializado, em relação à Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009), é outro aspecto a ser salientado. Caxias do Sul tarda em ofertar esse serviço, reafirmando, assim, o espaço reservado à educação das crianças pequenas na formulação de suas políticas públicas.

Cabe ressaltar também a precariedade do serviço no que tange ao desempenho das atribuições por parte das professoras especializadas na forma de itinerância, o que além de limitar a possibilidade de um trabalho articulado com o professor do ensino comum não coaduna com as necessidades de construção de uma relação de vínculo e confiança entre a profissional do atendimento educacional especializado e as crianças, necessidades que, por sua vez, são elementares nessa faixa etária.

Sobre a formação para atuar como professor do atendimento educacional especializado, constata-se que as normativas municipais definem a formação mínima para atuação como professor do atendimento educacional especializado na educa-

ção infantil. Por meio da análise, foi possível verificar que a formação inicial segue o que a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009) prevê como formação mínima: licenciatura para habilitação ao exercício da docência e formação específica em educação especial. Porém, a normativa municipal não apresenta nenhuma especificação de formação em educação infantil.

Portanto, na rede municipal de ensino de Caxias do Sul, encontramos indícios da necessidade de maior investimento de políticas públicas na constituição do apoio educacional especializado para a faixa etária, bem como na própria formação de uma rede para a oferta da educação infantil, pois as estatísticas demonstram que o município está muito aquém de ter uma rede que atenda as crianças pequenas nas suas especificidades, cumprindo com as prerrogativas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Considerando o papel da educação infantil como primeira etapa de sustentação dos pilares da educação básica ou de “base”, urge que a educação infantil na rede municipal de Caxias do Sul desloque-se de um espaço secundário e passe a ter visibilidade, por meio de ações efetivas que envolvam a garantia de acesso e de qualidade na oferta da respectiva etapa de ensino.

Referências

- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. 1, p. 59-76, ago. 2011.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra. Creche: uma estranha no ninho educacional. *Dialogia*, São Paulo, v. 17, p. 75-92, 2013.
- BENINCASA, Melina Chassot. *Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre*. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BENINCASA-MEIRELLES, Melina C.; FREITAS, Cláudia R.; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial no Rio Grande do Sul: uma análise de indicadores de matrículas na educação básica (2007-2013). In: BAPTISTA, Claudio Roberto *et al* (org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015. p. 265-298.

BENINCASA-MEIRELLES, Melina Chassot. *Educação infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF: Congresso Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, DF: 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 2 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. *Observatório do PNE*. [2018]. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/pne/indicadores>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Observatório do Plano Nacional de Educação: índice de desenvolvimento humano*. 2010. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/contexto/227>. Acesso em: 13 out. 2016.

BRASIL. *Programa Caminho da Escola: Transporte Escolar Acessível*. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11397-relacaodosmunicipioscomtempladossecadi-pdf-1&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série Legislação, n. 125).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica nº 02, de 04 de agosto de 2015 – Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados do Censo Escolar do INEP*. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. Atos de ler a educação especial na educação infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 745-769, jul./set. 2014.

BUENO, Jose Geraldo Silveira. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para inclusão escolar. *Tópicos Educacionais*, Recife, v. 1, p. 68-87, 2016.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?* e outras interinvenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CAXIAS DO SUL. Conselho Municipal de Educação (CME). Resolução nº 37, de 26 de setembro de 2017. Estabelece normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Altera o parágrafo único do art. 3º; os itens 4 e 5 do Roteiro I; o item 4 do Roteiro II; e o Formulário Anexo IV, da Resolução CME nº 16/2007. Caxias do Sul: CME, 2017a.

CAXIAS DO SUL. *Credenciamento de entidades educacionais para aquisição de vagas escolares de Educação Infantil*. 2017b. Disponível em: <https://grp.caxias.rs.gov.br/grp/materiais/acessoexterno/compras/licitacaoConsultaFiltroAcessoExternoListaMaisCampos.faces>. Acesso em: 2 ago. 2017.

CAXIAS DO SUL. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 35/2017. Dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul, 2017c.

CAXIAS DO SUL. *Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME de Caxias do Sul*. 2017d. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2019/05/7bf078fe-53c7-4759-b511-5c36819ab1a8.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal da Educação. *Educação Especial*. 2018. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/servicos/educacao/educacao-especial>. Acesso em: 26 jan. 2018.

CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal da Educação. *Educação Infantil*. 2018. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/servicos/educacao/educacao-infantil>. Acesso em: 26 jan. 2018.

CONDE, Patrícia Santos. *Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil*. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FILIPPI, Eduardo Ernesto. *Rio Grande do Sul 2000-2010*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial: Atendimento Educacional Especializado de zero a seis anos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: BAPTISTA, Claudio Roberto et al. (org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. p. 121-128.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; CHRISTOFARI, Ana Carolina; TEZZARI, Mauren Lúcia. Atendimento Educacional Especializado e a possibilidade de sustentação da aprendizagem: outras formas de fazer. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 137-155, maio/ago. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Mapas*. 2016a. Disponível em: <https://mapas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 24 ago. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estimativas da População*. 2016b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 26 ago. 2016.

LIMA, Maria Betania Barbosa de Silva; DORZIAT, Ana. Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POPULAR: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 36. Goiânia, GO, 2013.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.

MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NUNES, Monica Isabel Canuto. *Crianças público-alvo da educação especial na educação infantil*. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Educação Inclusiva: reflexões sobre a política de formação de professores de uma Rede Municipal de Ensino da Amazônia Paraense. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto Baptista (org.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. p. 189-203.

UNICEF. *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 2 maio 2018.

ZORTÉA, Ana Maira. *Inclusão na educação infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares*. 2007. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

Educação escolar e direitos indígenas: uma revisão integrativa de teses e dissertações a partir do BDTD

School education and indigenous rights: an integrative review of theses and dissertations from the BDTD

Educación escolar y derechos indígenas: una revisión integrativa de tesis y disertaciones a partir del BDTD

Cláudio Emidio Silva*
Lucas Antunes Furtado**

Resumo

Este estudo aborda a relação entre a educação escolar e os direitos indígenas no Brasil. Tem como objetivo analisar e sintetizar as teses e dissertações que versam sobre as categorias: educação escolar e direitos indígenas. Caracteriza-se como uma revisão integrativa, utilizando como base bibliográfica teses e dissertações do Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Foram selecionadas doze pesquisas no período de 2008 a 2018, totalizando 10 anos de recorte temporal. Os resultados apresentam análises interpretativas sobre o modo como as pesquisas abordam as categorias de análise. O estudo está estruturado da seguinte forma: primeiramente, explica-se a abordagem metodológica, a revisão integrativa e seus processos. No segundo momento, apresentam-se os resultados do levantamento das teses e dissertações, seguidos das análises e sínteses dos estudos selecionados. Por último, constam as considerações finais.

Palavras-chave: Direitos humanos. Direitos indígenas. Educação escolar.

Abstract

The study addresses the relationship between school education and indigenous rights in Brazil. Its objective is to analyze and synthesize the theses and dissertations that deal with the categories: school education and indigenous rights. It is characterized as an Integrative Revision, using as bibliographic basis theses and dissertations of the Database of Theses and Dissertations, of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology. Twelve researches were selected in the period from 2008 to 2018, adding up to 10 years of time cut. The results

Recebido em 08/04/2019 – Aprovado em 01/07/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.9309>

* Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor de Prática e Metodologia do Ensino de Ciências, Biologia e Química no Instituto de Ciências Naturais da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Brasil. ORCID: 0000-0001-8769-5383. E-mail: emidiosilva@yahoo.com.br

** Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor de Sociologia e Antropologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Brasil. ORCID: 0000-0001-5782-7584. E-mail: lucasfurtado@ufam.edu.br

present interpretive analyzes on the way in which the surveys approach the categories of analysis. The study is structured as follows: firstly, the methodological approach, integrative review and its processes are explained. In the second moment, the results of the theses and dissertations are presented, followed by the analyzes and syntheses of the selected studies. Finally, the final considerations.

Keywords: Human rights. Indigenous rights. Schooling.

Resumen

El estudio plantea la relación entre educación escolar y los derechos de los indígenas en Brasil. Tiene como objetivo analizar y sintetizar las tesis y disertaciones que tratan de las categorías: educación escolar y derechos indígenas. Se caracteriza como una Revisión Integrativa, utilizando como base bibliográfica tesis y disertaciones del Banco de Datos de Tesis y Disertaciones, del Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Se seleccionaron doce investigaciones en el periodo de 2008 a 2018, totalizando 10 años de recorte temporal. Los resultados presentan análisis interpretativos sobre la forma como las investigaciones abordan las categorías de análisis. El estudio se estructura de siguiente forma: en primero lugar, se explica el abordaje metodológico, revisión integrativa y sus procesos. En un segundo lugar, se presentan los resultados de la recopilación de las tesis y disertaciones, seguida de los análisis y síntesis de los estudios seleccionados. Por último, las consideraciones finales.

Palabras-clave: Derechos humanos. Derechos indígenas. Educación escolar.

Introdução

O projeto de escola imposto aos povos indígenas é contemporâneo ao processo de colonização europeia, tendo como marco temporal a invasão das Américas a partir de 1492. O projeto de escolarização foi orquestrado para controlá-los e dominá-los, pois o modelo de escola eurocêntrica encobria e marginalizava os elementos socioculturais, objetivando o embranquecimento contínuo dos povos tradicionais.

O processo de escolarização dos povos indígenas foi pensado e operacionalizado por missionários jesuítas, em sua maioria a mando da Coroa Portuguesa, que instituiu a educação eurocêntrica aos indígenas a partir de instrumentos oficiais como Cartas Régias e Regimentos. O controle da educação para os indígenas foi regido pelos missionários no período compreendido entre os séculos XVI e XVIII. Em outras palavras, foram 200 anos de embranquecimento a partir de processos educativos cristocêntricos, patriarcais e coloniais, forçando os indígenas a “esquecerem” suas culturas, substituindo-as pela cultura do colonizador, seus hábitos e seus costumes, deixando até de falarem suas próprias línguas, substituindo-as pelo português. Tudo isso para que o indígena deixasse de ser indígena, alinhando-se aos interesses do colonizador.

A partir do século XVIII, a Coroa Portuguesa começa a redimensionar a responsabilidade de instruir os “gentios”. Aos poucos, outros sujeitos leigos foram conduzidos a ombrear os processos educativos, que, mesmo na ausência dos jesuítas, continuavam com as chagas cristocêntricas no ato de “educar”. A conversão e o embranquecimento dos indígenas continuaram sendo o objetivo central das escolas.

Nos idos do século XIX, no Brasil Império, a herança perversa da educação eurocêntrica foi mantida e consolidada. Após a Declaração da Independência, em 07 de setembro de 1822, foram elaborados Projetos Constitucionais que propunham a criação de “estabelecimentos para a Catechese e civilização dos índios” (LUCIANO, 2007, p. 04). Em 1845, a partir do Decreto 246, atribui-se às Assembleias Provinciais a competência de promover junto aos governos gerais as missões de catequese e civilização dos índios. Desta forma, a questão da educação dos povos indígenas se manteve até o início da primeira república, em 15 de novembro de 1889.

Na primeira república, as questões dos povos indígenas, sobretudo a escolarização, foram redimensionadas ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa) e, em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão ligado ao Mapa e destinado exclusivamente às questões dos povos tradicionais. Como consequência desse novo cenário jurídico-administrativo, ampliou-se o processo de implementação dos projetos de escolas “indígenas”, visando reprimir o trânsito dos aldeados para outras regiões, principalmente para os grandes centros urbanos, ou seja, objetivava-se a sedentarização dos povos tradicionais a partir da alfabetização das crianças e dos adultos.

Com a promulgação da Constituição federal de 1934 (CF/34) (BRASIL, 1934), a questão dos povos originários fora atribuída ao poder exclusivo da União. A referida Constituição estabeleceu a competência da União para legislar sobre o processo de “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” (BRASIL, 1934), princípio esse reiterado nas Constituições posteriores, a exemplo das de 1946 e 1967 (BRASIL, 1946, 1967). A partir de então, 66 escolas “indígenas” foram organizadas pelo SPI até a sua extinção em 1967. Essas escolas, junto aos projetos de escolarização de missionários, passaram a representar instrumento institucional para cumprir com a “civilização” dos indígenas, uma vez “incorporados” à sociedade envolvente. Esse processo foi fortemente marcado pela característica da negação das diferenças socioculturais e pelo assimilacionismo nacional, até porque as supostas escolas “indígenas” reproduziam currículos das escolas rurais, voltadas para a alfabetização em português e o ensino de ofícios como corte e costura, marcenaria, culinária, entre outros.

