

154

Trimestral

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

e-ISSN 1980-5314

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

BASE DE DADOS

Aeres - Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (França)

<http://www.aeres-evaluation.fr/Publications/Methodologie-de-l-evaluation/Listes-de-revues-SHSciences-humaines-et-sociales>

Biblat - Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación científica y social (México)

<http://biblat.unam.mx/pt>

BVS Psicologia Brasil - Revistas Técnico-Científicas - Biblioteca

Virtual em Saúde - Psicologia (Brasil)

<http://www.bvs-psi.org.br>

Dialnet - Fundación Dialnet (Espanha)

<http://fundaciondialnet.es/>

Edubase - Faculdade de Educação/Unicamp (Brasil)

<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

Educa@ - Publicações Online de Educação (Brasil)

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

e-Revistas - Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas (Espanha)

<http://www.erevistas.csic.es/>

Google Scholar

<http://scholar.google.com.br/>

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México)

<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

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

<http://www.latindex.unam.mx>

Microsoft Academic Search

<http://academic.research.microsoft.com/>

Psicodoc - Base de Datos Bibliográfica de Psicología (Espanha)

<http://www.psicodoc.org>

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Brasil)

<http://www.scielo.br/>

SciVerse Scopus - The largest abstract and citation database of peer reviewed literatura and quality web sources (Países Baixos)

<http://www.scopus.com/home.url>

PORTAIS ESPECIALIZADOS

Capes - Portal de Periódicos/Qualis (Brasil)

<http://www.periodicos.capes.gov.br/>

<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

Clase - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

<http://clase.unam.mx/>

Inep/Cibec - BBE - Bibliografía Brasileira de Educação (Brasil)

<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-cibec-ocibec>

http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1

BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Suécia)

<http://www.doaj.org/>

ERGO - Education Research Global Observatory - Directory of Open Access Scholarly Journals in Education (EUA)

<http://www.ergobservatory.info/ejdirectory.html>

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha)

<http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/index.phtml?bibid=AAAA&colors=7&lang=en>

VERSÃO ONLINE

<http://educa.fcc.org.br>

<http://www.scielo.org>

VERSÃO IMPRESSA

Dezembro 2014

Tiragem: 1.500 exemplares

EDIÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565

CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil

Fax: (11) 3726-1079

Tel.: (11) 3721-4221/4861

Site: <http://www.fcc.org.br>

E-mail: cadpesq@fcc.org.br

SUBMISSÕES ONLINE

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/>

PRODUÇÃO | AUTORES ASSOCIADOS

CONSELHO EDITORIAL

“PROF. CASEMIRO DOS REIS FILHO”

Bernardete A. Gatti

Carlos Roberto Jamil Cury

Dermeval Saviani

Gilberta S. de M. Jannuzzi

Maria Aparecida Motta

Walter E. Garcia

DIRETOR EXECUTIVO

Flávio Baldy dos Reis

COORDENADORA EDITORIAL

Erica Bombardi

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Tecnologia - Claudio Brites

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Paym Gráfica

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

Editora Autores Associados Ltda.

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 - Barão Geraldo

CEP 13084-008 - Campinas-SP

Telefone: (55) (19) 3789-9000

E-mail: editora@autoresassociados.com.br

Catálogo *online*: www.autoresassociados.com.br



Fundação Carlos Chagas

APOIO



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



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 trimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes do final da revista. 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.

COMITÊ EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL

Moysés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas

Yara Lúcia Esposito

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTE DE EDIÇÕES

Camila Maria Camargo de Oliveira

SECRETÁRIA DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic – Bamp

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

COMISSÃO EDITORIAL

Antonio Flavio Barbosa Moreira

(Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil)

Bila Sorj

(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Claudia Davis

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Dermeval Saviani

(Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil)

Elba Siqueira de Sá Barretto

(Universidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Lívia Maria Fraga Vieira

(Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Lívia Maria Fraga Vieira

(Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Luciôla Licínio de Castro Paixão Santos

(Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Maria Malta Campos

(Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Marli André

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

Menga Lüdke

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

Nora Krawczyk

(Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso

(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Carlos Roberto Jamil Cury

(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Cristián Cox

(Pontifícia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile)

Eric Plaisance

(Université Paris Descartes, Paris, França)

Guillermina Tiramonti

(Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina)

Helena Hirata

(Centre National de la Recherche Scientifique, Paris, França)

Jacques Velloso

(Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil)

José Antonio Castorina

(Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais

(Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Juan Carlos Tedesco

(Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires, Argentina)

Luiz Antônio Cunha

(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Maria de Ibarrola

(Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Cidade do México, México)

Maria do Céu Roldão

(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Marília Pinto de Carvalho

(Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Verena Stolcke

(Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha)

Walter E. Garcia

(Instituto Paulo Freire, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

(Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil)

SUMÁRIO

EDITORIAL 788

TEMA EM DESTAQUE

EPISTEMOLOGIAS DO CONHECIMENTO E SABER PROFISSIONAL

APRESENTAÇÃO

EPISTEMOLOGIAS DO CONHECIMENTO E SABER PROFISSIONAL 794

Vera Lúcia Bueno Fartes

HIERARQUIAS DE CONHECIMENTO E SABER PROFISSIONAL 798

Telmo H. Caria

COMUNIDADES DE SABER: PERCURSO DE UM CADETE ENTRE
MOÇAMBIQUE E PORTUGAL 828

Susana Durão, Joana Oliveira

A CULTURA PROFISSIONAL DOS GRUPOS DE PESQUISA NOS
INSTITUTOS FEDERAIS: UMA COMUNIDADE DE PRÁTICAS? 850

Vera Lúcia Bueno Fartes

TRABALHO SOCIAL E INTERVENÇÃO SOCIAL NA FRANÇA:

O ESTADO DO CONHECIMENTO 876

Stéphane Rullac

OUTROS TEMAS

A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PARA A
PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES 894

Richard Wittorski

ENSINO PROFISSIONAL: O GRANDE FRACASSO DA DITADURA 912

Luiz Antônio Cunha

OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

SABERES E PRÁTICAS 934

José Ângelo Gariglio, Suzana Lana Burnier

DOCENTES NÓVELES Y LOS PROCESOS DE RECONTEXTUALIZACIÓN
EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD 960

Luis Ajagan Lester, Gonzalo Sáez, Carlos Muñoz,
Guillermo Rodríguez, Rodrigo Cea Córdova

LA CRISIS DEL DISEÑO DIRECTIVO SUBNACIONAL DE
LA EDUCACIÓN CHILENA 982

Sebastián Donoso-Díaz, Nivaldo Benavides M.,
Margarita Retamal T., Graciela Urrea G.

EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL EN ARGENTINA (2003-2013):
TRABAJO DOCENTE E IGUALDAD 1012

Alejandro Vassiliades

PESQUISA EDUCACIONAL E EXPERIÊNCIA HUMANA NA
PERSPECTIVA HERMENÉUTICA 1028

Cláudio A. Dalbosco

MÉTODO CLÍNICO-CRÍTICO Y ETNOGRAFÍA EN INVESTIGACIONES
SOBRE CONOCIMIENTOS SOCIALES 1052

Mariana Inés García Palacios, José Antonio Castorina

CADERNOS DE PESQUISA: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO ENSINO
E APRENDIZAGEM ESCOLAR 1070

Juliana Barbosa Consoni, Roseli Rodrigues de Mello

QUE PRINCÍPIO DE JUSTIÇA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA? 1094

Vanda Mendes Ribeiro

AGRADECIMENTOS 1110

INSTRUÇÕES A AUTORES 1114

CONTENTS

EDITORIAL 788

ISSUE IN FOCUS

EPISTEMOLOGIES OF KNOWLEDGE AND PROFESSIONAL KNOWLEDGE

PRESENTATION

EPISTEMOLOGIES OF KNOWLEDGE AND PROFESSIONAL KNOWLEDGE 794

Vera Lúcia Bueno Fartes

KNOWLEDGE HIERARCHY AND PROFESSIONAL KNOWLEDGE 798

Telmo H. Caria

COMMUNITIES OF KNOWING: THE PATH OF A CADET BETWEEN
MOZAMBIQUE AND PORTUGAL 828

Susana Durão, Joana Oliveira

THE PROFESSIONAL CULTURE OF RESEARCH GROUPS IN THE
FEDERAL INSTITUTES: A COMMUNITY OF PRACTICES? 850

Vera Lúcia Bueno Fartes

SOCIAL WORK AND SOCIAL INTERVENTION IN FRANCE:

THE STATE OF THE KNOWLEDGE 876

Stéphane Rullac

OTHER ISSUES

THE CONTRIBUTION OF THE PRACTICES ANALYSIS FOR THE
PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS 894

Richard Wittorski

PROFESSIONAL EDUCATION:

THE GREAT FAILURE OF THE BRAZILIAN DICTATORSHIP 912

Luiz Antônio Cunha

PROFESSIONAL EDUCATION TEACHERS:

KNOWLEDGES AND PRACTICES 934

José Ângelo Gariglio, Suzana Lana Burnier

NOVICE TEACHERS AND THE RECONTEXTUALIZATION PROCESSES
IN CONTEXTS OF VULNERABILITY 960

Luis Ajagan Lester, Gonzalo Sáez, Carlos Muñoz,
Guillermo Rodríguez, Rodrigo Cea Córdova

THE MANAGEMENT CRISIS OF SUBNATIONAL PROJECT
OF CHILEAN EDUCATION 982

Sebastián Donoso-Díaz, Nivaldo Benavides M.,
Margarita Retamal T., Graciela Urrea G.

