

CADERNOS

DE

PESQUISA

A Fundação Carlos Chagas é uma instituição privada sem fins lucrativos, criada em 1964 e dedicada à seleção de recursos humanos e à pesquisa na área de educação. Seu Departamento de Pesquisas Educacionais, fundado em 1971, desenvolve um amplo espectro de investigações interdisciplinares, voltadas para a relação da educação com os problemas e perspectivas sociais do país.

Cadernos de Pesquisa

Revista de estudos e pesquisas em educação, publicada desde 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área. Tem edição quadrimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes à página final.

A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

DIRETORIA

Rubens Murillo Marques

Diretor Presidente

Ronaldo Marques Bekman

Diretor Vice-Presidente

Glória Maria Santos Pereira Lima

Diretora Secretária-Geral

Catharina Maria Wilma Brandi

Diretora Secretária

Carlos Eugênio de Carvalho Ferreira

Diretor Tesoureiro-Geral

Ricardo Iglesias

Diretor Tesoureiro

REDAÇÃO: Fundação Carlos Chagas
Av. Prof. Francisco Morato, 1.565
CEP: 05513-900 – São Paulo – SP – Brasil
Tel.: (11) 3721-4511
Fax: (11) 3721-1059
Site: <http://www.fcc.org.br>
E-mail: cadpesq@fcc.org.br

CADERNOS DE PESQUISA

Editora Responsável

Elba Siqueira de Sá Barretto

Editoras Executivas

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Assistente Editorial

Áurea Maria Corsi

Secretária de Edições

Vera Eliana Rodrigues

Comissão Editorial

Antonio Flavio Barbosa Moreira (Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)

Dermeval Saviani (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

José Sérgio F. de Carvalho (Universidade de São Paulo, Brasil)

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil)

Maria Malta Campos (Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Brasil)

Marli André (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

Neusa Maria Mendes de Gusmão (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Nora Krawczyk (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil)

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho, Portugal)

Helena Hirata (Centre National de Recherche Scientifique, França)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro, Portugal)

Jacques Therrien (Universidade Federal do Ceará, Brasil)

Jacques Velloso (Universidade de Brasília, Brasil)

Janete Lins Azevedo (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

Juan Casassus (Unesco/Orealec, Chile)

Justa Ezpeleta (Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México)

Luiz Antônio Cunha (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Maria de Ibarrola (Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México)

Marília Pinto de Carvalho (Universidade de São Paulo, Brasil)

Menga Lüdke (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil)

Regina Vinhaes Gracindo (Universidade de Brasília, Brasil)

Tania Dauster (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil)


Vanilda Paiva (Instituto de Estudos da Cultura e da Educação Continuada, Rio de Janeiro, Brasil)

Walter E. Garcia (Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil)

ISSN 0100/1574

CADERNOS
DE
PESQUISA

REVISTA QUADRIMESTRAL • SET./DEZ. 2008 • V. 38 • N. 135

 *Fundação Carlos Chagas*

**AUTORES
ASSOCIADOS** 

CADERNOS DE PESQUISA • N. 1 JUL. 1971 • FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • SÃO PAULO
QUADRIMESTRAL

Índice de autores e assuntos: n. 50 (1971/1984), n. 72 (1989), n. 84 (1991/1992).

A partir do n. 121 de 2004, foi acrescentada a informação de volume que corresponde ao ano de publicação do periódico.

ISSN 0100/1574

I. Educação. I. Fundação Carlos Chagas. II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

INDEXADO EM

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

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

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

IRESE – Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México, CESU-UNAM)

PSICODOC – CD-ROM em Psicologia (Espanha, Colégio Oficial de Psicólogos de Madrid)

Na coleção SciELO Brasil a partir de 2003.

Scientific Electronic Library Online: <http://www.scielo.br>

ISSN 1807-0213

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria da Graça C. Vieira

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Impresso em: junho de 2008

Tiragem: 1.500 exemplares

AUTORES ASSOCIADOS @

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Conselho Editorial "Prof. Casemiro dos Reis Filho"

*Bernardete A. Gatti, Carlos Roberto Jamil Cury,
Dermeval Saviani, Gilberta S. de M. Jannuzzi,
Maria Aparecida Motta e Walter E. Garcia*

comercialização e assinaturas

Editora Autores Associados Ltda.
Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 – Barão Geraldo
CEP 13084-008 – Campinas - SP
Telefone: (55) (19) 3249-2800
E-mail: editora@autoresassociados.com.br
Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Diretor Executivo
Flávio Baldy dos Reis

Coordenadora Editorial
Érica Bombardi

Diagramação e Composição
DPG Editora

Revisão
Edson Estavarengo Jr.

Capa – Ilustração
Monica Ferretti

Arte-final
Érica Bombardi

Impressão e acabamento
Gráfica Paym – (11) 4392-3344

Apoio:



Ministério
da Educação

Ministério da
Ciência e Tecnologia



SUMÁRIO

EDITORIAL 581

TEMA EM DESTAQUE

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL, PROFISSÕES E CRISE DAS
IDENTIDADES NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO** 583

ORGANIZADORA

Vera Lúcia Bueno Fartes

INVESTIDA CONTRA AS PROFISSÕES E REESTRUTURAÇÃO DAS
IDENTIDADES ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS 587

John Beck e Michael F. D. Young

O QUE DISTINGUE A ECONOMIA DO CONHECIMENTO?
IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO 611

David Guile

SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO NO BRASIL 637

Celso João Ferretti

REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CRISE DAS
IDENTIDADES PEDAGÓGICAS E INSTITUCIONAIS 657

Vera Lúcia Bueno Fartes

EXPLICAÇÕES: MODOS DE REGULAÇÃO DE UMA
ATIVIDADE GLOBALIZADA 685

Antônio Neto-Mendes, Jorge Adelino Costa e Alexandre Ventura

OUTROS TEMAS

TRAJETÓRIAS ESCOLARES PROLONGADAS NAS
CAMADAS POPULARES 701

Débora Cristina Piotto

O AUTO-RESPEITO NA ESCOLA	729
<i>Vera Lucia Trevisan de Souza e Vera Maria Nigro de Souza Placco</i>	
EL IMPACTO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA PSICOLOGÍA DE LOS CONOCIMIENTOS SOCIALES: PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS	757
<i>José Antonio Castorina</i>	
TEMAS EM DEBATE	
O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO	
INTRODUÇÃO	777
<i>Nora Rut Krawczyk</i>	
OFERTA EDUCATIVA E RESPONSABILIZAÇÃO NO PDE: O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS	779
<i>Theresa Adrião e Teise Garcia</i>	
O PDE: NOVO MODO DE REGULAÇÃO ESTATAL?	797
<i>Nora Rut Krawczyk</i>	
SOBRE O FINANCIAMENTO NO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO	817
<i>Rubens Barbosa de Camargo, José Marcelino de Rezende Pinto e José Luiz Guimarães</i>	
RESENHAS	841
DESTAQUE EDITORIAL	845
PUBLICAÇÕES RECEBIDAS	847
AGRADECIMENTOS	849
INSTRUÇÕES A COLABORADORES	851

CONTENTS

EDITORIAL	581
ISSUE IN FOCUS	
PROFESSIONAL EDUCATION, PROFESSIONS AND THE IDENTITY CRISIS IN THE KNOWLEDGE SOCIETY	583
ORGANIZER <i>Vera Lúcia Bueno Fartes</i>	
THE ASSAULT ON THE PROFESSIONS AND THE RESTRUCTURING OF ACADEMIC AND PROFESSIONAL IDENTITIES	587
<i>John Beck, Michael F. D. Young</i>	
WHAT IS DISTINCTIVE ABOUT THE KNOWLEDGE ECONOMY? IMPLICATIONS FOR EDUCATION	611
<i>David Guile</i>	
KNOWLEDGE SOCIETY AND TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL	637
<i>Celso João Ferretti</i>	
PROFESSIONAL EDUCATION REFORMS AND THE CRISIS OF PEDAGOGICAL AND INSTITUTIONAL IDENTITIES	657
<i>Vera Lúcia Bueno Fartes</i>	
PRIVATE TUTORING: WAYS OF REGULATION OF A GLOBALIZED ACTIVITY	685
<i>Antônio Neto-Mendes, Jorge Adelino Costa, Alexandre Ventura</i>	
OTHER ISSUES	
EXTENDED ACADEMIC LIFE FOR LOWER CLASS PEOPLE	701
<i>Débora Cristina Piotto</i>	

SELF-RESPECT IN SCHOOL	729
<i>Vera Lucia Trevisan de Souza, Vera Maria Nigro de Souza Placco</i>	
THE IMPACT OF SOCIAL REPRESENTATIONS ON THE PSYCHOLOGY OF SOCIAL KNOWLEDGE: ISSUES AND PERSPECTIVES	757
<i>José Antonio Castorina</i>	
ISSUES IN DEBATE	
DISCUSSING THE EDUCATION DEVELOPMENT PLAN	
INTRODUCTION	777
<i>Nora Rut Krawczyk</i>	
EDUCATIONAL OFFER AND ACCOUNTABILITY IN THE EDUCATION DEVELOPMENT PLAN: AN ANALYSIS OF THE JOINT ACTION PLAN	779
<i>Theresa Adrião e Teise Garcia</i>	
THE EDUCATION DEVELOPMENT PLAN: A NEW MODEL OF STATE REGULATION?	797
<i>Nora Rut Krawczyk</i>	
THE EDUCATION DEVELOPMENT PLAN: MATTERS ON FUNDING	817
<i>Rubens Barbosa de Camargo, José Marcelino de Rezende Pinto e José Luiz Guimarães</i>	
BOOK REVIEWS	841
BOOK HIGHLIGHTS	845
PUBLICATIONS RECEIVED	847
ACKNOWLEDGMENT	849
INSTRUCTIONS FOR COLLABORATORS	851

EDITORIAL

Cara leitora, caro leitor,

Este número traz dois dossiês. Um deles reúne estudos e reflexões sobre um tema que se situa no substrato das reformas educativas que tiveram lugar nos países ocidentais a partir dos anos 80/90, qual seja, o impacto das formulações acerca das chamadas sociedades do conhecimento nos padrões cognitivos e culturais da educação e suas consequências nos sistemas de ensino e na formação profissional.

Formação profissional, profissões e crise das identidades na sociedade do conhecimento, Tema em Destaque organizado por Vera Fartes, professora da Universidade Federal da Bahia, que vem de realizar um estágio pós-doutoral na Universidade de Londres, é aberto com nada menos do que um artigo de John Beck e Michael Young. Os autores, com apoio no referencial de Bernstein, buscam elucidar como estruturas particulares do conhecimento podem estar relacionadas com a construção de determinados tipos de identidades profissionais nos cursos superiores, tendo em conta o contexto de mudanças societais caracterizado pela crescente mercantilização.

David Guile, na esteira das mesmas preocupações de Young e Beck, propõe-se a distinguir as explicações correntes sobre o papel atribuído ao conhecimento na economia do conhecimento, sugerindo que se poderia estabelecer conexões entre elas pela via das culturas epistêmicas. Levanta, então, implicações no campo educacional e particularmente nas avaliações de sistema. Celso Ferretti discute os conceitos de formação e de conhecimento que têm como referência as chamadas sociedades do conhecimento; estabelece relações entre ambos, bem como entre eles e a educação escolar e a formação profissional. Vera Fartes estuda o processo de elaboração dos projetos pedagógicos de instituições voltadas primordialmente para a formação profissional em nível médio no nordeste brasileiro, tendo como pano de fundo as mudanças curriculares implementadas pelas reformas dos anos 90.

Encerra a seção uma pesquisa que contribui para o entendimento dos processos de regulação das atividades que, em Portugal, são chamadas explicações e, no Brasil, aulas particulares ou bancas. António Neto-Mendes, Jorge Adelino Costa e Alexandre Ventura, da Universidade de Aveiro, registram diferentes modos pelos quais as explicações vêm sendo objeto de regulamen-

tação em vários países do mundo, aprofundando-se nas condições específicas em que os processos de regulação ocorrem em Portugal.

O segundo dossiê deste número alimenta a seção Temas em Debate, em que análises acerca do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), principal instrumento de governo para a execução da política educacional no Brasil hoje, são feitas sob diferentes ângulos. Organizada por Nora Krawczyk da Unicamp, a seção recolhe opiniões, críticas e interpretações divergentes sobre o Plano, apresentadas em alguns dos trabalhos gerados em seminário promovido pelas três universidades estaduais paulistas, com a intenção de discuti-lo após seu lançamento, em 2007.

O artigo da própria Nora Krawczyk, examina o novo estilo de regulação estatal com base no conceito de território; o de Theresa Adrião e Teise Garcia, analisa as perspectivas de responsabilização presentes no referido plano pautando-se no estabelecimento de convênios entre a União e os municípios por meio do Programa de Ações Articuladas; o estudo de Rubens Barbosa de Camargo, José Marcelino de Resende Pinto e José Luiz Guimarães, discute as formas de financiamento adotadas e os recursos previstos para as ações. Todos os textos estimulam uma reflexão mais fundamentada sobre os alcances e limites do PDE, ao mesmo tempo em que alguns dos autores não se furtam de fazer sugestões de mudanças para um projeto que se declara aberto a reformulações.

A ambas as organizadoras dos dossiês os profundos agradecimentos de Cadernos de Pesquisa.

O espaço dedicado a temas variados, por conseguinte, reduziu-se bastante. O artigo de Débora Plotto traz elementos importantes para a abordagem de uma questão que desafia a atualidade: a compreensão das condições que viabilizam trajetórias escolares prolongadas de alunos das camadas populares possibilitando o seu acesso a cursos superiores altamente seletivos. Vera Trevisan de Souza e Vera Placco chegam à constatação de que coexistem interações que favorecem e outras que não favorecem a construção do auto-respeito na escola. O artigo de José Castorina, professor da Universidade de Buenos Aires, brinda-nos com uma análise esclarecedora sobre o impacto das representações sociais na psicologia dos conhecimentos sociais, demarcando as condições necessárias para que se estabeleça um diálogo entre as duas linhas de investigação.

Esperamos que este número cumpra as expectativas dos que com ele colaboraram.

As Editoras

TEMAS EM DESTAQUE

FORMAÇÃO PROFISSIONAL, PROFISSÕES E CRISE DAS IDENTIDADES NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

O Tema em Destaque partiu do interesse de estimular a reflexão acadêmica em torno de um campo temático que foi alçado a plano elevado no debate educacional contemporâneo: o dos desafios recentemente enfrentados pelas reformas educacionais em quase todas as sociedades. No contexto brasileiro, mais especificamente, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.9.394/1996, temos vivido períodos de expectativas e incertezas, notadamente quanto às políticas curriculares para a formação profissional nos mais variados campos do saber, com todas as decorrências que essas tensões supõem, seja em relação aos rumos a serem desconstruídos pelas instituições no que se refere aos projetos pedagógicos, seja no que diz respeito aos docentes em sua prática cotidiana de trabalho.

O que nos move, ao trazermos a público o Tema em Destaque deste número, malgrado a incompletude que o escopo de um trabalho dessa natureza exhibe, é um olhar menos voltado para as incertezas e receios próprios à contemporaneidade e seus rebatimentos na prática pedagógica, do que sobre as possibilidades de “interação”, tal como elucidado por Edgar Morin¹, quando nos convida a dar conta do complexo de relações que organizam sentidos e significados diversos e provisórios da formação.

O argumento central que articula o tema escolhido é a ênfase hoje dada ao conhecimento e às “culturas epistêmicas” (Cetina²) no sentido de que a produção do conhecimento nunca é fixa e finita. É na dinâmica desse processo e no desenvolvimento profissional que os saberes transcendem espaços delimitados. Desse modo, a sociedade do conhecimento, como afirma Cetina, não é simplesmente uma sociedade de *experts*, ou uma sociedade que produz conhecimentos incessantemente, mas um espaço em que as culturas do conhecimento se interpenetram e tecem redes de capilaridade, atuando sobre a vida cotidiana (Giddens³), sobre as profissões e sobre os profissionais e suas identidades. Gera assim sentimentos antagônicos que se expressam, por um lado, na admiração pelo avanço científico e tecnológico e, por outro, no que Baumann⁴ definiu como “precariedade, instabilidade e vulnerabilidade”, não necessariamente entendidos como determinações da tecnologia, mas como traços característicos de uma modernidade que se liquefaz, ao diluir as certezas da ilusão moderna no descartável, na *performance* e na individuação.

É sabido que na pesquisa científica e na divulgação do conhecimento o processo de

1. Morin, E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF, 1990.

2. Cetina, K. K. *Epistemic cultures: how the sciences make knowledge*. Harvard: Harvard University Press, 1999.

3. Giddens, A. *A Vida em uma sociedade pós-tradicional*. In: Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997. p.73-133.

4. Baumann, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

escolha de um tema e dos trabalhos a ele relacionados, a exemplo dos que aqui apresentamos, nunca é aleatório. Há que se considerar a pertença de quem fez tais escolhas, os caminhos percorridos na pesquisa, suas opções teórico-metodológicas e a visão de mundo que norteou a seleção dos textos, ainda que com perspectivas nem sempre consensuais, mas, por isso mesmo, enriquecedoras e vivificadoras da atuação acadêmica. É nessa acepção que entendemos a autoria e a autoridade do pesquisador para difundir o conhecimento, não como algo imposto e alheio a sua interioridade, mas como decorrência de compromissos motivados pelo desejo da descoberta, da autonomia e do estímulo ao debate.

É esse o sentido que John Beck e Michael Young conferem ao artigo que abre esta seleção e lhe dá o tom – “Investida contra as profissões e reestruturação das identidades acadêmicas e profissionais”, ao considerarem as recentes transformações nas ocupações profissionais. Os autores, recorrendo ao pensamento de Basil Bernstein e de Émile Durkheim, fazem uma análise pertinente e oportuna sobre as estruturas do conhecimento e sua articulação com a formação das identidades ocupacionais, alertando para os processos de mercantilização e gerencialismo que acometem os grupos de profissionais, inclusive os da área educacional, nesses tempos de reestruturação do processo de trabalho e de reformas nas políticas curriculares. “Tanto nas universidades quanto em muitas profissões, toda uma geração de profissionais experimentou o que para alguns é um sentimento de crise e de perda”, denunciam os autores em seu artigo, o que por si só resume o sentido e a justificativa do conjunto dos textos aqui apresentados.

O texto de David Guile explora a questão de fundo subjacente ao artigo de Beck e Young, discutindo as rápidas mudanças nessa aparente nova fase do desenvolvimento das

sociedades capitalistas. As indagações de Guile para desenvolver o artigo “O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação” remetem às políticas econômicas e educacionais no Reino Unido e nos Estados Unidos na última década, observando que a chamada “sociedade do conhecimento”, própria das economias industriais avançadas, tem exigido um nível maior de pessoas qualificadas e, por conseguinte, maiores respostas do campo da educação. No entanto, adverte o autor, falta às análises teóricas uma perspectiva filosófica e sociológica mais acurada, que dê conta dos relacionamentos sociais, das identidades e singularidades que estão imbricados nos desenvolvimentos tecnológicos, o que afeta diretamente as políticas educacionais.

Com o olhar voltado para a realidade brasileira, o texto de Celso Ferretti, “Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil”, articula-se ao de Guile na preocupação de ambos com o que se entende por “sociedade do conhecimento” e suas várias acepções e implicações para a educação. Analisando o caráter polissêmico dessa expressão, Ferretti explora alguns dos principais termos a ela correlatos que fazem referência à sociedade hoje, como “sociedade da informação” e “sociedade pós-industrial”, argumentando que tais denominações desempenham um papel mais ideológico do que propriamente de caracterização científica das sociedades contemporâneas. O autor examina empiricamente essa questão mediante estudo de caso numa escola técnica, tendo como foco as recentes mudanças promovidas pela reestruturação das políticas curriculares para a educação profissional e a sua compreensão pelos docentes, acentuando os percalços da implantação dessas políticas e a importância da formação humana omnilateral como política indissociável dos conhecimentos técnico-científicos que as escolas devem propiciar aos educandos.

O artigo "Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais" segue a mesma linha de reflexões dos textos anteriores, em especial o de Ferretti, no que diz respeito às discussões sobre a reforma da educação profissional no cenário brasileiro. A autora, Vera Fartes, parte do princípio de que tendências e pressões globais sobre a educação, marcadas pelos interesses econômicos da atualidade, não se desenvolvem em todo lugar da mesma forma e com iguais decorrências. Para tanto, analisa a reforma da educação profissional em três Centros Federais de Educação Tecnológica, especialmente no que diz respeito à forma como gestores, professores e equipe técnico-pedagógica interagem e recontextualizam as políticas curriculares diante das mudanças e exigências do mundo contemporâneo e conclui que as instabilidades geradas pela reforma, se, por um lado, são desencadeadoras de crises nas identidades pedagógicas e institucionais, por outro, trazem em si um potencial de mudanças, na medida em que as dificuldades enfrentadas pelas instituições e pelos docentes que nelas atuam podem-se converter em agentes mobilizadores de novas percepções e iniciativas.

A seção completa-se com o texto de Antônio Neto-Mendes, Jorge Adelino Costa e Alexandre Ventura – "Explicações: modos de regulação de uma actividade globalizada". Os autores abordam o caso das professoras "explicadoras", termo utilizado em Portugal, e que no Brasil corresponde às tradicionais "professoras particulares" (termo utilizado especialmente no Sudeste brasileiro) ou "professoras de banca" (assim conhecidas no Nordeste). Tema pouco explorado nas pesquisas sobre formação e profissionalização docentes no Brasil, o caso das "explicadoras" está a merecer entre nós maior visibilidade nas pesquisas, dado que essa

atividade, que poderíamos chamar de semiprofissional, por não se enquadrar nos padrões de regulação formal no mercado de trabalho docente, traz consigo a marca de uma atividade de longa data, de percursos e motivações distintos não só aqui no Brasil, mas em vários países. Constitui assim um terreno fértil para pesquisas sobre profissões exercidas em contextos em que os espaços de trabalho e de vida doméstica se misturam, projetando identidades para além daquelas construídas no âmbito das instituições formais de educação, ao mesmo tempo em que refletem e produzem "itinerâncias" pedagógicas singulares.

Ao reunir esses artigos, tivemos em mente a tessitura de uma rede de conhecimentos e perspectivas complexas, em que os "nós" que compõem essa rede são pontos de intercessão para novos campos temáticos de matizes variados. Ao mesmo tempo em que pretendemos deixar claras a relevância e atualidade do tema escolhido, realizando uma tentativa de síntese de alguns pontos da rede, concluímos que o mapeamento por inteiro do debate proposto e a determinação deste como um conjunto são tarefas inacabadas. A seleção de alguns trabalhos representativos dos estudos sobre formação profissional, profissões e crise das identidades na sociedade do conhecimento deve ser considerada como expressão de múltiplas conexões e referências imprecisas e, por isso mesmo, uma rede aberta à crítica, ao debate e a novas contribuições.

Vera Lúcia Bueno Fartes
Rede Interativa de Pesquisa e Intervenção
sobre (In)Formação, Currículo e Trabalho –
REDPECT – e Faculdade de Educação da
Universidade Federal da Bahia.
verarfartes@uol.com.br; veralf@ufba.br

INVESTIDA CONTRA AS PROFISSÕES E REESTRUTURAÇÃO DAS IDENTIDADES ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS

JOHN BECK

Departamento de Educação da Universidade de Cambridge, Reino Unido
jb267@cam.ac.uk

MICHAEL F. D. YOUNG

Instituto de Educação da Universidade de Londres, Reino Unido
m.young@ioe.ac.uk

Tradução: Celina Rabello Duarte e Iracema Dulley
Coordenação: Vera Luiza Visockis Macedo

RESUMO

Este artigo baseia-se em uma série de idéias e conceitos desenvolvidos pelo sociólogo britânico Basil Bernstein para analisar os desafios e as mudanças enfrentados recentemente por indivíduos com ocupações profissionais, inclusive os das áreas de ensino e pesquisa na educação superior. O artigo discute e procura desenvolver a análise de Bernstein sobre como estruturas particulares do conhecimento podem estar relacionadas com a formação de identidades ocupacionais, centradas naquilo a que o autor se refere como "interioridade" e "dedicação interna". A seguir, examina a gama de desafios para essas identidades, em especial aqueles que surgem da "regionalização" do conhecimento e do "genericismo". Na conclusão, avalia as perspectivas de perpetuação dessas identidades em uma era de crescente mercantilização e gerencialismo.

BERNSTEIN, BASIL – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – IDENTIDADE – PROFISSÃO

ABSTRACT

THE ASSAULT ON THE PROFESSIONS AND THE RESTRUCTURING OF ACADEMIC AND PROFESSIONAL IDENTITIES. This paper draws upon a range of ideas and concepts developed by the British sociologist Basil Bernstein to examine recent challenges and changes encountered by members of professional occupations, including those who teach and research in higher education. The paper discusses and seeks to develop Bernstein's analysis of how particular structurings of knowledge may be related to the formation of occupational identities centred in what Bernstein refers to as "inwardness" and "inner dedication". It then examines a range of challenges to such identities – particularly those arising from the "regionalisations" of knowledge and from "genericism" –, it concludes by assessing the prospects for perpetuating such identities in an era of increasing marketization and managerialism.

BERNSTEIN, BASIL – PROFESSIONAL TRAINING – IDENTITY – PROFESSION

Nas últimas décadas, profissões e profissionais enfrentaram desafios sem precedentes: à sua autonomia, à validade de qualquer visão ética de sua vocação, a seu *status* e à sua posição econômica, ambos relativamente privilegiados, bem como à legitimidade de seu reconhecimento como especialistas, baseado na posse exclusiva de conhecimento especializado. Esses desafios foram muito além da mera crítica: a prática profissional está sendo, em maior ou menor grau, radicalmente reestruturada, às vezes por intervenção direta do governo, às vezes como resultado dos efeitos mais indiretos, mas não menos poderosos, da mercantilização.

Tudo isso teve profundas conseqüências para os profissionais, em particular no que diz respeito a sua relação com o conhecimento, com os seus clientes e com as estruturas organizacionais nas quais a maioria deles trabalha atualmente. Desafios e mudanças semelhantes foram enfrentados por muitos professores e pesquisadores nas universidades. Também aí, a imposição de uma “cultura de auditoria” (Power, 1994; Strathern, 2000), exigências para satisfazer critérios de desempenho impostos de fora, demandas para demonstrar a relevância do seu trabalho em relação às novas declarações de missão institucional e outras semelhantes estão gerando uma mistura de anomia e alienação – ao menos para aqueles que são surpreendidos por essas mudanças. Tanto nas universidades quanto em muitas profissões, toda uma geração de profissionais experimentou o que para alguns é um sentimento de crise e de perda. Identidades e compromissos valorizados foram solapados, e para alguns isso foi vivido como uma afronta a seu profissionalismo (Freidson, 2001, cap. 8). Talvez ninguém tenha percebido com tanta clareza o que estava no cerne desse sentimento de crise como o sociólogo britânico Basil Bernstein: “De fundamental importância, há um novo conceito de conhecimento e sua relação com aqueles que o criaram e usam [...]. O conhecimento, após quase mil anos, foi divorciado da interioridade e literalmente desumanizado [...]. O que está em jogo é o próprio conceito de educação” (2000, p.86).

Bernstein, com sua perspicaz imaginação sociológica, percebeu com mais clareza do que a maioria que o ponto central dessas mudanças foi a reestruturação não só das condições externas às práticas acadêmicas e profissionais, mas, mais fundamentalmente, dos elementos centrais da identidade acadêmica e profissional. Por gerações, essas identidades centraram-se, segundo ele, em um tipo particular de relacionamento humano com o conhecimento – um rela-

cionamento centrado no que denominou “interioridade” e “dedicação interna”. E era justamente isso que se tornava mais profundamente ameaçado pela maré crescente de mercantilização, regulamentação externa e “cultura de auditoria”.

Contudo, para dar conta adequadamente dos possíveis efeitos das forças do mercado e da regulamentação externa sobre os campos acadêmicos e profissionais, anteriormente salvaguardados, é necessário reconceituar a relação profissional/conhecimento. Neste artigo tomamos como base o trabalho de Basil Bernstein para elaborar um quadro analítico que, esperamos, demonstrará ser mais elucidativo e menos sectário do que a retórica pseudo-igualitária de muitos modernizadores da educação ou do que o canto da sereia dos pós-modernos, cujas epistemologias relativistas minam implicitamente a própria idéia de que a autoridade profissional possa ser baseada em evidências de conhecimento especializado bem fundamentadas. O trabalho de Bernstein é particularmente adequado para esta tarefa de reconceitualização porque, como discípulo de Durkheim, uma de suas preocupações mais constantes foi esclarecer uma série de relações entre o “interno” e o “externo” – e, em especial, como as ordenações do conhecimento e as formas de transmissão pedagógica tiveram conseqüências para a identidade e a mudança de identidade. É verdade, claro, que o próprio Bernstein não analisou de forma sistemática as profissões ou o caráter específico do conhecimento profissional. Sobretudo em sua obra tardia, o interesse (assim como preocupação) pelo crescente domínio da mercantilização e da regulamentação estatal sobre a produção do conhecimento e as transmissões pedagógicas fez com que ele esboçasse um quadro analítico que tem muito a oferecer para a análise da mudança nas profissões, bem como nas universidades e em outras instituições de educação formal.

RELAÇÕES DE CONHECIMENTO, “INTERIORIDADE” E “DEDICAÇÃO INTERNA”

Grande parte do trabalho de Bernstein focaliza as relações de conhecimento – e isso em duplo sentido. Em primeiro lugar, sua teorização das transmissões pedagógicas e (pelo menos implicitamente) do conhecimento de maneira mais geral dirige a atenção, de forma quase estruturalista, para a modo pela qual a definição e a identidade de diferentes domínios do conhecimento dependem não tanto do caráter de seus “conteúdos” internos quanto da estru-

turação das relações entre os domínios – sobretudo da força ou da fragilidade de suas fronteiras, em especial a força da forma dominante de “classificação”. Nesse aspecto, sua abordagem difere fundamentalmente da abordagem de determinados filósofos da educação, como Paul Hirst (1974), que focalizava, ao menos em seus primeiros trabalhos, o que ele considerava as diferenças lógicas internas fundamentais que distinguem as diversas “formas de conhecimento” umas das outras¹. O segundo sentido da preocupação de Bernstein é seu interesse pelas “relações com o conhecimento”, tanto da parte dos profissionais do conhecimento quanto daqueles que passam por uma socialização em domínios do conhecimento estruturados de formas diferentes. Em particular, ele se voltou repetidamente para as conseqüências das diferentes estruturas do conhecimento sobre a identidade tanto dos profissionais quanto dos alunos.

Uma questão de interesse permanente para Bernstein são as condições que promovem a formação de identidades centradas na “interioridade” e que dão lugar às características de “dedicação interna”, centrais para os conceitos tradicionais de acadêmico e profissional. Deixando de lado por um instante a questão de quão idealizados podem ou não ser esses conceitos, a análise beneficia-se ao focalizar primeiramente a explicação de Bernstein sobre a formação dessas identidades. Para o autor, elas estão associadas principalmente ao tipo de estrutura do conhecimento que ele chama de “singulares”. Os singulares são mais claramente exemplificados pelas tradicionais disciplinas acadêmicas “puras”. Como já observamos, Bernstein não se compromete com o estatuto epistemológico das diferentes disciplinas e define os singulares como estruturas do conhecimento socialmente construídas “cujos criadores se apropriaram de um espaço para atribuir a si mesmos um nome único, um discurso especializado acompanhado de um campo intelectual próprio de texto, práticas, regras de admissão, exames e licenças para exercer a profissão” (Bernstein, 2000, p.52).

Apesar da linguagem da “teoria dos campos” aqui empregada, o principal interesse de Bernstein, diferentemente de Bourdieu, não é pela análise das disputas de posição dentro desses campos e entre eles, mas pelas suas impli-

1. Durante a maior parte de sua carreira, Bernstein adotou uma posição “agnóstica” com relação a essas questões epistemológicas – posição que viria a abandonar apenas parcialmente em seu trabalho posterior, ainda um tanto ambíguo a esse respeito, sobre o “discurso vertical e horizontal” (Bernstein, 2000, cap. 9).

cações para a formação da identidade. A principal característica dos singulares, nesse aspecto, é seu caráter nitidamente circunscrito, que cria a possibilidade de uma “pureza” de identidade que “faz parte do sagrado” (conforme o sentido de “alteridade” radical em contraste com o profano de Durkheim). Os singulares, argumenta, geram fortes compromissos internos centrados na percepção do valor intrínseco de seus domínios de conhecimento específico. Central para sua formação, Bernstein sustenta, é a “socialização com base na fidelidade à disciplina do conhecimento, pois é a disciplina que se torna o eixo central da identidade” (1971, p.56). Em outra passagem, escrita muito depois, mas que expressa essencialmente a mesma idéia, ele declara que a “face sagrada (dos singulares) os separa, legitima sua alteridade e cria identidades dedicadas sem qualquer outra referência a não ser sua vocação” (2000, p.54).

Essas formulações parecem sugerir que Bernstein aceita ingenuamente as auto-imagens de acadêmicos e outros profissionais como profissionais ascéticos, movidos exclusivamente pela busca do conhecimento pelo próprio conhecimento, ou por um serviço ético e desinteressado prestado às pessoas que dependem de seus ensinamentos especializados. No entanto, está longe de ser esse o caso. A visão mais inclusiva e realista de Bernstein resume-se – em sua metáfora de um ser singular a exemplo de uma moeda de duas faces – uma das quais é de fato a face “sagrada” da dedicação interna. A outra, porém, revela a dimensão “profana” dos singulares e dos campos intelectuais nos quais estão inseridos – uma dimensão preocupada com as questões mundanas da existência econômica e das lutas de poder. O que talvez seja mais significativo sobre essa metáfora é a insistência de Bernstein de que embora “apenas uma das faces (dessa moeda) possa ser vista de cada vez” (2000, p.54), as duas são reais. Esse ponto é reforçado pela escolha de Bernstein do termo “narcisista” para caracterizar as identidades “sagradas” autônomas e autocertificadas que os singulares desenvolvem (p.54-55). Apesar desse realismo salutar, contudo, o que deve ser igualmente enfatizado é que a face sagrada da dedicação interna não é ilusória: ambas as faces são reais – e subestimar a importância de qualquer uma delas apresenta o risco de se compreender erroneamente a realidade do todo. Como já observamos, na maior parte de sua obra Bernstein enfatiza que, a seu ver, essas identidades altamente especializadas e o sentido de dedicação interna a que dão lugar são conseqüência de uma estrutura particular de relações de conhecimento:

A forma adotada pelas práticas educacionais – ou seja, seu grau de especificidade, à medida que as práticas são especializadas por categorias – depende inteiramente da relação entre essas categorias [...]. A especialização de cada categoria só é criada, mantida e reproduzida se as relações entre as categorias das quais uma determinada categoria é membro forem preservadas. O que deve ser preservado? (2000, p.54)

Para Bernstein, é “a separação entre as categorias” (1990, p.23). Ler Bernstein, no entanto, pode ser um pouco como ler Marx. As afirmações teóricas mais abstratas podem parecer intransigentes, mas quando questões históricas mais específicas são consideradas, a rigidez aparente da estrutura formal parece ser flexibilizada. Há, por exemplo, pelo menos uma instância na qual Bernstein oferece uma explicação mais “historicista” das fontes da interioridade. Não será possível recapitular aqui essa discussão complexa e controversa de forma adequada (ver Bernstein, 1995 e também Wexler, 1995). Contudo, em seu artigo “Thoughts on the trivium and quadrivium” [Reflexões sobre o trivium e o quadrivium], Bernstein desenvolve e também revisa o argumento de Durkheim sobre o currículo dualista associado à Universidade de Paris no início da Idade Média. Esse currículo envolvia um seqüenciamento pedagógico no qual o trivium (lógica, gramática e retórica), focalizando a palavra, precedeu o quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música), que focalizava “o mundo” (Durkheim, 1977). O que Durkheim ressalta como o grau extraordinário de abstração desse currículo pode, segundo Bernstein, ter resultado em parte de certas características distintivas da religião cristã: “só o cristianismo é intrínseca e necessariamente abstrato em conseqüência do deslocamento entre o interno e o externo e a forma como foi resolvido: a nova mediação entre Deus e o humano” (Bernstein, 1990, p.149). O cristianismo é uma religião de ambigüidades, na qual a fé não está garantida, mas tem de ser conquistada e reconquistada, gerando uma necessidade de “teologia, seguida de mais teologia”, com a conseqüência de que “no cristianismo a palavra como relação tem precedência sobre o ato como execução” (no mundo). Com base nesse argumento (apresentado aqui de forma excessivamente simplificada), Bernstein oferece uma versão “revisonista” da explicação do próprio Durkheim sobre “como surgiu a classificação (e o seqüenciamento) do trivium e do quadrivium” (p.151):

Proporei que o trivium [...] preocupa-se com uma forma particular da consciência [...] para regular uma modalidade distinta do eu. Para constituir essa modalidade na Palavra, sim, mas a Palavra [...] do Deus cristão. [...] O trivium vem primeiro, porque a construção do interno, do interno válido, do interno verdadeiro, é condição necessária para que a compreensão do mundo seja válida, seja também verdadeira [...] seja também legítima em termos do discurso do cristianismo. A sacralidade do mundo é garantida ou deveria sê-lo pela construção adequada do interno, o verdadeiro eu cristão. (2000, p.83)

Para nós, o que é especialmente digno de nota é que essa é uma forma de explicação muito mais “historicista” do que “estrutural”: a forma particular de interioridade envolvida e as relações entre o interno e o externo no discurso pedagógico em questão, bem como a estrutura e o seqüenciamento desse discurso, derivam de características históricas específicas do cristianismo. Ainda mais pertinente para nossos propósitos é o fato de Bernstein concluir sua análise com a asserção impressionante, embora misteriosa, de que é precisamente nesse seqüenciamento pedagógico, no qual interioridade e comprometimento moldaram os termos de engajamento prático no mundo externo, que “podemos encontrar as origens das profissões” (2000, p.85). Bernstein nos tortura e fascina ao não elaborar essa observação sucinta. Mas seu significado parece suficientemente claro: o engajamento profissional, e o sentido de dedicação interna que o acompanha, tem pelo menos uma de suas origens em um período particular da história, em vez de ser simplesmente uma consequência da estruturação da base do conhecimento profissional.

Não obstante, quando nos debruçamos sobre o que Bernstein tem a dizer sobre as estruturas do conhecimento que sustentam o conhecimento profissional, descobrimos que ele geralmente as categoriza não como singulares, mas como “regiões”. À primeira vista, isso apresenta uma espécie de paradoxo, já que as regiões são definidas como envolvendo a recontextualização de uma coleção de singulares com a consequência de que haja “necessariamente um enfraquecimento da classificação” dos discursos constitutivos que a região “recontextualiza” para seus próprios fins. Além disso, ao passo que os singulares “se voltam para dentro”, as regiões se voltam para fora, para vários campos da prática na vida cotidiana. Isso parece sugerir que as identidades associadas às regiões poderiam ser mais difusas, mesmo no caso de regiões

universitárias “clássicas” como a engenharia, a medicina e a arquitetura (2000, p. 55). O próprio Bernstein não discute o modo de formação das identidades historicamente associadas a essas regiões clássicas e suas conexões com as profissões estabelecidas; ao contrário, ele prossegue examinando o fenômeno da “regionalização”, o qual discutiremos a seguir.

Entretanto, a partir dos indícios apresentados, podemos talvez inferir legitimamente que as rígidas formas de dedicação interna associadas a determinadas profissões estabelecidas poderiam legitimamente ser vistas como provenientes do caráter historicamente particular da ligação entre a forma organizacional dessas profissões e sua base de conhecimento. Desse modo, o que se segue seria de fundamental importância:

- as profissões “estabelecidas” conquistaram historicamente um grau excepcional de autonomia de “colegiado” sobre as condições de sua formação profissional, certificação de competência profissional e condições de trabalho e prática (Johnson, 1972; Freidson, 2000);
- essas profissões definiram em grande parte as fronteiras de sua própria base de conhecimento, que, na maioria dos casos, acabou por ser institucionalizada na forma de um currículo ministrado em uma “escola profissionalizante”, sediada nas instituições de ensino superior (Freidson, 2000, cap. 4) e que, desde então, passou a fazer parte do ethos educacional liberal associado a esse local;
- como condição para manter a confiança tanto de seus clientes quanto do Estado, essas profissões foram forçadas a desenvolver “e implementar” um código de ética por meio do qual os profissionais poderiam ser responsabilizados individualmente pela própria profissão;
- a formação profissional em geral envolvia mais do que a atribuição de *expertise*; envolvia também socialização intensiva em relação aos valores de uma comunidade profissional e seus padrões de integridade, juízo e lealdade profissionais – em outras palavras, “a criação de um *habitus* profissional”.

Essas condições funcionaram não apenas para isolar tais profissões das pressões “profanas” provenientes da concorrência irrestrita do “livre” mercado, como também para isolar os valores e o conhecimento profissionais, ao

menos até certo ponto, da “interferência” e da “contaminação” externas. Essa forma particular de autonomia e de isolamento que funcionou como proteção foi, portanto, fundamental para o desenvolvimento de formas de dedicação interna para fins e valores que transcenderam (pelo menos até certo ponto e em alguns aspectos) considerações mundanas de lucro, exigências de clientes poderosos etc. Do mesmo modo, um sentimento de responsabilidade ética genuína só pode surgir, entre esses prestadores de serviços, quando o próprio profissional é responsável pela qualidade do serviço oferecido². Finalmente, em termos de base de conhecimento profissional, essas condições criaram fronteiras externas excepcionalmente rígidas em torno de cada *corpus* de conhecimento profissional, mesmo quando a classificação interna era necessariamente mais fraca.

Como conclusão, deveríamos talvez enfatizar que não estamos cegos aos abusos que essas condições privilegiadas de existência ocupacional tornaram possíveis em determinados períodos: afinal de contas, foi Talcott Parsons que certa vez descreveu a Associação Médica Americana como uma conspiração predatória contra a sociedade. Gostaríamos, entretanto, de insistir que a idéia de dedicação interna é mais do que um mito em benefício próprio.

Regionalização

Sugerimos anteriormente que Bernstein oferece não apenas uma explicação esclarecedora das condições que deram lugar às formas de interioridade que discutimos até agora, mas que seu trabalho também fornece um conjunto original de ferramentas conceituais para a análise das formas e conseqüências do impacto dramático e (para alguns) traumático da mercantilização e da regulamentação governamental. É em sua discussão do que denominamos, respectivamente, modos pedagógicos de “regionalização” e “genérico” (ou o que por conveniência classificaremos como “genericismo”) que ele trata mais diretamente dessas questões. Tanto a regionalização quanto o genericismo,

2. Como indicou certa vez o filósofo da educação Charles Bailey, “o que um professor autônomo [e aqui incluiríamos alguns outros tipos de profissionais] não poderia fazer e ainda assim manter sua autonomia seria considerar [seu] papel apenas o de um agente das tomadas de decisões de outra pessoa, principalmente no caso de essa outra pessoa não ser um profissional” (Bailey, 1984, p.237).

segundo ele, têm conseqüências abrangentes para a identidade e a mudança de identidade.

A regionalização do conhecimento evidentemente não é nova, mas como princípio dominante para a estruturação dos currículos do ensino superior assumiu nova importância em termos qualitativos nas últimas décadas, e bem pode, conjectura Bernstein, “tornar-se a forma modal a partir do final do século XX em diante” (2000, p.55). A regionalização é parcialmente movida por cálculos “motivados pela demanda” dos administradores do ensino superior, preocupados em maximizar o número de matrículas nos cursos de suas instituições. Os próprios singulares não são imunes a essas pressões. O ensino por módulos, por exemplo, não só fragmenta a unidade dos singulares – simultaneamente minando a autoridade intelectual dos especialistas para controlar o conteúdo, o seqüenciamento e o ritmo do conhecimento em seu “próprio” campo –, como também facilita a proliferação de “novas” regiões, principalmente em instituições de *status* mais baixos, como as “novas universidades” no Reino Unido. Embora esse tipo de mudança possa, em certos aspectos, “empoderar” os estudantes e ampliar-lhes o acesso ao ensino superior, estes não são os únicos efeitos. Os gestores do ensino superior são cada vez mais forçados a reestruturar os cursos para atender às demandas dos estudantes, dos empregadores e do governo. O mais importante é que as regiões tornam-se cada vez mais dependentes de exigências dos campos externos da prática aos quais estão ligadas e que, principalmente no caso de regiões “contemporâneas” como administração de empresas, turismo ou jornalismo, considerações comerciais tendem a tornar-se cada vez mais dominantes, não apenas na formulação do conteúdo, mas também na determinação do ritmo e dos rumos da mudança. As implicações para a questão central da identidade são profundas, remetendo, de acordo com Bernstein, a uma exigência do que poderia ser denominada flexibilização crescente do eu:

As identidades [...] são o que são, e o que se tornarão como conseqüência da *projeção* do [...] conhecimento como uma prática em um determinado contexto. O futuro do contexto regulamentará a identidade e a volatilidade do contexto controlará a natureza da regionalização e, por conseguinte, a identidade projetada. (2000, p.55)

De modo geral, portanto, a regionalização, na medida em que se torna modal, provoca uma perda progressiva da autonomia e da autoridade acadêmicas em todo o ensino superior, ainda que de forma desigual, como ocorre entre instituições de *status* mais alto e mais baixo e entre áreas de conhecimento diferentes. Os termos nos quais os singulares contribuem para as regiões são cada vez mais moldados por forças externas; os próprios singulares estão cada vez mais fragmentados; as separações entre ensino superior e o mundo dos negócios tornam-se mais tênues; os “bons” gestores das instituições de ensino superior passam a ser aqueles que têm habilidades para vender com sucesso seu “produto” educacional, atrair “consumidores”, responder às necessidades dos empregadores, e daí por diante.

Lamentavelmente, embora de forma compreensível, a análise de Bernstein sobre a regionalização permanece parcial e incompleta. Por exemplo, o próprio conceito de regionalização não foi desenvolvido em sua potencialidade, e nos foi legado um sentido muito pouco detalhado das diferentes “estruturas de integração” nas quais os grupos de “singulares” foram reunidos. Ora, do ponto de vista da nossa principal preocupação neste artigo, as diferenças entre as regiões novas e as “clássicas”, bem como suas implicações para o futuro das profissões e do profissionalismo, são tratadas de forma muito resumida. Bernstein deixa implícito, no entanto, que dentro das várias regiões clássicas, a “palavra” e o “mundo” eram conectados entre si por tensão mutuamente benéfica; ao mesmo tempo, ele vê a regionalização em andamento como uma mudança nesse equilíbrio delicado que se desloca nitidamente em favor do “mundo”. Além do mais, ele percebeu essa tendência como estreitamente associada ao surgimento de outro tipo de estrutura do conhecimento – o genericismo – na qual as conexões entre o mundo ou a prática e “a palavra” (e, portanto, os singulares) podem ser perdidos de vez. Essa é a questão que trataremos a seguir.

O surgimento do “genericismo”

Bernstein observa que a partir da década de 1980, quando a “regionalização” começava a ganhar espaço nas universidades, surgiu também um novo tipo de estrutura, o genericismo. Diferentemente dos singulares e das regiões, os modos genéricos tiveram origem no nível pré-universitário. Entre suas características encontravam-se as seguintes:

- surgiram fora e independentemente do currículo formal;
- dirigiam-se primeiramente, e em princípio, a experiências extra-educacionais;
- apareceram originalmente no ensino profissionalizante (*further education*), e não nas universidades;
- relacionavam-se explicitamente às demandas dos empregadores e à sua afirmação de que os futuros funcionários deveriam ser mais “flexíveis”;
- pressupunham que tornar-se mais “flexível” era uma exigência comum à ampla gama de ocupações, tarefas e empregos.

Desde a primeira vez que Bernstein publicou essas considerações em 1996³, a proliferação dos modos genéricos, tanto no ensino superior quanto na capacitação profissional, justifica o uso do termo “genericismo” (por analogia com “regionalização”) para classificar o que é atualmente um fenômeno contínuo de influência e significado consideráveis. Elementos do genericismo multiplicaram-se e estenderam-se muito além de suas origens nos sistemas de capacitação de jovens e na educação pré-profissionalizante. Tentativas de incorporação de “habilidades gerais” podem ser observadas até mesmo em programas de doutoramento. São em geral caracterizadas por termos como “habilidades fundamentais”, “habilidades nucleares”, “habilidades do pensamento”, “resolução de problemas” e “trabalho em equipe”. Pressupõe-se que elas se aplicam a todas as matérias do conhecimento, regiões, a todos os campos de prática e níveis. Podem ser encontradas referências aos modos genéricos em praticamente todos os recentes relatórios oficiais (*white papers*) sobre educação no Reino Unido, principalmente associadas a idéias como a de aprendizado por toda a vida e à tendência crescente das publicações governamentais de fazerem referências ao aprendizado e às habilidades em vez de referirem-se à educação⁴.

3. Na primeira versão de *Pedagogy, symbolic control, and identity*, revista em 2000.

4. Desde a criação, na Inglaterra, do Learning and Skills Council [Conselho de Aprendizagem e Habilidades] para administrar toda a educação a partir dos 16 anos até a admissão na universidade, o termo ensino profissionalizante, referindo-se à sua realização nas faculdades, foi substituído pelo Setor de Aprendizagem e Habilidades, o qual, significativamente, inclui o aprendizado com base no trabalho e seu provimento por instituições de formação privadas.

Segundo Bernstein, a nova ênfase no genericismo resulta da visão de que vivemos em um mundo no qual “as experiências de vida não podem se basear em expectativas estáveis sobre o futuro e sobre a localização do sujeito nele” (2000, p.59). As reivindicações mais amplas do genericismo geralmente também vinculam-no ao espectro da globalização, retratado como uma realidade irreversível à qual as economias e os sistemas educacionais devem se adaptar ou sucumbir. Assim, em conferência realizada na Universidade de Greenwich no início do novo milênio, David Blunkett, na época Secretário da Educação e do Emprego da Inglaterra, pôde afirmar com segurança que:

As universidades precisam adaptar-se rapidamente às influências uniformizadoras da globalização e às novas tecnologias, bem como aos imperativos particularizadores colocados pela prestação de serviço ao mercado de trabalho local, inovando em parceria com as empresas locais e fornecendo cursos de desenvolvimento profissional que estimulem o crescimento econômico e intelectual. (Blunkett, 2000)

Com a acuidade que lhe é característica, Bernstein vai diretamente à implicação pedagógica fundamental. No âmago dos modos genéricos, sugere, está “um novo conceito de “trabalho” e de “vida” que poderia ser denominado “curto prazismo”. E continua:

Sob essas circunstâncias, considera-se que uma nova capacidade vital deve ser desenvolvida: a “empregabilidade”, a capacidade de beneficiar-se de reformas pedagógicas contínuas e, dessa maneira, dar conta das novas exigências do “trabalho” e da “vida”. Estas [...] seriam baseadas na aquisição de modos genéricos. (Bernstein, 2000, p.59)

O conceito de empregabilidade guarda, claramente, semelhanças consideráveis com o termo de uso mais corrente “aprender a aprender”. Ambos declaram a inevitável obsolescência do conhecimento acumulado e dão prioridade ao valor do desenvolvimento de capacidades e de flexibilidade para adquirir e pôr em uso o que quer que seja necessário no momento seguinte.

As implicações dessa análise para a questão da identidade profissional são interessantes e abrangentes. As antigas formas de relação com o conheci-

mento permitiam às identidades profissionais e acadêmicas se centrarem em identificações relativamente estáveis em relação a tradições de conhecimento claramente definidas, e leais a elas, as quais “faziam parte do sagrado”, mas permaneciam vinculadas a práticas “no mundo”. Entretanto, como observa Bernstein, “parece haver um vazio no conceito de empregabilidade, vazio este que o torna auto-referenciado e, portanto, excludente” (no sentido de não ter nenhum conteúdo intrínseco que lhe permita se autodefinir ou se auto-reconhecer)⁵. Mas se o conceito é vazio, como o ator reconhece a si mesmo e aos outros? A resposta de Bernstein indica que, cada vez mais, este reconhecimento provavelmente será alcançado por meio “das materialidades do consumo”. Em outras palavras, as identidades relativamente estáveis que antigamente eram forjadas por meio da lealdade à disciplina do conhecimento estão sendo progressivamente substituídas por “estabilidades temporárias (construídas) a partir dos produtos do mercado” (2000, p.59).

Perspectivas incertas para futuros e identidades profissionais

As ferramentas conceituais desenvolvidas por Bernstein que utilizamos neste trabalho – especialmente os conceitos de singulares, regiões e modos genéricos – têm um *status* algo ambíguo. Por um lado, parecem ter sido desenvolvidas pelo próprio Bernstein a partir de uma análise historicamente específica da política e da mudança educacional, em especial, mas não exclusivamente, na Grã-Bretanha. Por outro lado, elas têm algumas das propriedades dos tipos ideais – modelos analíticos formais, raramente encontrados em sua forma pura, em comparação aos quais os desenvolvimentos empíricos podem ser examinados e avaliados. A passagem seguinte é indicativa dessa ambigüidade:

Enfim, venho considerando esses modelos e seus modos como distintos e capazes de produzir formas diversas. É fundamental compreender que podem sempre ser esse o caso. Os modelos e modos podem dar origem ao que

5. Bill Readings (1996) ressaltou um vazio análogo na proliferação do que chamou de “discurso desreferencializado” nas universidades americanas, ou seja, termos como “excelência”, vazios de significado intrínseco, mas que são (ironicamente) mobilizados para fins de “construção da imagem”. Beck (1999, 2002, 2005) observou que algo semelhante se aplica ao uso de termos como “modernizar” pelo *New Labour* (2005).

poderia ser chamado de paleta pedagógica, na qual podem ocorrer misturas. (2000, p.55-56)

Outra possibilidade, entretanto, seria interpretar os conceitos como um quadro para uma teoria ambiciosa da mudança social e pedagógica – uma teoria que implique um crescente declínio da especialização das instituições de educação formal e um estado de crescente difusão e/ou esvaziamento das identidades acadêmicas e pedagógicas. Desse ponto de vista, essa teoria poderia ser vista como uma variante pessimista da tese da “sociedade da aprendizagem”.

Uma outra consideração importante para nossos propósitos é que, por se concentrar principalmente nas transmissões pedagógicas, a análise de Bernstein traz relativamente pouca informação a respeito de mudanças em ocupações e das relações complexas e variáveis que podem existir nas diferentes profissões entre, de um lado, suas condições de prática profissional no “mundo real” e a organização formal da profissão como órgão colegiado e, de outro, o ensino universitário e a avaliação das disciplinas profissionais. Por exemplo, as relações entre as ocupações na área de engenharia e contabilidade e as disciplinas universitárias às quais cada área se relaciona não são apenas muito diferentes entre si, mas também variam enormemente entre os diferentes países.

Também temos consciência de que, ao endossar e ampliar a análise de Bernstein sobre esses desenvolvimentos, incorremos no risco de ser acusados de fazer a apologia de interesses próprios em defesa de uma concepção do conhecimento e da especialização que, principalmente numa era de globalização, pode ser representada de maneira indefinível como elitista, ou anacronicamente autocentrada, ou mesmo ambas as coisas. Ao sugerir que algum valor educacional pode ter sido posto em risco pelas recentes mudanças, abrimos igualmente o flanco à crítica tanto da parte dos modernizadores da educação quanto dos pós-modernos. O questionamento dos pressupostos da base de conhecimento do trabalho acadêmico e profissional por parte de modernizadores e “marketeiros” da educação recebeu, afinal de contas, grande apoio, embora não necessariamente autoconsciente, dos desenvolvimentos da teoria social associada ao pós-modernismo e ao construtivismo social. Essas perspectivas rejeitam a idéia de que o conhecimento profissional ou acadêmico possa fazer qualquer tipo de reivindicação epistemológica de objetividade e validade que seja bem fundamentada e o consideram como pouco mais do que um disposi-

tivo ideológico para salvaguardar privilégios e manter posições de dominação. É claro que essa crítica ao conhecimento profissional e acadêmico não é nova. Trata-se de um aspecto há muito tempo conhecido, embora não central, do pensamento marxista. O que é novo é que, diferentemente do marxismo, que tem uma forte noção, embora extremamente controversa, de conhecimento e verdade fundamentada no materialismo dialético, os pós-modernos rejeitam a própria idéia de uma hierarquia da verdade e do conhecimento na qual poderiam estar fundamentadas as relações profissionais e certos tipos de autoridade profissional (Moore, Muller, 1999; Young, 2000, 2004).

Essas diferentes origens da crítica ao conhecimento e à autonomia acadêmica e profissional apresentam diversas questões essencialmente importantes. Significariam elas o fim de um profissionalismo, como o que conhecemos, baseado no conhecimento e que já não é mais defensável? Apontariam elas para o surgimento de um novo tipo de profissionalismo com vínculos muito mais tênues com a aquisição e a produção do conhecimento nas universidades e muito mais fortes com a prática no “mundo real”? Radicalizando ainda mais, deveriam as “pretensões” dos profissionais ser expostas como pouco mais do que uma ideologia em benefício próprio – e suas tarefas desconstruídas e realocadas com base em princípios fundamentalmente diferentes e, poder-se-ia alegar, mais igualitários? Ou deveriam tanto as universidades quanto as profissões simplesmente se abrirem para uma mercantilização séria e ter suas reservas de mercado de trabalho protegidas pelo Estado e seus monopólios desmantelados? (Freedman, 1976, p. 114-116, Freidson, 2001, p.78). O argumento central deste trabalho é que, embora toda uma série de mudanças, algumas delas de escopo global, esteja indubitavelmente pondo em xeque a legitimidade e a autonomia do trabalho profissional e acadêmico que antes estavam estabelecidas com segurança, a importância do vínculo entre conhecimento e profissionalismo e o papel central das universidades nessa relação permanecem defensáveis e merecedores de que se lute por eles, embora em termos que levem em consideração as novas circunstâncias.

Uma última consideração geral é que, da forma como apresentamos a questão, nossa análise (e a de Bernstein) sobre a perspectiva de que as profissões continuem como ocupações que conservam alguma autonomia em relação às forças do mercado e à regulamentação governamental, gozando de certa autonomia para definir sua própria base de conhecimento e se mantendo

capazes de constituir um foco para identidades centradas na dedicação interna, pode parecer excessivamente pessimista. No entanto, do nosso ponto de vista, uma visão desse tipo seria por demais unidimensional. Se as coisas vão mal em alguns aspectos, isso não ocorre de modo uniforme. A identificação de várias áreas tanto de tensão quanto de desafio poderá ajudar a dar continuidade a uma parte importante do ofício inacabado que herdamos de Basil Bernstein:

- Certamente há profissões – por exemplo, o ensino em escolas e universidades – nas quais houve vigorosos esforços por parte do governo e de seus órgãos para impor novas formas de formação profissional nas quais o genericismo é dominante. Em cursos de formação inicial de professores, por exemplo, cada vez mais organizados de modo a se adequarem a “normas” que especificam “competências” rigidamente definidas; em que houve uma mudança acentuada dos locais de formação do ensino superior para o local de trabalho; em que os “alunos” foram rebatizados com sucesso como “estagiários”; em que a auditoria e a inspeção intensificada dos “prestadores de serviço” tornaram-se a regra; em que as prioridades de formação foram modificadas em resposta a uma sucessão de iniciativas governamentais, como a *National Literacy Strategy* [Estratégia de Alfabetização Nacional], parece difícil resistir à asserção de Bernstein de que a extensão dos modos genéricos “institucionaliza o conceito de empregabilidade como o objetivo pedagógico fundamental” (Bernstein 2000, p.59, grifo nosso). Ademais, a eliminação, nesses cursos, não apenas de todas as formas relevantes de teoria educacional, mas das mais instrumentais (principalmente a quase eliminação da Filosofia, da História e da Sociologia da Educação), pode ser vista como ilustradora da asserção bernsteiniana de que os modos genéricos envolvem um processo de “silenciamento” – ao neguem aos “estagiários” acesso às formas de conhecimento que permitem possibilidades alternativas de pensamento –, reproduzindo assim conceitos imaginários de trabalho e vida que abstraem experiências reais das relações de poder de suas condições vividas e negam as possibilidades de entendimento e crítica (2000, p.53; Jones, Moore, 1995).

Por mais deprimente que tudo isso possa parecer de uma perspectiva como a nossa, é importante reconhecer que o ensino nunca conseguiu, ao menos na Inglaterra e no País de Gales, alcançar autonomia profissional total e pode não ser um paradigma para a reestruturação de outras profissões – a despeito do entusiasmo dos ministros da Educação do New Labor em retratá-lo como modelo para uma reforma mais ampla no setor público⁶. Além disso, os esforços para sufocar as críticas foram, até agora, apenas parcialmente bem-sucedidos, inclusive porque tentativas de assegurar um controle mais amplo sobre a pesquisa e as publicações nos departamentos de educação das universidades, como o recentemente constituído National Forum for Educational Research [Fórum Nacional de Pesquisa em Educação], não podem se basear no mesmo modelo altamente prescritivo utilizado pelo Teacher Training Authority [Departamento de Formação de Professores] como forma de controle do treinamento.

- Isso nos leva a uma segunda consideração, cujas implicações são mais difíceis de ser avaliadas: o surgimento de diferenças internas nas profissões. Parece provável que os profissionais que experimentaram um alto nível de autonomia nos estágios iniciais de suas carreiras sejam os que se mostraram mais traumatizados e hostis em relação à mercantilização e à extensão da regulamentação externa. Porém,

6. Ver, por exemplo, o *green paper* "Schools building on success" [Escolas baseadas no sucesso] (Department for Education and Employment, 2001), que estabelece uma visão do ensino como uma profissão "modernizada" e afirma que oferece um modelo para outras profissões do setor público: "A economia em mudança impõe cada vez mais novas exigências para os profissionais de todos os campos. No século XX, o profissional podia em geral esperar ser tratado como uma autoridade, cujo juízo era raramente questionado e que era, portanto, raramente chamado a prestar contas. A despeito disso, [...] em especial no setor público, os serviços eram organizados de modo a adequarem-se ao produtor e não ao usuário. [...] O ensino, por sua vez, já é, sob vários aspectos, uma profissão do século XXI. Talvez mais do que qualquer outra, a profissão do professor aceita a exigência de prestação de contas, [...] e essa crescente aceitação significa que a relação entre os professores e o governo pode basear-se mais do que nunca na confiança. [...] Nesse clima, em parceria com os professores, daremos seguimento à agenda da reforma [...] e completaremos a modernização do ensino como profissão" (parágrafos 5.4-5.6). Para uma discussão mais aprofundada dos esforços de reestruturação do magistério na Inglaterra e no País de Gales, principalmente sob a administração do *New Labour*, ver Beck (2005).

duas outras categorias de profissionais reagiram de forma muito diferente, ao menos em alguns casos. Primeiramente, e de forma mais clara, uma parcela dos profissionais abraçou com entusiasmo as novas oportunidades de gestão que foram abertas e que, aliás, impulsionaram a própria reestruturação tão amargamente ressentida por outros. É importante ressaltar que em muitas esferas profissionais e acadêmicas os novos gestores foram, em sua maioria, recrutados de dentro dos quadros da própria profissão, e não “importados” de fora. Conforme indicado anos atrás por Newman e Clarke, “houve uma transformação generalizada dos próprios funcionários de escritório em executivos no contexto dos sistemas de gestão delegada ou descentralizada” (1994, p.24) e isso teve continuidade. Ademais, há uma clara evidência de que muitos dos que estão em cargos de chefia e nutrem muito menos entusiasmo em relação às “novas orientações” se sentiram, de alguma forma, “cooptados” pelas culturas de auditoria. A conceituada antropóloga social britânica Marilyn Strathern expressou o dilema com eloquência:

Não causa [...] nenhuma surpresa que os avaliadores possam ser apresentados como sendo “nós” (cf. Brenncis, 1994). Considerando-se as formas como os acadêmicos são absorvidos pelas práticas de auditoria, isso é verdadeiro em muitos níveis. As análises dos pares cooptam os colegas, embora sem essa intenção. As pessoas que planejam e administram os sistemas de monitoramento geralmente têm o mesmo tipo de formação profissional daquelas cujo desempenho esmiúçam. (Strathern, 2000, p.290)

Uma segunda categoria importante engloba aqueles que recentemente iniciaram a carreira profissional. Não só seu treinamento pode ter moldado suas ambições e expectativas de novas formas, como suas idéias a respeito do que pode ser estratégico para obter sucesso profissional podem basear-se em premissas mais instrumentais. Ainda se sabe pouco sobre esse tipo de divisões e tensões no interior das profissões, principalmente quando se considera um espectro de diferentes ocupações. Alguns estudos recentes sobre identidades em processo de mudança entre professores do ensino fundamental mostraram que muitos dos que se encontram na metade da carreira consideraram traumáticas

as exigências recentes de “desempenho” (Ball, 1998; Broadfoot, 1998), embora tenham-se adaptado aos novos regimes de maneiras complexas, em vez de simplesmente se acomodarem a eles passivamente. Woods e Jeffrey concluem seu estudo sobre um desses grupos de professores da seguinte forma:

Será que os professores vão simplesmente assumir cada vez mais a nova identidade social que lhes foi atribuída? Alguns sim, sem dúvida, principalmente os mais jovens, que estão forjando suas identidades pessoais no ensino pela primeira vez. No caso dos professores em meio de carreira, é mais uma questão de adquirir controle... (2002, p. 105)

Mas concluem de uma forma que faz eco à observação anterior de Bernstein: “As novas identidades são muito mais voláteis que as antigas” (2002, p. 105).

- Em terceiro lugar, é provável que haja diferenças significativas entre os profissionais que trabalham, respectivamente, no setor público ou privado. A divisão, é claro, perpassa e até mesmo confunde muitas ocupações profissionais, uma vez que profissionais do setor privado, como os contadores, tornam-se cada vez mais envolvidos em contratos com o setor público. Essa divisão privado/público, entretanto, ainda representa outra linha potencial de diferenças internas de experiência e possíveis divisões de interesse. Nenhum dos setores, permaneceu imune às mudanças recentes – pressões semelhantes, principalmente gerencialismo elevado, formas de auditoria orientadas pela contabilidade, entre outros, estão provavelmente presentes sobretudo onde há alta proporção de membros da profissão trabalhando em grandes organizações (públicas ou privadas).
- É importante mencionar rapidamente a questão da *expertise*. Embora possa ser verdade que em alguns aspectos os mercados globais modernos sejam os responsáveis por minar as condições do profissionalismo, é igualmente verdadeiro que em várias áreas esses mesmos mercados requerem competências profissionais cada vez maiores e mais aprofundadas para o desenvolvimento de novos produtos e serviços. É claro que o domínio dos tipos de especialização mais

procurados não garante que seus detentores estejam aptos ou terão condições de oferecer seus serviços de acordo com os padrões de profissionalismo antes adotados. Mas, em condições iguais seu cacife aumenta, caso procurem fazê-lo. O agnosticismo epistemológico de Bernstein não ajuda a identificar as áreas de conhecimento mais “robustas” nesses aspectos. Foi apenas em seu último trabalho, sobre estruturas de conhecimento “verticais” e “horizontais”, que começou a abordar essas questões (Bernstein, 2000, cap. 9).

- Enfim, de um ponto de vista ético, escândalos amplamente divulgados, como o colapso da Enron, ilustraram vivamente os perigos de situações nas quais a avaliação profissional independente é cooptada, intimidada ou silenciada pelo capitalismo de acionistas agressivos e triunfalistas e gestores inescrupulosos. Se desdobramentos desse tipo convencem cada vez mais pessoas de que as forças do mercado e as privatizações precipitadas não são uma panacéia, as indagações sobre a base ética e epistemológica dos diferentes campos do profissionalismo nesse novo contexto podem mostrar-se dignas de interesse muito além do meramente acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAILEY, C. H. *Beyond the present and the particular: a theory of liberal education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1984.

BALL, S. J. Performativity and fragmentation in 'postmodern' schooling. In: CARTER, J. (ed.) *Postmodernity and the fragmentation of welfare*. London: Routledge, 1998.

BECK, J. Makeover or takeover? The strange death of educational autonomy in neo-liberal England. *British Journal of Sociology of Education*, v.20, n.2, p.223-238, 1999.

_____. The Sacred and the profane in recent struggles to promote official pedagogic identities. *British Journal of Sociology of Education*, v.23, n.4, p.617-626, 2002.

_____. 'Directed time': identity and time in new right and new labour policy discourse. *Cambridge Journal of Education*, 2005.

BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. F. D. (ed.) *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971. p.47-69.

- _____. *Class, codes and control: towards a theory of educational transmissions*, 2. ed. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.
- _____. Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model. *Language and Society*, n.10, p.327-363, 1981.
- _____. *The Structuring of pedagogic discourse: class, codes and control*. London: Routledge, 1990.
- _____. *The Structuring of pedagogic discourse: class, codes and control*. London: Routledge, 1990. Education, symbolic control and social practices, p.133-164, v. 4.
- _____. Response. In: SADOVNIK, A. (ed.) *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. New Jersey: Ablex, 1995.
- _____. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique*. Edição revista. Lanham: Rowman and Littlefield, 2000.
- BLUNKETT, D. Radical changes will prepare higher education for the 21st century. *Press notice of speech at the University of Greenwich*, 15th febr. 2000. Disponível em: <www.dfee.gov.uk>.
- BRENNEIS, D. Discourse and discipline at the National Research Council: a bureaucratic bildungsroman. *Cultural Anthropology*, n.1, p.23-36, 1994.
- BROADFOOT, P. Quality, standards and control in higher education: what price lifelong learning? *International Studies in the Sociology of Education*, v.8, n.2, p.155-181, 1998.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT. *Schools: building on success*. London: The Stationery Office, 2001. Cmnd 5060.
- DURKHEIM, E. *The Evolution of educational thought: lectures on the formation and development of secondary education in France*. London: Routledge, 1977. [*L'Evolution pédagogique en France*. Paris: Alcan, 1938]
- FREEDMAN, M. *Labour markets: segments and shelter*. Montclair (NJ): Allanheld Osmun, 1976.
- FREIDSON, E. *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press, 2001.
- HIRST, p.H. *Knowledge and the curriculum: a collection of papers*. London: Routledge and Kegan Paul, 1974.
- JOHNSON, T. J. *Professions and power*. London: Macmillan, 1972.
- JONES, L.; MOORE, R. Approaching competence: the competency movement in the New Right and the 'Culture Change' Project. *British Journal of Education and Work*, n.2, p.78-92, 1995.

MOORE, R.; MULLER, J. The Discourse of 'voice' and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, v. 20, n.2, p.189-206, 1999.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Going about our business? The managerialization of public services. In: CLARKE, J.; COCHRANE, A.; MCLAUGHLIN, E. (eds.) *Managing social policy*. London: Sage, 1994. p.13-31.

POWER, M. *The Audit explosion*. London: Demos, 1994.

READINGS, B. *The University in ruins*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1996.

STRATHERN, M. (ed.) *Audit cultures: anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. London: Routledge, 2000.

WEXLER, P. Bernstein: a jewish misreading. In: SADOVNIK, A. (ed.) *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. New Jersey: Ablex, 1995.

WOODS, P.; JEFFREY, B. The Reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, v.23, n.1, p.89-106, 2002.

YOUNG, M. F. D. *The Curriculum of the future: from the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: Falmer Press, 1998.

_____. Rescuing the sociology of educational knowledge from the extremes of voice discourse: towards a new theoretical base for the sociology of the curriculum. *British Journal of Sociology of Education*, v. 21, n.4, p.523-536, 2000.