Em paralelo com a realidade da questão indigenista no Brasil, em 1951, ocorreu a 6ª Conferência Geral das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), surgindo as primeiras propostas para implementação de uma educação bilíngue para os povos tradicionais. No entanto, tais orientações foram consideradas inadequadas à realidade brasileira pelos técnicos do SPI. “Um dos argumentos mais significativo era de que programas de educação bilíngue poderiam colidir com os valores da incorporação dos índios à comunhão nacional” (LUCIANO, 2007, p. 04). Não obstante, em 1957, ocorreu a Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que tratou sobre a proteção e integração dos indígenas dos países independentes, sendo ratificada e incorporada no Brasil anos depois. Salienta-se que as orientações da UNESCO, de 1951, e da OIT/107, de 1957, não discutiram aspectos de uma educação aberta às realidades socioculturais específicas dos povos originários. Considera-se, então, que a ideia da educação bilíngue fosse meramente técnica, instrumental, sem interesses na valorização cultural dos povos tradicionais.

A escolarização dos povos indígenas, até a década de 1960, foi utilizada como um instrumento perverso para desestruturar, desarticular e controlar os povos tradicionais, a fim de “ajustá-los” aos interesses do “desenvolvimento” nacional. No entanto, os indígenas, desde o início das invasões, em 1492, sempre se colocaram como resistentes ao processo de colonização. No que se refere à educação escolar indígena, a partir da década de 1970 houve um giro na condução da questão. A escola tornou-se um espaço tático de pós-contato, objetivando a preparação dos povos para ampliação das relações com a sociedade envolvente, assim, o sentido de escola foi ressignificado. Nas mãos dos próprios indígenas, a escola passou a ser mais uma estratégia para contribuir com a autonomia e a afirmação identitária. Portanto, a escola foi/é vista como uma das possibilidades para decifrar o “mundo” do não indígena, e esse giro foi/é mais uma forma de resistência dos povos tradicionais.

Entretanto, é preciso salientar que a mudança não foi total nem de uma hora para outra. Assim, as duas formas de conceber as escolas indígenas passaram a coexistir, havendo tanto escolas ressignificadas quantos outras, que reproduziam a escola do colonizador. Atualmente as escolas indígenas, na concepção de uma educação escolar indígena a partir da Constituição federal de 1988 (CF/88) e das leis subsequentes que tratam da educação, lutam por direitos alcançados para que exista realmente uma educação intercultural, bilíngue/multilíngue, comunitária, diferenciada e específica, o que ainda se constitui em um grande desafio, que mui-

tas estão superando, mas outras se encontram no processo de luta, reestruturação e, ainda, ressignificação.

Nesse sentido, tem-se o caso do movimento dos professores indígenas dos estados Amazonas, Roraima e Acre, iniciando os encontros no ano de 1988 e finalizando em 1997, ou seja, foram 10 anos de reflexões e proposições sobre os processos socioeducativos dos povos indígenas.¹ Esse movimento tornou-se referência nacional, pois as discussões giravam em torno das especificidades da questão da educação escolar indígena, discutindo sobre as condições objetivas para a formulação de políticas públicas sensíveis às realidades concretas dos indígenas no Brasil (LUCIANO, 2007; SILVA, 1999).

Após duas décadas, o Estado, através da promulgação da CF/88, incorporou as questões reivindicadas pelos movimentos indígenas. O Estado foi forçado, por pressão pública nacional e internacional, a reconhecer os avanços e as conquistas das experiências dos povos indígenas. As experiências dos povos tradicionais sempre se caracterizaram como um contraponto aos projetos colonialistas que tendiam a homogeneizá-los e integrá-los à sociedade nacional. Em termos conceituais, jurídicos e políticos, a CF/88 é um marco para as políticas indigenistas oficiais. Segundo Luciano (2007, p. 05):

A CF/88 superou de forma definitiva a concepção absolutamente equivocada da incapacidade indígena que fundamentou o princípio jurídico da Tutela, [...] explicitando a garantia dos direitos dos povos indígenas ao reconhecer suas culturas, tradições, línguas, organizações sociais, crenças, enfim, o direito de continuarem vivendo segundo suas culturas e suas livres escolhas.

À vista disto, a lógica e as práticas coloniais ainda persistem nos âmbitos cultural e político, porém, avançou-se nos campos teórico e legal. Como consequência, houve outras conquistas constitucionais com o foco na garantia e efetividade dos direitos dos povos indígenas. Isso posto, destacam-se os principais marcos regulatórios que orientam a implementação das escolas indígenas no Brasil atualmente.

Quadro 1 – Principais marcos regulatórios para a educação escolar indígena – Belém, 2018

Constituição federal de 1988	Art. 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.	Art. 215 – O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais populares e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.	Art. 231 – São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.	Art. 232 – Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.
Lei nº 9.394 de 1996	Art. 32 – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.	Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.	Art. 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.	
Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172 de 2001	1. Atribuir aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidades aos seus municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação.	2. Universalizar imediatamente a adoção das diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena e os parâmetros curriculares estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação.	6. Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de “escola indígena” para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada.	8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.
Convenção 169/OIT – Decreto nº 5.051/2004	Art. 26 – Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos em questão a oportunidade de receberem educação em todos os níveis, ao menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.	Art. 27 – Os programas e os serviços de educação destinados a esses povos deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles, a fim de atender às suas necessidades particulares, e deverão incorporar sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.		
Decreto Presidencial nº 26 de 1991	Atribui ao Ministério da Educação a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular.			
Decreto nº 1.904 de 1996	Instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos, que estabelece a formulação e implementação de políticas de proteção e promoção dos direitos indígenas.			

Fonte: elaboração dos autores com base em: *Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil* (LUCIANO, 2007); *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola* (BRASIL, 2007); e *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1998).

Portanto, o direito à educação escolar indígena bilíngue, intercultural, específica, diferenciada e de gestão comunitária se deu em um campo de disputas políticas em direção ao processo de democratização do Brasil. Sendo assim, faz-se necessário pesquisar acerca dos direitos indígenas para conhecer as produções acadêmicas e traçar um panorama sobre o processo de implementação dos direitos garantidos nos marcos regulatórios.

Dessa maneira, este estudo caracteriza-se com uma revisão integrativa, objetivando analisar e sintetizar as teses e dissertações que versam sobre direitos indígenas e educação escolar, usando como plataforma de pesquisa o Banco de Dados de Teses e Dissertações² do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, que reúne pesquisas acadêmicas de 107 instituições de ensino superior.

O estudo está estruturado da seguinte forma: primeiramente, explica-se a abordagem metodológica, revisão integrativa e seus processos. No segundo momento, apresentam-se os resultados do levantamento das teses e dissertações, seguido das análises e sínteses dos estudos selecionados. Por último, constam as considerações finais.

Revisão integrativa e seus processos

A revisão integrativa (RI) é uma abordagem metodológica para revisão de literatura que contribui para um amplo estudo sobre fenômenos teóricos e/ou empíricos, tornando-se, assim, uma alternativa para produzir o estado da arte de uma pesquisa científica. Um dos objetivos da RI é produzir uma ampla amostragem para gerar um panorama consistente e significativo sobre o fenômeno estudado (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2009).

Foram seguidas as etapas da RI com o intuito de manter os padrões do rigor metodológico propostos na abordagem. No **primeiro passo**, delimitaram-se as principais categorias do estudo (descritores): direitos humanos, direitos indígenas e educação escolar indígena. No **segundo passo**, iniciou-se o levantamento das teses e dissertações que trataram das categorias delimitadas, utilizando como plataforma de pesquisa o Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD). Após o levantamento dos estudos, no **terceiro passo**, houve a seleção das teses e dissertações a partir das análises dos títulos, dos resumos e das considerações finais. O **quarto** e o **quinto passos** correspondem a apresentação, análise dos resultados e produção da síntese das teses e dissertações incluídas.

Resultados da pesquisa no BDTD

Foram identificadas 74 teses e dissertações, de 24 universidades públicas e privadas do Brasil. Da amostragem, excluíram-se 62 estudos por três motivos: 1) os repositórios de teses e dissertações de algumas universidades – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade do Oeste Paulista (UNOEST); Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – estavam com erro de conexão (EC), impossibilitando o acesso, a leitura e o *download* dos estudos, total de 10 trabalhos; 2) alguns estudos não correspondiam com as categorias delimitadas, discutindo a questão dos direitos humanos de forma ampla e não com o foco nos direitos indígenas, total de 48 trabalhos; 3) por duplicação de trabalhos no sistema, total de 4 trabalhos. Restaram, portanto, 12 teses e dissertações como amostragem, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Repositórios consultados, universidades, quantitativos de referências e referências selecionadas por título e resumo – Belém, 2018

Repositórios consultados das universidades	Quantitativo de referências	Referências selecionadas por título e resumo	Nº de teses e dissertações
Repositório da USP	09	02	T: 02
Repositório da Ufam	08	02	D: 02
Repositório da UnB	07	01	T: 01
Repositório da UFS	05	01	D: 01
Repositório da Famerp	04	00	—
Repositório da UFGD	04	EC	—
Repositório da PUCRS	03	02	T: 02
Repositório da PUC-SP	03	00	—
Repositório da UFBA	03	01	D: 01
Repositório da UFG	03	00	—
Repositório da UFSCar	03	00	—
Repositório da Unisinos	03	01	D: 01
Repositório da Unoeste	03	EC	—
Repositório da PUC Goiás	02	00	—
Repositório da UEFS	02	00	—
Repositório da Ufes	02	00	—
Repositório da UFRPE	02	EC	—
Repositório da Uninove	02	01	D: 01
Repositório da ESPM	01	00	—
Repositório da UFCG	01	EC	—
Repositório da UFJF	01	00	—
Repositório da UFMT	01	01	D: 01
Repositório da Unesp	01	00	—
Repositório da Unigranrio	01	00	—
Total	74	12	12

Fonte: elaboração dos autores com base nos dados da pesquisa realizada em: 28/11/2018 no BDTD.

EC: erro de conexão; T: tese; D: dissertação.

As teses e dissertações selecionadas apresentam características distintas. São estudos desenvolvidos em 6 programas de pós-graduação, são eles: Programa de Pós-Graduação em Educação – Ufam/UFMT/UFS/Uninove –, 4 estudos; Programa de Pós-Graduação em Direito – USP/UnB –, 3 estudos; Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PUCRS –, 2 estudos; Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Cultura na Amazônia – Ufam –, 1 estudo; Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – UFBA –, 1 estudo; e Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Unisinos –, 1 estudo. Todos os estudos compõem a grande área do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais.

A maior parte dos estudos utilizaram como metodologia a pesquisa documental e bibliográfica, ou seja, 7 trabalhos (61%), já aqueles que optaram pela pesquisa empírica, que envolvem seres humanos, somaram 5 estudos (59%). Todos os estudos caracterizam-se como pesquisas qualitativas. Outra característica a ser destacada é que os estudos foram realizados entre os anos de 2008 a 2018, totalizando um recorte temporal de 10 anos de produção. Assim sendo, no Quadro 3, apresentaram-se as teses e dissertações selecionadas para análise e produção do panorama geral sobre os direitos indígenas e educação escolar.

Quadro 3 – Teses e dissertações selecionadas para a análise – Belém, 2018

(continua...)

Título	Autores	Ano de publicação	Universidade	Tese / Dissertação
<i>A Universidade Federal do Amazonas e o acesso dos povos indígenas ao ensino superior: desafios da construção de uma política institucional</i>	Rita Floramar dos Santos Melo	2008	Ufam	Dissertação
Direito ao desenvolvimento de comunidades indígenas no Brasil	Robério Nunes dos Anjos Filho	2009	USP	Tese
As comunidades Quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente	Glezie Kelly Costa Santos	2011	UFS	Dissertação
<i>A educação em direitos humanos e o direito dos povos indígenas: um estudo de caso sobre o desenvolvimento e diversidade no Mato Grosso do Sul</i>	Ângela Aparecida da Cruz Duran	2013	USP	Tese
Territorialidade e condições de vida dos indígenas Cocama da Comunidade Nova Esperança de Manaus/AM	Roseane Guimarães Cabral Costa	2014	Ufam	Dissertação

<i>(Re)Tomando a escola: reflexões sobre educação escolar indígena entre os Pataxó Hãhãhãe</i>	Ivan Dutra Belo	2014	UFBA	Dissertação
<i>Escola Pública Mbyá Guarani Tekoa Porã: entre a preservação e o aniquilamento cultural</i>	Ana Paula da Costa Krumel	2014	Unisinos	Dissertação
<i>Os direitos dos povos indígenas à educação superior na América Latina: concepções, controvérsias e propostas</i>	Soledad Bech Gaivizzo	2014	PUCRS	Tese
<i>Aprendizagens da Lei 11.645/08 na experiência intercultural dos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT</i>	Gerda Langmantel Eichholz	2015	UFMT	Dissertação
<i>Igualdade como diversidade no direito à educação: erradicando a discriminação étnico-racial no sistema de ensino brasileiro</i>	Gianna Alessandra Sanchez Moretti	2017	UnB	Tese
<i>Experiência escolar Kariri-Xocó: discriminação e preconceito</i>	Claudinei de Aro Poço	2018	Uninove	Dissertação
<i>A política de cotas na educação superior: as (a)simetrias entre o acesso nas universidades federais e o desenvolvimento social brasileiro</i>	Carolina Ritter	2018	PUCRS	Tese

Fonte: elaboração dos autores com base nos dados da pesquisa realizada em: 15/12/2018 no BDTD.