THE OFFICIAL PEDAGOGICAL DISCOURSE IN ARGENTINA (2003-2013):
TEACHING AND EQUALITY 1012

Alejandro Vassiliades

EDUCATIONAL RESEARCH AND HUMAN EXPERIENCE IN THE
HERMENEUTIC PERSPECTIVE 1028

Cláudio A. Dalbosco

CLINICAL-CRITICAL METHOD AND ETHNOGRAPHY IN RESEARCH
REGARDING SOCIAL KNOWLEDGE 1052

Mariana Inés García Palacios, José Antonio Castorina

CADERNOS DE PESQUISA: PSYCHOLOGY AND EDUCATION IN THE
SCHOOL'S TEACHING AND LEARNING PROCESS 1070

Juliana Barbosa Consoni, Roseli Rodrigues de Mello

WHAT PRINCIPLE OF JUSTICE FOR BASIC EDUCATION? 1094

Vanda Mendes Ribeiro

ACKNOWLEDGMENT 1110

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS 1114

SUMARIO

EDITORIAL 788

TEMA EN DESTAQUE

EPISTEMOLOGÍAS DEL CONOCIMIENTO Y SABER PROFESIONAL

PRESENTACIÓN

EPISTEMOLOGÍAS DEL CONOCIMIENTO Y SABER PROFESIONAL 794

Vera Lúcia Bueno Fartes

JERARQUÍAS DE CONOCIMIENTO Y SABER PROFESIONAL 798

Telmo H. Caria

COMUNIDADES DE SABER: RECORRIDO DE UN CADETE ENTRE
MOZAMBIQUE Y PORTUGAL 828

Susana Durão, Joana Oliveira

LA CULTURA PROFESIONAL DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN EN LOS
INSTITUTOS FEDERALES: ¿UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICAS? 850

Vera Lúcia Bueno Fartes

TRABAJO SOCIAL E INTERVENCIÓN SOCIAL EN FRANCIA:

EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO 876

Stéphane Rullac

OTROS TEMAS

LA CONTRIBUCIÓN DEL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS A LA
PROFESIONALIZACIÓN DE LOS PROFESORES 894

Richard Wittorski

EDUCACIÓN PROFESIONAL:

EL GRAN FRACASO DE LA DICTADURA BRASILEÑA 912

Luiz Antônio Cunha

LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PROFESIONAL:

SABERES Y PRÁCTICAS 934

José Ângelo Gariglio, Suzana Lana Burnier

DOCENTES NÓVELES Y LOS PROCESOS DE RECONTEXTUALIZACIÓN
EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD 960

Luis Ajagan Lester, Gonzalo Sáez, Carlos Muñoz,
Guillermo Rodríguez, Rodrigo Cea Córdova

LA CRISIS DEL DISEÑO DIRECTIVO SUBNACIONAL
DE LA EDUCACIÓN CHILENA 982

Sebastián Donoso-Díaz, Nivaldo Benavides M.,
Margarita Retamal T., Graciela Urra G.

EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL EN ARGENTINA (2003-2013):
TRABAJO DOCENTE E IGUALDAD 1012

Alejandro Vassiliades

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EXPERIENCIA HUMANA DESDE LA
PERSPECTIVA HERMENÉUTICA 1028

Cláudio A. Dalbosco

MÉTODO CLÍNICO-CRÍTICO Y ETNOGRAFÍA EN INVESTIGACIONES
SOBRE CONOCIMIENTOS SOCIALES 1052

Mariana Inés García Palacios, José Antonio Castorina

CADERNOS DE PESQUISA: PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR 1070

Juliana Barbosa Consoni, Roseli Rodrigues de Mello

¿QUÉ PRINCIPIO DE JUSTICIA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA? 1094

Vanda Mendes Ribeiro

AGRADECIMIENTOS 1110

INSTRUCCIONES A AUTORES 1114

É com satisfação que publicamos o número 154 de *Cadernos de Pesquisa*, pois, além da relevância de seus artigos, ele marca dois acontecimentos significativos: de um lado, inaugura a periodicidade trimestral da Revista, que passa a ter quatro números a partir de 2014; de outro, finaliza a comemoração dos 50 anos da Fundação Carlos Chagas. Nesse sentido, na esteira do que foi publicado nos últimos números, em termos de produção e divulgação de conhecimento em revistas científicas, especialmente no nosso periódico, este número traz o artigo “*Cadernos de Pesquisa: psicologia e educação no ensino e aprendizagem escolar*”, no qual Juliana Barbosa Consoni e Roseli Rodrigues de Mello realizam um levantamento sobre a articulação entre esses dois campos de conhecimento na revista, entre os anos 1980 e 2012. Ao apresentarem a quantidade e a orientação de trabalhos publicados em três décadas, as autoras analisam as mudanças e permanências no vínculo entre psicologia e educação, concluindo pela diminuição de artigos que estudam os processos de aprendizagem e ensino dos conteúdos escolares. Também é um feito a ser comemorado a diversidade de temas, de perspectivas teórico-metodológicas e de tempos e lugares onde foram produzidas as pesquisas publicadas nesta edição.

A seção Tema em Destaque, organizada e apresentada por Vera Lúcia Bueno Fartes, reúne um conjunto de artigos sobre temática de grande relevância atual: a convergência entre a esfera da educação e a do trabalho, enfocando as mudanças que a chamada sociedade do

conhecimento acarreta para os saberes, os conhecimentos, as identidades, as autonomias e as práticas profissionais dos mais diferenciados campos da atividade humana. O dossiê traz quatro artigos: o primeiro e o último são de cunho epistemológico; os dois outros resultam de pesquisas empíricas, uma realizada em Portugal e a outra, no Brasil.

Com um enfoque sociológico, o artigo “Hierarquias de conhecimento e saber profissional”, de Telmo H. Caria, trata da distinção entre a produção de conhecimento em sistemas abstratos e os micro-processos de uso desse conhecimento, especialmente por grupos profissionais assalariados de classe média. Ao refletir sobre as relações entre saber abstrato e senso comum profissional, entre macro e micro-processos, o autor analisa a recontextualização vertical do conhecimento e faz uma epistemologia das práticas profissionais. Já Susana Durão e Joana Oliveira (“Comunidades de saber: percurso de um cadete entre Moçambique e Portugal”) partem de uma perspectiva micro – a trajetória de um aluno moçambicano que se forma em Portugal para ser cadete da polícia em seu país de origem – para analisar esse tipo de cooperação entre Portugal e suas antigas colônias, defendendo que os intercâmbios internacionais de formação produzem comunidades de saber “onde se incluem aprendizagens pela pedagogia da imagem e do exemplo”. Vera Fartes também investiga em seu artigo – “A cultura profissional dos grupos de pesquisa nos institutos federais: uma comunidade de práticas?” – a possível existência de uma comunidade de práticas profissionais em um importante Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da região Nordeste do Brasil. A autora explora os significados que os pesquisadores selecionados atribuem aos saberes, poderes e autonomias no processo de produção científica e tecnológica e em suas interações sociais, concluindo que são poucos os grupos de pesquisa que podem configurar “uma comunidade reflexiva autônoma, empenhada em pensar sobre si mesma e em suas condições de trabalho e vida acadêmica enquanto pesquisadores e produtores de conhecimento”. Finalmente, o artigo “Trabalho social e intervenção social na França: o estado do conhecimento”, de Stéphane Rullac, retorna, de certo modo, à discussão sobre a relação micro-macro que abriu o dossiê: se os centros de pesquisa e de estudo para formação e ação social na França têm produzido investigações científicas, o caráter científico dessas pesquisas tem sido questionado, pois há uma disputa entre os campos das ciências sociais e do trabalho social; mais ainda, no interior do próprio trabalho social, essa luta se faz presente, “como parte de uma reativação da dicotomia entre conhecimentos teórico prático situado e universal”.

A temática das profissões continua na seção Outros Temas, agora acrescida de especificidades: a profissionalização dos docentes da educação básica e da educação profissional (tanto no Brasil quanto na França e no Chile) e a história do ensino técnico em nosso país no período

da ditadura militar. No artigo “A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores”, Richard Wittorski estuda como a atividade reflexiva sobre as práticas profissionais, realizada durante a formação inicial dos professores na França, pode trazer benefícios aos docentes em termos de eficiência na sala de aula. Por outro lado, essa discussão enseja a problematização do lugar da teoria e de sua articulação com a prática docente – tema recorrente no campo educacional. José Ângelo Gariglio e Suzana Lana Burnier – em “Os professores da educação profissional: saberes e práticas” – trazem resultados de pesquisa sobre os saberes e as práticas de ensino de professores que lecionam disciplinas das áreas tecnológicas em quatro instituições de educação profissional localizadas em Belo Horizonte (MG). Os autores identificam que três tipos de saberes se mesclam na cultura profissional desses docentes: os saberes dos conteúdos disciplinares; os conhecimentos pedagógicos, considerados como menos importantes; e os saberes laborais, que se constituem por experiências e aprendizagens não formais e são os mais valorizados. Luiz Antônio Cunha retoma o contexto de produção da Lei n. 5.692/71 – que tornou universal e compulsória a profissionalização de estudantes no então ensino de 2º grau – no artigo “Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura”. O autor analisa as resistências a essa política e as reinterpretações que foram feitas ao longo da década de 1970 e no início do processo de redemocratização no país.

Os temas da recontextualização e da prática profissional também aparecem nos artigos “Docentes nóveles y los procesos de recontextualización en contextos de vulnerabilidad” e “La crisis del diseño directivo subnacional de la educación chilena”, ambos provenientes do Chile. No primeiro, Luis Ajagan Lester, Gonzalo Sáez, Carlos Muñoz, Guillermo Rodríguez e Rodrigo Cea Córdova analisam as percepções de docentes recém-formados sobre os processos de apropriação e recontextualização das políticas educacionais oficiais, especificamente em uma zona de alta vulnerabilidade social no Chile. No segundo, Sebastián Donoso-Díaz, Nibaldo Benavides M., Margarita Retamal T. e Graciela Urra G. tratam do fazer cotidiano das direções superiores subnacionais de educação no Chile, comparando as normatizações oficiais que as regem e as funções efetivamente realizadas. Compendo ainda um bloco sobre América Latina, Alejandro Vassiliades traz resultados de pesquisa sobre os regulamentos da prática de ensino na Argentina, no texto “El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad”. Por meio da análise política do discurso, o autor reflete sobre a maneira pela qual o discurso pedagógico oficial nacional articulou o trabalho docente, a igualdade e a inclusão educacional, no período de 2003-2013.

No ensaio “Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica”, Cláudio A. Dalbosco problematiza o atual estágio da pesquisa educacional brasileira, abordando suas dificuldades, seus

limites e sua fragilidade teórica e metodológica. Contrário ao empiricismo mecanicista e dogmático predominante nas pesquisas em educação, o autor propõe a perspectiva hermenêutica de Gadamer, em sua visão, um caminho mais aberto e promissor. Mariana Inés García Palacios e José Antonio Castorina também abordam questões teórico-metodológicas do campo da educação, mais especificamente aquelas relacionadas aos sistemas conceituais que organizam o pensamento de crianças e adolescentes. Analisando o processo de construção desses sistemas, os autores defendem a importância de se considerarem as contribuições conceituais tanto da psicologia genética (método clínico-crítico) quanto da antropologia (etnografia), ressaltando ser essa uma tarefa bastante complexa.

O artigo de Vanda Mendes Ribeiro, “Que princípio de justiça para a educação básica?”, aborda os princípios de justiça mais adequados para se alcançar a equidade na educação básica, tendo por referência as contribuições de dois teóricos franceses, François Dubet e Marcel Crahey. Os princípios defendidos por ambos os autores focalizam a justiça distributiva igualitária e, nesse sentido, não apenas questionam e evitam a meritocracia na educação básica – já que ela é incoerente com o direito obrigatório da educação – como, também, valorizam as políticas educacionais e o monitoramento permanente de seus resultados.

Finalmente, não podemos deixar de mencionar a inclusão de mais um indexador em nossa lista: e-Revist@s (<http://www.erevistas.csic.es>), plataforma *Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas*.

Boa leitura!