_____. An old problem in a new context: rethinking the relationship between sociology of education and educational policy. *International Studies in the Sociology of Education*, v.14, n.1, p.3-20, mar. 2004.

Recebido em: abril 2008

Aprovado para publicação em: abril 2008

O QUE DISTINGUE A ECONOMIA DO CONHECIMENTO? IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

DAVID GUILÉ

Escola de Educação ao Longo da Vida e Desenvolvimento Internacional
Instituto de Educação da Universidade de Londres
dguile@ioe.ac.uk

Tradução: Inês Teixeira Barrancos
Revisão: Iracema Dulley
Coordenação: Vera Luiza Visockis Macedo

RESUMO

O objetivo deste artigo é compensar a insuficiência da teorização a respeito da economia do conhecimento por parte dos sociólogos e identificar as implicações da análise aqui desenvolvida para a educação. O texto começa distinguindo e expondo as diferentes explicações do papel do conhecimento na economia do conhecimento; em seguida, argumenta sobre as conexões que podem ser estabelecidas entre essas duas concepções de conhecimento e a economia do conhecimento por meio do conceito de “culturas epistêmicas” (Cetina, 1999), e conclui examinando as implicações das “culturas epistêmicas” para a educação.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL – POLÍTICAS EDUCACIONAIS – SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

ABSTRACT

WHAT IS DISTINCTIVE ABOUT THE KNOWLEDGE ECONOMY? IMPLICATIONS FOR EDUCATION. The aim of this article is to redress the under theorisation of the knowledge economy by sociologists and to identify the implications of the analysis developed here for education. The chapter starts by distinguishing between and accounting for the different explanations of the role of knowledge in the knowledge economy, it then argues that connections can be made between these two conceptions of knowledge and the knowledge economy though the concept of epistemic cultures (Cetina, 1999). It then concludes by considering the implications of epistemic cultures for education.

PROFESSIONAL TRAINING – EDUCATIONAL POLICIES – KNOWLEDGE SOCIETY

A idéia de que vivemos e trabalhamos em uma sociedade/economia do conhecimento ganhou destaque cada vez maior nas políticas educacionais e econômicas do Reino Unido e da União Européia na última década. Para o senso comum, o conhecimento constitui atualmente o fator de produção mais importante na economia das sociedades industriais avançadas; e o corolário resultante é que as populações desses países exigem maior acesso ao conhecimento, representado pelas qualificações pessoais.

Contudo, a natureza da economia do conhecimento foi pouco teorizada tanto em termos sociológicos quanto em termos filosóficos. Sociólogos importantes como Bell (1974) e Castells (1996) definiram a economia do conhecimento, em termos de conhecimento, como principal fator da produção e a tecnologia como seu principal recurso. Contudo, a natureza desse conhecimento tem sido questionada por outros cientistas sociais como, por exemplo, Gibbons et al. (1994) e Nonaka e Takeuchi (1995), que oferecem explicações muito diferentes a respeito da natureza distintiva do conhecimento na economia do conhecimento. Isso leva não só à incoerência teórica, mas também a políticas e práticas educacionais que são muitas vezes contraditórias. Outro problema com relação a essas explicações da economia do conhecimento é que Bell e Castells não consideram a natureza mutável das relações sociais nas quais a tecnologia está inserida, ao passo que Gibbons et al. e Nonaka e Takeuchi nem mesmo discutem a questão da tecnologia. Contudo, mudanças aceleradas vêm ocorrendo desde o início da revolução industrial. Desse modo, permanece a questão a respeito do que distingue essa fase aparentemente nova no desenvolvimento das sociedades capitalistas.

O texto visa compensar a insuficiente teorização sobre a economia do conhecimento feita pelos sociólogos e identificar as suas implicações na análise da educação. Distingue as explicações sobre o papel do conhecimento na economia do conhecimento; argumenta acerca das conexões que podem ser estabelecidas entre essas concepções e a economia do conhecimento por meio do conceito de "culturas epistêmicas" (Cetina, 1999), e conclui examinando as implicações das "culturas epistêmicas" para a educação.

CONHECIMENTO TEÓRICO COMO CONDIÇÃO SINE QUA NON DA ECONOMIA DO CONHECIMENTO

O consenso difundido entre os cientistas sociais desde meados da década de 1950 é de que mudanças econômicas e tecnológicas características da época vêm ocorrendo em economias industriais avançadas. Uma corrente específica do determinismo tecnológico que tem tido muito influência sobre a teoria social é a tese da “economia do conhecimento” (Osborne, 1998). O conceito de economia do conhecimento foi cunhado por Drucker (1969) para se referir à aplicação do conhecimento de qualquer campo ou fonte, novo ou velho, como estímulo ao desenvolvimento econômico. Contudo, a figura mais conhecida por chamar atenção para o impacto do conhecimento nas economias das sociedades industriais avançadas é Daniel Bell.

Bell (1974) acreditava que alguma forma de conhecimento sempre foi fundamental para o funcionamento de qualquer sociedade, no sentido de que o conhecimento é um universal antropológico. Bell argumentava que o traço distintivo das sociedades industriais avançadas era que o conhecimento teórico – “proposições organizadas de fatos ou idéias, apresentando um juízo ponderado ou resultado experimental” – teria passado a constituir o “princípio axial” do desenvolvimento (1974, p.175). O conhecimento teórico teria adquirido esse novo papel porque a mudança de uma economia de produção para uma economia de serviços significava que: “quando o conhecimento se torna envolvido de alguma forma sistemática na *transformação aplicada dos recursos*, então pode-se dizer que o conhecimento, não o trabalho, é a fonte de valor” (Bell, 1979, p.169).

Assim, o caráter e a riqueza das sociedades industriais avançadas passam a ser determinados por uma “teoria do valor do conhecimento”, uma vez que o conhecimento teórico servia a dois propósitos principais: sua aplicação por meio do processo de Pesquisa e Desenvolvimento – P&D – consistia na principal fonte de inovação e ele era essencial para a formulação de políticas de auxílio ao planejamento. Além disso, esse novo papel do conhecimento teórico exigia, de acordo com Bell (1974, p.29), uma “tecnologia intelectual” para orientar sua aplicação no processo de pesquisa e políticas. Portanto, em vez de manter o entendimento habitual da tecnologia como relacionada às ferramentas ou às máquinas, Bell recorreu ao termo tecnologia intelectual para

se referir à substituição dos algoritmos (regras para solução de problemas) pelo juízo intuitivo nas políticas e na pesquisa.

As idéias de Bell sobre o novo papel do conhecimento nas economias das sociedades industriais avançadas forneceram uma das metáforas dominantes durante várias décadas, ajudando muitos cientistas sociais e formuladores de políticas a apontar o que caracterizava a mudança econômica. Além disso, suas idéias continuaram a influenciar o pensamento sobre sociedades/economias do conhecimento porque foram revigoradas e receberam um novo sopro de vida como resultado da extensão e elaboração de seu argumento central na trilogia de Manuel Castells, *The information age: economy, society and culture* (1996, 2000).

A trilogia de Castells, anunciada como a análise sociológica mais importante dos últimos tempos (Calhoun, 2000), apresenta três linhas argumentativas principais. A primeira é uma continuação do argumento de Bell de que o conhecimento (nos termos de Castells, geração, processamento e transmissão de informações) suplantou a terra, o trabalho e o capital como fonte fundamental de produtividade e poder. Castells amplia sua análise apresentando mais duas proposições sobre esse novo paradigma: ele é “global” e “em redes”¹. Devido ao fato de ter escrito 20 anos depois de Bell, Castells concentra-se na valorização da tecnologia da ciência como Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC – e seu impacto na sociedade, em vez de se concentrar na contribuição da tecnologia intelectual para o desenvolvimento econômico. Castells argumenta que as TICs caracterizam-se por:

...capacidade sem precedentes de armazenamento de memória e velocidade de combinação e transmissão de *bits*... [assim, oferecem] ...flexibilidade, *feedback*, interação e reconfiguração de dados [e] comunicação *on-line* consideravelmente maiores, além de flexibilidade de texto, o que permite a ubiqüidade na programação do tempo/espço. (2000, p.30)

Desse modo, Castells introduz uma nova dimensão ao argumento original de Bell. Ele afirma que o emprego generalizado da TIC resultou na emergência

1. Uma vez que o foco deste capítulo é o novo papel do conhecimento nas economias das sociedades industriais avançadas, concentrei-me somente nos primeiros argumentos de Castells sobre a sociedade em rede.

de um novo paradigma econômico – uma economia “informacional”, cujas características centrais são a crescente demanda e produção de informação. A razão para essa demanda por informação é a dupla mudança que ocorreu no princípio do desenvolvimento econômico nas sociedades industriais avançadas (Castells, 1996, p.61-65). A primeira é a mudança de um modo de produção cujo objetivo principal era maximizar a produção para gerar mais-valia para um “modo informacional de desenvolvimento” preocupado com o desenvolvimento tecnológico e a geração de dados. A segunda é uma consequência lógica da primeira: o acúmulo constante de riqueza, por meio da transformação contínua das próprias tecnologias existentes e das TICs, significa que o sucesso na economia global depende da geração, do processamento e da aplicação de informações para melhorar o desempenho empresarial.

Portanto, em suma, o elo comum entre Bell e Castells é que ambos aceitam que o conhecimento tem importância fundamental para o desenvolvimento econômico nas sociedades industriais avançadas. Contudo, enquanto Bell concentrou-se exclusivamente na aplicação da ciência como estímulo à prosperidade econômica, Castells está preocupado principalmente com a aplicação tecnológica da ciência na forma de TIC e com a aplicação dos dados gerados pela TIC.

O CONHECIMENTO TÁCITO COMO CONDIÇÃO *SINE QUA NON* DA ECONOMIA DO CONHECIMENTO

A relação entre ciência e sociedade que está no cerne das colocações de Bell sobre o papel do conhecimento teórico na economia, e que em parte subjaz às idéias de Castell sobre a ligação entre a TIC e a informação, mudou durante a segunda metade do século passado de uma forma que eles aparentemente não reconhecem. Em vez de conceber a ciência como a principal fonte de “ilustração” e “inovação tecnológica”, muitos cientistas sociais consideram-na em termos cada vez mais modestos e instrumentais (Osborne, 1998). Essa mudança no status da ciência pode ser atribuída a vários fatores:

- o surgimento da “tripla hélice” entre as universidades, a indústria e o Estado que, de maneira significativa, ampliou a gama de grupos de interesse preocupados com a produção de conhecimento nas sociedades industriais avançadas (Etzkowitz e Leydesdorff, 1997);

- o processo de concorrência global que coloca ênfase na “performatividade” do conhecimento, isto é, sua capacidade instrumental de resolver problemas cotidianos (Lyotard, 1988);
- o aumento dos “riscos” associados à exploração comercial da ciência que têm levado as sociedades a suspeitar da ciência e a contestar suas pretensões de conhecimento (Beck, 1992).

Manifestação dessa nova relação entre ciência e sociedade tem sido o debate em outras áreas das ciências sociais – por exemplo, os estudos sobre gestão e políticas científicas – sobre a emergência de um novo modo de produção de conhecimento, uma nova concepção de conhecimento e sua contribuição para a sociedade/economia do conhecimento.

Michael Gibbons et al. oferecem uma das explicações mais controversas sobre a ascensão dos novos modos de produção de conhecimento. Eles distinguem o Modo 1 – pesquisa vinculada às disciplinas do conhecimento realizada em universidades – e o Modo 2 de conhecimento – modos de conhecimento heterogêneos e transdisciplinares criados em “contextos de aplicação” e “caracterizados por um fluxo constante, num ir-e-vir entre o fundamental e o aplicado, entre o teórico e o prático” (1994, p.18).

Essa nova forma de conhecimento é, de acordo com Gibbons et al. (1994, p.24), uma “mistura” de componentes codificados e tácitos. Essa distinção foi cunhada por Polanyi (1958) para revelar as limitações filosóficas de se conceber o conhecimento científico em termos puramente formais, abstratos, e deixando de reconhecer o “elemento pessoal” do conhecimento científico. Gibbons et al. se valem da distinção entre o conhecimento codificado e o tácito para identificar as características distintivas do Modo 2 de conhecimento. Eles argumentam que é a dimensão tácita do conhecimento dos cientistas que lhes permite reconfigurar o “conjunto diverso dos recursos de conhecimento” disponível nas comunidades de profissionais de acordo com o problema em questão.

Essa ênfase no conhecimento tácito muda o *locus* da P&D. Em vez de ser vista como um processo exógeno realizado em laboratórios universitários, a P&D passa a ser concebida como um processo endógeno realizado nas empresas. Da perspectiva de Gibbons et al. (1994), portanto, é o conhecimento tácito que é menos suscetível à codificação, e não o conhecimento codificado que fornece às empresas as capacidades particulares que lhes atribuiriam van-

tagem competitiva na economia global. Desse modo, sobreviver na economia global implica, portanto, a descoberta, por parte das empresas, das configurações do conhecimento tácito que lhes conferirão vantagem comercial de forma recorrente.

A idéia de que as empresas constituem locais de inovação não é uma proposição inteiramente nova. Autores que escrevem sobre ciência de gestão, como Drucker (1969), Penrose (1959) e Nelson e Winter (1972), foram os primeiros a ressaltar, na década de 1960, que as empresas eram depositárias de tipos de conhecimento bastante específicos e que elas, em maior ou menor grau, eram capazes de explorá-los com êxito. Essa “dimensão epistemológica” das atividades das empresas, isto é, o modo pelo qual elas contribuem para o maior volume de idéias sobre o que constitui a criação e o compartilhamento do conhecimento, foi analisado em profundidade por Nonaka e Takeuchi (1995). Da perspectiva desses autores, um conhecimento novo não é criado exclusivamente por cientistas, nem por meio do processo impessoal que os cientistas consideram característica fundamental da metodologia científica. O conhecimento pode ser criado por profissionais que facilitam uma “espiral de interações” entre o conhecimento explícito – nos termos de Nonaka e Takeuchi, informação comunicada oralmente ou em forma escrita – e o conhecimento tácito que desenvolveram de maneira intuitiva e naturalista no trabalho.

Nonaka e Takeuchi, como Gibbons et al., invocam os argumentos de Polanyi sobre a “dimensão tácita” para justificar suas idéias sobre o papel crucial do conhecimento tácito para o desenvolvimento econômico. Com base nas evidências de um estudo de caso sobre o desenvolvimento de um novo produto em empresas japonesas, Nonaka e Takeuchi (1995) afirmam que a espiral de interações entre o conhecimento tácito e aquele codificado pelos funcionários constitui um processo de criação de conhecimento quintessencial. Isso possibilita que o conhecimento tácito seja explicitado à medida que representamos compreensões intuitivas na forma de “metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos”. Uma vez que o conhecimento tácito alcançou esse estado de explicitação, pode ser compartilhado e tornar-se parte de um repertório de conhecimento mais amplo que os funcionários usam para transformar o projeto e o fornecimento de produtos e serviços.

Em oposição a Bell e a Castells, que aceitavam a primazia do conhecimento teórico, embora se concentrassem em diferentes aspectos de sua

produção e aplicação na economia, Gibbons et al. e Nonaka e Takeuchi dão mais ênfase ao conhecimento tácito como recurso primordial do conhecimento. A principal razão para a apresentação dessas diferentes explicações sobre o tipo de conhecimento exigido na economia do conhecimento é o fato de Bell, Castells, Stehr, Gibbons et al. e Nonaka e Takeuchi adotarem visões do conhecimento fundamentalmente diferentes, concepções científico-realistas e pós-modernas, respectivamente.

CONCEPÇÕES CIENTÍFICO-REALISTAS E PÓS-MODERNAS SOBRE A ECONOMIA DO CONHECIMENTO

É amplamente aceito que as opiniões de Bell sobre a primazia do conhecimento teórico baseiam-se em uma pressuposição não problematizada sobre a natureza da investigação e do conhecimento científicos (Muller, 2000; Stehr, 1994). Isso leva Bell a aceitar duas idéias sobre o conhecimento teórico: que ele é independente de condições contingentes; e que sua aplicação é um processo linear (Stehr, 1994, p.67). Assim, ao aceitar a realidade como dado, a legitimidade do conhecimento científico e a existência de um fluxo linear entre a descoberta e a aplicação de idéias científicas, Bell pôde endossar que o conhecimento constitui o “princípio axial” do desenvolvimento econômico. Castells, diferentemente de Bell, não se propõe a realizar nenhuma discussão epistemológica sobre o *status* do conhecimento, uma vez que acreditava não ter “nenhuma razão imperiosa” para aperfeiçoar a definição de conhecimento do próprio Bell. O resultado final desse silêncio sobre as questões epistemológicas é que Castells acaba, por omissão, compartilhando uma posição filosófica semelhante à de Bell sobre o caráter do conhecimento (Muller, 2000, p.276-277).

Ao adotarem uma versão um tanto pesada do realismo científico, Bell e Castells desconsideram diversas questões sobre o caráter e a aplicação do conhecimento que são fundamentais para suas próprias teses. A primeira questão é a de que ambos aceitam o conhecimento científico como um dado, e não como produto de influências externas ou de debates no interior das disciplinas. A implicação desse pressuposto manifesta-se no trabalho de cada um dos autores de diferentes modos. Bell vale-se do conhecimento como uma variável independente para explicar as mudanças ocorridas nas sociedades

pós-industriais em termos do aumento verificado do componente de conhecimento no Produto Interno Bruto das nações. Castells, por sua vez, usa as informações como uma variável independente para explicar a ligação entre o emprego da TIC e a produtividade como “o conhecimento agindo sobre o conhecimento”. A segunda questão é que ambos tratam a informação e o conhecimento teórico como se fossem objetos culturais discerníveis que podem ser facilmente adquiridos e aplicados para gerar soluções para os problemas. Para Bell, o conhecimento teórico tem qualidades intrínsecas que podem ser facilmente aplicadas para resolver problemas sociais ou econômicos, desde que a aplicação do conhecimento seja orientada pelos algoritmos intelectuais adequados (Schiller, 1997). Para Castells, por sua vez, a informação gerada pela TIC é um recurso maleável e é uma questão bastante direta transformá-la em conhecimento utilizável para fomentar o desenvolvimento econômico (Webster, 1997, p.120).

Uma consequência de se aceitar o pressuposto científico-realista sobre a natureza de dado e a aplicabilidade do conhecimento científico é que Bell e Castells supõem que a ciência, por si só, seja o “motor” a impulsionar as mudanças tecnológicas e sociais. Ao fazê-lo, eles implicitamente adotam a noção que Dennett (1987) denominou transformação social com “estratégia de projeto”. Eles pretendem que o projeto das características tecnológicas de qualquer sistema seja o responsável por produzir um conjunto específico de resultados, melhorar e garantir os resultados desse sistema, o qual é basicamente responsável por gerar novas informações, produtos e serviços. Portanto, Bell e Castells sustentam que o processo de modernização pode ser medido observando-se o impacto transformativo da ciência nas sociedades industriais avançadas. Cada um dos autores ressalta suas características estruturais, a produção final dos acréscimos do conhecimento (isto é, novos produtos e serviços) no interior da economia e os efeitos transformadores do conhecimento científico sobre os diferentes aspectos da vida cultural e social, da vida e identidade pessoais, da organização industrial e da expansão de mercado etc.

É perfeitamente razoável que Bell e Castells afirmem que a modernização pode ser medida até certo ponto observando-se o impacto transformador da ciência e da tecnologia nas sociedades industriais avançadas. Há muito tempo se reconhece que sempre houve uma relação próxima entre a especialização tecnológica, culturas tecnológicas e desenvolvimento tecnológico nas econo-

mias capitalistas (Noble, 1979). Contudo, para entender por que as mudanças identificadas por Bell e Castells ocorreram, é necessário levar em conta, de forma mais explícita, a contribuição da cultura ao desenvolvimento e à aplicação da ciência e da tecnologia. Antes de voltar-se para essa questão, o texto destaca as concepções pós-modernas do conhecimento que caracterizam o trabalho de Gibbons et al. e de Nonaka e Takeuchi.

A influência pós-moderna pode ser percebida nos trabalhos de Gibbons et al. pelo tom polêmico que permeia a observação dos autores de que a emergência do Modo 2 de conhecimento fundamentalmente questiona todo o edifício do realismo científico porque, ao contrário do Modo 1, ele é incompleto:

...não mais no sentido convencional de que acabará sendo suplantado por uma ciência superior (para os popperianos) ou por um novo paradigma científico (para os kuhnianos), mas também no sentido de que é severamente contestado (e não mais no ambiente controlado dos colegas cientistas, mas na arena mais ampla); em segundo lugar, essa mudança implica renegociar e reinterpretar essas fronteiras. (Nowotony, 2001, p. 199)

Para Gibbons et al., essa contínua diminuição do isolamento social da ciência constitui prova incontroversa de uma tendência que dará continuidade a uma demanda crescente pelo Modo 2 de conhecimento não somente nos campos científicos, mas também, de forma mais ampla, na sociedade. Além disso, a aceitação geral de uma concepção do conhecimento mais pluralista também alimentará, de acordo com Gibbons et al., uma demanda por novos padrões em relação aos quais o conhecimento poderá ser avaliado; esse desenvolvimento consolidará a mudança em direção a uma “sociedade Modo 2”.

À primeira vista é mais difícil identificar a influência pós-moderna no trabalho de Nonaka e Takeuchi. Os autores consideram sua teoria da conversão do conhecimento como uma tentativa de superar um dos principais pressupostos científico-realistas: o de que a mente e o mundo estão separados; e evitam, em seus textos, quaisquer referências explícitas ao pós-modernismo. Por essa razão, eles, e outros acadêmicos familiarizados com seu trabalho, podem ficar surpresos, ou mesmo chocados, em descobrir que seu trabalho é interpretado como se manifestasse uma sensibilidade pós-moderna e permanecesse

enredado no dualismo. Contudo, a evidência da inflexão pós-moderna do pensamento de Nonaka e Takeuchi é clara em sua defesa de uma concepção de conhecimento pluralista.

Em um esforço resolutivo para se distanciar do “decoro epistemológico” (Shapin, 1994), que é a característica dominante do modo de produção de conhecimento científico-realista, Nonaka e Takeuchi (1995, p.64) enfatizam os “aspectos subjetivos, corpóreos e tácitos” inevitáveis da produção de conhecimento. Assim, sustentam que sua espiral da conversão do conhecimento é tão válida como metodologia científica quanto um método para produzir conhecimentos novos no contexto do local de trabalho, e que o conhecimento resultante é, por sua vez, tão válido quanto a ciência para apoiar as vantagens competitivas das organizações na economia do conhecimento.

Ao defenderem o argumento sensato de que as organizações não contam unicamente com a ciência para assegurar sua vantagem competitiva e que a produção e a aplicação do conhecimento são determinadas por fatores contextuais, Nonaka e Takeuchi introduzem um argumento radicalmente novo sobre o conhecimento tácito e teórico. Os autores, ao pretenderem que estas são formas igualmente importantes de conhecimento na economia do conhecimento, alinham-se à tradição pós-moderna de conferir simetria a todas as formas de conhecimento e a todos os métodos de produção de conhecimento. Enquanto os pós-modernos tendem a citar Nietzsche e sua rejeição da idéia de verdade fundamental e sujeito racional, para estabelecer a base filosófica a fim de conferir simetria ao conhecimento (Ward, 1996, p. 18), a justificativa para tornar simétricos o conhecimento tácito e o conhecimento científico está, segundo Nonaka e Takeuchi, no trabalho de Polanyi. Como veremos, embora Polanyi não forneça a justificativa para que o conhecimento seja dotado de simetria, suas idéias sobre a relação entre a prática e a cultura científicas abrem caminho para uma explicação cultural da relação entre o conhecimento, a sociedade e a economia do conhecimento.

CONHECIMENTO, CULTURA E ECONOMIA DO CONHECIMENTO

Quando Polanyi recorreu pela primeira vez à noção de conhecimento tácito, sua preocupação era preparar o terreno para uma compreensão holística do conhecimento científico, em vez de introduzir mais uma categoria

do conhecimento (Thorpe, 1999). Simplificando, seu argumento era de que a maneira como os cientistas usavam e desenvolviam o conhecimento não poderia ser explicada exclusivamente pela referência à sua base proposicional. Daí sua famosa frase: “sabemos mais do que podemos expressar” (Polanyi, 1966, p.4). Para Polanyi, esse era o ponto de partida natural para abordar a relação entre os elementos “articuláveis” e “inarticuláveis” do conhecimento. Assim, diferentemente de Nonaka e Takeuchi, o conhecimento tácito não é, para Polanyi, uma forma de conhecimento informal, incipiente ou obscura, cuja natureza exige que seja explicitado para ser entendido ou útil na prática; sua formulação era muito mais sutil.

Polanyi (1958) também reconheceu que a ciência sempre teve uma dimensão tácita e que o desempenho competente no mundo da ciência, assim como na arte ou em qualquer outro campo, não se alcança simplesmente seguindo regras formuladas explicitamente com base no conhecimento proposicional. “É preciso também que vários outros fatores, excluídos da formulação das regras, sejam levados em consideração na prática” (p.49). Polanyi invocou a idéia de “habitação” para explicar a imersão ou enculturação dos cientistas em um conjunto de pressupostos teóricos e habilidades físicas relacionadas ao seu campo disciplinar (Thorpe, 1999, p.25-35). Sua concepção da “habitação” envolvia uma transmissão tácita da cultura científica através da qual o significado é estabelecido na prática científica pelos modos *senciente* e *sapiente*².

O primeiro é uma forma claramente limitada de conhecimento tácito estabelecida à medida que os cientistas se tornam conscientes do impacto das ações práticas em seu corpo quando manipulam recursos de laboratório. O último é uma forma mais abrangente de conhecimento tácito que se estabelece à medida que os cientistas se tornam conscientes das implicações de seus pensamentos e ações quando geram hipóteses, identificam possíveis espaços de investigação e interpretam os resultados de suas experiências. Essa concepção *sapiente* pressupõe a interdependência entre o conhecimento teórico e o tácito (Guile, no prelo (a)). Assim, contrapondo-se à forma como é normalmente interpretado, Polanyi deu ênfase às dimensões interdependentes

2. Vali-me da discussão de Brandom (2000) sobre a diferença entre *senciência* e *sapiência* de duas formas: para esclarecer a relação que Polanyi afirmou existir entre o conhecimento teórico e o conhecimento tácito; e para estabelecer uma ligação com a distinção que Zuboff (1988) apresentou entre capacidade “orientada para a ação” e “intelectiva”.

do conhecimento científico, em vez de sustentar que havia dois tipos distintos de conhecimento (Seely Brown e Duguid, 2001).

Ao desconsiderar esse aspecto do argumento de Polanyi, Gibbons et al. e Nonaka e Takeuchi perdem de vista a originalidade de sua posição sobre a interdependência entre o conhecimento tácito e o teórico. Esse descuido tem conseqüências teóricas para as idéias desses autores sobre o conhecimento tácito, bem como para nossa compreensão sobre qual conhecimento é exigido na economia do conhecimento. Ao afirmar a maior importância do conhecimento tácito em relação ao conhecimento teórico, Gibbons et al. e Nonaka e Takeuchi rompem a ligação entre essas duas formas de conhecimento. Esse rompimento ocorre de maneira ligeiramente diferente em cada um dos casos. Ao privilegiar o conhecimento tácito dos cientistas em relação a seu conhecimento disciplinar, Gibbons et al. minimizam a dimensão em que os pensamentos e ações tácitos dos cientistas que trabalham em contextos transdisciplinares são respaldados e informados pelo conhecimento disciplinar que já adquiriram formalmente e, subseqüentemente, desenvolveram por meio de sua "habitação" em comunidades científicas.

Do mesmo modo, ao conceber o conhecimento tácito como se fosse uma forma de conhecimento intuitiva e inconsciente, desenvolvida pelos sentidos, Nonaka e Takeuchi acabam por afirmar que uma forma de conhecimento tácito bastante limitada é o recurso mais importante na economia do conhecimento. Contudo, uma leitura atenta do texto dos autores revela que o conhecimento tácito, que alegam ser o recurso vital do conhecimento, é tanto uma forma de "conhecimento pessoal", não compartilhado com os outros (Eraut, 2004), quanto uma forma de "conhecimento social", mantido pelas comunidades de prática no local de trabalho (Spender, 1996). Trata-se, em outras palavras, do conhecimento tácito sapiente, cuja característica distintiva é ser um recurso que permite aos cientistas e a outros profissionais inferir o que se origina do quê.

A ligação entre cultura, prática e inferência permite apresentar uma concepção radicalmente distinta da relação entre conhecimento teórico e tácito se comparada às idéias de Nonaka e Takeuchi e de Gibbons et al. sobre essa relação. Um modo de ressaltar isso é fazendo referência à discussão clássica de Zuboff (1988) sobre os novos desafios da atuação em ambientes tecnológicos. Zuboff analisou a TIC no contexto de sua implementação, debruçando-se

explicitamente sobre como o contexto organizacional, o objetivo gerencial e as estruturas de trabalho influenciam o emprego da tecnologia da informação nas empresas. Essa abordagem possibilitou-lhe identificar o modo pelo qual a introdução da TIC pode alterar essencialmente a natureza do conhecimento e da habilidade em contextos comerciais e industriais. Ao fazê-lo, lança luz sobre como condições diferentes estimulam o desenvolvimento de diferentes tipos de conhecimento tácito³.

Zuboff introduziu os conceitos de capacidade “orientada para a ação” e “intelectiva” para abranger a natureza dos diferentes tipos de conhecimento e habilidades necessários ao trabalho com a tecnologia de máquinas em contraposição à tecnologia da informação. O primeiro refere-se a um modo “experencial” de desenvolvimento de capacidade geralmente adquirido por meio de um engajamento senciante no processo de trabalho anterior à introdução da TIC. O último refere-se ao modo de pensamento exigido quando se trabalha em ambientes mediados por computadores os quais envolvem a interpretação de dados simbólicos cujo significado não é um valor dado mas, ao contrário, deve ser construído.

Essas distinções permitiram-lhe contrastar culturas tradicionais sensíveis ao trabalho e às práticas com a crescente “textualização do trabalho” introduzida pelo emprego da TIC em contextos comerciais e industriais. No mundo da competência orientada para a ação, o contexto da ação sensibiliza os funcionários com relação ao tipo de detalhes que devem procurar e ao tipo de dados que devem esperar. Nos ambientes mediados por computadores, por sua vez, os funcionários eram forçados a fazer perguntas sobre os dados gerados pela informatização do processo de trabalho, por exemplo “O que está acontecendo?” e “O que isso significa?” (Zuboff, 1988, p.196). Responder a esse gênero de perguntas, que surgem do fato de se trabalhar em um meio simbólico, gera questões sobre o diálogo, a visualização, a colaboração e a disposição para assumir riscos no local de trabalho. Realizar o trabalho passou a depender, conforme conclui Zuboff (1988, p.95), mais da capacidade do “pensamento teórico” ou “sistêmico” para dar respaldo aos funcionários em

3. Minha interpretação de Zuboff é muito diferente de como seu texto foi lido por muitos outros cientistas sociais. Concentrei-me nas suas idéias a respeito de como diferentes condições estimulam o desenvolvimento de diferentes tipos de conhecimento tácito, ao passo que muitos outros autores concentraram-se nas implicações de sua análise para a organização de trabalho.

sua necessidade de refletir sobre um meio simbólico que se apresenta eletronicamente e responder a esse meio, do que expressar conhecimento oriundo de experiência senciente.

A mudança na qualidade do conhecimento exigida para se trabalhar em ambientes informatizados é, contudo, de certa forma mais complexa do que pode parecer à primeira vista. Não se trata simplesmente da substituição de um tipo de conhecimento – tácito – por outro conhecimento – codificado ou explícito. Zuboff (1988, p.192) reconhece que o conhecimento tácito continua a ter um papel no desenvolvimento da competência intelectual. Uma das principais razões por que o conhecimento tácito ainda é importante, segundo Zuboff, é que nossa memória de longa duração baseia-se na apreensão do significado, e não na resposta a contextos visuais ou verbais precisos. Isso significa que nosso:

domínio intelectual dependerá de sermos capazes de desenvolver um conhecimento tácito que facilite o reconhecimento de nossas alternativas de decisão e libere a mente para o tipo de *insight* que pode resultar em inovação e melhoria. Esse reconhecimento tácito depende, primeiramente, de sermos capazes de elaborar explicitamente o significado dos padrões e relações observados nos dados. (Zuboff, 1988, p.192)

Em outras palavras, só é possível interpretar dados textuais sobre o desempenho dos sistemas tecnológicos e responder às interpretações dos outros quando sabemos qual linha de ação decorre de sabermos do que se trata. Isso implica entender o que Brandom (2000, p.158) chama de forma “representacional” e “inferencial” de um texto ou de uma enunciação; isto é, a capacidade de articular o que está acontecendo no processo de produção, comunicar esse entendimento aos outros e envolver-se em discussões coletivas sobre suas implicações.

Assim, diferentemente de Gibbons et al. e Nonaka e Takeuchi, Zuboff identifica o modo pelo qual diferentes contextos tecnológicos facilitam o desenvolvimento de diversos tipos de competências e conhecimentos. Em contextos tradicionais, desenvolvemos competências orientadas para a ação que dependem de uma forma senciente de conhecimento tácito, ao passo que em contextos baseados na TIC desenvolvemos competências intelectivas

baseadas em uma forma sábia de conhecimento tácito que se soma a nossos conhecimentos teóricos e práticos anteriores. Assim, Zuboff, do mesmo modo que Polanyi, estabelece não somente a interdependência dos conhecimentos teórico e tácito, mas também que a capacidade de interpretar, compartilhar e produzir conhecimento é desenvolvida à medida que recorremos a ambos os tipos de conhecimento ao estabelecermos julgamentos sobre o que está acontecendo no processo de produção.

Isso permite à autora avançar um passo na ligação entre a cultura, a prática e a produção do conhecimento em relação ao que fizeram Gibbons et al. e Nonaka e Takeuchi. Ela reconhece que certas condições culturais devem ser preenchidas para que os funcionários desenvolvam o conhecimento tácito associado à competência intelectual. A primeira condição é proporcionar alguma forma de “capacitação” para ajudar os funcionários a entender os dados apresentados pelo sistema tecnológico. A segunda condição são as oportunidades de usar a TIC no local de trabalho para: identificar o significado dos padrões e relações nos dados; construir sentido por meio do diálogo e da participação nas culturas do local de trabalho; e aplicar quadros conceituais para interpretar os dados com o objetivo de esclarecer e resolver problemas.

Suas idéias nos deixam, portanto, com o espinhoso problema de aprender como estabelecer relações entre as diferentes formas de conhecimento. Em outro texto, argumentei que é possível formular uma teoria holística do conhecimento na qual essas duas formas de conhecimento, aparentemente díspares, podem ser integradas (Guile, no prelo). Contudo, em termos práticos e sociais, pode-se argumentar que podem ser estabelecidas ligações entre essas duas concepções do conhecimento por meio do conceito de culturas de conhecimento.

CULTURAS EPISTÊMICAS E ECONOMIA DO CONHECIMENTO

A importância da relação entre produção de conhecimento e cultura foi avaliada apenas recentemente no debate sobre a economia do conhecimento. Isso se deve, em parte, a autores como Knorr Cetina terem começado a atribuir importância a um aspecto desse debate até então negligenciado – a contribuição do conhecimento ou das culturas epistêmicas às economias e sociedades do conhecimento. O papel crescente dos sistemas especialistas, como ressalta

Cetina (1997, p.8), não resulta somente na presença maciça dos produtos informacionais e tecnológicos dos processos de conhecimento, mas também significa que as culturas epistêmicas “teceram e esparramaram sua teia sobre a sociedade”. O conceito de uma “cultura epistêmica” refere-se a:

aqueles amálgamas de arranjos e mecanismos – unidos pela afinidade, necessidade e co-incidência histórica – que, em um determinado campo, constituem *a forma como sabemos o que sabemos*. As culturas epistêmicas são culturas que geram e garantem o conhecimento; e a instituição do conhecimento por excelência em todo o mundo ainda é a ciência. (Cetina, 1997, p.8)

Assim, da perspectiva de Knorr Cetina:

Uma sociedade do conhecimento (economia do conhecimento) não é simplesmente uma sociedade [economia] com mais especialistas, mais apetrechos tecnológicos, mais interpretações de especialistas, (é também) uma sociedade [e economia] permeada de culturas do conhecimento, todo o conjunto de estruturas e mecanismos que servem ao conhecimento e se desdobram com sua articulação⁴. (1997, p.8).

Cetina emprega duas abordagens distintas, mas relacionadas, para ilustrar o papel fundamental desempenhado pelas culturas epistêmicas na produção e na aplicação da ciência. Uma delas trata da comparação da forma como dois campos científicos – física de alta energia (HEP) e biologia molecular – organizam suas estratégias de aquisição de conhecimento. Isso lhe permite revelar a ligação entre a prática científica, isto é, a variedade na agregação de padrões e dinâmicas verificada nas práticas científicas especializadas, o modo pelo qual diferem de contexto para contexto e seus respectivos resultados científicos. Além disso, decorre do argumento de Cetina, embora ela não o discuta explicitamente, que o modo pelo qual os cientistas são enculturados nessas práticas

4. Há um paralelo entre as preocupações de Knorr Cetina com o estabelecimento de uma definição mais ampla do papel do conhecimento nas “sociedades do conhecimento” e a preocupação deste capítulo em estabelecer uma definição mais ampla do papel do conhecimento na economia. Por essa razão, destaquei os paralelos entre os respectivos argumentos, inserindo as referências à economia do conhecimento no texto original da autora.

epistêmicas lhes possibilita inferir conjuntamente as implicações do processo de pesquisa científica.

É a disseminação das culturas epistêmicas, de acordo com Cetina, que faz com que as economias/sociedades do conhecimento se distingam de forma marcante dos tipos de economias/sociedades que as precederam. Ela desenvolve essa idéia argumentando que algumas das formas estruturais tradicionalmente encontradas nas culturas epistêmicas estão gradativamente se tornando predominantes nas economias das sociedades industriais avançadas. O exemplo paradigmático é, de acordo com Cetina (1997, p.8), uma extensão das “relações orientadas para os objetos” que são características de contextos científicos. A característica definidora dessas relações orientadas para os objetos em contextos científicos é a interação entre o aspecto de “geração de perguntas” do processo de pesquisa e o uso crescente de objetos tecnológicos para estabilizar esse processo e fornecer “respostas” às perguntas das pesquisas. Embora na ciência esse processo seja estruturado e guiado pelo campo disciplinar no qual os cientistas estão trabalhando, Cetina argumenta que há cada vez mais evidências da disseminação dessas relações orientadas para o objeto em outros campos que não o científico.

Ela explora as implicações de seu argumento por meio de uma análise detalhada da operação dos mercados financeiros globais e identifica a cultura epistêmica distintiva e formas de atividades epistêmicas associadas ao comércio (Bruegger, Cetina, 2000). A autora conclui que os negociadores estão constantemente envolvidos em uma luta para compreender a operação dos mercados financeiros por meio de um processo de coleta e descarte das informações relevantes. Isso envolve seu questionamento contínuo sobre o que está ocorrendo no mercado e a realização de um esforço determinado para tentar encontrar informações sobre o provável desempenho dos mercados financeiros. Assim, os mercados financeiros (e, por extensão, outras formas de trabalho que se baseiam na coleta e descarte de informações) são, teoricamente, objetos de conhecimento para quem deles participa.

Essas observações sobre o vazamento das culturas epistêmicas sobre outros campos ocupacionais que não o científico levantam diversas questões não abordadas por Cetina. A primeira delas é que, enquanto para a ciência o processo de “geração de perguntas/fornecimento de respostas” já foi estruturado e serviu de orientação para o campo disciplinar no qual os cientistas estão trabalhando,

o quadro de referências para orientar esse processo epistêmico nos outros campos profissionais ainda precisa ser estabelecido. Trabalhar além dos limites definidores das áreas aceitas como conhecimento especializado em equipes transdisciplinares e com colaboração entre profissionais pressupõe novos tipos de capacidade profissional. Isso pode ser definido como a capacidade de apresentar dados a especialistas em diferentes campos, bem como aos seus próprios clientes, não familiarizados com seu significado, responder à interpretação que fazem desses dados, estabelecer ligações entre as respectivas interpretações e chegar a um acordo a respeito das linhas de ação adequadas (Guile, no prelo). Essas capacidades são de uma importância muito distinta da ênfase conferida atualmente pela política educacional ao domínio do conhecimento disciplinar e à aquisição de competências fundamentais. Além disso, apresentam questões novas e fundamentalmente diferentes sobre o modo como a política educacional deve apoiar o desenvolvimento da economia do conhecimento.

A segunda questão é que a ligação entre as culturas do conhecimento e o trabalho do conhecimento pode ser mais complexa e menos automática e inevitável do que supõe a metáfora do “derramamento” de Cetina. Isso sugere que os limites do conceito de economia/sociedade do conhecimento devem ser estabelecidos de forma mais rígida. Em vez de descrever a economia *sui generis* como uma economia do conhecimento, pode ser mais útil estabelecer uma diferença entre as organizações e as redes, semelhante à dos setores industriais que estabeleceram culturas que estimulam a produção do conhecimento. Também pode ser útil para os pesquisadores e formuladores de políticas identificar as precondições epistêmicas necessárias para estimular a disseminação de culturas de conhecimento. Isso lhes permitiria diferenciar mais cuidadosamente o papel da educação e dos negócios no estímulo ao crescimento de culturas epistêmicas. Permitiria, ainda, que os formuladores de política reconsiderassem e reavaliassem a suposta ligação entre a política educacional e a economia do conhecimento.

AS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DO “CONHECIMENTO” PARA A ECONOMIA DO CONHECIMENTO

Desde o início da década de 1990, a política educacional tem-se pautado cada vez mais pela ligação entre educação e competitividade nacional

(Brown, Lauder, 1991). Essa ligação sofreu novas alterações nas políticas educacionais recentes do Reino Unido e da União Européia. Em ambos os casos, o conceito de economia do conhecimento foi empregado em dois sentidos: como uma visão de atividade econômica futura e como embasamento para políticas de aprendizagem ao longo da vida. Essa dupla ênfase pode ser vista muito claramente nas palavras de David Blunkett, então secretário de Estado para Educação do Reino Unido, que observou: "Aprender é a resposta para a prosperidade – para cada um de nós individualmente e para a nação como um todo. Os investimentos no capital humano serão a base para o sucesso na economia global baseada no conhecimento do século 21" (DfEE, 1998, p.7).

Além disso, uma ligação semelhante entre a educação e a economia do conhecimento é apresentada no *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, da União Européia, que declara que o objetivo dos formuladores de políticas educacionais da UE deverá ser o de identificar: "estratégias coerentes e medidas práticas com a finalidade de estimular a aprendizagem ao longo da vida para todos, de modo a ajudar a Europa a tornar-se a sociedade baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo" (EC, 2001, p.3).

Um dos resultados de se tomar como dada a ligação entre conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento econômico é que os formuladores de políticas seguiram Bell e Castells e adotaram uma concepção de estratégia de implementação de políticas. Eles presumiram que medidas políticas, como o aumento da participação, quadros para garantir a qualidade da aprendizagem e padrões de qualificação, podem ser "planejadas" para produzir o conjunto de resultados almejado. Uma consequência dessa ênfase nos quadros é que, conforme Moore e Young (2001, p.445) cautelosamente observaram, não só há pouca clareza nas políticas educacionais sobre o tipo de conhecimento exigido, como também há pouca discussão sobre como esse conhecimento deveria ser adquirido. As implicações dessa questão não foram levadas em conta em termos de política educacional. Elas são profundas, contudo. Talvez o exemplo do ensino superior possa ilustrar esse ponto.

O ensino superior é visto como o foco da economia do conhecimento. Contudo, ele também é marcado pela distinção entre os dois tipos de conhecimento, e não por uma apreciação de sua interdependência. Um modo de ilustrar essa questão é distinguindo entre diversas concepções do

conhecimento – a “tradicional”, a “utilitária” e a “pós-moderna”,⁵ que estão incorporadas na política educacional para o ensino superior. A concepção tradicional representa uma combinação de idéias. Endossa a visão de que há um determinado *corpus* de conhecimentos fundamentais (isto é, o conhecimento científico e literário) que deve fazer parte do currículo e que as universidades têm a responsabilidade de transmitir. Consolida também o *status* fundacional e canônico das disciplinas ao aceitar que elas e o método científico constituem a única base para a realização de pesquisas. A concepção “utilitária” concebe o conhecimento como meio para um fim. Dessa perspectiva, considera-se o papel do currículo universitário como uma contribuição à realização da “forma de sociedade” particular desejada pelos formuladores de políticas, ao passo que o papel da pesquisa é considerado como de amparo ao crescimento da industrialização. Enfim, a concepção pós-moderna baseia-se na idéia de que o mundo e o conhecimento são sempre um produto de diferentes pontos de vista ideológicos. Para os pós-modernos, qualquer currículo baseado nas concepções tradicionais e utilitárias baseia-se em pressupostos essencialmente arbitrários sobre conhecimento e cultura.

Assim, desse posicionamento resulta que os valores, os interesses e as perspectivas que informam o conhecimento “local” ou “tácito” deveriam receber o mesmo *status* nas universidades.

Essas três modalidades podem ser usadas para revelar as tensões relativas ao conhecimento gerado no ensino superior, à medida que os formuladores de políticas passaram a exercer pressão contínua sobre as universidades para que adequassem seus currículos à economia do conhecimento. Uma das tensões é resultado do confronto entre a firme ênfase da QAA [Agência de Garantia de Qualidade do Ensino Superior] na especificação dos conhecimentos da disciplina que deverão ser ensinados e avaliados nos cursos universitários, bem como sua determinação em garantir que todos os cursos façam com que os alunos desenvolvam competências essenciais. A primeira perpetua a idéia de que todo conhecimento baseia-se em formas de generalização (isto é, representações

5. Essas concepções do conhecimento foram em parte influenciadas pelas modalidades do conhecimento formuladas por Moore e Young (2001) para esclarecer as diferentes concepções do conhecimento que informam os debates atuais sobre o currículo 14-19. Elas são, em parte, influenciadas por minhas interpretações dos argumentos de Delanty (2001) sobre as “mudanças cognitivas” ocorridas nas sociedades industriais.

abstratas do mundo) radicadas em tradições disciplinares ou multidisciplinares bem estabelecidas, a fim de que possam usar o conhecimento em modos tradicionalmente esperados como, por exemplo, em trabalhos escritos. Em contrapartida, a última supõe que qualquer forma de conhecimento seja maleável, desde que os alunos tenham desenvolvido as principais competências necessárias para aplicá-las em diferentes contextos. Assim, atualmente se espera que as universidades ajudem os alunos a adquirir conhecimentos disciplinares, assim como os capacitem a adquirir competências descontextualizadas (isto é, competências centrais) em situações com contextos específicos (isto é, palestras, laboratórios, estágios) (Guile, 2001). Isso coloca as qualificações em uma posição delicada: elas devem garantir padrões de conhecimento adquiridos e servir como medida alternativa a ser usada pelos empregadores para avaliar o desempenho provável dos alunos no local de trabalho.

Uma segunda tensão refere-se ao confronto entre a ênfase tradicional na aquisição do “conhecimento disciplinar” e a ênfase pós-moderna das políticas educacionais para o ensino superior na heterogeneidade do conhecimento representada por medidas para reconhecer o conhecimento “experiential” e/ou “tácito” anterior e reconhecer a diversidade cultural do discurso. Essa tensão coloca o aluno em uma posição contraditória. Por um lado, adquirir conhecimento disciplinar pressupõe o desenvolvimento de capacidades para compreender o sistema de conexões que estruturam e informam as disciplinas. Por outro lado, a importância de compreender essas conexões parece ser negada pela valorização do conhecimento experiential e tácito avaliado mediante diários e portfólios de aprendizagem.

Como resultado final, essas tensões impõem aos alunos um sério dilema pedagógico (Guile, no prelo a). Esse dilema, segundo Prawat (1999, p.60), pode ser definido como uma questão de “concentrar a atenção” ou “dividir a atenção”. Os alunos oscilam entre ter de concentrar sua atenção em especificações de programas claramente definidas com base nas disciplinas do conhecimento ou dividir sua atenção em inúmeras aptidões a fim de se envolver e responder às formas heterogêneas de conhecimento atualmente aceitas no ensino superior.

A pressão para modernizar o ensino superior apresentou as duas interpretações do conhecimento à economia do conhecimento que Bell, Castells, Gibbons et al. e Nonaka e Takeuchi colocam no centro do currículo do ensino

superior sem reconhecer a inadequação epistemológica dessas interpretações. Ironicamente, a tentativa de modernizar o currículo do ensino superior e de adotar uma posição mais inclusiva com relação às formas de conhecimento ensinadas e reconhecidas priva os alunos de qualquer maneira de relacionar essas diferentes formas de conhecimento. Todavia, isso vem ganhando visibilidade, uma vez que a discussão das culturas epistêmicas revelou que a economia do conhecimento tem explicitado a já antiga interdependência entre o conhecimento teórico e tácito e que isso pressupõe pedagogias que auxiliem os alunos a mediar diferentes formas de conhecimento, e não oscilar entre elas (Guile, no prelo).

CONCLUSÃO

Neste artigo argumentou-se que os cientistas sociais que divulgaram a tese da economia do conhecimento não conseguiram compreender os vínculos entre as duas concepções de conhecimento na economia do conhecimento. Isso os levou a oferecer explicações conflitantes quanto ao conhecimento teórico ou tácito ser o recurso econômico mais importante na economia do conhecimento. Em seguida, o texto argumentou que, ao tratar o conhecimento teórico e tácito como tipos de conhecimento distintos e separados, os cientistas sociais não conseguiram detectar o que distingue a economia do conhecimento em dois sentidos. Sociologicamente, não foram capazes de compreender a interdependência entre conhecimento e cultura; filosoficamente, não deram conta de como seria possível considerar esses tipos de conhecimento como interdependentes.

Em termos de política educacional, ao menos duas conseqüências decorrem desse tipo de análise. A primeira relaciona-se à estruturação do conhecimento no ensino superior; a segunda, à necessidade de se levar em conta a maneira pela qual os educadores podem estimular as capacidades adequadas para que os alunos participem das culturas de conhecimento. Contudo, em vista da base cultural subjacente à economia do conhecimento, questões importantes precisam ser colocadas no que diz respeito ao tratamento das qualificações como uma medida substitutiva para o conhecimento exigido nessa economia. Nesse sentido, conhecimento e cultura não podem ser testados diretamente da forma pretendida por baterias de exames e testes. Ao contrário, deveria ser

dada mais ênfase ao desenvolvimento de formas de cognoscibilidade para um modo de vida particular no qual a colaboração e a comunicação fossem vistas como aspectos fundamentais de uma educação voltada para se trabalhar e viver em uma sociedade/economia do conhecimento. A conseqüência disso é que se os formuladores de políticas estivessem comprometidos a considerar a relação entre educação e economia do conhecimento, não deixariam de conferir ênfase às credenciais adquiridas por meio de baterias de testes e exames.

Por fim, seria bom enfatizar que embora tenham sido identificadas características distintivas da economia do conhecimento, é improvável que elas constituam um tipo diferente de capitalismo devido ao foco nos lucros e nos mercados (ver Brown, Lauder, 2006). Todavia, essa análise realmente não deixa de ter implicações para o papel da educação nesta nova fase de desenvolvimento capitalista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECK, U. *The risk society*. London: Polity Press, 1992.

BELL, D. *The Coming of the post industrial society: a venture in social forecasting*. New York: Basic Books, 1974.

_____. *Cultural contradictions of capitalism*. New York: Basic Books, 1979

_____. Foreword: the axial age of technology. In: BELL, D. *The Coming of the post industrial society*. Special anniversary ed. New York: Basic Books, 1999.

BRANDOM, R. *Articulating reasons: an introduction to inferentialism*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

BROWN, P.; LAUDER, H. Collective intelligence. In: BARON, S.; SCHULLER, T.; FIELD, J. (eds.). *Social capital: critical perspectives*. Oxford: Oxford University Press, 2003. p.224

_____. *Education for economic survival*. London: Routledge, 1991.

BRUEGGER, U.; CETINA, K. K. Global microstructures: the interactional order of financial markets. *Canadian Journal of Sociology*, v.25, n.2, p.141-168, 2000.

CALHOUN, C. Resisting globalization or shaping it? *Prometheus*, n. 4, p.29-47, 2000. Aspects of Enlightenment. London: University College London Press.

CASTELLS, M. *The Rise of the network society, the Information age: economy, society and culture*, I. London: MacMillan, 1996.

- _____. *The Rise of the network society*. 2.ed. London: MacMillan, 2000.
- CETINA, K. *Epistemic communities*. Harvard: Harvard Education Press, 1999.
- _____. Sociality with objects: social relations in postsocial knowledge societies. *Theory, Culture and Society*, v.14, n.4, p.1-30, 1997.
- _____. Transitions in post-social knowledge societies. In BEN-RAFAEL, D.; STERNBERG, E. (eds.) *Identity, culture and globalization*. Leiden, Boston, Koln: Brill, 2001. p.713
- DELANTY, G. *Challenging knowledge*. Buckingham: OU Press, 2001.
- DENNETT, D. *The Intentional stance*. Cambridge: MIT Press, 1987.
- DfEE. *The Learning age*. London: The Stationery Office, 1998.
- DRUCKER, p. *The Age of discontinuities*. London: Transaction Publications, 1969.
- EC. *Lifelong learning memorandum*. Brussels: EC, 2001.
- ERAUT, M. Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, v.26, n.2, p.247-273, 2004.
- ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. *Universities in the global knowledge economy: a triple helix of academic-industry-government relations*. London: Cassell, 1997.
- GIBBONS, M. et al. *New production of knowledge*. London: Sage, 1994.
- GUILLE, D. Work experience in the European knowledge economy. *Journal of Education and Work*, n.15, v.3, p.251-276, 2001.
- _____. *Knowledge and learning in the knowledge economy*. Amsterdam: Sense, forthcoming. (no prelo)
- _____. *Knowledge, reflection and higher education: a 'holy' yet problematic trinity?* forthcoming a. (no prelo)
- LAUDER, H. et al. (eds.) *Education, globalisation & social change*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- LYOTARD, J-F. *The postmodern condition: a report knowledge*. Minnesota: University of Minnesota Press, 1988.
- MOORE, R.; YOUNG, M. Knowledge and the curriculum: towards a reconceptualisation. *British Journal of the Sociology of Education*, v.22, n.4, p.445-461, 2001.
- MULLER, J. *Reclaiming knowledge*. London: Falmer, 2000.

- NELSON, R.; WINTER, S. In search of a useful theory of innovation. *Research Policy*, n.6, v.1, p.36-77, 1972.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *The Knowledge creating company*. New York: Oxford University Press, 1995.
- NOWOTONY, H., SCOTT, P.; GIBBONS, M. *Re-Thinking science*. London: Polity Press, 2002.
- OSBORNE, T. *Aspects of enlightenment*. London: University College London Press, 1988.
- PENROSE, E. *The Theory of growth of the firm*. Oxford: Blackwell, 1959.
- POLANYI, M. *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.
- _____. *The Tacit dimension*. London: Routledge, Keegan and Paul, 1966.
- PRAWAT, R. S. Cognitive theory at the crossroads: head fitting, head splitting, or somewhere in between? *Human Development*, v.42, n.2, p.59-77, 1999.
- SCHILLER, D. The Information commodity: a preliminary view. In: DAVIS, J.; HIRSCHAL, T.; STACK, M. (eds.). *Cutting edge, technology, information capitalisms and social revolution*. London: Verso, 1997. p.103-120.
- SHAPIN, S. *A Social history of truth: civility and science in Seventeenth Century England*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- SPENDER, J-C. Competitive advantage from tacit knowledge: unpacking the concept and its strategic implications. In: MOINGEON, B.; EDMONDSON, A. (eds.). *Organizational learning and competitive advantage*. London: Sage, 1996. p.236
- STEHR, N. *Knowledge societies*. London: Sage, 1994.
- THORPE, C. Science against Modernism: the relevance of the social theory of Michael Polanyi. *British Journal of Sociology*, n.52, v.1, p.19-35, 1999.
- WARD, S. *Reconfiguring truth*. Lanham, Maryland: Rowan and Littlefield Publishers, 1996.
- WEBSTER, F. Information, urbanisms and identity: perspectives on the current work of Manuel Castells. *City*, n.7, p.105-121, 1997.
- ZUBOFF, S. *In the age of the smart machine*. London: Heinemann, 1988.

Recebido em: junho 2008

Aprovado para publicação em: julho 2008

SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO NO BRASIL

CELSO JOÃO FERRETTI

Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba
celso.ferretti@uniso.br

RESUMO

Pretende-se abordar neste artigo a discussão sobre formação e conhecimento focalizando o tema nas reiteradas afirmações de que as sociedades atuais, em âmbito mundial, são “sociedades do conhecimento”. Por essa razão, numa primeira parte será discutida essa formulação, assim como o conceito de “formação”, para, em uma segunda, estabelecer-se a relação entre conhecimento e formação e desta com a educação escolar, em geral, e com a profissional, em particular.

SOCIEDADE DO CONHECIMENTO – FORMAÇÃO PROFISSIONAL – POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ABSTRACT

KNOWLEDGE SOCIETY AND TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL. This article approaches the discussion on education and knowledge focusing on the subject of the reiterated statement that present societies are “knowledge societies” on the world level. Thus, the first part of the text discusses this formulation, as well as the concept of “education”, and its second part establishes the relationship between both of them, as well as the relationship between “education”, school education in general and professional education in particular.

KNOWLEDGE SOCIETY – VOCATIONAL TRAINING – EDUCATIONAL POLICIES

A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

O termo “sociedade do conhecimento” é utilizado com freqüência em textos que se voltam para o exame e análise das mudanças que se têm verificado no campo do trabalho, em particular aquele afeto ao setor industrial, em razão da adoção de novas tecnologias de base física e organizacional, com especial atenção para as primeiras. É comum encontrá-lo também em textos oriundos da área educacional, tendo em vista o argumento de que, sendo as sociedades atuais “do conhecimento”, cabe à educação, de forma geral, e à escolar, de forma particular, atentar para essa característica, adequando-se às demandas que, nesse sentido, lhe são feitas. Nem sempre, todavia, a expressão “sociedade do conhecimento” é interpretada da mesma forma. Na verdade, dado seu caráter vago e polissêmico, assume vários significados, conforme a conveniência dos que a utilizam.

É provável que o caráter polissêmico da expressão repouse, senão totalmente, pelo menos em grande parte, na polissemia do próprio termo conhecimento. Convém, por isso, examinar alguns dos significados que lhe são formalmente atribuídos. Conforme o novo dicionário Aurélio (Ferreira, 1986), o termo tem pelo menos 13 acepções que variam das que o tomam como parte da realidade social (idéia, noção, informação, notícia, ciência, prática de vida, experiência) às que referem a processos cognitivos menos ou mais elaborados, os quais remetem à subjetividade do sujeito cognoscente: “ato ou efeito de conhecer; discernimento, critério; consciência de si; a apropriação do objeto pelo pensamento, como quer que se conceba essa apropriação: como definição, como percepção clara, apreensão completa, análise, etc”.

Em boa parte da literatura, o termo conhecimento tende a ser relacionado, de modo geral, à informação e à ciência. Considerando, de um lado, o maciço processo de disseminação da informação e do discurso sobre a crescente facilidade de acesso a ela, devido ao desenvolvimento da informática, e de outro lado, o acentuado processo de valorização/vulgarização da ciência, seja por meio da mídia, seja pela veloz multiplicação de produtos cuja origem é atribuída aos avanços científicos, não é de estranhar que rapidamente seja divulgada a crença de que vivemos na “sociedade do conhecimento”.

A valorização da ciência, por sua vez, é muito grande no âmbito empresarial, mais do que em períodos anteriores, tendo acentuado seu papel como insumo produtivo. A produção de conhecimentos, tanto no âmbito da

ciência básica quanto da ciência aplicada nos países centrais, contribuiu para transformações cruciais no campo industrial, como a substituição da produção baseada na eletromecânica para a assentada sobre a eletroeletrônica, e o desenvolvimento e aplicação da informática à produção fabril. Não menos importantes se revelaram a produção teórica e sua utilização prática no campo da administração, as quais permitiram a revisão de anteriores formas de organização do trabalho e gerência de trabalhadores, tendo em vista o aumento da produtividade e do controle.

Não admira, pois, o culto à ciência (entendida como insumo produtivo) que se verifica no setor empresarial mais avançado e dinâmico. Essa valorização tende a ser disseminada por toda a sociedade por intermédio dos próprios empresários, ou seus arautos. Em geral é acrescida de reiteradas afirmações de que, em razão do papel preponderante que a ciência passou a desempenhar na produção, fazendo-se presente nos equipamentos e máquinas, assim como na organização produtiva, torna-se necessário que os trabalhadores sejam portadores de conhecimentos escolares mais avançados. Fecha-se, assim, o círculo da identificação entre ciência e conhecimento o que, evidentemente, não é descabido. Descabida, sim, é a redução de conhecimento científico, por esse processo, à ciência aplicada e/ou à tecnologia.

No caso da informação, é óbvio que o desenvolvimento da informática e, mais particularmente, de equipamentos como computadores pessoais, *paggers*, celulares, CDs e DVDs, bem como de produtos/processos viabilizadores da comunicação mais rápida, dinâmica e de melhor qualidade, como a fibra ótica e a digitalização da telefonia, tornaram seu acesso muito mais rápido e eficiente e, mais que isso, amplo. Não há, teoricamente, limites de acesso, com comodidade e economia de tempo e recursos, a informações diversificadas e de variados níveis de complexidade por parte dos possuidores de equipamentos informáticos que lhes permitam navegar pela Internet. Daí o surgimento de uma outra expressão – “a sociedade da informação” – ou, como querem alguns, a “sociedade informática”, freqüentemente usadas, ambas, como sinônimas de “sociedade do conhecimento”¹. Se, no caso da identificação entre

1. Para alguns autores, como Lima (1998), haveria impropriedade na utilização do expressão “sociedade da informação” pois isso reduziria “o seu significado apenas à disponibilidade e à velocidade do transporte de dados, isto é, ao processo formal” (p.26). No seu entender, tal expressão desconsideraria não apenas o “conteúdo das comunicações que se materializam

conhecimento e ciência poder-se-ia correr o risco de reducionismo, no caso da identificação entre informação e conhecimento esse risco é muito maior, pois qualquer peça de informação, não importa sua complexidade, pode ser dita um conhecimento, na acepção mais simplista deste. Não admira, portanto, que se vulgarize, por essa forma, a concepção de que as várias sociedades espalhadas pelo planeta sejam entendidas como “sociedades do conhecimento” ou, resumidamente, de forma globalizada, abstrata e genérica, “sociedade do conhecimento”.

Esse, em linhas gerais, é o quadro que se desenha, no que diz respeito às relações entre conhecimento, ciência e informação, no contexto atual. Mas não é um quadro com o qual haja concordância plena. Para discutir os dissensos e consensos torna-se necessário investigar, inicialmente, as concepções por meio das quais são estabelecidas as relações entre ciência e produção.

Tais relações encontram seus fundamentos principais nas teses sobre a “sociedade pós-industrial”, concepção que tem sua origem nos EUA na década de 1960. Referidas teses foram sistematizadas principalmente por Bell (1973), mas encontraram em Richta (1969) e Touraine (1969) concepções que com elas se afinam. Na verdade, outros autores, nem sempre partícipes das mesmas orientações teóricas, acabaram por alinhar-se com as proposições do pós-industrialismo, o que ajuda a entender não apenas as convergências, mas principalmente as nuances entre eles. As teses sobre a sociedade pós-industrial centram-se basicamente sobre a tendência à substituição do trabalho industrial, regido pelo trabalho manual, por processos de automatização propiciados pelo avanço da tecnologia de base física e pela informática, conforme indicado anteriormente, os quais fariam apelo ao trabalho intelectual.

Em razão disso, ganham corpo, na década de 1960 e nas posteriores, as discussões sobre as decorrências técnicas e sociais da aplicação da ciência à produção. Entre estas se incluem as relativas à corrosão dos empregos industriais,

através da *informatização*, como também [...] a progressiva integração – tanto econômica quanto tecnológica – entre [...] as *telecomunicações*, os *mass media* e a *informática*”, por meio da revolução digital. Por essa razão, Lima considera que a expressão mais apropriada para caracterizar a sociedade contemporânea seria “*sociedade das comunicações*”. Cabe ressaltar, de um lado, a diversidade de enfoques que buscam estabelecer a relação entre sociedade e informatização (que não se esgota, como se observará posteriormente, nas expressões aqui indicadas), como também a tendência à generalização abstrata de sociedade, numa perspectiva homogeneizadora.

à valorização dos saberes técnicos e científicos em relação aos da experiência, às mudanças na natureza do trabalho fabril, que se centraria menos sobre a manipulação e controle de equipamentos e mais sobre a vigilância de sistemas de máquinas, à gradativa substituição de operários por técnicos e engenheiros etc. Uma das características mais distintivas decorrentes das sociedades pós-industriais seria o progressivo e inelutável processo de desindustrialização. Ou melhor, de “substituição da produção pela informação, [...] de *interpenetração* complexa entre indústria e serviços, concepção e fabricação, ciência e experiência e, conseqüentemente, entre assalariados da produção e assalariados da concepção” (Lojkine, 1995, p.238). Bell é, na verdade, mais enfático; para ele ocorreria tendencialmente a passagem da produção de bens para a economia de serviços.

Malin, reportando-se ao momento atual, chama a atenção para um outro aspecto em que a ciência, como força produtiva, se faz presente. Trata-se da progressiva substituição de matérias-primas por produtos sintéticos, os quais tendem a libertar o capital de constrangimentos ligados à obtenção daquelas, além de promover a redução de custos. Como afirma a autora, “nesse campo, a questão refere-se à forma de produzir e aplicar o ‘saber’, ou seja, como usar conhecimento para produzir conhecimento” (1984, p.11).

Além de reforçar a afirmação de Bell quanto à natureza principal da economia das sociedades pós-industriais, Malin chama a atenção para uma mudança “na natureza das ocupações [expressa] no conceito de sociedade do conhecimento”. No seu entender, trata-se da

atualização da burocracia para a tecnocracia [na qual] é explicitado o papel central assumido pelo conhecimento teórico e técnico, bem como o surgimento de uma *nova classe social*, a dos ‘trabalhadores do conhecimento’, com uma elite de cientistas em seu coração. (Malin, 1994, p.11, grifos meus)

Todavia, por considerar que o “conhecimento [...] envolve grande dose de subjetividade”, e que a categoria serviços é demasiado genérica (1994, p.12), propõe, para lidar com a informação, de forma precisa e mensurável, o “conceito pragmático de “atividades de informação”, formulado por Porat em sua tese de doutoramento em 1976. Este conceito permite, incorporando atividades de informação presentes nos três setores clássicos da economia

(primário, secundário, terciário), constituir um novo, denominado Quaternário, Informativo ou de Informações, compatível com “uma sociedade que gira em torno de uma *economia da informação*”, entendida como recurso estratégico (Malin 1994, p. 12).

Eis aí, portanto, uma formulação de caráter essencialmente econômico que é importante reter por duas razões, pelo menos. Em primeiro lugar, porque, devido a sua origem teórica, transforma conhecimento científico em informação mensurável, sendo, assim, uma expressão transparente do entendimento da ciência como insumo produtivo, portanto, como mercadoria. Nesse sentido, como afirma Lojkine (1995, p.240), “o valor-trabalho da sociedade industrial (capitalista) seria substituído, então, pelo ‘valor-saber’, da sociedade pós-industrial (pós-capitalista)”². Não surpreende, pois, que as teses do pós-industrialismo afirmem a substituição da classe operária pela “classe” de técnicos e cientistas.

A ciência que tende a ser valorizada, em decorrência disso, não é toda aquela produzida, mas apenas a que pode ser instrumentalizada, o que conduz ao desenvolvimento de restrições financeiras, ou de outra natureza, à produção científica que possa assumir caráter diverso deste. Outro aspecto a ressaltar nessa forma de encarar a ciência é a secundarização ou desatenção para com suas contradições. Como se toda ciência carregasse necessariamente uma dimensão de positividade, negligenciando-se seus aspectos deletérios em termos do bem-estar social como, por exemplo, a produção do desemprego, a criação de espaços de poder ampliado, mas restrito a pequenos grupos, a sofisticação da produção de armas de grande poder de destruição, etc.

A segunda razão pela qual deve-se prestar atenção à concepção economicista de ciência e conhecimento deve-se ao fato de que essa não é uma forma isolada de compreender tais conceitos. Ao contrário, como indicado no início deste texto, tende a constituir a forma usual pela qual o empresariado, assim como a mídia e mesmo pesquisadores e cientistas sociais emprestam valor ao conhecimento científico, que passa a constituir-se, nessa perspectiva,

2. Não me parece adequada essa associação produzida por Lojkine entre sociedade industrial/capitalismo e sociedade pós-industrial/pós-capitalismo, pois, apesar das investidas em relação à crise do trabalho abstrato, o modo de produção econômica não é, hoje, diverso do que o existente na primeira metade do século XX; estamos testemunhando simplesmente uma outra configuração do capitalismo.

em instrumento de poder e em justificativa de apoio a políticas sociais que podem resultar em exclusão, ainda que, no plano do discurso, se apresentem como sendo de caráter inclusivo.

Não há dúvida de que muito do antecipado pelos formuladores das teses da sociedade pós-industrial foi incorporado pela denominada terceira revolução industrial, seja no plano da economia, seja em outros planos. Todavia, segundo Lojkine, tais teses, quando aplicadas ao campo da produção, caracterizam-se por ser uma “concepção tecnocrática de inovação pelo alto (na qual é dominante a influência de Taylor e da organização capitalista americana) que, hoje, tende a ser posta em questão por numerosos economistas e gerentes ocidentais” (Lojkine, 1995, p.240).

De acordo com esse autor, as críticas às teses do pós-industrialismo, decorrentes de pesquisas empíricas, centram-se, a rigor, sobre três aspectos³: a. preeminência dos saberes teóricos sobre os saberes da experiência; b. superação das atividades produtivas pelas atividades no setor dos serviços; c. a substituição da classe operária pela “classe” dos trabalhadores da informação. No primeiro caso, Lojkine ressalta que, contrariamente às previsões pós-industrialistas, o que se observa é que “os processos de inovação com êxito supõem relações de reciprocidade entre pesquisa científica, desenvolvimento, métodos, fabricação e marketing” (1995, p.242). No segundo e terceiro, aponta que há forte relação de complementaridade entre crescimento no setor industrial e setor dos serviços, tornando-se falsas, por isso, e pelo apontado em relação à imbricação entre produção e informação, as mensurações de volume de emprego que contrapõem um setor a outro. Finalmente, em relação ao terceiro aspecto, reporta não ter sido encontrada evidência de substituição da classe operária pela “classe” de trabalhadores da informação mas, ao contrário, “processos complexos, contraditórios, de aproximação, mas também de diferenciação, entre assalariados da produção e assalariados dos serviços [que] colocam em questão as antigas clivagens categoriais entre dirigentes e operários [...]” (idem, p.243).

Como é possível notar, as críticas se dirigem, fundamentalmente, a uma das principais teses do pós-industrialismo (tendência à prevalência do setor

3. O autor menciona quatro aspectos, mas considero que o terceiro constitui um desdobramento do segundo, uma vez que se referem, ambos, às relações entre atividades de caráter industrial e de serviços (cf. Lojkine, 1995, p.242).

dos serviços sobre o setor produtivo na economia) a qual foi incorporada por muitos analistas – por exemplo, Offe (1989) –, ao questionar o trabalho, na verdade o trabalho abstrato, como categoria sociológica central capaz de dar conta, desde as últimas décadas do século XX, da estrutura, organização e dinâmica das sociedades contemporâneas.