Análises e discussões

A análise das teses e dissertações levou em consideração a fundamentação teórica, os objetivos traçados e as categorias: educação escolar e direitos indígenas, a partir das quais as sínteses serão apresentadas.

O direito à educação escolar para os povos indígenas é tratado como um território social, no qual se produzem conhecimentos diversos e específicos que podem contribuir para a produção de condições objetivas para uma realidade mais justa e equânime. Para Gaivizzo (2014, p. 106), “[...] tais direitos são representativos, na medida em que servem também como indicadores para analisar o grau de sociabilidade alcançado entre o Estado e as sociedades indígenas”. Nesse contexto, o direito à educação escolar indígena é garantido pelo Estado por meio de políticas públicas que são ações afirmativas e de reconhecimento das diferenças, orientando-se pelo princípio de justiça compensatória e redistributiva.

Ritter (2018, p. 196) explica que no Brasil só se tornaram possíveis tais direitos a partir “[...] das demandas e da pressão exercida pelos movimentos negros e indígenas, que vêm denunciando as desigualdades raciais no país”. Sabe-se que

as reivindicações dos povos indígenas por uma educação escolar indígena se deram em um contexto de conflitos políticos, contrapondo-se ao modelo de educação eurocêntrico, patriarcal, colonial e cristocêntrico, que objetivava a “integração e humanização dos povos tradicionais”. Foram os movimentos indígenas que propuseram o giro do sentido da educação escolar indígena, e esse giro é uma amostra da resistência e da luta dos povos.

Com esse giro do sentido, a partir da década de 1970, foi possível identificar e acompanhar algumas experiências de escolarização que se aproximavam dos pilares que sustentariam a educação escolar indígena nos anos posteriores. Como é o caso do processo de escolarização dos Pataxó Hãhãhãe, habitantes da região sul da Bahia, que se “[...] apropriaram da instituição, que ainda permanece como instituição de fronteira [...] sendo um lugar de conflitos e negociações” (BELO, 2014, p. 132). Os Pataxó Hãhãhãe resistiram ao processo perverso de contato com a sociedade nacional, e nesse processo perceberam que uma das formas de exclusão foi o letramento na língua portuguesa. Assim, segundo Belo (2014, p. 132), “[...] a experiência de exclusão [...] os motivou a lutar pelo direito da escolarização”. Para o povo em questão, a escola é vista como um projeto de resistência e luta contra uma cultura de preconceito e ignorância que autoriza o racismo e a violência estrutural, reconfigurando o processo de escolarização. Eles transformaram a escola em um espaço de valorização cultural, “[...] fizeram da escola um lugar de saber sobre a sua história de luta, um lugar de união” (BELO, 2014, p. 136).

Os Guarani Mbyá, do Rio Grande do Sul, BR-116, Km 335, também veem a escola como um projeto de “fortalecimento da identidade pessoal e social dos indígenas” (KRUMEL, 2014, p. 138). A partir do letramento em português e em guarani, com intuito de registrar os elementos socioculturais e históricos, fortaleceram os movimentos indígenas no processo de acompanhamento e proposição de políticas públicas para as demandas do seu povo.

Embora se considere que “[...] a palavra falada é mais do que uma ligação entre humanos e o sagrado, é a própria substância da divindade” (KRUMEL, 2014, p. 139), os Guarani Mbyá entenderam a importância da coexistência entre a oralidade e a escrita, mostrando que é possível a existência de uma escola que respeite a cosmologia, as concepções de mundo, ou seja, “anunciando possibilidades para outro fazer escolar” (KRUMEL, 2014, p. 139), fazer esse que pauta a “arte de viver”, a lógica do povo Guarani Mbyá.

Já os Kariri-Xocó, habitantes do baixo São Francisco, Alagoas, concebem a escola como uma instituição cujo papel fundamental é a discussão sobre a questão da

demarcação de terras indígenas. Para Poço (2018, p. 175), “[...] ainda permanecem quadros de hostilidades oriundos de suas relações com latifundiários e fazendeiros”, sendo que tais conflitos resultam em etnocídios. Sendo assim, os Kariri-Xocó não estão isentos da perversidade da especulação do agronegócio e da grilagem.

Os conflitos pelas terras no baixo São Francisco constituem um dos motivos que levam os Kariri-Xocó a evadirem de suas aldeias, rumo às grandes cidades. O esvaziamento das terras indígenas é um dos objetivos do agronegócio, pois se torna mais simples a invasão das terras quando o povo está reduzido e desarticulado. Essa realidade não é específica aos Kariri-Xocó, é uma estratégia utilizada pela grande indústria para desarticular, desvalorizar e desestruturar os movimentos indígenas, e o detalhe é que geralmente esse processo é violento, legitimado pela bancada evangélica e ruralista do Congresso Nacional. Isso posto, Poço (2018, p. 177) afirma que a escola dos Kariri-Xocó contribui para eles “[...] resistirem à hegemonia imposta, à discriminação, ao preconceito e à invisibilidade social”.

Eichholz (2015) destaca, nesse sentido, a Lei nº 11.645, de março de 2008, que tornou obrigatório o estudo das histórias e culturas afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas. A referida lei foi direcionada para as escolas não indígenas, a fim de contribuir com a formação dos brasileiros acerca da diversidade sociocultural indígena e suas contribuições nas áreas social, ambiental, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Segundo Eichholz (2015, p. 119), “[...] a Lei foi fruto de lideranças dos povos negros e indígenas por sua cultura, tradição e espiritualidade, diferenciadas da sociedade envolvente”. Em outras palavras, a Lei nº 11.645/2008 é mais um mecanismo para garantir que os povos indígenas ocupem e transitem nos espaços “comuns” da sociedade, sem abdicar dos elementos socioculturais, de suas histórias, dos seus valores, dos seus princípios e de suas identidades.

Nesse sentido, o trabalho educativo nas escolas públicas e privadas deverá estar alinhado às questões dos direitos humanos, para que haja a garantia da ampla divulgação das histórias e culturas afro-brasileira e indígena, objetivando a desconstrução de uma cultura homogênea, branca, eurocêntrica, para a produção de uma pluralidade cultural que se aproxime da complexidade sociocultural do povo brasileiro. Para isso, o Estado precisa, como afirma Duran (2013, p. 164), “[...] investir maciçamente na educação para os Direitos Humanos e organizar-se politicamente e juridicamente”.

Acredita-se que a questão étnico-racial também deve ser pautada nas agendas dos movimentos indígenas e sociais, pois os índices de desigualdades socioeconômicas e educacionais no Brasil voltaram a crescer. O Brasil ocupa o 10º lugar no *ran-*

king dos países mais desiguais do mundo, segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU) (2016). Segundo o RDH, a desigualdade social é apontada como um dos desafios que o Brasil precisa enfrentar, e sabe-se que o enfrentamento se dá no campo político. Nesse sentido, “[...] as desigualdades são acentuadas ainda mais pelo fator étnico-racial, além do fator gênero e territorial” (MORETTI, 2017, p. 161).

Segundo Moretti (2017, p. 161), os indicadores sugerem que existem “[...] níveis de desigualdades sociais mais elevados entre os brasileiros autodeclarados negros em comparação com os autodeclarados brancos”. Entre os povos indígenas essa realidade não é diferente. Eles enfrentam cotidianamente inúmeros desafios pela persistência da discriminação, do racismo e do preconceito na sociedade envolvente, que influencia direta e intencionalmente a violação dos seus direitos garantidos na CF/88. Os desafios enfrentados pelos povos indígenas são fenômenos históricos, pois a cultura de exploração de grupos ou indivíduos rotulados como vulneráveis assola o presente e é legitimada pelo Congresso Nacional, reitera-se.

É consenso universal que as desigualdades sociais comprometem o processo de desenvolvimento humano. Ainda há a necessidade de humanizar as políticas públicas voltadas para as questões socioeconômicas e educacionais, para contribuir com ampliação e melhorias das condições de trabalho, saúde, segurança, etc., sobretudo para os povos indígenas, que ainda são marginalizados e taxados como um grupo social vulnerável.

Promover uma educação *em* ou *para* os direitos humanos é pensar novos paradigmas sociais, é reinventar processos sociais mais humanos, é lutar por justiça social, sem esquecer que a justiça social só será alcançada com a justiça cognitiva. Sendo assim, a educação escolar precisa dialogar com a diversidade de forma crítica, aprender com os povos indígenas como promover o giro de resistência e luta por uma sociedade verdadeiramente democrática, criando, assim, “[...] um ambiente favorável para a busca de soluções para superar as violências exacerbadas contra os povos indígenas” (DURAN, 2013, p. 166).

À vista disso, considera-se que as questões discutidas evidenciam os esforços dos povos indígenas pela dignidade humana que estão representados nos princípios que sustentam o direito constitucional indigenista, considerando o desejo genuíno de desconstruir o paradigma assimilacionista em prol da garantia do direito à alteridade e à diferença, sem esquecer também que o Estado deve preservar o princípio de reconhecimento e proteção às organizações sociais, aos costumes, às línguas, às crenças e às tradições dos povos indígenas (ANJOS FILHO, 2009).

Considerações finais

Tendo em vista o objetivo de analisar e sintetizar as teses e dissertações sobre direitos indígenas e educação escolar, foram selecionadas 12 pesquisas. É possível considerar que a educação escolar e os direitos indígenas são questões dialéticas e tensionadas. O conflito político é axial na sociedade nacional, haja vista que o espectro da colonialidade está presente nas instituições sociais, ou seja, a lógica perversa da exploração e marginalização social dos não brancos é um fenômeno estrutural historicamente imposto e consolidado no país. É por essa razão que os movimentos indígenas são egrégios. Não existe educação escolar indígena sem movimentos indígenas. O movimento está imbricado com a educação, e por isso o movimento é educativo, é pedagógico, é formativo. O movimento é o *modus operandi* de resistência e de luta contra os retrocessos políticos que surgiram a partir do Golpe de Estado de 2016 e, sobretudo, contra as manobras imorais impostas e avigoradas pelo atual governo, a saber: PEC/2015, que propõe a alteração da Constituição para transferir ao Congresso o poder de decisão final sobre a questão de demarcação de terras indígenas, territórios Quilombolas e unidades de conservação no Brasil, impactando em todas as terras que estão no processo de reconhecimento e demarcação e possibilitando a ampliação do poderio do agronegócio.

Nessa perspectiva, a educação escolar gerida pelos sujeitos indígenas torna-se de fato um projeto étnico-político, visando atender às diversas necessidades dos povos, deixando de ser proposta externa que pouco contribuiu com o bem-estar e para o seu desenvolvimento, mas serviu para consolidar o processo de embranquecimento, alienação e controle.

Na ordem da colonização, além das implicações já discutidas, outra que se apresenta como resultado desse processo de substituição é o empobrecimento cultural do país, que é uma das marcas da colonização. Além de os povos indígenas serem obrigados a falarem apenas uma língua (o português) e de expressarem apenas uma cultura (a do colonizador), a colonização deixa como legado a perda de muitas línguas e culturas. Tratar do diverso, ainda nos dias de hoje, é um grande desafio para a educação escolar, que, além de ser eurocêntrica, pretende-se monolíngue e monocultural. Nesses desafios se encontram as escolas indígenas por todo o país, tendo que lidar com essas situações de fronteiras, o que tem possibilitado novas formas de organização da educação e dos direitos indígenas.

As experiências de educação escolar indígena apresentadas sugerem que, quando os sujeitos indígenas estão na vanguarda dos processos educativos, as rela-

ções entre povos indígenas, Estado e sociedade civil se entrelaçam, possibilitando o trânsito e a ocupação nos espaços “comuns” da sociedade. A educação é direito garantido e se caracteriza como um território social, um ponto de contato interétnico estratégico.