Gisela Lobo B. P. Tartuce
Editora executiva

TEMA

EM

DESTAC

**EPISTEMOLOGIAS DO CONHECIMENTO
E SABER PROFISSIONAL**

QUE

EPISTEMOLOGIAS DO CONHECIMENTO E SABER PROFISSIONAL

O argumento norteador que organiza e estrutura o presente Tema em Destaque parte do princípio de que “a aprendizagem e o uso social do conhecimento é cada vez mais uma condição necessária de existência social a qualquer cidadão numa sociedade democrática”, tal como enunciado pelo professor Telmo Caria, em artigo que abre o conjunto que ora trazemos à reflexão dos leitores. Os debates que têm fundamentado os estudos a seguir apresentados versam sobre a articulação entre conhecimentos e saberes construídos nas interações com/em espaços formativos em variados âmbitos da atividade humana. Essa é a seara na qual se inscrevem as formulações contidas neste Tema em Destaque, o qual se propõe a realizar uma discussão em que, mediante epistemologias híbridas, os diversos termos: conhecimento, cultura, formação, saber profissional, sejam conceituados a partir de diferentes referenciais e as relações entre eles sejam articuladas sob perspectivas que abranjam esferas culturais, sociais, profissionais e pedagógicas, de forma a ressaltar a polissemia desses termos e relações.

Desse fecundo processo, do qual fazemos parte há quase uma década, iniciado por intermédio do Grupo de Estudos sobre Análise Social do Saber Profissional em Trabalho Técnico-Intelectual – ASPTI –, liderado pelo professor Telmo Caria, temos nos colocado novos desafios que consistem em contribuir para o avanço dos estudos sobre o campo temático da educação profissional em suas diversas perspectivas, para além das que consideram unicamente as abordagens macrossociais e unidimensionais.

É essa a direção que pretendemos dar ao organizar o presente Tema em Destaque, conscientes de que nós, autores, embora não pretendamos apresentar respostas definitivas, possamos acenar para um novo conjunto de indagações bastante diferentes das que permearam a produção do conhecimento na referida área em passado recente, tratando agora de elucidar um conceito caro a quantos se preocupam com as questões que envolvem o poder profissional (simbólico e material) nas sociedades capitalistas ocidentais pós-industriais.

Tudo isso aponta para a necessidade de estudos que coloquem sob as lentes das transformações no mundo do trabalho, articulado aos processos formativos, o fenômeno do conhecimento e dos saberes no seu acontecer, vinculando-os a questões mais amplas, relacionadas a distintas esferas de análise que se abrem para além das fronteiras da educação escolar, dita formal, ainda que a ela interligada.

Nesse sentido, emerge um leque de temáticas relacionadas a interrogações afeitas às noções de conhecimento e saber em suas acepções epistemológicas e metodológicas, abertas a interpretações outras, e que estão no cerne da educação em seu sentido mais amplo, como um dos campos privilegiados do exercício do livre pensar acadêmico.

Os temas que compõem a trama textual deste Tema em Destaque representam, em seu conjunto, resultados de estudos de pesquisadores nacionais e estrangeiros, ressaltando aspectos diferenciados da formação, do conhecimento, da cultura e do saber profissionais, mas tendo como elemento unificador a tentativa de colaborar para a elaboração de uma epistemologia do conhecimento e do saber profissional como componente fundamental dos processos formativos. Conquanto nenhum dos textos pretenda ser a última palavra sobre as questões levantadas, as reflexões trazidas são, no mínimo, instigantes e convidam à continuação do debate e ao esclarecimento de alguns aspectos relevantes do tema ora em pauta.

Algumas perguntas poderão ficar sem resposta, e outras, talvez, nem cheguem a ser formuladas, o que deixa clara a extensão do caminho a ser percorrido. Mas isso só reforça a crença no caráter dinâmico da produção do conhecimento, gerador de reflexões como as que vêm representadas pela contribuição de Telmo Caria, que abre este conjunto de escritos. Em seu artigo, o autor desenvolve argumentos que visam à distinção entre os processos sociais e cognitivos que produzem conhecimento em sistemas abstratos de conhecimento – SAC – para gerar desigualdade cultural e os processos micro de uso do conhecimento, que constroem saber local e cultural a partir do senso comum. Para esse fim, ao autor problematiza o uso do conhecimento desenvolvido pelos grupos profissionais assalariados de classe intermediária, ricos em capital cultural, mas sem capital simbólico equivalente, no âmbito de uma sociedade capitalista de risco.

No texto a seguir, Susana Durão e Joana Oliveira descrevem o acompanhamento, de perto, da trajetória de Eduardo, um “aluno cooperante”. A narrativa empreendida é complementada por uma análise das condições de formação, em Portugal, dos alunos de polícia de Moçambique – como é o caso de Eduardo –, mas também de Angola, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. As autoras defendem o argumento de que esses alunos integram “comunidades de saber”, situadas, histórica e contextualmente, onde se incluem aprendizagens pela pedagogia da imagem e do exemplo. Descreve, ainda, como os alunos cooperantes em formação em Portugal mobilizam ideias de sacrifício e de esperança associadas tanto à experiência situada quanto à expectativa de regresso aos países de origem.

A cultura profissional dos grupos de pesquisa de uma instituição de educação profissional é o tema do meu artigo. Para esse fim, consideraram-se os significados que pesquisadores e demais representantes institucionais dos grupos selecionados atribuem aos saberes, poderes e autonomias nas suas interações sociais no processo de produção científica, tecnológica e de inovação. Como questão integradora, indagou-se a existência de uma possível reflexividade autônoma entre os pesquisadores que os levasse a pensar sobre si mesmos e suas condições de trabalho e vida acadêmica, concluindo pela fragmentação e dispersão das atividades docentes, ainda não constituintes de uma comunidade de práticas.

Stéphane Rullac encerra este conjunto de textos discorrendo sobre as escolas de trabalho social na França. Na perspectiva do autor, essas escolas estão, finalmente, desenvolvendo investigação científica nos centros de pesquisa e de estudo para formação e ação social – Prefas – ou, ainda, em parceria com as universidades. Esse acontecimento, comenta, marca o início de um processo de reflexão coletiva que interroga, pela primeira vez na França, a relação entre o trabalho e a pesquisa social realizada no país, o que permite considerar que o desenvolvimento de um paradigma científico das profissões complexas específicas, tais como o trabalho social, bem como a questão dos modelos institucionais com epistemologias híbridas, podem não se encaixar totalmente na lógica existente devido a alguma forma de recusa histórica da academia em articular ciência e eficiência.

Cada um dos textos selecionados remete, com suas especificidades, para a dinâmica do conhecimento e do saber profissional, tanto do ponto de vista metodológico quanto epistemológico, com atenção especial para a ideia de que o local de trabalho representa um espaço de construção, de uso e de reconstrução de saberes de várias ordens.

Como refere o professor Telmo Caria, inspirador deste Tema em Destaque, pela trajetória de seus estudos e escritos, bem como pela formação de pesquisadores sob sua orientação sempre voltada para a

temática aqui apresentada, assumir uma perspectiva política a partir da noção de saber “de baixo para cima” (o saber tácito, não codificado, que surge em situação) ou “de cima para baixo” (o conhecimento codificado, explícito) para conceber as relações assimétricas de poder cultural nas nossas sociedades tem consequências no modo como o objeto saber profissional é construído como tema de pesquisa.

VERA LÚCIA BUENO FARTES
verafartes@uol.com.br

HIERARQUIAS DE CONHECIMENTO E SABER PROFISSIONAL

TELMO H. CARIA

RESUMO

O objectivo deste artigo é fundamentar, do ponto de vista sociológico, a distinção entre os processos sociais e cognitivos que produzem conhecimento em sistemas abstractos de conhecimento – SAC – para gerar desigualdade cultural e os microprocessos de uso do conhecimento, que constroem saber local e cultural com base no senso comum. Circunscreve-se este objectivo a uma problematização do uso do conhecimento desenvolvido pelos grupos profissionais assalariados de classe média, ricos em capital cultural, mas sem capital simbólico equivalente, no âmbito de uma sociedade capitalista de risco. Para esse objectivo, têm-se como base as contribuições clássicas de Pierre Bourdieu, Boaventura Sousa Santos, Donald Schön e Basil Bernstein (entre outros) quanto às limitações do pensamento crítico e reflexivo e virtudes do saber profissional para suportar uma epistemologia da prática profissional.

CONHECIMENTO • SABER PROFISSIONAL • SENSO COMUM •
CAPITAL CULTURAL

KNOWLEDGE HIERARCHY AND PROFESSIONAL KNOWLEDGE

ABSTRACT

The aim of this article is to substantiate, in the sociological point of view, the distinction between the social and cognitive processes that produce knowledge in knowledge abstract systems – KAS – to generate cultural inequality and the micro processes of knowledge usage, which build local and cultural knowledge from common sense. It is circumscribed to this aim a problematization of knowledge usage developed by middle class salaried professional groups, rich in cultural capital but without equivalent symbolical capital, in a capitalist society at risk. In order to achieve this goal, the classical contributions of Pierre Bourdieu, Boaventura Sousa Santos, Donald Schön and Basil Bernstein (among others) are taken as a basis regarding the limitation of critical and reflexive thinking and the virtues of professional knowledge to support an epistemology of professional practice.

KNOWLEDGE • PROFESSIONAL KNOWLEDGE • COMMON SENSE •
CULTURAL CAPITAL

JERARQUÍAS DE CONOCIMIENTO Y SABER PROFESIONAL

RESUMEN

El objetivo de este artículo es fundamentar, desde el punto de vista sociológico, la distinción entre los procesos sociales y cognitivos que producen conocimiento en sistemas abstractos de conocimiento –SAC– para generar desigualdad cultural y los microprocesos de uso del conocimiento, que construyen saber local y cultural con base en el sentido común. Este objetivo se circunscribe a una problematización del uso del conocimiento desarrollado por los grupos profesionales asalariados de clase media, ricos en capital cultural, pero sin capital simbólico equivalente, en el ámbito de una sociedad capitalista de riesgo. Para este objetivo se cuenta con las contribuciones clásicas de Pierre Bourdieu, Boaventura Sousa Santos, Donald Schön y Basil Bernstein (entre otros) en lo que concierne a las limitaciones del pensamiento crítico y reflexivo y a las virtudes del saber profesional para soportar una epistemología de la práctica profesional.

CONOCIMIENTO • SABER PROFESIONAL • SENTIDO COMÚN •
CAPITAL CULTURAL

NA LINGUAGEM COMUM, O CONHECIMENTO E O SABER TENDEM A SER CONSIDERADOS como sinónimos. No entanto, para quem pesquisa há 15 anos o saber profissional,¹ essa equivalência semântica levanta muitas interrogações. A distinção conceptual e teórica dos dois termos parece impor-se como uma vantagem quando a pesquisa sobre o saber se centra nos processos de aprendizagem e uso social do conhecimento nos contextos de trabalho profissional e não nos processos de produção e transmissão social de conhecimento aplicados-transferidos para as actividades profissionais.