Mas, tais críticas não questionam, como não poderiam, pelas evidências disponíveis, a transformação da ciência e da tecnologia em insumo econômico na atual configuração do capitalismo mundial, o que, como visto, constitui uma das bases sobre as quais se assenta a crença na “sociedade do conhecimento”, bem como a disseminação da expressão. Atributo que, indevidamente generalizado, homogeneiza sociedades heterogêneas, seja do ponto de vista econômico (ainda que regidas pelo modo de produção capitalista), seja do ponto de vista social e cultural.

A outra base sobre a qual se estrutura a crença indicada diz respeito à possibilidade de acesso à informação. Como afirmado anteriormente, esse acesso tornou-se amplamente facilitado com os progressos na área da informática, assim como pela facilidade de aquisição de equipamentos em condição de processar/divulgar informação em meio eletrônico. Ao lado disso, há uma reiterada generalização das possibilidades desse duplo acesso.

Generalização que, de acordo com dados fornecidos por Bessa, Nery e Terci (2003)⁴, não se justifica, pois informes do PNUD, relativos ao Desenvolvimento Humano em 2002, dão conta de que o acesso à internet é privilégio dos setores mais ricos da população mundial. Nesse sentido, os autores chamam a atenção para o fato de que a difusão diferenciada das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – “quando não reforça, repete os padrões de exclusão social presentes em sociedades com profundas diferenciações distributivas” (idem, p.4). As causas desse processo, de acordo com pesquisas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – referidas pelos autores, são variadas, “indo de fatores relacionados à infra-estrutura de telecomunicações ou às dificuldades de acesso em localidades geograficamente isoladas, até motivações de ordem socioculturais” (Bessa et al. 2003, p.6).

De especial interesse para a discussão sobre o tema, no âmbito brasileiro,

4. De acordo com os autores, tais dados indicam que “72% dos atuais utilizadores [da internet] vivem em países da OCDE, tendo elevados rendimentos e contemplando apenas 14% da população mundial” (2003, p.5)

porque se refere a uma região desenvolvida, sob vários aspectos, é a pesquisa da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – Seade – relativa a Condições de Vida, de 1998, que toma por referência a Região Metropolitana de São Paulo. A pesquisa incorporou informações relativas ao número de telefones fixos, celulares e computadores existentes nos domicílios, “permitindo”, segundo Bessa et al., “traçar um retrato das condições de acessibilidade dos indivíduos às tecnologias básicas para o acesso às redes digitais” (idem, p.6). Os resultados indicaram que “para cada mil famílias com renda superior a 20 salários mínimos, havia cerca de mil computadores (média de um para cada domicílio), enquanto para aqueles com até dois salários, a densidade era de 160 terminais para cada grupo de mil famílias” (idem, p.6). De acordo com a mesma pesquisa, entre estudantes com 7 anos ou mais, freqüentadores do ensino regular na região pesquisada, cerca de “24% [...] dispunham de PCs em suas residências”, mas a distribuição variava muito conforme se tratasse de estudantes de escola pública (11%) e de escolas privadas (62%). Dados como esses permitiram a Bessa e Tápia afirmar

...que o entrelaçamento entre a concentração de renda e o nível de escolaridade, por um lado, e o acesso a computadores, de outro, colocam obstáculos de fundo estrutural que podem vir a auto-reforçar os níveis de exclusão já existentes e que estão longe de ser resolvidos pelas políticas tradicionais. (Dessa e Tápia, 2003, p.88)

Tal discrepância não se deve simplesmente à desídia dos países periféricos ou ao desinteresse dos setores mais pobres pelos avanços no campo da informática. Deve-se, sim, não apenas às contradições do modo de produção capitalista, que gera simultaneamente enorme riqueza e profunda pobreza, o que, por si só, representa limitações de acesso a informações e conhecimento, mas também a mecanismos políticos pelos quais setores e países mais ricos estabelecem regras de propriedade intelectual que limitam o acesso a informações e conhecimento científico de caráter estratégico.

Configurações sociais, econômicas e políticas dessa natureza têm conduzido pesquisadores a formular a concepção de que, ao lado das forças econômicas, a produção, uso e disseminação da informação acentuou, na atualidade, a promoção de desigualdade social. Na verdade, acentuou-se sua

utilização como instrumento de poder, o que não é novo. Para discutir o acesso desigual ao conhecimento científico, Tilly (2006) destaca, inicialmente, sem descartar a geração de valor oriunda da produção industrial, que tal geração está se deslocando para quatro novos focos, a saber: a) o capital financeiro; b) a informação; c) os meios de armazenamento e transmissão de capital, informação e conhecimento técnico-científico; e d) o próprio conhecimento técnico-científico.

Embora a premissa – o deslocamento acima indicado – seja questionável, pois sugere, na linha do pós-industrialismo, a superação do valor-trabalho que, a nosso ver, está na base do processo de acumulação do capital, é inegável o poder de que dispõem os focos indicados para produzir desigualdades sociais e/ou reforçar/aumentar as desigualdades já existentes. Uma das formas de expressão disso é o fato, apontado pelo autor, de que tais focos se encontram “sob o controle de redes que, se comparadas à população mundial, são bem pequenas”. No seu entender,

Durante a segunda metade do século passado, as diferenças ligadas ao capital financeiro, à informação, aos meios de comunicação e ao conhecimento técnico-científico participaram cada vez mais na produção de desigualdade, especialmente no plano internacional. Neste século, esses recursos se tornarão ainda mais importantes como base da desigualdade categórica⁵, tanto local como internacional. É inédita a força da atual combinação de capital financeiro e conhecimento técnico-científico na produção de desigualdade entre os que controlam e os que não controlam tal combinação. (Tilly, 2006, p.56)

Tal situação conduz os países periféricos à condição de meros consumidores e adaptadores de conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como dos equipamentos produzidos nos países centrais, sem que isso signifique a ausência de esforços locais para superar tal condição. O quadro apresentado

5. Para entender o conceito de “desigualdade categórica” é necessário recorrer, primeiramente à noção de fronteira, utilizada pelo autor de forma dicotômica: as frentes definem identidades que separam os que têm direitos (em relação a algo), de um lado, e os que não os têm, de outro. De acordo com o autor, “desigualdade categórica” “refere-se àquelas formas de benefício desigual em que conjuntos inteiros de pessoas, de um lado e de outro da fronteira, não recebem o mesmo tratamento” (2006).

indica que, contrariamente aos discursos sobre a sociedade do conhecimento, que fazem supor a existência generalizada de condições políticas, sociais e econômicas favoráveis à produção e consumo de conhecimento e de informação, o que se constata é a produção de reservas desses bens, constituindo-se tais reservas não apenas em um aspecto a mais de manutenção da hegemonia de setores sociais poderosos, mas em um aspecto crucial e central desse processo. Como afirma Rouanet (apud Motta, 2006).

uma verdadeira sociedade do conhecimento seria aquela em que o conhecimento, considerado em seu sentido integral, abrangendo não somente as disciplinas tecno-científicas, mas, também, a filosofia e as humanidades, fosse o principal determinante da organização social, e em que todas as camadas sociais, em todos os países do mundo, tivessem chances simétricas, asseguradas por processos democráticos, de âmbito tanto nacional quanto global, de participar da geração, processamento, transmissão e apropriação do conhecimento e das informações necessárias a esse conhecimento.

A conclusão lógica que se pode tirar do que até aqui foi afirmado a respeito da “sociedade do conhecimento” é que essa noção desempenha mais um papel de caráter ideológico do que de caracterização científica das sociedades contemporâneas, em benefício da hegemonia acima apontada. Isso implica, do ponto de vista dos que questionam tal hegemonia, o fortalecimento de ações contra-hegemônicas, entre as quais se pode, legitimamente, arrolar as que se referem à formação dos sujeitos sociais.

FORMAÇÃO

De acordo com o dicionário, a formação refere-se, genericamente, “ao ato, efeito ou modo de constituir (algo); criação, construção, constituição”. Nessa perspectiva, a definição sugere ação ou ações intencionais no sentido de dar forma a algo ou a alguém. Embora essa ilação não seja falsa, deve-se considerar, no caso da formação de seres humanos, que esta decorre não apenas da intencionalidade de quem se disponha a produzi-la, mas também de circunstâncias não planejadas ou não desencadeadas diretamente com essa finalidade, como sugere uma segunda acepção do termo formação: “maneira

como uma pessoa é criada, tudo o que lhe molda o caráter, a personalidade". A formação de uma pessoa resulta, assim, em grande parte, de processos de socialização que ocorrem durante toda a vida.

Em uma perspectiva mais precisa, a segunda acepção pode ser encarada como um aspecto do processo mais amplo de constituição ontológica do sujeito social, cujas origens e desenvolvimento remontam, na óptica lukacsiana, ao trabalho, por meio do qual o homem se constitui como ser genérico, no processo de submeter a natureza a seus desígnios, tendo em vista sua reprodução. Sem a intenção de maiores aprofundamentos que não cabem neste momento, uma vez que o objetivo aqui não é o de discutir tal construção teórica, cabe apenas destacar que, visando sua própria reprodução e a reprodução da sociedade, o ser social em construção, na sua gênese, como também posteriormente, se põe fins, cuja consecução (objetivação) implica a construção de alternativas decorrentes da necessidade de conhecer elementos da realidade objetiva (em um primeiro momento, predominantemente material e, posteriormente, também social). As objetivações são, assim, a expressão das subjetividades de sujeitos sociais individuais e coletivos, decorrentes das apropriações que realizam do mundo em que vivem, tomando a forma de práticas sociais pelas quais os homens produzem e reproduzem sua vida particular, assim como a vida na sociedade. Constroem-se, por essa forma, instrumentos, conhecimentos, objetos, costumes, regras de convivência social, cultura, enfim. Quando um indivíduo nasce, o faz no contexto de uma formação histórica determinada que, deliberada e diretamente (por meio da ação dos pais ou de grupos sociais), ou não, e indiretamente (pela convivência social) lhe abre, ou fecha, dependendo das circunstâncias, oportunidades de se formar segundo as características, imposições e possibilidades oferecidas por tal contexto.

Os alunos que chegam à escola já sofreram, como afiança Bourdieu, um processo de socialização primária que, embora conduzido principalmente pela família de forma intencional, a ela não se restringe, ainda quando diga respeito a formas de vida familiar. Evidentemente, tal processo varia em razão da condição de classe das diferentes famílias, as quais permitem, a alguns, mesmo antes de chegarem à escola, o acesso a bens culturais, formas de ação, habilidades etc. que lhes permite transitar com maior facilidade no ambiente escolar, e dele tirar proveito, enquanto a outros isto é negado. A socialização secundária que se desenvolve em instituições sociais, especialmente na escolar, ainda segundo

Bourdieu, tem um caráter de intencionalidade muito mais formalizado, mas nem por isso, imune àquele processo geral de formação que continua a ser exercido pela socialização difusa e que perpassa, de diversas maneiras, os processos mais estruturados da educação formal, ainda que disso não se dêem conta os que a pensam e executam.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A “SOCIEDADE DO CONHECIMENTO”

Para fins deste trabalho, interessa focalizar a educação escolar e uma particularidade dela, a educação profissional, bem como a formação que aí se dá, ou pode se dar, tendo em vista a discussão anterior sobre a sociedade do conhecimento. Parte-se, nesse sentido, da constatação, fartamente documentada, de que a ênfase posta no conhecimento técnico-científico e na informática por vários países centrais, bem como por aqueles menos ou mais diretamente sob seu raio de influência, repercute, de alguma forma, na educação escolar por eles oferecida. Tal repercussão pode alcançar diferentes aspectos da vida escolar como, por exemplo, a organização curricular, os métodos de ensino, os materiais didáticos, os processos de avaliação, o uso do tempo e do espaço, assim como a formação do professor e sua prática docente.

No caso brasileiro, foi possível verificar, a partir do início da década de 1990 e, mais especificamente, do governo Fernando Henrique Cardoso, que, lastreando-se em documentos de agências multilaterais, lidos segundo os interesses nacionais, as políticas educacionais orientaram-se pela valorização dos conhecimentos técnico-científicos, assim como da informação. O documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, produzido pela Comissão Econômica para América Latina e pela Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe – Cepal/Orealc, Unesco em particular, exerceu influência marcante nesse processo. Nele se defende explicitamente uma concepção de educação que se afina inteiramente com a orientação acima indicada.

Em outra oportunidade chamei a atenção para tal fato nos seguintes termos:

Os objetivos [de política] foram explicitados na fórmula *competitividade autêntica e moderna cidadania*, entendendo-se pelo primeiro termo a “construção e

aperfeiçoamento [das] capacidades de [uma nação, bem como]... uma efetiva integração e coesão social que permita aproveitar essas capacidades em função de uma exitosa inserção internacional, [sendo] sua meta final... promover um nível mais alto de vida para os cidadãos" (Cepal/Orealc, 1992, p.128) e, pelo segundo, "aprofundar a democracia, a coesão social, a equidade, a participação" (idem, p.17). Ao primeiro termo pode-se legitimamente associar, no âmbito educacional, a preparação de recursos humanos (no plano geral e no especificamente profissional) como uma das facetas da idéia central presente no texto da Cepal (1992, p.15) qual seja, a de que a "incorporação e difusão deliberada do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social" (idem). Tal preparação, fundada na assimilação de elementos do progresso técnico, contribuiria, por suposto, para aumentar a produtividade de trabalhadores já inseridos na PEA, ou que nela viessem a se inserir. (Ferretti, 2003, p.43)

As reformas educacionais brasileiras, por sua vez, quando expressas sob a forma de orientações curriculares, tendem a contemplar uma acepção do conhecimento que se mostrou ausente da discussão feita até o momento, qual seja, aquela que se refere aos processos cognitivos de elaboração e reflexão que remetem à subjetividade do sujeito cognoscente, situação em que o conhecimento é interpretado como uma elaboração nova, com base em informações e conhecimentos já existentes, apropriados pelo sujeito. Pode-se dizer, assim, que as proposições de reforma brasileiras trabalham com as duas acepções de conhecimento identificadas no início deste trabalho e, nesse sentido, poderiam representar um avanço em relação àquela discussão que contempla tão-somente a acepção de conhecimento como informação.

Todavia, se aprofundado o olhar sobre as orientações curriculares (em especial as dirigidas ao ensino médio e ao ensino técnico) quanto à apropriação de informações e de conhecimentos existentes, tendo em vista seu aprofundamento e novas elaborações, verifica-se que o enfoque adotado visa menos a reflexão e mais a mobilização daqueles, por meio de processos cognitivos constitutivos de competências desejáveis para a formação de trabalhadores aptos ao desempenho adequado de atividades profissionais em empresas estruturadas segundo o enfoque do pós-industrialismo. Trata-se, portanto, de uma perspectiva educacional que, de um lado, confere caráter instrumental à

informação e ao conhecimento e, de outro, tende a focalizar predominantemente a dimensão técnica dos saberes historicamente produzidos, recaindo nas considerações de Rouanet em sua crítica à sociedade do conhecimento. É coerente, portanto, com a perspectiva hegemônica dominante que lhe deu origem.

Cabe, por isso, questionar se a proposta educacional expressa na reforma educacional responde às demandas que orientaram sua elaboração. Resultados obtidos em exames nacionais (uma criação da própria reforma para aferir e acompanhar os resultados de sua implementação) por alunos que freqüentam cursos de educação básica nas redes públicas de ensino brasileiro, amplamente divulgados pela mídia, indicam que, com honrosas exceções, a educação brasileira não está respondendo nem mesmo às restritas e interessadas demandas dos setores sociais que criaram a reforma. Em outros termos, não está conseguindo sequer dar conta de fazer com que os alunos desenvolvam as competências desejadas e/ou absorvam adequadamente os conhecimentos técnico-científicos de natureza instrumental considerados desejáveis pelo setor produtivo.

Isso ficou evidente em pesquisa recente sobre o ensino técnico de nível médio. A investigação, que teve por objetivo central verificar como uma unidade escolar se apropriou da reforma referente a essa modalidade da educação profissional e a implementou (Silva Jr., Ferretti, 2006), foi realizada em uma escola técnica pública, localizada em cidade do interior de São Paulo, cujas origens situam-se na década de 1920. A unidade escolar, por pertencer, desde os anos iniciais da década de 1980, a uma rede de ensino pública, orienta-se, no geral, por indicações e determinações decorrentes dessa condição. No entanto, a pesquisa baseou-se no pressuposto de que, apesar disso, haveria certo espaço para que sua tradição, história e cultura se fizessem presentes no processo de implementação da reforma.

A rede e, portanto, a escola passaram por dois momentos recentes de mudança, tendo em vista as perspectivas de reestruturação do ensino técnico. O primeiro, que ocorreu antes mesmo da promulgação do decreto 2.208/97, foi analisado por Oliveira (1998). O segundo, sobre o qual se deteve a pesquisa realizada, foi desencadeado de forma centralizada pela Coordenadoria Técnica da rede a partir de 2000, tendo como referência os documentos orientadores da reforma. Para tal, a referida coordenadoria montou um esquema de

supervisão, capacitação e avaliação que lhe permitiu interferir diretamente na implementação da reforma, a qual enfrentou vários percalços, de tal forma que, cinco anos após seu início, os professores da escola investigada encontravam sérias dificuldades para colocar em prática o modelo pedagógico assentado nas competências. Embora a escola mantenha também o ensino médio, que foi pesquisado, o estudo centrou-se mais no ensino técnico.

De forma bastante resumida apresentam-se, na seqüência, alguns aspectos mais centrais que avultaram no processo de investigação, tais como o conhecimento detido pelos professores a respeito dos documentos orientadores da reforma, a preparação destes para trabalhar de acordo com o prescrito pela rede e, por conseqüência, as dificuldades encontradas para fazê-lo e, finalmente, a relação estabelecida por eles entre a reforma e a qualidade do ensino que a escola tem oferecido.

O acesso dos professores aos documentos da reforma, especialmente aqueles que implicariam um conhecimento relativamente sólido a respeito de seus objetivos e fundamentos, assim como das propostas de estrutura curricular correspondente, foi parco ou inexistiu. As informações divulgadas revestiram-se de caráter operacional. Foram transmitidas ou por "professores multiplicadores" (usualmente os coordenadores de curso) ou por documentos internos emitidos pela Coordenadoria Técnica. Em razão disso, verificou-se que a maioria dos entrevistados (inclusive coordenadores) tinha, a respeito da reforma e do seu sentido político-ideológico, uma visão próxima do senso comum.

As "capacitações" oferecidas pela rede foram vistas pelos professores como esporádicas e pouco contributivas para o enfrentamento dos desafios pedagógicos postos pela reforma. Além disso, consideraram precária a fórmula do "professor multiplicador" para sua "capacitação", ou porque este enfrentava, ele próprio, dificuldades para compreender as demandas que lhe eram feitas no plano pedagógico, ou porque as condições objetivas para encontrar-se com os colegas a fim de discutir as orientações eram adversas. Tal circunstância, comum nas escolas, era agravada pelo fato de que vários dos docentes, originários de outras áreas profissionais, desempenhavam atividades em empresas, como sói acontecer em muitas escolas técnicas. Por "estarem professores", conforme a expressão reiterada inúmeras vezes, não era raro sentirem dificuldade para relacionar-se com as demandas e com o jargão educacional, apesar de vários terem passado pelos cursos de Esquema I, cuja finalidade seria exatamente a de inseri-los nesse campo.

Os professores encontraram problemas para trabalhar de acordo com a proposta da rede, que prioriza o desenvolvimento de competências. O primeiro diz respeito ao domínio da noção, seja pela polissemia do termo, seja pela insistência da rede na sua compreensão teórica, seja para compreender as diferenças e associações com o conceito de habilidade. O segundo, decorrente do primeiro, expressou-se na tentativa, quase sempre frustrada, de utilizar a noção pedagogicamente. Ciente dessa dificuldade e também por acreditar que os professores assimilariam mais facilmente tal transposição por outros meios, que não a discussão e o debate, a coordenação técnica da rede produziu um formulário de plano de trabalho a ser preenchido pelos docentes para cada aula ou conjunto de aulas de uma dada unidade didática, segundo a nomenclatura ligada à “formação” por competência. Daí resultaram várias conseqüências: enorme tempo consumido no preenchimento do formulário, mal-estar e contrariedade entre os professores e, finalmente, dissimulação, dado que os professores passaram a preencher os planos segundo as recomendações, mas desenvolviam as aulas de acordo com a tradição do ensino técnico – ênfase no desenvolvimento expositivo das aulas, nas formas de avaliação cultivadas ao longo do tempo etc. – embora “adornadas” com a utilização da internet, da informática, de visitas, de sessões de apresentação coletiva de trabalhos e outros procedimentos semelhantes.

A relação entre a reforma do ensino técnico e a qualidade da educação oferecida pela escola foi encarada pelos professores, em geral, a partir dos efeitos desta sobre a duração dos cursos. Segundo eles, um dos efeitos deletérios da reforma consistiu na redução da duração de seis para três semestres, promovendo o aligeiramento do ensino ofertado e, em conseqüência, a precarização da formação dos alunos tendo em vista a demanda das empresas. Tal avaliação já havia sido detectada por Oliveira (1998), uma vez que o elemento central do primeiro momento da mudança consistiu na modularização do curso e sua redução, situação que permanece até o presente. Essa avaliação redundo do fato de que os professores consideram que a redução do tempo od impede de desenvolver todo o conteúdo de suas disciplinas ou os obriga a fazê-lo às carreiras. Há clareza entre eles das conseqüências trabalhistas de tal redução.

Em suma, ocorreu, no geral, mas não de forma homogênea, um processo de distanciamento das propostas educacionais contidas nos documentos oficiais,

não por recusa crítico-ideológica do conteúdo político e educacional deles. No meu entender, tal distanciamento decorreu, primeiro, das dificuldades encontradas pelos professores para entender e objetivar o proposto em suas práticas docentes; segundo, do privilégio conferido a um longo processo histórico de construção cultural sobre o ensino técnico, seus objetivos e suas relações com os setores para os quais os alunos devem ser preparados. O curioso é que, sem terem noção clara disso, os professores tenderam a se afinar, pelo menos na intenção, com um dos aspectos privilegiados pela reforma, em outro diapasão. Tal aspecto diz respeito à estreita relação entre progresso técnico, qualificação do trabalho e qualificação do trabalhador. Em outros termos, tenderam a se afinar com a concepção substancialista de qualificação profissional, tanto quanto o fizeram os documentos da reforma, mas em registros diferentes.

No entanto, mesmo se conseguisse sucesso, a política de educação profissional dirigida à formação técnica de nível médio estaria longe de produzir uma formação escolar de caráter pleno, se se entende por isso mais do que a simples preparação, mesmo que sofisticada, de trabalhadores aptos ao desempenho otimizado das funções ditas intelectuais das empresas flexibilizadas, seja porque não é essa sua intenção, seja porque, como se verificou em páginas precedentes, mesmo nesse âmbito, a apropriação privada de conhecimentos técnico-científicos, de informação estratégica e dos recursos financeiros e meios para produzi-los faz parte das “regras do jogo”.

A tentativa de reverter tal situação no âmbito da formulação de políticas, por meio do decreto 5.154/2004 não encontrou acolhida em várias instituições educacionais responsáveis pela formação técnica de jovens, assim como não recebeu o devido apoio do próprio MEC. Isso mostra que o questionamento e possível quebra das “regras do jogo” dependem de ações que ultrapassam o âmbito da escola e da educação, situando-se no campo da disputa política, econômica e social, portanto no campo da disputa hegemônica, à qual a educação não deve estar alheia. Ao contrário. O que cabe à educação e à escola, nessa perspectiva, é produzir a formação plena (omnilateral) dos sujeitos sociais, o que não implica negar sua formação como profissionais. Para fazê-lo terá que, necessariamente, assumir a perspectiva de “não imediatamente interessada”, entendendo a formação como processo voltado para a constituição não apenas de técnicos, mas de dirigentes [políticos], conforme a proposição de Gramsci (1979). Isso implicará a luta, da parte do setor educacional, pela priorização

e, portanto, acesso, não só aos conhecimentos científicos encarados como fundamentos da prática profissional, mas a todos aqueles que, nos diversos campos, constituem o acervo construído historicamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELL, D. *O Advento da sociedade pós-industrial*. São Paulo: Cultrix, 1973.

BESSA, W. C.; NERY, M. B.; TERCI, D. C. Sociedade do conhecimento. *São Paulo em Perspectiva*, v.17, n.3/4, p.3-16, jul./dez. 2003.

BESSA, W. C.; TÁPIA, J. R. B. Exclusão digital e cidades mundiais: a experiência de São Paulo. In: SILVEIRA, S. A.; CASSINO, J. (Orgs.) *Software livre e inclusão digital*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003. p.77-100.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERRETTI, C. J. A Reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. *Linguagens, Educação e Sociedade*, n.9, p.41-49, jan./dez. 2003.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIMA, V. A. Sociedade da informação, comunicações e democracia. *São Paulo em Perspectiva*, v.12, n.4, p.26-29, out./dez. 1998.

LOJKINE, J. *A Revolução informacional*. São Paulo: Cortez, 1995.

MALIN, A. B. Economia e política da informação: novas visões da história. *São Paulo em Perspectiva*, v.8, n.4, p.9-18, out./dez. 1994.

MOTTA, V. C. Politizando a "sociedade do conhecimento" sob a ótica do pensamento de Gramsci. *Boletim Técnico do SENAC*, v.32, n.1, p.19-29, jan./abr. 2006.

OFFE, C. Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, M. R. N. S. *A Prática pedagógica no ensino tecnológico: o discurso de sujeitos da escola*, 1998, mimeo.

RICHTA, R. *La Civilisation au carrefour*. Paris: Anthropos, 1969.

SILVA JR., J. R.; FERRETTI, C. J. *Competências e prática social: o trabalho como organizador e estruturador das reformas educacionais brasileiras no ensino médio e na educação profissional de nível técnico e sua concretização nas instituições escolares nos primeiros anos do século XXI: relatório de pesquisa, 2006, mimeo.*

TILLY, C. O Acesso desigual ao conhecimento científico. *Tempo Social*, v.18, n.2, p.47-63, 2006.

TOURAINÉ, A. *La Société postindustrielle*. Paris: Denoël, 1969.

Recebido em: junho 2008

Aprovado para publicação em: julho 2008

REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CRISE DAS IDENTIDADES PEDAGÓGICAS E INSTITUCIONAIS

VERA LÚCIA BUENO FARTES

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
verafartes@uol.com.br

RESUMO

Tendo como base pesquisa sobre o processo de elaboração dos projetos pedagógicos em três instituições de educação profissional e suas decorrências para a reconstrução das identidades pedagógicas e institucionais em um contexto de transição nas políticas curriculares implementadas no anos 1990, no Brasil, o artigo analisa macrorrelações a partir de microrrelações: as falas dos representantes das equipes pedagógicas, dos professores e gestores das instituições estudadas. Em que pesem os esforços isolados de docentes e professores, falta clareza ao papel das referidas instituições, reguladas por mecanismos de avaliação das competências formadas, por redefinição de procedimentos administrativos e financeiros, bem como pela ampliação de encargos e responsabilidades que, ao fim e ao cabo, direcionam para um modelo que atende aos imperativos do mercado e, com isso, formulam exogenamente as identidades pedagógicas e institucionais.
ENSINO PROFISSIONAL – EDUCAÇÃO – REFORMA DO ENSINO – IDENTIDADE

ABSTRACT

PROFESSIONAL EDUCATION REFORMS AND THE CRISIS OF PEDAGOGICAL AND INSTITUTIONAL IDENTITIES. Departing from the process of elaboration of pedagogical projects in three institutions of vocational education and its consequences to the reconstruction of the pedagogical and professional identities in a setting marked by changes in the Brazilian curriculum policies implemented in the 90's, this article analyses the macro-relations by setting up out from micro-relations: the speeches of representatives of pedagogical teams, teachers and the head-teachers of the institutions studied. Despite the isolated efforts of individual teachers, it was found that there is no clarity in relationship to these educational institutions' role, which are regulated

Este artigo é um recorte de pesquisa mais ampla, financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisas Tecnológicas – CNPq –, “Projeto Pedagógico e Formação Profissional: um estudo nos Centros Federais de Educação Tecnológica da Região Nordeste no Contexto da Reforma do Ensino”, desenvolvida pela equipe componente do Grupo de Pesquisa Ensino Médio, Trabalho e Educação Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, coordenado pela autora. Tomaram parte na pesquisa os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic – Marcos Araújo Nascimento e Jacilene Fiúza de Lima.

by mechanisms for assessing the competences acquired, by the redefinition of administrative and financial procedures, as well as by widening their duties and responsibilities. These, at the end, would lead to a model that meets the imperative needs of the market and, consequently, to an exogenous formulation of the pedagogical and institutional identities.

VOCATIONAL EDUCATION – EDUCATION – EDUCATIONAL REFORM – IDENTITIES

Junto ao novo padrão de regulação do Estado na reconfiguração dos setores produtivos nas duas últimas décadas do século XX – no caso brasileiro, desde o governo Collor, no início dos anos 90 –, propagou-se a idéia da necessidade de recursos humanos mais qualificados, que dessem conta das novas demandas do setor produtivo. Mudanças nos âmbitos econômico, político e cultural promoveram e reforçaram perspectivas e interesses globais sobre as políticas sociais locais (Burbules, Torres, 2004; Kellner, 2004).

Uma interpretação mais cautelosa, no entanto, sugere que tais dimensões não se desenvolvem em todo lugar da mesma forma e com iguais decorrências. Isto significa que se devem avaliar tendências e pressões globais sobre contextos locais, considerando que as referências locais exibem diferentes ritmos e compreensões que, mesmo incorporando políticas globalizadas, produzem singularidades recontextualizadas e diferenciadas. Esta é a síntese do primeiro argumento que norteou a pesquisa.

Inúmeros textos já tornados clássicos, com foco nas transformações do setor produtivo na passagem dos processos tayloristas-fordistas para o modelo tendencial do toyotismo, como os de Boyer (1986), Braverman (1977), Burawoy (1980), Kern e Schumann (1980), dentre outras não menos importantes contribuições, além dos recentes trabalhos de Beck (2000), Zarifian (2004), Apple (2004) e Canclini (2007), preocupados com as contradições da globalização e das pressões neoliberais sobre a economia, a política, a educação e a cultura, têm balizado a perspectiva adotada pelos que se dedicam aos estudos da relação trabalho-educação no contexto das transformações no mundo do trabalho.

Esses autores permitem considerar como pano de fundo para as análises a que nos propomos uma conjuntura em grande parte resultante de aspectos largamente estudados desde o final dos anos de 1980 pela Sociologia do Trabalho e, pouco depois, pelo campo da Educação. Tal conjuntura pode ser assim resumida: pela crise geral do capitalismo nos anos 70 (particularmente

do *Welfare State* e do modelo taylorista-fordista de produção); pela intensificação do movimento de internacionalização do capital (especialmente do capital financeiro); pela implementação de um modo mais flexível de acumulação capitalista; pela adoção das políticas neoliberais que preconizam o mercado como princípio regulador da economia; pelas decorrências para o sistema educacional, em especial pela ênfase conferida às novas políticas curriculares¹ para as instituições de educação profissional.

Nesse contexto, há que se levar em conta a influência de agentes internacionais e nacionais, objetivando reduzir a esfera pública e ampliar a esfera privada, ao tempo em que investe nas políticas para a educação profissional, tomando-as como panacéia para o desemprego que as políticas neoliberais acentuaram (Torres, Morrow, 2004; Lingard, 2004). Conquanto muito já se tenha refletido sobre tais questões, alguns pontos ainda merecem especial atenção, particularmente no que o sociólogo inglês Basil Bernstein (1996, 1996a) e seu discípulo e colaborador Michael Young (2000, 2005) possibilitam entender como “crise das identidades pedagógicas e institucionais” nas instituições formadoras voltadas para o mundo do trabalho.

Os elementos da conjuntura atual, que Bernstein e Young analisam, tornam visíveis novas tensões, exigências e desafios que interrogam o papel social, político e cultural dos centros formadores e a reconfiguração de suas identidades, especialmente no tocante à produção do conhecimento e à forma como as instituições, por meio de seus atores – gestores, professores e equipe

1. Tais políticas, acompanhadas por intensos debates na sociedade, em especial dentro das próprias instituições de educação profissional e nas universidades, tiveram como foco o conjunto de normas legais oriundas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96, que resultou em profundas mudanças para as instituições de educação profissional. O amparo legal foi dado pelo Decreto n. 2.208/97 que, de modo geral, estabeleceu os objetivos, níveis e modalidades da educação profissional, tendo como principal decorrência para as políticas curriculares – e motivo de intensos debates – a separação da educação profissional de nível técnico do ensino médio. A revogação deste Decreto, pelo de n. 5.154/04, embora possibilite a rearticulação do ensino técnico ao ensino médio, com matrícula única e concedendo ao aluno um só diploma, remete aos estados e instituições a decisão de ofertar a educação profissional seguindo os modelos já existentes – concomitante ou subsequente – ou optando por uma nova forma curricular – a integrada. Para uma leitura mais aprofundada do tema, remetemos aos textos bastante conhecidos de Ferretti (2000, 2002, 2004), Kuenzer (2000, 2002), Manfredi (2002), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). A propósito da polêmica estabelecida entre os conceitos de *qualificação* e *competência*, que também estiveram no centro dos debates, remetemos ao texto de Ramos (2001).

técnico-pedagógica – interação e dão significação às políticas curriculares em face dos desafios que atualmente lhes são impostos.

O segundo argumento que orientou a pesquisa é corolário do primeiro: a reforma atual dos currículos para a educação profissional decorre dos requisitos necessários à participação das escolas nas mudanças econômicas, tecnológicas, políticas e culturais contemporâneas, por meio de processos de recontextualização (Bernstein, 1996, 2003) das políticas geradas no campo oficial (as macropolíticas das agências internacionais e nacionais) e no campo pedagógico (as micropolíticas do cotidiano escolar). Essas duas dimensões, de relações interdependentes e mutuamente influenciáveis, se expressam nas experiências de professores que se vêem compelidos a configurar e reconfigurar continuamente as identidades pedagógicas da escola em busca de uma “identidade” forjada externamente (Young, 2005) por *experts*, em muitos casos, alheios às comunidades de praticantes da educação.

Cada uma dessas dimensões sugere um extenso nível de pesquisa e poderíamos ter tomado apenas uma delas para tentar dar conta do objeto proposto. Todavia, resolvemos assumir o risco de trabalhar na interface de ambas, por entendermos que, situando-nos na perspectiva da intercessão entre esses dois campos (o oficial e o pedagógico), poderíamos ampliar o entendimento sobre a tensão existente entre os referidos campos. Em outras palavras, interessou-nos analisar as macrorrelações a partir das microrrelações, o que se traduz, em termos empíricos, em assumir o trabalho considerando as falas dos representantes das equipes pedagógicas e dos docentes das instituições estudadas, seus pontos de vista, suas experiências e vivências com as constantes desconstruções/reconstruções dos projetos pedagógicos, bem como o significado latente nos discursos legais, tendo como pano de fundo algumas das principais políticas curriculares para a educação profissional, geradas no âmbito dos organismos internacionais e nacionais.

São esses os argumentos que nortearam a pesquisa realizada em três Centros Federais de Educação Tecnológica, situados na Região Nordeste do Brasil, procurando entender e explicar, juntamente com os profissionais envolvidos com a prática pedagógica naquelas instituições, qual o sentido que professores e equipe técnico-pedagógica atribuem às recentes mudanças nas políticas para a educação profissional e quais as decorrências das mudanças para a identidade pedagógica e institucional dos centros de educação profissional.

IDENTIDADES PEDAGÓGICAS E INSTITUCIONAIS NO CONTEXTO DAS CRISES MUNDIAIS

Bernstein acredita que o controle capitalista da sociedade tende a impor uma orientação para o conhecimento segundo os interesses de mercado, o que afeta diretamente o “discurso pedagógico”, que se expressa em “consequência da ascensão do novo conservadorismo do mercado e da ascensão de seus agentes como gerentes da política e da prática da educação” (1996a, p.217).

É nesse contexto mais amplo que entendemos a formação das “identidades pedagógicas e institucionais”. As identidades, esclarece Bernstein, resultariam da inserção de uma carreira profissional em uma dada base social, tomando-se por carreira profissional um conjunto de processos aquisitivos que envolvem os conhecimentos, a construção de um sentido moral do trabalho e uma carreira, constituídos pelo princípio de ordenamento social institucionalizado pelo Estado e transmitido pelas escolas.

Ampliando a premissa de Bernstein sobre identidades e discurso pedagógico, Young (2005) conecta ambas as categorias às políticas curriculares para a formação profissional, ao enfatizar que as estruturas particulares do conhecimento podem estar relacionadas com a formação de identidades ocupacionais. Isso porque a prática profissional tem passado por um processo de transformação e reestruturação provenientes não mais das influências diretas do conhecimento produzido no interior da academia ou de um grupo de profissionais dedicados a seus fazeres específicos, mas por interesses nas mudanças expressas pela transformação na natureza do trabalho. Dito de outro modo, a argumentação de Young evidencia uma crítica às abordagens cada vez mais instrumentais da política educacional que conduzem as escolas à perda de sua autonomia e de sua identidade, bem como à desvalorização dessas instituições como instâncias de formação humana.

Outro não é o entendimento de Ball (1998), para quem as políticas da reforma educacional podem ser interpretadas como utilização de técnicas e métodos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais, a exemplo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, cujas novas finalidades passam a ser a produção de informações e o monitoramento voltados para o controle do desempenho

que muda não apenas o fazer educacional, mas aquilo que ele e seus agentes representam, moldando novas identidades sociais. Isso significa que a adoção de critérios externos que demonstrem a relevância do trabalho pedagógico, de acordo com as novas missões institucionais enunciadas, tem uma face visível, expressa particularmente no superdimensionamento dado aos processos de avaliação, e outra face não tão nítida, representada pelo discurso pedagógico que permeia a prática docente.

Moore (2004) contribui para o entendimento desse processo, ao analisar o contexto atual das políticas curriculares e suas decorrências para as identidades institucionais e pedagógicas, chamando a atenção para o fato de que os estudos do campo educacional têm negligenciado algo que é intrínseco à própria natureza da educação: a “voz do discurso pedagógico”, que é a mais profunda e importante condição dentre as ações educativas. Para o autor, não é tarefa das mais fáceis ilustrar o que isso significa, porque existe uma condição invisível nas escolas, em outras palavras, algo que não podemos ver ou ouvir, mas que constitui uma ordem simbólica emanada da estrutura de poder presente nas relações sociais. Esse seria o mais importante meio de controle (o controle simbólico), expresso no processo de comunicação pedagógica, estabelecido pelas práticas organizacionais, discursivas e de transmissão presentes nas escolas.

A PESQUISA E AS OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS

Para dar conta das questões propostas, a pesquisa focalizou três Centros Federais de Educação Tecnológica como representantes da diversidade intra-regional do Nordeste, doravante denominados Instituições A, B e C. Os estados nos quais se localizam as instituições selecionadas, ainda que pertençam a uma mesma região brasileira, marcada por severas desigualdades socioeconômicas, exibem algumas peculiaridades que os distinguem entre si. O estado que abriga a Instituição A, por exemplo, possui um parque industrial grande, com taxas de analfabetismo reduzidas; o estado no qual está situada a Instituição B possui um parque industrial médio e menor índice de analfabetismo em relação aos demais; e o estado que abriga a Instituição C possui um diminuto parque industrial, um dos maiores índices de analfabetismo e de desigualdade econômica da região, assim como é precário seu sistema de saúde e habitação.

No que respeita às instituições escolhidas, em uma observação mais superficial, ter-se-ia a impressão de que obedecem a uma única e homogênea sucessão de mudanças no tempo, dada a sincronia com que foram se transformando de “escolas para os pobres e desvalidos da sorte”, desde os primórdios do século XX², em instituições de médio e grande porte, de organização complexa e estreitas ligações com importantes setores produtivos locais na atualidade. Uma visão mais atenta, todavia, não deixará de considerar seus processos de diferenciação interna, por conta das “complexas relações entre idéias, sua disseminação e recontextualização [...] que ocorrem no interior e entre campos ‘oficiais’ e ‘pedagógicos’” (Bernstein, 1996, p.24).

O desenho metodológico da pesquisa valeu-se de estudos qualitativos e análises documentais, sem a preocupação de trabalhar com representatividade estatística. Para isso, foram realizadas entrevistas individuais com gestores e grupos focais com membros das equipes técnico-pedagógicas e docentes, assim distribuídos nas instituições estudadas: 3 gestores dos setores de Relações Escola-Empresa; 12 pedagogas pertencentes às equipes técnico-pedagógicas; 15 docentes; 12 alunos de cursos técnicos. Foram realizadas ainda entrevistas em empresas da região, sendo 6 representantes dos setores de Recursos Humanos (dois em cada um dos Estados em que se localizam os centros estudados, escolhidos entre aqueles que mais absorvem trabalhadores formados por aquelas instituições) e 15 egressos das mesmas instituições (5 em cada estado), empregados naquelas empresas.

O intervalo de tempo escolhido para a realização da pesquisa abrange de 1997 a 2006, período que possibilitou analisar as percepções sobre duas das principais políticas curriculares que orientaram a reforma da educação profissional nos últimos tempos – as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, o Decreto n. 2.208/97 e o que lhe sucedeu, o Decreto n. 5.154/04. Em relação aos entrevistados, foram escolhidos aqueles com mais de quinze anos nas instituições estudadas, visando colher informações dos sujeitos que efetivamente vivenciaram as modificações ocorridas.

2. Tais instituições surgiram no ano de 1909, no contexto de uma ação político-educacional do então presidente Nilo Peçanha, que objetivou conceder instrução primária e profissional a filhos de trabalhadores, criando, pelo Decreto n. 7.566, 19 escolas de aprendizes artesãos e implantando o ensino técnico industrial, em todo o território nacional. Para uma caracterização dessas instituições, ver o trabalho de Fartes (1994).

Para o recorte que agora apresentamos, foram selecionadas apenas as entrevistas com a equipe técnico-pedagógica (composta majoritariamente por mulheres, oriundas de cursos de Pedagogia ou licenciaturas diversas) e docentes (oriundos de cursos de Engenharias, de Química ou outras áreas técnicas superiores). O fato de a pesquisa exibir um número bem maior de entrevistados pertencentes às equipes técnico-pedagógicas do que de docentes, nas três instituições, já por si revela a diminuta importância dada aos aspectos pedagógicos por parte destes últimos. Esse aspecto é minimizado, todavia, na Instituição B, a qual, não por acaso, é a que demonstrará um nível de maturidade institucional e pedagógico mais consolidado no momento da pesquisa.

Instituição A

Reformas do ensino e mudanças curriculares

Dentre os dois decretos (n. 2.208/97 e n. 5.154/04) que implementaram as mudanças na educação profissional a partir da LDB n. 9.394/96, ainda é o primeiro desses que mais impactos trouxe ao cotidiano dos professores e às suas percepções acerca do cenário de mudanças que ainda hoje transcorrem na instituição. O Decreto atual (n. 5.154/04) veio, segundo os entrevistados, “recolocar as coisas mais ou menos no lugar”, sem no entanto apagar o sentimento de insegurança decorrente das modificações pelas quais a escola continuaria a passar, com atribuições de novas responsabilidades, como a de incluir entre seus cursos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja –, instituído pelo Decreto n. 5.840/06 e, concomitantemente a este, os cursos de formação de docentes para atuarem naquela modalidade de ensino.

As finalidades da escola, sua identidade tradicional como formadora de técnicos bem preparados para atuar no mercado de trabalho, seu alto conceito como celeiro de trabalhadores requisitados pelas melhores empresas da região, tudo isso aliado a um contexto econômico altamente desfavorável em comparação com a década de 1970, quando da instalação do pólo industrial, trouxe um alto grau de instabilidade e indefinições em relação à existência da própria instituição, bem como ao papel dos docentes, agora chamados a participar da elaboração dos projetos pedagógicos das escolas.

As entrevistas com a equipe técnica da escola, atentas às peculiaridades pedagógicas na instituição, deixaram entrever que, de maneira geral, os professores, ao ingressarem na docência nessas instituições estudadas, não apresentam vivência pedagógica anterior, não se percebem como professores. Pode-se dizer que essa é uma característica marcante da identidade do corpo docente, observada não apenas nessa instituição, mas nas duas outras, B e C. Ao investir na carreira acadêmica, os docentes o fazem relacionando-a à própria área de formação técnica, acentuando o distanciamento das questões inerentes à prática educativa. Percebe-se que os princípios da racionalidade técnica como modelo de atuação e de prática pedagógica, para esses professores,

...consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos desejados. (Contreras, 2002, p.105)

Os professores, de certa forma, se vêem diante de conflitos entre a certeza do conhecimento de base tecnológica, a superação da relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico, a insuficiência de entender o fenômeno educacional e a necessidade da reflexão pedagógica trazida pelas novas políticas. Isso permite levantar a hipótese de que essa mesma racionalidade técnica é responsável pela pouca importância atribuída aos conhecimentos que não sejam necessários ao desempenho técnico das atividades dos alunos. O âmbito do domínio dos saberes pedagógicos e das implicações advindas da sala de aula, tais como questões sobre a aprendizagem, interesse/desinteresse dos alunos, problemas de evasão, identificação ou não com o curso, construção de determinados valores e condutas, dentre outros aspectos, não seriam problemas do professor. O foco das preocupações está no domínio da técnica, no sucesso do desempenho escolar mensurado pelos modelos quantitativos, na adequação dos alunos aos requisitos das empresas, bem como na inserção destes no mercado de trabalho e, sobretudo, nos mecanismos constantes de avaliação institucional. Todavia, como a reforma trouxe uma série de exigências pedagógicas aos docentes, em função da adequação dos trabalhadores à nova lógica da produção, as

certezas antes presentes na prática docente, aos poucos foi substituída por um sentimento de insegurança em razão das situações que esses profissionais tiveram de enfrentar como, por exemplo, a necessidade de ensinar e avaliar a aprendizagem mediante parâmetros da chamada “pedagogia das competências”.

Em uma exegese do pensamento de Bernstein, Ball trata desse aspecto, quando atribui ao comportamento profissional de uma boa parte dos professores, o caráter de uma “força de transformação”.

O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. [...] Nos termos de Bernstein, essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa. As estruturas mais frágeis do novo gerencialismo permitem que um leque maior do comportamento e da vida emocional dos trabalhadores se torne público. (Ball 2005, p.545)

Essas observações de Ball foram visíveis e freqüentes entre os entrevistados, tanto docentes quanto equipe técnico-pedagógica, quando reiteraram que a maior razão das dificuldades enfrentadas pela instituição a partir do Decreto n. 2.208, bem como do Decreto que lhe seguiu, o n. 5.154/04, deveu-se ao fato de que as mudanças foram impostas à escola: “Poucos sabiam do que se tratava, foi algo que ficou mais no âmbito da direção, e só depois é que as informações foram chegando nas salas de aula” (Docente).

Interessante observar que, embora crítica, por vezes, a perspectiva da maioria dos docentes refletiu uma certa ambigüidade em relação às mudanças implementadas. Localizavam os problemas ora nas dificuldades encontradas para a operacionalização das políticas de financiamento e de implementação de novas propostas curriculares, ora no viés economicista e fragmentário das políticas voltadas à formação aligeirada de técnicos mediante a desarticulação da educação geral da formação profissional.

O pensamento da equipe técnico-pedagógica, no entanto, reflete uma posição mais definida e consensual. Diante da reforma pelo Decreto n. 2.208 e de sua revogação pelo Decreto n. 5.154/04, esse grupo assume uma postura

diferente daquela um tanto contraditória evidenciada pelos professores. Consideram que a instituição não se organizou, “não brigou por sua autonomia, não disse um ‘não’ ao MEC, não argumentou que o prazo dado era insuficiente, não fez valer sua palavra”. As mudanças, disseram, requerem tempo, reflexão, maturação e uma ampla discussão com o corpo docente, com o segmento estudantil e com os pais ou responsáveis pelos alunos. Diferentemente dos docentes, observaram que nem todos os alunos faziam o ensino médio na instituição com o propósito de ingressar na universidade, mas, sim, visualizando “uma oportunidade de inserção no mundo do trabalho” que era a vocação tradicional das escolas técnicas.

Chamou-nos particularmente a atenção a declaração de um dos docentes. Com a reforma e o novo perfil dos alunos, muitos professores da instituição viram ameaçada sua segurança em relação ao conhecimento “que detinham”, porque perceberam que não poderiam manter as mesmas relações com o novo perfil de aluno que aportou à escola após o Decreto n. 2.208/97, dado que esse vinha para a escola com experiência prévia no trabalho, além de se situar em uma faixa etária mais elevada.

O aluno com esse novo perfil, que teve experiência, a vivência do mundo do trabalho já possui uma experiência de vida. Na medida em que chega um novo aluno que já esteve no mundo do trabalho, que já conviveu em diversas atividades profissionais, que tem o conhecimento da prática [...] ele não domina a teoria, mas ele visualiza tudo aquilo que vai sendo trazido pela teoria... assim, o professor já não tem aquela segurança de se errar ninguém sabe e aí o professor tem que deixar aquela idéia de ser aquele que está no patamar superior, que não pode errar e ele vai ter que começar a estudar mais, vai ter que observar que tem questões que o aluno sabe mais do que ele, tem questões que o aluno pode vir ajudar, e isso aconteceu comigo diversas vezes em atividades nas minhas aulas, em que a gente trazia o aluno para poder favorecer com a visualização de um objeto. (Docente)

Essa série de observações em relação ao antigo Decreto n. 2.208 trouxe-nos algumas surpresas pelo teor das falas dos professores. Muitos docentes entrevistados viram pontos positivos no cotidiano das salas de aula e não apenas pontos negativos. Surpreendemo-nos com o que foi relatado

sobre a prática, isto é, sobre o cotidiano de alguns professores que declararam que o decreto foi

...muito rico e teve pontos positivos ao oportunizar a troca de conhecimentos entre os alunos de 50, 60 anos que tinham toda uma experiência de vida e, no mercado de trabalho, com os mais jovens de 13, 14 anos que nunca tiveram contato com a indústria, com o mercado de trabalho e com os próprios professores que podiam agora contar com a contribuição desse aluno mais experiente [...] isso deu um outro tipo de vivência acadêmica, vivência da sala de aula, vivência das relações internas na instituição, esse é um lado extremamente positivo. (Docente)

Esses mesmos professores reconhecem que suas opiniões não refletem o pensamento total da instituição, mas de uma parcela razoável. Observaram que existe entre eles muitos discursos que não condizem com a prática, além de chamarem a atenção para o fato de que muitos professores da instituição têm dificuldade em perceber algumas questões mais práticas do mundo do trabalho, devido ao fato de que muitos deles tiveram pouco tempo de experiência na indústria, pois “fizeram alguma pós-graduação, mestrado e um concurso para docente e acabaram indo parar na sala de aula”.

Ainda nessa linha de raciocínio, declararam que a falta de uma perspectiva fundamentada sobre os diversos conceitos que aportaram à escola trazidos pelas novas políticas, como flexibilidade, interdisciplinaridade, competências, refletiu, pelo menos nos primeiros momentos, a carência de recursos para capacitar o corpo docente; outra razão, ainda segundo os docentes, foi uma certa demora nas questões administrativas do próprio MEC e da escola; num segundo momento, atribuem a responsabilidade aos próprios professores que não queriam a reforma por considerarem-na uma questão política, uma reforma do Banco Mundial para acabar com o ensino técnico e com as escolas técnicas, enquanto alguns reconheceram que havia um componente de acomodação entre os docentes, que “não queriam se incomodar com muita novidade”. Citaram como exemplo o fato de a escola ter conseguido um curso para capacitação dos docentes dentro das novas perspectivas adotadas nas políticas curriculares, com o fim de discutirem os novos conceitos pedagógicos da reforma e a frequência ter sido muito baixa.

Competências e identidade da escola no currículo

Uma das principais características da reforma foi, sem dúvida, o contravertido modelo das competências que acompanhou as políticas curriculares. Se os docentes já se sentiam desorientados pelas mudanças nas finalidades das escolas, com a separação do ensino técnico do ensino de nível médio trazido pelo Decreto n. 2208/97, com a introdução do modelo das competências, ainda hoje mal definido, as inseguranças se acentuaram. Segundo relato da equipe técnico-pedagógica, percebia-se nas reuniões do conselho de classe que havia uma grande confusão conceitual entre os todos os professores, dado não compreenderem o que seria a prática do chamado ensino por competência, preconizado nas novas orientações.

Relações de poder na instituição

No decorrer da pesquisa foram evidenciadas as relações de poder nas três instituições estudadas, com algumas variações quanto às motivações das tensões. Na Instituição A, da qual nos ocupamos agora, em que pese a excelente qualificação do corpo docente, com um número significativo de doutores, mestres e especialistas, bem como de alunos de pós-graduação, não se observou a preocupação com o exercício da prática educativa fundada nos princípios da formação integral do educando, o que corrobora a observação há pouco registrada, quando nos referíamos à ênfase atribuída pelos docentes às questões instrumentais da educação e à pouca valorização dos aspectos formativos da escola e do trabalho.

É esse, talvez, o maior ponto de atrito observado entre equipe técnico-pedagógica e docentes, mediante o qual as relações de poder mostram, pelo menos em parte, sua face visível. Isso é percebido pelas entrevistadas como expressão do desprestígio das funções exercidas por elas dentro da instituição, particularmente na dificuldade que dizem sentir quando tentam dissolver as relações de poder assimétricas entre elas e o corpo docente.

Nós temos práticas autoritárias de professores com professores, temos práticas autoritárias de professores com alunos, nós temos práticas autoritárias de alunos para professor, temos práticas autoritárias de funcionários com alunos, práticas

autoritárias de aluno com professor, práticas autoritárias de professores com técnico-pedagógicos. (Integrante da equipe técnico-pedagógica)

Observam, igualmente, que no interior dessas relações de poder, os espaços em que esses atores exercem suas atividades são compreendidos como territórios de propriedade particular dentro da instituição. Os membros dessa comunidade, disseram, estão constantemente disputando entre si para estabelecer ou manter a legitimidade de um determinado espaço, “ainda mais nos dias atuais, por conta da reforma que está implementando a integração do ensino médio”. Citam como exemplo as dificuldades que enfrentam para planejar e organizar os cursos integrados, uma vez que os docentes relutam em adequar a carga horária de uma determinada disciplina à de outros docentes, sendo necessária uma ampla negociação e um gasto enorme de tempo para compatibilizar as exigências, que se manifestam até em relação à nomenclatura dos cursos: “A toda hora somos corrigidos [...] por um lado ou pelo outro, quando a gente fala ensino médio integrado ao técnico, o técnico se ofende, quando a gente fala ensino técnico integrado ao médio, o médio se sente ofendido” (Integrante da equipe técnico-pedagógica).

A percepção acurada de Bernstein (1971) ajuda a compreender esse fato, quando observa que as relações de poder são definidas a partir do isolamento entre as categorias sociais. Isto significa que as identidades construídas mediante o currículo não se realizam somente através dos conteúdos, mas por meio do que chamou de “categorias especializadas”, tais como classe social, gênero, etnia, religião, disciplina e discurso. Assim, ao resistir a uma proposta de integração curricular ou a qualquer outra iniciativa que possa, de algum modo, desestabilizar as relações especializadas, fortemente classificadas num dado contexto, o docente está se isolando em uma categoria (no caso acima, uma disciplina específica, ou um dado curso) que lhe confere uma identidade própria e um espaço de poder. A partir do momento em que este docente (ou qualquer outro segmento da comunidade escolar) é instado a uma interação com integrantes de outras categorias, a alterar algum horário, mudar de local de trabalho etc., cria-se um forte sentimento de perda de poder e de controle sobre suas atividades e sobre seu espaço de trabalho, ameaçando sua identidade.

O projeto pedagógico da escola

Como as demais instituições dessa natureza, essa escola tem na equipe técnico-pedagógica o suporte para as ações e a reflexão pedagógica. Assim, chama a atenção que uma instituição do porte e da complexidade desta conte apenas com duas pedagogas para dar conta do projeto pedagógico exigido pelos órgãos do governo. Isso aponta para a questão vivida pelas pedagogas nessas instituições, onde não se sentem prestigiadas, dado que seu conhecimento pertence à esfera das ciências humanas e não à técnica, como é o caso dos docentes.

No tempo da antiga Escola Técnica, a instituição contava com um número maior de pedagogos e pedagogas. Examinando a documentação da escola do período anterior à “cefetização”, pudemos observar a existência de um trabalho profícuo da equipe pedagógica, com projetos bem elaborados, que iam além da área técnica, como a questão da orientação sexual e comportamental para os alunos, por exemplo. Pela voz das pedagogas da equipe, ficamos sabendo das dificuldades para pensar e investir no projeto pedagógico que passou a ser exigido após a reforma. Até o período das pesquisas de campo, a escola não possuía seu projeto pedagógico pensado do ponto de vista da totalidade da instituição, apenas projetos fragmentados e dispersos, realizados em um ou outro departamento. É o que relata uma das entrevistadas,

...a escola deveria ter um, atualizado e construído coletivamente, pois a partir desse projeto teríamos mais facilidade para atuar amplamente com todos os integrantes da comunidade: o corpo docente, os demais funcionários, o segmento estudantil, os pais dos alunos e a comunidade externa de um modo geral. (Integrante da equipe técnico-pedagógica)

No dizer das entrevistadas, criaram-se comissões para estudar a implementação do projeto político-pedagógico – PPP –, mas não passou de um ajuste imediatista para atender às imposições do MEC, tendo apenas se elaborado um documento aligeirado e pouco consistente. Referem-se a “uma espécie de vazio de projeto e de política pedagógica”.

O que se acabou de ver na Instituição A não será muito diferente nas Instituições B e C, apresentadas mais adiante. A questão da construção do

projeto pedagógico destacou-se dentre as demais levantadas na pesquisa. É em torno do que se convencionou chamar de projeto político-pedagógico, de conotações mais ideológicas e mercadológicas do que pedagógicas, que giram as maiores dificuldades e conflitos nas instituições.

Instituição B

Reformas do ensino e mudanças curriculares

A equipe técnico-pedagógica da Instituição B declarou ter clareza de que diante do processo de reestruturação produtiva e da nova base técnica de produção, o Estado brasileiro cada vez mais foi se isentando das suas responsabilidades. Citaram o aprofundamento das políticas neoliberais no país a partir da era Collor, com as privatizações e o fim da responsabilidade “porque não somos nós da pedagogia que iremos dar as respostas, mas nós teremos que possibilitar, enquanto coordenadores desse momento aqui na instituição, de incentivar as reflexões para que eles possam entender e buscar intervir no contexto social” (Integrante da equipe técnico-pedagógica).

Citaram como exemplo o processo de construção do currículo integrado, para o qual desejariam ter mais tempo para discussão dos princípios, diferentemente dos professores que queriam, segundo as pedagogas,

...atropelar e já discutir a matriz curricular, a carga horária de cada disciplina, quem é que vai ficar com tal conteúdo, enfim [...] eles querem muito o pragmático, com isso nós sofremos porque é uma luta constante, nós brigamos pelas concepções pedagógicas e eles, pelo prático. (Integrante da equipe técnico-pedagógica)

Apesar dessa dificuldade, destacaram a riqueza de trabalhar numa instituição que congrega todas as formações devido às diversas possibilidades de atuação e comunicação. Diferentemente das entrevistadas da Instituição A, referiram-se aos docentes, em especial aqueles mais voltados ao ensino médio, como professores que têm uma prática maior de discussão. Mesmo o fato de muitos desses profissionais serem das áreas de exatas, principalmente de Engenharia, confirmaram que conseguiam dialogar muito bem com esses colegas em diversos ciclos de debates que freqüentemente ocorrem na instituição.

O redimensionamento do projeto pedagógico trouxe para a ordem do dia questões e ações fundamentais, como a possibilidade de os alunos construírem o conhecimento em bases mais sólidas, bem como o levantamento de dados estatísticos sobre o índice de reprovação com dependência no ensino médio. Em que pesem as observações da equipe técnico-pedagógica sobre as possibilidades de trabalho conjunto com os docentes e a valorização e aceitação do trabalho pedagógico desses, não passou despercebida uma certa incoerência da equipe, ao creditar aos docentes uma “grande resistência em mudar sua prática e metodologia”, o que parece reforçar a tese defendida por Bernstein (1996a), segundo o qual as políticas educacionais da reforma, ao imporem mudanças aos sistemas de ensino, incidem sobre as subjetividades e sobre as identidades dos professores, deixando em evidência posições não raro ambíguas e incoerentes.

Mesmo não tendo concluído o projeto pedagógico, a instituição pautava-se pelo projeto de 1995 e pelos anteriores a ele: “A instituição nunca deixou de discutir e nunca negou a formação de competências como princípio, especialmente, por trabalhar com educação profissional”. Todavia, as representantes da equipe técnico-pedagógica foram enfáticas ao dizer que a noção de competência, tal como tratada nos documentos oficiais, não poderia entrar como objetivo principal do currículo, da maneira que se sentiam obrigadas a fazer. Da mesma forma que a equipe da Instituição A revelou que não tivera tempo para discussão, além das falhas percebidas na atuação do Ministério da Educação, que não conseguiu trabalhar articuladamente com as escolas na elaboração dos documentos, bem como dos materiais que orientavam a construção de currículos: “Pensava-se apenas em dar resposta ao mercado de trabalho, à competição imposta mundialmente para os países de terceiro mundo, e também, às vezes, até seguindo modismos de outras reformas que foram feitas em outros países” (Integrante da equipe técnico-pedagógica).

O sentido da prática pedagógica

Na perspectiva da equipe técnico-pedagógica dessa instituição, os conteúdos curriculares chegam à sala de aula sem um conhecimento mais consistente dos processos de ensino e aprendizagem por parte dos docentes.

Ainda não conseguimos convencer os professores a refletir sobre sua prática, a ter noção de que não basta “passar” conteúdos [...] cerca de 80% dos nossos professores vêm das engenharias, da área tecnológica, e muitos deles consideram que o professor só tem que se preocupar em saber o conteúdo. (Integrante da equipe técnico-pedagógica)

Tal como na Instituição A, essa outra instituição exhibe o mesmo problema em relação aos saberes docentes. Em que pese o sentido equivocadamente chamado pedagogia das competências, ao definir uma nova organização curricular para o ensino técnico a partir desse enfoque, a reforma do ensino trouxe consigo, bem ou mal, uma perspectiva epistemológica, conceitual e metodológica dos saberes que configuram a docência, exigindo dos professores mais do que o conhecimento específico das áreas de formação dos docentes, tornando necessário o domínio de certas bases da teoria da educação e da didática para atender às novas práticas e atribuir sentido aos saberes escolares.

Nesse contexto, ambigüidades são provocadas pela formação inicial dos professores e de seu envolvimento no processo de produção do saber, nem sempre orientado pela prática pedagógica. Exemplo disso é o fato de que os docentes que atuam na educação profissional nas instituições estudadas (provavelmente não diferente das demais instituições similares no restante do país), em sua maioria oriundos de cursos superiores das áreas técnicas, exibem uma ação educativa comprometida. Tal como na Instituição A, essa mesma formação inicial, decorrente de cursos de bacharelado em áreas técnicas, parece gerar relações de poder, assumindo um modo particular de organização social dentro da própria instituição, esses docentes pensam integrar um grupo de maior prestígio em razão do valor do conhecimento técnico que detêm para a instituição de educação profissional. A esse respeito, parece plausível formular a hipótese de que os docentes ainda não se deram conta de que as mudanças na economia estão começando a derrubar as antigas divisões ocupacionais entre trabalho manual e trabalho não-manual, dado que insistem em desvincular o trabalho acadêmico e o profissionalizante ao considerar sua prática pedagógica menos importante do que o “saber” técnico e a reflexão pedagógica secundária relativamente aos interesses profissionais e pessoais.

A identidade da escola

A instituição tem mudado muito. Essa é a noção que ressalta da maioria das entrevistas na Instituição B, seja com a equipe técnico-pedagógica, seja com os docentes. Antes era uma escola que ofertava ensino técnico de nível médio integrado, hoje é também uma instituição de ensino superior, contando com cursos tecnológicos, formação de professores e com um quadro docente qualificado e pós-graduado ou com essa formação em curso. Consideram que a instituição tem-se verticalizado, mas as perspectivas em relação ao futuro são preocupantes, por conta da legislação que definiu a instituição como de ensino superior, em vias de ser transformada em universidade tecnológica.

Para boa parte dos entrevistados, tanto da equipe técnico-pedagógica, quanto dos docentes, essa transformação é avaliada como prejudicial para os cursos técnicos de nível médio, os quais historicamente têm se constituído como função dessas instituições federais na sociedade. Embora considerem uma falácia a idéia de que o mercado não mais absorve os técnicos de nível médio, reconhecem que não há como voltar atrás quanto à oferta da educação superior. Entendem apenas que ainda não seria o momento, pois "ainda existe um caminho a ser percorrido, é preciso consolidar suas formações [como professores] no âmbito acadêmico", desejando que esse processo aconteça naturalmente, e não de forma abrupta e imposta como têm sido as últimas políticas educacionais.

Corroborando essa opinião, entendem que as escolas técnicas sempre serviram muito bem ao setor produtivo, pela infra-estrutura, pelas condições de recursos humanos, por oferecerem um ensino considerado de qualidade em relação às demais escolas, mas tais motivos levaram o governo a testar muitas experiências nessas instituições, o que nem sempre resulta em benefício para as escolas. Soma-se a isso a questão dos recursos financeiros atrelados ao número de matrículas; tal situação acaba por forçar as escolas a buscar mais recursos, seja por meio da ampliação do número de matrículas, seja pela criação de novos cursos. Isso, observam os entrevistados, cria uma situação artificial na escola, que passa a ser orientada não mais pelas perspectivas internas, mas por um conjunto de medidas puramente administrativas externas à instituição. Como são escolas de grande porte e organização complexa, com toda uma especificidade de instituições de educação profissional, como laboratórios e

equipamentos caros que demandam manutenção e atualização, a instituição se vê constrangida a correr em busca de recursos, o que acaba por produzir brechas para que a iniciativa privada interfira por meio das parcerias, e “é nesse contexto de mudanças que percebemos que essas escolas aos poucos estão perdendo a sua identidade, ao misturar o público e o privado”.

Instituição C

Esta instituição constituiu um caso à parte dentre as três estudadas, devido ao fato de estar, por ocasião da pesquisa, vivenciando uma grave crise interna, com o afastamento da diretoria-geral, que ocupava o cargo há mais de dez anos, bem como de sua equipe próxima, e sua substituição por uma interventoria nomeada pelo MEC. As falas de muitos professores refletem esse momento de conflitos internos que atravessaram, diretamente ou não, boa parte das discussões propostas nas entrevistas. A pesquisa nessa instituição ocorreu durante esses dois momentos – antes e durante a interventoria, em meio às pressões que pesavam sobre a direção-geral e o movimento de construção do projeto pedagógico da escola.

Reformas do ensino e crises internas

De acordo com a equipe técnico-pedagógica, a possibilidade de construção e de implantação do projeto pedagógico vinha sendo discutida desde 2000. De início, constatou-se a necessidade de explicar para a comunidade escolar o que era o projeto, “pois a cultura da escola não tinha ainda experimentado nada dessa natureza”, ou seja, “um projeto feito a partir de exigência legal, mas buscando também o entendimento da necessidade do seu efetivo resultado para a instituição”.

Esse foi um momento difícil, de acordo tanto com a equipe pedagógica quanto com os docentes, porque a própria instituição em alguns momentos, permitia a discussão sobre o projeto e em outros não, devido aos aguçamento dos conflitos então vividos na instituição. “Então, ficávamos assim, ao sabor do momento.” As graves questões políticas internas, que resultaram em um processo de interventoria, foram sérios obstáculos às discussões para a construção do projeto pedagógico da escola, que, ao findar o período de instabilidade,

mesmo sob processo de intervenção, pôde recomeçar o diálogo entre todos na escola.

Poder e identidade da escola

Dentre as três instituições estudadas foi a Instituição C que exibiu com mais força as questões relativas à luta pelo poder intra-institucional e a contrapartida na luta pela autonomia da equipe técnico-pedagógica na busca por sua identidade e seu papel formador. As mudanças que vêm afetando a organização da educação, a compreensão da escola como parte de um contexto mais amplo, no qual sofre interferências diretas e indiretas da reformulação das políticas econômicas, parece não ser motivo de muita atenção entre os docentes da instituição. Embora demonstrassem conhecimento sobre questões gerais da economia mundial e seus reflexos no país e mesmo na educação, percebeu-se neles uma perspectiva um tanto distanciada entre a própria prática pedagógica e as possibilidades de mudança a partir de suas atuações como formadores e não apenas como instrumentalizadores de conteúdos.

Essa percepção, todavia, é acompanhada por um outro sentimento um tanto contraditório, exemplificado no relato de um grupo de docentes que afirmaram que os professores daquela instituição ainda não desenvolveram autonomia para discutir a questão pedagógica, e que “a partir do momento em que foi dada essa autonomia, eles [professores] ficaram perdidos”. Essa declaração encobre mais do que revela as reais percepções do entrevistado. Mais uma vez, Bernstein (1996a) ajuda a pensar nessa declaração, mediante o que chama de “mecanismos de introjeção” – meios pelos quais a identidade encontra sua essência em uma organização de conhecimento e prática, em que os saberes profissionais, resultantes de uma subjetividade autônoma de indivíduos produtivos, são retirados para dar lugar a normas e procedimentos exógenos, envoltos no discurso da autonomia, ou seja, uma identidade que reflete as contingências externas.

Essas explicações permitem formular a hipótese de que, sem perceber as armadilhas que as políticas curriculares trazem ao enfatizar e estimular a conquista de uma “identidade para a escola” – que, ao fim e ao cabo, tem origens alheias à comunidade escolar –, os docentes se admitem sem rumo, perdidos e impotentes quanto às questões educacionais, e acreditam que a construção

do projeto político-pedagógico, como uma tábua de salvação, vai apontar para uma superação das dificuldades perversamente auto-imputadas.