Dessa forma, o direito à educação escolar é visto como um processo de instrumentalização política para que os sujeitos indígenas, a partir dos movimentos, possam se organizar enquanto coletivo, para continuar pressionando e cobrando o Estado para a garantia, ampliação, continuidade e aplicação dos direitos conquistados historicamente.

Cabe salientar que o direito indígena, segundo a CF/88 e a Lei nº 9.394/1996, tem como objeto os direitos à autodeterminação, à manutenção dos elementos socioculturais, à possibilidade de optar por um projeto de desenvolvimento social, à permanência e à vida no território indígena, ao usufruto dos recursos naturais nos territórios indígenas, ao desenvolvimento socioeconômico, à saúde, ao trabalho, à renda e à educação bilíngue/multilíngue, específica, diferenciada, intercultural e de gestão comunitária.

Assevera-se que o direito à educação deve ser apresentado como um direito fundamental na ordem constitucional, pois os direitos fundamentais, bem como os direitos humanos, representam um elenco de direitos garantidos na constituição, que reconhece a autonomia e o potencial dos povos indígenas em se organizar efetivamente como um ato de emancipação, sendo condição para a concretização e efetivação dos mecanismos legais.

Contudo, tais procedimentos legais só serão possíveis a partir dos movimentos indígenas, em um contínuo diálogo tensionado com a sociedade envolvente e com o Estado, que deve prover planejamento e implementação de políticas públicas que auxiliem os povos originários no processo de reconfiguração da educação escolar, tornando-a plural, diversa, dinâmica, respeitando a perspectiva de pertencimento e identitária de cada povo.

Nota

- ¹ Ressalta-se que o movimento articulou uma rede de 1.156 professores indígenas que trabalharam com um universo de 25.902 alunos. Organizou-se em nove regiões: alto e médio Solimões, baixo Amazonas, alto, médio e baixo Madeira, Rio Negro (no Amazonas); Roraima e Acre. Participaram diretamente dos encontros anuais 390 professores de 32 povos.
- ² A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Disponível em: www.bdtd.ibict.br. Acesso em: 28 nov. 2018.

Referências

- ANJOS FILHO, Robério Nunes dos. *Direito ao desenvolvimento de comunidades indígenas no Brasil*. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito do Largo São Francisco, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BELO, Ivan Dutra. *(Re)tomando a escola: reflexões sobre educação escolar indígena entre os Pataxó Hãhãe*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1934). Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao34.htm. Acesso em: 22 dez. 2018.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1946). Promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao46.htm. Acesso em: 22 dez. 2018.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1967). Promulgada em 24 de janeiro de 1967. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao67.htm. Acesso em: 22 dez. 2018.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao88.htm. Acesso em: 22 dez. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 26. Promulgado em 04 de fevereiro de 1991. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 22 dez. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1996.
- BRASIL. Decreto nº 1.904. Promulgado em 13 de maio de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1904.htm. Acesso em: 22 dez. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Lei nº 10.172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BRASIL. Decreto nº 5.051. Promulgado em 19 de abril de 2004. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm. Acesso em: 22 dez. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.
- COSTA, Roseane Guimarães Cabral. *Territorialidade e condições de vida dos indígenas Coca-ma da comunidade Nova Esperança de Manaus, Amazonas*. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.
- DURAN, Angela Aparecida da Cruz. *A educação em direitos humanos e o direito dos povos indígenas: um estudo de caso sobre desenvolvimento e diversidade no Mato Grosso do Sul*. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito do Largo São Francisco, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

EICHHOLZ, Gerda Langmantel. *Aprendizagens da Lei nº 11.645/08 na experiência intercultural dos XII jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

GAIVIZZO, Soledad Bech. *O direito dos povos indígenas a educação superior na América Latina: concepções, controvérsias e propostas*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

KRUMEL, Ana Paula da Costa. *Escola pública Mbyá Tekoa Porã: entre a preservação e o aniquilamento cultural*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2007.

MELO, Rita Floramar dos Santos. *A Universidade Federal do Amazonas e o acesso dos povos indígenas ao ensino superior: desafios da construção de uma política institucional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

MORETTI, Gianna Alessandra Sanchez. *Igualdade como diversidade no direito à educação: erradicando a discriminação étnico-racial no sistema de ensino brasileiro*. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ONU. *Relatório de desenvolvimento humano (RDH)*. Desenvolvimento humano para todos. 2016. Disponível em: <https://www.undp.org/content/dam/angola/docs/documents/HDR2016%202016%20PT%20ANGOLA.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção nº 169 sobre os povos indígenas e tribais e resolução referente à da OIT*. Brasília, DF: OIT, 2011.

POÇO, Claudinei de Aro. *Experiência escolar Kariri-Xocó: discriminação e preconceito*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

RITTER, Caroline. *A política de cotas na educação superior: as (a)simetrias entre o acesso nas universidades federais e o desenvolvimento social brasileiro*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SANTOS, Glezia Kelly Costa. *As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

SILVA, Rosa Helena. Autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XIX, n. 49, p. 62-75, dez. 1999.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer? *Einstein*, São Paulo, n. 8, p. 102-106, jun. 2009.

ESPAÇO
PEDAGÓGICO

**DIÁLOGO COM
EDUCADORES**

Margarita R. Sgró es profesora titular del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires con sede en la ciudad de Tandil. Profesora responsable del área Filosófico-pedagógica. Formación académica: Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (1982-1983). Magister en Educación con mención en Filosofía e Historia de la Educación (1999), títulos expedidos por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Doctora en educación por la Universidad Estadual de Campinas (2004). Hasta el mes de mayo de 2019, Coordinadora del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de UNICEN. Temas de investigación: Teoría crítica de educación, Pensamiento crítico latinoamericano con especial referencia a Teología de la Liberación. Paulo Freire y la pedagogía de la liberación Teoría crítica de la sociedad y educación, Modernidad e Iluminismo, Educación, igualdad y justicia social. E-mail: msgro@speedy.com.ar

Revista Espaço Pedagógico (REP): Quais são suas primeiras lembranças referentes ao seu processo de escolarização? Que aspectos dele considera mais significativos? Que experiências de sua formação escolar foram mais significativas e que perfis de professores mais lhe marcaram?

Margarita R. Sgró (MRS): Primero quiero agradecer el convite a este ejercicio particular de revisión que conjuga la sensibilidad y la reflexión, ambas integran este recorrido por la memoria de mi vida profesional.

Nací en Tandil, una ciudad del interior de la Provincia de Buenos Aires, con un paisaje natural muy bonito y una buena calidad de vida si se la compara con ciudades más grandes. Soy hija de un trabajador por cuenta propia, que trabajaba de manera artesanal el hierro, y una madre ama de casa que siempre quiso estudiar pero no pudo, porque en la Argentina anterior al Peronismo solo estudiaban los hijos de familias acomodadas económicamente, los demás terminaban la escuela primaria y salían a trabajar.

Recebido em 19/03/2019 – Aprovado em 02/07/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.9876>

Tandil tiene una universidad nacional, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Fundada en 1964, como Instituto universitario para Formación de profesores que fue convertida en Universidad pública nacional, en el año 1974. La historia de la UNCPBA o UNICEN como se la conoce más recientemente, es muy interesante. La UNCPBA tiene sede central en Tandil, y tiene, lo que uds. llaman una extensión, en una ciudad cercana llamada Olavarría, en esa ciudad hay una familia muy poderosa vinculada a los negocios del cemento para construcción, la familia Fortabat, que sigue estando entre las más adineradas de Argentina. Los Fortabat querían llevar la Universidad a Olavarría comprometiéndose a financiar todo lo que hiciera falta. Pero en Tandil hubo una movilización popular enorme de la que participaron hombres y mujeres de todas las clases sociales, especialmente trabajadores que aspiraban a que sus hijos fueran a la universidad, así de importante era la educación en Argentina. Recuerdo que fue la primera marcha (paseata) a la que asistí, porque las escuelas secundarias se organizaron para llevar a todos sus alumnos. A partir de allí se acordó que en Olavarría habría una Facultad de ingeniería. Y Tandil quedó como sede central con la mayoría de los cursos que tiene hoy la universidad.

Asistí a una escuela pública Nº 7, hoy denominada “Pueblos originarios”, es una escuela primaria a la que iban alumnos de una institución de menores, huérfanos o abandonados por sus familias que vivían en lo que se denominaba el Instituto Bernardo Houssay, en homenaje a un científico que había ganado el Premio Nobel. En esa institución había especialmente niños pobres y sin familia, o con familias que no podían cuidarlos adecuadamente. Ellos iban a la misma escuela a la que asistíamos niños de familias constituidas de clase media baja, como es mi caso, o clase baja. Ese es mi primer recuerdo, mi esfuerzo por entender cómo podía haber niños que no tuvieran familias.

Pasada esa primera impresión, tuve una escolarización que me marcó fuertemente en la percepción de las diferencias sociales y en las injustas condiciones en las que muchos niños de mi edad vivían. Pero también, a la distancia, valoro mucho lo que la escuela hizo por todos nosotros, primero el trato cariñoso de la mayoría de los maestros, un sentido patriótico que incluía la enseñanza de la historia nacional, con mucho de mitología y una formación de cierto sentido ciudadano. La escuela era imprescindible para “progresar” pero no solo en un sentido económico, también en el sentido de la integración al mundo adulto.

Esa fue en la primera escolarización mi experiencia más fuerte y la que recuerdo más nítidamente. Por lo demás, pertenezco a una generación que tardía-

mente empezó a ver televisión y a una familia de padres que no habían estudiado pero en la que, especialmente mi madre, tenía la firme convicción que sus hijas llegaran a la universidad. Una aspiración propia de la época en la que la educación en Argentina fue realmente un factor de movilidad social ascendente. Soy primera generación de universitarios en mi familia.

A la distancia, valoro mucho la posibilidad de una escolarización que me enseñó, sin proponérselo pedagógicamente, sobre la pobreza, las privaciones y las diferencias sociales. En ese sentido, la escuela pública argentina fue una herramienta de igualación social como no hubo otra.

Con respecto a los profesores, recuerdo más vivamente a los de la escuela primaria, afectuosos y sensibles, dispuestos a cuidarnos y otros, mucho más rigurosos que encarnaban el ideal de la “formación del niño para la vida adulta”.

Curiosamente los recuerdos que tengo de mis profesores de escuela secundaria están más caracterizados por la oposición a formas de autoritarismo, y de lo que hoy podría caracterizar como un intelectualismo injustificado y vacuo, que al mismo tiempo se asentaba sobre el desprecio a las culturas populares, eso me llevó a ser muy crítica de mi escuela secundaria.

REP: *Como foi sua formação durante a graduação e o que a levou a escolher o campo da educação?*

MRS: Terminé la escuela secundaria en una institución pública, en la época muy prestigiosa, que era la “Escuela Normal Nacional” (diseminadas en todo el país, creadas por Domingo Faustino Sarmiento, la primera en 1871, destinada a la formación de maestros). Terminé en 1976, año que comenzó la última Dictadura en mi país, que se extendería hasta diciembre de 1983. En 1977 ingresé a la Universidad Nacional del Centro en la que finalicé la carrera de Ciencias de la educación y de la que soy actualmente profesora. Toda mi formación universitaria transcurrió en la Dictadura.

Tenía una clara inclinación por las problemáticas sociales y políticas y cuando fui a preguntar por las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas me gustó mucho una que tenía tres cursos de Filosofía, dos de sociología, dos o tres de psicología, dos historias de la educación y una general, etc.

Alcancé, durante los dos o tres primeros años de curso, a tener profesores brillantes, uno al que recuerdo con mucho cariño se llama Jorge Pérez San Román, afortunadamente fue mi profesor y al año siguiente en 1978 se exilió en Méxi-

co, que recibió a muchos argentinos en la época. Era profesor de Introducción a la Filosofía, retornó después de la Dictadura y nos ayudó mucho al proceso de “Normalización” de la universidad, es decir, a retomar las reglas que regían la vida universitaria, por ejemplo, que se accediera a los cargos por concurso público, a restaurar la libertad de cátedra, el gobierno tripartito, viejas tradiciones de la Universidad argentina que la Dictadura desconoció. Tuve otro excelente Profesor de Introducción a la Sociología que se llama Edgardo Marggiota, recuerdo que en épocas trágicas, leíamos los textos de los padres de la sociología clásica y siempre hacía hincapié en estudiar las fuentes, un gran profesor. La mayoría de los otros docentes eran personas con poca formación académica, y un marcado pensamiento de Derecha que se justificaba diciendo “yo soy apolítico”. En el otro extremo tuvimos también colaboradores de la Dictadura, profesores y alumnos.