O objectivo central deste texto será procurar mostrar que os processos de produção e a transmissão social de conhecimento na nossa sociedade são actividades macrosociais, especializadas e institucionalizadas, associadas a hierarquias de conhecimento e a trocas de valor desiguais entre produtos culturais. E que os processos de aprendizagem e de uso social do conhecimento são cada vez mais uma condição necessária de existência social a qualquer cidadão numa sociedade democrática, assumindo formas não institucionalizadas e microsociais. Mostraremos que os dois processos não são estanques, mas que ao mesmo tempo podem ser analiticamente separados se tivermos como referencial de análise uma sociedade democrática pós-industrial e os grupos profissionais assalariados de classes médias com capital escolar mais elevado² (de nível escolar médio e superior com formação científica e/ou filosófica relevantes) e que se constroem culturalmente (escolar e profissionalmente) na dependência desses dois processos.

A separação analítica desses dois processos sociocognitivos permitirá perceber que eles envolvem uma tensão e um potencial conflito: eles

¹ Referimo-nos à linha de investigação sobre o trabalho e o saber profissional designada por ASPTI. Para mais informação sobre o que tem sido essa linha de pesquisa e as suas principais conclusões, ver Caria (2005, 2007a, 2012a), Caria, César e Biltes (2012) e Caria e Pereira (2014).

² Mais à frente, neste texto, o conceito de trabalho profissional e os grupos profissionais a que nos referimos serão mais bem explicados.

podem ser vistos numa perspectiva de cima-para-baixo ou numa perspectiva de baixo-para-cima. Como procuraremos fundamentar e explicar ao longo deste texto, é na perspectiva de baixo-para-cima que emerge o conceito de saber. Na perspectiva de cima-para-baixo apenas temos (já temos) conhecimento. Pressupor, sem prova e evidência claras, que as duas perspectivas não se opõem e que tenderão a coexistir em boa harmonia – dependendo apenas da “vontade subjectiva” dos cientistas sociais, dos docentes e formadores e dos profissionais dos mais diversos campos de actividade – é ter uma visão romântica sobre as relações multiculturais e esquecer que nas sociedades capitalistas existem relações de poder simbólico e cultural nos processos sociais de conhecimento. Ter uma perspectiva de baixo-para-cima ou de cima-para-baixo, para conceber as relações de poder cultural nas nossas sociedades, tem consequências no modo como o objecto saber profissional é construído como tema de pesquisa.

A discussão que faremos em torno desse tema, ao longo deste texto, terá como referencial teórico principal o património de conhecimentos (autores e obras clássicas) da Sociologia da Educação, tal como tem sido desenvolvido e interpretado em Portugal nas últimas duas décadas, tanto pelo campo da Sociologia como pelo campo das Ciências da Educação. Nas considerações que faremos, está contida – às vezes de modo implícito, dados os limites impostos a este texto – uma leitura de inspiração fenomenológica sobre as relações sociais e o conhecimento, baseada em contribuições da Sociologia do Conhecimento (COULTER, 1989; DODIER, 1993), da Antropologia Social (GOODY, 1993; SHWEDER, 1997) e da Psicologia (REBER, 1993; KARMILOFF-SMITH, 1996), que pretendem contrariar o excessivo fechamento da Sociologia da Educação na pesquisa sobre as configurações e as modalidades da escolarização.³

O MACRO E O MICROSOCIAL NO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Em escala macro, podemos definir o conhecimento como um conjunto de formações discursivas, concretizadas na forma escrita de textos e narrativas, de natureza científico-ideológica, político-técnica e filosófico-jurídica. Na organização formal desse conhecimento, encontramos problemáticas e fronteiras disciplinares, ou temáticas, que têm como objectivo produzir uma verdade universal sobre as coisas e os acontecimentos, através da explicação e da compreensão de pensamentos e de acções sobre o mundo, exteriores à consciência individual do homem (conhecimento abstracto). Para o desenvolvimento dessa organização formal, são cultivadas práticas e operações cognitivas (práticas discursivas) de rigor e precisão conceptual e de sistematicidade e coerência teórica na formulação de princípios e regras gerais para o conhecer.⁴

³ Pelo menos na forma como em Portugal essa área científica tem se desenvolvido (CARIA, 2012b).

⁴ Essa definição de conhecimento pode ser encontrada noutros trabalhos anteriores em enunciados muito equivalentes. Ver Caria (2002a, 2010).

De uma forma resumida e simplificada, diríamos que estamos a falar dos sistemas (instituídos) abstractos de conhecimento (SAC), que permitem (re)produzir teorias (conhecimento explícito e declarativo, pronto a ser acedido e distribuído socialmente, com a finalidade de introduzir estabilidade, previsibilidade e regularidade (sistémica, funcional, institucional, estatística ou estrutural) no modo como interpretamos e concebemos o agir no mundo, utilizando como tecnologia social a escrita ou quaisquer outros signos e sinais que permitam codificar e explicitar a informação social disponível (COLLINS, 2010).

Em escala micro, olharemos para o conhecimento como um meio prático para nos envolvermos no quotidiano da vida social, para desenvolvermos hábitos e costumes sociais e experiências partilhadas de vida e, portanto, para reproduzir rotinas, convenções e rituais sociais no quadro de condições objectivas de existência, com propósitos imediatos de integração/reprodução social e simbólica da ordem institucional ou estrutural vigente. Esse modo de conhecer seria muito limitado a circunstâncias espaciais e temporais, à conformidade da acção a normas sociais, aos juízos morais e interpessoais e a uma compreensão das coisas e dos fenómenos muito imediata, apenas regulada pelo conhecimento prático e experiencial compartilhado na vida social quotidiana, designado na pesquisa em ciências sociais pela expressão muitas vezes ambígua de senso comum.

Podemos admitir que o senso comum, enquanto manifestação do conhecimento social em nível micro e experiencial, poderá usar de modo oral os SAC (podemos mesmo admitir que existe um senso comum científico), mas na reflexão sobre a pesquisa em Ciências Sociais o senso comum é sempre concebido por referência e pela validação dos textos/obras/autores dos SAC. E, nessa dependência, o senso comum é, por muitos autores, depreciativamente considerado, em face do conhecimento macro e institucional, porque tendencialmente na sua génese a consciência reflexiva, a agência social e criativa humanas seriam muito limitadas. Nessa visão, o nível micro e contextual em que o senso comum se desenvolve tenderia a reduzir a acção social a um modelo comportamentalista de estímulo-resposta (na versão clássica da psicologia behaviorista), ou de constrangimento e obediência do indivíduo ao ambiente social envolvente (na versão funcional da sociologia clássica durkheimiana).

O conceito de socialização é central para tornar esse modelo de relação entre o macro e o micro mais credível e menos simplificado. De facto, em escala micro manifestar-se-iam os comportamentos e as acções que resultam de um processo de aprendizagem que se desenvolve pela interiorização/internalização/incorporação de uma ordem institucional e cultural existente na sociedade. Nessa interiorização, o indivíduo tornar-se-ia social, porque desenvolveria uma identidade cultural,

comunitária e/ou institucional do seu lugar e da sua posição na sociedade e das relações sociais em que teria que estar envolvido, independentemente da sua vontade e intenção subjectivas.

Quando falamos de socialização, não nos referimos à aprendizagem social em pequenas sociedades de interconhecimento, ou em comunidades socialmente homogéneas, onde a dimensão micro do conhecimento social, enquanto tradição e memória locais e orais, é particularmente evidenciada. Referimo-nos à aprendizagem social que resulta da necessidade de assegurar a coesão social no funcionamento da sociedade capitalista, industrial e moderna, desigual, heterogénea e individualista, no quadro das relações impessoais de mercado. A aprendizagem social que resulta daquilo que François Dubet (2002) conceptualiza como um programa institucional de socialização. Um programa que, ao contrário do que acontece na socialização comunitária, assegura a integração social por processos que não passam pela fusão do indivíduo com o grupo, pelo controlo directo do comportamento ou pela sanção interpessoal, doméstica e/ou grupal, que obriga à obediência. O individualismo capitalista pretende que cada um tenha uma orientação interna e moral para agir sem quebrar os laços sociais, tornando-se um ser social autodisciplinado, por relação aos sistemas de papéis e estatutos sociais que suportam as instituições e que, por essa via, introduzem a violência controlada e legítima (contra a violência arbitrária e a prepotência interpessoal) e a regulação de conflitos (emancipação individual do conservadorismo comunitário), apesar das relações assimétricas e desiguais da sociedade capitalista.

Esse individualismo será tanto mais eficaz quanto o comportamento social se regular por uma idealização da ordem social (as instituições) na qual princípios e valores sociais abstractos – por exemplo, a igualdade formal e a recompensa do trabalho e do mérito individual ou a total igualdade real nas identidades comunitárias – são transformados em dispositivos e técnicas de controlo indirecto do comportamento social, por meio da disciplina do corpo, da percepção e da mente, sem que isso obrigue à anulação da consciência reflexiva e crítica individual e do debate e da disputa sobre a legitimidade dos textos/conteúdos/obras (diversos) dos SAC.

Os resultados empíricos e as reflexões críticas que decorrem dos programas de pesquisa de Talcott Parsons – que legitima o processo socializador como uma continuidade entre cultura, instituições e personalidade –, de Michel Foucault – que desconstrói a socialização moderna como um dispositivo de poder e de tecnologias difusas, disciplinadoras e geradoras de regimes de verdade – e de Pierre Bourdieu – que concebe o efeito prático e pré-reflexivo dos esquemas perceptivos do *habitus*⁵ na reprodução das desigualdades das trocas simbólicas – são teorias bem elucidativas de como, em esferas de acção e em circunstâncias históricas

muito diversas, o programa institucional de socialização é uma realidade pregnante que atravessa toda a história da modernização capitalista liberal, ainda que analisado com enfoques teóricos e conceptuais diversos. E que, portanto, tende a desvalorizar toda a análise e toda a acção que se queira fundar numa qualquer noção de saber, como conhecimento em escala microssocial, pois toda a aprendizagem social que se funda na ordem e nas identidades institucionais modernas desenvolve-se contra o princípio de comunidade e de identidade comunitária (SENNET, 2007; DUBAR, 2000), que instituiu a ordem tradicional, em escala micro, dos grupos e das sociedades de interconhecimento.

Nessa visão macro, oposta ao princípio de comunidade tradicional na regulação da vida social e na produção de identidades sociais, o nível micro de análise e acção é visto apenas como um lugar de actualização e confirmação das determinações sociais mais amplas da modernização capitalista (uma verificação empírica, uma variável dependente, uma consequência, um efeito, uma concretização, uma validação, uma aplicação, etc.). O acesso ao SAC permitiria interpretar e viver o mundo social e profissional de um modo menos contextual e situado, menos constringido e controlado, e, portanto, menos limitado pelo senso comum.