Então é essa identidade que precisa ser reconstruída ou construída, porque a discussão que existe é a seguinte: quem somos nós? o que somos? somos um centro federal de ensino superior ou somos uma escola técnica de ensino médio? então, é essa identidade que a gente ainda não tem clareza de como construir. (Integrante da equipe técnico-pedagógica)

Reiterando o comentário anterior, outra entrevistada declara:

...se antes a gente não sabia direito a nossa identidade, que dirá hoje, que temos tantas atribuições: ensino básico, ensino médio e ensino superior? Então a nossa barreira hoje, as nossas dificuldades são imensas, mas nós acreditamos que o projeto político-pedagógico pode dar uma resposta para isso, senão uma resposta, pelo menos um encaminhamento para essas questões. (Integrante da equipe técnico- pedagógica)

Percebe-se aqui a insegurança gerada pela introdução de novas formas de poder, oriundas nas tecnologias da política da reforma educacional. O efeito perverso das pedagogias invisíveis trazidas pela reforma educacional não age como simples vetor para a mudança técnica e estrutural das escolas, como preconizado nas Diretrizes Curriculares, mas atua para reformar as capacidades e atributos que constituem as identidades sociais. O relato da integrante da equipe técnico-pedagógica permite entrever os temores que passaram a influenciar a existência subjetiva dos professores. Ao torná-los inseguros em relação às modificações impostas pela reforma educacional – expressa nas políticas de custo-benefício, nas avaliações quanto à eficiência e eficácia, bem como nas comparações de desempenho –, a reforma dá uma falsa noção de autonomia, perversamente levando os docentes a procurar apoio nos mesmos mecanismos que minam suas identidades construídas ao longo da carreira, substituindo os mecanismos de introjeção, responsáveis pela construção da sua identidade profissional por mecanismos de projeção, que refletem contingências externas e põem em risco as identidades anteriormente construídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Instituição A, em que pese sua longa história, cujas origens remontam aos idos de 1909, não obteve uma definição em suas políticas curriculares – o corpo de técnicos em assuntos pedagógicos é pequeno e as resistências dos docentes em debater e apresentar alternativas à reestruturação curricular exigida pelos órgãos do governo têm-se mostrado um dos maiores entraves para que a instituição defina seu projeto pedagógico de forma coletiva. A Instituição B, dentre as três instituições, revelou-se mais amadurecida nas discussões, tanto em relação à análise crítica da chamada pedagogia das competências, quanto no que tange às perspectivas mais amplas sobre a reforma da educação profissional dentro do contexto nacional e internacional. Essa instituição, por meio da equipe pedagógica, tem discutido e reformulado suas políticas curriculares desde o início de 1990 e não somente a partir das determinações governamentais. Isso a coloca numa posição institucional mais confortável, no que diz respeito à sua organização curricular e, também, à sua equipe gestora e pedagógica. A Instituição C esteve sob intervenção durante todo o tempo da pesquisa de campo. No período que precedeu esse evento, a equipe técnico-pedagógica tinha pouca autonomia para discutir o projeto pedagógico da escola, devido ao fato mesmo de que instituição estava caminhando para o desfecho que se seguiu, com imensas tensões, expectativas e receios internos.

Ao que tudo indica, a diferenciação interna entre as três instituições estudadas se manifesta de forma mais nítida na Instituição C. Dentre as três é a que se situa no estado mais pobre da região, com os mais altos índices de desigualdade social e política e, não por acaso, a que veio a sofrer com maiores tensões internas, por ter ficado submetida, durante mais de uma década, a uma gestão centralizadora.

O traço comum às três instituições foi, sem dúvida, o impacto sentido pelas sucessivas reformas, o que não constitui, em si, nenhuma surpresa, dado que esse já era um fator observado nas demais instituições da rede em todo o país e na literatura correspondente. Todavia, foi bastante esclarecedor o modo como essas questões foram vividas (e nem sempre percebidas) por alguns dos principais atores envolvidos. No nível micro, isso pode ser observado como efeito das novas exigências de práticas de trabalho docente, oriundas de “pedagogias” elaboradas para atender a funcionalidades do setor produti-

vo, gerando novas subjetividades, menos confiantes em suas atuações como professores e inseguras quanto aos rumos da instituição devido às constantes situações de mudança. No nível macro, considerando-se as relações entre a escola e o Estado, as novas práticas de trabalho docente acabam por legitimar novos modos de regulação social, por força da exigência de sobrevivência das instituições, o que se viu muito claramente acontecer na Instituição B, quando da discussão sobre o aumento do número de matrículas para a obtenção de recursos e pela necessidade das parcerias com empresas privadas que, na condição de parceiras, passam a ter mais ascendência sobre os cursos e conteúdos da escola.

Foi possível perceber que a exigência de novas estruturas pedagógicas e organizacionais nas escolas estudadas recaíram, em grande parte, sobre os valores, a cultura e as subjetividades construídos em instituições de longa existência e com padrões de excelência tradicionalmente reconhecidos pela sociedade. A necessidade de sobrevivência das instituições fez aflorarem sentimentos e atitudes ambíguos: ao mesmo tempo em que se rejeitavam orientações construídas externamente a elas, buscava-se dar conta dessas. A sensação de perda de proximidade com as questões sociais e educacionais mais amplas, resultado das imposições do mercado, acaba por engendrar uma crise nas identidades pedagógicas e institucionais, na medida em que tanto a equipe técnico-pedagógica quanto os docentes vão se dando conta (com um pouco mais de visibilidade nos primeiros) da substituição dos valores construídos internamente, ao longo de sua formação, pelos princípios e orientações externas.

Em que pesem os esforços isolados de docentes e professores das três escolas, nota-se que a situação de ambivalência provocada pelas circunstâncias da reforma não permite às instituições construírem uma identidade definida, de acordo com o papel social que todos, independentemente de sua função, admitem que as escolas devam ter. Ainda que nos documentos oficiais que balizam a reforma da educação profissional no Brasil – a exemplo das DCNs 16/99 – estejam previstos os princípios de flexibilidade curricular, autonomia e ética, a serem formulados de acordo com as equipes das escolas, juntamente com a comunidade, esses princípios são, na verdade, formulados e regulados por mecanismos externos de avaliação das competências, da redefinição de procedimentos administrativos e financeiros das instituições, induzidos pela ampliação de encargos e responsabilidades. Tais incoerências acabam por se

constituir em um mosaico de desejos e frustrações entre o corpo de profissionais das escolas, dificultando a emergência de identidades autônomas e coerentes.

Na verdade, não só a Instituição C passava por uma crise. Talvez esta apenas se tivesse tornado mais visível nela, pois as outras, A e B, ainda que de forma latente, exibiram momentos de crise de intensidade variável. Poder-se-ia dizer que é uma crise já existente há tempos. O que agora vem à tona é somente o seu agravamento, provocado por um processo de mudança global nas políticas curriculares até então sedimentadas e consolidadas, com suas virtudes e seus defeitos. Se a crise que observamos for aproveitada para superar as contradições que afloraram na pesquisa, tudo indica que essas instituições, ainda que demorem algum tempo, poderão construir um novo significado para suas identidades, sem desconsiderar as exigências trazidas pelas demandas do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (orgs.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.45-57.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, H. S. (org.). *A Escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.121-137.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p.539-564, set./dez. 2005.

BECK, U. *The Brave new world of work*. Oxford: Blackwell Publishers, 2000.

BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. F. D. *Knowledge and control: new directions in the sociology of education*. London: Collier-Macmillan, 1971. p.47-69.

_____. *A Estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1996a.

_____. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. F. D. *Knowledge and control: new directions in the sociology of education*. London: Collier-Macmillan, 1971. p.47-69.

_____. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, n.120, p.75-110, nov. 2003.

BOYER, R. Du fordisme au toyotisme... ou lorsque l'élève dépasse le maître. In: NADEL, H. (org.). *Emploi et relations industrielles au Japon*. Paris: l'Armattan, 1986. p.47-56.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 16*, de 5 de outubro de 1999: diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>. Acesso em: abr.2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto federal n. 5154*, de 23 de julho de 2004: educação profissional; legislação básica. 6. ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005.

_____. *Decreto n. 2.208*, de 17 de abril de 1997: educação profissional; legislação básica. 2. ed. Brasília: Proep, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.5.840*, de 13 de junho de 2006: institui, no âmbito federal, o Programa Nacional da Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, 2006.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BURAWOY, M. Toward a Marxist theory of labor process: braverman and beyond. *Politics and Society*, v.8, n.3/4, p.247-312, 1978.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (orgs.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.11-26.

CANCLINI, N. G. *A Globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CONTRERAS, J. *A Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORIAT, B. *L'Atelier et le chronomètre: essai sur le taylorisme et le fordisme et la production de masse*. Paris: Christian Bourgois, 1982.

FARTES, V. L. B. Formação dos coletivos fabris: um estudo a partir da Escola Técnica Federal da Bahia. Salvador, 1994. Dissert. (mestr.) Faced, UFBA.

FERRETTI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. *Educação & Sociedade*, v.25, n.87, p.401-422, ago. 2004.

_____. Empresários trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p.97-118. (Col. Educação Contemporânea).

_____. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico. *Educação & Sociedade*, v.21, n.70, p.80-99, abr. 2000.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, v.26, n.92 esp., p.1.087-1.113, out. 2005.

KELLNER, D. A globalização e os novos movimentos sociais: lições para a teoria e a pedagogia críticas. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (orgs.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.195-208.

KERGOAT, D. *Les Ouvrières*. Paris: Le Sycomore, 1982.

KERN, H.; SCHUMANN, M. Cambio tecnico y trabajo industrial, con polarización tendencial de las capacitaciones medias. In: LABARCA, G. (comp.). *Economía Política de la Educación*. México: Nueva Imagen, 1980. p.113-164.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A Escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. de S.; BUENO, M. S. S. (orgs.). *O Ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. p.299-329.

LINGARD, B. É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (orgs.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.59-76.

MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOORE, R. *Education and society: issues and explanations in the sociology of education*. Cambridge: Polity Press, 2004.

POWER, M. *The Audit explosion*. London: Demos, 1994.

RAMOS, M. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

TORRES, C. A.; MORROW, R. A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (orgs.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.27-44.

WOOD, S. *The Degradation of work?* London: Hutchinson, 1982.

WOOD, S.; JONES, B. Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies. *Sociologie du Travail*, n.4, p.407-421, oct./dec. 1984.

YOUNG, M. F. D. *O Currículo do futuro: da "Nova Sociologia da Educação" a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Government intervention and the problem of knowledge in education policy. London: Institute of Education, University of London, 2005. Disponível em: www.hio.no/content/download/39671/312439/file/0105+Stateknowledge,+Michel+young.pdf. Acesso em: abr. 2008.

_____. *Knowledge and control: new directions in the sociology of education*. London: Collier-Macmillan, 1971.

SABOUR, M.; KOSKY, L. *Searching for the meaning of education and culture*. Joensuu: Joensuu University Press, 2005.

ZARIFIAN, P. *L'Échelle du monde: globalisation, altermondialisme, mondialité*. Paris: La Dispute, 2004.

Recebido em: maio 2008

Aprovado para publicação em: junho 2008

EXPLICAÇÕES: MODOS DE REGULAÇÃO DE UMA ATIVIDADE GLOBALIZADA

ANTÓNIO NETO-MENDES

amendes@ua.pt

JORGE ADELINO COSTA

jcosta@ua.pt

ALEXANDRE VENTURA

alexandre.ventura@ua.pt

Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro – Portugal

RESUMO

Neste artigo analisamos os modos de regulação de uma atividade – as explicações – que é hoje um caso de sucesso em todo o mundo como oferta educativa privada e que podemos mesmo considerar paralela à do modelo escolar. Num primeiro momento, procedemos à caracterização das políticas de regulação em escala global: a situação nos países que ignoram a atividade das explicações; o caso dos países que escolheram a via da proibição, total ou parcial; o caso dos países que reconheceram a atividade e até formularam políticas educacionais que encontraram nas explicações um aliado para a melhoria dos resultados escolares. Abordaremos depois a situação em Portugal, país onde a atividade existe desde há muito, mas que conhece na atualidade um vigor novo e maior visibilidade social. Quanto às políticas de regulação das explicações em Portugal, podemos falar de uma regulação burocrática sem grande eco na prática dos profissionais, dos estudantes e das famílias. Terminaremos com algumas reflexões sobre a necessidade de se dar dimensão pública à discussão sobre a atividade das explicações, tantas e tão sérias são as suas repercussões sociais e políticas, nomeadamente em matéria de democratização do acesso e do sucesso escolares, questão nuclear que está no cerne da preocupação com a equidade no seio das políticas públicas.

EXPLICAÇÕES – MERCADO DA EDUCAÇÃO – REGULAÇÃO – POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ABSTRACT

PRIVATE TUTORING: WAYS OF REGULATION OF A GLOBALIZED ACTIVITY. In this text we analyze the ways of regulation of private tutoring, an activity that is at present a success story as a private educational product with an widespread use across the world that we can even see as

Trabalho desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa, intitulado "Xplika: o mercado das explicações, a eficácia escolar e o sucesso dos alunos", financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Programa Operacional Ciência e Inovação 2010. Sítio do projeto: <http://www2.dce.ua.pt/xplika/default.asp/>

parallel to that of the school model. Firstly, we will characterize the regulation policies that are in place worldwide: i) the situation of the countries that ignore the activity of private tutoring; ii) the case of the countries that have chosen to prohibit private tutoring, totally or partially; iii) the case of the countries that have recognized the activity and that have even developed educational policies that have found in private tutoring an ally in the improvement of school results. We will then discuss the situation in Portugal, a country where the activity has a long history, but that knows nowadays a new vigor and greater social visibility. In what concerns the regulation policies of private tutoring in Portugal, we can talk about a bureaucratic regulation without a great impact on the practices of education professionals, students and families. We will conclude our text with some reflections on the need to give public dimension to the discussion on the activity of private tutoring, as it has many and serious social and political repercussions, namely with respect to the democratization of school access and success, a main issue that is at the heart of the concern with equity in public policies.

PRIVATE TUTORING – EDUCATION MARKET – REGULATION – EDUCATIONAL POLICIES

As explicações (aulas particulares e reforço escolar no Brasil, *private tutoring*, em inglês; *clases particulares*, em castelhano; *cours particuliers* em francês) são um fenômeno social de grandes repercussões, em escala global (Costa, 2007). Muitas vezes é conferido a este fenômeno o estatuto do que em jornalismo se considera uma “não-notícia”, sendo apresentado como “um sistema educativo na sombra” (*the shadow education system*) (Bray, 1999) ou como “uma atividade na sombra” (Costa, Ventura, Neto-Mendes, 2003).

Da afirmação anterior não se deve inferir que os agentes mais diretamente envolvidos – pais/estudantes e professores/explicadores – não valorizam suficientemente as explicações. Bastaria olhar o extraordinário sucesso que teve e continua tendo a atividade para desmentir tal pressuposto: entre os pais e os estudantes porque vêem nelas fundamentalmente um recurso que potencializa o sucesso nos exames e o ingresso numa formação escolar (de nível superior, mas não só) de prestígio; entre os professores/explicadores porque pode ser uma oportunidade de melhorar o salário (referimo-nos aos que exercem a atividade em tempo parcial, que são também professores no sistema regular de ensino) ou de assegurar trabalho, seja em tempo parcial ou em tempo integral (em regime de auto-emprego ou como assalariado num centro de explicações).

A relativa invisibilidade a que remetem as expressões acima tem a ver sobretudo, na nossa opinião, com os dois fatores que examinaremos em seguida: a pouca importância atribuída, nos meios acadêmicos, ao tema das

explicações, traduzida na quase ausência de pesquisar e publicações a respeito, situação que nos propusemos rebater quando da concepção e apresentação do projeto¹; a cortina de silêncio que, em alguns países, foi sendo construída e tolerada em torno da atividade das explicações, sobretudo por parte tanto das autoridades educacionais quanto dos professores e de suas associações representativas.

É parcialmente nesta última dimensão que queremos centrar nossa análise: como os governos encaram a atividade das explicações que tem claras repercussões acadêmicas (influência nos resultados escolares), sociais (a forma como determina, por exemplo, a organização do tempo familiar), econômicas (enormes quantias envolvidas)? Ignoram a atividade ou têm procurado discipliná-la de alguma forma? Reconhecem sua utilidade social, procuram até incentivá-la, ou pura e simplesmente relegam-na ao estatuto de “fruto proibido”, condenando-a à clandestinidade?

Procuraremos responder a essas questões, propondo, de início, uma visão panorâmica do que tem sido feito em quase todo o mundo, para depois nos centrarmos na situação em Portugal, realidade que vem merecendo a nossa atenção nos últimos anos.

POLÍTICAS DE REGULAÇÃO DAS EXPLICAÇÕES: ALGUNS CASOS PARA UMA APRECIACÃO GENÉRICA

Importa ter presente que a análise da complexidade do fenômeno das explicações, mesmo sob o prisma das políticas de regulação, obriga a equacionar um conjunto de dimensões nem sempre devidamente avaliadas: os fatores que estão na origem quer da oferta quer da procura; as características que a atividade pode assumir e que estão estreitamente correlacionadas com o regime político, a economia, a cultura, o sistema de ensino; as representações sociais sobre a qualidade do ensino nas escolas e sua relação com as explicações, entre outros aspectos, direta e indiretamente relacionados com os anteriores.

Iniciaremos esta abordagem esclarecendo o que se entende aqui por políticas de regulação: referimo-nos ao posicionamento adotado pelos gover-

1. Referimo-nos ao Projecto Xplika.

nos dos diferentes países em face do fenômeno das explicações –, quando este é uma realidade. Nesta matéria, constatamos que há uma considerável diversidade de políticas e de práticas, de acordo com alguns dos estudos mais conhecidos e que mencionaremos a seguir. Adaptando a proposta de Hallak e Poisson (2004), apresentamos uma divisão dos países em três categorias de acordo com a forma de conceber as políticas de regulação das explicações:

- países que ignoram a atividade das explicações;
- países que escolheram a via da proibição, total ou parcial;
- países que reconheceram a atividade e até formularam políticas educacionais que vêem as explicações como um aliado para a melhoria dos resultados escolares.

Hallak e Poisson (2004) explicam que os países que ignoram as explicações, como por exemplo Canadá e Japão, fazem-no por múltiplas razões: porque seus governos não conseguem lidar com as explicações; porque não querem agir em relação a estas; ou porque não se consideram responsáveis pelo fenômeno, seja porque o setor tem pouca expressão, seja porque, na sua ótica, ele deveria ser regulado pelas forças do mercado.

O segundo grupo (pouco numeroso, o dos países que escolhem a via da proibição) inclui a Coreia do Sul, que tentou proibir, sem sucesso, o recurso às explicações. Segundo Lartigue (2006), as explicações foram banidas do país no início da década de 1980 e a proibição vigorou até 2000, quando foi declarada inconstitucional por atentar contra os direitos básicos das famílias na educação das crianças. Além da proibição total e absoluta, há ainda a via das proibições parciais, resultantes, de qualquer forma, de uma orientação política que privilegia o reconhecimento da atividade e que procura assegurar-lhe alguma forma de enquadramento: falamos das restrições que contemplam um determinado nível de ensino (casos das Ilhas Maurícias e de Hong Kong), determinados dias ou horários (Taiwan), ou que impedem os professores de exercer a atividade quando estão envolvidos seus próprios alunos (Quênia, Bósnia-Herzegovina, Croácia, Polônia – em Portugal vai-se um pouco mais longe ao estender-se a proibição aos alunos das escolas onde os professores lecionam).

Saliente-se, a este propósito, que a publicação de leis e de normas como tentativa de regulamentação denota uma inequívoca intenção, por parte dos

governos, de ter um papel ativo na regulação². Pode-se discutir, como lembram Hallak e Poisson (2007, p.268), o alcance e o detalhe da regulação (limite máximo de horas por semana ou de número de alunos por grupo; especificação mais ou menos rigorosa dos requisitos exigidos dos centros de explicações/explicadores, quanto a espaço, segurança e salubridade, qualificações dos explicadores, conteúdos curriculares e materiais, preços etc. Sabemos, até por experiência própria, que o Estado pode implementar formas de regulação diversas que podem ir muito além da dimensão “escolar” propriamente dita. É o caso, por exemplo, da prestação de contas, no sentido mais literal, procurando retirar esta atividade da informalidade contábil e fiscal que a caracteriza, total ou parcialmente, em muitos países.

As intervenções governamentais com impacto nas explicações não se limitam à aplicação de leis que visam disciplinar a atividade. Uma parte significativa das repercussões resulta, em alguns países, de políticas educacionais que colocam os centros privados de explicações a serviço de medidas de discriminação positiva. Esse tipo de intervenção, embora assuma formas muito diversas nos sistemas escolares mundiais, visa essencialmente uma população que, por razões socioculturais e econômicas, é considerada escolarmente menos equipada. Essa faceta da análise não pode ser esquecida pois, nos contextos em que é adotada, procura responder às preocupações de equidade e justiça, dimensões a que as sociedades civis mais fortes e organizadas atribuem grande importância.

Hallak e Poisson (2007, p.269) mencionam que em Cingapura, por exemplo, o Estado financia centros privados que desenvolvem programas de reforço para estudantes oriundos de estratos socioeconômicos baixos. Nos Estados Unidos, o programa *No Child Left Behind* [Nenhuma criança é deixada para trás] apresenta medidas semelhantes que, de certa forma, contribuíram, segundo alguns autores, para o aumento do número de centros de explicações e de suas receitas, especialmente no caso das franquias mais conhecidas³.

O *No Child Left Behind Act*, assinado pelo presidente George W. Bush em 2002, apresenta-se como um plano ambicioso que pretende melhorar os

2. Sobre os conceitos de “regulação” e “regulamentação”, ver o nosso trabalho Neto-Mendes (2004).

3. Sobre a dimensão das empresas franqueadas na atividade das explicações, ver Neto-Mendes et al. (2007).

resultados académicos dos estudantes das escolas públicas. Segundo Primont e Domazlicky (2006, p.77), esse programa dá ênfase à avaliação dos resultados de escolas e dos estudantes mediante a realização de testes padronizados. As escolas comprometem-se a realizar progressos anuais quanto aos resultados dos seus alunos sob pena de sanções. Aquelas que, pelo segundo ano consecutivo, não atingirem os progressos previstos devem liberar os alunos para escolherem outras escolas e pagar seus custos de transporte. No terceiro ano consecutivo sem cumprir os objetivos, as escolas são obrigadas a promover serviços educativos suplementares (*supplemental educational services*, que consistem no apoio em leitura e matemática) de acordo com a escolha dos pais e em colaboração com as autoridades educacionais.

Os diferentes governos estaduais escolhem um conjunto de centros de explicações (públicos e privados) e contratam com eles a prestação do serviço. Constituída a cesta dos fornecedores de explicações, a administração notifica os pais sobre a oferta e estes podem fazer suas escolhas. Segundo Boehner (2005), citando o Departamento Federal de Educação, foram aprovados mais de 1.600 prestadores de “serviços educativos suplementares” desde que o programa No Child Left Behind foi implantado. Cerca de três quartos pertencem à iniciativa privada e o restante surgiu no âmbito do sistema público de ensino.

Este é, sem dúvida, o caso de uma decisão política que teve um impacto muito profundo sobre o mercado das explicações: a injeção de dinheiro público (o mesmo Boehner citado antes fala de 1,7 bilhões de dólares) e a promoção de uma política de liberdade de escolha do prestador do “serviço educativo suplementar” contribuíram decisivamente para o fortalecimento da indústria de explicações. Ela já ressalta a decisão dos poderes públicos no mais alto nível de conferir aos centros de explicações (a maioria de iniciativa privada) o estatuto de assessoria externa visando fundamentalmente promover os bons resultados dos alunos nos exames nacionais.

AS EXPLICAÇÕES EM PORTUGAL: ASPECTOS ESSENCIAIS DA REGULAÇÃO

A prática das explicações, como acabamos de ver, tem sido objeto de alguma atenção por parte das autoridades políticas nos mais diversos quadrantes políticos e geográficos.

Portugal não foge à regra, como veremos a seguir, acompanhando outros países na adoção de medidas destinadas a controlar o exercício da atividade das explicações, em particular no que diz respeito aos profissionais (chamados de explicadores). Esses profissionais são, de fato, quase sempre professores em uma de duas situações: trabalham *part time* como fornecedores de explicações (individualmente ou em uma empresa, de pequena ou média dimensão, conhecida como “centro de explicações” ou “centro de estudos”), tendo como atividade principal a de professores numa escola pública ou privada; trabalham em tempo integral na chamada “indústria das explicações”. Essa atividade sempre existiu, mas teve nos últimos anos um crescimento considerável devido, entre outras razões, ao aumento da mão-de-obra qualificada disponível constituída por profissionais que têm licenciatura, mas que não encontram trabalho no sistema de ensino regular.

Apesar de haver indícios de que está aumentando o número dos que se dedicam às explicações com exclusividade, pelas razões que apontadas, tradicionalmente o corpo de explicadores era (e pensamos que continua a ser) recrutado predominantemente entre os professores do ensino regular.

Em Portugal, por razões históricas, políticas e culturais, o ensino regular situa-se de forma amplamente majoritária na esfera do Estado: o chamado “ensino público” era responsável por empregar, em 2006/2007, cerca de 84% dos professores do ensino não superior em atividade, cabendo ao “ensino privado” os restantes 16%, proporção que se tem mantido estável mesmo com as alterações dos totais de docentes contratados nos dois subsistemas⁴.

Não surpreende, portanto, que uma parte significativa dos explicadores em Portugal seja recrutada entre os funcionários do Estado: a docência na escola pública é a sua atividade principal (estando sujeitos a um regime de exclusividade determinado pelo estatuto da carreira docente), enquanto as explicações são uma atividade realizada, pelo menos para uma boa parte dos trabalhadores,

4. Em 2006/2007, de acordo com as estatísticas oficiais, há 142.384 professores no ensino público e 27.628 no ensino privado. Disponível em: <http://www.giase.min-edu.pt/content02.asp?auxID=pubs-online#dadosglobais> (acesso em: 20 mar. 2007). Esses números revelam uma redução de cerca de 8 mil efetivos quando comparamos com a situação relativa ao ano letivo 2005/2006: trabalhavam nas várias tipologias da escola pública 149.844 docentes (cerca de 84%) e na escola privada 28.358 (cerca de 16%), o que perfaz um total de 178.202 profissionais docentes (disponível em: <http://www.giase.min-edu.pt/IndSintese0506.asp>; acesso em 23 mar. 2006).

em part-time⁵, num regime de exercício privado de uma atividade que para todos os efeitos é “paradocente”.

Ainda assim, não podem ser ignorados alguns elementos recolhidos em trabalho recente (Silveirinha e Costa, 2007) que permitem estabelecer diferenças significativas entre os chamados “explicadores domésticos” (“professores que, simultaneamente, lecionam em escolas públicas e dão explicações em casa”) e os “explicadores públicos” (“indivíduos que se dedicam à atividade de explicador, mas contratados formalmente pelos centros de explicações”). Trata-se de um estudo de caso, cujo âmbito territorial coincide aproximadamente com o de um outro estudo, também citado aqui e realizado pelos autores deste artigo, em que é traçado o perfil dos dois tipos de explicadores.

Em resumo, pode-se afirmar que explicadores domésticos e públicos não se distinguem tanto pelas matérias em que são especialistas (praticamente as mesmas: matemática, física, química etc.), mas antes pelo perfil etário e profissional:

- no grupo dos explicadores domésticos, os autores identificam um perfil dominante de profissionais que têm licenciatura, com uma situação profissional estável, uma média de idade de 58 anos e um tempo de serviço como docentes majoritariamente situado no intervalo entre 25 e 35 anos, e há indícios de que muitos iniciaram sua atividade de explicadores antes de serem docentes. Esses dados parecem revelar, por um lado, a elevada estabilidade e o estatuto que alguns explicadores conseguem conquistar no meio onde desenvolvem a sua atividade profissional como professores da escola pública e como explicadores, circunstância que parece, por outro lado, dispensar muitos deles da necessidade de recorrer à publicidade para atrair clientes uma vez que os alunos parecem ser um dos meios de divulgação mais eficaz;
- no grupo dos explicadores públicos, o trabalho traça um quadro muito diferente do anterior: têm licenciatura, mas apenas pouco mais de metade dos entrevistados tem formação para a docência, sendo

5. O estudo realizado pela *Proteste* (2006), publicação de uma associação de defesa dos consumidores, parece confirmar que a “tradição” ainda se mantém: “A maioria dos centros [de explicações] contrata professores em atividade”.

em geral um grupo jovem (a maioria entre 26 e 35 anos de idade), sem experiência de ensino e sem vínculos contratuais com escolas do sistema regular, o que seguramente representa uma circunstância potenciadora de seu envolvimento na indústria das explicações, agora num contexto mais organizacional e empresarial que é conferido pelos centros de explicações.

Foi pensando também na situação específica das explicações (mas igualmente em outras, sobretudo as funções docentes exercidas em outros estabelecimentos de ensino e as atividades de formação contínua e profissional) que, em 1999, o governo português decidiu regulamentar a “acumulação de funções públicas e de funções privadas” na área da educação, “e em particular nos ensinos básico e secundário” (Portaria 612/1999, de 14 de agosto).

Salientamos um excerto deste dispositivo legal que resume o essencial da orientação política ao referir que a autorização da acumulação só pode ser concedida quando “a atividade privada a acumular, sendo similar ou de conteúdo idêntico ao das funções públicas desempenhadas pelo requerente, *não se dirige aos mesmos destinatários*” (grifo nosso).

A primeira idéia a reter é que os professores do ensino público são obrigados a solicitar autorização para poder acumular, por exemplo, a atividade “privada” das explicações; a segunda, a idéia de que a atividade das explicações, exercida pelos professores da escola pública em regime de “acumulação”, não pode dirigir-se “aos mesmos destinatários” da sua atividade principal. O legislador deixa sem resposta a questão de saber se “os mesmos destinatários” são apenas os alunos das turmas em que o professor-explicador leciona ou se também abrangem todos os alunos da respectiva escola.

Talvez em razão dessa ambiguidade, surge, em 2005, uma nova regra bem mais explícita. O novo enquadramento legal deixa claro que um professor da escola pública não poderá exercer atividade privada, o que inclui as explicações, quando estão envolvidos quer os seus próprios alunos quer quaisquer outros que freqüentem a escola onde leciona:

A autorização de acumulação de funções a que se refere o presente diploma só pode ser concedida verificadas, cumulativamente, as seguintes condições:
[...] Se a atividade privada a acumular, em regime de trabalho autónomo ou de

trabalho subordinado, sendo similar ou de conteúdo idêntico ao das funções públicas desempenhadas pelo requerente, designadamente a prestação de serviços especializados de apoio e complemento educativo, de orientação pedagógica ou de apoio sócio-educativo e educação especial, *não se dirija, em qualquer circunstância, aos alunos do agrupamento ou da escola onde o mesmo exerce a sua atividade principal* (grifo nosso). (Portaria n. 814/2005, de 13 de setembro)

As restrições normativas valem o que valem, como sabemos: valem como mensagem que as autoridades políticas enviam à sociedade, definindo possibilidades e interdições, como é o caso, mas a sua eficácia levanta muitas dúvidas, sobretudo se não forem acompanhadas de medidas complementares que mostrem, por um lado, as vantagens da medida (tarefa complexa tendo em vista a diversidade dos interesses em presença: autoridades, professores, pais, alunos) e, por outro lado, a inequívoca vontade política de tornar conseqüentes as orientações normativas, o que pressupõe rigor e controle.

A análise dos pedidos de “acumulação de funções”, recolhidos, tratados e disponibilizados pela Direção Regional de Educação do Centro – Drec –⁶, permite leituras pouco abonadoras no que diz respeito aos resultados práticos dessa medida dois anos após sua publicação (2006/2007). Os serviços da administração educativa do centro do território continental registraram 2.549 pedidos de acumulação de funções⁷, num universo de 35.829 professores em serviço na escola pública nesse mesmo ano letivo, de acordo com as estatísticas oficiais da educação (Paredes, 2006, p.29); do total de pedidos, cerca de um quarto (606) era de acumulação de funções no âmbito da atividade privada, situação que contempla as explicações (com 62 pedidos), além de muitas outras

6. O território continental português é organizado em 5 regiões administrativas, a que correspondem várias áreas funcionais (entre as quais a Educação), com o estatuto de serviços descentralizados cuja designação é a de “direção regional”, assim distribuídas: Norte, com sede no Porto; Centro, com sede em Coimbra; Lisboa e Vale do Tejo, em Lisboa; Alentejo, com sede em Évora; e Algarve, cuja sede é na cidade de Faro.

7. Os professores em serviço na escola pública podem solicitar a acumulação de funções públicas e privadas, sendo assim possível que um docente subscreva mais do que um pedido de acumulação de funções. Assim, podemos afirmar com segurança que os 2.549 pedidos registados pelos serviços em 2006/2007 corresponderão a um número inferior de docentes, embora não seja possível afirmar quantos, porque essa informação não nos foi fornecida.

atividades⁸; a título de curiosidade, acrescente-se que há mais nove pedidos que identificam especificamente o local do exercício da actividade como “centro de apoio pedagógico”, o que inclui os centros de explicações.

Reportando-nos agora apenas à actividade das explicações, ficamos com uma ideia da distribuição dos pedidos por disciplinas: matemática, 35; física e química, 18; biologia e geologia, 3; língua portuguesa, 2; ciências da natureza, inglês, espanhol, história e geografia de Portugal, todas com 1. É interessante assinalar a coincidência registrada entre essa distribuição e a que o nosso estudo registrou quando inquirimos os alunos do 12º ano de quatro escolas secundárias da cidade Aquarela (Costa, et al., 2003).

A análise da distribuição dos pedidos por subregiões (conhecidas em Portugal por “NUT III”) permite constatar a grande heterogeneidade de situações, não havendo, em muitos casos, uma relação direta entre o volume de professores em serviço na escola pública e o número de pedidos. Na região Centro, a comparação de 3 das suas sub-regiões permite comprovar essa grande diversidade: o Baixo Vouga, com seus 12 municípios e 5.937 professores, registra cinco pedidos de acumulação, o que mostra um *ratio* de um pedido para 1.187 professores; o Baixo Mondego, com 8 municípios e 4.736 professores, soma 13 pedidos, correspondendo a um *ratio* de um pedido para 364 docentes; o Pinhal Litoral, com 5 municípios e 3.391 professores, assinala 0 pedidos, o que dispensa qualquer comentário⁹. Verifica-se ainda que, dos 78 municípios abrangidos pela Drec, apenas em 21 (cerca de um quarto) houve pedidos de acumulação de funções para o exercício autónomo da actividade das explicações.

-
8. As restantes actividades privadas, de acordo com a norma em vigor, são as seguintes: organização de eventos; treinadores e monitores de várias modalidades desportivas; engenharia civil, mecânica e eletrotécnica; arquitetura e *design*; educação especial em gabinetes técnico-pedagógicos; advocacia; mediação de seguros; gestão de empresas; formação profissional e artística; tradução; desenho técnico; animação de tempos livres; consultoria; relações públicas; *web design*.
 9. Caracterização das subregiões (NUT III) indicadas, todas localizadas na região Centro, segundo os municípios que as compõem: i) Baixo Vouga: Águeda, Albergaria-a-Velha, Anadia, Aveiro, Estarreja, Ílhavo, Mealhada, Murtosa, Oliveira do Bairro, Ovar, Sever do Vouga e Vagos; ii) Baixo Mondego: Cantanhede, Coimbra, Condeixa-a-Nova, Figueira da Foz, Mira, Montemor-o-Velho, Penacova e Soure; iii) Pinhal Litoral: Batalha, Leiria, Marinha Grande, Pombal e Porto de Mós.

Esses números apenas revelam a face “oficial” dessa atividade, privada e paralela, desenvolvida por professores da escola pública. Estão longe, cremos mesmo que muito longe, de traduzir o retrato real do exercício da atividade das explicações por parte dos professores da escola pública. Os números mostram, por outro lado, uma evidência: a grande maioria dos professores da escola pública que acumulam funções públicas e privadas não cumpre as exigências legais, conclusão sustentada pelo confronto com a informação do estudo, já referido aqui, de Silveirinha e Costa (2007).

Segundo os autores, na cidade Aquarela, onde estão alocadas 4 escolas secundárias, além de vários agrupamentos de escolas básicas – e vale considerar que apenas as quatro escolas secundárias totalizavam, em 2005/06, 536 docentes¹⁰ – foram identificados quinze centros de explicações, 5 escolas de línguas e 132 explicadores “domésticos”, sendo possível afirmar que uma parte significativa do último grupo de explicadores exerce funções docentes na escola pública. Visto que os dados oficiais da administração educativa reportam para o município da cidade Aquarela (2006/2007) apenas 4 pedidos de acumulação, há sinais de sobra para afirmar que estamos perante uma baixíssima taxa do que se pode chamar de “oficialização” (ou “legalização”) da atividade. Além disso, o estudo da *Proteste* já mencionado mostra que a atividade continua a desenvolver-se informalmente apesar da tentativa de regulação estatal:

Quanto à proibição de os professores do secundário darem explicações a alunos do mesmo agrupamento escolar, nem todos [os explicadores particulares] revelaram conhecimento da lei [...]; A maioria dos centros contrata professores com atividade, mas poucos se importam com a incompatibilidade legal. Menos de metade indicou seguir medidas para evitar que um professor dê explicações a alunos do mesmo agrupamento escolar. (*Proteste*, 2006)

Chegados a este ponto do nosso trabalho, podemos indagar sobre o que move o poder político, que tem a capacidade reguladora, para se permitir uma regulação com essa baixa taxa de eficácia. Podemos ainda perguntar, na mesma linha de pensamento, o que deu origem ao não cumprimento daquela norma –

10. Dados relativos a 2005/06, disponível em: <http://www.giase.min-edu.pt/IndSintese0506.asp>; acesso em: 18 abr. 2007.

os professores, os diretores das escolas, não agem em conformidade por mero desconhecimento da lei? Ou não apresentam pedidos de acumulação de funções guiados por um profundo sentido estratégico, porque sabem que isso significaria a perda de uma parte dos seus clientes por serem justamente alunos da escola em que leccionam, situação proibida à luz da nova orientação? Ou por temerem que a oficialização dessa atividade privada os colocasse sob a mira das autoridades fiscais que não hesitariam em taxar mais essa fonte de rendimentos?

Não temos ainda elementos para responder a estas questões, mas parece confirmar-se, mais uma vez, a aparente facilidade com que as autoridades e os diversos atores assistem ao crônico divórcio entre o plano das normas e o plano das práticas, situação que pode alimentar uma certa idéia de impunidade. Um ex-diretor de uma das escolas secundárias públicas da cidade onde realizamos o nosso estudo garantiu-nos que o empenho dos diretores de escola nesse processo pode ser a chave para o sucesso da medida reguladora porque, assegura, “todos sabem quem são os professores que dão explicações”.

Ainda a propósito da regulação, no caso português e sobretudo no estrito plano das orientações, há uma outra dimensão da análise da legislação que pode se revelar rica do ponto de vista da compreensão do fenômeno: que razões poderão mobilizar os governantes a apresentar medidas reguladoras de uma atividade privada, realizada por professores-funcionários públicos, como são as explicações? Procuraremos sistematizá-las de forma breve, recorrendo a um trabalho anterior (Neto-Mendes et.al., 2007):

- razões de natureza econômico-financeira, com uma inegável vertente fiscal, como atesta o fato de ambos os diplomas legais serem assinados por responsáveis dos ministérios das Finanças e da Educação – este fato reforça as preocupações que animam os responsáveis pelas políticas a enquadrar, do ponto de vista fiscal, uma atividade que tem uma expressão econômica cada vez mais significativa e que se desenvolve praticamente na clandestinidade;
- razões de natureza profissional, ética e política, típicas de um Estado de direito e de uma democracia ocidental, traduzidas pelo legislador na “necessidade de fomentar a moralização e a transparência” da atividade (Portaria n. 814/2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos ter sido capazes de evidenciar algumas políticas educacionais cujos efeitos refletem na atividade das explicações, bem como os seus principais instrumentos reguladores – em alguns casos, foi mesmo possível tecer algumas considerações sobre o sucesso ou o fracasso da sua aplicação.

São perceptíveis grandes disparidades nacionais nessa matéria: há governos que não abdicam de atribuir ao Estado um papel central e conseqüente na moralização da atividade, clarificando papéis e atribuições, prevenindo eventuais riscos de corrupção; em outros casos, a proibição das explicações (ou até a rendição ao mais radical *laissez-faire* que orienta algumas políticas “desregulacionistas”) soa a reconhecimento de uma certa incapacidade para regular a atividade e, em uma escala mais ampla, por vezes, seguramente também uma grande dificuldade de avaliar os impactos das políticas educacionais que de alguma forma se cruzam com as explicações (reformas curriculares; política de exames; política de recursos humanos na escola pública; relação entre serviços educacionais privados e públicos, entre outras); há ainda o grupo daqueles países que tendo instrumentos reguladores mínimos – como a obrigatoriedade de os professores da escola pública, que podem ser a grande maioria, como em Portugal, solicitarem autorização para acumular com a atividade privada das explicações ou ainda a proibição de estarem envolvidos nessa atividade alunos das escolas onde aqueles lecionam – parecem deixar ao mercado a capacidade quase exclusiva de regulação, intervindo as autoridades apenas reativamente, isto é, quando há qualquer denúncia de irregularidade, recorrendo nesses casos os serviços de inspeção.

Em outro plano, o do estatuto concedido pelo Estado aos serviços privados de explicações, podemos identificar dois grupos de países: o dos que têm como perspectiva uma atividade econômica privada, de caráter essencialmente nacional ou multinacional, reflexo da capacidade empreendedora da sociedade civil e dependente das suas estratégias para atrair clientes, mas sem nenhum vínculo direto com as políticas públicas direcionadas para a educação; e um segundo grupo, seguramente minoritário, que concebe e organiza políticas que, na prática, colocam os serviços privados (eventualmente outros) de explicações como parceiros sociais privilegiados e aliados incontornáveis das políticas públicas nesse domínio, quer através da celebração de contratos-programa, quer através da implementação de uma espécie de “cheque-explicações” que permite às famílias escolher o fornecedor desse serviço para os seus educandos.

A análise das políticas de regulação das explicações reconhece, de início, o que parece óbvio mas nem sempre é reconhecido: estamos perante uma atividade com forte implantação social, com evidentes conexões com o trabalho escolar (mas paradoxal e freqüentemente ignoradas ou desvalorizadas por muitos professores e pelas autoridades educacionais), para não falar do seu significativo valor econômico, muitas vezes relegado ao domínio da economia informal. A problemática da crise do Estado e a afirmação de políticas neoliberais são contornos de uma discussão que não pode escamotear a tendência para a “privatização” crescente das responsabilidades, presente quer na tomada de decisão (devolvida às famílias) quer nos encargos mensais que representam as despesas com educação: sabe-se hoje que as explicações representam uma parcela bem significativa dos custos que muitas famílias têm de suportar com a educação dos seus filhos (Ventura, 2006).

O conhecimento da diversidade de fatores que podem estar na origem da procura/oferta de explicações parece indissociável das medidas políticas a desenvolver nesse domínio da regulação das explicações. Sem enveredarmos *a priori* em julgamentos do tipo “as explicações são uma coisa boa” ou “são uma coisa má” (conhecemos bem a sociedade em que vivemos e as respectivas regras...), pensamos ser urgente um debate sobre as condições e as circunstâncias em que a atividade se desenvolve, os seus impactos ao nível da democratização da educação escolar e da equidade. Há sinais preocupantes, na sociedade portuguesa, por exemplo, de elitização do acesso a certas formações de nível universitário, em particular nas áreas da saúde e das artes, e a informação disponível não descarta – pelo contrário, parece sublinhá-la – a importante contribuição das explicações na produção desse fenómeno altamente diferenciador das oportunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boehner, J. *No Child Left Behind is working, fact sheet*: House Education & the Workforce Committee, jan. 2005. Disponível em: <http://edworkforce.house.gov/issues/109th/education/nclb/nclbworking.htm>. Acesso em: 14 nov. 2005.

BRAY, M. *The Shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. Paris: International Institute for Educational Planning, 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001184/118486e.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2005.

COSTA, J. A. et al. O Fenômeno das explicações: aspectos da realidade portuguesa e do contexto global. *Ensaio*, v.15, n.57, p.475-488, out./dez. 2007.

COSTA, J. A.; VENTURA, A.; NETO-MENDES, A. As Explicações no 12º ano: contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra. *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*, v.2, n.2, p.55-68, 2003.

HALLAK, J.; POISSON, M. Private supplementary tutoring: nature, impact and government responses. In: *Sub-Regional Course on: Transparency, Accountability and Anti-Corruption Measures in Education – China, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Uzbekistan*: Open Society Institute, International Institute for Educational Planning, 2004. Disponível em: http://www.unesco.org/iiep/eng/focus/etico/repeng/rep_eng.pdf. Acesso em: 29 nov. 2005.

_____. *Corrupt schools, corrupt universities: what can be done?* Paris: International Institute for Educational Planning, Unesco, 2007.

LARTIGUE, C. J. *You'll never guess what South Korea frowns upon*. Cato Institute, 2006. Disponível em: http://www.cato.org/pub_display.php?pub_id=4679. Acesso em: 2 jan. 2008.

NETO-MENDES, A. Regulação estatal, auto-regulação e regulação pelo mercado: subsídios para o estudo da profissão docente. In: COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. (orgs.). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004. p.23-33.

_____. et al. La Industria de las clases particulares: de la actividad liberal a la franquicia de las multinacionales. In: SIMPOSIO, 8: *Memorias de Pedagogía 2007*. La Habana, Cuba, 2007. CD-rom.

PAREDES, A. (coord.) *Recenseamento escolar 06/07*. Lisboa: Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do Ministério da Educação, 2006.

PRIMONT, D. F.; DOMAZLICKY, B. Student achievement and efficiency in Missouri Schools and the No Child Left Behind Act. *Economics of Education Review*, v.25, p.77-90, 2006.

SILVEIRINHA, T.; COSTA, J. A. As Explicações na perspectiva da oferta: alguns dados de um estudo de caso. (Comunicação apresentada no 4º. Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação/3º. Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. *O Governo das Escolas: os novos referenciais, as práticas e a formação*. Lisboa, 2007.)

VENTURA, A. et al. El Fenomeno del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela visto a través de un análisis comparado. *Profesorado: Revista de Curriculum e Formación del Profesorado*, v.2, n. 10, 2006. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev102.html>. Acesso em: abr. 2008.

Recebido em: maio 2008

Aprovado para publicação em: julho 2008

TRAJETÓRIAS ESCOLARES PROLONGADAS NAS CAMADAS POPULARES

DÉBORA CRISTINA PIOTTO

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo
dcpiozzo@usp.br

RESUMO

O objetivo deste estudo é discutir a contribuição de estudos recentes para a compreensão das condições que possibilitam trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. A análise detida de seus resultados e uma entrevista com um aluno de curso superior de alta seletividade proveniente dessas camadas permite problematizar alguns pontos. A revisão de alguns trabalhos sobre o tema, evidenciando a centralidade da família em percursos escolares alongados, possibilita também questionar alguns significados comumente atribuídos à longevidade escolar nas camadas populares como conformismo, sofrimento e ruptura cultural. Evidenciou a necessidade de mais investigação sobre o papel da escola bem como sobre a existência de outros sentidos no acesso e na experiência de estudantes pobres no ensino superior.

ENSINO SUPERIOR – CLASSE SOCIAL – ENSINO PÚBLICO

ABSTRACT

EXTENDED ACADEMIC LIFE FOR LOWER CLASS PEOPLE. The purpose of this study is to discuss the contribution of recent studies for understanding the conditions that make extended learning paths possible in low-income segments. The meticulous analysis of its results and an interview with a student of a highly selective higher education course from this background enables us to raise some issues. The review of some studies on the subject evidencing the central role of the family in extended learning paths also enables us to question some of the meanings commonly assigned to extended learning in low-income segments, such as conformism, suffering, and cultural disruption. The need for further investigation on the role of school, as well as on the existence of other meanings related to school access and the experience of poor students in higher education courses has been made evident.

HIGHER EDUCATION - SOCIAL CLASS – PUBLIC EDUCATION

A discussão empreendida neste artigo é oriunda de pesquisa que estou realizando para fins de doutoramento no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, a quem agradeço pelas sugestões ao texto. Agradeço também a Bianca C. Correa pela leitura atenta e pelas contribuições.

Têm crescido os estudos sobre o fracasso escolar dos alunos das camadas populares que partem de um entendimento crítico sobre a escola e a sociedade, surgidos no Brasil sobretudo no início dos anos 1980, como os de Campos e Goldenstein (1981), Campos (1984), Goldenstein (1986), Spósito (1984), Patto (1990), para citar apenas alguns.

Já as pesquisas sobre trajetórias escolares bem-sucedidas nas camadas populares, como as de Setton (1999) e Souza (1991), que apontam os poucos conhecimentos existentes a respeito e a necessidade de novas investigações são menos freqüentes.

Todavia, principalmente na década de 1990, surgem no Brasil trabalhos que procuram transformar trajetórias prolongadas de escolarização¹ nas camadas populares em objeto de estudo². Como exemplo podemos citar os trabalhos de Vianna (1998), Portes (2000), Silva (1999) e Barbosa (2004). Tais estudos investigam tanto os processos que permitiram a jovens provenientes das camadas populares o ingresso no ensino superior, por meio, sobretudo, da pesquisa sobre as práticas familiares de escolarização, quanto a experiência do estudante pobre na universidade, investigando, além do acesso, também a questão da permanência neste nível de ensino.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discutir as contribuições dessas pesquisas para a compreensão das condições que possibilitam trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares, bem como problematizar alguns aspectos relativos aos estudos sobre o estudante pobre na universidade mediante análise detida de seus resultados e de uma entrevista, realizada por nós, com um jovem proveniente das camadas populares e aluno de um curso de alta seletividade da Universidade de São Paulo. Pretendemos, assim, apontar contribuições e alguns dos desafios existentes em relação à investigação sobre o acesso e a permanência do estudante das camadas populares no ensino superior. Para isso, o artigo baseia-se em uma revisão dos trabalhos de Vianna (1998), Portes (2000), Silva (1999) e Barbosa (2004), que permitiu evidenciar a importância da ação da família em percursos escolares alongados

-
1. Por trajetórias escolares prolongadas entendemos a permanência no sistema escolar até o ensino superior.
 2. No exterior, principalmente na literatura científica de língua francesa, a produção de conhecimento sobre o tema é menos recente. Contudo, no âmbito deste artigo, serão consideradas substancialmente as pesquisas brasileiras sobre o tema.

e sua centralidade como objeto de pesquisa. Tal revisão possibilitou, também, o questionamento de alguns significados comumente atribuídos à longevidade escolar nas camadas populares, tais como conformismo, sofrimento e ruptura cultural, encontrando nessas pesquisas outros sentidos possíveis para a experiência de alunos pobres no ensino superior. Esses diferentes sentidos são também ilustrados em uma entrevista que integra pesquisa que estamos realizando sobre o tema.

Antes, porém, de discutirmos as pesquisas de Vianna (1998) e de Portes (2000), cabe uma breve apresentação de um trabalho do sociólogo francês Bernard Lahire, cujos pressupostos teórico-metodológicos estão presentes nessas investigações.

TRAJETÓRIAS ESCOLARES BEM-SUCEDIDAS E A FAMÍLIA

Lahire (1997) investiga as relações entre as posições escolares de 26 crianças provenientes de camadas populares que freqüentam a 2ª série do ensino fundamental na França e suas configurações familiares. Nos perfis descritos em sua pesquisa, há casos que vão desde “fracassos” previsíveis – isto é, realidades escolares difíceis vividas por alunos cujos pais possuem baixa escolaridade, profissões não-qualificadas, o que caracterizaria uma situação de baixo capital cultural³ –, passando por histórias de “fracassos” improváveis – ou seja, crianças que, apesar de viverem em condições mais favoráveis à escolarização (pais com maior nível de instrução, por exemplo), têm desempenho acadêmico bastante ruim –, até os casos de “sucessos” brilhantes de alunos que, embora sujeitos a condições extremamente difíceis no tocante ao trabalho acadêmico, possuem um desempenho escolar exemplar. A despeito da semelhança de origem social e condições de vida, os caminhos percorridos pelas trajetórias escolares dessas crianças são heterogêneos e múltiplos. E é sobre as razões das improbabilidades que se debruça Lahire.

Para o autor, não se podem entender as posições escolares dos alunos como reprodução necessária e direta das condições sociais, econômicas e

3. O conceito de capital cultural – proveniente dos trabalhos de Pierre Bourdieu (1996) – é definido por Lahire (1997) como princípio socializador mais adequado ou próximo ao mundo escolar.

culturais de suas famílias. Nem tampouco as situações estudadas encontram explicação na transmissão da herança cultural familiar. A lógica reprodutivista e a noção de “transmissão” não refletem o trabalho ativo e complexo de apropriação e construção, pelos indivíduos, de grande variedade de fatores e que redundam na diversidade dos perfis apresentados. Entre esses fatores, destacamos os aspectos psicológicos.

Apesar de Lahire nem sempre nomear como psíquica a dimensão de muitas das questões por ele discutidas, é disto que se trata quando aborda, por exemplo, os medos e os sofrimentos das experiências escolares paternas influenciando na relação que o filho estabelece com a escola. A importância assumida pelo aspecto psicológico o faz afirmar que, entre um capital cultural baixo ou inexistente e um maior nível de escolaridade marcado por experiências infelizes, é preferível a primeira situação: “é sem dúvida preferível ter pais sem capital escolar a ter pais que tenham sofrido na escola e que dela conservem angústias, vergonhas, complexos, remorsos, traumas ou bloqueios” (Lahire, 1997, p.345).

É essa herança psíquica que explica algumas das histórias de “sucessos” escolares improváveis⁴. É o caso, por exemplo, de Salima. Filha de pais imigrantes (provenientes da Argélia) – mãe faxineira, analfabeta, e pai operário em eletricidade, apenas lê em árabe e um pouco (com dificuldade) em francês –, Salima, a despeito de reunir condições objetivas que provavelmente gerariam fracasso escolar, obteve 7,2 na avaliação nacional e é considerada boa aluna por seu professor. Ainda neste caso, segundo Lahire, é a combinação de características da configuração familiar que possibilitará a explicação do êxito imprevisto.

Se as razões para o sucesso não podem ser encontradas nas práticas de leitura, escrita, ou de organização das atividades domésticas da família, o autor procura-as na relação que o pai estabelece com os filhos, principalmente no tocante às atividades escolares. Apesar de o pai de Salima não saber precisar a classe em que os filhos estão (ela tem mais dois irmãos), e tampouco poder

4. Apesar da dimensão relativa que Lahire (1997) atribui às noções de “sucesso” e “fracasso” escolar – tendo sempre o cuidado de colocar tais termos entre aspas –, para a definição dos perfis, o parâmetro adotado foram as notas obtidas pelas crianças na avaliação nacional do sistema de ensino francês. Os alunos considerados em situação de “sucesso” escolar obtiveram notas acima de 6.

ajudá-los nas tarefas escolares, ele valoriza a escolarização, cuida para que façam suas lições e os incentiva a realizarem atividades acadêmicas, levando-os à biblioteca ou comprando livros. Estimula-os, ainda, a escreverem um diário de férias, expressando “seu ressentimento em relação a essas práticas que gostaria de poder ter feito” (Lahire, 1997, p.169). Nesse sentido, os laços entre pai e filhos passam também pela escrita, não sendo obra do acaso, portanto, o desejo de Salima de ser “escrivinhadora”: “Os filhos sabem que dão prazer ao pai quando se saem bem na escola e escrevem para ele” (idem, *ibidem*).

Este é um dos casos descritos por Lahire no qual são as características da organização familiar que explicam trajetórias escolares bem-sucedidas, na inexistência – total ou parcial – de capital cultural. Para este autor, histórias como as de Salima evidenciam a importância da economia das relações de poder no interior das famílias.

Mesmo nos casos em que os pais dispõem de certo capital cultural, transmite-se algo a mais do que este capital. Nesse sentido, algumas das histórias de “fracassos” improváveis podem ser compreendidas à luz das relações dos pais com suas próprias experiências escolares. Os adultos podem experimentar sentimentos de inferioridade ou de incompetência cultural diante da instituição escolar e transmiti-los às crianças. O inverso também pode ocorrer e produzir histórias de “sucessos” inesperados como a de Salima. Neste caso, transmitem-se às crianças sentimentos de orgulho e alegria diante da experiência escolar. Mas, em ambas as situações, trata-se de uma herança de sentimentos:

A “herança” familiar é, pois, também uma questão de sentimentos [...], e a influência, na escolaridade das crianças, da “transmissão de sentimentos” é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais. (Lahire, 1997, p.173)

Além disso, para que a “transmissão” do capital cultural ocorra, são necessárias interações efetivas e afetivas. Isto é, não basta a escolarização do pai ou da mãe, é preciso que o detentor desse capital escolar esteja disponível, tanto objetiva quanto subjetivamente, de forma a possibilitar as adequadas condições para que o capital possa ser herdado. Na ausência de capital cultural, o que as histórias relatadas mostram é que se cria, no interior dessas famílias, um lugar

simbólico de grande importância para o mundo escolar ou para a criança letrada. Interesse e valor demonstrados por pequenas ações do dia-a-dia.

Ao lermos os perfis descritos por Lahire (1997), passamos a conhecer muito das realidades objetivas e subjetivas vividas pelas famílias entrevistadas.

No entanto, apesar de também terem sido feitas entrevistas com os professores das crianças, pouco sabemos sobre a escola. Em relação aos professores, por exemplo, são mencionadas apenas suas opiniões a respeito dos alunos e de seus desempenhos acadêmicos.

O interesse específico de Lahire nessa pesquisa foi a relação das famílias de camadas populares com situações de sucesso e de fracasso escolares. Ainda assim, chama atenção a ausência da escola na análise empreendida. A instituição escolar é mencionada rapidamente em algumas notas de rodapé. O “sucesso irregular” de Martine – filha de pais com nível médio completo, que obteve na 2ª série nota 7 na avaliação nacional, mas que repetira a pré-escola e cujo bom desempenho na 2ª série é inconstante – é atribuído ao fato de caber ao pai – menos afeito à leitura e a atividades semelhantes às escolares do que a esposa – o cuidado da filha enquanto a mãe trabalha. Nessa análise, o autor menciona apenas em nota de rodapé um fato que talvez merecesse maior atenção: “Podemos observar que as múltiplas mudanças de professor na classe de Martine (oito professores durante o ano escolar...) jogam para a escola uma parte da responsabilidade em relação ao ‘sucesso’ irregular de Martine” (Lahire, 1997, p.324, nota 43).

A compreensão a respeito da participação da escola nas questões abordadas é explicitada, ao menos em parte, nas conclusões; porém, novamente em nota de rodapé:

É preciso acrescentar que, se nossa pesquisa tem como objetivo as dissonâncias e as consonâncias entre socialização escolar e socialização familiar, acentuando as especificidades, as pressões próprias das configurações familiares, a escola também participa, sem dúvida, da produção de alguns mal-entendidos prejudiciais à escolaridade das crianças. (idem, p.354, nota 1)

Como exemplo de um “mal-entendido”, o autor cita o tempo de horário livre em que muitas crianças permanecem na escola após as aulas, para realizarem as tarefas. Por confiarem “cegamente” na instituição escolar, os

pais não verificam eles próprios os cadernos dos filhos, acreditando estarem as lições completas e corretas, uma vez que as crianças teriam sido ajudadas por profissionais competentes, o que nem sempre ocorre.

A referência a pesquisa situada no contexto do sistema de ensino francês não desconsidera as diferenças entre este e a realidade da educação pública brasileira.

Acreditamos, no entanto, que a escola tenha maior participação na produção do fracasso escolar do que a contribuição de “mal-entendidos”. No caso brasileiro, essa participação já foi amplamente discutida por vários trabalhos, como, por exemplo, os de Patto (1990), Spósito (1993), Paro (1995), Collares e Moysés (1996), Sawaya (1999), Cruz (1997), que revelaram os processos e as práticas escolares cotidianas que participam na produção do fracasso escolar.

LONGEVIDADE ESCOLAR E CAMADAS POPULARES: DOIS ESTUDOS BRASILEIROS

As pesquisas realizadas por Vianna (1998) e Portes (2001) tratam da relação entre trajetórias escolares prolongadas e camadas populares.

Vianna (2000) fez entrevistas com sete estudantes (cinco mulheres e dois homens) que tinham em comum o fato de terem ingressado no ensino superior (alunos de graduação e pós-graduação em universidades de Minas Gerais) e serem provenientes de famílias com dificuldades econômicas, baixo nível de escolaridade, pais exercendo (ou tendo exercido) trabalhos predominantemente manuais.

Analisando essas biografias escolares, Vianna traz reflexões importantes para a relação entre longevidade escolar e camadas populares. Uma delas corresponde à presença, nas histórias analisadas, de “êxitos escolares parciais” – definidos como bom rendimento acadêmico e inexistência de reprovações –, sobretudo no período referente às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Esses sucessos iniciais, e também os intermediários, contribuíram para a construção de sentidos, disposições e práticas que tenderam a reforçá-los, tornando-se uma importante base para a continuidade dos estudos nas trajetórias analisadas.

Outro aspecto recorrente foi uma autodeterminação decisiva para os percursos escolares dos entrevistados. Vianna (2000) reconhece a existência

de um componente aleatório em tais percursos, pelo surgimento casual de oportunidades centrais para a definição. Apesar disso, ela atribui aos indivíduos um papel ativo na construção de sua trajetória escolar: “essas trajetórias supõem um querer e uma autodeterminação imbatíveis, sobretudo dos filhos, condição *sine qua non* de produção de sobrevida escolar em meios populares” (Vianna, 2000, p.52). Todavia, ressalta a autora, não se trata de localizar tal autodeterminação na essência subjetiva dos entrevistados, pois ela fora construída no decorrer do processo de escolarização.

Vianna discute também o conceito de mobilização escolar familiar, entendida como atitudes e práticas familiares voltadas sistemática e intencionalmente para a garantia do bom rendimento escolar dos filhos. Semelhante ao encontrado por Lahire (1997), a autora observou ser possível a longevidade escolar nas camadas populares sem a necessária ocorrência dessa mobilização. Nas sete histórias analisadas, ela não identificou investimentos específicos e deliberados por parte das famílias na trajetória escolar dos filhos que permitissem explicar as situações de longevidade escolar. Defende a idéia de que a presença das famílias das camadas populares nas trajetórias escolares prolongadas dos filhos assume formas específicas, bastante diferentes das comumente identificadas como propiciadoras de “sucesso”, típicas das camadas médias.

É fato que os pais contribuem para as trajetórias de longevidade escolar. Mas não mediante “acompanhamento minucioso da escolaridade dos filhos” ou de “contatos freqüentes com os professores”, nem ainda da “assiduidade às reuniões convocadas pela escola”. A participação das famílias nas trajetórias escolares dos filhos revela-se, por exemplo, na história de Catarina (pedagoga cursando especialização em psicopedagogia na Universidade Estadual de Minas Gerais – UFMG), cujo pai, com idade avançada e problemas de saúde, fazia horas extras no colégio, como faxineiro, para garantir isenção da taxa de mensalidade escolar dos filhos.

A autora trata ainda do papel das diferentes esferas que configuram das trajetórias analisadas: a família, o filho-aluno e a escola, entendidas como âmbitos interdependentes. Reafirma as posições discutidas em relação à família e ao filho e aborda a participação da escola na questão da longevidade escolar. Embora reconheça que aspectos ligados à instituição escolar e seu funcionamento estejam relacionados com a trajetória pesquisada, e apesar de conceber “a escola [...] como fator dinâmico do processo de construção dessas situações

de sobrevivência escolar”, a autora esclarece que, em seu estudo, a escola aparece apenas de maneira indireta como “figura importante de bastidores”.

De fato, a instituição escolar assumiu grande importância em várias das histórias analisadas. É o caso, por exemplo, de Helena – aluna do curso de medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. O fato de ter estudado no sistema municipal de ensino de Belo Horizonte – reconhecido pelo oferecimento de educação de boa qualidade e ter freqüentado por orientação de professores as melhores escolas – é apontado por Vianna (1998) como um dos elementos decisivos para a tão bem-sucedida trajetória escolar de Helena. O ingresso em uma boa escola municipal logo no início de sua escolarização – viabilizado por um tio que trabalhava como porteiro na instituição – é identificado como uma grande oportunidade da vida escolar de Helena, que lhe facultou o acesso a outras escolas de igual qualidade.

Além disso, na análise de Vianna (2000), a escola assume importante papel quando ela aponta, por exemplo, a centralidade do êxito nas primeiras séries do ensino fundamental para o início da construção de uma trajetória escolar prolongada. Ou ainda quando afirma que a autodeterminação observada em seus entrevistados fora construída ao longo do processo de escolarização. Assim, apesar de o objetivo da pesquisa estar voltado, principalmente, para a contribuição da família em trajetórias prolongadas de escolarização, Vianna (1998) traz também importantes subsídios para se pensar a participação da escola⁵ na construção dessas histórias. Apesar de a escola não se ter constituído como foco da pesquisa, e, por isso, não ter sido objeto de maiores reflexões, seu papel foi de destaque em várias das trajetórias de longevidade escolar analisadas.

Outro estudo que investiga a relação entre longevidade escolar e camadas populares é o de Portes (2000). O pesquisador entrevistou seis jovens (três homens e três mulheres) provenientes de famílias das camadas populares e alunos das carreiras mais concorridas da UFMG (Medicina, Fisioterapia, Direito, Comunicação Social, Engenharia Elétrica e Ciência da Computação). Tais estudantes, apesar das trajetórias escolares brilhantes, marcadas sempre por sucessos, constituem, conforme o autor, uma “improbabilidade estatística”, uma

5. Quando utilizamos o termo escola, estamos nos referindo aos períodos que correspondem ao ensino fundamental e médio.

vez que apenas uma parcela reduzidíssima de alunos das camadas populares tem acesso aos cursos citados.

Um dos objetivos da pesquisa foi entender o trabalho escolar realizado pelas famílias das camadas populares que, de alguma forma, contribuiu para o acesso dos filhos à universidade pública em cursos altamente valorizados socialmente⁶. Portes (2000) define trabalho escolar como qualquer ação familiar ocasional ou precariamente organizada visando ao ingresso e à permanência dos filhos no sistema de ensino, procurando influenciar sua trajetória escolar, de modo a alcançar níveis mais altos de escolaridade. Esse tipo de trabalho é algo complexo, de difícil compreensão e visibilidade, e realizado, na maior parte das vezes, na ausência de capital escolar.

Exemplo da variedade de formas que o trabalho escolar pode assumir nos meios populares é a história de Maurício (estudante de Engenharia Elétrica). Diante da grande dificuldade de corresponder às necessidades econômicas que o curso do filho demanda, seu pai – que abandonara o emprego em um hospital para se tornar raspador de tacos e aumentar o rendimento familiar – fala ao pesquisador: “Olha, tem dia que dá um desespero, rapaz... Olha só, pra você vê...’ Levanta as barras rotas das calças e mostra os joelhos esfolados e calejados pelo ato de trabalhar ajoelhado [...], como se necessitasse demonstrar o esforço que ele faz para manter a casa, como ele diz” (Portes, 2000, p.66).

Esse trabalho escolar torna-se visível e ganha sentido e legitimidade mediante uma série de ações que compõem o que o autor chama de “conjunto de circunstâncias atuantes”. Ele trata de seis circunstâncias:

1. presença da ordem moral doméstica;
2. atenção para com o trabalho escolar do filho;
3. esforço para compreender e apoiar o filho;
4. presença do outro na vida do estudante;
5. busca de ajuda material;
6. existência e a importância de um duradouro grupo de apoio construído no interior do estabelecimento escolar.

Apesar de essa discussão de Portes estar voltada para a atuação da família no percurso escolar dos filhos, pelo menos uma das circunstâncias discutidas

6. Este foi um dos aspectos tratados por Portes (2001) em tese de doutorado.

refere-se explicitamente à escola. Em relação ao quarto item abordado – a presença do outro na vida do estudante –, este outro é, nas histórias descritas, sempre um professor⁷. É assim, por exemplo, que a trajetória de Alice (estudante de Fisioterapia) tomará rumo decisivo quando sua professora da 3ª série pede que a mãe a transfira para outra escola pública de melhor qualidade. A percepção por parte de determinados professores do bom desempenho escolar parece ser decisiva na vida dos estudantes entrevistados, desempenhando importante papel na construção de uma “lógica do sucesso” (Accardo, 1997). Portes (2000) afirma que intervenções de professores como essa são aceitas e operacionalizadas pelas famílias e modificam as possibilidades escolares dos estudantes. Estes, por sua vez, desenvolvem-se cada vez mais, confirmando prognósticos anteriores, recebendo novos elogios e caminhando em direção a níveis mais altos de escolaridade.

A “eterna aproximação dos professores” (Portes, 2000) é outro aspecto importante nas trajetórias escolares analisadas. Pelo reconhecimento e incentivo à dedicação, ao esforço e ao desempenho acadêmico, o professor contribui para a construção da autonomia, segurança e auto-estima desses estudantes. Ainda segundo Portes, a busca de proximidade com os professores ou de reconhecimento no interior da escola é estimulada pelas famílias como forma de delegação de cuidados que elas não podem mais exercer em relação aos filhos. Tal reconhecimento, no entanto, só pode ser obtido por um desempenho exemplar, não só em termos acadêmicos, mas também comportamentais, bem como da aceitação das determinações institucionais. A essa postura dos estudantes, Portes (2000) denomina “conformismo estratégico”.

Como na pesquisa realizada por Vianna (1998), no estudo de Portes (2000) a escola esteve presente em momentos importantes nas trajetórias analisadas, apesar de não ter constituído foco da investigação. Na discussão realizada por Portes, entretanto, a instituição escolar apareceu de forma mais expressiva. De todo modo, vale ressaltar a presença, nos dois estudos, da escola na construção de trajetórias que conduziram estudantes pobres ao ensino superior.

7. Com exceção do caso de Esdras (estudante de Ciência da Computação) em que este “outro” é representado pela prima, que é pedagoga, sócia de uma escola onde ele vai estudar exercendo monitoria em troca da mensalidade.

Nesse sentido, nos perguntamos a respeito da necessidade de uma investigação mais detida sobre a participação da escola na construção de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. A instituição escolar participa dessa construção? Que tipo de participação é essa? Como ela se dá? Como pensar tal participação diante da situação precária da qualidade do ensino público brasileiro? Essas são questões que permanecem em aberto e para as quais são necessárias, a nosso ver, novas pesquisas sobre o tema.

PARA ALÉM DO CONFORMISMO E DA RUPTURA

Como já afirmamos, pesquisas sobre trajetórias escolares bem-sucedidas nas camadas populares são menos freqüentes do que estudos que tratam do fracasso escolar. Nas pesquisas existentes sobre o tema, casos de alunos pobres com bom desempenho escolar são, muitas vezes, compreendidos na chave do “conformismo”, no sentido de estes alunos serem aqueles que se conformam aos valores da escola e se submetem docilmente aos professores, adaptando-se perfeitamente às normas institucionais.

Observando uma classe considerada “fraca”, Patto (1990) refere-se às crianças tidas como “bons alunos” como aquelas que fazem exemplarmente o que a professora lhes ordena, abrindo mão de seus desejos e de sua individualidade. Na turma em que “bons alunos” são em maior número – na classe tida como “forte” –, esta autora destaca a docilidade, afirmando que as crianças valem pela submissão e eficiência na execução do que lhes é solicitado. Chamando a atenção para o custo psíquico de tal submetimento à ordem escolar, Patto fala sobre o sofrimento e o empobrecimento da personalidade que podem resultar da tentativa de a criança agradar ao professor pela adequação às suas expectativas e ao ideal de “bom aluno”.

Nicolaci-da-Costa (1987) também considera a possível existência de problemas subjetivos para os membros das camadas populares com bom desempenho na escola. Entendendo tais problemas como resultados de um “choque cultural” entre escola e família, a autora afirma que o sucesso escolar do aluno dos meios populares tem o poder de roubar-lhe a identidade cultural⁸.

8. Embora esta afirmação levante a necessidade de se discutir sobre a questão da cultura popular, tal debate foge ao objetivo deste artigo. Sobre isso, consultar Bosi (2005, 2004), Sader e Paoli (1997) e Chauí (1993).

Mas questionamos: seriam essas as únicas facetas de trajetórias escolares bem-sucedidas nas camadas populares? Corresponderia o “bom aluno” ao protótipo da submissão total às normas escolares? Alguns pesquisadores ajudam a responder que não.

Hammersley e Turner (1984) afirmam que, ao se observar mais atentamente os comportamentos dos “bons alunos”, constata-se que a classificação “conformistas” é uma simplificação. Os autores questionam essa caracterização, partindo de uma inadequação bastante simples, mas quase sempre ignorada: conformidade a quê? Vários dos trabalhos que atestam tal conformidade baseiam-se em uma noção homogeneizante de supostos valores de “classe média” entre os professores, ao que Hammersley e Turner contra-argumentam, atentando para o fato de que existiriam vários segmentos de camadas médias entre os professores.