Sin embargo, lo que la universidad no ofrecía formalmente, un saber actualizado y crítico, circulaba como lo prohibido, lo que no debía decirse, “lo que había que aprender por afuera”. Paradójicamente, esa experiencia fue posible porque se recordaba lo que la universidad argentina había sido en democracia. Fue, para mí, un tiempo muy rico de experiencias de participación social. Dos colegas de estudio, alumnas, tuvieron sobre mí, mucha influencia, las dos tenían militancia social-cristiana y política en el Peronismo, ambas fallecieron muy jóvenes. Nieves Isabel Santellan, era una militante de la Juventud Peronista que llegó a la Facultad de Ciencias Humanas después de haber sido presa política, en 1979 y María del Carmen Borga, militante del Movimiento Familiar Cristiano, en la época un movimiento progresista del catolicismo argentino que por un lado, estaba fuertemente comprometido con la Dictadura y por otro lado, tuvo movimientos pioneros de sacerdotes comprometidos, en términos generales, con la Teología de la liberación, con el Peronismo, y aun con un movimiento guerrillero denominado “Montoneros”, de raíz cristiana. Por ellas conocí a un sacerdote que también había sido preso político durante casi toda la Dictadura, el Padre Miguel Beratz, con él empezamos a leer el Concilio Vaticano II, los documentos de la Iglesia latinoamericana de Medellín y Puebla, y algunos pensadores del Peronismo. Con un joven profesor llamado Néstor Dipaola, nos juntábamos, fuera de la Facultad, a leer Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire. Participé muy activamente de un Grupo de caridad denominado, Fraterna ayuda cristiana, dirigidos por otro sacerdote al que recuerdo con mucho afecto que fue el Padre Esteban Mancisidor, un Carmelita vasco, que tenía una muy buena formación intelectual y al que recurriamos para que nos explicara cuestiones teológicas que nunca quedaban del todo claras. En ese Grupo,

algunos compañeros y los más jóvenes, discutíamos mucho la contradicción entre caridad y justicia social.

Más tarde, cuando ya terminaba la Dictadura, participé de una manera muy activa en el Partido Justicialista de Tandil. Siendo muy joven fui Directora de educación de la Municipalidad y aunque fue una experiencia de alto costo personal, obtuve de ella mucho aprendizaje. Continuo, como militante, vinculada al Partido Justicialista.

Señalo estas cuestiones, aun corriendo el riesgo de extenderme demasiado, porque a la distancia, entiendo que mi formación más valiosa no provino de lo que la Universidad ofrecía formalmente, durante la Dictadura. Sí de lo que informalmente circulaba como saberes contestatarios y militancia social y política que secretamente íbamos aprendiendo. Tan intenso fue el vaciamiento, que visto en perspectiva, las experiencias formativas más marcantes de ese tiempo, estuvieron fuera de la Facultad, impulsadas por personas que habían conocido el esplendor de la universidad en democracia. Afortunadamente, el Proceso de Reorganización Nacional, así se llamó a sí misma la Dictadura cívico-militar, terminó en 1983 después de una guerra perdida con Inglaterra por las Islas Malvinas.

Ese sentimiento, tal vez un poco exagerado de moverse en la clandestinidad, generó al mismo tiempo amistades que conservo hasta hoy.

REP: *Quais foram as principais influências intelectuais ao longo de sua trajetória de pesquisadora?*

MRS: Terminé mi formación como Profesora en 1982 y como Licenciada en 1983, en Argentina el Profesorado es el título que habilita a enseñar y la Licenciatura forma en Investigación.

Con el retorno de la Democracia, empieza otra historia en mi país y especialmente en la Universidad. En el año 1986 llegó a Tandil un Profesor de la Universidad de la Plata, el Prof. Hugo Antonio Russo, con formación en filosofía que fue mi director de tesis de Maestría, con el que ya oficialmente comencé a estudiar el pensamiento crítico latinoamericano y especialmente Paulo Freire, fueron años de lectura ingenua y discusión asistemática sobre sus textos, pero muy valiosos desde el punto de vista de una nueva perspectiva de formación en investigación.

La carrera de Ciencias de la Educación, que fue la primera de la Facultad de Ciencias Humanas, empezó a tener un perfil más académico, comenzaron los proyectos de un Núcleo de investigación que se concretó en 1994, el Núcleo de Estudios

Educacionais y Sociales, se publicó por primera vez la Revista Espacios en Blanco que completa en 2019 los 25 años.

El Prof. Russo había hecho su formación doctoral en la Universidad Estadual de Campinas, por su gestión se firmó un convenio, extremadamente provechoso con UNICAMP, que permitió crear el Programa de Posgrado en Educación, Maestría y Doctorado en 1994. Inmediatamente se puso en marcha solo la Maestría y muchos años después el Doctorado, en el año 2013.

En 1999 después de terminar la formación de Maestría, y en el marco del Convenio con UNICAMP, también fui a hacer mi formación de Doctorado, pasé en esa Universidad cinco años, que yo considero vitales en mi formación profesional. Bajo la dirección del Prof. Pedro Goergen, a quien yo había conocido en Tandil, comencé una experiencia de formación más sistemática, seminarios, lecturas y debates realizados con regularidad y con un grupo de estudio que formó el Prof. Goergen, integrado por los doctorandos de esos años. La experiencia de ese grupo, del que participó frecuentemente el Prof. Angelo Cenci, marcó un salto de calidad en la formación de todos nosotros, formado en el año 2000, se mantuvo activo y aun se mantiene a pesar de las inestabilidades políticas y financieras que enfrentan nuestros respectivos países. Desde el punto de vista teórico, también pude acceder a una lectura sistemática de la Teoría crítica de la sociedad y tuve la oportunidad de conocer excelentes Profesores, con algunos de los cuales continuo vinculada.

Cuando volví a Tandil en el año 2004, fui co-directora del Grupo de Investigación que dirigía el Prof. Russo y en el año 2005, inicié una experiencia de Grupo de estudio con alumnos avanzados de graduación que fue variando con distinta intensidad y que pretendemos revitalizar este año. Ahí se fundó el grupo de investigación Teoría crítica de educación: democracia y ciudadanía. No puedo dejar de mencionar que lo poco o mucho que se haya conseguido académica e institucionalmente con él, fue en gran medida por la parcería con UNICAMP, especialmente por la gestión del Prof. Goergen y con la Universidad de Passo Fundo, especialmente con los Profesores Angelo Cenci, Claudio Dalbosco y Eldón Mühl, con quienes el diálogo fluido fue cimentando una relación académica y de amistad que ha sido fundamental para la evolución de las investigaciones que realizamos. Esa parcería institucionalizada entre las tres universidades, dio lugar a un Convenio de cooperación basado en el trabajo académico, en el intercambio y en la concreción de un diálogo entre áreas diferentes de conocimiento, que para el grupo de investigación de UNCPBA, que yo dirijo, ha sido de vital importancia.

REP: *Que aspectos considera mais significativos na sua experiência docente?*

MRS: Mi experiencia docente estuvo siempre muy definida por la preocupación de mostrar a la educación como una herramienta de transformación social, de inclusión y de democratización. Tal vez porque esa había sido mi propia vivencia. Complejizar el problema educacional como un problema político, enseñar los marcos histórico-políticos donde se desenvuelven las lecturas del mundo, dejar claro que solo se construye saber en un diálogo crítico, que no siempre está exento de conflictos.

Trabajé con formación de profesores en Institutos Superiores de Formación Docente, que en Argentina se consideran de educación superior no universitaria. En la Facultad de Ciencias Humanas comencé a trabajar siendo alumna de la carrera de Ciencias de la educación en una modalidad que existe que es el “ayudante de cátedra”, un alumno avanzado que ayuda a otros alumnos guiando sus lecturas, reforzando contenidos, etc.

REP: *Se pudesse identificar um fio condutor em sua produção intelectual, como o explicitaria?*

MRS: El hilo conductor de los problemas sobre los que he ido trabajando académicamente estuvieron signados por la idea de emancipación social. En Argentina hay una generación paradigmática, anterior a la mía, que fue la llamada generación de los años '70. Ella encarnó los ideales de la Liberación contra los proyectos coloniales o dependientes del Imperialismo Norteamericano, la mayoría de sus militantes adhirió a movimientos de guerrilla urbana y la historia acabó con un baño de sangre y 30.000 personas desaparecidas, en su mayoría obreros y estudiantes. En la época, se generó también la resistencia y la lucha de los movimientos de Derechos humanos, las Madres de Plaza de mayo y las Abuelas de Plaza de mayo, que hicieron una tarea pedagógica formidable. Por ellas, fue posible apresar y juzgar a los responsables de los innumerables crímenes cometidos. Pero también alertar a la sociedad, habitualmente distraída, afirmando que la peor democracia es mejor que una dictadura y eso se cristalizó en una frase emblemática, “NUNCA MÁS”. El trabajo de reconstruir la memoria de ese tiempo trágico fue paciente e incansable y aun continua.

En un punto, muchos de mis colegas estudiantes, nos sentíamos simbólicamente herederos de esa generación. Creíamos en la política como el único vehículo de transformación social. La oposición entre Liberación o Dependencia marcó el

interés por Paulo Freire, la Teología de la Liberación, la Teoría de la dependencia, el acompañamiento teórico y práctico a la militancia social y política.

Con el Prof. Hugo Russo, empecé a analizar tímidamente el pensamiento de Jürgen Habermas, recuerdo haber leído primero “La reconstrucción del materialismo histórico” y recuerdo que me impresionó esa idea básica de desmontar una teoría para reconstruirla, sin que pierda su sentido histórico-emancipatorio, en parte porque esa idea me permitía recuperar a muchos autores que se pensaban liberales o de derecha, y por ello poco interesantes. Hablo de Durkheim, de Dewey y de otros muchos que no resultaban atractivos. En ese momento, percibimos que el pensamiento latinoamericano, ya no alcanzaba y que lo lógico era ampliar los marcos de referencia. Cuando comencé a leer la Teoría de la acción comunicativa, tuve la certeza de que aportaba, no solo complejidad sino la posibilidad de integrar, de recomponer la historia de la pedagogía, asentada sobre el eje de la emancipación social.

Luego, mi estadía en Unicamp me permitió estudiar mucho más y encontrar los hilos que unen ese concepto de emancipación en las diferentes generaciones de autores de la Teoría crítica, hasta los más contemporáneos. Las relaciones académicas y de amistad que se forjaron en ese tiempo fueron muy productivas, se cristalizaron en Convenios que legalizaron una variada actividad académica, reiteradas reuniones en Tandil, o en Passo Fundo, seminarios, coloquios, publicaciones, participación en defensas de tesis, etc.

REP: *Como avalia sua experiência de internacionalização com a pós-graduação em educação e, sobretudo, sua relação com o Brasil?*

MRS: La UNCPBA es una universidad de carácter regional, particularmente nuestro programa de Posgrado en educación, tiene un alumnado que proviene de la Provincia de Buenos Aires, unos pocos residentes en Tandil, algunos pocos alumnos del resto del país y algunos extranjeros, colombianos y brasileños.

La universidad tuvo entre sus misiones fundamentales la de producir saber, discutimos y continuaremos discutiendo las políticas públicas de fomento a la investigación, la evaluación de la Investigación, sobre todo en el campo de las ciencias sociales, pero no debemos renunciar a la misión de producir saberes nuevos.

Con el paso del tiempo y el peso más reciente de los sucesivos proyectos neo-liberales, la universidad fue cediendo esa tarea y concentrándose en la formación de Profesionales. Aunque esta misión también debe estar estrechamente unida a

la investigación, poco a poco la formación profesional fue admitiendo una lógica de reproducción del saber existente y de respuesta a las demandas de la sociedad, entendiéndose como tal las demandas cambiantes del mercado de trabajo, o en general, reclamos de modernización del sistema educacional, resueltos con la incorporación de Tecnologías altamente valoradas, o Educación a distancia, que ha sido una respuesta que dieron casi todas las casas de estudio.

Atender y revitalizar la misión de generar conocimiento en un mundo global, implica, de hecho una propuesta de internacionalización que en nuestro caso fue y es muy estrecha con Brasil como ya lo he señalado, con Uruguay, Paraguay y Brasil, los colegas del área de Política educacional, también profesores del Programa de posgrado.

Cabe destacar que desde el comienzo del presente siglo, políticas públicas de impulso a la internacionalización y políticas tendientes a la unidad latinoamericana, propiciaron y facilitaron en gran parte, el financiamiento necesario para el desarrollo de la ciencia y la técnica con un sentido de soberanía científica que, lamentablemente fue abandonada por los actuales gobiernos neoliberales y neocoloniales.