Em conclusão, nessa perspectiva macro de análise e acção, os SAC introduziriam na escala micro do saber de senso comum, no pensamento a partir da prática profissional, um potencial de reflexividade e uma maior clareza e objectividade sobre o que é reconhecido e interpretado pela subjectividade profissional. Objectividade-macro-SAC e micro-subjectividade-senso comum são concebidos como dois processos independentes, em grande medida resultantes, como é usual referir-se na literatura, de concepções positivistas de conhecimento.

Apesar de discordarmos dessa linha de interpretação, percebemos que nessa lógica o nível de análise micro é apenas uma consequência do que ocorre ou é aprendido no nível macro e, em consequência, se quisermos definir o saber por via da análise e da acção social que emerge do nível micro, o saber será sempre determinado pelo nível macro do conhecimento e será sempre conotado como um conhecimento menor. A perspectivação das interacções entre conhecimento e saber será sempre concebida de cima-para-baixo e nunca de baixo-para-cima.

CONSCIÊNCIA CRÍTICA E PRÁTICA PROFISSIONAL

Para que o senso comum não seja tão depreciado e desvalorizado, ele poderá estar, como dissemos, articulado de algum modo com os textos e os conteúdos dos SAC. Essa articulação é considerada essencial, porque caberá ao conhecimento abstracto a tarefa de, nos processos de educação formal e abstracta dos profissionais, introduzir distância crítica para

pensar e agir para além das limitações do senso comum de cada profissional. Mas introduzir distância crítica em face da prática e do senso comum profissional pode ter duas significações e duas consequências teóricas muito diferentes, ou mesmo opostas (ZEICHNER, 1993; CORREIA, 1998):

1. pode visar a conseguir uma adaptação da subjectividade humana à realidade externa do mundo, tendo em vista uma maior eficiência organizacional e funcional e em consequência transformar os profissionais em instrumentos da realização de políticas e missões institucionais que estão para além dos sistemas de valores e das ideologias da actividade dos próprios profissionais e dos seus contextos de práticas;⁶

2. pode visar a formar uma consciência crítica da ordem política e institucional vigente, tendo em vista contrariar os constrangimentos, o normativismo e as rotinas instituídas, e em consequência transformar os profissionais em sujeitos reflexivos, atentos à diversidade social e cultural dos cidadãos e comprometidos com valores sociais de democratização da sociedade.

No primeiro caso, a articulação que se estabelece entre o macro e o micro é linear e unilateral, porque a distância que se cria relativamente ao quotidiano profissional é de natureza técnico-instrumental e as práticas concretas dos profissionais experientes não são particularmente relevantes no plano educativo e formativo. No segundo caso, a distância que se cria é de natureza crítica (embora podendo conter também alguma linearidade, como veremos mais à frente) e, portanto, admite-se que as práticas concretas dos profissionais experientes têm um valor formativo e reflexivo desde que os textos dos SAC se tornem significativos para o agir social e profissional: os profissionais como práticos reflexivos.

Em ambos os casos, o que decide sobre o uso que os profissionais fazem com o conhecimento abstracto é o conteúdo e o significado que lhe atribuem, ou que são constrangidos a atribuir pelo poder institucional dominante: serem instrumentos passivos de uma política ou de missões institucionais dadas, ou serem sujeitos activos, não reprodutivos, críticos da ordem institucional vigente. Apesar dessas diferenças quanto aos valores e às estratégias que imputam finalidades ao conhecimento, ambas as perspectivas parecem estar de acordo sobre a superioridade analítica e prática dos SAC e, em consequência, sobre a centralidade que a educação formal superior deve ocupar no desenvolvimento do saber profissional: para uns, como centro da aplicação de estratégias capazes de gerar técnicas eficientes de aprendizagem; para outros, como centro

⁶ Mais especificamente sobre as relações entre poder profissional e poder burocrático nas organizações, ver Caria e Pereira (2014).

de problematização e desnaturalização dos quotidianos práticos e de senso comum dos profissionais.

Nos dois, o conhecimento de senso comum, que se manifestaria na escala micro e nas práticas partilhadas pelos membros de uma dada profissão, depende do conhecimento e da acção em escala macro, não fazendo, portanto, sentido para ambas as abordagens estar a conceptualizar o saber-micro numa perspectiva que o separe do conhecimento-macro. A conceptualização do saber torna-se, aliás, suspeita de ter intenções ou de gerar efeitos perversos, porque poderia desvalorizar e confundir as missões e os valores centrais e institucionais das políticas e das instituições (no caso de se pretender uma orientação instrumental e neutral para o uso do conhecimento) ou desvalorizar o potencial reflexivo e crítico dos SAC (no caso de se pretender uma orientação prático-reflexiva), em favor apenas de valores utilitaristas e funcionais ou de competências de acção situadas (*skills*), ditados pela competição eficiente no mercado.

Em conclusão, nessas duas propostas de articulação dos SAC com a prática e o senso comum profissionais, existem voluntarismos, simultaneamente políticos e educacionais, em disputa. São esses voluntarismos que em parte explicam a determinação do conhecimento numa escala macrossocial sobre o saber em escala micro: os profissionais serão agentes neutrais ou políticos, a favor ou contra a ordem institucional e os conteúdos de conhecimento que a suportam. Esse voluntarismo é suportado por um sistema de classificações dicotómicas, em disputa: técnico *versus* prático, ordem/rotina *versus* consciência crítica/experiência, instrumental/funcional *versus* reflexivo/identitário, etc. Na prática, esse sistema classificatório dicotómico impede um olhar cuidadoso e atento para a dimensão microssocial do conhecimento e, portanto, despreza a possibilidade de uma teorização do saber, distinta do conhecimento.

Repare-se que o que está em questão com essa conclusão não é a necessidade de desvalorizar o valor crítico e reflexivo, ou mesmo normativo e cultural, dos SAC. É antes, como veremos de seguida, a crítica das hierarquias de conhecimento que suportam os SAC e que minorizam o saber, mesmo quando a análise e a acção têm propósitos de mudança social.

RAZÃO TEÓRICA E SENSO COMUM

A perspectiva técnico-instrumental de articulação entre os SAC, o senso comum e as práticas profissionais não parece compatível com a posição social que os grupos profissionais sempre ocuparam na sociedade capitalista. Trata-se de fracções das classes médias ou superiores ricas em capital cultural (BOURDIEU, 1979) que, apesar de não terem geralmente posições de decisão estratégica nas organizações (capital económico equivalente) e de não ocuparem postos privilegiados para influenciarem

os processos políticos (capital social equivalente), não podem ser descritas e explicadas como tendo um poder simbólico dominado. Serem, actualmente, na maioria dos casos, assalariadas, terem (como sempre tiveram!) componentes técnicos de trabalho e terem de disputar poder e autonomia nas (formas velhas e novas) estruturas das organizações burocráticas de prestação de serviços não é suficiente para serem equiparados a uma forma desqualificada de trabalho, de natureza exclusivamente instrumental. Existe toda uma discussão teórica e empírica, no âmbito da Sociologia das Profissões e da Sociologia das Organizações, sobre as transformações da profissionalização e do trabalho profissional no mundo capitalista, que desmente a perspectiva técnico-instrumental sobre o trabalho e o conhecimento profissional.

Em trabalho recente (CARIA, 2013), tivemos oportunidade de rever e validar essa abordagem do poder profissional na sociedade actual, pelo que poderemos concluir que o voluntarismo da perspectiva técnico-instrumental é irrealista no modo como descreve e explica o conhecimento profissional. Reduzir o conhecimento a um processo socializador que constrange os profissionais a serem determinados pelos (e instrumentos dos) poderes instituídos e (d)os SAC que os legitimam, é uma perspectiva de análise que deve ser abandonada, independentemente de podermos concordar, ou não, com os seus pressupostos e projectos educacionais para as profissões.

No voluntarismo da perspectiva crítico-reflexiva, os constrangimentos também estão presentes de um modo determinista, mas, como dissemos anteriormente, o seu propósito é problematizá-los e desnaturalizar os quotidianos da prática e do senso comum profissional. Desse ponto de vista, o efeito reflexivo e crítico dos SAC sobre as práticas rotineiras tende a implicar a existência de algum tipo de ruptura com o senso comum profissional, porque só no quadro de um trabalho intelectual de análise (especialmente se tiver um cunho científico), não comprometido com as razões e os motivos práticos e contextuais do saber profissional, é que a consciência reflexiva poderia ter um efeito crítico sobre a acção profissional. Só nessas condições é que a “verdade” da análise e da acção – a que geralmente aspiram os SAC com maior cunho científico – estaria totalmente liberta dos poderes e dos constrangimentos institucionais que se exercem sobre as práticas profissionais e poderia almejar desempenhar um papel crítico sobre o senso comum profissional.

A necessidade de uma ruptura com o senso comum tende em Portugal a ser inspirada numa leitura racionalista da obra de Pierre Bourdieu. Nesse contexto, o senso comum seria uma limitação ao conhecimento, porque implicaria sempre explicações não sociais do social, dado que estaria comprometido com os interesses práticos e estratégicos dos grupos profissionais para legitimarem e disputarem poder nos vários campos sociais e simbólicos em que participam

(BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1973; QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998; CARIA, 2000). Assim, o valor crítico dos SAC seria sempre pervertido pelos interesses práticos de poder dos próprios profissionais – como fracções de classes sociais ricas em capital cultural – e, portanto, seria dificilmente compatível com os propósitos de democratização da sociedade que geralmente informam as perspectivas crítico-reflexivas.

Nessa linha de raciocínio, como refere José Madureira-Pinto (1994), é necessário ir mais longe. É preciso que a teoria assuma o posto de comando das operações cognitivas e intelectuais que usam os SAC no trabalho analítico (ou educacional, se for o caso), sendo para isso essencial que a ruptura epistemológica com o senso comum (com o conteúdo e o modo de organização do saber em contexto) se faça totalmente separada das práticas e do saber social e profissional. Que se faça totalmente separada da contaminação dos paradigmas de pensamento erudito subjectivista e/ou relativista que impedem a procura da verdade (e/ou da verossimilhança), isto é, da procura de uma razão teórico-científica com aspirações de universalidade para que se possa “derrubar o conhecimento empírico” decorrente do senso comum quotidiano.⁷

Assinale-se que, nesse quadro de pensamento racionalista, por um lado, a prática e a acção concretas dos profissionais não deixam de ser analisadas, embora sempre com o pressuposto de que o saber profissional é o resultado (desenvolve-se na dependência) de uma ordem social, institucional e/ou estrutural. É um conhecimento que resulta dos constrangimentos sobre as práticas profissionais e que, ao mesmo tempo, pode ter conteúdos de conhecimento que permitam agir de modo diferente contra esses constrangimentos, desde que os conhecimentos individualistas, idealistas, naturalistas e etnocêntricos do senso comum profissional possam ser substituídos por conteúdos dos SAC que problematizem aquilo que é assumido como óbvio e natural na ordem social quotidiana. Por outro lado, considera-se que os problemas de análise e de possível uso crítico dos SAC passam a ter que decorrer num contexto distinto do contexto em que se passam os problemas de acção quotidiana dos profissionais. A noção de ruptura implica uma separação entre a teoria – que permite analisar as condições e os constrangimentos sociais e desenvolver uma consciência crítica sobre a ordem instituída – e o saber de senso comum que dá sentido contextual ao quotidiano dos profissionais. É como se a escala microsocial de acção profissional pudesse ser dispensada, porque seria substituída pelas evidências empíricas que a teoria produz para criticar os constrangimentos sociais que limitariam o saber profissional e substituída pelos processos educacionais e reflexivos que poderiam criticar o senso comum profissional que se desenvolve na dependência dos poderes instituídos.