Ademais, de acordo com os autores, mesmo um aluno que se poderia chamar “conformista” apresenta diferenças em seu comportamento: ele não se “conforma” o tempo todo. É preciso que se compreenda o comportamento dos estudantes considerando-se o momento e a situação em que ele ocorre, devendo esse entendimento ser priorizado em detrimento da procura do nível de adaptação geral à escola. Eles discutem ainda que a adaptação do aluno dependerá do modelo proposto pelo professor, podendo, portanto, variar. E que ela não deve ser entendida como total submissão, na medida em que sempre envolve uma participação ativa do aluno. Nesse sentido, afirmam que muito do que se entende como conformidade às exigências escolares é motivado por preocupações instrumentais, como, por exemplo, tirar boas notas. Assim, um bom trabalho pode ser muito mais uma estratégia calculada do que simplesmente resultado de uma socialização perfeitamente adaptada às normas escolares.

Tal afirmação aproxima-se da expressão utilizada por Portes (2000) – “conformismo estratégico” – ao descrever o comportamento dos estudantes (exemplar tanto em relação ao aspecto acadêmico quanto ao comportamental), o qual visava ao reconhecimento dos professores. Esse reconhecimento mostrou ter importante papel na construção de trajetórias escolares que levaram tais alunos aos cursos superiores mais concorridos de uma universidade pública. Parece que é a isso que Hammersley e Turner se referem quando falam em “estratégia calculada”.

Uma pesquisa que oferece outra possibilidade de entender o significado do conformismo para entendê-lo como “conformismo estratégico” é a de Silva (1999). Este pesquisador entrevistou onze estudantes pobres que tinham em comum o fato de residirem em uma favela do Rio de Janeiro e terem realizado um curso superior.

Em suas conclusões a respeito da dinâmica do campo escolar, Silva (1999), utilizando-se de conceitos de Bourdieu (1983, 1989), afirma que um dos fatores explicativos para a permanência na escola e o alcance de níveis superiores de escolarização é a posição ocupada pelos entrevistados, tanto no campo familiar quanto no escolar. Em relação a este último, o autor atribui a posição conquistada pelos estudantes a uma “inteligência institucional”, mais do que a competências cognitivas. Esse tipo de inteligência é definido como a capacidade de compreender e saber jogar as regras do campo escolar. Construída socialmente, tal inteligência revela, mais do que conformismo, aguda sensibilidade para o jogo institucional. Exemplos dessa inteligência aparecem em várias das histórias relatadas. A “boa vontade cultural”, que é a assimilação com pouca compreensão de vários conteúdos transmitidos pela escola, por se acreditar em sua importância no futuro, é um deles. Outro exemplo é o esforço em tirar boas notas, relatado por alguns entrevistados, mesmo quando questionavam a relevância de certos conteúdos escolares para suas vidas. E, por fim, a opção por não enfrentar ou “bater de frente” com os professores.

Outra característica também marcante nos estudos que tratam da longevidade escolar em camadas populares é o fato de esta, em geral, ser entendida dentro de uma visão que focaliza predominantemente a ruptura ou o choque cultural decorrente da diferença entre o mundo escolar e o familiar e o sofrimento, a humilhação e os prejuízos psíquicos daí provenientes.

Entre as pesquisas mencionadas aqui, a de Vianna (2000) atenta para a longevidade escolar vivida como ruptura e sofrimento nas camadas populares. A autora discute, em artigo que resume sua tese de doutorado, questões que se podem denominar de ordem psíquica. Dificuldades psicológicas advindas do distanciamento cultural e social do mundo familiar à medida que se trilham caminhos escolares mais longos são apresentadas em várias das biografias analisadas. O sofrimento pode ser vivido tanto no contexto da experiência escolar como no das relações familiares.

Porém, novamente, perguntamo-nos: quais os custos psíquicos de uma trajetória escolar prolongada? E os benefícios? Trajetórias de escolarização prolongada seriam sempre fonte de sofrimento? Quais dificuldades e quais possibilidades o acesso e a permanência numa universidade pública trazem a um estudante pobre?

Em Vianna (1998), deparamo-nos com alguns sentidos que, embora não presentes nas conclusões apresentadas pela pesquisadora, julgamos oferecer outra possibilidade diferente de entendimento acerca do tema em questão. De sete biografias analisadas, em pelo menos quatro a autora afirma que a emancipação cultural proporcionada pelo ingresso na universidade não é vivida pelos estudantes como uma ruptura com o grupo familiar. Exemplo disso é a história de Helena – estudante de Medicina na UFMG – cujo pai trabalhara como açougueiro e possuía apenas a 3ª série primária, e a mãe, dona de casa, possuía o primário completo. Segundo Vianna, a estudante autoriza-se a se distanciar dos pais sem ter sentimento de transgressão por reconhecer a legitimidade da história deles, tendo sua origem sempre como um importante ponto de apoio. Caso semelhante é o de Luís – estudante de Filosofia na Fundação de Ensino Superior de São João Del-Rei, filho de pai semi-analfabeto, trabalhador braçal, e cuja mãe trabalhara como empregada doméstica e lavadeira. De acordo com Vianna, o estudante teve como fonte de energias subjetivas para sua trajetória escolar a compreensão da especificidade do universo escolar e de sua diferença em relação à família. A pesquisadora afirma que não percebera, em nenhum momento do contato com Luís, que aprender e se emancipar culturalmente de sua família possa ter significado transgressão para ele. Olga – aluna do mestrado em Educação da UFMG, que perdera o pai (mecânico) aos sete anos, e cuja mãe trabalhara como servente de escola e concluíra o primeiro grau pelo supletivo – é outro exemplo de emancipação cultural não vivida com sofrimento. A mãe, cujo sonho era ver as filhas formadas como professoras, “consentia” simbolicamente que elas fossem o mais longe possível nos estudos. Assim, conforme Vianna (1998), Olga autorizou-se a aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas pela universidade sem viver isto como transgressão, o que pode ser ilustrado em seu relato sobre a experiência na UFMG; segundo sua expressão, “nadou de braçada”. E a história de Catarina – pedagoga, cursando especialização em psicopedagogia na Universidade Estadual de Minas Gerais, filha mais velha de uma família de onze irmãos, mãe

analfabeta, dona de casa e pai com primário incompleto, trabalhador rural – é outro exemplo de emancipação não vivida como ruptura. Segundo Vianna, a luta de Catarina pela escolarização (alfabetizou-se no Mobral, concluindo a 4ª série com 17 anos) foi facilitada pelas relações intersubjetivas familiares, e seu processo escolar não foi vivido como transgressão.

Nos exemplos citados, diferentemente do que com frequência os estudos sobre o tema afirmam, o fato de alunos provenientes de camadas populares ingressarem em universidades não significou para eles fonte de sofrimento no tocante à sua relação com a família. Pelo contrário, a pesquisa que estamos realizando sobre o tema tem-nos mostrado que, além disso, muitas vezes a entrada do filho na universidade traz mudanças positivas também para as famílias. Para além do orgulho e da alegria dos pais, os estudantes relatam alterações de alguns hábitos familiares, estabelecimento de outro tipo de relação e maior aceitação de determinados comportamentos.

Um trabalho que também aponta outro sentido para a longevidade escolar em camadas populares é o de Barbosa (2004). A pesquisadora – interessada em compreender como estudantes pobres vivem essa condição em uma universidade pública – discute duas possibilidades de significação: tal experiência pode ser vivida como situação de humilhação ou como encontro e revelação. O trânsito entre duas realidades socioculturais diferentes pode acarretar nesses estudantes tanto desenraizamento quanto troca de influências.

Barbosa entrevistou três ex-alunos da Universidade de São Paulo – USP – que tinham em comum o fato de serem originários das camadas populares. Inicialmente esperando obter lembranças de humilhações vividas durante a graduação, não foi isso, entretanto, o que a pesquisadora predominantemente ouviu nos relatos.

Foi a partir da fala de uma das entrevistadas – Regina, ex-aluna do curso de Psicologia, profissional estabelecida com mestrado e doutorado na área – que a autora pôde ampliar seu olhar e perceber que não há apenas sofrimento e humilhação na condição de estudante pobre em uma universidade pública. Ao falar sobre o cotidiano na universidade, Regina – proveniente de um bairro periférico de São Paulo – é enfática ao afirmar que esse não era constituído apenas de sofrimento. De fato, isso existia, sobretudo em relação ao sentimento de incapacidade para algumas tarefas acadêmicas e na convivência com colegas de turma. Mas, apesar disso, a ex-estudante afirma que se divertia e aproveitava

muito o que o *campus* e a vida universitária ofereciam. Ela recusa-se a ver o pobre como coitado ou alguém de quem se deveria ter pena; a pobreza aparece em sua fala como um obstáculo a se vencer, mas também como possibilidade de crescimento. Regina, inclusive, afirma ter-se valido desta condição como modo de se diferenciar na universidade durante a graduação. Questionada a respeito do que mais mudara em sua vida com o ingresso na USP, ela responde que foi o acesso a uma outra vida cultural, vivida como enriquecimento e não como substituição à sua experiência familiar. Barbosa aponta que talvez a entrada na universidade tenha colaborado para que essa ex-aluna assumisse sua condição econômica e cultural com mais calma, sem negação ou renúncia do desejo de aprender e crescer mais. Acrescentamos, também, que o acesso a algumas situações e práticas que o mundo universitário proporciona, como discussões teóricas, participação no movimento estudantil e em eventos artísticos, contato com pessoas diferentes, parece ter contribuído para melhor elaboração de sua origem social. Assim, a experiência universitária de Regina mostra que, apesar das situações de humilhação, existe a possibilidade de “reagir a esse tipo de golpe, retirando valor, poder e saber daquilo que, na humilhação, aparece apenas como desvantagem, fraqueza e ignorância” (Barbosa, 2004, p.259). Essa história ilustra que nem só de sofrimento e humilhação se faz a longevidade escolar nas camadas populares.

Apresentamos a seguir o que a entrevista realizada com um jovem proveniente das camadas populares e aluno de um curso de alta seletividade da Universidade de São Paulo nos diz sobre algumas das questões aqui levantadas.

A trajetória de Marcos⁹: dificuldades e possibilidades

Marcos, 27 anos, é estudante do quarto ano do curso de Psicologia da USP. Proveniente de outra cidade, reside na moradia estudantil, localizada dentro do *campus*, há quatro anos.

Sua história nos fala das dificuldades e do sofrimento de um estudante pobre para ingressar e permanecer em uma universidade pública, mas também das alegrias, das conquistas e das possibilidades que o ingresso em tal instituição representou.

9. Nome fictício.

Filho de um vigia aposentado pela Fepasa e de uma dona de casa, ambos com a 4ª série do ensino fundamental, ele é o mais velho entre quatro irmãos: um com 24 anos, outro com 23, e uma irmã de oito anos. De seus avós, Marcos não sabe a escolaridade. Recorda apenas que a avó paterna era uma “pessoa muito simples” e que o avô paterno trabalhava no sindicato rural. Do lado materno, o avô trabalhava como torneiro mecânico e como vigia, e a avó era dona de casa.

Marcos realizou o ensino fundamental em uma escola pública estadual e o ensino médio em uma escola da Polícia Militar que atendia também a filhos de civis. Conta que sempre fora um aluno mediano, com bom desempenho em disciplinas da área de humanas e com desempenho regular ou ruim nas da área de exatas. Das séries iniciais, possui uma recordação negativa, pois a professora da 1ª série era muito rígida, sua mãe ia muito até a escola, e ele achava que tinha alguma dificuldade em aprender a ler. Apesar destas lembranças ruins, entre os irmãos era quem melhor se saía na escola e, hoje, é o único que está cursando ensino superior. Um dos irmãos trabalha na Polícia Militar e o outro trabalha como garçom, ambos com ensino médio completo.

Seus pais sempre valorizaram muito o estudo: a mãe sempre atenta, cuidadosa em relação a tarefas e muito presente na escola, e o pai fazendo questão de garantir o sustento da casa enquanto os filhos estudassem. O estudo para ele, no entanto, encerrava-se no ensino médio e, por isso, Marcos teve de trabalhar para poder pagar um curso pré-vestibular, visando ao ingresso na universidade. Ademais, se seu pai o ajudasse a custear as despesas com o curso, teria de fazer o mesmo para seus dois irmãos – o que era impossível.

Quando terminou o ensino médio, Marcos prestou vestibular para Artes Cênicas na Universidade Estadual de Campinas e foi reprovado. Este foi o início de um longo caminho e o primeiro de um total de onze vestibulares, em cinco anos, em que ele tentou ingressar em uma universidade pública, posteriormente no curso de Psicologia, até conseguir aprovação no exame da Fuvest (Fundação para o Vestibular da Universidade de São Paulo). Para pagar seus estudos, trabalhou em uma loja de produtos de R\$ 1,99, como supervisor no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e, na maior parte do tempo, trabalhou como garçom em um restaurante e choperia.

A trajetória desse estudante até a universidade é marcada por grande perseverança e muito cansaço. Além do despreparo em termos de conheci-

mentos específicos para ser aprovado no exame do vestibular, Marcos fala a respeito de um despreparo mais geral: ele não sabia o que era um vestibular, o que era concorrer a uma vaga em uma universidade pública, não sabia como deveria preparar-se para tal exame, o que era estudar, nem como deveria fazê-lo. Tal despreparo reflete a falta de “capital informacional” também observado por Silva (1999) na pesquisa com universitários moradores da favela da Maré no Rio de Janeiro¹⁰. Enfim, Marcos não tinha consciência nem mesmo do que lhe faltava para conseguir alcançar o que almejava. As dificuldades enfrentadas foram tantas e o esforço e o cansaço tamanhos que seu sentimento, quando da aprovação no vestibular, foi de alívio e não de alegria.

Ao chegar ao *campus* da USP, deparou-se com um mundo bastante diverso do que fora a sua realidade até então. Já no dia da matrícula, foi apelidado de “calouro independente”, pois chegou de outra cidade sozinho, enquanto os demais ingressantes, sobretudo os de fora do município, vinham sempre acompanhados dos pais. Nesse mesmo dia, durante o almoço, perguntaram-lhe se ele trabalhava, porque tinha “cara” de quem já o fazia. O contraste entre esses dois mundos – o seu e o da universidade – ficou evidente na primeira festa para os calouros: seu sentimento de não-pertencimento àquele lugar foi tão grande que ele desejou ter uma bandeja nas mãos para saber como agir. O sentimento expresso por Marcos a esse respeito também é observado em outras pesquisas sobre o tema¹¹:

Era muito complicado pra mim, é, num primeiro momento estar estudando com um pessoal que eu servia no bar. Foi muito engraçado, no primeiro dia [...] teve uma megafesta, né, a calourada, estava todo mundo lá e esse último ano tinha sido muito cansativo pra mim, muito estressante, eu praticamente não tive vida social, tudo o que eu queria naquele momento, Débora, era uma bandeja na mão, pra mim saber o que fazer! (risadas) Na festa eu percebi como eu estava, sei lá, um pouco deslocado, como eu não estava ainda, não sei exatamente te dizer, dentro daquele universo ainda, ainda não era o meu, eu queria a bandeja e, e eu via um amigo meu, hoje amigo meu, né, muito amigo meu, reclamando, indignado, porque estava sem telefone pra ligar Internet, sendo que a minha

10. A esse respeito, ver também Mitrulis e Penin (2006).

11. Ver, por exemplo, Zago (2006).

preocupação naquele momento era: “O que eu vou comer? Como é que eu vou me manter aqui?” Sabe, eu achava, assim, era muito diferente, o pessoal me chamar pra sair e eu estar pensando: “Onde é que eles vão? Será que eu tenho essa grana pra gastar ou não?”

A convivência com os colegas de turma foi “difícilima”, nas palavras de Marcos, principalmente no início do curso. Com a entrada na USP, ele passou a estudar com aqueles que servia no restaurante-choperia; convivía agora com quem gastava em uma noite o que ele ganhava no mês como garçom. Além do episódio do colega que se preocupava com a Internet enquanto ele se preocupava com o que comer, outros fatos narrados por esse jovem marcavam a distância social existente entre ele e os colegas, como, por exemplo, numa brincadeira em que os colegas ofereciam o trabalho dos pais como presente de aniversário para outra colega – uma consulta médica ou psicológica –, Marcos se perguntava se pediria a seu pai que vigiasse algo para ela. No embate de realidades tão díspares, o estudante procurou reafirmar sua história e se apoiou no que ele denomina de “discurso do proletário injustiçado”. Esse recurso foi muito importante para auxiliá-lo na tarefa de encontrar um lugar no novo mundo que se lhe apresentava. Todavia, segundo sua avaliação, dificultou ainda mais a convivência com os colegas, pois ele se relacionava com uma representação e não com as pessoas que eram seus companheiros no ensino superior. Se por um lado, afirmar-se como estudante-trabalhador foi bom, pois o ajudou a enfrentar a nova situação, por outro foi ruim, uma vez que dificultou a real convivência com o outro. Marcos fala a respeito desse choque de mundos:

...eu estava estudando pra entrar aqui ou pra entrar numa pública, não era aqui, eu não tinha idéia de entrar na USP, mas eu sentia que eu estava nadando contra a maré porque meu concorrente estava dormindo melhor que eu, estava comendo melhor que eu [ri], tendo mais tempo do que eu, então é uma briga muito injusta, e quando eu entrei aqui eu topei com eles, eles eram meus concorrentes. E, também, da parte deles acho que era muito gritante esta questão do se impor nesse sentido, né, [...] de marcar quem era, como eu queria minha bandeja pra marcar quem eu era ou quando eu era o calouro independente ou calouro que trabalha pra marcar quem eu era, eles queriam dizer que estudaram no C. [escola particular] pra dizer quem eles eram, [...] porque eles queriam ir

no barzinho badalado da cidade, baladas e baladas agora sem pai e mãe, baladas caras, torrar o dinheiro do papai e da mamãe, nesse sentido, então, tinha esse choque, de eles afirmarem quem eles eram e esse ser o público que eu atendia, de repente, quando eu trabalhava, eram eles que estavam na mesa e gastavam na noite o que eu ganhava no mês, então, chocou...

Durante o curso, entretanto, Marcos relata ter mudado bastante sua postura perante várias coisas, inclusive com os colegas de turma. Ele realizou, segundo suas palavras, o “efeito vareta”. Conta que, no começo do curso, foi a muitas festas, tomou bastante cerveja – hábito que não possuía antes do ingresso na universidade –, telefonou menos para a casa dos pais, dedicou-se menos ao curso, deixando um pouco de ser o “bom moço”, o “bom filho”, o “bom aluno”. Tendo experimentado o que ele chama de “o outro lado”, agora se encontra em um ponto de equilíbrio. Consegue, por exemplo, compreender que, se alguns detalhes de uma festa de formatura são para ele absolutamente dispensáveis, para algumas pessoas podem ser extremamente importantes. Tem hoje como um de seus melhores amigos o colega que reclamava sobre a Internet enquanto ele se preocupava com o que iria comer.

Mas, o ingresso no Curso de Psicologia da Universidade de São Paulo não significou apenas choques, embates e sofrimento. Pelo contrário, o acesso à universidade pública representou para o estudante uma completa transformação em sua vida, “um giro de 180°”, como ele descreve:

[o ingresso na USP representou] 180° na minha vida, eu acho. Eu acho que fez toda a diferença. [...] Voltou a fazer sentido muita coisa pra mim que tinha deixado de ter. A minha angústia não era mais a falta de possibilidade, porque lá em U. [cidade natal], trabalhando como garçom, à noite, na choperia, ah não sei, talvez seja até menosprezar o outro, mas eu olhava um cara, um dos garçons mais velhos lá, e eu pensava: “puts! o cara está há 15 anos aqui, 15 anos atrás ele estava aqui, daqui há 10 anos ou 15 anos ele vai estar aqui.” E era um cara que se envolvia, ele era chefe dos garçons, se envolvia com o trabalho dele, mas não tinha perspectiva profissional mais, porque o serviço não oferecia isso, o cara estava mais velho, então já tinha se acomodado a um monte de coisa, o cara já não tinha mais a família dele, também se descuidou dela e... [faz gesto de ser chutado]: “puts, eu não quero isso pra minha vida!”. Eu olhava mesmo

os meus amigos, mais ou menos da mesma idade, que estudaram comigo, alguns, quem podia pagar, estava fazendo faculdade, quem não podia estava num escritório de alguma coisa, ganhando, no máximo, seus dois salários mínimos, ah! aí, sei lá, aí eu já fazia minha trajetória até... sei lá: "ah, eu vou arrumar um emprego que eu ganhe meus dois salários mínimos, vou lutar igual um louco pra conseguir pagar uma faculdade particular, só pra ter o curso, que eu nem vou exercer, só pra tentar arrumar um emprego um pouquinho melhor, vou achar uma doida aí, vou ter meus filhos e..." sabe? Sem perspectiva! Quando entrei aqui tinha um leque tão grande de opções que me sentia angustiado, era tanta coisa pra fazer, era tanta possibilidade, tanta novidade, né? que, nossa, eu fiquei atordoado, num primeiro momento, perdido, num primeiro momento. E eu estava conversando também com uma amiga minha outro dia, como a USP proporciona coisas pra gente! Mesmo uma questão básica, tá? Viagens, encontros de estudantes, quanta gente eu conheci porque eu estou na USP, quantos lugares eu visitei porque eu estou na USP. Por que eu estou fazendo esse relato da minha vida nesse momento? Porque eu estou na USP. É... a visão que as pessoas têm de mim hoje – porque eu estou na USP. Muito do que eu estou sendo aqui hoje – porque eu estou na USP. Então, a USP é meio mãezona. Claro que ela tem muitos problemas, e eu meto o pau, falo mal pra caramba, mas, ah! ela foi um catalisador de possibilidades pra mim, acho que isso definiria a USP hoje pra mim, ela catalisou um monte de possibilidades pra mim na minha vida, que eu sinto que eu tirei a limpo esses cinco anos que eu fiquei de fora, que eu não consegui entrar, que eu ralei, eu senti, nossa! Quê que eu fiz nesses cinco anos? Que foram cinco anos que eu me senti muito perdido, que foram dos meus 18 aos meus 23...

O ingresso na universidade pública representou, por exemplo, a possibilidade de resgate de saberes, como a filosofia e o teatro, desvalorizados no cursinho e dispensados no seu trabalho como garçom. O que nesses espaços não fazia diferença, na universidade foi aproveitado e permitiu a Marcos a entrada em um grupo de pesquisa sobre História da Psicologia e a participação no grupo de teatro da universidade. O ingresso na universidade pública significou também a viabilidade de outra perspectiva de vida para Marcos. Sem o acesso ao ensino superior gratuito, o estudante vislumbrava uma trajetória de vida pouco atraente: realizar um curso qualquer numa faculdade particular

com muito sacrifício para pagá-lo, conseguir um emprego um pouco melhor e constituir uma família. A entrada na USP representou uma perspectiva de vida diferente da prevista pela sua condição social. A diferença que a universidade tem feito na vida de Marcos fica evidente quando ele afirma que, antes, por mais que trabalhasse e se esforçasse, as coisas pareciam não acontecer, enquanto na universidade, com um pequeno esforço, “o mundo gira”. Enfim, a entrada na universidade pública significou, para esse estudante, a possibilidade de sonhar: “eu acho que eu não teria todas essas possibilidades. Possibilidade de sonhar um monte de coisas, né, fazer uma pós fora, viajar pela Europa e ir estudando, nossa, pra mim isso há cinco anos atrás era totalmente inviável”.

A entrada na universidade pública permitiu também a esse jovem romper barreiras sociais. Marcos conta um episódio, quando de sua aprovação no vestibular da Fuvest, que ilustra isso:

[uma] situação de um pessoal que eu sempre atendia e aí eu saí pra fazer o pedido deles e a gerente estava me dando os parabéns, e aí um dos rapazes que estava na mesa, ele ouviu a conversa e disse: “Ah! Você passou! Parabéns, passou na USP! Nossa! Que legal!” Aí eu voltei pra mesa pra levar o pedido e ele falou pro resto do pessoal: “Ah! O Marcos passou no vestibular em Psicologia!” Aí um dos caras... “Ah! Parabéns”. E ele: “Na USP!” Aí o cara ficou em pé, estendeu a mão: “Meus parabéns!” Enfim, bem bacana. Naquele momento, pelo menos, fez muito sentido pra mim [...] essa situação redimensionou a coisa, ou dimensionou a coisa pra mim, porque eu, lá, garçom, a galera tem toda uma idéia do quê que é o trabalho de um garçom, a idéia de servir, tem toda uma idéia no imaginário das pessoas. Dava pra pegar muito isso no serviço, assim, pessoas que conseguiam romper com isso e pessoas que não conseguiam romper com isso. Pessoas que se relacionavam com você enquanto pessoa e pessoas que se relacionavam com você enquanto prestador de serviço, enquanto garçom, enquanto moço, né em francês [estala os dedos, imitando o gesto de chamar]. E ali, naquele momento, o cara rompeu isso, o cara fez o pedido, ah, beleza, e, nossa! A USP rompe coisas! Ter passado na USP rompeu isso, rompeu de uma forma instantânea! Era o garçom servindo: “ah! parabéns, me dá chope. Ah! que bom, um chope claro, sem colarinho.” Não! Aí, redimensionou, aí eu: “Ah é? Ah, é assim que funciona? Ah! que bom, tô começando a gostar!” [risadas] [...] E, aí, o sentido disso tudo [...] é que quebrou isso, o cara quebrou isso lá na

fala e na postura dele: “hum, passei na universidade, então, faz diferença! Ah, f. d. p.! [rindo] Sou o mesmo cara, mas agora não sou mais!”

Apesar de reconhecer as possibilidades que o ingresso no ensino superior gratuito lhe abriu, Marcos possui uma visão bastante crítica em relação à universidade pública e à Universidade de São Paulo em especial. Tem consciência do lugar social que essa instituição ocupa em uma sociedade como a brasileira e da sua sua responsabilidade por usufruir de algo ao qual poucos têm acesso. Critica a alta seletividade da USP, a elitização dos cursos e a concorrência do teste do vestibular, que julga profundamente “desleal”.

Em relação à escola, Marcos também afirma que a universidade representou para ele um “primeiro catalisador” em outro momento e em outro patamar. Quando perguntado a respeito de momentos marcantes de sua trajetória escolar até a universidade, Marcos recorda-se prontamente de alguns bons professores e que também eram “grandes figuras humanas”. Lembra-se, especialmente, de professores que, para além do conhecimento ou da competência didática, eram profissionais comprometidos com o aprendizado dos alunos. Segundo ele, o seu gosto e a facilidade com disciplinas da área de humanas estão relacionados com a admiração por professores dessas disciplinas. Todavia, Marcos tem dificuldade em falar a respeito da contribuição da escola para a construção de sua trajetória, pois, apesar de reconhecê-la também como um catalisador, sentiu-se “lesado” pela qualidade da educação que lhe foi oferecida e que tanto dificultou e postergou a realização de seu sonho – o acesso à universidade pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história de Marcos ilustra os aspectos que procuramos problematizar ao longo deste artigo: a necessidade de se investigar a participação da escola na construção de trajetórias escolares prolongadas e de se atentar para outros sentidos além do sofrimento, para o acesso e a permanência do estudante pobre no ensino superior. Se por um lado a trajetória do estudante é marcada por enorme esforço, cansaço e dificuldades, por outro, a entrada na universidade pública traz possibilidades que transformam inteiramente a perspectiva de vida desse jovem. E se o ingresso, tampouco a conclusão de um curso

superior, ainda que em uma universidade de grande prestígio social como a USP, não é garantia de “sucesso” profissional ou social, as chances de que isso ocorresse na vida do jovem sem o acesso ao ensino superior público seriam praticamente nulas.

Em um momento em que o acesso de estudantes provenientes das camadas populares ao ensino superior público está na “ordem do dia”, focalizar as possibilidades que o ingresso e a permanência na universidade pública abrem para o jovem pobre e pensar como a escola contribuiu para isso podem contribuir um instrumento na luta pela ampliação, com qualidade, do número de vagas no ensino superior e um começo de reflexão sobre melhorias na educação básica que, aliados a várias outras ações, possam constituir, efetivamente, para o maior acesso desses jovens ao ensino superior público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCARDO, A. Sina escolar. In: BOURDIEU, p.(coord.). *A Miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.595-611.

BARBOSA, M. A. *Estudantes de classes pobres na universidade pública: um estudo de depoimentos em psicologia social*. São Paulo, 2004. Dissert. (mestr.) Ipusp.

BOSI, A. *Cultura brasileira: temas e situações*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004. Cultura e desenraizamento, p.16-41.

_____. *Dialética da colonização*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. Cultura brasileira e culturas brasileiras, p.308-345.

BOURDIEU, P. *O Poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989. O Espaço social e gênese das “classes”, p.133-161.

_____. *Questões de sociologia*. São Paulo: Zahar, 1983. Algumas propriedades dos campos, p.89-94.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1996. O Novo capital, p.35-52.

CAMPOS, M. M. *O Ensino obrigatório e as crianças fora da escola: reavaliação do problema pela população de dois bairros da cidade de São Paulo*. São Paulo: FCC/DPE, 1984.

CAMPOS, M. M.; GOLDENSTEIN, M. S. *O Ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de sete a catorze anos excluída da escola na cidade de São Paulo*. São Paulo: FCC/DPE, 1981. (Projeto Educação e Desenvolvimento, Subprojeto 5)

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993. Notas sobre cultura popular, p.61-83.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. Campinas: Cortez; Unicamp, 1996.

CRUZ, S. H. V. Representação de escola e trajetória escolar. *Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n.1, p.91-111, 1997.

GOLDENSTEIN, M. S. A *Exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos*. São Paulo: FCC, 1986.

HAMMERSLEY, M.; TURNER, G. Conformist pupils? In: HAMMERSLEY, M.; WOODS, P. (eds.). *Life in school: the sociology of pupil culture*. Milton Keynes: Open University Press, 1984. p.161-175.

LAHIRE, B. *O Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

MITRULIS, E.; PENIN, S. T. S. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n. 128, p.269-298, maio/ago. 2006.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. *Sujeito e cotidiano: um estudo sobre a dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

PATTO, M. H. S. A *Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PORTES, E. A. O Trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.61-80.

_____. *Trajетórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. Belo Horizonte, 2001. Tese (dout.) FAE/UFMG.

SADER, E.; PAOLI, M. C. Sobre "classes populares" no pensamento sociológico brasileiro: notas de leitura sobre acontecimentos recentes. In: CARDOSO, R. (org.). *A Aventura antropológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p.39-67.

SAWAYA, S. M. *A Leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares: uma contribuição crítica*. São Paulo, 1999. Tese (dout.) Ipusp.

SETTON, M. G. J. A Divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v.80, n.196, p.451-471, set./dez. 1999.

SILVA, J. S. *Por que uns e não outros?: caminhada de estudantes da Maré para a universidade*. Rio de Janeiro, 1999. Tese (dout.) PUC/RJ. (2.v)

SOUZA, D. T. R. *Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe do ciclo básico*. São Paulo, 1991. Dissert. (mestr.) Ipusp.

SPÓSITO, M. p. *A Ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1993.

_____. *O Povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1984.

VIANNA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.45-60.

_____. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades*. Belo Horizonte, 1998. Tese (dout.) FAE/UFMG.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista brasileira de educação*, Campinas, v.11, n.32, p.226-237, maio/ago. 2006.

Recebido em: novembro 2006

Aprovado para publicação em: novembro de 2007

O AUTO-RESPEITO NA ESCOLA

VERA LUCIA TREVISAN DE SOUZA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
jvfb@ig.com.br

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO

Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação: Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
veraplacco@pucsp.br

RESUMO

Estudo com objetivo de identificar os valores presentes na escola e verificar quais interações favorecem a construção e ou a manutenção dos valores morais em particular o auto-respeito. Com enfoque teórico da Psicologia Sociohistórica, a investigação apoiou-se nos estudos sobre moralidade de Jean Piaget e Yves de la Taille e constatou que coexistem na escola interações favorecedoras e não favorecedoras da construção de valores morais sendo que as últimas são mais freqüentes.

EDUCAÇÃO – VALORES MORAIS – FORMAÇÃO DO CARÁTER – AUTORIDADE

ABSTRACT

SELF-RESPECT IN SCHOOL. This study aims at to identify the values found in school and to verify which interactions favor the construction and/or maintenance of moral values, especially self-respect. Departing from the theoretical approach of sociohistorical Psychology, the investigation is based on the studies on morality conducted by Jean Piaget and Yves de la Taille, and has come to the conclusion that interactions promoting and not promoting the construction of moral values coexist in school, the second being the most frequent.

EDUCATION – MORAL VALUES – MORAL EDUCATION – AUTHORITY

○ texto apresenta alguns dos resultados de pesquisa de doutorado (Souza, 2004).

Nosso objetivo, neste estudo, foi identificar os valores¹ presentes na escola e verificar quais interações favorecem a construção e/ou sua manutenção, e, no caso do auto-respeito, dos valores morais. Além da queixa de educadores e de fatos que temos observado, a questão do respeito na escola tem sido objeto de discussões na mídia, tem levado pais e filhos a consultórios de terapeutas e tem mobilizado várias pesquisas no Brasil e no exterior.

O “desrespeito” – tal como o chamam os educadores – pôde ser observado durante a pesquisa em diversas ocasiões dentro da escola, manifestado por condutas não adequadas à situação, a partir do que passamos então a nos perguntar: se a falta de respeito é um fato, sobretudo na sala de aula, qual sua origem? Em que medida as interações de professores e alunos, alunos e alunos, professores e coordenador favorecem ou não a construção do auto-respeito?

Nossa hipótese era de que se o desrespeito existe e persiste na escola é porque, de alguma forma, as interações favorecem sua manutenção.

La Taille (2002), estudando a gênese do sentimento de vergonha, define o “eu”² como “conjunto das representações de si”. Essas representações que conferem identidade ao ser são sempre valorativas. Esses valores constituintes da identidade podem ser morais – quando associados à justiça, fidelidade, honestidade e demais virtudes morais, e não-morais – quando associados à beleza, sucesso profissional, riqueza etc. Os valores não-morais são geradores da auto-estima, enquanto os valores morais são geradores do auto-respeito. Logo, o sentimento de auto-respeito tem sua gênese e sustentação nos valores morais e, ao mesmo tempo, os incorpora.

-
1. Utilizamos, neste trabalho, o conceito de valor do ponto de vista psicológico, conforme postula La Taille (2001). Ele corresponde a investimento de afetividade, tal como, segundo o autor, o concebia Piaget. Destarte os excessos de investimento em si, para La Taille (2001, p.74), “um mínimo de investimento em si é necessário e inevitável. Logo, pensar sobre si implica atribuição de valor a si, uma vez que pressupõe a eleição de um objeto do pensar privilegiado. [...] sempre nos pensamos em termos de categorias como superior/inferior, desejável/indesejável, certo/errado, bom/mau, etc”.
 2. Ao fazer referência ao conceito de identidade, La Taille o utiliza como sinônimo do “eu”, que corresponderia ao conjunto das representações que a pessoa tem de si. Essas representações seriam imagens, idéias, conceitos que cada um tem de si e eles são sempre valorativos. Representações, no plural, porque a pessoa não tem só um conceito sobre si, mas vários que podem ser, inclusive, conflitantes. Em nosso texto, adotaremos essa mesma perspectiva, mencionando ora “eu” ora identidade, para nos referirmos a esse conjunto de representações que a pessoa tem de si.

De fato o autor entende o auto-respeito como “as representações de si positivas que incluem os valores morais” (La Taille p.274). Ele é sinônimo da “honra-virtude”³, que equivaleria à dignidade. Desse modo, o auto-respeito seria condição para se respeitar moralmente outra pessoa, ou seja, se não se respeita a si próprio também não se respeita o outro, o que confere ao auto-respeito um caráter indissociável no que concerne ao respeito ao outro.

Para examinar as interações que revelariam a presença do auto-respeito, debruçamo-nos sobre o conjunto dos dados coletados na pesquisa, por meio de observações e gravações em cassete, as quais transformamos em “cenas”, visando a situar o contexto em que os fatos se desenrolavam. Recortamos as interações que julgamos representar situações que envolvem respeito. Fizemos, então, a pergunta: quais favorecem e quais não favorecem a construção/manutenção do auto-respeito? E um novo recorte foi realizado. A partir dele, perguntamo-nos sobre quais conteúdos portavam interações favorecedoras e não favorecedoras da construção e/ou manutenção do auto-respeito. São essas interações que tomamos como base para analisar os dados, com o intento de demarcar as questões que envolvem o auto-respeito na escola.

Neste texto destacamos das cenas as interações que favorecem e as que não favorecem a construção/manutenção de auto-respeito. Inicialmente, nos referimos às interações favorecedoras, nas quais emergem os seguintes conteúdos: investimento no/do outro, crença na capacidade *a priori*, acolhimento e cuidado e enfrentamento de conflitos.

INTERAÇÕES FAVORECEDORAS DA CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DO AUTO-RESPEITO

Investimento no outro

Em reunião com Helena (coordenadora da escola), ela relata as Horas de Trabalho Pedagógico – HTPCs. Está frustrada por não ter conseguido continuar com a leitura

-
3. La Taille (2001) diz que a honra-virtude *corresponde ao forte sentimento de ser uma pessoa moral ou ver-se a si própria como pessoa moral*. Em termos da relação moral e ética, a honra revelaria a existência de uma coerência entre ambas, “...além da coerência entre pensar e agir, entre o agir de ontem e o agir de hoje. [...] a honra representa a ética necessária à moral”. (p.79)

e discussão dos textos sobre aprendizagem com as professoras. “Não tem jeito, a turma da manhã não lê, não se envolve com o estudo mesmo. O grupo da tarde é melhor – elas pelo menos lêem, discutem – é certo que não como eu gostaria, mas conseguimos avançar. Já com o grupo da manhã, não”. Também está aborrecida porque acha que as professoras sequer conhecem os livros de histórias que têm nas salas, não incentivam os alunos a lerem e continuam não utilizando os jornais. Acha que desse jeito os alunos não vão melhorar em leitura mesmo, pois a maioria das atividades utilizadas pelas professoras envolve cópias da lousa.

No encontro seguinte com Helena, ela diz que a estratégia pensada para envolver o grupo na reflexão não funcionou: “fiquei indignada com a atitude de uma das professoras. Ela me desmoralizou perante o grupo”. Disse que leu o texto que escolhera por entender que ele sinalizava a possibilidade de se enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, dentro dos muros da escola. Antes da leitura, disse ao grupo que reconhecia a dificuldade do trabalho, a lentidão nos resultados, mas tinha certeza de que ele estava nas possibilidades profissionais da equipe da escola.

Depois da leitura conjunta, Helena perguntou às professoras o que acharam. Uma professora do período da tarde se ressentiu e disse: “é sempre assim, aqui está dizendo que a culpa é do professor. Somos sempre nós os culpados, só que ninguém vem aqui olhar como trabalhamos, quem são nossos alunos. As crianças não respeitam, porque não têm ninguém nesta escola que imponha respeito, porque ninguém faz nada. Além disso, essas reuniões de HTPC são muito chatas; na outra escola é uma maravilha, a coordenadora só sugere as atividades e a gente faz se quiser. Aqui a gente é obrigada a fazer”. Helena declarou que, na hora, perdeu a fala: “fiquei vermelha de raiva e, com medo de não me controlar, não consegui dizer mais nada. Me sentia sozinha, sem forças. Alguns professores concordaram com a professora com acenos de cabeça. Eu respirei fundo, disse que não era aquilo que eu achava e a reunião terminou”.

O pior de tudo, segundo Helena, é que a avaliação que a Diretoria de Ensino solicitou sobre o projeto de leitura – como as professoras trabalham leitura com as crianças – tinha um questionário bem detalhado, que as professoras responderam. Pelas respostas, o trabalho é excelente. Helena teve então que produzir um relatório único para a Diretoria, tomando por base as respostas das professoras. Resultado: o relatório encaminhado à Diretoria revela um trabalho de leitura excelente, com o que Helena não concorda. Ela afirma que as professoras não falaram a verdade

nas respostas do questionário: “Por quê? Será que têm consciência de que estão mentindo? Ou acham, realmente, que fazem o que escreveram?” Na avaliação que fez sobre a recuperação paralela, as professoras dizem não ver muito resultado no projeto de recuperação, apontando muitos problemas e nomeando os alunos que não evoluíram “nada”, sem fazer qualquer movimento de reflexão sobre as causas dos resultados ruins. A avaliação foi encaminhada por escrito e algumas escreveram que os alunos são muito preguiçosos.

Há algo que identificamos na coordenadora, ao longo das cenas, que parece característico do sentimento de auto-respeito. Esse “algo” mobiliza sua conduta em relação ao trabalho com as professoras. Chamamos a esta característica “investimento no outro”, pela crença em sua capacidade *a priori*. Parece que é esse ingrediente que mobiliza Helena a continuar investindo no trabalho com as professoras, embora tenha muitos motivos para desistir.

Mas, o que teria essa conduta a ver com o auto-respeito, entendido como “conjunto das representações de si positivas que contemplam os valores morais”, tal como o define La Taille (2002, p.274)?

Nossa resposta começa com duas outras perguntas: de onde vem e/ou o que explica a motivação para o agir e o pensar de Helena? E o que há, nessa motivação, de moral, uma vez que o auto-respeito é da ordem da moral?

Helena tem uma crença, *a priori*, na capacidade dos alunos para aprender e acredita que será a mudança no trabalho das professoras que propiciará um desempenho melhor dos alunos. Decorrente dessa crença, há uma outra – na capacidade das professoras em mudar seu jeito de ver os alunos, mudar sua prática. Essa crença faz com que Helena constantemente mude sua prática, desenvolvendo novas condutas para desencadear a reflexão do grupo de professoras. Isso demonstra que ela tem uma imagem de si como capaz de fazer esse trabalho, embora desanime algumas vezes, chegando a duvidar dessa capacidade. Essa característica da personalidade de Helena, de investir e acreditar na capacidade do outro, só se justifica porque ela investe e acredita em si própria e na sua capacidade de fazer um bom trabalho. Logo, oferecer um ensino de qualidade aos alunos da escola, por meio de um trabalho melhor das professoras, é visto por Helena como um dever; e atingir esse objetivo é uma forma de garantir o direito das crianças a um ensino de qualidade. Eis os primeiros componentes da moral que sublinhamos, os quais estariam de

acordo com La Taille (2002, p. 169), quando diz: "... é moral apenas o que confere direitos e deveres nas relações interpessoais".

Podemos dizer então que garantir o direito dos alunos a um ensino de qualidade é um valor que estaria no centro das representações que Helena tem de si, fato que fica evidente cada vez que ela se depara com "algo" estranho a esse valor, como revela em sua fala sobre a professora Dolores:

o mal-estar com ela é muito grande, pois entrego textos distribuídos nas HTPCs que ela não compareceu e ouço: não me dê mais isso, pois estou indo embora! [...] ela continua na escola [...] recusando a responsabilizar-se pelas tarefas que lhe cabem [...] Desisti dela, não vou mais insistir, pois não agüento mais! Ela fala essas coisas na frente das outras professoras e me desmoraliza, fico sem saber o que fazer.

Responsabilizar-se pelas tarefas que lhe cabem significa, do ponto de vista de Helena, garantir o direito dos alunos à aprendizagem. O descontrole vivido por Helena na cena descrita poderia ser interpretado como sentimento de vergonha? Segundo La Taille (2002), o sentimento de vergonha pode ser moral ou não moral. Contudo, como aqui estamos tratando do auto-respeito, o caso é de vergonha moral⁴.

A vergonha moral decorreria do próprio sentimento de auto-respeito, equivalendo a um juízo negativo da própria imagem (ou da antecipação do juízo), justamente porque o valor gerador do juízo negativo estaria integrado ao "eu". Mas, será que, com base nesta definição, pode-se dizer que o mal-estar de Helena corresponde ao sentimento de vergonha moral?

Harkot-de-La-Taille (1999), em seu "Ensaio semiótico sobre a vergonha", afirma que há duas condições primeiras para que se experimente o sentimento de vergonha: a exposição perante outros e a inferioridade. Só há vergonha quando a inferioridade e a exposição se conjugam. Nesse ato que descrevemos,

4. Apenas para marcar a diferença: a vergonha, moral ou não moral, diz respeito ao ser, diferentemente da culpa por exemplo, que diz respeito à ação – algo imoral que se fez contra outrem. A vergonha não moral está ligada à auto-estima por dizer respeito às qualificações do ser – identidade – relativas à aparência e/ou condições sociais e/ou materiais (ser bonito/feio, rico/pobre, ter sucesso/ter fracasso). Mais adiante, aprofundaremos a discussão, mas este sentimento de vergonha não moral decorreria do "ter" (beleza, sucesso, dinheiro etc.).

há uma tentativa clara da professora em inferiorizar Helena perante o grupo de professoras, tentativa sentida por Helena, quando diz: “fiquei indignada...ela me desmoralizou”. Logo, a exposição e a inferioridade estão presentes.

La Taille (2002) diz que não basta ser julgado negativamente para sentir vergonha, é preciso que a pessoa julgada legitime seus juízes, acredite que compartilham os mesmos valores que ela e também que concorde com o julgamento, ou seja, a vergonha é resultado de um auto-juízo negativo – vergonha retrospectiva.

Os juízes são as professoras de seu grupo, instância em que Helena exercita seu papel de autoridade, de formadora, portanto, são legítimos. Participar das atividades, ler os textos, comparecer às reuniões correspondem a valores compartilhados, senão pelo grupo todo, ou, ainda com os mesmos objetivos, por parte do grupo. Logo, é possível dizer que o que Helena sente é vergonha retrospectiva, ou seja, vergonha decorrente da depreciação de sua “boa” imagem.

No desenrolar das cenas, observamos nas atitudes de Helena a presença da vergonha prospectiva que, segundo La Taille (2002), corresponde ao próprio auto-respeito, uma vez que o medo de sentir vergonha constitui-se como uma das motivações básicas para o pensar e o agir morais. Isso porque a pessoa digna, ou seja, que tem como representação de si a dignidade ocupando valor central, busca conservar seu auto-respeito, o qual valoriza. Esse auto-respeito é constituído por ideais que a pessoa busca atingir, busca esta que se constitui como motivação.

Dissemos que Helena, protagonista dessas cenas, tem como valor central o respeito – por si própria e pelo outro – e que, em seu modo de ser, busca conservar esse valor. Essa busca se dá na e pela interação com outros – juízes de suas ações/conduas –, únicos capazes de ratificar seu auto-respeito por intermédio do respeito à sua pessoa. Essas considerações permitem dizer que Helena respeita as pessoas com quem interage e cobra delas que a respeitem também. É com base nesse valor que ela procura agir, mesmo ficando angustiada pelo pouco resultado que obtém ou pela resistência das professoras.

Helena propõe-se a ler o texto no grupo e, antes de fazê-lo, tece considerações sobre a dificuldade de se enfrentar os problemas na escola, reconhece os desafios, a angústia pela demora nos resultados e ainda explicita sua crença na capacidade do grupo. Ou seja, Helena tenta conferir valor positivo à imagem

que as professoras têm de si. Esse movimento pode ser também interpretado como um modo de apresentação que tem por base estabelecer referenciais comuns, o que deveria possibilitar que o diálogo se instaurasse. Também expressa respeito pelo outro, na medida em que reconhece suas dificuldades e possibilidades. Entretanto, mesmo esse cuidado e respeito não garantiram que a atividade fosse levada a cabo – uma das professoras reage ao conteúdo do texto, assumindo o lugar de vítima e o grupo se cala, legitimando a fala da professora, que também ataca a imagem de Helena como representante da escola (“que não faz nada”) e como organizadora e líder do processo de formação permanente, HTPCs (“que são muito chatas”). Também a acusa de autoritária – “na outra escola, a coordenadora só sugere, aqui somos obrigadas a fazer”. Se o “não fazer nada pelo respeito” e a “chatices” das reuniões não são compartilhados por Helena como valor, pois ela sabe o que faz e por que faz, a acusação de autoritária parece tocá-la. Em seus depoimentos, em várias cenas, Helena revela viver em permanente conflito entre o mandar e parecer autoritária, mas cumprir seu dever, e o “deixar que as coisas sigam seu curso”, parecer “boazinha” e não cumprir seu dever. Parece que é isso que a faz perder a voz, ficar vermelha, sentir vergonha. A professora a expõe perante o grupo – juízes –, inferiorizando-a em relação a valores que ela compartilha.

Então, Helena confessa-se cansada, e mesmo a acolhida da pesquisadora e suas palavras de ânimo parecem não funcionar. Talvez porque, conforme afirma La Taille (2002), não há antídoto social contra a vergonha – o envergonhado deseja isolar-se. Só o tempo e o contexto vão possibilitar que ele a supere.

Auto-respeito ferido, do ponto de vista da interação, poderíamos vislumbrar um certo espalhamento da lesão? Ou seja, a perda de parte do auto-respeito e o sentimento de vergonha podem fazer com que a pessoa veja os outros de seu entorno como desrespeitosos, e as condutas comuns do dia-a-dia passem a assumir outra dimensão? Eis que Helena continua desanimada e vê, cada vez mais, as dificuldades, as faltas, e parece que não há nada de animador na escola: “ninguém faz nada, ninguém sabe de nada...”. Teria ela assumido como valor o juízo da professora que se referia à indisciplina? E também sua “incompetência” avaliada pela mesma professora e legitimada pelo grupo: “... foi isso que encaminhei em abril e nada aconteceu...?”.

Fato é que Helena vive um dilema de identidade – ou retoma seus objetivos com afinco e preserva seu auto-respeito (ideal de ego), ou cede às

adversidades do contexto, abandona-se ao fazer mecânico e muda seu auto-conceito (ego).

Ocorre que sua indignação com as atitudes das professoras permanece, seja no que concerne ao trabalho com os alunos, seja quanto as respostas às questões da Diretoria de Ensino. Ela percebe as incoerências entre o que é feito e o que é escrito, preocupa-se com a avaliação que a Diretoria de Ensino pode fazer da escola, não concorda com o fato de as professoras colocarem nos alunos a culpa por não aprenderem e fica sem saber o que fazer. Contudo, Helena tem medo de submeter o relatório ao grupo e apontar as incoerências – seria medo de sentir vergonha? Há ainda, no dizer de Helena, algo que “piora mais a situação” – a discriminação dos alunos como “incapazes”, a indiferença de algumas professoras em relação ao problema e a colocação dos alunos como “preguiçosos” – isso era demais! Então, ela não poderia não agir, sob pena de sentir vergonha prospectiva, pois seu dever a obrigava a garantir os direitos dos alunos.

La Taille (2002, p. 128) diz que “o dever é um tipo de querer mais forte do que outros” e parece-nos que é esse querer que mobiliza Helena a voltar a discutir a questão no grupo.

Estamos no início de dezembro de 2001 e encontro Helena tão animada que vai logo contando que a reunião do conselho foi um sucesso. Preparou a pauta antes, levou texto sobre atitudes e perguntou: de onde vem a falta de limites dos alunos? Quais seriam as saídas para lidar com as atitudes que tanto incomodavam as professoras? Helena foi anotando as respostas na lousa. O grupo, pela primeira vez, fez uma reflexão coletiva a respeito da questão, e propôs alternativas, como: envolver a família em discussões sobre o assunto, criar uma ficha individual para cada aluno e acompanhar o seu processo, buscando identificar suas dificuldades. Embora não aparecessem, de maneira explícita, indícios de necessidade de mudança das ações das professoras em sala de aula, como Helena esperava, ela julgava que houve avanço na conscientização das professoras de que aquele era um problema sério, que deveria envolver a participação de todos da escola.

Todas as professoras combinaram de começar o ano seguinte estabelecendo regras de convivência: partindo da roda de conversa com os alunos, elaborariam regras comuns e montariam cartazes que ficariam expostos per-

manentemente no mural da sala, sendo repensados e refeitos no decorrer do ano. Discutiram ainda sobre a importância de todos se sentirem co-responsáveis pelo aprendizado de todos os alunos da escola

O tema disciplina tinha provocado, ao longo do ano todo, movimentos de queixas das professoras, que sempre colocavam em sua falta a razão dos problemas da escola, fosse seu cansaço, descontrole ou a impossibilidade de realizar uma aula melhor. Entretanto, nessa reunião, a discussão flui e a reflexão acontece. Por quê?

Estão presentes na interação o “partir do que pensam as professoras”, o “respeito ao que pensam” e, principalmente, as propostas que devem ser formuladas por elas. Poderíamos dizer que se investe no que elas têm de bom, de melhor – seus saberes e experiências – e isso é “oferecer-lhes” auto-respeito. O referencial comum aqui parece dizer respeito ao valor que se confere à questão: “todos devem sentir-se co-responsáveis pelo aprendizado de todos os alunos da escola”, ampliando-se assim o papel das professoras – não são responsáveis só por seus alunos, mas por todos. Comparece, aqui, um novo valor (ético) atrelado à identidade?

Mesmo o caminho para começar parece adequado – “elaborar regras comuns com os alunos”, revelando uma preocupação com a educação moral, tal como deveria ocorrer na escola: partir de regras que todos da comunidade compartilhem como valor e ir discutindo, diariamente, na relação com as atitudes das crianças. Teriam as professoras se apropriado do modo de apresentação que visa criar referenciais comuns, desenvolvido por Helena nas reuniões? Se sim, confirmamos nossa hipótese de que é na interação que tem por base valores comuns que novos valores se constroem, quando se instaura um espaço, em que as subjetividades em relação transcendem seus mundos privados, comparam crenças e valores, e compartilham, ou não⁵, seus significados e sentidos. Importante observar, no caso específico desta interação, que há todo um contexto favorável: o tempo, a remuneração, o lanche coletivo,

5. Segundo Góes (2000), há uma certa tendência a se considerar os espaços intersubjetivos como harmônicos, sem múltiplas possibilidades ou significações. Muitas vezes, é descrito de maneira a poder-se interpretá-lo como um encontro suave entre o sujeito e o outro, durante operações de conhecimento sobre objetos, em uma visão “bem comportada” de funcionamento intersubjetivo, quando, na verdade, esse funcionamento pressupõe diferentes possibilidades de ocorrências, tais como tensão, oposição, negação e contradição.

o ritmo mais calmo, ou seja, manifestações de respeito aos profissionais. Tudo isso e muito mais compõem o contexto de significações e é apropriado pelos sujeitos. Esses “detalhes” costumam ser esquecidos, fato que poderia constituir como uma das razões para algumas propostas de interação bem planejadas não apresentarem os resultados esperados.

No próximo conjunto de cenas, no qual intentamos revelar, em suas tramas, interações que favorecem a construção do auto-respeito, elegemos, além do investimento no outro e a crença na capacidade do outro, o enfrentamento do conflito por meio do diálogo como favorecedor dessa qualidade de interação.

Enfrentamento de conflitos: agir pela dignidade, com dignidade. A auto-avaliação em questão

Primeiro semestre de 2002. Encontro Helena bastante nervosa com uma professora do período da tarde, que, segundo ela, já há bastante tempo tem apresentado atitudes muito inadequadas com os alunos, as quais Helena procura contornar, dando-lhe “toques” cuidadosos. Diz Helena: “ultimamente ela está ‘impossível’, todo dia há uma inadequação com os alunos, colegas ou pais”. Dessa vez, o problema ocorreu na reunião de HTPC, quando ela disse, de maneira ríspida, que não ia mais ler textos ou discutir sobre novas práticas, pois já fazia a parte dela e, se os alunos não aprendiam, a culpa era deles e da escola, que não fazia nada para discipliná-los. Helena conta que, ao ouvir aquilo, não agüentou, esforçou-se para se controlar; sentia que seu rosto queimava. Conseguiu dizer à professora: “Você tem que pensar se é isso mesmo que você quer – ser professora –, pois você já disse que não gosta de português, não gosta de escrever, não gosta de matemática, não gosta de estudar; afinal, como pode ensinar?”. A professora nada respondeu. Helena percebeu que o grupo se surpreendeu com sua fala – ela não costumava responder aos ataques daquela professora. O clima ficou péssimo. Helena disse que ficou muito mal, achando que talvez não devesse ter dito aquilo e que não encontrou forças para continuar discutindo o que se propusera para aquela reunião.

Na semana seguinte, Helena conta que a professora foi procurá-la, dizendo que não sabia como trabalhar determinados conteúdos, que julgava estar atrasada em relação ao previsto para a série, enfim, pe-

dindo ajuda. Segundo ela, a professora estava muito calma e assumira uma postura humilde, ao admitir que precisava de ajuda. Helena ficou se perguntando se a tem ajudado como deveria – “se ela precisa mais que as outras, então devo dispensar-lhe um atendimento especial, pois não é isso que digo que deve fazer com os alunos?”

O episódio da professora que se recusa, publicamente, a discutir sua prática ou a continuar estudando provoca tamanha indignação em Helena que ela quase perde o controle. Lembramos que estamos falando de auto-respeito ou dignidade e, nas próprias palavras de Helena, a atitude da professora suscitou sua indignação. A professora “ataca” Helena como representante da escola, dizendo que não vai assumir a responsabilidade – que é, da coordenadora. Como professora, já faz sua parte e pode desencumbir-se da responsabilidade pelo problema. Observem que, com conteúdo diferente, mas de forma semelhante, esta mesma professora já se manifestara em outra reunião – cena que já analisamos. Helena, diante do “ataque” da professora, à semelhança do episódio anterior, sente vergonha: “meu rosto queimava” – contudo, parece que a qualidade da vergonha é diferente. No episódio anterior (cena apresentada no início do artigo), era vergonha retrospectiva, decorrente do fracasso de sua boa imagem, como diz La Taille (2002, p. 144). Já neste ato, que ora analisamos, parece se tratar de vergonha prospectiva, pois, segundo o mesmo autor, o sentimento de vergonha modifica o comportamento ou a conduta de quem o experimenta. No primeiro episódio, Helena “paralisa”, não consegue sequer responder ao “discurso” da professora. Já aqui parece que o medo de sentir vergonha a faz queimar, e constitui motivação da coragem para expressar o que diz à professora: “Você tem que pensar se é isso mesmo que você quer – ser professora – pois você já disse que não gosta de português, não gosta de escrever, não gosta de matemática, não gosta de estudar; afinal, como pode ensinar?”.

Helena explicita os valores do ser professora e questiona a professora, diante dos juízes de ambas – dela própria e da professora. A professora se cala; sinal de que não tem resposta às perguntas de Helena? A surpresa das demais professoras, observada por Helena, não revela que sua imagem tenha decaído perante os olhos de seus juízes; ao contrário, novos valores positivos se atrelam ao “eu”, pois ela responde pela honra e com honra às críticas da

professora. Eis um novo componente que podemos destacar como qualidade de interação que favorece a construção e manutenção do auto-respeito, sobretudo quando se trata de encaminhar conflitos: é preciso agir pela dignidade e com dignidade.

Sobre o sentimento de respeito, Le Doeuff diz: “um homem que bate na sua mulher não somente não a respeita, como é evidente, que é um homem que não se respeita” (apud La Taille, 2002). Segundo La Taille, a declaração confirma sua tese de que “o auto-respeito é condição necessária para se respeitar moralmente o outro” (2002, p. 167). A professora desrespeita moralmente Helena, uma vez que ataca valores da ordem do ser. Logo, podemos nos perguntar: será que ela se respeita? O respeito ao outro constitui como valor presente em sua identidade, entendida como conjunto das representações de si? É possível que sim, mas não como valor central, pois, de acordo com o próprio La Taille (2002), os valores morais podem ocupar diferentes lugares na identidade e, a depender desse lugar, teremos condutas diferentes, a saber: quando os valores morais estão presentes e se encontram no centro das representações de si, podemos dizer que é o caso mais favorável ao agir e pensar morais – “pessoa de vida ética exemplar” (p. 170); quando os valores morais estão presentes, mas se encontram na periferia do “eu”, a situação é menos favorável ao agir e pensar morais, porque há valores preponderantes sobre eles.

Fato é que, nesse caso, a interação favoreceu a manutenção do auto-respeito, na medida em que fez com que a professora, mediante os questionamentos de Helena, se voltasse para si para avaliar-se como professora.

Que Helena age pela honra nesse episódio, não há dúvida. A dúvida permanece em relação à forma: pode-se dizer que agiu com honra? Pensemos na professora – independentemente das inadequações de suas ações, o que teria ela sentido? Ainda que não considerássemos seus sentimentos, fato é que Helena “julga sua conduta como reprovável na frente de seus colegas”. Não é de se estranhar, portanto, que Helena continue incomodada com a atitude que teve, mesmo depois do episódio.

Com base nessa análise, pode-se dizer que interações que favoreçam a construção e manutenção do auto-respeito levam as pessoas envolvidas a avaliarem suas condutas, a voltarem-se para o que “são” e não para o que aparentam. É esse movimento que também Helena faz, quando se questiona

sobre suas condutas com a professora: “será que tem dispensado a ela a atenção que precisa?”, em outras palavras, será que está sendo coerente com os valores que preza? Enfim, questionamentos sobre o “ser”, partindo do que cada um é, parecem favorecer o auto-respeito, justamente por provocar o autojuízo, mediante a criação de espaços intersubjetivos em que os participantes são juízes legítimos, ao mesmo tempo em que são sujeitos do julgamento de outrem.

Na complexidade característica das interações no espaço escolar, ocorrem interações que favorecem o auto-respeito, ao lado de outras que não favorecem. É claro que, nas cenas que acabamos de analisar dentro do bloco “favorece”, há interações que poderíamos caracterizar como não favorecedoras do auto-respeito. O mesmo acontece com o próximo conjunto de cenas, nas quais identificamos interações que não favorecem a construção do auto-respeito. O critério para o agrupamento dos blocos (cenas e atos seguintes) foram algumas características de condutas comuns em cada uma delas, tais como: indiferença e descompromisso, provocações e afrontamento, e culpar o outro.

INTERAÇÕES NÃO FAVORECEDORAS DA CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DO AUTO-RESPEITO

Indiferença e omissão

Estou em reunião com Helena quando Telma bate à porta e entra dizendo que a professora da 4ª série estava chamando Helena para resolver um problema com João, pois não o agüentava mais na sala. Helena pergunta à Telma o que está acontecendo com a turma, pois as queixas da professora são inúmeras. Telma responde: “Sabe o que é, Helena, a gente não agüenta mais esta professora. Ela está cada dia pior; ela humilha a gente, fingindo que não escuta nossas reclamações. Parece que não somos nada pra ela, que a gente não é ninguém”. Helena diz que agora não tem jeito, que não dá para trocar a professora e que eles têm que ter paciência. Pede que Telma converse com a classe, pois seus colegas costumam ouvi-la e que mande João vir a sua sala. Telma pede desculpas pelas atitudes erradas que tivera na classe e sai. Alguns minutos depois, entra João. Ele está chorando e parece muito nervoso: “aqui nessa escola tem um monte de ladrão”. Helena o repreende, dizendo que conte o que aconteceu e que não pode falar assim. “Ontem, roubaram meu estojo de dentro da minha

mochila. Falei para a professora e ela não fez nada (enquanto falava chorava). Hoje roubaram minha caneta, falei de novo para a professora e ela não fez nada. Aí eu fiquei nervoso e xinguei”. Helena lhe diz que não pode xingar a professora, ao que ele retruca: “mas ela pode fingir que não escuta quando eu preciso de ajuda; então podia não escutar o palavrão!”. Helena insiste dizendo que tem que respeitar os mais velhos e que a sala de aula não é lugar de briga ou de palavrão. Pede sua agenda para mandar um bilhete para sua mãe e ele chora mais ainda, dizendo: “por favor, não mande bilhete que ela vai me bater; eu prometo que não faço mais isso!”. Helena diz que tudo bem, mas quer que ele se comprometa a comportar-se melhor. Ele concorda e diz que vai esperar a hora da saída no corredor, pois a professora disse que não o quer mais na sala hoje. Quando sai, Helena conta que a professora deles está “insuportável” e que não sabe o que fazer com ela. Já conversou, mas parece que não adianta. Gostaria que ela sáísse da escola, mas não pode fazer nada, a não ser esperar até o final do ano e propor sua saída, ainda correndo o risco de ela ficar.

Concentremo-nos em Telma, uma criança de onze anos, cuja mãe trabalha como empregada doméstica nos arredores da escola. Ela, juntamente com a irmã mais nova, fica na escola pela manhã e em um Centro de Juventude, de uma igreja próxima, à tarde. Neste episódio, Telma é portadora do recado da professora: “ela não agüenta mais o João na sala” e, respondendo à pergunta de Helena, declara: “a gente não agüenta mais esta professora. Ela está pior a cada dia, ela humilha a gente, fingindo que não escuta nossas reclamações. Parece que somos nada pra ela, que a gente não é ninguém”.

Considerando que a declaração de Telma corresponde à verdade – o que pudemos constatar pela observação da conduta daquela professora em várias ocasiões, além da opinião da coordenadora, que apresentamos nesta cena, há dois aspectos na fala de Telma que queremos examinar: o primeiro aspecto diz respeito às características da humilhação, e o segundo, trata da decorrência da humilhação como qualidade da interação entre a professora e os alunos, no caso, crianças entre 10 e 12 anos. Para tanto, recorreremos aos estudos de La Taille (2002) e aos pressupostos da Psicologia Sociohistórica desenvolvidos por vários autores, sobretudo Vigotski. Devemos considerar ainda a interação com Helena, que termina falando da impossibilidade de agir – “trocar a professora” – e coloca a solução “nas mãos” das crianças – “ter paciência” (ainda que a professora não tenha?).

La Taille (2002) caracteriza a humilhação em três categorias: a domesticada (que equivaleria a brincadeiras, zombarias e piadas feitas entre as pessoas, as quais, embora constituam agressão, são suportáveis pela forma e pelo tempo em que são praticadas); a ritualizada (que equivale ao rebaixamento do ser em eventos específicos – trote, por exemplo –, em que a força está presente e ultrapassa o limite do suportável) e, por fim, a violentadora, que “expressa a intenção de rebaixar pessoas ou grupos e de mantê-los, se possível para sempre, na posição humilde que lhes é reservada” (p.245).

Parece ser esta última categoria – violentadora – a que caracteriza a relação dessa professora com seus alunos. E, no caso, como a professora ocupa o lugar de autoridade, ainda há o componente de “coerção”, que confere mais força aos atos que visam a rebaixar seus alunos. O interessante é que, na fala de Telma, observamos referência não só à fala da professora (não agüenta mais o João), mas, e principalmente, segundo avaliação da garota, a condutas que revelam sua indiferença e/ou omissão – o silêncio, a recusa por ouvir e o “fingir” que nada está acontecendo.

Em sua pesquisa sobre a gênese do sentimento de vergonha, La Taille (2002) constata que crianças entre 9 e 12 anos condenam a humilhação. Parece que Telma confirma isso, assim como João, que veremos mais adiante. O preocupante aqui é que é possível que muitas crianças castigadas (e entendemos a indiferença, nesse caso, como uma forma de castigo) sofram de humilhação, sem que os professores ou os pais percebam.

Parece pertinente considerar uma das relações entre a humilhação e a vergonha, sobretudo em se tratando das observações que realizamos na escola. Segundo La Taille (2002), o fato de ser humilhado repetidas vezes pode fazer com que a vítima passe a aceitar-se como inferior, mudando o juízo que tem de si, de sua boa imagem⁶. É esse o risco que se corre quando não se investe na reflexão sobre formação moral com os professores em geral, no sentido de fazer da escola espaço favorecedor da construção de imagens negativas pelas crianças, que passariam a ver-se como incapazes. Telma diz que “não agüenta mais”, e teremos a oportunidade de encontrá-la novamente em uma outra cena deste bloco, quando discutiremos os valores presentes em sua identidade.

6. O mesmo fato pode gerar agressões ou humilhações, por exemplo, quando o sujeito faz o mesmo com os mais fracos que ele.

Do ponto de vista da Psicologia Socioistórica, sabe-se que o sujeito constitui-se na e pela interação, por meio da internalização do contexto de significações, cuja mediação é feita pelo outro que também é internalizado. Nesse contexto de significações, concorrem falas, gestos, atitudes, sentimentos, emoções e uma série de outros afetos e aspectos não significados. Daí a percepção de indiferença como humilhação. Como é possível, portanto, internalizar respeito por si próprio e pelo outro em um contexto com interações dessa natureza? Parece que o caso aqui não é demonstrar o porquê de a interação não favorecer o auto-respeito, mas chamar a atenção para o quê ela pode favorecer, como se verá mais adiante.

Encontramos outro aspecto relevante no que concerne às interações que não favorecem o auto-respeito no conteúdo da raiva de João, o que torna seu ato de indisciplina legítimo, conforme diz La Taille (2001, p.90): “há casos em que a indisciplina pode ter motivos éticos [...] quando a transgressão clama por justiça”. Ora, qual é o motivo de João xingar (não se sabe se xingou a professora ou se simplesmente disse um palavrão)? Ele se sentiu injustiçado; foi-lhe negado o direito legítimo à propriedade, pela impossibilidade de reaver seu bem. Não teria ele o direito de clamar por seus direitos? E a professora, qual é o seu dever em relação à manutenção dos direitos de crianças que estão sob sua responsabilidade? O que se pode esperar que essas crianças internalizem em relação ao respeito pelo outro e em relação ao respeito por si próprias, em um contexto em que o “furto” é tratado com indiferença?

João tem medo da mãe, o que demonstra que ela investe em valores como “se comportar bem” na escola ou, no mínimo, “não se envolver em confusão”. Entretanto, a mãe também lhe aplica sanções expiatórias – à semelhança da escola. Encontraremos João em outra cena e discutiremos um pouco mais sobre seus valores. Por hora, acreditamos poder dizer que a indiferença e o descompromisso apresentam-se como inviabilizadores da construção de valores positivos, e desencadeiam uma série de sentimentos doloridos para todos aqueles que os experimentam.

O último aspecto que escolhemos abordar como característico das interações que não favorecem a construção e manutenção do auto-respeito é a culpa. Este elemento – culpa – está muito presente na escola, mas não como sentimento moral manifestado por seus atores, e sim pelo seu contrário – não se assume a responsabilidade, atirando-a para o outro, o que justifica a inserção das cenas a seguir, no bloco das interações que não favorecem o auto-respeito.

Culpa e punição

Chego à escola, Helena não está na sala. Uma funcionária diz que ela está na quadra e pediu que, quando eu chegasse, fosse até lá. Encontro-a conversando com 5 alunos da 4ª série – Telma, garota que é líder da turma; João, que com frequência envolve-se em brigas, sobretudo com a professora, Carlos, que também passa muito tempo na sala de Helena, pois a professora o manda sair da sala com frequência, alegando desrespeito, Luís, um garoto de doze anos, o mais velho da turma, que divide a liderança da classe com Telma e Sérgio, garoto agitado que completa o “quinteto problema” da 4ª série, segundo a professora. Naquele dia, os cinco não se comportaram bem no recreio, quando, Helena reúne todos os alunos e professoras para dar recados e cantar o Hino Nacional. Os alunos já retornaram às suas classes e esses ficaram para uma conversa com Helena. Aproximo-me do grupo, pergunto se quer que eu a aguarde na sala, mas ela pede que eu fique. Helena indaga sobre o comportamento deles em sala de aula – ultimamente só se envolvem em problemas, o que está acontecendo? Enquanto Helena fala, dois prestam atenção e os outros conversam, riem, cutucam-se. Helena segue seu discurso, sempre parando para chamar a atenção de todos. Eles não ouvem; mal Helena termina o que está dizendo, retrucam, acusando a professora, acusando os colegas. Por nenhum momento, consideram as críticas feitas por Helena. Para eles, estão certos, a professora é que é chata, a coordenadora também, a escola é uma “porcaria”, pois não tem papel higiênico nos banheiros que, também, estão quebrados. Não podem fazer “a” na classe que a professora já agride. Consideram-se desrespeitados pela professora e por isso a desrespeitam também.