REP: *Como avalia a atual crise da cultura em geral e como, a seu ver, esta afeta a educação e a escola em particular?*

MRS: Lo que llamamos crisis de la cultura en general, de la cultura política, y también de la cultura pedagógica, es un tema que últimamente me preocupa mucho, porque creo que la primera consecuencia de esa crisis es la inestabilidad permanente en la que vivimos, sobre todo los jóvenes, la imposibilidad, en nuestros países, de pensar el largo plazo, genera un problema muy importante. La consecuencia es vivir en un presente permanente. La fragilidad de las relaciones humanas, el individualismo asentado sobre la satisfacción de los deseos inmediatos y pocas referencias al mundo externo, aun a aquél mundo de nuestras relaciones más próximas. El emprendedurismo, el convertirse en empresario de uno mismo, la cultura de la felicidad inmediata, genera en buena parte de la sociedad una demanda, a mi criterio, excesiva a la educación, especialmente escolar. Se exige, que la escuela forme a un niño lector, respetuoso, paciente, obediente a sus mayores, etc. cuando esa cultura ya es, prácticamente, inexistente. Y es inexistente porque las familias, los medios de comunicación, las redes sociales no están propiciando esas conductas. Hablo como educadora, hay en la vida de los niños y jóvenes una

carencia de adultos que acompañen, que protejan, que los contengan en un mundo que se ha vuelto muy hostil para ellos.

Ese me parece un primer punto, del cual saldríamos si pudiéramos, como sociedad, colocar un nuevo contrato, un acuerdo mínimo de lo que queremos o a lo que podemos aspirar. No podemos ser ingenuos y creer que la escuela puede salvar o condenar la vida de un joven, pero tiene un poder muy grande para acompañar el crecimiento intelectual y afectivo de un alumno, así como tiene poder para convertirse en un actor de la comunidad en la que se encuentra. Yo creo que si las escuelas tomaran la decisión de proponer un diálogo, con objetivos de cooperación, en las pequeñas comunidades en las que se insertan, tanto la tarea educacional como la vida de la comunidade, mejorarían notablemente. En los sectores socialmente más desfavorecidos de la población, la escuela es una referencia, que como decía en estos días un sindicalista argentino, se percibe como inalterable, todo puede quebrarse pero la escuela está. En Argentina, tanto en la crisis de 2001 como actualmente, las escuelas se mantienen en pie, aun con enormes privaciones y, como he dicho otras veces, para muchos jóvenes es el único lugar seguro.

Claro que la educación no puede limitarse a aceptar las condiciones que imponen los vaivenes políticos, solo respondiendo urgencias. Es imperioso que la pedagogía reflexione sobre las condiciones de la formación del ciudadano y las limitaciones de los sistemas democráticos en nuestros países. De otro modo, no tendremos más alternativa que aceptar que la educación escolar se convierta en una ficción deteriorada, en un edificio histórico. Afortunadamente, creo que estamos lejos de que eso ocurra, pero no podemos desconocer que es una posibilidad.

Otro tema fundamental de la crisis de la cultura se patentiza en la formación de los profesores. Dedicada casi exclusivamente a aspectos instrumentales del proceso de enseñanza y aprendizaje, el professor adquiere una cantidad de conocimientos fragmentados y descontextualizados sobre la gestión, el currículum, la evaluación, las estrategias didácticas, que luego cuesta reconstruir en una mirada más compleja de la práctica educacional.

REP: *Qual é o papel da escola hoje no contexto de nossos países latino-americanos?*

MRS: La escuela hoy se encuentra con un gran desafío porque debe enseñar en condiciones de creciente desigualdad, de extrema pobreza, con altos índices de violência en algunos países y en muchos sectores de la sociedad y creo que, como en

2001, en Argentina es el lugar del plato de sopa caliente o de una taza de leche caliente. Y para muchos, un lugar medianamente limpio con techos donde no llueve. Digo esto porque hay muchos especialistas en educación inclusive, que creen que la crisis de la escuela proviene de haber abandonado su misión pedagógica, como si fuera posible enseñar a un niño que no comió, ese es un debate que se reedita en mi país, al que yo considero absolutamente fuera de lugar. Son tiempos en los que hay que actuar para salvar lo que se pueda salvar.

Ahora bien, con respecto a la cuestión propiamente educacional, creo que hay que hacer una profunda revisión para decir sin hipocresías, qué queremos de la escuela. La escuela debe poder plantear sus limitaciones y sus potencias mejores, sincerarlas, promover un diálogo abierto con las comunidades en las que se inserta, estar deliberadamente abierta a la diversidad cultural, y a las problemáticas que quiera o no, se introducen en las aulas, independientemente de la voluntad de los docentes o de la propia institución.

REP: *Como entende a relação entre justiça social e educação?*

MRS: Sin duda la problemática de la desigualdad y la justicia social son muy importantes para pensar una teoría crítica de educación. A grandes rasgos, el aumento de la desigualdad por una distribución cada vez más regresiva de la renta, es un problema que aqueja a toda la sociedad capitalista. Las injusticias surgidas de las muchas formas de desprecio a los más pobres, a los extranjeros pobres, a las mujeres, a los excluidos de cualquier forma de participación social, se han multiplicado en las sociedades actuales. Analizarlas pedagógicamente significa recurrir a un soporte sociológico y político que enmarque la relación entre igualdad, justicia social y educación.

El tratamiento pedagógico del tema se ha reducido a propuestas que asignan a la educación un papel compensatorio. Ellas van desde la idea de distribuir equitativamente el conocimiento socialmente significativo y abandonar la proclama igualadora de la escuela pública, hasta propuestas como la de Connell, que a pesar de que declara a la educación como un bien público y social, finalmente aboga por reducir el tema de la Justicia social a una justicia curricular o educacional.

La sistematización de los aportes de distintos autores de la Teoría crítica de la sociedad, como Habermas, Honneth, Fraser entre otros, permiten sortear ese callejón sin salida al que entran los que convierten el tema de la justicia social en un problema curricular. Nuestro esfuerzo está puesto en sistematizar el deba-

te contemporáneo sobre la justicia social e identificar, críticamente las diferentes apropiaciones que se han realizado en el campo pedagógico.

REP: *Quais seriam, do seu ponto de vista, os maiores desafios colocados hoje à pesquisa no campo da filosofia da educação?*

MRS: Creo que hay dos desafíos fundamentales que se presentan al campo de la investigación en Filosofía de la educación y en Pedagogía, el primero de ellos es romper el carácter estático de las disciplinas y en cambio profundizar un diálogo interdisciplinar, que tal vez deba ampliarse al campo de la antropología educacional y la sociología. Menciono estas dos disciplinas porque ambas han desarrollado, en los últimos años, un trabajo importante de investigación empírica que es necesario para enriquecer las perspectivas teóricas y cumplir, en el caso de la pedagogía, con la demanda de orientar críticamente la práctica educacional.

La segunda cuestión que quiero destacar es la responsabilidad intelectual y política de los investigadores, en haber aceptado la lógica productivista y mercantil a la que nos someten las políticas neoliberales a través de los procesos de evaluación. Considero que para las ciencias sociales es doblemente gravoso, porque se nos evalúa con criterios no siempre adecuados para nuestras disciplinas. Si bien en el presente, hay mayores exigencias de productividad y competencia por el desfinanciamiento que los gobiernos neoliberales de Argentina y Brasil aplican, los investigadores no nos preocupamos suficientemente de discutir las reglas de evaluación del trabajo académico y por consiguiente los criterios de financiamiento.

REP: *Que projetos de investigação tem em andamento e que projetos pensa em articular para o futuro próximo?*

MRS: El proyecto actual de investigación se denomina Teoría crítica de educación: Igualdad y justicia social. El hilo conductor de todas nuestras indagaciones – hablo en plural porque el equipo está constituido por varios pesquisadores - ha sido el de caracterizar una teoría crítica de educación, situada en la realidad latinoamericana. Sin embargo, nuestro marco de referencia se asienta sobre autores de la Modernidad clásica, de la Teoría crítica de la sociedad y del pensamiento crítico latinoamericano, digamos que esas son nuestras fuentes, en ellas se originan las preguntas necesarias para las indagaciones, las discusiones con diferentes enfoques teóricos de colegas con los que debatimos.

Atualmente, estamos dedicados a trabalhar sobre uma proposta que tiene como primer paso recabar las nociones de justicia social-injusticia e igualdad-de-sigualdad, con actores del sistema educacional, profesores y alumnos de escuelas secundarias e Institutos Superiores de Formación docente.

En un segundo paso, realizaremos el mismo trabajo con miembros de los sindicatos que integran la Mesa intersindical de Tandil, compuesto por los gremios de educadores, telefónicos, bancarios, metalúrgicos, obreros de la construcción, etc. Luego realizaremos la misma experiencia, pero esta vez con miembros de los diferentes Movimientos sociales de Tandil, Cooperativas, Recicladores, trabajadores desocupados, trabajadores de la economía popular, de la economía social y familiar, movimientos de mujeres.

Si esta segunda parte de la experiencia resulta satisfactoria, avanzaremos con una propuesta de trabajo más sistemático que nos permita conceptualizar y discutir con los involucrados las diferentes perspectivas que, sobre el tema, surjan de los encuentros que tenemos previstos.

El año próximo deberemos elaborar un nuevo proyecto de investigación que, con certeza dará continuidad al presente.

Agradezco nuevamente la oportunidad de reflexionar, pensar y evaluar a la distancia el desenvolvimiento de mi vida personal y professional.

Nota

- ¹ O presente *Diálogo com educadores* contou com a mediação, em nome da *Revista Espaço Pedagógico*, do Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

ESPAÇO
PEDAGÓGICO
RESENHA

O frango de Newton: a ciência na cozinha

Ênio Freire de Paula*

Originalmente publicado na Itália em 2013, como *Il Pollo di Newton: La scienza in cucina*, a obra do italiano Massimiano Bucchi, professor na Universidade de Trento, tem agora sua versão em português publicada pela Editora da Unicamp. O livro integra a Coleção Meio de Cultura,¹ organizada pelo Prof. Dr. Marcelo Knobel, a qual completou uma década de existência em 2018 e reúne a tradução de títulos voltados à divulgação científica publicados em diversos países, entre eles: Argentina, Austrália, Espanha e Itália, além de publicações brasileiras.

A problemática da obra – cujo título sugestivo foi um dos responsáveis por a adquirirmos – discute as inovações sociais e tecnológicas envolvidas no avanço da Gastronomia e os eventos históricos – no decorrer da história recente – responsáveis por inter-relacionar a “ciência como culinária e a culinária como ciência”, como diz o autor.

Aliás, vale destacar que o momento de publicação desse livro coincide com o aumento expressivo da temática gastronômica no contexto nacional. Um desses indícios é sem dúvida o crescimento vertiginoso da oferta de cursos de Gastronomia (tecnólogos e bacharelados) em especial aqueles ofertados em instituições privadas de ensino superior. Comparando os resultados de Rubim e Rejowski (2013) com os de Anjos, Cabral e Hostins (2017) – nos dois estudos, os pesquisadores realizaram levantamentos sobre a oferta de cursos de Gastronomia no país –, a oferta de cursos livres nessa área teve início na década de 1970; em 2016, o país atingiu o número de 151 cursos em funcionamento (grande parte tecnólogos). Aproximadamente a metade deles se concentra nos estados da Região Sudeste, da qual São Paulo reúne 1/3 de toda a oferta nacional. Outro indício é o aumento de atrações culinárias na programação dos canais de TV aberta, a cabo e nos serviços de *streaming*. Os diversos *reality shows* culinários, pelos quais cursos na tradicional escola de gastronomia francesa

Recebido em 20/10/2018 – Aprovado em 24/06/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.9878>

* Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus* de Presidente Epitácio (IFSP/PEP), Brasil. ORCID: 0000-0003-0395-4689. E-mail: eniodepaula@ifsp.edu.br

Le Cordon Bleu (fundada em 1895) figuram entre os prêmios, são representantes do sucesso que a cozinha profissional e seus avanços despertam nos brasileiros.

Contudo, o livro não trata a Gastronomia ou a Ciência isoladamente. As aproximações entre ciência, tecnologia e sociedade, exemplificadas pelas relações humanas com a culinária, a ciência e os avanços tecnológicos, constituem o prato principal da obra.

Organizada em quatro capítulos que, embora sejam curtos, são nomeados com títulos grandes, que nos remetem às obras do *medievo*, a obra exige fôlego para acompanhar os *insights* do autor com referência a diversos personagens e períodos históricos. O livro é um deleite aos apaixonados pela História da Ciência e um convite aos leitores interessados nesse campo.