Nesse entendimento da ruptura, por meio da substituição do senso comum pela teoria e da separação entre o contexto de análise e

7
 Importa referir que, na perspectiva de Pierre Bourdieu e da leitura que Madureira-Pinto faz desse autor, a possibilidade de desenvolver a razão científica também depende da objectivação do sujeito científico (o cientista e o campo científico) que produz ciência, isto é, da análise das condições sociais e históricas que permitem a produção da razão científica (CARIA, 2007b).

o contexto de acção, deixa-se de perceber como é que o conhecimento novo, com valor crítico, se pode reconciliar com a prática e o senso comum profissional. É como se a teoria se fechasse sobre si própria, deixasse de desenvolver relações dialógicas com os profissionais e, apesar disso, se esperasse que ela tivesse um valor reflexivo para a acção profissional. Aliás, fica para nós a suspeita de que a perspectiva crítico-reflexiva apenas quer substituir a instrumentalização técnica por uma instrumentalização política, como se a primeira não tivesse também um propósito político e educacional ou como se bastasse modificar os conteúdos do conhecimento profissional para que este passasse, automaticamente, a servir a um projecto de mudança social.

Essa dificuldade de entendimento resulta de uma formulação restrita do racionalismo científico que, como admitem Madureira-Pinto (1994) e Madureira-Pinto e Almeida (1987), contém riscos de circularidade e de rigidez teórica: tudo aquilo que se pode encontrar como evidência empírica tem que estar previamente formulado, como hipótese explícita sujeita a validação (espera-se que, ao verificar as hipóteses empíricas equacionadas, a escala micro não introduza hiatos, dúvidas ou surpresas) ou então, de contrário, não existirá possibilidade de desenvolver conhecimento verdadeiro, a não ser que se elaborem outras hipóteses com base em outras teorias (para novamente se esperar que a escala micro se limite a verificar o que foi concebido pelo pensamento teórico e crítico).⁸

Mas, como sustentam Madureira-Pinto e Almeida (1980), a circularidade é de facto quebrada, porque, em rigor, as formações teóricas dos SAC são também ideológicas, ainda que, desejavelmente, de uma forma auxiliar e subalterna (CARIA, 1995). Portanto, a teoria científica tenderá sempre a manifestar-se num formato teórico-ideológico que inevitavelmente “vai atrás” das transformações históricas da sociedade e que, desse modo, é capaz de gerar novo conhecimento, na medida em que os SAC (incluindo a ciência) são constrangidos e determinados pelo curso plural e heterogéneo da história social, criando anomalias e perturbações nos conhecimentos tidos como já validados, embora sempre perspectivadas com base num plano macrossocial de análise.

Essa reinterpretação da teoria científica como uma formação discursiva teórico-ideológica tem fundamentação no racionalismo científico bourdiano, porque este é fundamentalmente histórico (BOURDIEU, 2001). Assim, não deixamos de acompanhar, até certo ponto, os postulados clássicos da Sociologia do Conhecimento: as crenças, as ideologias e as doutrinas apenas podem ter uma explicação sociológica se dependerem de condições e factores sociais e históricos (COULTER, 1989), incluindo as condições sociais do campo científico para explicar a história das ideias e das disputas científicas (CARIA, 2007b).

Em conclusão, nessa perspectiva racionalista-histórica, a teoria e os SAC separaram, definitivamente, os interesses analíticos e científicos

⁸ Para um aprofundamento do conceito de saber no quadro das relações entre teoria e prática relativas à profissionalização da Sociologia e de outras Ciências Sociais, ver Caria, César e Biltzes (2012).

sobre a prática profissional dos interesses práticos e políticos do senso comum profissional, fundando nessa separação a possibilidade de os SAC terem um valor crítico para a prática social e profissional (BOURDIEU, 1998). Separação que, ao depender de um enquadramento histórico e ideológico, leva-nos a afirmar – inspirados na obra de Boaventura Santos (1989) – que, para desenvolver relações dialógicas dos SAC com a acção profissional, é necessária uma segunda ruptura epistemológica: uma ruptura com a primeira ruptura, para que a teoria se possa reconciliar com a acção profissional e possa servir a um novo senso comum profissional (SANTOS, 1989; NUNES, 2001).

Essa orientação pode ser considerada apenas como um projecto utópico para a ciência, pois ficamos sem saber quais metodologias de pesquisa podem servir-lhe. Para nós, ela indica em geral um caminho estratégico que pressupõe que a teoria e os SAC só podem ter um valor crítico-reflexivo para a prática profissional (evitando fechar os SAC sobre si próprios) se servirem ao desenvolvimento de um conhecimento que contenha o senso comum profissional. Assim, o projecto de conceptualização e análise do saber profissional tem em vista a reconciliação da teoria com o senso comum profissional, embora isso não possa ser visto apenas como acto de vontade ou de (re)instrumentalização política e ideológica dos profissionais. É preciso que essa orientação estratégica seja fundada numa reformulação epistemológica e metodológica do que é a escala micro de análise e acção social e profissional, pois só assim poderemos entender como é que, no âmbito estrito do estudo sobre os saberes profissionais, se concebem, numa perspectiva que vai de baixo-para-cima, as relações de poder multiculturais entre a teoria, o senso comum e a reflexividade no curso da prática profissional.

ETNOCENTRISMO E EPISTEMOLOGIA DO CONHECIMENTO

O projecto utópico de um novo senso comum profissional é, portanto, compatível com uma conceptualização do saber profissional, desde que se recuse uma perspectiva de determinação da escala macro sobre a escala microssocial e que se rejeite a centralidade dos SAC como única base para o desenvolvimento dos processos de socialização e de reflexividade profissional. Essa recusa justifica-se porque, do contrário, pressupomos a existência de uma divisão hierárquica do conhecimento entre os lugares sociais de pesquisa, de ensino e de reflexão crítica – que permitem produzir conhecimento abstracto e pensamento crítico – e os lugares sociais de aplicação, uso social e concretização desse conhecimento em acção social – que propiciam a (re)produção de uma ordem social, de uma forma mais ou menos conformativa ou conflitual.

Donald Schön (1983) foi um dos primeiros a questionar essa hierarquia do conhecimento profissional, mostrando quanto ela determinava a organização dos planos de estudos superiores dos profissionais e como era congruente com uma sociedade industrial e uma ordem institucional em que no essencial os problemas sociais estavam claramente definidos, tinham soluções certas e resultados previsíveis. Toda a sua crítica é dirigida à racionalidade técnico-instrumental e ao modelo curricular e de ensino que o suporta (SCHÖN, 1992). Mas, como vimos antes, essa orientação teórico-política para a educação formal dos profissionais é apenas uma das correntes de pensamento que pressupõe uma hierarquia de conhecimento. Na crítica que faz à racionalidade instrumental, o autor mostra quanto a sociedade pós-industrial introduz uma crise de confiança social na ideologia profissional, provoca uma concepção diferente do que são problemas sociais e dá outra visibilidade ao conhecimento profissional, salientando que o saber dos profissionais tem uma lógica e uma organização para a acção (uma epistemologia da prática) que está distante da lógica formal e racionalista (e também técnica) do conhecimento organizado nos planos de educação superior e na epistemologia dos SAC.

Conceber o saber profissional como o resultado de uma epistemologia da prática profissional é um importante ponto de partida para que consigamos criticar os processos macro de hierarquização do conhecimento. Mas é insuficiente, porque esquecemos que essa hierarquia não tem apenas uma razão técnica, ao contrário do que parece pressupor Schön no contexto anglo-americano do final dos anos 1970, de crítica radical ao positivismo e ao racionalismo científicos. Como vimos anteriormente, existe uma crítica à racionalidade instrumental que mantém a ideia racionalista e hierárquica de superioridade analítica e educacional dos SAC sobre o senso comum profissional e de determinação da escala macrosocial de análise e acção social sobre a escala micro. E que, portanto, não busca um novo senso comum, mas tão somente a ruptura por substituição dos conteúdos do senso comum profissional pelos conteúdos abstratos do pensamento crítico, com a boa razão de pretender realizar um ideal de mudança social para o qual os profissionais se podem transformar nos seus agentes ideológicos.

Como mostrou a reflexão antropológica desde os anos 1980 (GEERTZ, 1996; CLIFFORD, 2002; REYNOSO, 2003), a hierarquia de conhecimento e de racionalidade que se centra nos SAC não tem só a ver com a eficiência utilitarista dos sistemas positivistas de conhecimento abstracto. Está relacionada também com o racionalismo teorista e etnocêntrico do Homem ocidental e do Homem académico, que tendem a desvalorizar todas as formas culturais periféricas que não cultivem as práticas e as classificações simbólicas dos SAC (LAVE, 1996): os princípios epistemológicos da coerência, da sistematicidade e do rigor na

conceptualização do mundo são necessários à produção de uma mente-epistemologia racional-positiva baseada num enunciado metacognitivo de regras e de princípios gerais, capaz de descontextualizar o conhecimento da intersubjectividade social (GOODY, 1988; ITURRA, 1990; LAVE; CHAIKLIN, 1993; EVANS, 2004; VAN OERS, 1998).

O estudo do saber profissional, com base na conceptualização de uma epistemologia da prática, tal como Schön a formula, permite, sem dúvida, recusar toda a lógica instrumental para o conhecimento, mas isso não é suficiente para criticar a arrogância racionalista que está contida no etnocentrismo cultural e científico de quem produz verdade sobre o mundo e toma como centro da reflexividade social o valor crítico e hierárquico dos SAC. Reparemos que nessa crítica o que está em causa já não é o conteúdo dos axiomas e das proposições que organizam o conhecimento transmitido e controlado nos processos de socialização e de educação. O que está em questão é a forma (mais ou menos hierárquica ou mais ou menos centralizada) como se usa o conhecimento quando se pretende que este seja contextualizado e praticado. Em consequência, nenhum efeito reflexivo ocorrerá na prática e no senso comum profissional, resultante do ensino/aprendizagem de conteúdos de conhecimento abstracto que critiquem a ordem social instituída, se estes forem transmitidos e controlados com base num uso etnocêntrico do conhecimento que subordine – fundamentado na crença racionalista de que existe uma superioridade analítica e prática dos SAC sobre o senso comum – o sentido das práticas sociais à forma (ao formato) da epistemologia dos SAC.