Helena tira a sala de aula da conversa e pergunta sobre o comportamento deles na hora do hino: “Custava ficar quieto, de pé, com a mão no peito em sinal de respeito, por cinco minutos?”

Eles se defendem novamente: “O fulano é que fica fazendo graça; eu estava quieto e o fulano me chutou; eu já estava vindo, na boa, daí a professora me pegou pelo braço, fiquei com raiva e não vim mesmo”. Helena pergunta se acham certo o que fizeram, respondem que sim. Helena ainda tenta, chama-os à responsabilidade, dizendo que são os mais velhos da escola e, portanto, modelos para os menores; pede, por favor, que não façam mais aquilo. Pára por aí, pede que voltem às

classes; alguns resistem, fazendo hora e acabam Todos falando ao mesmo tempo, perguntando por Helena. Uma funcionária acompanha o grupo, trazendo pela mão uma criança que chora muito e caminha com dificuldades. Pergunto o que houve e ela diz que o garoto levou um chute no estômago. Duas professoras aproximam-se, atraídas pelo barulho, e querem saber o que aconteceu. A funcionária repete a história. Uma das professoras pergunta quem fez aquilo e ela aponta um outro garoto, que está encostado na parede, com a cabeça baixa. Ela dirige-se a ele – o agressor, segundo a funcionária – e diz em tom bastante alterado: “Você é cavalo para chutar? Não sabe que aqui ficam os rins? Se quer chutar, vá para outro lugar, e não para a escola. Agora você vai ficar aí, sentado, até o final do intervalo”. O garoto permanece calado e encolhe-se ainda mais – parece estar com medo. Enquanto isso, a professora do garoto machucado manda que ele vá para a sala e coloque gelo sobre o hematoma (há uma mancha roxa no lugar). Eu me afasto e fico observando. As professoras retornam à sala dos professores. Eu me aproximo do garoto e pergunto o que houve. Bastante nervoso, ele diz: “todo dia, aquele menino mexe comigo, me chama de “florzinha”. Já falei pra ele parar que eu não gosto. Hoje ele chamou de novo na frente das meninas e falou que meu tênis é de “florzinha”. Não agüentei e dei um chute nele. Mas não queria machucar”. A professora do garoto aproxima-se e o convida para voltar para a classe. Ele a acompanha.

As duas cenas apresentadas contêm elementos que permitem identificar o lugar da culpa na escola. Começemos pela primeira.

Encontramos nessa cena algumas personagens já conhecidas: Telma e João, alunos e, por referência deles, a professora da 4ª série, além de Helena. A conversa de Helena tem o foco no respeito – é ele que ela utiliza como conteúdo da interação. Ocorre que ele, o respeito, não se centra no ser, ou seja, levar as crianças a pensarem sobre que alunos são, mas nas ações que elas praticam – “eles só se envolvem em problemas”. Aliás, o próprio motivo da conversa decorre das ações que praticaram durante atividade coletiva. Além de continuarem agindo de maneira “desrespeitosa”, os alunos recusam-se a avaliar suas ações, põem a culpa nos colegas, na escola, na professora e na coordenadora – “acusam”. João declara que desrespeita porque é desrespeita-

do – de novo a culpa colocada fora de si, no outro, embora, do ponto de vista da interação, sua fala se justifique. O mesmo ocorre quando são perguntados sobre “a hora do hino” – “não sou eu, foi o fulano”, e respondem que acham certo o que fizeram.

La Taille baseia-se em Lótmán (1981) para postular a vergonha como social, sobretudo na relação que o autor faz entre medo e vergonha do ponto de vista da cultura. Ele entende que há uma cultura do “nós”, mediada pela vergonha, e uma cultura do “eles”, regulada pelo medo, ou seja, a questão é a qualidade da relação social: “o caráter das limitações impostas ao “nós” e ao “eles” é profundamente distinto” (1981, p.237). No “nós” cultural, reinariam as normas da vergonha e da honra. Por exemplo, uma pessoa comporta-se de determinada forma – honrada – porque está ligada a uma comunidade que preza esses valores, os quais a pessoa também preza. A comunidade é seu juiz e suas avaliações constituem o seu auto-respeito. Já o medo e a coação definem as relações da pessoa com os outros, na medida em que não se vê como pertencente àquela comunidade, no que se refere aos valores que preza.

Nos episódios que analisamos, encontramos um exemplo dessa cultura do “eles” postulada por Lótmán: embora os alunos pertençam à comunidade escolar, eles não comungam dos mesmos valores que esta comunidade “diz” prezar, a qual é representada neste ato por Helena. Destacamos o “diz” por termos motivos para acreditar que embora haja todo um discurso moral circulando pela escola, as ações que se desencadeiam em seu interior se mostram, via de regra, incoerentes com esse discurso. Logo, os limites do “nós” não são os limites do “eles”; a comunidade não se legitima como “juiz” das crianças, que se dizem certas no que fazem. Ela é, para as crianças, o “eles” – tudo que está fora delas, tudo que não são – “chatas”, “erradas”, “porcaria”. Essa cultura do “eles” que caracterizamos é mediada pelo medo e pela indiferença (não diz respeito a mim), e constituem conteúdos das interações.

Daí não encontrarmos o sentimento de vergonha, primeiro porque nos parece que o valor “respeitar” o outro não está no centro das representações de si para Telma, João e para os outros três garotos. Será que podemos afirmar isso? Telma, em outra situação que já analisamos, parece respeitar a coordenadora. Ela também é respeitada pelo grupo, que lhe confere lugar de liderança. Mas será que pelos seus valores morais ou não-morais? Pelo auto-respeito ou pela auto-estima? Acreditamos ser pela última. João, também em outra situa-

ção, clama por seus direitos e, na cena presente, diz que não é respeitado e então desrespeita. Estariam esses valores presentes, mas na periferia do eu, havendo, portanto, outros valores de maior precedência que acabam por subjugar aqueles; ou a vergonha não aparece porque o “juiz” (coordenadora) não é legítimo? Parece que ambas as hipóteses são válidas.

A resposta que as crianças deram quando perguntadas se achavam certo agir daquela forma parece revelar que nossa primeira hipótese é a adequada; os valores respeitar o outro e a si próprio estão presentes, mas na periferia do conjunto das representações de si, e esse caso, segundo La Taille (2002), é menos favorável ao agir e pensar morais.

O valor central aqui diz respeito à auto-estima, uma vez que as crianças afastam todas as críticas que recaem sobre suas ações, o que nos conduz a dizer que as interações que têm por base o questionamento das ações (o que se fez) não favorecem a construção do auto-respeito, por não suscitarem uma auto-avaliação do ser. Do mesmo modo, conforme vemos na cena, mesmo questionando as ações, essa interação não desencadeia o sentimento de culpa, o que indica não haver partilhamento de perspectivas referenciais comuns que pudessem estabelecer o diálogo funcionando no espaço intersubjetivo. Esses referenciais, nesse caso, dizem respeito aos valores, e é possível observar como a coordenadora, embora se esforce para instalar o diálogo, permanece na mesma perspectiva referencial, que difere da dos alunos – “eles estão errados” “nós estamos certos” (cultura do “eles”); ela tem seus motivos e eles os deles, ou ainda, a força motivacional para o agir e pensar morais são distintas.

A segunda cena relata fato que envolve a coerção e o medo, além da humilhação que sofre o garoto agressor. Entretanto, o que nos interessa aqui é a qualidade da interação, muito comum como forma de conduzir fatos dessa natureza na escola. Diante de uma agressão, moral ou física ou física e moral, costuma-se repreender com veemência o agressor, acolhe-se a vítima e não se fazem movimentos para discutir as razões ou compreender as causas do conflito. Parece que se esquece que as agressões, via de regra, não são gratuitas. Esse tipo de interação, que tem como conteúdo a coação e a sanção expiatória, acaba por criar uma cultura na escola do “mando-medo-obediência”⁷, o que

7. Intercalamos a expressão “mando-obediência” cunhada pelo pesquisador Victor Paro (1995) para referir-se às formas de participação na escola, o termo “medo” resultando na expressão, “mando-medo-obediência” por acreditarmos ser ele o mediador dessa forma de relação.

tem conseqüências drásticas para as relações interpessoais, pois ninguém consegue, pelo menos nos dias atuais, exercer o “mando” permanentemente, e como as crianças só “param” diante do mando, os limites acabam se alargando⁸.

Em decorrência, a heteronomia resulta como única forma possível de funcionamento intersubjetivo e é esse contexto de significação que é internalizado pelas crianças e adultos envolvidos diretamente nos conflitos, e/ou por aqueles que convivem com essas situações. Daí as expressões “não adianta” chamar os pais, “não adianta” falar/conversar” constituírem, com freqüência, os discursos que remetem às atitudes dos alunos e/ou professores, ou mesmo do sistema de ensino.

É o “desrespeito”, sem dúvida, o conteúdo das interações presentes nessa cena – desrespeito à integridade física (no caso dos alunos) e desrespeito moral (na intervenção da professora). Mas, qual o lugar da culpa nessas situações? É externa ao sujeito, é sempre do outro. E, como nos diz La Taille (2002), o sentimento de culpa é sempre moral, nossas observações confirmam a ausência de condutas morais em muitas das interações que transcorrem no espaço escolar, justamente pela ausência de sentimentos morais. Parece que a cultura do “eles” tem assumido a característica principal dessas interações.

As queixas constantes e a busca por encontrar culpados para os problemas que concorrem com as ações pedagógicas constituem conteúdos de interações, que, por vezes, dominam os espaços de formação permanente, ou as conversas e trocas no cotidiano da escola. Elas não favorecem a construção e manutenção do auto-respeito, na medida em que os sujeitos que se relacionam “desresponsabilizam-se” publicamente dos problemas que habitam o interior da escola.

Se, do ponto de vista do ensino-aprendizagem de conteúdos acadêmicos, encontramos com freqüência o movimento de “auto-absolvição” pelos professores e pela escola, pensamos que no caso da formação moral, que culturalmente é considerada como de responsabilidade da família, a “fuga” à responsabilidade, ou melhor dizendo, ao dever, seja ainda maior.

Em relação a essa acepção, em nossa pesquisa verificamos que o lugar da culpa atribuída alterna-se: ora está nos alunos, ora na “indisciplina” (que, na

8. Essa discussão não será prolongada, embora tenhamos, em nossa pesquisa, analisado cenas da perspectiva de interação e autoridade.

escola, parece ter conquistado *status* de substantivo próprio), ora na escola, ora na coordenadora. Mas nunca em si próprio.

O LUGAR DO RESPEITO NA ESCOLA

No início apresentamos as seguintes perguntas: se é verdade que o desrespeito é um fato na escola, quais as razões de sua manutenção? Quais qualidades de interações na escola favorecem ou não a manutenção e/ou a construção do auto-respeito?

O respeito está presente na escola como valor para seus atores. Ele aparece nas ações e condutas da coordenadora, das professoras e alunos e também como ideal de conduta, sobretudo das professoras e coordenadora. Ocorre que encontramos esse respeito como valor, ocupando diferentes lugares no conjunto das representações que esses atores da escola têm de si: às vezes, estão na periferia do “eu” e, nesse caso, o respeito só vale para o outro e não para si, o que não o constitui como moral ou como auto-respeito, e às vezes, com menor frequência, como auto-respeito, ocupando lugar central no conjunto de representações de si. Entretanto, o que observamos é que sua contrapartida, o desrespeito, é uma realidade na escola e acreditamos que a razão para sua manutenção esteja, justamente, nas qualidades das interações.

Vimos que as interações que têm como características a indiferença e o descompromisso, provocações e afrontamento e ainda a culpabilização do outro não só não favorecem a construção e manutenção do auto-respeito, mas, ao contrário, favorecem a construção e manutenção do desrespeito, como afirmam alguns alunos: “me xingou, eu chutei”; “fingiu que não me ouviu, eu xinguei”. Isso porque interações com essas qualidades despertam sentimentos que depreciam o ser perante os olhos dos outros, como a humilhação, por exemplo.

Presente nessas interações, encontra-se também a sanção expiatória, que, segundo La Taille (2002), incide sobre a ação praticada, com o objetivo de fazer o indivíduo “pagar” pelo que fez. Ora, se após “chutar” o colega, leva-se uma bronca e fica-se “sentado no corredor durante o recreio”, paga-se pelo que se fez e liquida-se sua dívida moral. Uma vez suportado o castigo, o “aluno” está de bem com a comunidade e nem a “culpa” pela ação praticada deve permanecer – ele está “purificado” pela expiação. Quando perguntamos a qualquer

aluno: o que acontece com quem se comporta mal na escola, ele responde: “Leva bronca, perde o recreio, conversa com a coordenadora, conversa com o diretor, leva bilhete para a mãe, apanha da mãe”, e é essa a generalização resultante do processo de internalização desse contexto interativo.

Constituir-se como digno de respeito não decorre de um potencial que é despertado pelo contexto, mas da progressiva participação do indivíduo nas práticas sociais que têm o respeito como valor moral. É lá que ele transforma como seus não só os valores conservados pela sociedade, mas também os modos de pensar e agir sobre e com esses valores. Com esse pressuposto da Psicologia Socioistórica, podemos dizer que, entre o valor em si e o valor para si, interpõe-se o valor para os outros. Logo, o significado do valor para a criança foi, primeiro, significado pelos outros de suas relações. Ora, como nos diz La Taille (2002), o auto-respeito implica, necessariamente, o respeito ao outro. Se o valor para mim só o é porque antes foi/é valor para o outro, os valores que não estão presentes em mim (o respeito demandado pela escola) não estariam também ausentes nos outros de meu entorno, e, do mesmo modo, o valor que está presente em mim e que a escola abomina (o desrespeito) foi/é antes dos outros (da escola, inclusive)?

O desenvolvimento humano é alicerçado no plano das interações, quando o sujeito faz sua/seu uma ação ou pensamento que tem inicialmente um significado partilhado. Esse plano intrasubjetivo, com gênese no plano intersubjetivo, é um modo de funcionamento que se cria com a internalização, em que a fonte de regulação se desloca para o próprio sujeito e

longe de ser uma cópia do plano externo, o funcionamento interno resulta de uma apropriação das formas de pensamento e ação, que é dependente tanto de estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito, quanto de ocorrências no contexto interativo. (Góes, 2000, p.25)

Isso equivale dizer que a construção e manutenção do auto-respeito na escola dependem tanto das experiências, vivências e sentimentos das crianças em relação ao que seja respeitar o outro e a si própria, como da qualidade das interações das quais tomam parte na escola. Logo, saber o que as crianças pensam sobre ações morais e imorais, como, por exemplo, mentir, agredir, humilhar, desrespeitar, e sobre suas contrapartidas de falar a verdade, tolerar e

respeitar, é essencial em interações que visem a construção e/ou manutenção do auto-respeito.

Vimos essas interações na escola, quando havia, por parte do educador, o investimento no/do outro, a crença na capacidade *a priori*, o acolhimento e o cuidado com o outro. Isso porque, investir no outro, no que ele tem de bom, equivale a oferecer-lhe auto-respeito; logo, o auto-respeito é o conteúdo da interação, no que concerne a valores morais, o que deverá ser apropriado pelos sujeitos em relação. Ocorre que, muitas vezes, idealizamos esse movimento como harmônico e uniforme, o que não é possível, justamente por envolver subjetividades que se relacionam. Portanto, conforme se viu, não basta investir e acolher em um processo interativo; é preciso ter cuidado com o outro, com o do outro, ou seja, com o que se faz com o “acolhido”.

Construir auto-respeito implica avaliar-se, examinando valores e crenças, e se é verdade que há uma busca permanente do indivíduo por associar valores positivos ao eu, imaginamos que se empreender em um julgamento próprio, a partir da consideração de suas qualidades, possa explicar o movimento que observamos. Além do que, o fato de o auto-respeito ser essencialmente do âmbito da moral faz-nos considerar a constituição do sujeito ético, o que trataremos com vista à conclusão deste artigo.

Para La Taille (2001, p.69), a moral refere-se às leis que normatizam as condutas humanas, enquanto a ética corresponde aos “ideais” que dão sentido à vida. Logo, enquanto a moral busca dar respostas à pergunta “como devo agir?” – ditando as ações do indivíduo que se relacionam a regras permeadas de valores, a ética tenta responder à pergunta de “como viver?”, relacionando-se, portanto, ao ideal de vida, àquilo que o indivíduo deseja ser; seu projeto de futuro, também, é claro, embasado em valores.

Esse conjunto de cenas revela que há muita coisa boa acontecendo na escola, com compromisso ético que favorece não só a construção de valores morais como a própria formação ética e o exercício da cidadania. Acreditamos ser importante chamar a atenção para esse fato, uma vez que, ao trabalhar com cenas do cotidiano, destaca-se a complexidade das relações e interações que caracterizam o funcionamento da escola, em que convivem pessoas com diferentes valores e, por conseguinte, diferentes imagens ou representações de si. Essa heterogeneidade não considerada em muitas pesquisas e/ou teorias, ou ainda em propostas de práticas pedagógicas ou programas de formação

permanente, leva-nos a desenvolver visões fragmentadas dos processos educativos, e, algumas vezes, chegamos a classificá-los de ruins ou bons, positivos ou negativos, vitoriosos ou fracassados, justamente porque perdemos a possibilidade de conceber o todo, ou seja, o próprio processo e a rede de relações e interações que o compõem. Essa constatação nos conduz a afirmar que há na escola pensamentos, estudos, práticas e ações conscientes, implicadas e éticas concorrendo com outras muitas vezes imorais. A propósito do auto-respeito, no caso das propostas pedagógicas, deveríamos investir nas primeiras.

Se, de fato, queremos, via educação escolar, formar sujeitos éticos, parece-nos legítimo dizer que é preciso investir na formação moral, a começar pela formação dos professores e pela reflexão sobre as interações que viabilizem a construção/manutenção de valores para a constituição de uma vida mais digna, mais honrada, dos sujeitos que habitam o espaço escolar. Entendemos que, da perspectiva do auto-respeito, a resposta à pergunta “o que sou?” levará à resposta da pergunta “o que quero ser?”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAVIS, C. et al. Papel e valor das interações em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p.49-54, nov. 1989.

GÓES, M. C. A Natureza social do desenvolvimento psicológico. *Caderno Cedes*, Campinas, n. 24, p.21-28, 1991.

_____. A Formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 71, p.116-131, 2000.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. *Ensaio semiótico sobre a vergonha*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 1999.

LA TAILLE, Y. de. *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2001. A Questão da indisciplina: ética, virtudes e educação, p.67-97.

_____. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

LÓTMAN, I. M. Semiótica dos conceitos de vergonha e medo. In: LÓTMAN, I. M. et al. (org.). *Ensaio de semiótica soviética*. Lisboa: Horizonte, 1981. p.237-240.

PARO, V. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

PIAGET, J. *O Juízo moral na criança*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PINO, A. O Conceito de mediação semiótica em Vigotski e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*, Campinas, n.24, p.38-51, 1991.

_____. O Biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. (orgs.). *Linguagem, cultura e cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.21-50.

SOUZA, V. L. T. de. *As Interações na escola e seus significados e sentidos na construção de valores: um estudo sobre o cotidiano escolar*. São Paulo, 2004. Tese (dout.) Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP.

VIGOTSKI, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.71, p.21-44, 2000.

Recebido em: janeiro 2006

Aprovado para publicação em: setembro 2007

EL IMPACTO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA PSICOLOGÍA DE LOS CONOCIMIENTOS SOCIALES: PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

JOSÉ ANTONIO CASTORINA

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires y
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
ctono@netizen.com.ar

RESUMO

Los estudios psicológicos sobre la formación de nociones sociales de los niños se han llevado a cabo en los términos de una actividad intelectual exclusivamente individual y en una secuencia temporal. Se muestran las dificultades de este enfoque, como por ejemplo, que no explican la perduración de nociones “personalizadas” de la historia durante el desarrollo, más allá del avance propiamente conceptual. Se propone utilizar a la teoría de las representaciones sociales, que considera a al niño como un actor social y cuyo foco está en los valores, que no pueden ser organizados en una secuencia lógica. Luego, se examinan los problemas que involucra utilizar las representaciones sociales en la psicología del desarrollo: si su definición es aceptable, si corresponde al orden simbólico y no a una actividad individual; si son irracionales o tienen otra lógica que los conceptos individuales. Finalmente, se aclaran cuáles son las condiciones epistémicas mínimas para establecer un diálogo entre algunos programas de investigación en psicología del conocimiento y la psicología de las representaciones sociales.

REPRESENTACIONES SOCIALES – VALORES MORALES – DESARROLLO COGNOSCITIVO

ABSTRACT

THE IMPACT OF SOCIAL REPRESENTATIONS ON THE PSYCHOLOGY OF SOCIAL KNOWLEDGE: ISSUES AND PERSPECTIVES. Psychological studies on the formation of social notions by children have been conducted in terms of an exclusively individual intellectual activity in a time sequence. We show the difficulties of this approach, which does not, for example, explain the persistence of “personalized” notions of history during development, besides actual conceptual advancement. We propose to use the theory of social representations, which considers the child as a social actor and focuses on values, which may not be organized in a logical sequence. We then examine the issues posed by using social representations in developmental psychology: whether its definition

Subsidió la escritura del artículo la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica – ANPCYT (n. 2006-34778).

is acceptable, whether it corresponds to the symbolic order and not to an individual activity; whether it is irrational or has a logic other than individual concepts. We finally shed light on the minimum epistemic conditions for establishing a dialogue between some investigation programs in knowledge psychology and the psychology of social representations.

SOCIAL REPRESENTATIONS – MORAL VALUES – COGNITIVE DEVELOPMENT

La teoría de las representaciones sociales (en adelante RS) ha estado vinculada en su origen con dos pensadores mayores de la psicología del desarrollo. Moscovici (2003), por un lado, ha reconocido explícitamente su deuda con Vigotsky, básicamente por su tesis de la socialización de la vida psicológica y el rol jugado por la cultura en la constitución de los fenómenos psíquicos superiores. Por otro lado, la preocupación de Piaget en la transformación de los conocimientos y sobre todo su tesis constructivista de la interacción del objeto con el sujeto influyeron decisivamente en el fundador de la psicología de las RS (Castorina, Barreiro, Clemente, 2005).

Ahora bien, el estado actual de las investigaciones y de los debates teóricos nos colocan en la situación recíproca: las RS pueden contribuir a resolver ciertos problemas que se plantean en distintos programas de investigación en la psicología del desarrollo. Así, la psicología de Vigotsky ha explicado la génesis de los procesos psíquicos superiores por la apropiación de los instrumentos culturales, pero ha mostrado algunas insuficiencias. Particularmente, su interpretación de estos últimos ha resultado excesivamente simplificadora y homogeneizante. En este sentido, la utilización de las RS promete ser pertinente para diversificar el concepto de cultura, introduciendo los valores grupales en la homogeneidad de la concepción formulada por Vigotsky, incluso promoviendo la intervención de las identidades sociales como una mediación entre aquellos instrumentos y los procesos intraindividuales (Duveen, 1998; Van der Veer, 1996; Castorina et al., 2007).

Vamos a ocuparnos en este trabajo, sin embargo, de los estudios sobre el desarrollo de los conocimientos sociales en los niños, inspirados en el programa cognitivista y principalmente en el programa piagetiano. Básicamente, estamos ante explicaciones basadas en la elaboración de conceptualizaciones cada vez más “avanzadas” en los conocimientos sobre la historia, la autoridad política o escolar, las nociones económicas, o aún morales. En cualquier caso, los psicólogos investigan la elaboración de representaciones sobre el mundo

social en los términos de una actividad exclusivamente individual de construcción conceptual o elaboración de la información; más aún, el mundo social es considerado por los investigadores como enteramente exterior a los sujetos de investigación.

Tales estudios presentan algunas dificultades: en primer lugar, resulta sospechoso que se examinen los conocimientos sociales sin la intervención relevante de las prácticas sociales. En esta perspectiva, la cultura y las condiciones sociales intervienen solo en tanto frenan o aceleran un desarrollo cognoscitivo que es autónomo. Además, dichos estudios no explican la perduración en la historia individual de ciertas ideas que resisten a su modificación durante el desarrollo de los conceptos y representaciones propiamente cognitivas, incluso durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Incluso, tales indagaciones utilizan como referencia para estudiar la formación de las ideas infantiles a los conocimientos del “sentido común” del adulto, sin tomar en cuenta los conocimientos más avanzados en las ciencias sociales contemporáneas, en abierta contradicción con lo que Piaget había propuesto.

Solo mostramos aquí un par de ejemplos de lo insatisfactorio que resulta explicar el conocimiento social apelando solamente a las representaciones conceptuales: la persistente “personalización” en la caracterización infantil, que perdura durante toda la vida de las personas, de la autoridad política y de los fenómenos históricos, que perdura durante toda la vida de las personas. Los niños y adolescentes tienden a considerar que la autoridad presidencial concentra el poder, se ocupa de hacer el bien, no tiene límites a su accionar, salvo morales; la interpretación de la historia centrada en las intenciones individuales, por ejemplo, que la conquista de América se debe a las ambiciones y rasgos personales de los actores históricos, en niños y jóvenes. Además de la personalización de la vida social, podemos mencionar la creencia ampliamente difundida en los conocimientos históricos “de que la nación existe desde siempre... es prácticamente eterna, algo que no se puede borrar de un golpe... el territorio argentino existe desde la aparición del hombre... desde antes de la aparición del hombre...” (Carretero, Kriger, 2006).

El hecho es que la “personalización” y la noción sustancialista de “nación” siguen apareciendo en las indagaciones, incluso más allá del avance conceptual de los sujetos y muestran una resistencia a su modificación “argumentativa”. Las características de las respuestas de los sujetos – dentro y fuera de la sala

de clase – indican la existencia de rasgos que parecen irreductibles al proceso de génesis de los sistemas conceptuales, tales como dificultades en las abstracciones o en la diferenciación e integración de las ideas.

¿La teoría de las RS puede aspirar a resolver algunas de las dificultades señaladas?

En primer lugar, las RS se distinguen en aspectos relevantes del conocimiento propiamente conceptual y de las representaciones estudiadas por los psicólogos del conocimiento. Estas son elaboradas a través de la comunicación, de modo que existen dentro de una estructura de lazos asociativos de significación. Y sobre todo, son inherentemente evaluativas y toman forma a través del discurso social, no estando limitadas por los cánones de la lógica argumental de los conceptos. En breve, su foco está en el mundo de los valores en adición al mundo de los hechos, lo que introduce una dificultad en la interpretación del desarrollo intelectual: los valores no pueden ser organizados en la secuencia lógica que podría proveer, justamente, la estructura de un estudio de desarrollo.

Por lo dicho, a la perspectiva del niño como un constructor individual del conocimiento social se le contrapondría la tesis del niño como un actor social (Duveen, de la Rosa, 1992). Así, se verifica la variación de las expectativas infantiles sobre el comportamiento de los maestros en una situación escolar en función de su pertenencia grupal (Emler, Ohana, Moscovici, 1987); también se encuentran niños entre 3 y 12 años que consideran a los salarios ganados por las mujeres menores que los pagados a los varones, sin variaciones con la edad aunque sí con la pertenencia de género (Duveen, 1989). De ahí que las evaluaciones infantiles del comportamiento de los maestros o la economía no pueden ser situadas simplemente en una secuencia lineal de “inexpertos” a “expertos” o de pensamiento “prelógico” a pensamiento “lógico”. O, por lo menos, hay aquí un serio problema de compatibilidad entre programas de investigación, como vamos a discutir.

Ahora bien, ¿qué condiciones deben reunir las RS para ser utilizadas por un psicólogo del desarrollo? o ¿qué dificultades frecuentemente asociadas con las RS deben ser superadas para su incorporación a la psicología del desarrollo? Más aún, ¿es preciso revisar las tesis de los programas de investigación del desarrollo para permitirlo? Principalmente, ¿sobre qué base discutir la posibilidad de un intercambio entre las disciplinas?

EL ANÁLISIS CONCEPTUAL

Las cuestiones que hemos formulado son metateóricas, ya que apuntan a caracterizar los conceptos que forman parte de un campo disciplinario y establecer la posibilidad de ser incluidos eventualmente en otro campo. Mientras una teoría se elabora para dar cuenta de la recurrencia de ciertos datos y la investigación empírica produce prueba empírica para las hipótesis teóricas, el análisis conceptual se ocupa de la inteligibilidad y la consistencia de los conceptos elaborados. Sin duda, hay una interdependencia entre este análisis y las dimensiones teóricas y empírica de la investigación psicológica (Machado, Lourenço, Silva, 2000).

Dicho análisis se ocupa de las categorías que emplean los investigadores para los conocimientos sociales a los fines de establecer la vaguedad o la precisión de su definición, las condiciones que han promovido su elaboración, así como los problemas de articulación teórica que derivan de su coordinabilidad con las tesis de otro campo disciplinario. En este caso, nos preguntamos si es aceptable integrar a la psicología del conocimiento individual el concepto de RS que pertenece a otro campo disciplinario, el que recorta de modo muy diferente los problemas y utiliza sus procedimientos específicos de indagación. Otra tarea de este tipo de investigación es explicitar los presupuestos filosóficos que han intervenido en las decisiones metodológicas y en los modelos explicativos que emplean.

Estas reflexiones pertenecen a la epistemología "interna" de la psicología del desarrollo y de la psicología social, pero "mientras se llevan a cabo" las investigaciones teóricas y empíricas, a las que están estrechamente asociadas. No se trata de examinar el corpus teórico "ya terminado" de una disciplina, como lo hacen con frecuencia los filósofos, perdiendo de vista la historicidad de los conceptos y de los objetos de la psicología y por tanto las condiciones que los hicieron posibles. Por el contrario, para pensar los problemas que plantea la noción de RS para la psicología del desarrollo hay que reconocer los entrecruzamientos, las influencias y los escollos que provienen de la conformación y la actualidad de los dos campos disciplinarios.

Se trata de una tarea para los psicólogos de las disciplinas, ya que ellos pueden reconstruir los problemas que suscitaron la creación o el empleo de los conceptos, tomar conciencia de sus dificultades y proponer modificaciones en el corpus teórico en el que se inserta o aún abandonarlo. Vamos a exami-

nar la pertinencia de las RS para nuestra disciplina, la psicología del desarrollo de los conocimientos sociales, "situándonos desde el espacio de sus propios problemas y sus compromisos teóricos".

Ahora bien, la utilización de las RS debe sortear, en primer lugar, la desconfianza de muchos psicólogos ante ciertas supuestas dificultades conceptuales de la categoría: si su definición es aceptable aunque se formula aún con cierta vaguedad; si está debidamente establecido que la "representación" corresponde al orden simbólico y no a una actividad individual; si se puede rechazar la tesis que las RS "carecen de lógica". Y sobre todo, hay que aclarar cuáles son las condiciones epistémicas mínimas que deben cumplirse para que los programas de investigación puedan entrecruzarse o intercambiar sus producciones.

En segundo lugar, nos interesa especialmente el programa constructivista al que pertenecen nuestras propias investigaciones en psicología de los conocimientos sociales (Lenzi, Castorina, 2000; Horn, Castorina, 2007; Barreiro, Castorina, 2006). Respecto de dicho programa, proponemos explicitar y aún modificar algunos aspectos de su núcleo para compatibilizarlo con la teoría de las RS (en adelante TRS).

LA DEFINICIÓN DE RS

Nos enfrentamos ante la primera cuestión propiamente epistemológica: los esfuerzos de los psicólogos ¿han logrado producir una definición suficientemente rigurosa de las RS para ser tomada en cuenta por los psicólogos del desarrollo? En diferentes ámbitos de la psicología del desarrollo (Jahoda, 1988; Delval, 1994) se las ha cuestionado debido al carácter insatisfactorio de su definición, por ser imprecisa y carecer de unicidad, lo que la vuelve inapropiada para ser utilizada en la psicología de los conocimientos.

Ante todo, hay que decir que no disponemos de una definición apriori de las RS, que alcance la precisión y rigor que los filósofos suelen exigirle para ser satisfactoria en una teoría. A poco de ser elaborada en sus líneas más generales por Moscovici, la RS fue cuestionada por diversas razones y desde diferentes perspectivas. Por una parte, se le ha reprochado que su definición es imprecisa, de modo tal que no es posible distinguirla de otras categorías sociales. Se le ha atribuido además, una gran vaguedad y ambigüedad en la formulación de la teoría (Jahoda, 1988; Smedslund, 1998; Delval, 1994).

Sin duda, Moscovici (1988) eligió una cierta vaguedad para el concepto, lo que se entiende porque la historia de la psicología social ha mostrado que cada vez que la precisión de las definiciones ha sido buscada obsesivamente se ha pagado el costo del compromiso con el fenómeno social. Esto es, los conceptos suelen adquirir rigor formal en la caracterización, como en el caso de las actitudes, pero pierden el sentido del fenómeno social. Más aún, la claridad formal lleva por su parte a la vaguedad de aquello a lo que pretende referirse.

Dicha vaguedad no es el centro del concepto o no es su nota más destacada, ya que no ha bloqueado la formulación de investigaciones de relevancia empírica, y ha permitido iluminar ciertas zonas de fenómenos. Más aún, ha dado lugar a explicaciones de la sociogénesis de las creencias sociales que han resultado esclarecedoras. En síntesis, puede decirse que las RS tienen un mínimo de precisión, el que ha posibilitado el despliegue de un extenso cuerpo de investigaciones empíricas (Duveen, 1998).

Por otra parte, la exigencia de una definición estrictamente rigurosa de las RS revela una incompreensión sobre su estatuto teórico: en cualquier ciencia social aquella caracterización no corresponde al punto de partida sino al punto de llegada de una laboriosa tarea. De hecho, nos parece encontrar en muchas investigaciones de la TRS una continuada interacción entre el conocimiento teórico y los datos producidos que contribuye a refinar las notas del concepto; y sobre todo, la variedad de definiciones elaboradas por los discípulos de Moscovici no indica un déficit inherente a dicha producción teórica, sino niveles de elaboración vinculados con diferentes problemas de investigación.

EL “DEMONIO” DE LA REPRESENTACIÓN COGNITIVA

En segundo lugar, se trata de establecer si la TRS ha tomado una efectiva distancia de las “representaciones” cognitivas, asociadas a la psicología de la información. Como es sabido, los psicólogos discursivos (Potter, Edwards, 1999) han señalado que a pesar de la intención de Moscovici en diferenciarse de la representación cognitiva, las RS la prolongan: provienen de la actividad mental de los individuos y están disociadas del mundo externo. Si no se puede

1. El término “demonio” está puesto porque las críticas persistentes a las RS se apoyan en lo que no se las puede distinguir de las representaciones individuales.

establecer diferencias significativas entre las representaciones, no habría una genuina contribución de las RS a la psicología del desarrollo. Es decir, nos estaríamos moviendo dentro del mismo espacio intelectual y no se ve la originalidad de la contribución de las RS a la psicología del desarrollo.

Una mirada a la historia de los significados del término “representación” en la cultura europea se opone a la identificación propuesta por los críticos (Markova, 2003). En la tradición intelectual francesa de la que proviene el concepto de representación colectiva de Durkheim, el término tuvo una significación polisémica. Es decir, junto al sentido mental de “figurar al mundo”, el propio Dictionnaire Robert le atribuye un sesgo claramente dialógico. En la significación del término se incluye una relación constitutiva con algún otro, “... un objeto ausente se hace significativo para otros por medio de una imagen o signo o por el discurso” (idem, p. 119).

En el siglo XVIII, el término tiene dos sentidos: por un lado, la representación significa “... ver el objeto ausente”, y en el sentido político o jurídico “... ocupar el lugar de alguien, tener en mano su autoridad”, “se dice en Palacio de la exhibición de algo, lo que significa también comparecer en persona y exhibir las cosas” (Chartier, 1995). Sin duda, la cultura francesa no reduce la representación a sus aspectos cognitivo individuales.

En cambio, en la lengua inglesa se connota una imagen o una reproducción especular y estática del mundo como parte del pensamiento moderno, hasta la teoría del procesamiento: la separación de las formas mentales respecto de la vida social.

En la tradición francesa, las RS se caracterizan por restituir simbólicamente al objeto para un sujeto grupal o social y en la comunicación social. El “representar algo para alguien” (Moscovici, 1986) pone de relieve que están orientadas intrínsecamente a la comunicación con otro.

Además, la TRS cuestiona la disociación de las representaciones con respecto al mundo exterior y a la vida social, así como la elaboración individual de informaciones provenientes de un mundo exterior ya dado, característica de la psicología computacional. En cambio, las RS provienen de una construcción en la que se comprometen los individuos en tanto agentes sociales, como miembros de una clase o un grupo e involucran una actividad simbólica que surge de la interrelación entre el yo, el otro y el mundo, produciendo significados que crean “la realidad” para los grupos (Jovchelovitch, 2006).

En síntesis, a diferencia de las tesis de la psicología cognitiva, el predicado "cognitivo" se aplica solamente a los actos individuales que son a la vez sociales, que construyen su saber "con otros", expresan el punto de vista del grupo, y se modifican en la interacción comunicativa.

LA LÓGICA NATURAL DE LAS RS

Para un psicólogo que estudia la formación de argumentos infantiles acerca de los fenómenos sociales sería impensable que la categoría que se pretende incorporar sea ilógica o solo ofrezca inconsistencia en sus significados. ¿Cuál sería la defensa de la TRS ante el reproche de irracionalidad?

La noción de representación en la tradición de la TRS, como hemos dicho, no es la reproducción de un objeto, sino una elaboración de significados que lo estructuran, pero a la vez su propia articulación involucra un plus con su articulación. Así, si evocamos los mecanismos de condensación y desplazamiento postulados por Freud, los símbolos pueden representar un entramado de significaciones, cuyos elementos pueden ser lógicamente contradictorios, aunque pueden coexistir en las representaciones psíquicas, lo que indica otra lógica respecto a la que rige el conocimiento del mundo (Duveen, 1998).

Por su parte, las RS tienen un núcleo "figurativo" alrededor del cual se puede hablar de la coalescencia de diversos significados, que entre sí no tienen una estricta consistencia. Más aún, las RS no solo estructuran significativamente las prácticas sociales, sino que ocultan algunos de sus aspectos relevantes. Son a la vez un modo de comprender algo y un modo de no comprender otros aspectos: la "personalización" de la vida democrática afirmada por los niños refiere a relaciones directas por delegación entre presidente y gobernados, pero rechaza la representación indirecta de diputados y senadores, valorando negativamente su rol político (Lautier, 1997). Aquí se resaltan algunos rasgos figurativos y familiares de la política, pero se ocultan otros, referidos a la institucionalidad y al sentido del sistema de representación política. El sentido común "interpreta el fenómeno" y a la vez "oculta y oscurece algo de él".

Ahora bien, esos significados se inscriben en un entramado lógico peculiar por la combinación de los significados, en algún sentido semejantes a la participación de que hablaba Levi-Bruhl o al pensamiento transductivo que conectaba lo particular a lo particular sin recurrir a la universalidad ni a la necesidad lógica,

en el primer Piaget (1940). La articulación lógica de las representaciones conceptuales no se contraponen con la ausencia de lógica de las RS, sino con otro tipo de implicaciones, otras articulaciones de los significados.

Más aún, Jean Blaise Grize (1986) ha mostrado una lógica específica en las RS, procesos de pensamiento que conjugan forma y contenido a través de la conformación de los objetos semióticos, y durante los discursos dirigidos a un interlocutor. En esta "lógica natural" los aspectos hipotético deductivos de la "lógica científica" e incluso de la "lógica operatoria" de Piaget se esfuman. Los individuos apelan durante las relaciones discursivas a las "causas" de los hechos consumados, a la autoridad de quien habla o de quien se habla, a las comparaciones con analogías "salvajes", a un cierto *bricolage* de las RS en tanto "referencias para la acción" (Lautier, 2006).

Aquella rígida contraposición entre la marcha del conocimiento hacia la racionalidad y el carácter irracional de todo proceso alternativo, que subyace a una buena parte de la psicología cognitiva del desarrollo, supone la tesis de la unicidad del desarrollo del pensamiento y de un criterio trascendental que decide sobre otras formas de pensamiento. Estos rasgos son característicos del proyecto intelectual de la modernidad y ya no son aceptables (Jovchelovich, 2006).

LAS RELACIONES ENTRE LOS PROGRAMAS

Hemos tratado de ofrecer un análisis de algunos aspectos centrales de la TRS que son relevantes para repensar a la psicología del desarrollo, ahora tenemos que examinar si los programas de investigación de esta última admiten tal categoría, o bien si hay que introducir cambios en su estructura teórica. Según lo visto, estamos ante dos versiones claramente diferentes de "representación", una que la sitúa en el interior de la vida mental (en la versión computacional) y la otra en las interacciones sociales; en un caso se trata únicamente de la construcción del pensamiento individual, en el otro interesa primordialmente "la sociedad pensante"; los psicólogos del desarrollo se ocupan de la conformación de sistemas de pensamiento articulados con una lógica estricta y la TRS exhibe más bien una lógica informal.

Justamente, las diferencias apuntadas son la clave para discutir una eventual colaboración entre las disciplinas ¿Cuál es la relación epistémica más

sustentable entre los programas de la psicología del desarrollo y la TRS? ¿Se puede hablar de compatibilidad, incompatibilidad o inconmensurabilidad?

Muchos investigadores del desarrollo han decidido, explícita o implícitamente, ignorar simplemente a la TRS, sin siquiera preguntarse por las condiciones sociales de las ideas de los niños. Otra posición podría ser la celebración de la inconmensurabilidad "fuerte" entre el modo paradigmático y el modo narrativo o comprensivo de hacer psicología, siguiendo la perspectiva relativista propuesta por Bruner (1997). Esto es, podría destacarse la diversidad de los sistemas teóricos en que se definen los conceptos, así como la inexistencia de situaciones empíricas "neutrales" que permitieran decidir sobre la validez de los programas. Vistas así las cosas, los términos de la TRS al ser comparados con la psicología del desarrollo no se pueden comprender ni traducir a sus términos (como el "representación" en la psicología computacional respecto de las RS).

En esta perspectiva, la distancia entre los programas sería insalvable porque sus hipótesis varían sustancialmente de acuerdo a la diferente centralidad de los conceptos de representación en las investigaciones. Esta es la posición de algunos psicólogos sociales. Así, Wagner (1992) ha sostenido que en los estudios de conocimiento social los conceptos explicativos de una teoría pertenecen a un espacio de problemas que los abarca. Así, los conceptos de la "social cognition" quedarían localizados dentro de un nivel de análisis intraindividual, de modo tal que las relaciones sociales quedarían afuera de consideración o serían explicadas reductivamente. Por el contrario, desde el desarrollo de la TRS se ha cambiado "el espacio de explicación del individuo hacia lo social" (p.13). Se reconoce, entonces, una estructura integrativa, que abre al individuo para situarlo en la cultura y la sociedad, superando sus límites corporales. Según esta perspectiva, se puede evaluar los rasgos de cada programa según el espacio explicativo de base, en contra de comparaciones puntuales de ideas, conceptos y métodos de investigación. Aunque no lo afirma taxativamente, Wagner parece pensar que el estudio psicológico de las construcciones individuales presenta diferencias insalvables con la TRS, lo que imposibilita un intercambio fértil de conceptos y métodos.

Por su parte, Emler, Ohana, Dickinson (2003) consideran directamente incompatibles a los programas en cuestión: considerar a los niños como creadores de problemas y como creadores de respuestas se contrapone decididamente a postular que los problemas ya están planteados y resueltos

en la sociedad (las RS). En otras palabras, afirmar que los sujetos se apropian en la comunicación social de las soluciones sociales ya dadas es inconsistente con la tesis constructivista que los sujetos “las construyen” individualmente. Los autores no subrayan la distancia entre los enfoques sino su contraste, ya que no hay indicadores empíricos de cualquier actividad reconstructiva por parte de los niños. En cambio, hay elementos de juicio para pensar que ellos reiteran la creencia de su grupo social. Por lo tanto, optan por el programa de la TRS, centrado en el estudio de los conocimientos sociales como determinaciones que van desde las RS hacia las creencias infantiles.

Por nuestra parte, preferimos utilizar la categoría de “marco epistémico” (en adelante ME) para el análisis de las relaciones entre los programas, que resulta más abarcativa respecto del “espacio de problemas” propuesto por Wagner, al incluir aspectos filosóficos de orden ontológico y epistemológico con su trasfondo social. Para Piaget y García (1982), un ME es una concepción del mundo que expresa relaciones sociales y culturales, y constituye el sentido común de los investigadores en un momento histórico, orientando la actividad científica. Su intervención en las investigaciones consiste en posibilitar el planteo de ciertos problemas en su campo, a la vez que hace “invisibles” a otros, orientando la investigación en una sola perspectiva metodológica o bien dando lugar a su diversidad.

Precisamente, una tarea relevante de la crítica epistemológica “interna” de la psicología del desarrollo es hacer explícitos a los presupuestos a los fines de evaluar sus efectos en la investigación. En este sentido, evocamos el ME de la escisión, propio del pensamiento moderno (Taylor, 1995) que separa ontológicamente la representación y el mundo, la mente del cuerpo, o el individuo de la sociedad; y además disocia epistemológicamente la observación con respecto de la teoría, y en ocasiones promueve explicaciones causales lineales de la adquisición de las ideas.

Insistimos, más que una teoría filosófica explícita, es una estrategia intelectual que al integrarse a la vida cultural circuló en los diversos ámbitos académicos y fue asumida de un modo más o menos implícito por buena parte de los psicólogos hasta hoy (Overton, 1998; Castorina, 2002). Muy especialmente, la disociación del individuo de la sociedad se ha impuesto ominosamente a los psicólogos y a otros científicos sociales por ser una consecuencia histórica del proceso civilizatorio (Elias, 1989). El *homo clausus*, resultado del proceso

de individuación, hace casi imposible al investigador el distanciamiento que le permita situarse en un sistema de interrelaciones de conocimientos sociales, en la psicología cognitiva y en los estudios piagetianos clásicos sobre conocimientos sociales.

Según lo dicho, la “personalización” de la vida social e histórica, el carácter benefactor de la autoridad política o la interpretación esencialista de la nación, se explican en los estudios de psicología del desarrollo como resultado del proceso constructivo realizado por un sujeto irremediamente solitario, y situado en una posición de exterioridad respecto de los hechos sociales. Tales rasgos del conocimiento social dependen del egocentrismo intelectual en el programa piagetiano o de la proyección de creencias mentalistas innatas sobre los fenómenos sociales, en el programa cognitivo.

Incluso, el ME de la escisión presidió no solo a la psicología del desarrollo que hemos mencionado, sino también los trabajos de aquellos investigadores de la TRS que negaron toda actividad intelectual a los individuos, reconociendo como única actividad la que ocurre en la participación de los niños en la comunicación de las RS (Emler, Ohana, Dickinson, 2003). Es decir proponiendo una disociación – que recuerda a Durkheim – entre individuo y sociedad. De este modo, la pertenencia social de los individuos determina unívocamente sus creencias, las que se interpretan como variables dependientes, en el espíritu de las explicaciones causales (Wagner, 1992).

Si nos atenemos al ME de la escisión, propio de estos psicólogos sociales y de los psicólogos del desarrollo antes comentados, no hay duda de que son incompatibles, porque se recurre a una explicación del conocimiento social por procesos puramente individuales que producen ideas en un orden secuencial y universal o bien a una determinación causal desde el grupo de pertenencia hacia las creencias individuales.

UNA PSICOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA COMPATIBLE CON LA TRS

Afirmar que los programas de la psicología del desarrollo son incompatibles o inconmensurables con la TRS ¿es todo lo que puede decirse acerca de sus relaciones? Nosotros vamos a defender su compatibilidad en base a la tesis de un mismo ME relacional que preside las investigaciones constructivistas en la psicología del desarrollo y las que despliegan el núcleo de la TRS.

Las obras de Moscovici (1984) y de Jodelet (1996), Duveen (2001), Markova (2003) o Jovchelovitch (2006) han situado a las RS en el ME relacional o dialéctico, rechazando cualquier dualismo entre individuo y sociedad, sea el cognitivismo psicológico o la sociología de Durkheim. Claramente, se ha mostrado que la producción simbólica se da en las interrelaciones entre sujeto individual, el otro y el mundo-objeto, de modo tal que una RS emerge en un sistema de acción y comunicación dialogal. En el caso de los conocimientos sociales, Leman y Duveen (1996) han articulado los componentes disociados en el ME de la escisión: las identidades de género “restringían” la elaboración de ideas morales, ya que proveían del código para manejar las interacciones entre los sujetos ante una cuestión moral y le daban una dirección a la argumentación individual de la situación. Incluso, en la elaboración de aquellas identidades hay una influencia del desarrollo de las capacidades individuales (Lloyd, Duven, 1992).

Ahora bien, nuestro problema es poner de relieve que la propia psicología del desarrollo de los conocimientos sociales puede insertarse en un ME relacional, lo que permitiría establecer un diálogo con la TRS u otorgar un lugar a las RS en sus explicaciones, en contra de la tesis de la incompatibilidad o la inconmensurabilidad.

La tradición de investigación piagetiana ha sido interpretada “literalmente” por los psicólogos que han investigado los conocimientos sociales de modo descriptivo y desconociendo sus condiciones sociales. Por el contrario, se puede defender un constructivismo *crítico* orientado por un ME dialéctico, que vincula constitutivamente el conocimiento individual y sus condiciones sociales, retomando la herencia de Piaget en el *Juicio Moral* (1997), de los *Estudios Sociológicos* (1995), y de la más reciente *Psicogénesis e Historia de la Ciencia* (escrito con R. García, 1982), recuperando aspectos centrales de su núcleo y procediendo a ciertas revisiones.

Hemos caracterizado (Castorina, Faigenbaum, 2002; Lenzi, Castorina, 2000) la especificidad del “dominio social” por las interacciones no solo episódicas sino sociales entre el sujeto y el objeto; hemos formulado la tesis de una “tensión” constitutiva entre la construcción individual de los conceptos (de gobierno, de autoridad escolar, de sanciones y castigos escolares, entre otros) y las prácticas sociales (sobre todo cuándo el sistemas de prácticas disciplinarias y normativas intervienen sobre la actividad cognitiva). Los conceptos infantiles

se elaboran modulados por las prácticas sociales que son indisociables de la transmisión de creencias sociales que las expresan y a las que se dirigen. A diferencia del constructivismo "literal", nuestro enfoque de una dialéctica entre las condiciones sociales y la actividad individual es consistente con las teorías de la acción social que postulan un agente social activo bajo la presión social (Bourdieu, 1997).

Diversos trabajos sobre conceptos sociales (Helman, Castorina, 2005; Barreiro, Castorina, 2006; Lenzi, Castorina, 2000) sugieren – solo sugieren, no lo establecen por un estudio metodológico preciso – que las RS (e incluso su horizonte ideológico) están presentes en la construcción conceptual. Hay indicadores en las respuestas de los niños y alumnos de la vigencia de conocimientos ligados a la vida familiar, al anclaje en la memoria social, a fenómenos de adhesión y rechazo afectivos a figuras políticas, a creencias de conjunto sobre una sociedad naturalizada, que no son construcciones puramente individuales. Por ejemplo, las creencias de que la maestra es "la segunda mamá", que el presidente o la maestra son "benefactores", la ya mencionada "eternidad de la nación", el carácter fuertemente moralista y personalizador del presidente y de la interpretación de la historia. Recientemente, se ha mostrado que la justicia inmanente estudiada por Piaget sería el resultado de la elaboración intelectual de un saber preexistente en la cultura, la ideología de la creencia en el mundo justo (Barreiro, 2007).

En general, encontramos una "polifasia" en el conocimiento político o histórico, constituido por conceptos e hipótesis infantiles, pasando por informaciones escolares, hasta aquellas creencias de la vida cotidiana y las ideologías. Una convivencia, a veces conflictiva, entre diferentes clases de conocimiento, sean las RS y los saberes conceptuales, así como diversas racionalidades. También entre las RS y las representaciones individuales, definidas por la diferenciación de significantes y significados, en un sentido constructivista.

Más aún, nuestra hipótesis central es que las RS no solo conviven con la construcción individual de conceptos – de autoridad política y escolar, nación, democracia representativa – sino que "restringen" a esta última. Es decir, constituyen (las RS o su horizonte ideológico) un saber social del que no pueden prescindir los niños y alumnos en su construcción conceptual. De este modo, estamos lejos de la exterioridad de la cultura que "estimula o frena" la elaboración individual. Las RS son parte de la construcción conceptual de cada

individuo, en la medida que son las condiciones que posibilitan el conocimiento (son una materia prima de la elaboración intelectual) y limitan lo que se puede pensar autónomamente (por ejemplo, la versión benefactora del presidente dificulta la construcción conceptual del sistema político)

Pero es crucial para nuestra posición de psicólogos del desarrollo no considerar a las RS como una mera materia prima para la elaboración "cognitiva" de un sujeto puramente epistémico. Aunque una perspectiva constructivista no se ocupa de la constitución de la subjetividad social, es imprescindible contar con esta última, reconocer en la actividad de elaboración conceptual al sujeto comprometido con su identidad social, vinculada a las RS (Lloyd, Duveen, 2003). Debemos abrir la teoría psicológica a la imbricación del sujeto social en la actividad constructiva, la que además es consistente con nuestra tesis de la interacción social del sujeto y el objeto para los conocimientos sociales (en los intercambios reglados, en las interacciones con los dispositivos institucionales, en la apropiación de las creencias colectivas).

UNA NOTA FINAL

Hay que concluir que si bien el tema del desarrollo es común a los dos programas, el de las TRS y el constructivismo *crítico* (Duveen, 1994; Castorina, 2005) sus preguntas y su metodología de investigación son claramente diferentes. Sin embargo, según nuestra postulación, las hipótesis de un programa no implican la negación de las que corresponden al otro. Esta compatibilidad se basa en un marco epistémico relacional, que involucra la interacción dialéctica entre individuo y sociedad, así como una construcción del sujeto (individual o social) y del objeto (Castorina, Clemente, Barreiro, 2005). La diferencia de enfoques no conduce a incompatibilidad o a la creación de espacios epistemológicos divergentes, como se ha afirmado (Wagner et al., 1999). Lo que tenemos son focalizaciones en la investigación empírica en cada programa, respecto de determinadas temáticas, desde problemáticas diferentes y con la peculiaridad del recorte de los problemas y los procedimientos metodológicos.

Un corolario de lo dicho: hay elementos de juicio para sostener desde la TRS la tesis de que las creencias se construyen históricamente y se imponen a la conciencia individual, aunque sin determinarla unívocamente. De este modo, el estudio de las creencias sociales rechaza cualquier secuencia lineal y universal

de desarrollo. Con cierta audacia, se puede sugerir que se va abriendo paso una interpretación del conocimiento social aproximado al proyecto discontinuista de la "psicología histórica" de Meyerson (1948).

De ahí que un programa constructivista de la psicología del desarrollo ganaría en utilizar el concepto de RS: le permitiría abandonar la exclusividad del sujeto epistémico, reconociendo explícitamente al sujeto de la identidad social, y haría factible situar a las ideas de los niños en un marco histórico, debido a la naturaleza sociogenética de las RS. Se puede afirmar, entonces, la actividad constructiva individual de las ideas sociales sin buscar una secuencia universal de ideas sobre el mundo social, un orden descontextuado de estructuraciones del mundo social.

Nuestros estudios psicogenéticos sobre la adquisición de conocimientos sociales dejan un lugar para las creencias sociales vinculadas a la memoria colectiva y a la historia que las configura. Estas intervienen, modulando la construcción individual de las ideas sociales. Gracias a esta contribución podríamos también recuperar un genuino constructivismo "situado" que admite el carácter histórico de sus condiciones sociales.

BIBLIOGRAFÍA

BARREIRO, A. *La Justicia inmanente y la creencia en el mundo justo: relaciones entre la construcción individual del conocimiento y las creencias sociales*. Buenos Aires, 2007. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

BARREIRO, A.; CASTORINA, J. A. Relaciones entre la noción de justicia y la creencia colectiva en el orden del mundo: una introducción a las creencias infantiles. *Anuario de Investigaciones*, Buenos Aires, v. 14, p. 167-176, 2006.

BOURDIEU, P. *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil, 1997.

BRUNER, J. Celebrating the divergence: Piaget and Vygotsky. *Human Development*, Chicago, n.40, v.2, p.63-73, 1997.

CARRETERO, M.; KRIGER, M. La Usina de la patria y la mente de los alumnos: un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas. In: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, 2006, p. 161-190.

CASTORINA, J. A. El Impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo. *Psyche*, v. 11, n. 1, p. 15-27, 2002.

_____. La Investigación psicológica de los conocimientos sociales: los desafíos a la tradición constructivista. In: CASTORINA, J. A. (org.). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005. 1ª. parte, cap. I.

CASTORINA, J. A.; BARREIRO, A.; CLEMENTE, F. La Impronta del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales. In: CASTORINA, J. A. (org.). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005. 3ª. parte, cap.6.

CASTORINA, J. A.; CLEMENTE, F.; BARREIRO, A. El Conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales. In: CASTORINA, J. A. (org.). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005. 3ª. parte, cap.7.

CASTORINA, J.A.; FAIGENBAUM, G. The Epistemological meaning constraints in the development of domain knowledge. *Theory and Psychology*, Londres, v.12, n.3, p.315-334, 2002.

CASTORINA, J. A. et al. La Cultura en la psicología del desarrollo: una revisión crítica. In: CASTORINA, J. A. y cols. *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aiqué, 2007. p.

CHARTIER, R. *El Mundo como representación*. Barcelona: Gedisa, 1995.

DELVAL, J. *El Desarrollo humano*. Madrid: Siglo Veintiuno, 1994.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.; JOVCELOVITCH, S. (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.261-297.

_____. The Child's re-construction of economics. In: BERENTZEN, S. (ed.). *Ethnographic approaches to children's worlds and peer cultures*. Trondheim: The Norwegian Centre for Child Research, 1989.

_____. Introduction: the power of ideas. In: MOSCOVICI, S. *Social representations: explorations in social psychology*. New York: New York University Press, 2001. p.1-17.

_____. The Psychosocial production of ideas: social representations and psychologic. *Culture & Psychology*, v.4, n.4, p.455-476, 1998.

DUVEEN, G.; DE LA ROSA, A. M. Social representations and the genesis of social knowledge. *Ongoing Production on Social Representations: Productions Vives sur les Représentations Sociales*, v.1, n.2/3, p.94-108, 1992.

ELIAS, N. *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península, 1989.

EMLER, N.; OHANA, J.; DICKINSON, J. Las Representaciones infantiles de las relaciones sociales. In: CASTORINA, J. A. *Las Representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa, 2003. p.65-89.

EMLER, N.; OHANA, J.; MOSCOVICI, S. Children's beliefs about institution roles: a cross-national study of representations of the teacher's role. *British Journal of Educational Psychology*, n.57, p.120-135, 1987.

GRIZE, J. B. Logique naturelle et représentations sociales. In : JODELET, D. *Les Représentations sociales*. Paris: PUF, 1986. p.152-168.

HELMAN, M.; CASTORINA, J. A. La Institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, v.13, n.23, p.39-57, 2005.

HORN, A.; CASTORINA, J. A. *Las Ideas de los niños sobre su derecho a la intimidad: construcción conceptual y restricciones institucionales*. In: MEMORIAS de las Jornadas de Investigación, 2. 2007, Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata, 2007.

JAHODA, G. Critical notes and reflections on "social representations". *European Journal of Social Psychology*, v.18, n.3, p.195-209, 1988.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In : MOSCOVICI, S. (comp.). *Psicología social*, 2. Barcelona: Paidós, 1996. p.470-494.

JOVCHELOVITCH, S. *Knowledge in context*. London: Routledge, 2006.

LAUTIER, N. *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1997.

_____. L'Histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir. In: HAAS, V. *Les Savoirs du quotidien*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes, 2006. p.77-90.

LEMAN, P.; DUVEEN, G. Developmental differences in children's understanding of epistemic authority. *European Journal of Social Psychology*, v.26, n.5, p.45-59, 1996.

LENZI, A.; CASTORINA, J. A. Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar. In: CASTORINA, J. A.; LENZI, A. (comps.). *La Formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000. p.122-135.

LLOYD, B.; DUVEEN, G. *Gender identities and education: the impact of starting school*. London: Harvester- Wheatsheaf, 1992.

_____. Un análisis semiótica del desarrollo de las representaciones de género. In: CASTORINA, J. A. (comp.). *Representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa, 2003. p.41-64.

MACHADO, A; LOURENÇO, O; SILVA, F. Facts, concepts and theories: the shape of psychology's epistemic triangle. *Behavior and Philosophy*, n.28, p.1-40, 2000.

- MARKOVA, I. *Dialogicality and social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- MEYERSON, I. *Les Fonctions psychologiques et les oeuvres*. Paris: Vrin, 1948.
- MOSCOVICI, S. La Conciencia social y su historia. In: CASTORINA, J. A. (comp.). *Representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa, 2003. p.91-110.
- _____. The Phenomenon of social representation. In: FAR, R. M.; MOSCOVICI, S. (compls.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p.3-69.
- _____. Notas towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, v.18, n.3, p.211-250, 1988.
- _____. (org.). *Psicología Social*, 2. Barcelona: Paidós, 1986.
- VERTON, W. Developmental psychology: philosophy, concepts and methodology. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (eds.). *Handbook of child psychology*, 1. 5. ed. New Cork: Wiley, 1998. p.107-188.
- PIAGET, J. *El Criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1997.
- _____. *El Juicio y el razonamiento en el niño*. Madrid: Ediciones de la Lectura, 1940.
- _____. *Sociological studies*. New York: Routledge, 1995.
- PIAGET, J.; GARCÍA, R. *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo Veintiuno, 1982.
- POTTER, J.; EDWARDS, D. Social representations and discursive psychology: from cognition to action. *Culture & Psychology*, v.5, n.4, p.447-458, 1999.
- SMEDSLUND, J. Social representations and psychologíc. *Culture & Psychology*, v.4, n.4, p.435-454, 1998.
- TAYLOR, C. *Philosophical arguments*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.
- VAN DER VEER, R. The Concept of culture in Vigotsky's thinking. *Culture and Psychology*, v.2, n.3, p.247-267, 1996.
- WAGNER, W. Social cognition vs. social representations : a comment on Duveen & de Rosa. *Ongoing Production on Social Representations: Productions Vives sur les Répresentations Sociales*, v.1, n.2/3, p.109-115, 1992.
- WAGNER, W. et al. Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, n.2, p.95-125, 1999.

Recebido em: dezembro 2007

Aprovado para publicação em: março 2008

TEMAS EM DEBATE

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Pretendemos neste número dar continuidade ao debate sobre O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – lançado pelo Ministério de Educação, que foi desencadeado pela publicação do documento em abril de 2007.

Dada a relevância do tema, já que inclui as principais ações de política educacional do governo federal para os próximos quatro anos, um grupo de pesquisadores das Faculdades de Educação da Universidade de São Paulo, Unicamp e Unesp se reuniu para organizar o Seminário Itinerante “O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em Debate nas Universidades Públicas Paulistas”, que se realizou simultaneamente nas três universidades entre os dias 15 e 18 de outubro de 2007 e que pode ser acessado nos sites <http://www.cameraweb.unicamp.br/fe/seminarioPDE.html>; <http://iptv.usp.br/overmedia/grupo.jsp?idGrupo=18>.

Para discutir o potencial do PDE quanto à transformação da educação brasileira, foram organizadas várias mesas com representantes

do MEC e pesquisadores da área, que o debateram sob diferentes aspectos. Nesse seminário foi possível refletir mais profundamente sobre a concepção do PDE e a participação da sociedade civil; o potencial do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – como mecanismo de indução da melhoria da educação, bem como as novas relações entre as esferas governamentais presentes no plano.

Este número enseja divulgar a contribuição de pesquisadores que participaram da organização do seminário e que, motivados pela troca de idéias e reflexões feitas na ocasião, pretendem incentivar a continuidade do debate público sobre as políticas educacionais no país.

Assim como no número anterior da revista, registramos as contribuições de Silke Weber sobre o tema, *Cadernos de Pesquisa*, aberto a esse debate, convida a comunidade acadêmica a publicar nesta seção nos próximos números.

Nora Rut Krawczyk

Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas
norak@unicamp.br

OFERTA EDUCATIVA E RESPONSABILIZAÇÃO NO PDE: O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS

THERESA ADRIÃO

Departamento de Educação do Instituto de Biociências da
Universidade Estadual Paulista – Rio Claro
theadriao@yahoo.com.br

TEISE GARCIA

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da
Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto
teise@ffclrp.usp.br

RESUMO

O artigo analisa perspectivas de responsabilização presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação apresentado à sociedade brasileira em 2007 pelo Ministério da Educação. O plano, composto por programas e ações com o objetivo declarado de promover a melhoria da qualidade da educação básica brasileira, é, entre outras medidas, operacionalizado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, discutido neste trabalho a partir de um de seus aspectos: o estabelecimento de convênios entre os municípios e a União, por meio da elaboração local de um Plano de Ações Articuladas. Por esse instrumento, os gestores municipais se comprometem a promover um conjunto de ações no campo educacional, responsabilizando-se pelo alcance das metas estabelecidas pelo âmbito federal. Em contrapartida, passam a contar com transferências voluntárias e assessoria técnica da União. Considera-se, na análise, o contexto de reforma do Estado e das políticas de descentralização na oferta educacional.

RESPONSABILIZAÇÃO – DESCENTRALIZAÇÃO – PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – POLÍTICA EDUCACIONAL

ABSTRACT

EDUCATIONAL OFFER AND ACCOUNTABILITY IN THE EDUCATION DEVELOPMENT PLAN: AN ANALYSIS OF THE JOINT ACTION PLAN. This article analyses perspectives of accountability found in the Education Development Plan presented to the Brazilian society by the Ministry of Education in 2007. The plan, consisting of programs and actions aimed at promoting the quality of Brazilian basic education, is, among other measures, operated by the Target Plan All for Education Commitment, discussed here based on one of its aspects: the settlement of agreements between the municipalities and the federal government by means of the creation of a local Joint Action Plan. By means of such an instrument, municipal managers commit themselves to promoting a set of actions in the educational field, holding themselves accountable for attaining the targets set by the federal government. In exchange, they are granted voluntary transfers and technical

advisory by the Union. The analysis considers the context of State reform and decentralization policies for educational offer.

ACCOUNTABILITY – DECENTRALIZATION – EDUCATIONAL PLANNING – EDUCATIONAL POLICIES

O artigo objetiva refletir sobre os mecanismos de responsabilização das gestões municipais como estratégia para induzir à melhoria da educação presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, apresentado em 2007 pelo Ministério da Educação – MEC. Tal perspectiva é normalizada inicialmente pelo decreto presidencial 6.094/07, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e regulamentada por um conjunto de resoluções expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Para procedermos à análise, após breve contextualização das recentes reformas na educação brasileira e da introdução de mecanismos de *accountability* (responsabilização) na esfera pública, refletimos sobre o formato, ainda que não concluído, da opção governamental, aqui em destaque, de responsabilizar as gestões municipais pelo padrão da oferta educativa nos municípios. Mediante convênios com as prefeituras, a União se compromete a transferir recursos e prestar assessoria técnica aos municípios através do MEC. Essa ajuda é condicionada à elaboração local de um Plano de Ações Articuladas – PAR – com vistas à implementação de diretrizes estabelecidas no Compromisso e ao cumprimento de metas intermediárias indicadas pelo Índice de desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.

NOTAS SOBRE O PRINCÍPIO DA RESPONSABILIZAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Durante a década de 1990, tivemos no Brasil um conjunto de medidas com impacto no campo da gestão da educação, protagonizadas pelo governo federal, cujas conseqüências começam a se evidenciar passada uma década de sua vigência. Tais medidas articulavam-se a propostas de mudança no padrão burocrático de gestão pública, pela introdução do que aqui se denominou reforma da administração pública gerencial (Pereira, 1998; Motta, Pereira, 1998).

Nessa perspectiva, a descentralização da gestão pública, tradicionalmente proposta por modelos pautados em uma lógica burocrática de organização estatal, foi ressignificada. Fernando Abrucio (1997) argumenta que as reformas na administração pública propostas a partir da segunda metade do século XX introduzem a descentralização na oferta de serviços como forma de aumentar sua eficiência e eficácia. A princípio implementadas por governos conservadores e de ideologia privatizante, tais reformas recorrem inicialmente ao modelo administrativo puramente gerencial, centrado na transposição das relações e da lógica do mercado para a gestão pública, como alternativa necessária à modernização e ou à indução de melhorias no funcionamento do Estado. Todavia, o debate inglês em torno das conseqüências não desejáveis de tal modelo, segundo o autor, produziu transformações no modelo gerencial que redundaram em alternativas como *Consumerism* e *Public service orientation* (Abrucio, 1997)

O quadro elaborado por Abrucio (1998) permite visualizar, mesmo que esquematicamente, as principais características das três abordagens.

QUADRO I
RESPOSTAS À CRISE DO MODELO BUROCRÁTICO INGLÊS

Gerencialismo puro	Consumerism*	Public service orientation
Economia/eficiência (produtividade)	Efetividade/qualidade	Accountability/eqüidade
Tax payers [contribuintes]	Clientes/consumidores	Cidadãos

*O termo poderia ser traduzido como "foco no cliente".

Fonte: Abrucio (1998, p.181).

Mais recentemente, a agenda proposta pela denominada Nova Gestão Pública aponta para a necessidade de aumento da transparência nos serviços públicos (Clad, 2000). Um dos instrumentos indicados para isso é a adoção de medidas de prestação de contas ou *accountability*. Sinteticamente, o que se pretende é introduzir na gestão pública mecanismos que permitam aos usuários e gestores responsabilizar os "prestadores" de determinado serviço por aquilo que é oferecido à sociedade. Os exemplos variam da criação de ouvidorias, já existentes em diversas esferas da administração pública, à adoção de mecanismos de premiação ou "punição" às instituições-fim, gestores públicos

ou funcionários que não tenham atingido o padrão estabelecido – neste caso, com o intuito de constituir um quase-mercado.

ELEMENTOS DO CENÁRIO EDUCACIONAL COMO ESTÍMULO À RESPONSABILIZAÇÃO PELA OFERTA EDUCATIVA

Ainda que localizado no âmbito do debate aqui delineado, o campo da educação pública traz elementos específicos que, por sua vez, condicionam a natureza e a amplitude das medidas reformadoras a ele aplicadas.

A preocupação com o péssimo desempenho das escolas públicas tem sido pauta de governos e pesquisadores, não só do Brasil, mas de todo o mundo, desde que se identificou a contradição entre massificação do acesso à escola básica e queda da qualidade da educação escolar. As saídas para essa situação vêm sendo debatidas na perspectiva da didática, da psicologia, da economia e da administração. Ainda que partindo de critérios de seleção e de metodologias de investigação diferentes, todas essas pesquisas têm como objetivo inventariar as características dessas instituições e mesmo sugerir, sem pretensão de generalizações, eventuais opções de política capazes de induzir mudanças no “chão da escola”.

Uma experiência que ganhou destaque foi o movimento das escolas eficazes¹ surgido nos Estados Unidos, no final dos anos 1960, após a divulgação do trabalho de Coleman (1966) a respeito do papel das próprias escolas na trajetória escolar de seus alunos. Naquele momento, buscava-se afirmar a relevância que determinada organização e determinadas práticas escolares desempenhavam no sucesso ou no fracasso dos alunos em contraposição ao determinismo das teorias do *background* cultural².