“Entrada, seguida de primeiro prato – a culinária como ciência, a ciência como culinária, de Sócrates à fusão a frio” é o capítulo de abertura que inicia a discussão da problemática. Ao refletir sobre o quadro de um famoso programa de TV italiano chamado “*A ciência na cozinha*”, em que são questionados os processos físicos e químicos ocorridos na preparação de alimentos, deparamo-nos com uma curiosa pergunta: *como se faz maionese?* É possível que muitos de nós, em algum momento, já tenhamos nos questionado a respeito dos processos de produção de algumas iguarias, posto que muitas vezes nós as compramos já prontas, industrializadas. O autor retoma diversos eventos e modificações ocorridas no processo de produção dos alimentos a partir do século XVII, que culminaram em técnicas sofisticadas e proporcionaram desconfiças e ceticismo frente aos considerados “novos alimentos”, como o extrato de carne, criado pelo químico alemão Justus von Liebig (1803-1873). Prosseguindo na história, somos apresentados a diversas pesquisas – criativas e curiosas –, inclusive algumas ganhadoras do famoso Prêmio Ig Nobel, ofertado pela revista *Annals of Improbable* às pesquisas científicas mais excêntricas em cada ano.

“Segundo prato – a ciência do frango” é o capítulo seguinte. O frango, mote de anedotas curiosas e eventos científicos efetivamente ocorridos, é o fio condutor das discussões a respeito do interesse em experiências com esse animal que perpassam os campos de criação (desenvolvimento e aprimoramento de métodos de cria, engorda e armazenamento), preparo (crítica e desvelamento de práticas culinárias difusas, ingênuas e inconsistentes) e experimentação (desenvolvimento de vacinas e cura de doenças), entre os séculos XVII e XXI. Situações envolvem o frango com Francis Bacon (1561-1626), Louis Pasteur (1822-1895), Isaac Newton (1643-1727), os iluministas e a produção *Encyclopédie* e os episódios da gripe aviária em 2006. O

caráter acidental de algumas descobertas científicas – a *serendipidade* –, a realização de experimentos públicos e a visão estereotipada do cientista são problematizados. Ao tratar especificamente da visão pública do cientista, destaca-se o machismo, tão presente no decorrer da História da Ciência (colocando o homem como cientista e a mulher como responsável pelo cuidado com os afazeres domésticos e a culinária), e também a praticamente substituição da iconografia religiosa para a iconografia do cientista, na qual o desinteresse pelos anseios e frivolidades humanos é visto como uma prerrogativa para forjá-la: “É uma iconografia que enfatiza o caráter intelectual e desencarnado do homem de ciência, o seu distanciamento das necessidades materiais e até mesmo da dimensão corpórea” (BUCCHI, 2015, p. 66).

Dentre as seções que integram o segundo capítulo e o seguinte, “Bebidas à parte – cerveja, vinho, café, chá, chocolate e... controvérsias à vontade”, aprofundam-se as discussões no sentido de evidenciar o (des)cuidado (da mídia, dos cientistas e governantes) nas tentativas de elucidar/comunicar os avanços da Ciência. O autor discute e problematiza a percepção pública de ciência, assunto intrinsecamente associado à *divulgação científica* enquanto campo de investigação. No Brasil, a esse respeito, podemos destacar os trabalhos de Vogt (2006), Massarani (2002) Massarani, Moreira e Brito (2002), Werthein e Cunha (2009) e Munhoz, Hattge e Zantelli (2013). Em todos eles, o cerne das reflexões envolve analisar, discutir e principalmente fomentar ações e processos que envolvam a divulgação da ciência e da tecnologia ao grande público, em espaços formais e não formais. Como afirma Sánchez Mora (2003, p. 9): “O problema da divulgação da ciência é de grande complexidade. Enfrentá-lo é tão difícil quanto visar um alvo em movimento”. A própria nomenclatura do termo (divulgação – popularização – alfabetização – comunicação – científica) é alvo de discussão (SASSERON, CARVALHO, 2011).

Como se espera de uma boa refeição, após *Entrada, seguida de primeiro prato* (primeiro capítulo), do *Segundo prato* (segundo capítulo) e das *Bebidas à parte* (terceiro capítulo), temos a sobremesa como quarto capítulo: “Sobremesa sabor de ciência (e de sociedade) – de Brillat-Savarin à gastronomia molecular, passando pela culinária futurista”. Um histórico desde o tempo em que a Gastronomia se esforçava para reivindicar espaço enquanto área científica até sua íntima e presente relação com a Química, na produção/desenvolvimento de novos produtos, pratos e receitas, antes impensáveis, é o centro das discussões. A culinária futurista, da qual a gastronomia molecular é uma representante, os experimentos e as receitas secretas (de chocolate, por exemplo) destacam as peculiaridades que associam ciência e culinária.

Finalizamos a resenha dessa obra em um momento complexo. No mesmo instante em que a comunidade científica se esforça na realização de pesquisas envolvendo a compreensão e a busca da cura de diversas doenças, discutimos a preocupante proliferação desenfreada de notícias falsas. As famosas *fake news*, via internet e (principalmente) pelos aplicativos de trocas de mensagens, presentes em nossos *smartphones*, alastram boatos em mensagens que, por exemplo, pregam a não vacinação como um ato saudável.

Triste ironia do progresso científico: algo fruto do desenvolvimento da Ciência utilizado como meio de divulgar ideias equivocadas. Afirmações pseudocientíficas, quando propagadas, “adquirem” *status* científico, e isso é um problema grave. A preocupação com os investimentos (e esforços) públicos com o intuito de propiciar uma educação/cultura científica de qualidade é real, urgente e necessária, como problematizado no documento *Ensino de ciências: o futuro em risco*, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2005, p. 3):

[...] o ensino de Ciências é fundamental para a população não só ter a capacidade de desfrutar dos conhecimentos científicos e tecnológicos, mas para despertar vocações, a fim de criar estes conhecimentos. O ensino de Ciências é fundamental para a plena realização do ser humano e a sua integração social. Continuar aceitando que grande parte da população não receba formação científica e tecnológica de qualidade agravará as desigualdades do país e significará seu atraso no mundo globalizado. Investir para constituir uma população cientificamente preparada é cultivar para receber de volta cidadania e produtividade, que melhoram as condições de vida de todo o povo.

A obra que resenhamos possibilita e potencializa ações de reflexão a respeito da Ciência, dos seus avanços presentes em nossas ações cotidianas, das percepções públicas relacionadas à ciência e também aos cientistas, bem como as problemáticas envolvidas em seus processos de divulgação. Saímos desse restaurante científico satisfeitos e recomendamos aos leitores interessados na temática que o visitem. Discutir a ciência é o prato principal, e a companhia de Massimiano Bucchi torna essa uma experiência intelectual agradável.

Notas

- ¹ Dezesesseis títulos compõem essa coleção. Além do livro que resenhamos, foram publicados *O Sol morto de rir* (2008); *A extinção dos tecnossauros* (2008); *Ciência: use com cuidado* (2008); *O gozo intelectual* (2009); *Inventando milhões* (2009); *Dez teorias que comoveram o mundo* (2009); *Kluge* (2010); *Borges e a mecânica quântica* (2011); *Superstição* (2011); *O sonho de Einstein* (2011); *A fórmula secreta* (2012); *Almanaque* (2013); *Os remédios da vovó* (2013); *Um esqueleto incomoda muita gente* (2013); e *O jogador científico: por que perdemos no pôquer, na loteria, na roleta...* (2015).

Referências

- ANJOS, Francisco Antônio dos; CABRAL, Silvia Regina; HOSTINS, Regina Celia Linhares. O cenário da formação superior em Gastronomia no Brasil: uma reflexão da oferta. *Revista Hospitalidade*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 1-21, ago. 2017.
- BUCCHI, Massimiano. *O frango de Newton: a ciência na cozinha*. Tradução de Regina Célia da Silva. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.
- MASSARANI, Luisa (org.). *O pequeno cientista amador: a divulgação científica e o público infantil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.
- MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fátima. *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fórum de Ciência e Cultura, 2002.
- MUNHOZ, Angélica Aier; HATTGE, Morgana Domenica; ZANOTELLI, Allissara. Acerca da alfabetização científica: representações e discursos no cotidiano de uma escola. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 3, n. 3, p. 01-09, 2013.
- RUBIM, Rebeca Elster; REJOWSKI, Mirian. O ensino superior da gastronomia no Brasil: análise da regulamentação, da distribuição e do perfil geral de formação (2010-2012). *Turismo-Visão e Ação*, v. 15, n. 2, p. 166-184, 2013.
- SÁNCHEZ MORA, Ana Maria. *A divulgação da ciência como literatura*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2003.
- SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Ensino de ciências: o futuro em risco*. 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139948por.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.
- VOGT, Carlos (org.). *Cultura científica: desafios*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio (org.). *Ensino de Ciências e desenvolvimento: o que pensam os cientistas*. Brasília: UNESCO; Instituto Sangari, 2009.

A ilustração de capa do livro *Elogio da escola*, organizado por Jorge Larrosa (2017), mostra um menino maltrapilho que espreita, através da porta, os demais garotos estudando. A referida ilustração desperta inúmeras perguntas. Por que há um menino que, supostamente, não tem acesso ao universo escolar? Que razões o tornam não apto a vivenciar este espaço-tempo com os demais? Que limitações ou vantagens terá este menino sobre os outros em razão desta porta, que, embora aberta, permanece metaforicamente fechada para ele? Se considerarmos a configuração da escola nestes primeiros dezenove anos do século XXI, quais as possibilidades e os limites formativos daqueles que se encontram de um lado ou de outro da porta? Com que lentes aqueles que se dedicam a estudar e a refletir sobre o ambiente escolar espreitam para o lado de dentro da porta? O que veem?

A obra organizada por Jorge Larrosa pode ser definida como um convite ao pensar sobre o que veem aqueles que olham para o lado de dentro da porta. Ela cria condições, desde a capa, para espreitar o lado de dentro das verdades assumidas sobre a escola, convidando o leitor a revê-las, a repensá-las e a transformá-las, a partir de um olhar amoroso sobre suas entranhas, seu interior, seu modo de ser, suas características ordinárias.

O livro integra a coleção Educação: Experiência e Sentido. A apresentação da coleção, assim como a capa, convida à reflexão, pois nela Jorge Larrosa e Walter Kohan alertam o leitor para a proximidade existente entre as experiências de escrever e de educar. Essa proximidade se estabelece pela transformação que ambas possibilitam àqueles que as vivenciam, uma vez que oportunizam a liberação de certas verdades, tornando os sujeitos diferentes daquilo que vêm sendo.

A apresentação do livro também convida o leitor a olhar para as verdades que cultiva sobre a escola. As autoras Karen Christine Rechia, Geovana Mendonça,

Recebido em 20/03/2019 – Aprovado em 16/06/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.9320>

* Doutora em Educação. Bolsista Capes em Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Brasil. ORCID: 0000-0003-0595-1641.

Lunardi Mendes e Ana Maria Hoepers Preve tomam como base a obra *Em defesa da escola*: uma questão pública, dos filósofos da educação Jan Masschelein e Maarten Simons (2015), para comporem a apresentação. Elas intencionam, com o texto, revelar que o foco de ambas as obras, a apresentada e a que tomam como base para a apresentação, encontra-se na pergunta sobre o que é a escola e não sobre qual a sua função ou seu papel social. Quer dizer, a obra apresentada pelas autoras pretende olhar para os aspectos constitutivos da escola e não para sua função. E os textos que constituem *Elogio da escola* são considerados exercícios de pensamento sobre esses aspectos.

Ainda na apresentação, as autoras esclarecem que “[...] os textos que compõem este livro foram produzidos a partir das atividades de um grande projeto denominado ‘Elogio da Escola’, que aconteceram entre agosto e novembro de 2016, em Florianópolis, ilha de Santa Catarina, no sul do Brasil” (RECHIA; MENDONÇA; MENDES; PREVE, 2017, p. 5). Este projeto¹ foi originado de uma iniciativa interinstitucional (Universidade de Barcelona, Universidade do Estado de Santa Catarina e Universidade Federal de Santa Catarina), que, a partir de 2016, almeja convocar educadores, estudantes, artistas e demais interessados a compor um grupo de pensamento e experimentação sobre a escola.

O projeto contou com a presença do filósofo e educador Jorge Larrosa, professor de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona. Por meio de encontros, exposições de arte, debates e textos, o projeto teve como propósito exercitar a reflexão sobre “[...] o que compõe uma escola num mundo que parece se preocupar apenas com sua função ou sua dissolução” (RECHIA; MENDONÇA; MENDES; PREVE, 2017, p. 5). Para tanto, a obra de Jan Masschelein e Maarten Simons foi tomada como base, pois os idealizadores do projeto, assim como Jorge Larrosa, recusam a “condenação” da escola e defendem sua “absolvição”. Retomando os sentidos etimológicos das palavras “elogio” e “escola”, Larrosa afirma “tempo livre” e “espaço público”, aos moldes da obra de referência, como fundamentos e fios condutores da maior parte dos textos do livro originado do projeto de mesmo nome – Elogio da escola.