A forma do conhecimento profissional, como parece indicar Schön, tem uma outra epistemologia e, por isso, diremos, pela nossa parte, que o saber profissional nunca poderá ser apenas um prolongamento, ou uma extensão, do uso social e crítico dos SAC, mesmo quando existe mudança de conteúdos nos axiomas e nas proposições do conhecimento aprendido e estes passam a visar a finalidades de transformação social. O etnocentrismo académico, positivista ou racionalista, impede-nos de ver e compreender essa outra epistemologia. Assim, importa, como primeiro passo para uma conceptualização do saber profissional, relativizar esse etnocentrismo, já que não podemos apenas com o nosso voluntarismo político e/ou educacional esquecê-lo e/ou eliminá-lo.

RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E DO CAPITAL CULTURAL

Para relativizar esse etnocentrismo cultural (discursivo e académico) sobre o conhecimento, será importante sair dos modelos dicotómicos de pensamento social, para assim encontrar instâncias de mediação que permitam melhor entender a pluralidade e a heterogeneidade do

funcionamento de uma hierarquia de conhecimento. Desse modo, poderemos contemplar tensões e contradições na hierarquia e evitar mais facilmente uma visão uniformizadora e determinística para o conhecimento. Para esse efeito, será oportuno examinar a proposta de Basil Bernstein (1996; 1999) de teorização do *discurso pedagógico* (DOMINGOS et al., 1986).

Como argumenta Bernstein, essa teoria não se circunscreve apenas à escolarização, mas se alarga a todas as relações sociais que implicam aprendizagem, controlo e uso do conhecimento na produção e na reprodução cultural das sociedades capitalistas modernas. Em geral, segundo a nossa interpretação dessa teoria, as relações sociais que permitem as práticas discursivas nos processos culturais estão hierarquicamente organizadas em três níveis:

1. o nível/campo de produção e as regras de distribuição do discurso – que determinam quem tem condições de ter voz e definir os limites externos e internos da verdade e da falsidade sobre o mundo;⁹
2. o nível/campo e as regras de recontextualização do discurso – que estabelecem o modo como se concretizam as regras de distribuição do discurso em cada campo específico de mobilização do conhecimento, capaz de definir “o quê” e o “como” do conhecimento, permitindo introduzir legitimidade e ordem (um código) por meio de um processo selectivo que define prioridades (como) e temáticas (o quê) na transmissão das significações sobre o mundo numa determinada área especializada de actividade social;¹⁰
3. o nível/campo de reprodução e as regras de avaliação do discurso – que definem o efeito da transmissão do conhecimento na interacção social com os leigos e aprendizes, enquadrando o espaço e o tempo de uso do conhecimento num dado contexto de acção cultural periférico à produção discursiva.¹¹

Nessa linha de pensamento, as práticas do discurso pedagógico supõem uma divisão social do trabalho intelectual e do conhecimento que Basil Bernstein designa como um *discurso vertical* (DV). Um DV que vai da produção social e difusa da verdade e da voz do conhecimento – segundo as regras e os princípios de controlo hierárquico, típicos da epistemologia dos SAC (BERNSTEIN, 1999) – para a reprodução prática do discurso em contextos micro de acção e de intersubjectividade. Em consequência, nesse nível microssocial de reprodução do discurso, o uso do conhecimento é avaliado segundo os princípios de controlo hierárquico, de onde está excluído o senso comum profissional, dado que este contém ambivalências e ambiguidades na categorização e significação das coisas e controlos informais e tácitos, incompatíveis com a epistemologia dos SAC que suporta o DV. No nível intermédio, temos os processos de recontextualização discursiva que permitem a mediação

9 Uma abordagem cuja estrutura argumentativa julgamos poder ser facilmente relacionada com alguns aspectos da obra de Michel Foucault.

10 Uma abordagem que consideramos muito próxima do conceito de campo social e simbólico de Pierre Bourdieu. Para melhor se perceber a diferença entre campo de recontextualização e campo de produção discursiva, vejam-se as propostas de análise comparativa que Gustave Callewaert (2003) e Jean-Claude Fabiani (2001) fazem entre a obra de Pierre Bourdieu e a de Michel Foucault.

11 Essa formulação de periferia a um campo inspira-se na crítica de Bernard Lahire (2001) à teoria dos campos sociais de Bourdieu. Veja-se a operacionalização desse conceito para a análise empírica sobre a cultura profissional dos professores em Portugal, em Caria (2008a).

e a intermediação entre os agentes especializados de produção do conhecimento – os analistas simbólicos (REICH, 1996), aqueles que têm o domínio teórico do conhecimento e que apenas actuam no nível macro e global na formulação de novos conhecimentos e problemas (novas verdades/novas narrativas) – e os utilizadores leigos do conhecimento que o reproduzem na acção em nível micro.

Como vimos anteriormente, em face ao lugar intermédio que em geral os grupos profissionais ocupam na estrutura social, em função da significativa riqueza que têm em capital escolar e cultural, poderemos partir da hipótese de que é no nível dos processos de recontextualização discursiva que os profissionais introduzem especificidade, prioridade e relevância temática e semântica nas suas práticas, de modo que o controlo simbólico hierárquico não seja reduzido a uma lógica dicotómica e determinística macro-micro. É, portanto, no nível da recontextualização discursiva que o conhecimento profissional é gerado numa relação vertical e hierárquica entre os analistas simbólicos (produtores de verdade e de novos conhecimentos e narrativas) e os cidadãos (leigos do conhecimento teórico). A esse formato de recontextualização, orientado pelo DV e subordinado, como veremos de seguida, às desigualdades de capital cultural, chamaremos *recontextualização vertical do conhecimento* (RVtC).

Chegados a esse ponto, podemos perceber que a relação entre os SAC, o senso comum e as práticas profissionais é muito mais complexa do que o pressuposto nos modelos simplificados e dicotómicos do macro para o microssocial, da racionalidade técnica-instrumental (o conhecimento profissional é o resultado de uma aplicação dos SAC), da racionalidade crítico-reflexiva (o conhecimento profissional é o resultado de uma consciência reflexiva sobre o conteúdo dos SAC) ou da racionalidade teórico-ideológica (o conhecimento profissional é o resultado de uma ruptura entre os SAC e o senso comum). Deixa de se pressupor um determinismo linear do macro sobre o micro, dado que procuramos introduzir alguma complexidade e densidade nessa relação: uma intermediação associada aos processos de legitimação de uma ordem institucional especializada, relativa a um certo campo simbólico de especialização da actividade social, no qual vários grupos sociais e profissionais se podem encontrar em disputa e em conflito desigual, em virtude de relações sociais e de uma história institucional específica a esse campo social.

Com base nessa reinterpretação da teoria de Basil Bernstein, diríamos que existe uma grande analogia entre os processos de RVtC e o modo como Pierre Bourdieu e Wacquant (1992) desenvolvem a teoria dos campos sociais para dar conta das áreas especializadas e profissionalizadas da vida social nas sociedades modernas (LAHIRE, 2001). Assim, na nossa interpretação dessa analogia, poderíamos afirmar que:

1. a estrutura e os códigos de linguagem da produção discursiva constituem (historicamente) os SAC e, conseqüentemente, geram vários

- campos simbólicos especializados da vida social, com autonomia relativa dentro do todo social e com delimitações explícitas e formais claras em razão da epistemologia racional-positiva dos SAC;
2. nesses campos simbólicos, os agentes e as instituições sociais especializadas de recontextualização discursiva participam dum jogo social desigual de disputa e legitimação do poder de controlo simbólico sobre o campo, no qual são valorizados recursos-capitais e conhecimentos explícitos e critérios-competências de uso desses recursos e conhecimentos implícitos e tácitos que são específicos a esse campo;
 3. esses jogos simbólicos implicam tomadas de posição e representações simbólicas das práticas sociais que se desenvolvem na dependência dos textos escritos e abstractos do conhecimento, isto é, na dependência das formas de uso dos SAC, que têm em vista ganhar poder ideológico nesse campo.

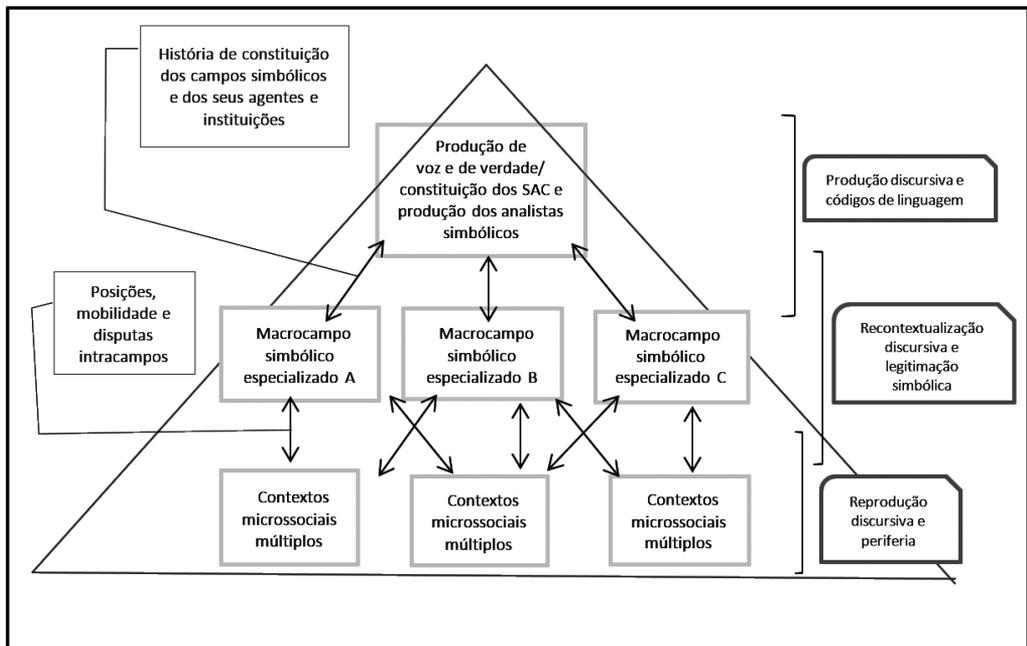
Complementarmente, podemos colocar a hipótese de que a estrutura da distribuição do poder ideológico e discursivo em cada campo simbólico pode variar segundo as seguintes posições sociais:

1. posição cultural dominante: analistas simbólicos (consultores e cientistas) e profissionais-recontextualizadores que ocupam lugares institucionais centrais no campo, reconhecidos como possuidores de um capital e uma competência culturais elevados porque capazes de legitimar a ordem simbólico-institucional vigente;
2. posição cultural intermédia crítica: profissionais recontextualizadores críticos que disputam o poder legítimo instituído, dado serem reconhecidos como detentores de um capital e de uma competência cultural intermédia que aspiram a uma mobilidade ascendente no campo;
3. posição cultural intermédia periférica: profissionais recontextualizadores periféricos às produções simbólicas e discursivas do campo, sempre suspeitos de fazerem usos ilegítimos da cultura, por referência aos critérios e princípios verticais e dominantes do campo, reconhecidos como detentores de um capital e uma competência culturais intermédios, que não almejam qualquer processo de mobilização ascendente no campo;
4. posição cultural dominada: utilizadores instrumentais e funcionais, reprodutores dos produtos simbólicos e discursivos em contexto de acção, sempre em risco de serem excluídos do campo e, portanto, de serem apenas consumidores pontuais, reconhecidos como tendo um capital e uma competência culturais baixos.