Já no marco das reformas educacionais pós-década de 1990³, soma-se a esse aspecto a necessidade de co-responsabilizar as escolas por seus resultados,

-
1. Por eficácia entende-se o resultado obtido pela ação escolar ao alcançar os objetivos educacionais previamente definidos. Já a eficiência refere-se ao atendimento desses objetivos com a maior economia de esforços e recursos possíveis. A produtividade da escola estaria, então, diretamente relacionada à existência de processos mais eficazes e mais eficientes.
 2. No Brasil, o trabalho de Maria Helena de Souza Patto (1991) foi pioneiro.
 3. Buscando entender a natureza e os condicionantes presentes nas escolas que obtinham resultados de sucesso na aprendizagem de seus alunos, e por isso eram consideradas de

como contrapartida ao aumento de sua autonomia financeira e administrativa e à descentralização da gestão das políticas educacionais. Tal responsabilização tem, ao menos declaradamente, a preocupação de inibir as desigualdades educacionais que os sistemas descentralizados tendem a gerar.

Nos Estados Unidos, a preocupação com medidas centradas na instituição também voltou à pauta na década de 1990 sob o signo da “reestruturação das escolas”. Para Richard Elmore, “o debate político sobre a reestruturação escolar tem-se centrado nos temas de reforço da autoridade [dos educadores], responsabilidade [sobre os resultados] e instrução acadêmica” (Elmore et al., 1996, p.21). Em favor da mudança, argumentava-se que os sistemas escolares e a intervenção estatal na educação eram tão complexos que as escolas não se sentiam responsáveis pelo sucesso dos alunos: taxas de 25 a 60% de abandono seriam exemplos disso, apesar da introdução dos testes de avaliação de resultados desde 1980 por quase todos os estados norte-americanos. A esse quadro somavam-se críticas a respeito da incapacidade das escolas americanas de garantir o acesso aos “conhecimentos de ordem superior”, sobretudo para as chamadas minorias (idem, 1996).

No Brasil⁴, na mesma época, alguns trabalhos indicavam um conjunto de “fatores intra-escolares” como condição para a melhoria do desempenho da escola. Centrados na defesa da mudança no padrão de gestão escolar como principal mecanismo para superação das debilidades da oferta educacional, tais trabalhos propunham o aumento da autonomia financeira, aliado à introdução de mecanismos sistêmicos de avaliação (Oliveira, 2000), ampliação do grau de informação dos usuários sobre os resultados escolares, e a responsabilização dos dirigentes escolares e/ou das instituições escolares (Oliveira, 1994; Mello, 1994). Em síntese, as chamadas neo-reformas educacionais (Costa, 1995) consideravam a escola, vista como instituição-fim, o lócus privilegiado para as intervenções “corretivas” dos sistemas (Adrião, 2006).

Para tanto, estimulava-se a divulgação e a análise de experiências “exi-

qualidade, agências multilaterais de financiamento e pesquisadores autônomos voltaram a atenção a estabelecimentos de ensino cuja população provinha de grupos sociais com baixa escolaridade e/ou pouca interação prévia com ambientes letrados, mas que, ainda assim, apresentavam desempenho melhor que seus congêneres.

4. Podemos citar, entre outros, o trabalho de Paro (2000) e, para a América Latina, o estudo coordenado pelo Llece (Unesco, 2002).

tosas” de práticas escolares em apoio às ações voltadas ao aumento da produtividade dos sistemas escolares – produtividade entendida aqui como a capacidade institucional que as escolas teriam de potencializar o atendimento às características e necessidades dos setores que passaram a freqüentá-la graças às medidas de democratização do acesso. Complementarmente, defendia-se a criação de mecanismos de prestação de contas, responsabilização ou *accountability*, caso o desempenho da escola ficasse abaixo do necessário, esperado ou definido.

No entanto, esse aspecto da reforma educacional foi deixado de lado, excetuadas algumas experiências de qualidades distintas, como a de Minas Gerais⁵ e uma atropelada tentativa na rede estadual paulista⁶.

Se não tivemos políticas descentralizadoras efetivas e se a autonomia das unidades escolares (unidades-fins) limitou-se a uma pequena flexibilização na gestão dos escassos recursos repassados, é preciso ressaltar também que a responsabilização pelo histórico fracasso educacional de grande parte de nossas escolas públicas de educação básica⁷ ainda não chegou a se instituir como política.

MUNICÍPIO, ÚLTIMO DEGRAU DA DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Até a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef (Lei 9.424/96), a autonomia de gestão da escola pública era vista pela maioria como simples medida relacionada à transferência de responsabilidade pela manutenção das escolas às comunidades locais. Mas, a partir de então, os municípios assumiram um papel de destaque na oferta educacional brasileira.

-
5. A esse respeito, consultar Brooke (1993).
 6. Durante a década de 1990, a Secretaria de Educação do estado buscava induzir melhorias nas escolas de diferentes maneiras, entre elas, distribuindo bônus salariais a professores e/ou diretores que conseguissem atingir bons escores nos sistemas de avaliação.
 7. Em 2006, o resultado alcançado pelas escolas privadas no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa – revelou o que alguns estudos já indicavam: a qualidade da educação brasileira encontra-se abaixo da média internacional, inclusive quando se avalia a oferta educacional privada.

Nunca é demais lembrar que as perspectivas descentralizadoras para a gestão pública coincidiram com a expansão do ideário neoliberal, com decorrências para a diminuição da capacidade de intervenção dos Estados nacionais latino-americanos nas esferas econômicas e sociais, tema amplamente debatido (Hobsbawm, Ranger, 1997; Krawczyk, Campos, Haddad, 2000; Ianni, 1997, 1998). Assim, o Brasil ingressa na última década do século com uma agenda reformadora para a ação do Estado pautada por setores conservadores que causa paralisia em certos setores progressistas, visto que essa era sua reivindicação até muito recentemente.

No campo da educação, essa pauta articulava-se a uma agenda internacional (Dale, 2001) tornada pública a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jonmtien em 1990, e reforçada pela segunda reunião sobre o tema em Dakar, em 2000. As orientações gerais que compunham a "agenda" incluíam alterações na esfera da gestão da educação para países em desenvolvimento. Estas foram sintetizadas, aqui também, na adoção de medidas voltadas para uma reconfiguração do papel do Estado, tendo em vista a prioridade da educação básica ou primária para todos em um contexto de diminuição da capacidade de intervenção da esfera pública. Assim, a ênfase na universalização da educação primária, historicamente constituída como direito, ainda que no Brasil não fosse de fato, obtinha um reforço adicional com o impacto das transformações tecnológicas e informacionais sobre as economias.

No entanto, entre a definição e a implementação das orientações nacionais – expressadas em parâmetros, referenciais, diretrizes e sistemáticas de avaliação para todos os níveis e modalidades de ensino – há uma lacuna equiparável à variedade encontrada nos mais de 5.500 municípios brasileiros que passaram a responder, em princípio, pela oferta e manutenção, no mínimo, dos 10 primeiros anos de escolaridade de nossas crianças⁸.

Os dados abaixo ilustram a qualidade das alterações ocorridas no período em destaque. Registra-se, em primeiro lugar, a transferência de cerca de 5 milhões de matrículas para a esfera municipal nos quatro primeiros anos de

8. É preciso considerar que o atendimento à criança pequena inicia-se aos 4 meses de idade, mas que em muitas localidades não existe atendimento para a faixa etária de 0 a 6 anos ou é muito restrito; que o primeiro ciclo do ensino fundamental termina aos 10 anos na maior parte dos sistemas de ensino; e que esse período de escolaridade é de responsabilidade municipal.

vigência do Fundef e, com pouquíssimas alterações, a manutenção, nos anos subseqüentes, do desempenho até 2001 relativo a cada esfera administrativa.

TABELA I
MATRÍCULA BRUTA TOTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL POR ESFERA ADMINISTRATIVA BRASIL (1997-2006)

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA/ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	BRASIL
1997	30.569	18.098.544	12.436.528	3.663.747	34.229.388
1998	29.181	17.266.355	15.113.669	3.383.349	35.792.554
1999	28.571	16.589.455	16.164.369	3.277.347	36.059.742
2000	27.810	15.806.726	16.694.171	3.189.241	35.717.948
2001	27.416	14.917.534	17.144.853	3.208.286	35.298.089
2002	26.422	14.236.020	17.653.143	3.234.777	35.150.362
2003	25.997	13.272.739	17.863.888	3.276.125	34.438.749
2004	24.633	12.695.895	17.960.426	3.331.480	34.012.434
2005	25.728	12.145.494	17.986.570	3.376.769	33.534.561
2006	25.031	11.825.112	17.964.543	3.467.977	33.282.663

Fonte: MEC/Inep (Brasil, 2007).

O redesenho da oferta da educação pública, iniciado nos anos 1990, ainda está em curso, situação que resulta da própria lógica pulverizadora deflagrada no período. Essa “pulverização” da oferta da educação básica – termo que a nosso ver melhor designa o processo de transferência de responsabilidade e gestão da educação para as pontas das esferas governamentais – tem sido responsável pelo surgimento de inúmeros arranjos locais. Estes, na melhor das hipóteses, buscam responder às demandas educacionais por acesso e qualidade, redirecionadas para as estruturas pouco aparelhadas e desprovidas de recursos como são os municípios (Adrião, 2007).

Diante desse quadro, não é de se estranhar que, em um novo esforço de regulação, o MEC tenha proposto, em 2007, a instituição de um programa de apoio técnico e financeiro voltado prioritariamente aos municípios com piores desempenhos, desde que aceitem se submeter a certas medidas, aqui caracterizadas como de responsabilização (*accountability*). Entre estas, incluem-se a publicização das informações, a participação em avaliações externas promovidas

pelo governo federal e o recebimento de recursos e assistência técnica condicionados ao cumprimento de metas estabelecidas em planos de ação com vistas à elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb –, conforme o previsto pelo Ministério da Educação (Brasil, 2007).

A destinação, por parte de União, de recursos financeiros e assistência técnica às ações despendidas pelos municípios depende da adesão voluntária dos gestores locais ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, e regulado por Resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE⁹.

As medidas previstas no âmbito do Compromisso integram-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação e são operacionalizadas principalmente no âmbito do Plano de Ações Articuladas – PAR –, desenvolvido pelos entes federados com assessoria do Ministério da Educação e executados sob a responsabilidade das gestões locais.

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E A RESPONSABILIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS

O Plano de Desenvolvimento da Educação, anunciado pelo MEC em abril de 2007, é composto por um conjunto de ações e programas declaradamente com o propósito de enfrentar as graves dificuldades da educação básica brasileira e elevar o desempenho escolar a patamares próximos aos dos países desenvolvidos em um período de 15 anos. Às ações já em desenvolvimento foram agregadas novas propostas, sustentadas, segundo o ministério, por seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social (Brasil, 2007).

A responsabilização, ou *accountability*, é definida como um dos imperativos na consecução dos propósitos do PDE, juntamente com a mobilização social. Conforme o documento “O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, princípios e programas”, trata-se de uma exigência na execução da política educacional, uma vez que:

9. O número de Resoluções do FNDE que se reportam às ações específicas relativas ao Compromisso é relativamente extenso. Neste artigo, trabalhamos com as resoluções que tratam de aspectos financeiros determinantes e que apresentam orientações de natureza geral (Brasil, 2007a, b, c, d).

Se a educação é definida, constitucionalmente como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente responsabilização, sobretudo da classe política, e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. (Brasil, 2007, p. 11)

O Decreto 6.094, assinado quando do lançamento do PDE, apresenta as primeiras regulamentações sobre as responsabilidades dos gestores locais na esfera do Plano. Institui o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, estabelecendo 28 diretrizes¹⁰ para a melhora da educação básica a ser implementadas pelos municípios, estados e o Distrito Federal com a colaboração da União, por meio de adesão voluntária. Como contrapartida, a União oferece apoio técnico e financeiro, com prioridade para os municípios com os piores desempenhos aferidos pelo Ideb. Aos gestores locais cabe a responsabilidade pelo cumprimento de metas estabelecidas, o que deve ser atestado pelo MEC (Brasil, Dec. 06.094/07, 2007, art. 5).

O governo federal, ao normalizar o Compromisso, estabeleceu que o Ideb “será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão do Compromisso” (Brasil, Dec. 06.094/07, 2007, art. 5). O índice, construído a partir de dados recolhidos dos Censos Educacionais 2005 e 2006 e da Prova Brasil 2005, pretende aferir a qualidade da educação básica e estabelecer projeções para sua melhoria progressiva até o alcance da meta prevista para 2022. Para tanto, os municípios devem ter nas projeções indicadas pelo Ideb as referências para suas ações, organizando-as a fim de que sejam atingidas as metas intermediárias previstas pelo governo federal.

A implementação das diretrizes e o alcance das metas previstas foram operacionalizados, por sua vez, por meio do PAR, definido pelo Decreto 6.094 como “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância de suas diretrizes” (Brasil, Dec. 06.094/07, 2007, art. 6). Para

10. As 28 diretrizes anunciadas, segundo o MEC, ordenam resultados de pesquisa empírica em unidades escolares e redes de ensino nas quais, consideradas variáveis socioeconômicas, houve desempenho superior ao previsto pela Prova Brasil realizada em 2006. “O objetivo central dos estudos era identificar boas práticas as quais poderia ser atribuído o desempenho dos alunos” (Brasil, 2007, p.24).

ser efetivada, a adesão ao Plano, o município deve realizar um diagnóstico¹¹ da realidade educacional local e, em face deste e dos eixos de intervenção indicados pelo Compromisso¹², formular seu Plano de Ações Articuladas. A União envia a cada município priorizado uma equipe técnica assessora que “identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema” (Brasil, Dec. 06.094/07, 2007, art. 9). Com essa assessoria, elabora-se o PAR e firma-se o termo de convênio ou cooperação com a União.

No âmbito ainda do Decreto 6.094, prevê-se que as administrações locais implementem ações que contribuam para a mobilização da sociedade, e para isso há uma diretriz específica orientando a organização de comitês locais do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Eles devem ser constituídos por representantes de associações, empresários, sociedade civil, trabalhadores, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional, com o objetivo de acompanhar as metas de evolução do Ideb e mobilizar a sociedade para a consecução do PAR (Brasil, Dec. 6.094/07, Diretriz XXVIII).

O compromisso com a criação do comitê local durante a implementação do PAR é condição para que o município pleiteie a participação no programa. As outras condições são: envio ao MEC de informações sobre a realidade local e a visão de ações adequadas ao desenvolvimento da educação básica; e recebimento da consultoria do MEC, com participação dos dirigentes municipais e representantes da sociedade civil na formulação do Plano de Ações Articuladas (Brasil, Res. CD/FNDE, 47/07, e Res. n. 29/07)¹³.

O monitoramento da execução do convênio é indicado na Resolução n. 9, que diz: “O monitoramento da execução do convênio e das metas fixadas

11. O diagnóstico da situação educacional na rede municipal é realizado em três partes: I) informações pré-qualificadas (dentre as quais há duas etapas sob a responsabilidade da assessoria e uma auto-avaliação, envolvendo as unidades com inferior ou igual à média nacional); II) coleta de informações qualitativas; III) sistematização e pontuação (Brasil, 2007).

12. O Decreto 6.094/07 estabelece quatro eixos, por meio dos quais a União orientará o apoio técnico e financeiro aos municípios: I. gestão educacional; II. formação de professores e profissionais de apoio escolar; III. recursos pedagógicos; IV. infra-estrutura física. Esses eixos encontram-se previstos nos programas educacionais do Plano Plurianual da União: 2008-2011 (Brasil, 2007, art. 8).

13. A Resolução n. 047/07 altera alguns artigos da Resolução 29, indicando com maior precisão, entre outros aspectos, a prioridade na participação de municípios com pior desempenho aferido pelo Ideb (Brasil, MEC/FNDE, 2007d, 2007c).

na Adesão ao **Compromisso** será feito com base em relatórios técnicos e visitas *in loco*, cuja agenda será estabelecida durante a implementação das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR)" (Brasil, Res. MEC/FNDE, 29/07, art. 19).

O não alcance das metas implica avaliação por parte do Ministério da Educação. Segundo a mesma Resolução:

O inadimplemento dos compromissos assumidos no Termo de Adesão e todos os demais casos não previstos, que possam comprometer os resultados do alcance das metas serão analisados pelo MEC, suas Secretarias-fim e o FNDE, com proposta de redimensionamento das ações. (Brasil, Res. CD/FNDE, n. 29/07, art. 21)

A Resolução CD/FNDE29, de 21 de junho de 2007, institui também a comissão técnica responsável pela aprovação do PAR, que é enviado pelos municípios ao Ministério da Educação. Ela é composta por cinco membros representando a Secretaria de Educação Básica, o FNDE, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância. Em todos os casos, os representantes são escolhidos pelos titulares das secretarias e do FNDE.

Os recursos a serem transferidos aos municípios de forma voluntária por parte da União estão condicionados ao cumprimento das metas e das exigências constantes das condições para adesão ao convênio. Outros estímulos financeiros também foram instituídos, como no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE –, que transfere anualmente recursos complementares diretamente a unidades de ensino fundamental públicas ou privadas pertencentes a instituições sem fins lucrativos.

A Resolução CD/FNDE/09, de 24 de abril de 2007, estabelece que entre os anos de 2007 e 2009 as escolas rurais receberão uma parcela extra de 50% nos repasses anuais previstos pelo Programa. As escolas públicas urbanas receberão o mesmo adicional quando cumprirem metas intermediárias previstas pelo Ideb, estipuladas em 2007. A medida é justificada "a título de incentivo" e "de acordo com o plano de metas Compromisso Todos pela Educação" (Brasil, FNDE. Res. 09/07, art. 8, 6º par.).

PARA NÃO ENCERRAR O ASSUNTO...

O conjunto de medidas apresentadas parece constituir a base para a responsabilização dos gestores dos municípios em face da implementação da política de qualificação da educação básica projetada pelo governo federal. Embora as possíveis sanções aos governos locais que não alcancem as metas previstas no convênio ainda não tenham sido totalmente explicitadas, depreende-se que a continuidade de transferências de recursos é vinculada à capacidade de os gestores implementarem com sucesso as medidas previstas no PAR, o que, segundo os documentos analisados, se manifestaria pelo alcance das metas intermediárias do Ideb.

As unidades escolares também são chamadas diretamente a assumir responsabilidades pelo alcance dessas metas, uma vez que a ampliação de recursos provenientes do PDDE (no caso das escolas públicas urbanas) depende de seus resultados em relação ao desempenho dos estudantes nos exames padronizados e do rendimento escolar.

O PAR, por sua vez, parece indicar a falta de condições objetivas para a auto-regulação manifestada pelos municípios brasileiros. Em outras palavras, transporece a dúvida no âmbito do governo federal sobre a capacidade dos municípios brasileiros de responder às demandas educativas decorrentes da ampliação de suas responsabilidades com parte do ensino fundamental, nas modalidades regular e supletivo, e pela totalidade da educação infantil.

Em contrapartida, o acompanhamento das ações pelo governo federal induz à responsabilização de gestores locais e, no limite, das próprias unidades escolares, pelo sucesso das ações e melhoria da escola pública, tendo em vista o efeito cascata que a lógica pressupõe.

O monitoramento pela União do padrão educacional oferecido pelas administrações locais indica o esforço em comprometer os gestores municipais com a melhora desse padrão e a publicização de informações sobre o serviço prestado. Já o apoio técnico proposto demonstra o reconhecimento da precariedade em que se instituiu a massa da oferta educacional pública decorrente do processo de sua "pulverização" pós-Fundef.

Todavia, as conseqüências no chão da escola da inevitável pressão pelo cumprimento das metas devem ser acompanhadas. Um cenário possível é o aumento da desmotivação e do desestímulo dos educadores caso as metas

não sejam cumpridas, apesar de sua concentração de esforços. Tanto mais na medida em que se consideram as condições objetivas de funcionamento das escolas e o impacto que teria uma eventual diminuição dos recursos repassados. Esse mecanismo pode gerar ainda o aumento de desigualdades já existentes entre escolas e municípios ou a introdução de novas.

Outra possibilidade é que se instaurem mecanismos meramente formais, apenas para cumprir exigências legais, incluindo-se a redução dos processos pedagógicos ao preparo para os exames externos, uma vez os resultados das avaliações concorrerão para o aumento dos recursos. De todo modo, é certo que os gestores municipais devem ser chamados a responder politicamente pelo direito a uma educação de qualidade para todos e para cada um.

Recente experiência chilena, um programa conhecido como P-900¹⁴, cuja lógica assemelha-se à do PAR, buscou por meio de políticas de focalização investir recursos técnicos e financeiros do Ministério da Educação nas 900 piores escolas públicas de educação básica, com base no desempenho no sistema nacional de avaliação. Com isso, aderiu à idéia de discriminação positiva como forma de combater as desigualdades educacionais, tal como o programa brasileiro, e as orientações técnicas eram pautadas igualmente na tentativa de generalização de procedimentos adotados em estabelecimentos considerados eficazes. Buscava-se induzir as escolas a adotar sistemáticas de planejamento e ação identificadas como responsáveis pelo sucesso de outras escolas.

Os resultados do programa chileno demonstraram que, sem um apoio adicional, um terço das escolas não conseguiu melhorar seu desempenho. Embora com reservas, pois lá se tratava de escolas e aqui de municípios, é o caso de se indagar se esse não será o destino de nossas redes municipais. Esperamos que não.

Com o risco que se corre inevitavelmente ao problematizar fenômenos sociais recentes, as autoras esperam que o conteúdo deste artigo tenha contribuído menos com conclusões e mais com a ampliação do debate sobre a pertinência e os limites apresentados pelas medidas de responsabilização na esfera da gestão educacional. Parafraseando Antonio Gramsci aguardamos, “afiando o pessimismo da razão para auxiliar no otimismo da vontade”, os próximos acontecimentos.

14. Programa de las Novecientas Escuelas, deflagrado a partir de 1990 com o intuito de investir nos 10% das escolas oficiais de educação obrigatória com pior desempenho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F. L. Impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília: Enap, 1997. (Série Cadernos Enap, 10)

_____. *Os Barões da Federação: os governadores e a redemocratização brasileira*. São Paulo: Hucitec, USP, 1998.

ABRUCIO, F. L.; GAETANI, G. *Avanços e perspectivas da gestão pública nos Estados: agenda, aprendizado e coalizção*. Disponível em: <http://www.reformadagestaopublica.org.br/>. Acesso em: 10 mar. 2008.

ADRIÃO, T. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. Considerações sobre a privatização da educação pública paulista: notas sobre o aumento das parcerias entre governos municipais e iniciativa privada. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO, 2. *Anais do...* Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 18-21 set. 2007.

_____. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.29, n.102, p.79-98, jan./abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. *Resolução CD/FNDE n.8, de 24/4/2007: aprova o Manual de Assistência Financeira que estabelece diretrizes para operacionalização de projetos educacionais em 2007*. Brasília, 2007.

_____. *Resolução CD/FNDE n.9, de 24/4/2007: dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e dá outras providências*. Brasília, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n09_pdde_medida_17.pdf. Acesso em: 13 mar. 2008.

_____. *Resolução CD/FNDE n.29, 20/6/2007 (retificada em 29/6/2007): estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira complementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007*. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br>. Acesso em: 8 mar. 2007.

_____. *Resolução CD/FNDE n.47, de 20/9/2007: altera a Resolução CD/FNDE n.29, de 20/7/2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira complementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007c*. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br>. Acesso em: 8 mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília: 2007d.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto 6.094*, de 24/4/2007: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007e. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 13 mar. 2007.

_____. *Lei 9.424*, de 24 de dezembro de 1996: dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei9424m.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2008.

BROOKE, N. Os Gastos do Estado e municípios na manutenção e desenvolvimento do ensino em Minas Gerais. *Análise e Conjuntura*, Belo Horizonte, v.8, n. 1, p.5-12, jan./abr. 1993.

_____. O Futuro das políticas de responsabilidade educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n. 128, p.377-401, maio/ago. 2006.

CLAD. *La Responsabilización en la nueva gestión pública latinoamericana*, CLAD/BID. Buenos Aires: Eudeba, 2000.

COLEMAN, J. S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington: Government Printing Office, 1966.

COSTA, M. Crise do Estado e crise da educação: influência neoliberal e reforma educacional. *Educação e Sociedade*, v.15, n.49, p.501-523, dez. 1994.

_____. A Educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, p.(org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2. ed. Petrópolis, 1995. p.43-77.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação?" *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.

ELMORE, R. F. et. al. *La Reestructuración de las escuelas: la siguiente generación de la reforma educativa*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

GARCIA-HUIDOBRO, J. E.; COX, C. La Reforma educacional chilena 1990-1998: vision de conjunto. In: GARCIA-HUIDOBRO, J. E. (ed.). *La Reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular, 1999.

GOMES, C.A. Quanto custa a expansão do ensino médio? Brasília: Unesco, 1998. (Cadernos Unesco Brasil, Série Educação, 2). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001302/130296POR.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2008.

GOMES, C. A.; MORGADO, P. C. R. Financiamento do ensino médio: transparência ou opacidade? *Ensaio*, v.15, n.55, p.223-240, abr./jun. 2007.

HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (orgs.). *A Invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IANNI, O. *Teorias da globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

_____. As Ciências sociais na época da globalização. *Revista Brasileira de Ciências sociais* [online], v.13, n.37, p.33-41, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo/>. Acesso em: 13 mar. 2008.

KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (orgs.). *O Cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000.

MACHADO, A. L. (org.). *Qualitative study of schools with outstandig results in seven Latin American countries*. Santiago: LLECE, Unesco, 2002.

MELLO, G. N. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do Terceiro Milênio*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOTTA, F. C. P.; PEREIRA, L. C. B. *Introdução à organização burocrática*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

OLIVEIRA, F. *Os Direitos do antivalor*. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. L. P. (orgs.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.77-94.

PARO, V. H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

PATTO, M. H. S. *A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

PEREIRA, L. C. B. *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo: Editora 34; Brasília: Enap, 1998.

PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. (orgs.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PURKEY, S. C.; SMITH, M. S. Effective schools. *The Elementary School Journal*, v. 83, n.4, p.427-452, 1983.

UNESCO. LLECE – Latin-American Laboratory of Quality of Education. *Qualitative study of schools with outstanding results in seven Latin American countries*. Santiago, 2002.

Recebido em: abril 2008

Aprovado para publicação em: junho 2008

O PDE: NOVO MODO DE REGULAÇÃO ESTATAL?

NORA RUT KRAWCZYK

Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
norak@unicamp.br

RESUMO

O artigo discute o papel do Estado, as relações que se estabelecem entre as diferentes esferas de governos federal e a instituição escolar, bem como as diferentes formas de regulação contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação. Para isso analisa a gestão educacional proposta no plano e o potencial e as limitações da escolha do município como “território” privilegiado no modo de regulação educacional.

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO –
POLÍTICAS PÚBLICAS – POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

ABSTRACT

THE EDUCATION DEVELOPMENT PLAN: A NEW MODEL OF STATE REGULATION? This article discusses the role of the State, the relationships established between the different spheres of the federal government and learning institutions, as well as the different forms of regulation contained in the Education Development Plan. In order to do so, it analyses the plan's proposal of educational management and the potential and limits of the choice of the municipality as the privileged “territory” in this educational regulation model.

EDUCATIONAL ADMINISTRATION – PUBLIC POLICIES – EDUCATIONAL POLICIES

Há conceitos que se destacam na política e no debate educacional em cada momento histórico. Na década de 1990, regulação, descentralização, desconcentração, federalismo e governança foram conceitos muito habituais na análise das políticas educacionais adotadas no Brasil, na América Latina e até mesmo em âmbito internacional.

Todos esses conceitos expressam diferentes formas de relações entre o Estado e a sociedade. Especificamente, a regulação, cujo propósito é manter a governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema, refere-se a um ordenamento normativo, historicamente legitimado, que medeia as relações entre Estado e sociedade, que busca a solução de conflitos e a compensação dos mecanismos de desigualdade e de exclusão próprios do modo de produção capitalista. Esses ordenamentos supõem uma concepção de organização social, política e econômica, a partir da qual se definem responsabilidades e competências do Estado, do mercado e da sociedade, e tendem, também, a desencadear processos de ressocialização (Krawczyk, 2005).

A importância que tomaram no debate educacional as diferentes formas de relações entre o Estado e a sociedade provém das reformas educacionais iniciadas na década de 1990 na América Latina, no bojo de profundas transformações econômicas, políticas e sociais nacionais e internacionais que pretendiam reformular radicalmente essas relações.

Essas reformas foram elaboradas sob a égide de uma forte crítica às funções dos Estados nacionais e à lógica de gestão pública no modelo de desenvolvimento keynesiano¹, crítica essa decorrente da crise que nesse momento vivia o processo de acumulação capitalista. O Estado deixou de ser visto como parceiro estratégico do mercado ao definir políticas econômicas e sociais tais como as promovidas pelo Estado de bem-estar social.

Através de um processo de indução externa que possibilitou o estabelecimento de uma regulação supranacional², foram impostas mudanças não apenas

-
1. No interior da crise do Estado de bem-estar social nos países desenvolvidos e da crise do nacional-desenvolvimentismo nos países do Terceiro Mundo.
 2. Regulação transnacional é um conceito cunhado por Barroso que significa “o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adaptarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo” (Barroso, 2006, p.44).

para a reformulação do papel do Estado na provisão de bens e serviços sociais, reservando-lhe as funções de coordenação e regulamentação, mas também para a substituição do controle centralizado pela incorporação da iniciativa privada e individual na gestão pública.

Uma pesquisa sobre as reformas educacionais efetivadas na década de 1990 na Argentina, no Brasil, Chile e México mostrou que a descentralização do sistema educacional para as diferentes instâncias governamentais, com a minimização da responsabilidade do Estado pela educação, é comum a todos os países. No entanto, observam-se diferenças significativas na regulação desse processo que vão desde a mera transferência dos serviços educacionais até a forte regulamentação do financiamento da educação (Krawczyk, Vieira, no prelo).

A reforma educacional no Brasil iniciou-se na segunda metade da década de 1990 com o intuito de consolidar uma nova forma de gestão da educação e da escola e, ao mesmo tempo, de reverter o exíguo atendimento dos ensinos fundamental e médio, bem como os altos índices de fracasso e evasão escolar.

A reconfiguração do papel do Estado com a institucionalização do Estado mínimo resultou, no caso da educação, em um processo de centralização/descentralização em que o governo federal ficou responsável pela definição de parâmetros curriculares nacionais e pela implantação de um sistema de avaliação institucional comum para o país – concentrando a direção e o controle de todo o sistema educacional –, enquanto se ampliava a responsabilidade dos estados e dos municípios quanto à gestão e ao provimento da educação à população em todos os níveis, embora os recursos fossem canalizados prioritariamente para o ensino fundamental.

A descentralização já era uma característica constituinte da educação formal no Brasil. A educação primária e a secundária foram organizadas sob a responsabilidade dos estados e/ou municípios, conformando várias redes de ensino em todo o país. Esse caráter descentralizado da educação formal originou-se, principalmente, da omissão do poder público, do embate de diferentes projetos societários das elites locais e, em menor medida, da organização federativa do país. Esses conflitos acompanharam também a lógica de distribuição das competências entre as diferentes esferas de governo – União, estados e municípios – ao longo do século XX.

Com a implantação, em 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef –, a

educação pública no Brasil sofreu forte regulamentação, pelo menos no âmbito financeiro, que afetou a distribuição de responsabilidades e de atribuições entre as diferentes esferas de governo e a redistribuição de recursos em cada estado da federação.

A nova forma de gestão da educação implicou também mudanças institucionais e a reconfiguração das relações entre o Estado a escola e a comunidade. Abriu-se espaço para a participação da iniciativa privada nos projetos e nas práticas institucionais das escolas públicas e, ao mesmo tempo, estabeleceu-se um canal de comunicação entre o governo central e as unidades escolares. Este último, principalmente por meio de programas que vinculavam o recebimento de recursos federais extras e de premiações à elaboração de projetos que seriam avaliados pelo Ministério da Educação – MEC.

Assim como o Brasil, outros países latino-americanos implementaram políticas educacionais orientadas por uma nova forma de gestão da educação e da escola. O redimensionamento das funções do Estado mostrou-se variado e complexo nos diferentes países da região, mas não se vislumbram com clareza, ao longo dos primeiros dez anos de implementação da reforma, uma dinâmica estatal e uma nova forma de regulação educacional que tenham se tornado hegemônicas na região (Krawczyk, Vieira, no prelo).

Passados cinco anos de gestão do Partido dos Trabalhadores – governo Lula –, o MEC lança um Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – e o apresenta à sociedade como a expressão de uma mudança essencial no papel do Estado. Como disse recentemente o ministro de Educação, Fernando Haddad, em sabatina realizada pelo jornal *Folha de S. Paulo*³, o Estado deve ser não somente avaliador, mas também regulador.

Com a implantação do PDE, o poder executivo busca reverter várias situações que tornaram difícil a governança da área: o crescimento desmedido do número de municípios; a segmentação territorial constitutiva da educação pública; a diminuição da responsabilidade da União com a educação; a proliferação de programas desarticulados entre si, vinculados à mudança da gestão escolar e à melhora da aprendizagem no ensino fundamental; a privatização acelerada da educação superior na década de 1990; a ausência de um regime de colaboração no processo de municipalização deslanchado dez anos atrás;

3. Sabatina realizada no dia 25 de março de 2008.

o velho debate em torno da constituição de um sistema nacional de educação; e os baixos índices de rendimento escolar na rede de educação pública em todo o país.

No PDE, que é um plano de ação plurianual 2008/2011⁴, reúnem-se 52 ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC e incidem sobre uma série de aspectos nos diferentes níveis de ensino, visando o objetivo comum de melhorar a qualidade da educação. Quase todas essas ações já vinham sendo desenvolvidas, embora haja algumas novas, inspiradas em ações implementadas por organizações não governamentais – ONGs – em escolas públicas.

A variedade das ações contempladas no PDE resulta, segundo o MEC, de uma “visão sistêmica” da política educacional, que se oporia a uma “visão fragmentaria” do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Com essa perspectiva, o plano elaborado prevê ações para todos os níveis de ensino e para as diferentes necessidades institucionais, visando romper o que qualifica como falsas oposições entre educação fundamental e educação superior, entre educação fundamental e os outros níveis de ensino na educação básica, entre o ensino médio e a educação profissional, além de outras. Mantém-se, contudo, o espírito de focalização da política educacional, não como princípio, mas como estratégia de equalização, tal como se verá adiante.

A diversidade de aspectos previstos pelas ações do PDE expressa também, sem dúvida, as desigualdades entre as escolas do país quanto às condições de aprendizagem e aos recursos materiais e humanos. O plano reflete o paradoxo dessa situação, ao contemplar desde a instalação de luz elétrica em todas as escolas até a implantação da alfabetização digital.

UMA NOVA ENGENHARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Concomitantemente ao lançamento do PDE, foi promulgado o Decreto n. 6.094, contendo um Plano de Metas intitulado “Compromisso Todos pela Educação”, ao qual os municípios e os estados devem aderir por uma espécie de contrato territorial entre as diferentes esferas de governo para poder

4. A obrigatoriedade de elaboração de um plano plurianual de quatro anos (inclui o primeiro ano de mandato do sucessor para evitar descontinuidades) está estipulada na Constituição de 1988 para todas as pastas do governo federal.

receber transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica do governo federal. O termo de adesão, ou contrato territorial, requer a elaboração de um plano de atividades articuladas (PAR) municipal e/ou estadual.

O MEC teve como parceiro privilegiado para a elaboração das metas que se pretende atingir até 2011 um grupo empresarial que, em uma atitude bastante propositiva, havia lançado, em outubro de 2006, o Movimento Compromisso Todos pela Educação, nome com o qual foi batizado também o plano de metas promulgado pelo governo federal.

Como afirma Saviani, ainda que possa ser positiva a iniciativa do MEC de capitalizar a receptividade da opinião pública para a questão da qualidade de ensino, expressada por setores influentes na mídia

...é preciso cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas. Com efeito, se o MEC seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial Compromisso Todos pela Educação, os limites do PDE resultarão incontornáveis. (2007, p.1.251)

O PDE apresenta-se como uma política nacional e um arranjo institucional resultante de uma revisão das responsabilidades da União, que passa a assumir o compromisso do combate às desigualdades regionais e da construção de um mínimo de qualidade educacional para o país. Adjudica ao governo federal o papel regulador das desigualdades existentes entre as regiões do Brasil por meio de assistência técnica e financeira, de instrumentos de avaliação e de implementação de políticas que ofereçam condições e possibilidades de equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. Por sua parte, os estados e, principalmente, os municípios assumirão o compromisso pelo desenvolvimento educacional em seus "territórios".

Desse modo, sem negar a tensão própria da forma de governo federalista em favor da coexistência de autonomia das diferentes esferas de governo e a preservação simultânea da unidade e da diversidade da nação, seria possível a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade, não uniformidade. Essa multiplicidade seria garantida pelos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de assegurar a todos e a

cada um o direito de aprender.

A complexidade de país federativo impõe, a qualquer engenharia política que pretenda operacionalizar o princípio de regime de colaboração estipulado constitucionalmente, o desafio de lidar com uma série de contradições presentes nessa forma de governo, como unidade *versus* diversidade, poder local *versus* poder geral e união *versus* autonomia.

No PDE estabelece-se nova forma de relação intergovernamental que interpreta o regime de colaboração, enunciado na Carta de 1988, como o compartilhamento de

...competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia. Essa simples divisão de tarefas, se articulada em grandes eixos (educação básica, superior, profissional e continuada), com regras transparentes e metas precisas, passíveis de acompanhamento público e controle social, pode pôr em marcha um avanço perceptível e sólido... (Brasil, 2007, p. 10)

Segundo o atual ministro da Educação, uma das inovações importantes do PDE é o acréscimo de metas qualitativas e intermediárias às metas quantitativas já estipuladas no Plano Nacional de Educação – PNE. As metas intermediárias serão definidas a cada dois anos, tanto para as redes de ensino como para as instituições escolares. Essa diversidade de metas – quantitativas e qualitativas, intermediárias e finais – concatena-se com dois eixos fundamentais do PDE: a responsabilização da classe política, juntamente com o comprometimento dos gestores e dos docentes das escolas, e a mobilização social.

Além do regime de relação intergovernamental que acabamos de explicar, o governo federal pretende articular as ações dos diferentes ministérios, de modo tal que as políticas públicas possam interagir entre elas, principalmente com a pasta da Educação. Assim, o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC – passariam, juntos, a ser a alavanca do desenvolvimento nacional. Este alinhamento justifica-se pela necessidade de que os investimentos em infra-estrutura sejam acompanhados de investimentos em educação, com vistas a aumentar o crescimento do país.

Um aspecto a destacar na promoção da interação entre todas as polí-

ticas públicas é o fato de que a unidade escolar passa a ser o eixo norteador. Por exemplo, quadras esportivas devem ser construídas perto das escolas e as equipes do Programa de Saúde das Famílias devem passar a visitar também as escolas⁵. É interessante explorar a idéia da unidade escolar como eixo norteador das políticas públicas nos municípios para revalorizar a escola no seu pequeno território (bairro) e para que ela volte a ser reconhecida como um espaço cultural e de congregação da comunidade.

AS CONEXÕES ENTRE AVALIAÇÃO, GESTÃO E FINANCIAMENTO SERIAM INÉDITAS?

O MEC chama a si a responsabilidade de atuar de forma mais incisiva na indução de uma educação básica de qualidade. Para isso, define vários mecanismos de controle da ação municipal. Além do termo de compromisso que formaliza a adesão dos municípios em troca de assistência técnica e apoio financeiro, foi implantado um Sistema de Monitoramento – Simec – para acompanhar as ações do PDE e dos planos de ações articuladas – PAR – empreendidos por estados e municípios para a melhora das condições da educação básica. Além disso, o PDE criou um novo indicador de avaliação de rendimento, o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – Ideb.

Principal proposição do PDE, o Ideb possibilita combinar os resultados de desempenho escolar obtidos na Prova Brasil com os resultados de rendimento escolar e o fluxo de alunos apurados pelo censo escolar. A maioria das ações do governo está atrelada a esse indicador em cada estado e/ou município. O MEC afirma que

...o PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social. (Brasil, 2007, p.19)

5. Exemplos dados pelo ministro de Educação na sua palestra de abertura no Seminário Itinerante: O Plano de Desenvolvimento da Educação em Debate nas Universidades Públicas Paulistas, São Paulo, Campinas e Rio Claro, de 15 a 18 de outubro de 2007.

Assim, da revisão do papel do governo federal resulta um controle maior e sistemático das políticas nos entes federados; o atrelamento dos recursos próprios do MEC aos resultados do Ideb; a interlocução direta com as unidades escolares, por meio, principalmente, da definição de metas para cada uma delas e da manutenção do Programa Dinheiro Direto na Escola, iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso, que associa recursos adicionais à aprovação do projeto pedagógico da instituição.

Sem entrar no mérito da concepção do Ideb, fica clara a valorização exacerbada da interferência de instrumentos de avaliação para a mudança da realidade educacional brasileira.

As conexões entre avaliação, gestão e financiamento na verdade não são inéditas. Pelo contrário, foi na década de 1990, no bojo de mudanças radicais do papel do Estado na educação, que a avaliação passou a ser o instrumento principal de regulação prevendo que os recursos acompanhassem os bons resultados. A originalidade limita-se ao fato de não somente prescrever recursos financeiros vinculados a um bom rendimento institucional – seja quanto ao Ideb, seja quanto à capacidade de elaboração de planos de ação –, como também oferecer atendimento prioritário aos municípios com os mais baixos índices, que precisarão de mais apoio para melhorar sua situação educacional. Trata-se, segundo o MEC, de municípios carentes de recursos financeiros e humanos que nunca conseguiram nenhum tipo de benefícios, e por isso a educação que oferecem é tão precária. O Ideb visa

...identificar as redes e as escolas públicas mais frágeis a partir de critérios objetivos e obriga a União a dar respostas imediatas para os casos mais dramáticos ao organizar o repasse de transferências voluntárias com base em critérios substantivos, em substituição ao repasse com base em critérios subjetivos. (Brasil, 2007, p.23)

A proposta de que o Ideb “costure” a política educacional dos próximos quatro anos responde não somente a uma tendência internacional de sobrevalorização da avaliação como estratégia de mudança para aumentar a competitividade das instituições, mas também à necessidade de melhora rápida do país em relação aos indicadores educacionais no plano internacional. De fato, nos últimos anos, o Brasil vem melhorando sua posição em vários *rankings*

internacionais, como o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH –, reduziu o risco país e recentemente atingiu o grau de investimento, mas não apresenta melhoras nos indicadores educacionais que se mantêm constrangedores no plano internacional.

O QUE AINDA FICA FORA DO CONTROLE DO PODER PÚBLICO FEDERAL

O PDE refina o indicador de qualidade, incluindo o fluxo dos alunos com o propósito de evitar a mera aprovação automática destes sem que o seu rendimento esteja assegurado, mas mantém o suposto que se ancora na importância do Estado avaliador. Nesse caso, a importância da avaliação não se restringe à possibilidade de acompanhamento do desempenho dos alunos para a correção de rumos na política educacional e/ou à necessidade de informação sobre a situação educacional do país; acrescenta a necessidade de divulgação de seus resultados como instrumento de promoção do controle e da responsabilidade social com o aprendizado (comunidade de pais, professores e dirigentes políticos).

O MEC pressupõe, a partir da implementação do Ideb, que equaciona rendimento dos alunos com fluxo escolar, que conseguirá inibir os mecanismos de manipulação dos dados das escolas e/ou do poder político, assim como o favoritismo na distribuição de financiamento voluntário da União. No entanto, não ficam claros os mecanismos de controle para que essa manipulação não aconteça, nem para coibir os comportamentos perversos e antidemocráticos suscitados pela divulgação de resultados de avaliações institucionais no conjunto do sistema.

Recentemente foi publicado nos jornais um *ranking* de escolas de ensino médio com base nos resultados do Exame Nacional de Cursos – Enem –, e seguiram-se vários artigos tentando descobrir “o que faz a diferença”. Para visualizar o potencial e os riscos desse tipo de *ranking* para o aumento da responsabilização e da mobilização social, tal como sugere o MEC com o Ideb, é necessário levar em conta a conduta da mídia, dos órgãos governamentais e das próprias instituições escolares.

A imprensa revelou, por exemplo, que a escola posicionada em segundo lugar no *ranking* é uma instituição privada em que os alunos são agrupados em

turmas homogêneas com base no rendimento e os reprovados são expulsos. Em outras escolas, soube-se que, para obter melhores resultados nos *rankings* de rendimento institucional, decidiu-se utilizar as provas de anos anteriores do Enem nas tarefas e nos exames. Também foram mencionadas instituições que cobram mensalidade entre R\$ 1.000 e R\$ 2.500 e têm alta demanda, porque oferecem um leque variado de disciplinas e jornada escolar densa.

Nada disso é novo, mas mostra mais uma vez as estratégias perversas que as instituições adotam para responder às demandas por qualidade, principalmente quando o aumento de recursos e/ou de prestígio depende de seu rendimento em provas nacionais.

O MEC remete-se implicitamente à política educacional do governo que o antecedeu, quando declara, no documento do PDE, ser contrário a um sistema de incentivos composto por prêmios e punições às escolas ou às redes educacionais conforme cumpram ou não as metas de qualidade, em geral preestabelecidas. Em contrapartida, propõe-se ir ao encontro dos mais necessitados por meio do aumento das transferências automáticas⁶ da União às escolas e às redes educacionais que “demonstrem capacidade de avançar com suas próprias forças e o aumento das transferências de recursos condicionados à elaboração e ao cumprimento de um plano de trabalho para as escolas e as redes educacionais que necessitem apoio técnico e financeiro” (Brasil, 2007, p.41).

Essa declaração refere-se à decisão do governo federal de realizar um atendimento prioritário aos municípios com Ideb mais baixo, como também às escolas municipais e estaduais com baixo rendimento por meio do PDE-Escola, que destina parte dos recursos da União diretamente às instituições escolares.

A liberação desses recursos é condicionada à elaboração, pela comunidade escolar, de um diagnóstico das dificuldades e de um plano de gestão com ações e metas capazes de mudar os baixos indicadores educacionais, com prazos para alcançá-las e com a previsão dos recursos necessários. O MEC disponibiliza apoio técnico para as equipes escolares que tenham dificuldade de elaborar seu plano. Os recursos são transferidos por meio do Programa

6. Transferências automáticas são aquelas que complementam os recursos dos estados e municípios.

Dinheiro Direto na Escola – PDDE –, que prevê assistência financeira às escolas públicas, em caráter suplementar, para a cobertura de despesas de custeio, de manutenção e para pequenos investimentos.

Ao longo do documento explicativo do PDE encontram-se várias referências ao aumento do financiamento por parte da União, visando equalizar as oportunidades educacionais. No entanto, além de os recursos adicionais ainda serem condicionados à aprovação de plano de trabalho institucional, o PDDE prevê mais recursos para as escolas que melhorarem seu Ideb. Ou seja, essas escolas serão premiadas.

Continua-se, portanto, insistindo no pressuposto de que os municípios e as escolas necessitam fazer diagnósticos para encontrar soluções, como se docentes e gestores educacionais não soubessem quando a educação em seu município vai mal, e como se as soluções fossem simples e resultassem de atos de boa vontade, como afirma a professora Arelaro no Seminário Itinerante.

De fato, essa forma de conceber a construção de estratégias político-educacionais, que começa com a elaboração de um diagnóstico para identificar os principais problemas e conclui com a definição de ações institucionais, já vem sendo ensaiada há pelo menos uma década. Acumulam-se “diagnósticos” que servem mais para cumprir burocraticamente a condição estipulada para o recebimento de recursos financeiros do poder público do que para orientar as ações e encontrar saídas.

Enquanto isso, muitas Secretarias de Educação municipais, principalmente as que não possuem bagagem própria de gestão da educação, pressionadas a promover mudanças rápidas e efetivas, tendem a procurar o mercado educacional para preencher suas lacunas, tornando-se as prefeituras novos nichos que se abrem para as iniciativas comerciais. É o caso recente de adoção, em alguns municípios, de apostilas e outros materiais didáticos elaborados por grupos privados.

Pesquisas acadêmicas realizadas na última década em diferentes países mostram que projetos que deveriam definir uma proposta político-educacional coletiva para a escola e ser inovadores quanto às práticas pedagógicas se transformaram em atividades burocráticas que muitas escolas têm dificuldade de assumir, o que as leva a recorrer à ajuda de técnicos externos à instituição.

A ESCOLHA DO MUNICÍPIO COMO TERRITÓRIO PRIVILEGIADO

O PDE tem como um dos eixos principais a territorialidade, porque é no território “que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem” (Brasil, 2007, p.6). No marco de enlace entre educação e ordenação territorial, o PDE dirige-se principalmente ao município, com suas duas redes públicas de ensino. Ou seja, privilegia o espaço territorial em que a educação acontece, sem privilegiar uma ou outra rede de ensino público. Por isso, o compromisso de adesão ao Plano não se restringe às autoridades municipais, mas inclui também as estaduais.

A proposta de demarcar territorialmente as ações do PDE permite, segundo o MEC, identificar as regiões que foram relegadas ao descaso nos últimos anos e que necessitam ser resgatadas para lograr a equidade educacional no país.

O município é uma categoria que passou a ter importância e ao mesmo tempo adquiriu alto risco na definição de políticas educacionais, e por isso vem ganhando espaço nos estudos sobre os problemas sociais brasileiros (rural/urbano, concentração populacional, política local, disparidades intramunicipais). Essa crescente importância deve-se à focalização das políticas na esfera local, mas também ao grande aumento do número dos municípios a partir da década de 1990.

Entre 1988 e 2001 foram criados 1.377 municípios, o que corresponde a 25% de todos os existentes no país. Um período anterior em que também houve grande fragmentação pela criação de municípios no Brasil foi o compreendido entre 1940 e 1970, quando surgiram 2.377 novos desses entes federados. Esse processo apoiou-se no caráter descentralizador da Constituição de 1946, que conferiu maiores prerrogativas aos municípios brasileiros (Simões, 2004).

A luta dos entes federados por maior descentralização fiscal e política após vinte anos de intensa centralização sob o regime ditatorial resultou na ampliação da autonomia dos estados e municípios, adquirida na Constituição de 1988. Esta caracterizou-se, segundo Affonso (2000), como um processo de “descentralização pela demanda”, e resultou do longo período transcorrido entre a redemocratização nos governos subnacionais e no governo federal⁷, o

7. A redemocratização nos estados e municípios ocorreu a partir de 1980 e somente quase dez anos depois chegou ao nível central.

que fortaleceu a luta dos estados e municípios pela descentralização, deixando a União sem quem a defendesse na Constituição de 1988. Para o autor, “a descentralização se deu sem um projeto de articulação e sem uma coordenação estratégica” (Affonso, apud Simões, 2004, p.134).

O regime de colaboração entre as diferentes esferas de governo no provimento da educação formal traduziu-se, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996, em uma distribuição de responsabilidades, pela qual se produziu de fato a municipalização do ensino fundamental.

A proliferação de municípios provocou, entre outras coisas, o enfraquecimento do poder regulatório do governo federal. Para reverter essa situação e diminuir as disparidades dos recursos financeiros para a educação no interior de cada um dos estados federados, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef –, um fundo fiscal que juntou os recursos das dotações orçamentárias dos estados e municípios e passou a distribuí-los de acordo com o número de alunos matriculados nas respectivas redes estaduais ou municipais de cada estado, ficando a União responsável pela complementação necessária, no caso de as escolas não receberem o mínimo designado por aluno. Em 2006, o Congresso Nacional aprovou uma lei pela qual esse fundo passou a contemplar também a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos, sendo denominado agora Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério – Fundeb.

A primeira e mais distintiva característica da federação brasileira é a acentuada desigualdade socioeconômica da qual decorrem os diferentes níveis de desenvolvimento da educação escolar nas unidades subnacionais, seja nos estados, seja nos municípios.

Um dos motivos que explicaria a impossibilidade de construção de um projeto de educação para o país terá sido o fato de que a autonomia regional preconizada desde a institucionalização do regime federativo não incorporou o preceito liberal de inclusão social (Capelato e Neves, 2004), tendo a educação se desenvolvido segundo os interesses e as características peculiares dos desenvolvimentos regionais. Constituíram-se, então, diferentes redes de ensino descentralizadas e autônomas em cada um dos estados e municípios, em momentos distintos e com características específicas. O Brasil chegou, assim, ao final do século XX, com índices muito elevados de analfabetismo e de

evasão escolar, que estampavam o grau de desigualdade e de exclusão social que caracteriza o capitalismo no país (Carbonari, 2004).

Segundo o governo federal, com o PDE, o investimento em educação terá um aumento da ordem de 1% do Produto Interno Bruto – PIB –, incluindo a complementação de recursos que correspondem à União no Fundeb. O próprio MEC reconhece que esse aumento não é suficiente, mas quer contar com o apoio dos estados e dos municípios. No debate sobre o tema também tem-se observado que os recursos remanescentes da complementação federal para o Fundeb são exíguos. Não obstante, a União tem a ambiciosa expectativa de equalizar as oportunidades educacionais, mediante esse pequeno aumento de recursos, contando com o fato de que a sua alocação segue prioritariamente o preceito de ação afirmativa.

Outra característica da federação brasileira enfatizada no PDE é a fragilidade técnica, principalmente da maioria das prefeituras, para dar conta do processo de municipalização do ensino fundamental.

A assistência técnica que o MEC disponibiliza para os estados e/ou municípios, sem entrar no seu mérito, permitirá – talvez ainda mais do que a avaliação – que ele intervenha na coordenação das redes de ensino, na microrregulação local⁸, podendo, portanto, fortalecer o poder regulatório do governo central.

Mas é interessante observar na literatura a complexidade do cenário municipal no país em face da diversidade de comportamentos sociais, econômicos e demográficos e, em razão disso, as dificuldades para a definição de parâmetros de implementação de políticas públicas.

Uma delas é a relação entre a distribuição populacional e dos municípios no espaço nacional. Uma das características mais importantes dessa relação é o grande número de pequenos municípios com população rarefeita: aqueles com até 20 mil habitantes correspondem a 73% do total, porém, abrigam um contingente de apenas 19,5% da população. Em contrapartida, os municípios com mais de 500 mil habitantes, considerados municípios grandes, correspondem a apenas 0,6% do total, mas concentram 27,8% da população. Esses

8. A microrregulação local remete “ao complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, pelo quais as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional” (Barroso, 2006, p.56).

dados indicam, por sua vez, que o ritmo de crescimento dos municípios não acompanhou o fluxo de crescimento da população e, por outro, que o processo de urbanização brasileira foi seguido de uma alta concentração populacional nos grandes centros urbanos⁹.

Diante desses dados, é preciso alertar, como faz a professora Sá Barretto¹⁰, para o fato de que o PDE pode chegar a ter um forte impacto local, mas corre o risco de repercutir muito pouco quando se considera o conjunto do país, com suas dimensões continentais e com uma população que é expulsa dos municípios mais pobres pela falta de oportunidades de trabalho e de sobrevivência e acaba se concentrando principalmente nas regiões urbanas e nas grandes cidades, para onde convergem tanto a riqueza quanto a pobreza extremas.

Isso remete a outra questão importante sobre a qual existem controvérsias. Refiro-me à classificação urbano/rural dos municípios. Segundo Veiga (2003), existe uma visão distorcida do grau de urbanização do Brasil, porque, enquanto as estatísticas oficiais remetem a 81% de urbanização, sendo o rural identificado como mero resíduo e destinado ao rápido desaparecimento, outros cálculos envolvendo indicadores mais adequados, segundo o autor, revelam que no ano 2000 o espaço rural abrangia a maioria do território nacional, 4.500 municípios aproximadamente, e cerca de 30% da sua população¹¹.

Além das características específicas das realidades urbanas e rurais, não podemos deixar de lembrar a extrema desigualdade entre o Brasil urbano e o Brasil rural, que se manifesta principalmente, como diz Veiga (2003, p.44), “nas escolhas, nas opções e, sobretudo, nos direitos que podem ser efetivamente exercidos por essas duas partes da população”.

9. Dados extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, Indicadores Sociais Municipais 2000 (apud Simões, 2004).

10. Debatedora da mesa-redonda “O PDE e as relações entre as instâncias governamentais”, no Seminário Itinerante.

11. Em 1938, as sedes municipais existentes transformaram-se em cidades, independentemente do número de habitantes e de suas características estruturais e funcionais. Assim, pequenos povoados ou vilarejos passaram a ser considerados cidades e a lei que tornou isso possível continua em vigor. A Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – OCDE – considera que uma localidade, para ser urbana, deve ter pelo menos 150 hab/km². Por esse critério, apenas 411 dos 5.507 municípios brasileiros existentes em 2000 poderiam ser considerados urbanos.

Por último, outra questão importante quanto às diferenças entre os municípios é a ausência de um comportamento homogêneo nas dinâmicas de sua criação, situação que, de diferentes maneiras, afeta tanto as condições socioeconômicas dos municípios quanto as relações de poder e suas dinâmicas políticas.

É possível observar nos distintos períodos de grande crescimento do número de municípios que os critérios político-administrativos que mais influenciaram sua criação não resultaram necessariamente de reais necessidades de crescimento econômico e/ou de desenvolvimento sustentável, nem de uma estratégia de aproximação da comunidade local às estruturas de poder.

Na década de 1940, a criação de novos municípios resultou da maior autonomia, tanto política quanto financeira, atribuída a eles pela Constituição de 1946 e à expectativa de conseguir aumentar suas receitas.

No final da década de 1970, no bojo da luta pela democratização do país, intensificou-se a pressão dos estados e dos municípios por maior descentralização fiscal e política, em oposição à política de centralização do regime militar. Esse processo culminou com a Constituição de 1988, que promoveu maior descentralização, beneficiando os municípios em vários aspectos: adquiriram *status* de entes federados, o que lhes conferiu maior autonomia; seus recursos fiscais aumentaram em virtude da criação de impostos próprios e do aumento das transferências efetuadas pelos estados e pela União; e conquistaram o direito de reger-se por lei orgânica própria.

O crescimento da esfera municipal a partir dos anos 1990, ancorado nos benefícios outorgados pela Carta de 1988, expressa interesses sociais distintos, que refletem não somente as determinações macropolíticas, mas também aspectos referentes à disputa em torno da hegemonia política local. Está associado à expectativa, por parte dos setores progressistas, de acercamento, pela comunidade local, às estruturas de poder; à possibilidade de construção de um espaço de produção de políticas públicas com participação social; e à necessidade de encontrar formas mais eficientes de resolver os problemas sociais. Mas é também o resultado de uma tendência internacional de descentralização da gestão pública; de disputas pela hegemonia política local e/ou pela possibilidade de mais recursos provenientes da arrecadação tributária descentralizada e por maior autonomia na alocação desses recursos (Cunha, 1991).

O PDE considera o território como categoria principal para o aumento do poder regulatório do governo federal e propõe uma forma bastante original de pensar o enlace entre educação e território, porque rompe com a lógica

fragmentada da municipalização efetiva na década anterior. Leva a pensar o município não simplesmente como o ente federado responsável pelo ensino fundamental, mas como uma forma de demarcar as clivagens sociais, e a União, como o ente articulador e equalizador desses territórios, com a responsabilidade de diminuir as diferenças regionais, ao atuar preferentemente nos municípios mais pobres. Dessa maneira, o PDE anuncia a possibilidade de se conceber um sistema de educação no Brasil, e não um conglomerado de redes e de sistemas educacionais dispersos.

No cenário político-administrativo atual de fragmentação da educação pública é importante, sem dúvida, o enlace entre educação e ordenação territorial, tal como enunciado no PDE. No entanto, corremos o risco de encurralar no território a compreensão das desigualdades educacionais. A segmentação da educação pública, que expressa a complexa situação da desigualdade educacional no país, manifesta-se em múltiplas formas além da territorial, tais como a socioeconômica (público/privada) e aquela interna de cada uma das redes educacionais públicas.

O PDE, por sua vez anuncia, que esse enlace permitirá enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais, adjudicando à grave disparidade regional presente no país a responsabilidade pela desigualdade educacional.

Esta visão e a afirmação de que a educação deve ser o eixo estruturante da ação do Estado para que o país possa continuar se desenvolvendo, tal como afirmado pelo MEC, é uma reviravolta dos velhos princípios da teoria do capital humano que inverte a relação entre educação e desigualdade social, colocando a responsabilidade sobre a primeira.

Por último, o risco principal do enlace entre educação e território é promover políticas que tendam a propiciar que os municípios se voltem para si, em lugar de abrir espaço para a discussão do cenário político-administrativo atual e para a promoção de articulações regionais (intermunicipais) capazes de mobilizar as suas dinâmicas internas e externas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFFONSO, R. B. A. Descentralização e reforma do Estado: a Federação brasileira na encruzilhada. *Economia e Sociedade*, Campinas, v.9, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.econ.unicamp.br:888/seer/ojs/viewissue.php?id=17>. Acesso em: maio 2008.

BARROSO, J. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (org.). *A Regulação das políticas públicas de educação. espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, 2006. p.41-70.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, 2007.

CAPELATO, M. H. R.; NEVES, M. S. Retratos del Brasil: ideas, sociedad y política. In: TERÁN, O. (coord.). *Ideas en el siglo: intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*. Buenos Aires: Fundación Osde/Siglo XXI, 2004. p.99-208.

CARBONARI, F. Municipalização do ensino: das velhas práticas as novas perspectivas. In: MARTINS, M. A.; OLIVEIRA, C.; BUENO, M. S. S. (orgs.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.211-223.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Flacso/sede Brasil, 1991.

KRAWCZYK, N. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.92, n.26, p.799-819, 2005.

KRAWCZYK, N.; VIEIRA, V. L. *A Reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica* (Argentina, Brasil, Chile e México na década de 1990), no prelo.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n.100 (esp.), p.1.231-1.255, 2007.

SEMINÁRIO ITINERANTE: O PDE em Debate. São Paulo: USP; Unicamp; Unesp, set. 2007. Disponível em: <http://www.cameraweb.unicamp.br/fe/seminarioPDE>. Acesso em: maio 2008.

SIMÕES, A. G. M. População, federalismo e criação de municípios no Brasil: uma análise dos casos de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14. *Anais*. Caxambu, ABEP, 2004. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_40.pdf. Acesso em: maio 2008.

VEIGA, J. E. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores Associados, 2003.

Recebido em: maio 2008

Aprovado para publicação em: julho 2008

SOBRE O FINANCIAMENTO NO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

RUBENS BARBOSA DE CAMARGO

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
rubensbc@usp.br

JOSÉ MARCELINO DE REZENDE PINTO

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto
jmrpinto@ffclrp.usp.br

JOSÉ LUIZ GUIMARÃES

Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Assis
jlui@assis.unesp.br

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise inicial do financiamento das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, lançado em abril de 2007 pelo governo federal, focalizando algumas expectativas, impasses e impactos. Muitas das inquietações e dúvidas aqui expostas foram manifestadas no Seminário Itinerante O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – em Debate nas Universidades Públicas Paulistas, em que especialistas de diferentes instituições tiveram a oportunidade de debater com os formuladores e responsáveis pela implementação do plano. Optou-se por organizar análise em três partes. Na primeira parte, discutem-se alguns pressupostos do financiamento da educação nacional, mostrando que o país pode e deve aplicar mais recursos para alcançar um desenvolvimento educacional e social adequado. Na segunda, analisam-se documentos do MEC que explicitam as concepções que fundamentam o PDE no que se refere ao financiamento das 40 ações propostas. Na terceira, os autores se posicionam quanto à forma de financiamento adotada e quanto aos recursos previstos ou alocados para a execução das ações. Para finalizar, uma série de questões sobre o plano são levantadas em perspectiva positiva.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS – FINANCIAMENTOS DA EDUCAÇÃO – PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

ABSTRACT

THE EDUCATION DEVELOPMENT PLAN: MATTERS ON FUNDING. This article presents a preliminary analysis of PDE (Education Development Plan) that was launched by the Brazilian federal government in April 2007, in order to address some expectations, impasses, and impacts. Much of the uneasiness and doubts we approach arose in the itinerant seminar “The Education Development Plan – PED – under Discussion in São Paulo Public Universities”, in which specialists

from different institutions had the opportunity to debate the plan with those who were responsible for creating and implementing the plan. We have organized the analysis in three parts. In the first part, we discuss some presuppositions of national education funding and show that Brazil can and should invest more resources in order to attain adequate social and educational development. In the second part, we analyze documents of the Ministry of Education evidencing the conceptions on which the PDE is based with regard to funding of the 40 proposed actions. In the third part, the authors take a position on the form of funding adopted and the resources foreseen or allocated to carry out actions. Finally, a series of issues concerning the plan are raised from a propositional perspective.

EDUCATIONAL POLICIES – EDUCATIONAL FINANCE – EDUCATION DEVELOPMENT PLAN –

Neste artigo pretende-se analisar a proposta de financiamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, lançado em 2007 pelo Ministério da Educação, focalizando as expectativas, os impasses e os impactos por ele gerados.

Sem pretender alcançar todas as dimensões que envolvem a análise do financiamento do PDE, optamos por organizar o trabalho em três partes: a. pressupostos do financiamento da educação nacional; b. percepções de questões relativas ao financiamento do PDE; e c. posicionamentos sobre o financiamento do PDE. Na primeira parte, apresentamos alguns argumentos e pressupostos sobre a questão do financiamento da educação de modo amplo, e procuramos mostrar que o país pode e deve aplicar mais recursos no setor para alcançar um desenvolvimento social mais adequado, combatendo fragilidades e déficits educacionais nacionais, e que é possível superar as profundas desigualdades regionais. Na segunda parte, analisamos documentos do MEC que explicitam um pouco mais as concepções e as ações propostas no PDE, tentando perceber melhor alguns aspectos relativos ao seu financiamento. Na terceira parte, há um posicionamento dos autores quanto à forma de financiamentos das 40¹ ações propostas, pautado na construção de matriz com a descrição das ações e dos atos normativos que as fundamentam e dos recursos financeiros previstos, ou alocados, para a sua execução. Concluímos com alguns questionamentos numa perspectiva propositiva sobre o PDE.

1. Quando este artigo foi escrito este era o total de ações. Em julho de 2008, seu número já havia passado a 53, o que mostra o caráter pouco orgânico do PDE.

PRESSUPOSTOS DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Os déficits educacionais existentes no país são conhecimento de todos. Há falta de vagas em creches e pré-escolas públicas. O ensino fundamental, embora com acesso quase universalizado, não garante a permanência dos alunos, com taxa esperada de conclusão de cerca de metade dos ingressantes e uma jornada de apenas 4 horas em escolas onde faltam bibliotecas e laboratórios de ciências e informática (menos de um quinto delas possuem esses equipamentos). Há mais de 60 milhões de pessoas acima de 15 anos não completaram o único nível de ensino obrigatório. O ensino médio, com matrículas em baixa, metade das quais oferecidas no período noturno, não aponta perspectiva de futuro para os jovens. O ensino superior ainda atende uma pequena parcela da população de 18 a 24 anos, a minoria nas boas instituições do setor público, que admite apenas em cada dez estudantes que prestam o vestibular, e mais de 70% em faculdades privadas de qualidade duvidosa. Na educação inclusiva, destacam-se as formas limitadas de atendimento e a pequena oferta (quase sempre em convênio com instituições privadas sem fins lucrativos).

Completam o quadro a formação precária, os baixos salários, as doenças crônicas e a carência de professores em todos os níveis; a inexistência de processos participativos para definir os rumos das instituições educacionais; a carência de uma qualidade socialmente referenciada; o reduzido monitoramento do ensino oferecido pelo setor privado; a ausência de um sistema nacional de educação; e o limitado controle social sobre os recursos financeiros destinados legalmente à educação.

Passados dez anos de seu envio para discussão no Congresso Nacional, e sete anos de sua aprovação na forma de lei, o Plano Nacional de Educação – PNE – é sistematicamente ignorado pelo executivo federal e por seus congêneres estaduais e municipais.

Recorde-se que no período de 1998, ano de sua apresentação ao Congresso, a 2001, quando a lei foi sancionada, houve um embate de projetos para a educação nacional. De um lado, o projeto de PNE apresentado pelo MEC; de outro, o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira, elaborado no âmbito dos Congressos Nacionais de Educação – Coneds –, com análises, propostas e posições muito distintas.

Recorde-se também que o produto final do embate – a lei aprovada – previa mais recursos para a educação pública nacional. Entre seus dispositivos

constava que deveriam ser aplicados 7% do PIB no ensino público (a Unesco recomenda um mínimo de 6%). Embora seu relator, o deputado Nelson Marchezan, pertencesse ao partido no poder, a lei sofreu nove vetos do então presidente Fernando Henrique Cardoso, quase todos envolvendo o aumento de recursos – vetos que o atual governo, em dois mandatos, não se esforçou em derrubar.

Nessas condições, não há como superar as condições acima descritas e diagnosticadas. Como afirma um documento recente do Grupo de Trabalho de Educação da Associação de Docentes da Universidade de São Paulo – Adusp,

...nenhum país jamais conseguiu cruzar a barreira do atraso educacional, sem um aporte de recursos adequados. Países que superaram (ou estão superando) atraso escolar semelhante ao nosso aplicaram (ou estão aplicando) cerca de 10% de seus PIB com a educação pública. Valores típicos encontrados nos países que mantêm um desempenho educacional razoável ou bom são da ordem ou superiores a 7% do PIB. (GT Educação da Adusp, 2008, p.3)

Mas, como saltar dos atuais 4% do PIB estimados pelo MEC, que, como sabemos, incluem uma série de artifícios contábeis feitos pela União, estados e municípios para inflacionar as despesas em educação, para 10%? Ou mesmo, para os 7% previstos originalmente, no PNE? De onde viriam os recursos?

Em primeiro lugar, é imperativo acabar com o engodo midiático de que “os recursos existem, mas são mal administrados”. Como mostram sistematicamente os relatórios das agências internacionais (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –; Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal –, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE), os gastos por aluno na rede pública de educação básica no Brasil são cerca de 40% menores que aqueles praticados por países como Chile e Argentina e cerca de um quinto da média nos países ricos. Além disso, esses gastos representam cerca de um terço do valor das mensalidades cobradas nas escolas do país freqüentadas pela classe média.

Em segundo lugar, é necessário enfrentar concretamente questões relativas ao financiamento da educação dentro do contexto mais amplo das relações tributárias. Isso implica combater a sonegação, opor-se a medidas

imediatistas, como anistia aos sonegadores e renúncias fiscais; exigir o fim da Desvinculação dos Recursos da União – DRU –, que retira 20% dos recursos vinculados de impostos da União, inclusive daqueles que compõem o conceito de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE; lutar contra os aumentos sistemáticos das contribuições sociais e econômicas não vinculadas à educação², exceto o salário educação, em favor da criação de impostos com destinação específica ao setor.

Em terceiro lugar, é importante considerar o tamanho do Estado e saber qual sua disposição para realizar políticas públicas, explicitando claramente os recursos destinados aos diferentes setores, assim como os segmentos da população priorizados.

Em quarto lugar é preciso jogar luz e controle social sobre o Sistema “S” que movimenta quase R\$ 12 bilhões de recursos públicos sem qualquer visibilidade.

Finalmente, em quinto lugar, deve-se enfrentar a sangria da dívida pública que consome, no pagamento de juros e encargos, o dobro do que se gasta em educação no país.