O livro originado do projeto encontra-se dividido em quatro partes. Cinco textos compõem a primeira parte, intitulada “Elogio da escola” (2017, p. 12). O primeiro texto *intitula-se* “A língua da escola: alienante ou emancipadora?” (2017, p. 13); o segundo, “Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica” (2017, p. 31); o terceiro, “Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola” (2017, p. 48). O quarto texto *intitula-se* “Sobre a precariedade da escola”

(2017, p. 64); e o quinto, “Um povo capaz de *skholé*: elogio das Missões Pedagógicas da II República Espanhola” (2017, p. 85).

Destaca-se, na primeira parte, a reflexão de Jan Masschelein e Maarten Simons sobre uma língua própria da escola, a partir de uma perspectiva educacional e apreciativa. Não se trata, no texto, de defender a escola como uma instituição do Estado, mas de enfatizar que a escola, assim como a democracia, é uma invenção surgida na Grécia Antiga, e como tal difere sobremaneira das concepções contemporâneas referentes a ela e assumidas pelos que a condenam e/ou a defendem. O leitor é convidado a acompanhar o esforço desenvolvido pelos autores para compreender o que faz da escola uma escola, a partir de um prisma educacional, quer dizer, “[...] em termos das operações efetivas e reais, realizadas por um arranjo particular de pessoas, tempo, espaço, matéria. Essas operações são emancipadoras em si mesmas” e almejam, conforme revela a origem grega desta perspectiva, “[...] tornar coisas públicas e [...] reunir pessoas e o mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 13-14).

Mas como se define esta língua própria da escola? Os autores se apressam em esclarecer que não possuem uma resposta definida para esta pergunta, mas, antes, pretendem oferecer algumas reflexões sobre a língua pela perspectiva da escola, e não do indivíduo, da família e da sociedade. Assim, uma língua própria da escola configurar-se-ia enquanto “arranjo para oferecer aos ‘menores’ (e talvez também minorias) ao mesmo tempo a oportunidade de encontrar ou definir o seu próprio destino (isto é, tornarem-se alunos ou estudantes) e para questionar direta ou indiretamente o que os ‘adultos’ (ou outras maiorias) valorizam e lhes apresentam” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 17).

Trata-se, portanto, de uma língua artificial, não natural ou vernácula, na medida em que compatibiliza a geração vindoura e transforma o mundo em assunto escolar. É uma língua diferente daquela falada antes de se chegar à escola ou daquela falada depois que se sai dela. Os autores formulam a seguinte hipótese: “[...] não importa qual língua é falada na escola, mas quando uma língua se torna uma língua de escola, a escola impõe certas operações sobre a língua para poder atuar como uma escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 22).

Para finalizar, são extraídas cinco consequências a partir da hipótese elaborada sobre uma língua da escola: 1) trata-se de uma língua artificial e bastante arbitrária; 2) torna-se responsabilidade da escola ensiná-la aos estudantes; 3) na escola, a língua paterna ou materna é transformada em uma matéria, sendo *gramaticalizada* e, portanto, escrita, derivando-se daí que não se pode ter escola

sem escrita; 4) a escola, ao oferecer mais do que uma língua para ser aprendida e estudada como matéria, produz maneira poderosa de contribuir para o que os autores denominam “profanação da comunicação”, ou seja, “[...] permitir aos jovens a experiência da habilidade/potencialidade de comunicar e a habilidade/potencialidade de traduzir” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 24); 5) a domesticação da língua da escola, pela imposição de línguas oficiais ou de outras majorias, consiste possivelmente em modo efetivo de domesticar e neutralizar a escola. Ao final do texto, os autores questionam sobre qual língua, afinal, deve-se falar na escola. E, como resposta, afirmam que não importa qual língua se fale, desde que sua gramaticalização e seu estudo sejam realizados concomitantemente à gramaticalização de outra língua.

Quatro textos compõem a segunda parte do livro, intitulada “Em defesa da escola – notas à margem” (2017, p. 110), os quais se configuram como traduções de entrevistas feitas com Jan Masschelein e Maarten Simons por Inés Dussel, Walter Omar Kohan, Maximiliano Valerio López, Jorge Larrosa e outros participantes dos encontros do projeto. O primeiro texto intitula-se “A politização e a popularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos?” (2017, p. 111); o segundo, “Sobre a escola que defendemos” (2017, p. 124); o terceiro, “*Skholé* e igualdade” (2017, p. 136); e o quarto, “A escola: formas, gestos e materialidades” (2017, p. 149).

Destaca-se, na segunda parte do livro, a reflexão de Maximiliano Valerio López, Jan Masschelein e Maarten Simons sobre *Skholé* e igualdade. Trata-se da transcrição de um seminário realizado que tomou como base a obra *Em defesa da escola*, de Jan Masschelein e Maarten Simons. Neste seminário, Maximiliano Valerio López apresenta a hipótese de que a escola, constituída pelo vínculo entre *skholé* e igualdade, não pode ser compreendida de modo definitivo a partir de uma forma-escola arquetípica. Ao invés disso, propõe a necessidade de uma análise arqueológica, cujo objetivo seja “[...] distinguir, cuidadosamente, os estratos que, ao longo do tempo, foram se sedimentando até chegar a constituir a forma atual” (LÓPEZ; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 136). Em tal análise, são distinguidas três camadas: a escola antiga (*skholé* grega compreendida como ócio, modo de vida grego), a escola moderna e a escola contemporânea. Com essa distinção, López pretende mostrar que a forma-escola apresentada no livro de Masschelein e Simons, enquanto lugar de possibilidade, presença, indeterminação e igualdade, revela-se uma questão contemporânea que, embora apresente elementos da Antiguidade, não poderia ter sido pensada antes da Segunda Guerra Mundial.

Três textos compõem a terceira parte do livro, intitulada “Exercícios de pensamento sobre a escola” (2017, p. 170). O primeiro texto intitula-se “Filmar a escola: teoria da escola” (2017, p. 171) e refere-se ao filme *Teoria da escola*, dirigido e montado por Maximiliano Valerio López e produzido pelo Núcleo de Estudos em Filosofia, Educação e Poética. O filme traduz-se em meio e resultado de um exercício filosófico em torno da escola e no qual “[...] se apresentam pequenos lampejos de uma escola pública municipal, da cidade de Juiz de Fora, no estado brasileiro de Minas Gerais” (LÓPEZ, 2017, p. 171). O autor destaca, no filme, o fato de que “[...] essas pequenas porções de vida cotidiana apareçam nele sem a companhia de qualquer tipo de palavra. [...]. Apenas o estar das coisas e das pessoas. Apenas gestos, vozes, objetos, lugares, brilhos, texturas, barulhos e silêncios cotidianos” (LÓPEZ, 2017, p. 171). Mas, então, por que nomear o filme como *Teoria da escola*, se não há palavras nele? O autor responde a esta pergunta afirmando que “[...] a palavra ‘teoria’ não designa um discurso produzido acerca da realidade, mas um tipo de olhar atento e cuidadoso que permite que o mundo se revele diante de nós” (LÓPEZ, 2017, p. 171). O autor almeja que esse olhar atento e cuidadoso que o filme propõe sobre a escola leve seus espectadores a pensar e a conversar sobre a escola e sobre as diferentes maneiras de estar nela.

O segundo texto intitula-se “Curar uma exposição sobre a escola: um exercício de pensamento” (2017, p. 179), de autoria de Daina Leyton. Refere-se à exposição “Educação como matéria-prima”, que teve curadoria conjunta de Felipe Chaimovich, curador do Museu de Arte Moderna de São Paulo, e Daina Leyton, coordenadora do setor educativo e da acessibilidade, e aconteceu em 2016, no Museu de Arte Moderna. O objetivo de realizar uma exposição de educação em um museu de arte atrelou-se à criação de “[...] um espaço comum e fecundo que possibilitasse ao público vivenciar experiências significativas, e que, para tanto, deveria trazer características da escola no seu conceito mais radical: de sua etimologia grega *skholé*: tempo livre” (LEYTON, 2017, p. 179). A autora afirma que realizar a exposição articulada com a participação no projeto Elogio da Escola configurou-se como experiência que a fez pensar que “[...] talvez uma das missões essenciais dos museus seja a de *lutar pela escola*, pela escola em sua forma” (LEYTON, 2017, p. 179, grifo do autor).

O terceiro texto, de autoria de Jorge Larrosa, Eduardo Malvacini, Karen Christine Rechia, Luiz Guilherme Augsburger, Juliana de Favere e Caroline Jaques Cubas, intitula-se “Desenhar a escola: um exercício coletivo de pensamento” (2017, p. 192). Constitui-se em exercício de pensamento orientado a desenhar a

escola, pois, na perspectiva dos autores, “[...] é agora, neste momento de dissolução da forma da escola, que queremos repensá-la amorosamente para reencontrar a sua especificidade e a sua autêntica natureza” (2017, p. 192). Foram convocados para este exercício educadores, artistas e outras pessoas interessadas na forma da escola, com vistas a constituir um grupo de pensamento e experimentação, em que as atividades desenvolvidas foram caminhar, observar, mapear, ler, conversar, propor, definir, escrever ou desenhar. Tratou-se de proposta para vivenciar a escola de diferentes modos, não para escrever academicamente sobre ela. Finaliza-se com o depoimento de uma participante, afirmando, sobre o exercício realizado, que:

[...] praticamos e estudamos. Muito. Copiamos e listamos. Tentamos, erramos e repetimos. Lemos e releemos. Caminhamos. Exercitamos. Desenhamos. Fomos iguais. Juntos, começamos algo. Todos fomos capazes de ler, sublinhar, falar, caminhar e pensar. Mais ou menos, dependendo do tempo e da atenção. Tínhamos um ambiente escolar que, como tal, era ambiente de potência. A escola era trazida para o nosso presente. Era repensada e, a partir de nossas leituras, sublinhados e caminhadas, seria talvez redesenhada. Dependia de nosso tempo e atenção. De nosso interesse e nossa vontade. Era potência. [...]. O que importa, creio, é o que fomos, enquanto éramos. O que fizemos, enquanto estávamos fazendo. Algo nos aconteceu. Algo nos passou. Algo bonito. Findo o exercício, o sentir provocado pela experiência das derivas, de alguma maneira, permanece (2017, p. 192).

Filmes que tomam a escola como mote, colocando-a em evidência, constituem o fio condutor dos três textos que compõem a quarta e última parte do livro, intitulada “Mirar a escola: uma mostra de cinema” (2017, p. 209). O primeiro texto intitula-se “Celebração da revolta: a poesia selvagem de Jean Vigo” (2017, p. 210); o segundo, “Elogio de l’escola e Escolta: o ordinário da escola em imagens” (2017, p. 220); o terceiro, “Ser e ter: a produção de sentidos – por uma topologia das infâncias e suas relações com a escola” (2017, p. 232).

Assim, por meio dos exercícios de pensamento apresentados em cada capítulo, de diferentes modos, os autores almejam elogiar a escola. Elogiar não no sentido de defendê-la ou celebrá-la, mas no sentido grego originário de mostrar o que a escola é, suas virtudes, sua forma (RECHIA; MENDONÇA; MENDES; PREVE, 2017, p. 9). As reflexões do livro podem criar condições para que, atentando-se para a forma da escola, o leitor desperte outra sensibilidade em relação ao universo escolar, abrindo-se à experiência de vivenciá-lo pela leitura das experiências vividas em cada texto. É possível que essas reflexões ajudem o leitor a espreitar a escola com novos olhares, a escutar cuidadosa e atentamente seus sons, a sentir seu pulsar vivo nas relações estabelecidas por seus atores. Oxalá os leitores tenham a sensibilidade de ler *Elogio da escola* desde a capa.

Nota

¹ Informações adicionais sobre o projeto estão disponíveis em: <https://www.elogiodaescola.com/>.

Referências

LARROSA, Jorge; MALVACINI, Eduardo; RECHIA, Karen Christine; AUGSBURGER, Luiz Guilherme; FAVERE, Juliana; CUBAS, Caroline Jaques. Desenhar a escola: um exercício coletivo de pensamento. In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 192-208.

LEYTON, Daina. Curar uma exposição sobre a escola: um exercício de pensamento. In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 179-191.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Filmar a escola: teoria da escola. In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 171-178.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Skholé e igualdade. In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 136-147.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 13-28.

RECHIA, Karen Christine; MENDONÇA, Geovana; MENDES, Lunardi; PREVE, Ana Maria Hoepers. Apresentação. Elogio da escola: o desafio de pensar uma forma sem função. In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 5-9.