Portanto, é imprescindível colocar a educação como prioridade nacional e reconhecer que esta área, para superar décadas de déficits e descuidos governamentais, necessita de consideráveis recursos financeiros bem aplicados.

PERCEPÇÕES DE QUESTÕES DO FINANCIAMENTO NO PDE

O contexto em que se descortina o PDE é marcado por um momento na política nacional em que se oferecem à nação grandes planos de Estado, que demarcam uma nova lógica governamental. Há um plano para cada setor da ação do Estado, com características marcadamente econômicas, mas com

2. Cabe comentar que, muito embora a atual proposta de Reforma Tributária em discussão no Congresso Nacional sinalize para a transformação de algumas contribuições em impostos, o que seria positivo para o financiamento da educação, é importante se ter concretamente qual é a base de impostos sobre a qual incidirá a vinculação para a educação, pois há sempre o sério risco de uma redução dos recursos para o setor, basta se tomar como exemplo a existência da Desvinculação dos Recursos da União, que ainda retira 20% dos recursos de impostos da União vinculados à educação.

destaque também para os aspectos sociais e o desenvolvimento ambiental e sustentável.

O mais famoso, e que de certa forma “inspira” os demais por sua exposição cotidiana na grande imprensa, é o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC. Tal inspiração levou a que os diferentes arranjos estratégicos setoriais incluíssem a sigla em seu nome, como “PAC da Ciência e Tecnologia”, “PAC da Saúde”, “PAC da Cultura”, e o próprio PDE passou a ser chamado de “PAC da Educação”.

O processo de elaboração do PDE constitui ainda uma incógnita, mas há várias hipóteses a esse respeito. Uma delas é a de que houve uma “encomenda” ao MEC para realizar algo semelhante ao PAC e, como este é coordenado pela própria ministra Dilma Rousseff, o mesmo deveria ser coordenado pelo ministro da Educação. Outra é que nomes fortes no Partido dos Trabalhadores, com diferentes projetos para o MEC, disputavam o ministério no segundo mandato do presidente Lula (no primeiro mandato, Fernando Haddad foi antecedido por Cristovam Buarque e Tarso Genro) e que, por esta razão, o PDE seria uma medida “de contenção” inclusive com vistas a manter o ministro e seu *staff* em seus cargos.

Independentemente das razões de seu surgimento, o modo como se compôs o PDE e suas 40 ações (algumas versões iniciais apresentavam 27 ações) revela que foi elaborado às pressas. Observe-se, por exemplo, que várias dessas ações já faziam parte do programa de governo do primeiro mandato de Lula, como o Fundeb, enquanto outras que já estão sendo implementadas ficaram fora do plano, como o Programa Universidade para Todos – Prouni –, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes – e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb –, entre outros.

A criação de um *link* para o PDE no Portal do MEC na internet, inicialmente apenas com a descrição das ações e depois com um material elaborado para a divulgação do plano, assim como a estratégia de sua apresentação nacional pelos principais quadros do MEC, incluído o ministro Haddad, via Caravana da Educação, mostram essa “construção do PDE em processo”. Parece ignorar-se a necessidade de elaboração dos atos normativos para regulamentar cada ação, o que requer prazos e procedimentos específicos, muitos dos quais dependentes de aprovação do legislativo.

O documento que talvez traduza melhor as concepções, os posicionamentos e as intenções do MEC é “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões princípios e programas”. Ele deixa claro que o plano deve se consolidar como política de Estado, visando o enlace entre educação e desenvolvimento econômico e social, como estrutura capaz de fazer frente ao problema da desigualdade de oportunidades:

A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio, através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace. [...] O enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado. Não importa a abrangência do território considerado, o bairro ou o país. A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos. [...] Desse movimento de busca de sintonia das políticas públicas entre si depende a potencialidade dos planos setoriais, inclusive o educacional, que passam, nesses termos, à condição de exigência do desenvolvimento econômico e social, garantindo-se que o todo seja maior que a soma das partes. (Brasil, 2007, p.6-7)

O documento mostra ainda que sua concepção sistêmica exige uma conexão entre etapas, níveis e modalidades da educação básica (inclusive a alfabetização) com a educação profissional e educação superior, de modo a potencializar as políticas para o setor e para que elas se reforcem mutuamente. Essa conexão seria estabelecida mediante o “regime de colaboração”, descrito de forma muito ampla e genérica:

Os propósitos do PDE, dessa forma, tornam o regime de colaboração um imperativo inexorável. Regime de colaboração significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e

desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia. Essa simples divisão de tarefas, se articulada em grandes eixos (educação básica, superior, profissional e continuada), com regras transparentes e metas precisas, passíveis de acompanhamento público e controle social, pode pôr em marcha um avanço perceptível e sólido. (Brasil, 2007, p.10-11)

Sobre o financiamento da educação, o documento diz que os

...repases da União aos estados e municípios relativos ao salário-educação saltaram de R\$ 3,7 bilhões em 2002 para R\$ 7 bilhões em 2006 e que o investimento mínimo por aluno do ensino fundamental, ainda na vigência do Fundef, teve reajuste de 26% acima da inflação. A merenda escolar, que teve seu valor reajustado em 70% após uma década sem reajuste, foi estendida à creche, enquanto o programa do livro didático, pela primeira vez, atendeu aos estudantes do ensino médio. (Brasil, 2007, p.18)

Esquece-se de dizer que dois terços dos recursos do salário-educação provêm das receitas dos estados e municípios e que o aumento real do valor mínimo por aluno do Fundef no governo Lula resultou da ampliação dessas receitas e da queda do número de matrículas. Não houve aporte da União, cuja participação continua muito abaixo do definido em lei. De resto, deve-se ter em mente que a proposta de reforma tributária do governo elaborada pelo Ministério da Fazenda prevê extinguir, entre outras contribuições, o salário educação, que representaria R\$ 7 bilhões a menos para a educação básica. Embora o ministro da Fazenda assegure que não haverá perda para educação, que esta terá recursos do tesouro, o risco é evidente.

Ainda sobre o financiamento, o documento destaca as vantagens do Fundeb em relação ao Fundef:

O Fundeb, por sua vez, ao substituir o Fundef, trouxe pelo menos duas vantagens: 1) aumentou substancialmente o compromisso da União com a educação básica, ampliando o aporte, a título de complementação, de cerca de R\$ 500 milhões (média no Fundef) para cerca de R\$ 5 bilhões de investimento ao ano;

e 2) instituiu um único fundo para toda a educação básica, não apenas para o ensino fundamental. Trata-se, no que diz respeito à educação básica, de uma expressão da visão sistêmica da educação, ao financiar todas as suas etapas, da creche ao ensino médio, e ao reservar parcela importante dos recursos para a educação de jovens e adultos. É também a expressão de uma visão de ordenação do território e de desenvolvimento social e econômico, na medida em que a complementação da União é direcionada às regiões nas quais o investimento por aluno é inferior à média nacional. [...] Três inovações foram incorporadas ao Fundeb: 1) a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas não se dá apenas por etapa e modalidade da educação básica, mas também pela extensão do turno: a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno matriculado; 2) a creche conveniada foi contemplada para efeito de repartição dos recursos do Fundo; e 3) a atenção à educação infantil é complementada pelo ProInfância, programa que financia a expansão da rede física de atendimento da educação infantil pública. (Brasil, 2007, p. 18)

Não se pode negar o avanço que o Fundeb representa em relação ao Fundef, no que se refere ao aumento da contribuição financeira da União, à melhoria do controle social e à recuperação do conceito de financiamento da educação básica como um todo. Contudo, não se pode esquecer que os recursos da União no novo fundo serão da ordem de apenas 10% dos recursos aportados pelos estados e municípios³, enquanto a sua participação na carga tributária líquida é de cerca de 60% do total.

Para concluir, em tom crítico, o texto alerta para a necessidade de ampliar os recursos para a educação, com base em um percentual do PIB, novamente ressaltando as ações e recursos previstos para o PDE, incluindo aí o Fundeb. E condena as matrizes de políticas educacionais pautadas em recompensas para os professores, de acordo com o desempenho dos alunos em exames e em metas preestabelecidas por Secretarias de Educação, como é o caso daquelas recentemente divulgadas no Estado de São Paulo. Diz o documento:

3. Embora a legislação fale em “no mínimo 10%”, sabemos que, na tradição orçamentária brasileira para a educação, o “mínimo” tende a transformar-se em “máximo”.

Estudiosos da educação, em especial economistas, têm defendido a tese de que o Brasil não precisa ampliar os investimentos em educação como proporção do Produto Interno Bruto. Alegam que o patamar atual, de 4%, aproxima-se da média dos países desenvolvidos, o mesmo valendo para a relação entre o investimento na educação básica e o investimento na educação superior, de cerca de quatro para um. Esta abordagem, contudo, perde de vista dois aspectos: nosso baixo PIB per capita e nossa elevada dívida educacional. Se quisermos acelerar o passo e superar um século de atraso no prazo de uma geração, não há como fazê-lo sem investimentos na educação da ordem de 6% a 7% do PIB. Neste esforço, que deve ser nacional, o PDE, considerada a complementação da União ao FUNDEB, acrescenta, a partir do quarto ano de seu lançamento, R\$ 19 bilhões anuais ao orçamento do Ministério da Educação, ou 0,7% do PIB, apenas como contrapartida federal. Outro equívoco comum é a defesa de um sistema de incentivos composto de prêmios e punições, em geral de caráter pecuniário, às escolas ou às redes educacionais que cumprirem ou não metas de qualidade, em geral preestabelecidas. Esta perspectiva desconsidera o fato de que restringir o financiamento de escolas ou sistemas educacionais por queda de desempenho pode significar punir uma segunda vez aquele que já não viu respeitado seu direito de aprender – o educando. O regime de colaboração deve prever o aumento das transferências automáticas de recursos às escolas e às redes educacionais que demonstrem capacidade de avançar com suas próprias forças e o aumento das transferências de recursos condicionado à elaboração e ao cumprimento de um plano de trabalho para as escolas e as redes educacionais que necessitem de apoio técnico e financeiro. Em outras palavras, deve-se equalizar as oportunidades educacionais pelo aumento do financiamento, diferenciando-se apenas o caráter do apoio, de modo a garantir a ampliação da esfera de autonomia das escolas e das redes educacionais. (Brasil, 2007, p.39-40)

Não deixa de ser curioso, contudo, o fato do PDE usar as variações no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) como referência para o repasse de recursos às escolas públicas. Não estariam os formuladores do plano cometendo o mesmo erro que criticam? A outra questão em aberto é: onde estariam os citados 0,7% do PIB em recursos federais adicionais propiciados pelo PDE?

POSICIONAMENTOS SOBRE O FINANCIAMENTO NO PDE

O grande problema na análise do financiamento do PDE refere-se à falta de dados sistematizados. Quando se procura saber exatamente em que consiste o “plano” no sítio oficial do MEC na internet, ou em documentos legais, não se encontra nada parecido com um plano de verdade⁴. O que se tem é um *link* que abre para uma página onde consta uma definição absolutamente genérica, a qual, por sua vez, conecta-se a outra página em que são listadas “as ações do PDE”. Com o tempo novos documentos e ações foram acrescentados, numa formulação claramente feita *a posteriori*.

A despeito das recentes tentativas do MEC de apresentá-lo como um todo orgânico, o PDE está diluído em uma longa série de Decretos, Portarias, Editais, Termos, Chamadas, Protocolos de Intenção, Resoluções, Projetos de Leis etc. Talvez o primeiro documento legal a ele relacionado seja o Decreto n. 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Curiosamente neste documento não se faz nenhuma referência explícita ao PDE. Além disso, do ponto de vista do financiamento, o decreto prima pela desobrigação do governo federal.

Outro problema é que não existe nenhum quadro que sintetize o conjunto das ações apresentadas na página da internet. Por isso, nossa primeira tarefa⁵ foi construir uma tabela reunindo as informações esparsas para ter uma visão geral das ações, assim como vislumbrar o impacto financeiro de cada uma delas (Consultar tabela I em anexo).

Da análise da Tabela I, conclui-se rapidamente que não existe qualquer previsão minimamente fundamentada dos custos das quarenta⁶ ações propostas. Observa-se ainda que consta entre elas uma série de ações que anteriores ao PDE e que são apresentadas como frutos desse “plano”, algumas das quais já vêm sendo implementadas há vários anos e outras que estão em discussão,

-
4. É importante não confundir o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) lançado em abril/2007 e que aqui se discute com o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), programa iniciado no governo Fernando Henrique, com financiamento do Banco Mundial e que continua em vigor.
 5. Este tópico baseou-se parcialmente em artigo publicado por um dos autores (Pinto, 2007).
 6. Como já comentado, as 40 ações existentes quando da elaboração deste artigo já eram 53 em julho de 2008; não obstante a generalidade e a ausência de dados financeiros persistem.

como o Fundeb e o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério.

Espanta, também, do ponto de vista do financiamento, que se incluía no mesmo conjunto uma ação como o Concurso Literatura para Todos, com prêmios de R\$ 10 mil para nove autores de obras literárias destinadas a jovens e adultos em processo de alfabetização, e um programa do porte do Plano de Metas do PDE, que previa destinar, em 2007, R\$ 1 bilhão para cerca de 1.000 municípios com os menores valores de Ideb.

Aliás, a grande questão era saber de onde sairia este R\$ 1 bilhão que, de fato, do ponto de vista do financiamento, é o único dado novo do PDE, uma vez que tanto o Fundeb, como o Piso Salarial Nacional estão muito além e muito acima dele. Uma comparação entre as leis orçamentárias de 2006 e 2007 mostra que, no período, a Função Educação teve um acréscimo de R\$ 4,5 bilhões. Contudo, somente para cobrir o aumento da contribuição da União para o Fundeb (+ R\$ 1,6 bilhão) e dos recursos para a expansão das instituições federais de educação superior e formação profissional e tecnológica (+ R\$ 2,4 bilhões) foram consumidos 90% desse valor.

Restava a pergunta: de onde viriam os recursos para financiar o R\$ 1 bilhão do “plano de metas” e as demais ações propostas? O mais grave de tudo isso é que, ao se analisar a execução orçamentária do governo federal (que é onde se vê a prioridade real de uma determinada área) em despesas com MDE, constata-se que as despesas liquidadas em 2007 (R\$ 15,7 bilhões) foram inferiores, em termos nominais, às de 2006 (R\$ 17,1 bilhões). Se considerarmos os restos a pagar em MDE, as despesas de 2007 sobem para R\$ 17,6 bilhões, valor que, em termos reais, ainda é inferior ao de 2006 e ainda está muito aquém da previsão atualizada para 2007, de R\$ 23,7 bilhões. Portanto, não há o que comemorar.

Um dado positivo é que na Proposta de Lei Orçamentária – PLOA – de 2008 prevê-se um crescimento em termos nominais de R\$ 4,5 bilhões para a função Educação (21%) em relação à 2007. Descontando-se desse total o aumento da complementação da União ao Fundeb, de R\$ 1 bilhão, resta ainda a expressiva quantia de R\$ 3,5 bilhões. Uma análise dos programas da PLOA-2008 indica que o aumento foi todo concentrado no programa Brasil Escolarizado, que incorporou recursos antes alocados para os programas Desenvolvimento do Ensino Fundamental, Desenvolvimento do Ensino Médio e Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação Básica,

todos extintos. Foi criado também um novo programa: Qualidade na Escola, com um orçamento de R\$ 668 milhões. Um dado destoante é o pequeno aumento (3,5% em termos nominais) dos recursos para o programa Brasil Universitário, que substituiu o Universidade do século XXI, quando o PDE sinaliza grande expansão do ensino superior.

Entre as subfunções da PLOA-2008 constata-se que foi criado um grande “guarda-chuva” sob a rubrica Transferências para a Educação Básica, que sozinha absorverá R\$ 4,7 bilhões, ao que tudo indica, abrigando a complementação da União para o Fundeb (R\$ 3 bilhões que devem ser atualizados monetariamente) e boa parte das ações previstas no PDE. Contudo, ainda existe o risco de a educação ser afetada com os cortes orçamentários ainda em discussão no Congresso Nacional devido à perda de cerca de R\$ 40 bilhões de receita que representou a extinção da Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira – CPMF. Por fim, um comentário sobre um dos pilares do PDE, a valorização dos profissionais da educação. Uma ação política como esta é de fundamental importância para a educação básica nacional, porém, é de se ressaltar a morosidade de tramitação no Congresso Nacional do Projeto de Lei de piso salarial do magistério público da educação básica (conceito que exclui os demais profissionais da educação), que deveria ter sido aprovado até 31/8/2007.

O que se pode concluir é que o PDE foi lançado mais de olho no *marketing* político do que na viabilidade financeira. E, o que é pior, serve para escamotear a discussão sobre o cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação – este sim um plano de verdade, aprovado pelo Congresso Nacional – e sobre a derrubada do veto apostado por Fernando Henrique Cardoso em 2001 à ampliação dos gastos públicos com a educação para 7% do PIB.

O PDE EM DEBATE

Muitas das inquietações e dúvidas expostas aqui estiveram presentes e foram reiteradas – algumas até de forma acalorada – por ocasião do seminário itinerante realizado entre 15 e 18 de outubro de 2007, que contou, inclusive, com a participação do ministro da Educação, na abertura, e de representantes do MEC nas mesas-redondas.

De tudo o que lá se expôs e debateu, mesmo reconhecendo méritos em suas propostas, houve da parte dos debatedores e do público uma reiteração

das críticas que já vinham sendo veiculadas pela imprensa e em pequenos círculos. Se do ponto de vista aritmético, as contas não fecham e não aparecem claramente explicitadas as fontes de onde emergirão os recursos, identificam-se limites já na própria concepção do plano e na forma como foi divulgado. Falta sintonia entre a agenda meramente retórica e o estabelecimento das condições efetivas para que as ações propostas se tornem realidade. Além desse aspecto, foi muito questionado o fato de o PNE não ter sido levado em conta e, em contrapartida, se ter concedido um tratamento preferencial “à campanha organizada por setores do empresariado nacional”, consolidada no movimento Todos pela Educação.

Na defesa que fizeram dos procedimentos adotados, os representantes do MEC utilizaram expressões que revelariam uma estratégia de concessão, sem perda do foco principal (“empresário também é cidadão”, “eu sei de que lado estou” “fui militante” etc.) e argumentos de autoridade, como tentativa de dar uma legitimidade baseada em experiências realizadas noutros países, para algumas das ações questionadas pelos presentes (“estudos da OCDE apontam que...”; “na Finlândia...”, “na Inglaterra...” etc.). Além do argumento, pronunciado sistematicamente, de que o PDE é uma proposta “em construção”, está ainda “em debate”, “aberta às contribuições”...

Outro aspecto crítico, também já mencionado, foi a percepção geral de que é impossível dissociar – e nem os representantes do MEC se esforçaram por fazê-lo – a sintonia, o momento e a agenda adotada para o lançamento do PDE do midiático lançamento do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC – e de seus múltiplos derivativos, num momento em que a titularidade do ministério era alvo de intenso ataque especulativo quanto à sua manutenção no grupo de ministros do novo mandato do governo Lula que se iniciava.

Contudo, nada suscitou mais questionamentos do que a adoção (no plano) e defesa (no Seminário) de mecanismos de avaliação centrados no desempenho dos alunos como forma de estimular a qualidade da educação e estabelecimento de condicionantes para o repasse de recursos aos governos subnacionais, mediante metas previamente acordadas.

Nesse sentido, não há como discordar de Araújo quando argumenta que

...o PDE mantém a lógica de que o papel da União é de estimular a produção da qualidade e isso será feito pela comparação, classificação e pela seleção. Esses

elementos incorporam, conseqüentemente, como inerente aos seus resultados a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação. Premiar as escolas que atingirem determinadas metas via aumento de recursos do PDDE⁷ é bem sintomático da permanência da visão enunciada acima. (Araújo, 2007, p.8)

De fato, para além da manutenção das diretrizes básicas da política econômica iniciada no governo anterior, com reflexos negativos para o financiamento da educação, há outras identidades e semelhanças entre a política educacional daquele período e algumas das iniciativas sugeridas no PDE, sobretudo o “furor avaliatório” (que tem como expoentes o Ideb, a Prova Brasil e sua versão caçula, a Provinha Brasil), menos pelo que significam e mais pelo *status* adquirido no plano.

Como 2008 é ano de eleições municipais, surge agora um novo risco. O de que aportes significativos de recursos da União que, se incluídos no Fundeb poderiam ensejar outro padrão de atendimento, elevando significativamente a qualidade do conjunto dos sistemas de ensino, sejam gastos de forma focalizada, mais ao sabor das demandas paroquiais e partidárias, ou das, ainda, pouco confiáveis oscilações do Ideb. Aliás, a divulgação em 2008 dos resultados da variação do Ideb que mostram um desempenho acima do esperado por parte do conjunto dos municípios brasileiros é mais motivo de preocupação do que de comemoração. Analisando-se, por exemplo, os dados divulgados pelo MEC de 1.236 municípios (e fica a pergunta: como estão os demais?) referentes às séries iniciais do ensino fundamental, constata-se que mais da metade (668 municípios) apresentou uma variação positiva do Ideb na comparação igual ou maior que 30% entre 2005 e 2007; 287 (23%) tiveram uma variação igual ou maior a 40%; 167 (13,5%) viram seu Ideb crescer 50% ou mais; 18 municípios tiveram o índice dobrado e 4 triplicados. Ora, qualquer pesquisador ou gestor educacional sabe que as redes de ensino não apresentam saltos desta natureza em prazo tão curto. Quando analisamos os municípios que apresentaram crescimento igual ou acima de 50% constatamos que a variação decorreu principalmente da variação positiva na taxa de aprovação, um dos dois componentes do Ideb. Sabe-se que se pode alterar a taxa de aprovação simplesmente através de uma medida administrativa (introdução de promoção

7. Programa Dinheiro Direto na Escola, do governo federal.

continuada, por exemplo) sem qualquer impacto real na qualidade do ensino oferecido. Os estudos na área mostram também que as notas dos alunos estão muito vinculadas ao nível socioeconômico das famílias e, portanto, não sofrem grandes variações em intervalo curto de tempo. Por isso também demandam investigação os 185 municípios que apresentaram uma variação, entre 2005 e 2007, igual ou superior a 20% na nota média padronizada para as séries iniciais do ensino fundamental.

Aqui inclusive reside um dos maiores problemas do Ideb. Os dois indicadores que o compõem (taxa de promoção e nota na Prova Brasil) dependem principalmente de fatores pouco associados à melhoria da qualidade de ensino. Falta ao Ideb uma dimensão que leve em conta os insumos educacionais (qualificação dos professores, recursos colocados à disposição dos alunos etc.). Da maneira como o índice está montado, ao invés de investir em medidas de longo prazo que sabidamente melhoram a qualidade do ensino, os municípios, para não verem minguar o repasse de recursos do governo federal, tendem a adotar medidas cosméticas, ou mesmo a valer-se de fraude. A imprensa noticiou casos de escolas que diziam a determinados alunos, aqueles que tinham as maiores dificuldades, que não precisariam vir à escola no dia da Prova Brasil, por exemplo.

O outro grande problema do Ideb é que a sua lógica leva inevitavelmente ao estabelecimento de *ranking* entre municípios e entre escolas. Ao contrário do que acontece em outros países onde os resultados dos testes são ponderados levando-se em conta o perfil socioeconômico dos alunos e o tamanho das escolas (dois fatores com forte influência nos resultados) o MEC divulga simplesmente as notas sem esse cuidado mínimo.

A adoção de um modelo de avaliação pautado nestas características, como ressalta Sandra Zákia Sousa:

...tende a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo. Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que “tem valor”, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem. Quanto à gestão, a

perspectiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios. (Sousa, 2003, p. 187-188)

Os primeiros efeitos do PDE parecem confirmar essas previsões, feitas em 2003 em relação às políticas de avaliação do governo que então se encerrava (FHC), cuja lógica, não obstante, foi intensificada no governo seguinte (Lula), ao criar testes padronizados nacionais censitários, divulgando os resultados por escola. Os efeitos desse processo são conhecidos: a fuga das escolas com menores notas dos professores mais experientes e qualificados e dos alunos cujos pais apresentam maior envolvimento e possuem mais recursos, reforçando a desigualdade do sistema educacional.

INDICANDO POSSÍVEIS CAMINHOS PARA O PDE

A título de finalização propositiva para o financiamento do PDE, levantamos dez sugestões: por que o governo federal não:

1. começa a implementar as metas do PNE, incluindo-as em seu Plano Pluri-anual e "cobrando" o mesmo de estados e municípios?
2. apresenta uma proposta de reforma tributária que realmente priorize a realização de políticas públicas, com significativa ampliação de recursos (e não para a realização do superávit primário), em especial os recursos da educação?
3. estabelece um valor aluno-ano da educação básica não pautado em quanto a União se dispõe a destinar à educação básica, mas na quantia necessária para se assegurar um padrão mínimo de qualidade, como forma de induzir governos supranacionais a aplicarem mais recursos em educação?
4. demonstra claramente a intenção de quebra do veto de Fernando Henrique Cardoso para destinar 7% do PIB para as escolas públicas no Brasil, tal como apresenta no próprio PDE?
5. demonstra a intenção de estabelecer um só valor aluno-ano do Fundeb para o todo o país, impedindo o prosseguimento das desigualdades sociais e educacionais regionais (pelas quais um aluno do Piauí recebe a metade dos recursos recebidos por seu colega de São Paulo), fixan-

- do, ao menos como meta até 2015, que todo aluno brasileiro, não importa onde resida, receberá o mesmo investimento educacional?
6. disponibiliza gratuitamente aos municípios projetos de construção e de equipamentos de creches (com dimensões e ambientes para atendimento para 50, 100 e 150 crianças) e pré-escolas (com dimensões e ambientes para atendimento para 100, 200 e 400 crianças), com vistas a induzir um desejável padrão de qualidade de atendimento para essas faixas etárias?
 7. cria um programa para compras de brinquedos, materiais e livros para as creches e pré-escolas, nos moldes do Programa do Livro Didático, com vistas a induzir um desejável padrão de qualidade de atendimento para essas faixas etárias?
 8. envia um projeto de lei, como emenda à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabeleça os princípios gerais de composição, atribuições e natureza dos conselhos de educação, em âmbito federal, estadual e municipal, em moldes semelhantes aos conselhos de saúde, concentrando nesses órgãos uma série de atribuições que hoje estão dispersas (Fundeb, Merenda Escolar etc.) e tornando-os mais transparentes e democráticos?
 9. Por que não criar um sistema de avaliação da educação básica que seja mais do que um mero conjunto de indicadores e de notas, que envolva mecanismos de auto-avaliação e avaliação externa, garantindo a participação de docentes, funcionários, pais e alunos no processo?
 10. Por que não enviar ao Congresso Nacional um projeto de lei que regule o regime de colaboração entre os entes da federação no que se refere ao atendimento educacional, assegurando que antes de escolas estaduais, municipais, ou federais, as escolas sejam essencialmente públicas e apresentem um padrão básico de qualidade?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, L. *Os Fios condutores do PDE são antigos*. Disponível em: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf>. Acesso em: 18 set. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE*. Brasília, 2007. (Caderno de divulgação das Ações do PDE).

_____. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas - PDE*. Brasília, 2007. (Caderno de divulgação das razões, princípios e programas do PDE).

_____. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília, 1997.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 6.094*, de 24 de abril de 2007: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO-S-SIND. GT Educação. Mais recursos para a educação! In: CONGRESSO DA ANDES-SN, 27. Goiânia, 14-20 jan. 2008. *Caderno de Textos do...* Brasília: Andes-SN, 2008.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*. Brasília: Fondep, 1997.

PINTO, J. M. R. *O Financiamento das ações propostas*. São Paulo: Ação Educativa, 2007. (Em questão, 4: O Plano de Desenvolvimento da Educação.)

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

Recebido em: março 2008

Aprovado para publicação em: maio 2008

ANEXO

AS AÇÕES DO PDE, ATOS NORMATIVOS E RECURSOS DA UNIÃO

Ação	Objetivo (site do PDE)	Atos Normativos	Valor previsto
1. Fundeb	Financiamento da educação básica*	EC/53 de 20/12/2006; Lei 11.494/2007; Portaria n. 48/2007; Portaria Normativa 4/2007; Resolução MEC 1/2007; Decreto 6.901/2007	R\$ 2 bi (2007); R\$ 3 bi em 2008
2. Provinha Brasil	Avaliar, via exame, as crianças de 8 anos de idade	Portaria Normativa 10/2007	Sem estimativa
3. Transporte escolar	Financiamento para compra de veículos escolares*	Resolução 3/2007 FNDE; Termo de intenção MEC e BNDES; Resolução 3.453/2007 BNDES; Isenta do ICMS operações de compra do Programa Caminho da Escola/ MEC	R\$ 300 mi (3 anos)
4. Plano de metas do PDE	Auxílio a municípios com baixo Ideb	Decreto 6.094/2007; Termo de Adesão ao Plano de Metas "Compromisso todos pela Educação"; Consulta ao Ideb	R\$ 1 bi (2007) estimativa
5. Brasil Alfabetizado	Aumenta repasse e prioriza atendimento/ rede pública*	Decreto 6.093/2007; Resolução 13/2007 do FNDE; Resolução 12/2007 do FNDE; Resolução 18/2007 - PNLA 2008; Edital de convocação - PNLA 2008; Portaria Normativa 9/2007 – PNLA.	R\$ 315 mi (2007)
6. Luz para todos	Levar luz elétrica a todas as escolas (início: 2009)		Sem estimativa
Piso do magistério	PL do gov. federal: fixa em R\$ 850,00 (2010)*	Projeto de Lei	(idem Fundeb)
7. Formação de Professores	Via Universidade Aberta do Brasil – UAB (Educação a distância)*	Decreto 5.800/2006; Portaria 184/2007; Edital de Seleção UAB 1/2006 – Seed/ MEC/2006/2007.	Sem estimativa
8. Educação superior - Reuni	Duplicar as vagas nas universidades federais. Em outro ponto fala em duplicar as matrículas, o que é diferente (10 anos)	Decreto 6.096/2007 – Reuni	+ 20% do orçamento das Ifes

Ação	Objetivo (site do PDE)	Atos Normativos	Valor previsto
10. Acesso facilitado	Fies: aumenta o limite financiado (100%), a carência e o prazo para pagar*	Projeto de Lei que altera a Lei 10.260/2001	Sem estimativa
11. Biblioteca na escola	Obras literárias para alunos do ensino médio (atingir 7 milhões de alunos)	Resolução 2/2007 – FNDE- PNLD; Resolução 4/2007 – FNDE - PNBE; Resolução 5/2007 – FNDE - PNBEM; Resolução 18/2007 - FNDE- PNLA; Edital de Convocação – Livros didáticos – PNLA 2008; Edital de Convocação – Obras de literatura – PNBE 2008; Portaria Normativa 9/2007	R\$ 15,5 milhões (2008)
12. Educação profissional	Sair de 700 mil para 2 milhões de alunos (4 anos) a partir de 2008	Decreto 6.095/2007 – Ifet; Projeto de Lei; Edital de Seleção 1/2007/Seed/Setec/MEC – Projetos de EP a distância	Sem estimativa
13. Estágio	Projeto de Lei estabelece novas normas (jornada, supervisão, duração)	Projeto de Lei 9.93/2004	Sem custo previsto
14. Proinfância	Recursos para a construção de creches e pré-escolas (400 projetos/ano)	Resolução 6/2007 – FNDE Proinfância	R\$ 800 mi (4 anos)
15. Salas multifuncionais	Equipamentos para educação especial* e capacitação de professores.	Portaria Normativa 12/2007; Portaria Normativa 13/2007; Edital 1/2007 SEE/MEC – Salas de Recursos Multifuncionais; Edital 2/2007 SEE/MEC – Formação Continuada de Professores de EE; Edital 3/2007 MEC – Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior	Sem estimativa
16. Pós-doutorado	Bolsas para recém-doutores (1.500)	Portaria Interministerial 20/2007 – PNPDP	R\$ 77,4 mi (est.)
17. Censo pela internet	Educacenso: censo identifica o aluno*	Portaria MEC 46/2007 – Instrui as etapas do Censo 2007	Sem estimativa
18. Saúde nas escolas	Atender via PSF (Saúde da Família) alunos e professores na escola	Portaria Interministerial 16/2007 – cria GT para a elaboração de documento	Sem estimativa
19. Olhar Brasil	Identificar crianças com dificuldade visual e fornecer óculos	Portaria Interministerial 15/2007 – institui o Projeto Olhar Brasil.	Sem estimativa

Ação	Objetivo (site do PDE)	Atos Normativos	Valor previsto
20. Mais educação	Ampliar a jornada escolar e os espaços educativos	Portaria Interministerial 17/2007 – institui o Programa Mais Educação; Portaria Normativa Interministerial 19/2007 – Diretrizes para a cooperação entre MEC e Ministério dos Esportes	Não consta repasse
21. Educação especial	Identificar e monitorar acesso e permanência dos beneficiários do BPC (benefício para idosos, deficientes e incapacitados para o trabalho)	Portaria Normativa Interministerial 18/2007 MEC e MPS para criação de Programa de Acompanhamento do BCP/Loas	Sem estimativa
22. Professor equivalente	Facilitar a contratação de docentes nas federais	Portaria Normativa Interministerial 22/2007 MEC e MPOG – criação de banco de vagas docentes	Não implica R\$
23. Guia de tecnologias	Divulgar boas experiências em tecnologia educacional para educação básica	Edital de pré-qualificação de materiais e tecnologias que promovam a qualidade da educação básica	Sem estimativa
24. Coleção Educadores	Enviar às escolas obras de grandes educadores (30: Brasil e 30: exterior)	Termo de Autorização ao FNDE para descentralizar recursos para a Fundação Joaquim Nabuco para a execução da Coleção Educadores	R\$ 1,1 mi
25. Dinheiro na escola	Adicional de 50% no repasse do PDDE p/ escolas que cumprirem meta Ideb*	Resolução 9/2007 do FNDE – PDDE	Sem estimativa
26. Concurso público	Ampliação de quadros do FNDE e da rede profissional*	Portaria 122/2007 - FNDE/MEC – 191 cargos para técnicos do FNDE; Portaria 123/2007 – MEC 2100 cargos para Ifets	Sem estimativa
27. Acessibilidade	Eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Ifes)	Portaria Normativa 14/2007 – Programa Incluir nas Ifes; Edital 3/2007 Sesu/MEC – Programa Acessibilidade na Educação Superior	R\$ 2 mi/4 anos
28. Cidades-pólo	Implantar 150 novas escolas técnicas federais (4 anos)*	Edital MEC – 2007 Chamada Pública: acolhe propostas para instalação de 150 Ifets e escolas federais	R\$ 500 mi/ ano
29. Inclusão digital	Assegurar computadores a todas as escolas públicas (até 2010)*	Ato de Autorização MEC – Proinfo-Rural	R\$ 650 mi/4 anos
30. Gosto de ler	Realizar a Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa (com Itaú Social)	Protocolo de Intenções com Fundação Itaú Cultural para promover a Olimpíada	Sem estimativa

Ação	Objetivo (site do PDE)	Atos Normativos	Valor previsto
31. Conteúdos educacionais	Apoiar financeiramente a produção de conteúdos educacionais digitais	Edital de Seleção 01/2007 – Chamada pública para apoio financeiro à produção de conteúdos educacionais digitais multimídia	R\$ 75 mi
32. Livre do analfabetismo	Certificar município (via selo) com 96% de alfabetizados ou Ideb elevado	MEC oferecerá selos e certificados a municípios e estados que aumentarem Ideb e atingirem mais de 96% de alfabetização de suas redes	Não implica R\$
33. Planos escolares	Capacitar e orientar a elaboração de planos escolares*	MEC e FNDE – Proposição de cursos de capacitação para secretarias municipais e estaduais de educação	Sem estimativa
34. Formação na saúde	Melhorar a formação de profissionais da saúde	Criação de Comissão Interministerial MEC e Ministério da Saúde (PET- Saúde)	Sem estimativa
35. Literatura para Todos	Premiar via concurso obras literárias para jovens e adultos em alfabetização*	Edital MEC Concurso Literatura para Todos	R\$ 90 mil (prêmios)
36. Extensão, ensino e pesquisa	Financiar projetos de extensão em Ifes, Cefets e Inst. Estaduais de E. Sup.*	Programa de Apoio à Extensão Universitária (Proext), criado em 2003 e está na 5ª. edição.	R\$ 6 mi
37. Licenciatura de qualidade	Melhorar os cursos de licenciatura*	Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), criado em 2006.	R\$ 3 mi m 2007
38. Nova Capes	Projeto de lei (não aprovado) amplia quadro e atribuições da Capes que passa apoiar formação de professores da educação básica	Projeto de Lei 7.569/06, de junho de 2007	Sem estimativa
39. Incentivo à Pesquisa	Prevê redução fiscal para empresas que investirem em projetos de inovação científica e tecnológica desenvolvidos por institutos públicos	Lei 11.487 de 15/6/2007	Sem estimativa
40. Iniciação à docência	Incentivar (mediante bolsas) a aproximação e ingresso do licenciando na docência da educação básica (20 mil bolsas de R\$ 300, em 2008)	Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid	R\$ 75 mi (2008)

* Programas já existentes embora possam ter sofrido modificações.

Fonte: www.mec.gov.br

LA CONDICIÓN DOCENTE: ANÁLISIS COMPARADO DE LA ARGENTINA, BRASIL, PERÚ Y URUGUAY

Emilio Tenti Fanfani

Siglo XXI: Argentina, 2007, 324 p.

Repensar a docência e definições políticas no campo

Raros são os estudos comparados desenvolvidos no contexto da América Latina. Emilio Tenti Fanfani nos oferece, justamente, esta possibilidade de um contato com dados de quatro países – Argentina, Brasil, Peru e Uruguai –, no campo da profissão docente, e de caminhar com ele, não apenas num mapeamento sociodemográfico e socioeconômico da região, mas num perscrutar de diferentes dimensões relativas aos professores e ao trabalho docente, quais sejam: posição que ocupam na estrutura social, formação, condições de trabalho, política educativa, salário, valores, consumos culturais.

Tenti Fanfani é um desses pesquisadores inquietos, o que se pode constatar em seus muitos trabalhos que repercutiram fortemente no Brasil, ainda que publicados apenas em língua espanhola. Licenciado em Ciências Políticas e Sociais pela Universidad Nacional de Cuyo (Argentina) e com Diplôme Supérieur d'Études et Recherches Politiques (1968-1971), na Fondation Nationale des Sciences Politiques de Paris (França), é um pesquisador independente do Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas – Conicet –, do Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (Argentina), professor titular da Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, e consultor do Instituto Internacional de Planeamiento de la

Educación – Iipe-Unesco – em Buenos Aires. Contribuiu ainda como docente e investigador em diversas universidades e centros de pesquisa da Colômbia, México, França e Argentina e é autor de vários livros voltados para análises dos sistemas educacionais da América Latina.

O tema da profissão docente vem ocupando lugar destacado na agenda das políticas educativas, não só no Brasil como na América Latina e outras regiões, e tem desestabilizado antigos discursos sobre o papel da escola e do professor, na esteira das transformações sofridas pela sociedade e pelo próprio sistema educacional, as quais põem em crise as identidades coletivas dos professores. Por isso mesmo, o trabalho desenvolvido por Fanfani reveste-se de importância. Está organizado em torno de quatro estudos nacionais e colhe dados por meio de um questionário aplicado em amostras representativas de docentes que trabalham no ensino fundamental e médio dos setores públicos e privados da Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, considerando o universo dos que trabalham em áreas urbanas dos respectivos países. Os estudos tiveram apoio dos Ministérios da Educação (casos da Argentina, Brasil e Peru) e da Administración da Educación Pública do Uruguai – Anep. Em relação aos estudos brasileiros, particularmente, foi publicado pela Editora Moderna, em 2004, o livro *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...*, cuja discussão está centrada em dados provenientes de respostas de 5 mil docentes de escolas públicas e privadas das 27 unidades da federação. A investigação constituiu uma adaptação da pesquisa realizada pelo Iipe-Unesco, de Buenos Aires, que compõe este trabalho comparativo sobre o tema.

Após o prólogo, de Juan Carlos Tedesco, o autor, Emilio Tenti Fanfani, apresenta, na introdução, o programa de pesquisa desenvolvido, alguns de seus pressupostos básicos de partida, tecendo uma síntese provisória das transformações do trabalho docente e apontando para algumas proposições básicas. Assim, a docência é considerada uma ocupação em desenvolvimento quantitativo permanente, em especial no setor público; tal expansão se realiza conservando as regulações jurídicas tradicionais, que garantem determinadas condições de ingresso, carreira e trabalho. A ocupação apresenta uma heterogeneidade crescente, adquire graus crescentes de desigualdades, sendo que há uma forte deterioração das recompensas materiais e simbólicas associada à atividade docente. Os determinantes objetivos da ocupação estão na base de uma série de conseqüências no plano da subjetividade. O autor sintetiza a caracterização com os conceitos de profissão de massas, heterogeneidade e desigualdade da profissão docente. Contudo, assinala que a difusão de certos discursos – “magistério como vocação ou apostolado”, “magistério como um mandato” –, que produzem e reproduzem determinadas imagens da docência, “não facilitam o diálogo e a discussão racional e, menos ainda, acordos para a formulação de políticas integrais e estáveis no tempo” (p. 19).

Tenti Fanfani também enfatiza que uma discussão do trabalho docente não pode ocorrer sem levar em conta as grandes transformações experimentadas pela maioria das sociedades latino-americanas, especialmente em relação a dois fatores básicos: um primeiro fator que remete para os desafios da atualidade, desafios que são mais complexos, porque não se trata de “fazer mais do mesmo” – mais escolas, mais professores, mais matrículas. Ou seja, “hoje as demandas e necessidades educativas da população são diferentes e as diferenças são de todos os tipos (étnicas, culturais, sociais,

de gênero, etc.), mas as distintas aspirações, ainda que legítimas, não podem ser satisfeitas mediante uma simples expansão da oferta educacional clássica” (p.20, tradução livre). Outro conjunto de fatores diz respeito ao impacto das novas tecnologias da informação no modo de fazer a educação (suas metodologias, estratégias pedagógicas, avaliação etc.), à introdução desigual do conhecimento científico tecnológico no trabalho docente, às reformas implementadas nos anos 1990, que contribuíram para gerar uma sensação de “obsolescência” do trabalho dos professores.

O autor chama a atenção para o “espírito geral que dá sentido ao livro”, ou seja, para seu objetivo primeiro, para sua intencionalidade descritiva, no sentido de oferecer uma base empírica às discussões e aos debates sobre a “condição” docente, ainda que reconheça que toda análise é carregada de valores e pressuposições. Justifica o percurso teórico-metodológico e o esforço analítico para que a pesquisa constitua uma contribuição efetiva para orientar políticas “progressistas”, orientadas para a redução das desigualdades quanto à apropriação de conhecimentos socialmente relevantes, ainda que reconheça a não-existência da relação direta entre conhecimento e intervenção política.

Eu diria que a importância desse estudo comparado reside, sobretudo, na possibilidade de que os professores da educação básica, os estudantes de Pedagogia, os estudantes das várias licenciaturas, os professores formadores de professores, os pesquisadores da área, ao se apropriarem de seus resultados, em uma perspectiva crítica, problematizem a condição docente, o trabalho docente, a profissão docente, a sua formação inicial e contínua.

Os cinco capítulos que compõem o livro apresentam os dados em uma perspectiva mais descritivo-analítica que, de certa forma, permite outras tantas leituras e contrapontos,

considerando as “múltiplas dimensões objetivas e subjetivas do coletivo docente”, e possibilita comparações entre grupos de professores dos quatro países estudados e no contexto do próprio país, sob diferentes ângulos de análise.

O capítulo 1 traz uma discussão sobre características demográficas e socioeconômicas dos docentes e indicações sobre suas condições de vida e da posição que ocupam na sociedade. Em uma perspectiva comparada, os dados mostram modos diferentes de perceber e valorar a trajetória social. Aqueles que têm uma trajetória social ascendente e vêem o futuro com otimismo tendem a ter uma visão mais aberta e favorável à mudança e à transformação social, do que seus colegas que viveram experiências de decadência social em seus países e que tendem a pensar que “todo o tempo passado foi melhor”. O capítulo 2 examina dimensões do trabalho docente: formação, titulação, além de aspectos relacionados às condições e ao contexto de trabalho, à avaliação e à satisfação no trabalho. No capítulo 3, a discussão se volta para os fins da educação e do papel do docente, considerando opiniões dos professores a respeito de temas da política educacional. O capítulo 4 problematiza as diversas configurações dos valores manifestados por aqueles que exercem a docência, considerando a ética pública e a ética privada, as atitudes diante das novas gerações, questões de discriminação, de liberdade e de igualdade, entre outras. O capítulo 5 versa sobre os consumos culturais dos docentes e suas relações com os meios de comunicação de massa, práticas artísticas, preferências e consumos relacionados à música e a relação com a leitura e novas tecnologias. Finalmente, o último capítulo, o 6, trata da heterogeneidade e das desigualdades e de algumas das configurações típicas: a tensão entre vocação e profissão, entre desafios e oportunidades da profissionalização, bem como das relações entre trabalho do docente e política.

Tedesco, no prólogo do livro, chama a atenção para uma questão interessante, considerando o quadro mais geral da pesquisa, um quadro que apresenta “imagens ideais ou ideológicas do docente e que respondem a uma determinada visão a respeito do seu papel e do papel da escola na sociedade” (p. 12). Uma leitura arguta, como a de Tedesco, mostra justamente a “ausência de uma visão hegemônica sobre o papel da escola e dos docentes”. Concordando com sua análise, entendo que chama muito a atenção nos quadros produzidos e nos comentários analíticos, a “ausência de coesão interna do corpo docente”, considerando os quatro países estudados, a não ser em relação às questões corporativas próprias das condições de trabalho (salário, carreira...) e em relação às concepções gerais sobre a educação.

Tenti Fanfani conclui o livro com a apresentação de dez indicações sintéticas de políticas que encontram alguma sustentação e evidência nos dados sistematizados ao longo dos capítulos. Ainda que o autor não negue a eficácia específica dos fatores estruturais (sistema normativo, recursos pertinentes e suficientes), sugere que seja considerada a qualidade do fator humano como de importância estratégica fundamental.

Entendo que o livro não deve ser lido de uma vez. É um texto para ser escrutinado com um plano de leitura que permita uma discussão com os pares, com alunos e professores da educação básica, com os sindicatos, com agentes de supervisão das redes públicas e das particulares, com estudantes de Pedagogia e das licenciaturas, com alunos e professores dos programas de pós-graduação em educação, mestrados e doutorados. Com isso, estou querendo dizer que estamos pouco acostumados a fazer leituras de pesquisas comparadas. Trata-se de uma leitura difícil, ainda que importante, porque muitas vezes podemos nos deixar fruir na análise do autor sem desenvolver uma leitura

própria, sob uma óptica da realidade brasileira, por exemplo. E quando o fazemos, podemos nos esquecer de uma perspectiva comparada. Este livro também me fez um convite, que estendo a todos os leitores, para retomar a perspectiva comparada da pesquisa em educação, perspectiva generosa e complexa, como complexa é a realidade da educação brasileira, como complexa é a realidade da educação na América Latina, ainda que examinada sob a óptica de apenas quatro países. O autor apresenta uma leitura sobre a profissão docente e

também oferece a oportunidade de compartilhar dados para desenvolver outras análises, igualmente importantes, para pensar a condição docente no Brasil com um olhar ampliado para a condição docente na América Latina.

Marília Claret Geraes Duran

Doutora em Educação
(Psicologia da Educação) pela PUC-SP
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Metodista de São Paulo
marilia.duran@metodista.br

DESTAQUE EDITORIAL

CONSTRUINDO CAMINHOS PARA O SUCESSO ESCOLAR

Bernardete Gatti (org.)

Brasília: Unesco, Inep/Mec, Consed,
Undime, 2008, 164p.

Trata-se de publicação que contém textos e conclusões do Seminário Internacional Construindo Caminhos para o Sucesso Escolar, realizado em Brasília entre 24 a 26 de setembro de 2007, com a colaboração do Umep, da Unesco, do Consid e da Undime.

O encontro teve por objetivos:

- sinalizar fatores que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação e do desempenho escolar, com base na análise de dados sistematizados e de experiências realizadas por setores públicos da educação;
- sistematizar condições e propostas de ação que possam ser desenvolvidas pelos sistemas educacionais do país.

Um conjunto de exposições de especialistas em educação do Brasil e do exterior ofereceu um panorama abrangente dos dados de desempenho dos alunos da educação básica no país e na América Latina, tendo como um contraponto o exame da realidade irlandesa, em que os maus indicadores de desenvolvimento e educação foram revertidos nos últimos anos.

Relatos de gestores de redes educacionais acerca de experiências bem-sucedidas quanto à melhoria da qualidade da educação foram apresentados, sem deixar de levar em conta as dificuldades ainda a superar.

O seminário contemplou a questão da educação como direito inalienável; as articulações necessárias para que os sistemas educativos dêem conta dos novos desafios a enfrentar; a modelagem de políticas e o uso de indicadores educacionais; a implementação dos currículos e as vicissitudes das mobilizações para alcançar uma educação de qualidade.

Sete conjuntos de proposições resultaram do encontro.

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

PERIÓDICOS

CADERNO CRH

V.20, n.51, set./dez.2007

Centro de Recursos Humanos da UFBA
Salvador, BA

CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA

V.24, n.4-6, abr.-jun. 2008

Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação
Oswaldo Cruz
Rio de Janeiro, RJ

EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

V.30, n.16, set./dez. 2007

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal, RN

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

V.19, n.49, set./dez. 2007

Universidad de Antioquia, Facultad de Educación
Medellín (Colombia)

GESTÃO E REGIONALIDADE

V.23, n.68, set./dez. 2007

Universidade Municipal de São Caetano do Sul
São Caetano do Sul, SP

GUÍA DEL PSICÓLOGO

N.281/282, maio/jun. 2008

Colégio Oficial de Psicólogos de Madrid
Madrid (Espanha)

INFANCIA ENEU-RO-PA: REVISTA DE UNA RED DE REVISTAS EUROPEAS

N.109, maio 2008

La Asociación de Maestros Rosa Sensat,
Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
Madrid (Espanha)

PLURES – HUMANIDADES: REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

V.8, n.8, jan./dez. 2007

Ribeirão Preto, SP

PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA

V.24, n.1, jan./mar. 2008

Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília
Brasília, DF

RADIS: COMUNICAÇÃO EM SAÚDE

N.69/70, maio/jun. 2008

Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação
Oswaldo Cruz
Rio de Janeiro, RJ

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

V.14, n.1, 2008

Universidade Estadual Paulista
Marília, SP

REVISTA DE ORIENTACIÓN EDUCACIONAL

V.21, n.40, dez. 2007

Facultad de Ciencias de La Educación,
Universidad de Playa Ancha
Valparaíso (Chile)

AGRADECIMENTOS

Aos pareceristas dos Cadernos de Pesquisa, abaixo mencionados, nossos agradecimentos pela valiosa contribuição que têm prestado à seleção dos artigos publicados na revista, assegurando o padrão científico de qualidade que a distingue no cenário acadêmico.

Abigail Alvarenga Mahoney (PUC-SP)
Afrânio Mendes Catani (USP)
Alda Judith Alves-Mazzotti (UFRJ)
Aparecida Neri de Souza (Unicamp)
Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno (USP)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-MG)
Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis (USP)
Carmen Sílvia Rial (UFSC)
Celso Fernando Favaretto (USP)
Celso Ferretti (Uniso)
Claudia Pereira Vianna (USP)
Cleiton de Oliveira (Unimep)
Cynthia Andersen Sarti (Unifesp)
Eleny Mitruilis (USP)
Elie George Guimarães Ghanem Júnior (USP)
Elizabeth Fernandes de Macedo (UERJ)
Fúlvia Rosemberg (FCC e PUC)
Gisela Lobo P.B. Tartuce (FCC)
Guacira Lopes Louro (UFRGS)
Helena Coharik Chamlian (USP)
Joana Plaza Pinto (UFG)
Jocélio Teles dos Santos (UFBA)
José Antonio Castorina (Universidad de Buenos Aires y Conicet- Argentina)
José Augusto Pacheco (Univesidade do Minho/ Braga-Portugal)
José de Souza Martins (USP)
José Marcelino de Rezende Pinto (USP)
José Sérgio Fonseca de Carvalho (USP)
Karl Scheibe (Wesleyan University/Connecticut-USA)

Lino de Macedo (USP)
Lourdes Marcelino Machado (Unesp-Marília)
Lucia Cavalcanti de Albuquerque Williams (UFSCAR)
Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas (FCC)
Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (UFMG)
Magda Maria Bello de Almeida Neves (PUC-MG)
Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (USP-Rib. Preto)
Maria Helena Souza Patto (USP)
Maria Rosa Lombardi (FCC)
Maria Malta Campos (FCC e PUC-SP)
Marialva Rossi Tavares (FCC e Fac. Oswaldo Cruz)
Marilene Proença Rebello de Souza (USP)
Marli André (PUC-SP)
Martha Kohl de Oliveira (USP)
Mary Garcia Castro (UCSAL)
Mary Julia Martins Dietzsch (USP)
Menga Lüdke (PUC-Rio)
Rita de Cássia Pereira Lima (Univ. Estácio de Sá)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
Roxane Helena Rodrigues Rojo (Unicamp)
Sueli Salles Fidalgo (PUC-SP)
Vani Moreira Kenski (USP)
Vera Lúcia Bueno Fartes (UFBA)
Vera Maria Ferrão Candau (PUC-RJ)
Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUC-SP)
Yves de La Taille (USP)
Zeila de Brito Fabri Demartini (USP)
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP-Rib. Preto)

INSTRUÇÕES A COLABORADORES

NORMAS GERAIS

Os *Cadernos de Pesquisa* publicam trabalhos inéditos, direta ou indiretamente relacionados com a educação, incluindo temas como trabalho, família, socialização de crianças, relações étnicas e de gênero etc. Os trabalhos não deverão ser publicados sob qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação nos *CP*.

Pede-se que enviem nome completo, endereço, telefone e, se possível, número de fax e endereço eletrônico para contato; este será divulgado junto ao crédito do autor quando da publicação.

Os autores de textos publicados receberão até 3 exemplares do número em que suas matérias forem publicadas.

Os originais recebidos são apreciados por especialistas na área e pela comissão editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos. Os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos. A comissão editorial reserva-se o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelo parecer.

Se a matéria for aceita para publicação, a revista permite-se introduzir pequenas alterações formais no texto.

APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

Teor – Matéria para publicação em *Cadernos de Pesquisa* deve ser, além de inédita, passível de se enquadrar em um dos cinco tipos de seções da revista:

Artigos: resultado de elaboração teórica, revisão crítica de bibliografia temática específica, síntese de pesquisa inovadora;

Temas em Debate: matéria de caráter ensaístico, opinativo, sobre temas de polêmica atual ou que se queira propor para polemizar.

Cabem aqui réplicas a matérias anteriormente publicadas, versões editadas de comunicações publicadas, versões editadas de comunicações em encontros ou artigos que, apoiados em pesquisa original, apenas se limitem a defender determinada posição na discussão acadêmica corrente, ou visem à discussão de propostas para políticas públicas;

Relatos de Experiência: descrição de experiência individual ou coletiva, de proposta de intervenção pontual, que faça, em princípio, o contraponto teoria/prática e indique com precisão as condições de realização da experiência relatada;

Resenhas: relativas a publicações recentes, nacionais ou estrangeiras;

Destaque Editorial: nota chamando a atenção para obra publicada, com breve indicação de seu conteúdo e/ou relevância.

Extensão, folha de rosto, resumos, títulos, subtítulos – As matérias devem ser enviadas em duas vias, digitadas em *software* compatível com o ambiente Windows (Word 97) e acompanhadas do disquete contendo o texto completo, tabelas etc. A extensão do texto não pode exceder 25 páginas, incluídos os anexos, sendo que cada página deve obedecer o seguinte formato: 3cm de margem superior, 3cm de margem inferior, 3 cm de

margem esquerda e 2 cm de margem direita; o espaço entre linhas é de 1,5; a fonte usada para o texto deve ser Times New Roman, no corpo 12.

A extensão máxima da resenha é de 6 páginas, a do destaque editorial, de 2 páginas.

O título completo do artigo, o nome do/s autor/es e da instituição a que está/ão vinculado/s devem vir em página de rosto na qual se deve indicar, também, a eventual proveniência do texto.

O autor deverá anotar a sua filiação institucional, precisando a unidade de referência que possibilite sua fácil localização. A primeira página do texto deve trazer o título da matéria e omitir o nome do autor e sua inserção institucional, a fim de assegurar o anonimato no processo de apreciação.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente acompanhada de resumo em português e em inglês, contendo no máximo 15 linhas. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, 4 palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto. O resumo em inglês deve trazer, em seu início, o título do trabalho.

Títulos devem conter, no máximo, 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções etc.), e subtítulos devem ser concisos e vir claramente indicados.

Citações, remissões e notas – As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor e ano da publicação. Em citações de três ou mais linhas, dentro dos parênteses também deve ser indicada a página de onde foram retiradas, com **p**.

As remissões bibliográficas sem citação literal também são incorporadas ao texto entre parênteses (não são nota de rodapé). Ex.:

Segundo Fonseca (1986, p.57-58)...;...em estudo realizado em Recife (Unicef, 1986)...

As notas devem figurar no rodapé da página, numeradas seqüencialmente.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

Referências Bibliográficas – A lista de referências completas, por ordem alfabética de sobrenome do autor, com apenas a inicial do nome, deve vir ao final do texto. Sua apresentação deve pautar-se pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2000). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

SILVA, J. *Título*: subtítulo. Cidade: Editora, ano. (Coleção tal)

SILVA, J.; ROCHA, M. A. F. *Título*. Cidade, ano. mimeo. [Apres. ao N. Encontro da Entidade Tal, Cidade, ano]

SILVA, J. et al. *Título*. In: ENCONTRO ANUAL DA ENTIDADE TAL, N°. *Anais*. Cidade: Editora ou SIGLA da Entidade, ano. p.-.

SILVA, J. *Título do capítulo*. In: ROCHA, J. (org.) *Título do livro*. Cidade: Editora, ano. p.-.

(no caso de mesmo autor do capítulo e da obra:)

SILVA, J. *Título da obra*. Editora, ano. *Título do capítulo*, p.-.

(no caso da notação de artigos extraídos de periódicos:)

SILVA, J. *Título do artigo*. *Nome do Periódico*, Cidade, v., n., p.-, mês abreviado ano.

(no caso de periódico com nome genérico, acrescentar o nome da entidade entre colchetes:)

SILVA, J. *Título do artigo*. *Boletim Bibliográfico [do SENAI]*, Cidade, v. etc.

a abreviatura do mês vem sempre no idioma da publicação.

(quando a autoria é institucional, não é preciso indicar a editora, quando é a mesma:)

FIBGE. *Censo demográfico 1980*. Rio de Janeiro, 1982. v., t.

(no caso de leis, documentos oficiais etc., deve-se incluir a ementa, se possível, e a referência da publicação:)

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Tal: Departamento Tal. Decreto n., data. Regulamenta o.... *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, v., n., 29 jan. 1989.

(em referência a publicações estrangeiras, quando a cidade for pouco conhecida, ou tiver homônima, indicar o país abreviado entre parênteses:)

RODRIGUES GONZÁLES, M. *Título*. Santa Cruz (Méx.): Editorial, ano.

Tabelas, gráficos, quadros, figuras,

fotos – São apresentados em folhas separadas, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita a máxima clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. A indicação da fonte é semelhante à da referência bibliográfica – autoria e ano – sem parênteses. Os elementos gráficos devem ser limitados ao número de 7.

As fotos e gravuras devem ser enviadas em extensão JPG (alta definição, 300 dpis), com, no mínimo, 15 cm de largura, para que seja viável a publicação. As exigências

relativas ao direito autoral requerem a autorização por escrito dos autores dos trabalhos (quem confeccionou e/ou fotografou etc.). Se algum dos autores for menor de 21 anos, é necessária também a autorização do pai e da mãe. É preciso colocar os créditos das autorias abaixo das ilustrações/fotos, bem como as legendas correspondentes.

No corpo do texto deve vir indicada a posição aproximada para a inserção da tabela, quadro ou outro elemento gráfico. Lembra-se que, nem sempre, devido à diagramação das páginas, será possível inseri-los no local exato indicado.

DIREITO DE RESPOSTA

Os *Cadernos de Pesquisa* acolhem matérias de comentário a artigo publicado na revista, bem como de réplica ao comentário. Ambas estão sujeitas ao mesmo processo de avaliação das demais matérias. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente. Não são aceitos comentários ou réplicas a resenhas ou destaque editorial.

Uma revista aberta às questões de avaliação

Veja o conteúdo dos números 39 e 40.



JAN./ABR. – 2008 – N. 39

Avaliação Institucional: a busca pela integração dos resultados *Adelina de Oliveira Novaes, Luciana Barbosa Musse* • **Auto-Avaliação Institucional: uma discussão em processo** *Clarilza Prado de Sousa, Anamérica Prado Marcondes, Sandra Ferreira Acosta* • **Concepções sobre a Avaliação Escolar** *Mary Stela Ferreira Chueiri* • **Livro Didático e Aprendizado de Leitura no Início**

do Ensino Fundamental *Lúcia Helena Gazólis de Oliveira* • **A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação** *Eleonora Maria Diniz da Silva* • **Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional** *Ana Maria Porto Castanheira, Mary Rosane Ceroni* • **Avaliação e Qualidade na Educação Superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro** *Marco Guilherme Bravo Burlamaqui* • **Crianças Contaminadas por Chumbo: estudo comparativo sobre desempenho escolar** *Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Lígia Ebner Melchiori, Tânia Gracy Martins do Valle*



MAIO/AGO. – 2008 – N. 40

A Narrativa Instrumental da Qualidade na Educação *Vandré Gomes da Silva* • **Avaliação da Aprendizagem e Política Educacional: desafios para uma nova agenda** *Eloísa Maia Vidal, Isabel Maria Sabino de Farias* • **Uma Análise da Relação entre os Conceitos Enade e IDD** *Hélio Radke Bittencourt, Lorí Viali, Alam de Oliveira Casartelli, Alziro Cesar de M. Rodrigues* • **Análise Multinível**

Aplicada aos Dados do NELS:88 *Jacob Arie Laros, João Luiz Pereira Marciano* • **Posturas Docentes em Cursos de Formação de Professores em Serviço: é possível transformá-las no curto prazo?** *Claudia Davis, Yara Lúcia Esposito, Marina Muniz Rossa Nunes, Cesar Augusto Amaral Nunes* • **Prestígio Escolar e Composição de Turmas – explorando a hierarquia em redes escolares** *Marcio da Costa, Mariane C. Koslinski*



Fundação Carlos Chagas



CUPOM PARA ASSINATURA – EAE

Assinatura da revista *Estudos em Avaliação Educacional* para o ano de 2008 (números 39, 40 e 41) no valor de R\$ 45,00 (quarenta e cinco reais).

Aquisição de números avulsos no valor de:
n. 1 a n. 15 R\$ 18,00 (dezoito reais)
n. 16 em diante..... R\$ 20,00 (vinte reais)
Marque o(s) número(s) desejado(s).

Esgotados: nºs 1, 2, 5, 7, 27 e 32.

3	4	6	8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	28	29	30	31	33	34	35	36
37	38	39	40	41					

DADOS DO ASSINANTE

Nome/Instituição _____

Contato com _____

Setor _____ Telefone _____

Endereço _____

CEP _____ Cidade _____ Estado _____

OPÇÕES DE PAGAMENTO

Cheque nominal à
Fundação Carlos Chagas

Depósito Bancário
(enviar cópia via fax ou correio)
Banco Bradesco
Agência 2199-7
Conta Corrente nº 1000-6

CNPJ nº 60.555.513/0001-90
Inscrição Estadual 109.304.625.110

Obs.: O formulário preenchido e o comprovante de pagamento devem ser enviados via fax ou correio para:

Fundação Carlos Chagas
Biblioteca Ana Maria Popovic
Av. Prof. Francisco Morato, 1.565
05513-900 – São Paulo-SP
Fax: (11) 3721-2092
Telefone: (11) 3723-3084

jan./abr. – 2008 – n. 39

- Avaliação Institucional: a busca pela integração dos resultados
Adelina de Oliveira Novaes, Luciana Barbosa Musse
- Auto-Avaliação Institucional: uma discussão em processo
Clarilza Prado de Sousa, Anamérica Prado Marcondes, Sandra Ferreira Acosta
- Concepções sobre a Avaliação Escolar
Mary Stela Ferreira Chueiri
- Livro Didático e Aprendizado de Leitura no Início do Ensino Fundamental
Lúcia Helena Gazólis de Oliveira
- A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação
Eleonora Maria Diniz da Silva
- Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional
Ana Maria Porto Castanheira, Mary Rosane Ceroni
- Avaliação e Qualidade na Educação Superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro
Marco Guilherme Bravo Burlamaqui
- Crianças Contaminadas por Chumbo: estudo comparativo sobre desempenho escolar
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Lígia Ebner Melchiori, Tânia Gracy Martins do Valle

maio/ago. – 2008 – n. 40

- A Narrativa Instrumental da Qualidade na Educação
Vandré Gomes da Silva
- Avaliação da Aprendizagem e Política Educacional: desafios para uma nova agenda
Eloísa Maia Vidal, Isabel Maria Sabino de Farias
- Uma Análise da Relação entre os Conceitos Enade e IDD
Hélio Radke Bittencourt, Lori Viali, Alam de Oliveira Casartelli, Alziro Cesar de M. Rodrigues
- Análise Multinível Aplicada aos Dados do NELS:88
Jacob Arie Laros, João Luiz Pereira Marciano
- Posturas Docentes em Cursos de Formação de Professores em Serviço: é possível transformá-las no curto prazo?
Claudia Davis, Yara Lúcia Espósito, Marina Muniz Rossa Nunes, Cesar Augusto Amaral Nunes
- Prestígio Escolar e Composição das Turmas – explorando a hierarquia em redes escolares
Marcio da Costa, Mariane C. Koslinski



Educação e Pesquisa

revista da faculdade de educação da usp

set./dez. 2008, v. 34, n. 3

Sumário

Artigos

Mas allá de la tarea

Jorge Valenzuela Carreño

Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil

Tizuko Mochida Kishimoto, Maria Leticia Ribeiros dos Santos e Dorli Ribeiro Basilio

A prática educativa como uma atividade de desencontro de sujeitos

Rogério Rodrigues

A concepção pragmática de ensino e aprendizagem

Cristiane Maria Cornelia Gottschalk

Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos

Silas Borges Monteiro

Pelas vias de uma didática da obra de arte

Eliana Gomes Pereira Pougy

Sacrifícios, sonhos, indústria cultural: retratos da educação do corpo no esporte escolar

Danielle Torri, Beatriz Staimbach Albino e Alexandre Fernandez Vaz

Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem

Josué Laguardia, Margaret Crisostomo Portela e Miguel Murat Vasconcellos

Professor: protagonista e obstáculo da reforma

Olinda Evangelista e Eneida Oto Shimora

O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas

Maria Elisa Caputo Ferreira

Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional – 2001: explorando as diferenças entre homens e mulheres

Amélia Cristina Abreu Artes

Avaliação das aprendizagens no sistema Educativo Português

Domingos Fernandes

A concepção de politecnia em Moçambique: contradições de um discurso socialista (1983-1992)

Antônio Cipriano Parafino Gonçalves

Autoformação: uma perspectiva diferente, um tema sempre polêmico

Angel Garcia Del Dujo e José Manuel Muñoz

Informações, compra de exemplares e assinatura consulte o site

www.fe.usp.br/publicacoes

e-mail: revedu@edu.usp.br / Fone: (11) 3091.3520 – Rosângela

TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE

VOLUME 6 | NÚMERO 2 | JULHO 2008 | ISSN 1678-1007

ENSAIO

Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação | *Dermeval Saviani*

ARTIGOS

Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas | *Roberto Gerardo Bianchetti*

O arcaico e o moderno no Brasil: variações em torno de uma educação interrompida | *André Bueno*

Valer (vá ler?): formação de trabalhadores sob a ideologia do mercado na universidade corporativa da Vale | *Giovane Saionara Ramos e Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos*

Categoria, teoria, conceito (para dizer o ser em múltiplos sentidos) | *Lilian do Valle*

Construtores de casa e artefices de cidadania: modos cooperativos de trabalhar e viver | *Silvana Mendes Lima e Carlos Minayo Gómez*

Integração ensinosserviços de saúde: o internato rural médico da Universidade Federal de Mato Grosso | *Marco Aurelio Bertúlio das Neves e Maria Angelica Spinelli*

Assédio moral e saúde mental do trabalhador | *Paula Ariane Freire*

RELATO

Uma experiência pedagógica no ensino médio integrado: pesquisando os agentes comunitários de saúde | *Ialê Falleiros Braga e Marcia Cavalcanti Raposo Lopes*

ENTREVISTA

Marcos Cueto

RESENHAS

Público e privado na política de assistência à saúde no Brasil: atores, processos e trajetórias | *Gustavo Corrêa Matta*

O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas | *Marco Antônio Santos*



www.revista.epsjv.fiocruz.br

Trabalho, Educação e Saúde - EPSJV/Fiocruz
Avenida Brasil, 4365 - Manguinhos
CEP 21040-900 - Rio de Janeiro - RJ
tel: (21) 3865-9850 fax: (21) 2560-8279
e-mail: revtes@fiocruz.br

ENVIE ESTA FICHA HOJE MESMO PELO CORREIO, FAX OU E-MAIL!!

FAÇA JÁ A SUA ASSINATURA!! CADERNOS DE PESQUISA

Renovação

Novo Assinante

Nome _____

CNPJ/CPF _____ IE/RG: _____ Sexo M F

Endereço
Rua: _____


Nº _____ Apto. _____ Bairro _____

Cidade _____ CEP _____ Estado _____

DDD _____ Telefone _____ Ramal _____ Cód. de Assinante _____

E-mail _____

Minha Opção de Pagamento é:

- Autorizo o débito total deste pedido em meu cartão de crédito 
 Nº _____ cód. seg. _____ Validade do cartão: Mês ____/Ano ____/

Titular _____ Assinatura _____
Suas revistas serão entregues em seu endereço pelo correio.

- Depósito em conta corrente, Banco do Brasil - Agência 1515-6 Conta nº 1.099-5 em favor de Editora Autores Associados Ltda. (passar FAX do recibo de depósito juntamente com o pedido e endereço completo ou envie o comprovante de depósito juntamente com o cupom do pedido, devidamente fechado e colado). Suas revistas serão entregues em seu endereço pelo correio.
- Cheque nominal pré-datado para até 30 dias do pedido, à Editora Autores Associados (envie o cheque nominal junto com o cupom de pedido, devidamente fechado e colado). Suas revistas serão entregues em seu endereço pelo correio.
- Cheque nº _____ Valor _____ Nº do Banco _____

Editora Autores Associados

Pabx/Fax: (19) 3289-5930

e-mail: editora@autoresassociados.com.br

Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

**Cadastre-se
Hoje mesmo!**

**Receba Informações
o Ano Todo!**

**SEJA UM CLIENTE
PREFERENCIAL!**

PRT/SP 4302/96
UP AC/ UNICAMP
DR/SP

CARTÃO RESPOSTA
NÃO É NECESSÁRIO SELAR

O selo será pago por:

**AUTORES
ASSOCIADOS** 
uma editora educativa
a serviço da cultura brasileira

13083-999 CAMPINAS-SP