Em consequência, podemos dizer que o DV organiza as práticas pedagógicas e discursivas segundo uma hierarquia de conhecimento e

por meio de processos de recontextualização que se traduzem em posições desiguais de capital e competência cultural, atravessadas pelos conflitos e pelas disputas do poder profissional. Por hipótese, os profissionais terão capitais e competências culturais heterogêneos e variados, que poderão gerar hierarquias (formais ou informais) entre grupos profissionais e mesmo frações internas a cada grupo profissional. Mas, como recontextualizadores, a sua posição nunca será equivalente à dos utilizadores leigos do conhecimento e da cultura, que se situam na periferia dos campos simbólicos e, desse modo, o seu lugar social nunca será o de instrumentos de qualquer política exterior à interpretação que fazem dos seus interesses e valores próprios (à sua ideologia profissional).

FIGURA 1
HIERARQUIA DO CONHECIMENTO SUPOSTADA PELO DISCURSO VERTICAL



Fonte: Elaboração do autor.

A Figura 1, da nossa autoria, resume, de um ponto de vista macrossociológico, o que acabamos de explicar, inspirados nas contribuições de Bernstein e de Bourdieu. Estabelece uma equivalência entre a escala macrossocial de análise e acção, o nível de recontextualização do discurso pedagógico e os conflitos de legitimidade em cada campo simbólico e uma equivalência entre o nível de reprodução discursiva e os contextos microssociais periféricos aos campos sociais e simbólicos. Indica que a relação entre os SAC e os contextos microssociais de trabalho profissional dependem sempre de processos dos RVtC, porque são estes que organizam os campos simbólicos em relações centro-periferia com estruturas hierárquicas e profissionais, com conflitos e disputas de legitimidade e com posições de maior ou menor poder cultural.

Reparemos que, no topo do triângulo, sinalizam-se as relações entre a escala global e a escala macro de análise e acção social, na qual está contida a história dos lugares de constituição dos SAC e dos agentes sociais de produção discursiva. Essas relações não são abordadas por nós porque, pela definição que demos antes, são exteriores ao poder do conhecimento profissional.

Em conclusão, o conceito de recontextualização vertical do conhecimento permite relativizar a dicotomia macro-micro e a hierarquia de conhecimento que a suporta. Permite perceber que a relação entre os SAC e o senso comum profissional não se faz pela desqualificação do segundo, dado que profissionais-recontextualizadores serão sempre participantes dos jogos de poder ideológico (serão sempre jogadores com maior ou menor prestígio e reconhecimento) que organizam cada campo social e simbólico. A continuada construção de um saber profissional (de um novo senso comum profissional) resultará de processos de recontextualização do conhecimento, e não da substituição da razão prático-profissional pela razão teórico-científica.

TRAJECTÓRIAS E (DES)CONTINUIDADES INTERCAMPOS

Como se sugere na Figura 1, pela indicação de vários campos simbólicos, os processos descritos podem ser mais complexificados, porque os profissionais, ao longo das suas trajectórias sociais, atravessam vários campos simbólicos, não sendo certo que as estruturas, as competências e as posições em cada campo simbólico sejam equivalentes, ou facilmente convertíveis, por relação a uma única hierarquia de capital cultural. Vejamos detalhadamente alguns exemplos:

1. na sua educação superior e formal, os profissionais integram-se no campo do ensino superior (campo A da Figura 1), o qual tem critérios e recursos específicos para valorizar e avaliar as *performances* dos estudantes (futuros profissionais ou profissionais-estudantes) – relativas às suas competências de uso dos SAC na sua aprendizagem escolar (recontextualizações educativas) – numa relação muito estreita com as disputas e os conflitos de legitimidade na pesquisa e na reflexão numa dada disciplina ou temática do conhecimento abstracto e científico;
2. depois de diplomados, os profissionais integram-se a mercados de trabalho e organizações onde prestam serviços num dado campo social e simbólico (representado pelo campo B da Figura 1), o qual tem critérios e recursos específicos para valorizar as *performances* dos novos profissionais – relativas às competências de uso dos SAC (recontextualizações jurisdicionais¹²) – numa relação muito estreita com a procura de eficácia na realização das prescrições de política e das missões institucionais que estão em competição e disputa nesse campo social;

12

Sobre o conceito de jurisdição profissional, ver Abbott (1988). Para melhor perceber a operacionalização desse conceito na análise empírica do trabalho profissional, ver trabalho recente de Caria *et al.* (2014).

3. os profissionais prestam serviços especializados à sociedade e, por isso, desenvolvem relações de autoridade e confiança com os cidadãos (mediadas por um sistema de profissões e reguladas por poderes públicos), os quais têm critérios e recursos específicos (éticos, jurídicos e ideológicos) para valorizar e avaliar as *performances* dos profissionais, relativas às suas competências de uso dos SAC no campo político e mediático (recontextualizações ético-ideológicas, representadas pelo campo C da Figura 1) para obterem, reclamarem ou reforçarem o monopólio legal dos serviços prestados, em competição e em disputa com outros grupos sociais e profissionais.

Em cada um desses campos sociais e simbólicos, os profissionais realizam processos de RVtC, mas as várias recontextualizações (educativas, jurisdicionais e ético-ideológicas) não são equivalentes, dado respeitarem a campos e hierarquias de conhecimento relativamente autônomos. Dependem de jogos e posições de poder que são específicos, porque são gerados por conhecimentos e formas de organização do conhecimento que estão implícitos na socialização informal dos profissionais em cada campo. De facto, o que está em causa não é apenas ter o acesso e ter a posse (desigual) de recursos-conhecimentos (de informação e conhecimento explícito), mas, mais do que isso, como dissemos anteriormente, ter as competências para saber usar esses recursos e isso, em grande medida, como é salientado pelo conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, é uma aprendizagem incorporada, realizada por referência à prática social, e pela familiaridade e observação entre pares mais experientes e mais novatos.

No quadro de uma sociedade industrial – em que os programas institucionais de socialização, referidos por François Dubet (2001), têm um importante papel constrangedor sobre a acção social e em que, portanto, o diagnóstico e a intervenção sobre os problemas sociais é estável e previsível para os profissionais, como refere Donald Schön (1993) – podem-se encontrar processos de conversão das recontextualizações entre campos: os capitais culturais possuídos e adquiridos no campo do ensino superior podem ser valorizados e convertidos pelos campos do trabalho e da economia e, ao mesmo tempo, valorizados e convertidos pelo campo político e mediático, e vice-versa.

Na formulação teórica original de Pierre Bourdieu (1979), essa conversão é possível, porque existem homologias estruturais de posições entre campos que permitiriam converter o capital cultural em capital económico e em capital político e social, em resultado do *habitus* regular, de modo sistemático e coerente, as práticas sociais em todas as dimensões da vida social. Quer isso dizer que, nessa perspectiva, ajustada a uma sociedade capitalista e industrial, as trajectórias de socialização profissional teriam grandes continuidades intercampos, porque as

aprendizagens e os usos implícitos dos SAC em cada campo simbólico tenderiam, em geral, a assegurar as conversões de capital entre os campos. Mas, no quadro de uma sociedade pós-industrial, de incerteza e risco no diagnóstico e na intervenção profissional sobre os problemas e de fraqueza do programa institucional de socialização, existe uma fragmentação social que faz com que as homologias estruturais entre campos deixem de ocorrer apenas automática e inconscientemente, fora da subjectividade colectiva dos profissionais. Como refere Bernard Lahire (1998; 2001) na crítica que faz aos excessos de generalização teórica da obra de Bourdieu, o conceito de homologia estrutural depende de uma socialização primária (*habitus* primário) no grupo doméstico de pertença de classe ou fracção de classe social como núcleo central e básico para permitir equivalências de capital cultural ao longo de uma trajectória social que atavesse vários campos sociais e simbólicos.

Em rigor, na actual sociedade de transição pós-industrial, as trajectórias de socialização primária, escolar e profissional têm inúmeras descontinuidades e, por isso, surgem hiatos nos processos de RVtC entre os vários campos simbólicos. Como sustenta Claude Dubar (1997), existe uma dinâmica na construção das identidades profissionais que salienta os desencaixes entre o herdado e o adquirido e entre o “nós” e os “outros” e que, portanto, torna questionáveis as hipóteses da teoria de Bourdieu sobre a possibilidade de estabelecer equivalências estruturais nos usos do conhecimento entre vários campos sociais e simbólicos.

Aliás, é a própria existência de campos sociais e simbólicos relativamente autónomos e delimitados que é posta em causa, dado que as organizações de educação, trabalho e pesquisa, que suportam os processos de RVtC e servem às práticas e ao senso comum profissional, podem assumir formas flexíveis e plurais, sem que tenham que respeitar inteiramente aquilo que ainda existe das missões institucionais e do sistema de papéis e estatutos sociais estáveis e previsíveis das burocracias uniformizadoras da sociedade industrial. As hierarquias de conhecimento não desaparecem e os conflitos de legitimidade sobre a razão e a verdade também não, porque nas relações multiculturais as comparações desiguais entre diferentes continuam a ocorrer por meio da relação com o património de recursos-capitais possuído pelas várias culturas em presença, ainda que cada vez mais confinadas à subjectividade colectiva dos profissionais, que se organiza com base numa prática profissional colectiva e situada, a que temos chamado cultura profissional (CARIA, 2008a). Ao mesmo tempo, a visibilidade macrossocial que os campos sociais e simbólicos davam às hierarquias de conhecimento, em função dos constrangimentos legais e oficiais, e as consequentes disputas de poder institucional tendem a perder valor simbólico numa sociedade que parece ser tendencialmente “mais líquida” (BAUMAN, 2007).

Em conclusão, o conhecimento profissional, ao provir dos processos de RVtC da sociedade industrial, é confrontado com uma progressiva fragmentação do social que perturba a unidade e a estrutura do capital cultural, que dilui as fronteiras entre campos e que enfraquece o programa institucional de socialização. É nessas condições objectivas de mudança social que surge a oportunidade de conceptualizar o saber profissional como um objecto claramente distinto do conhecimento profissional, ainda que não totalmente separado dos RVtC. O saber profissional passa a emergir e a depender de contextos sociais de acção mais delimitados e de uma escala micro de acção e reflexividade social, e não apenas do DV dos campos macrosociais. Passa a depender das culturas profissionais definidas também em termos de competências de uso prático qualificado do conhecimento para agir, e não apenas em termos de um capital-recurso de dominação para determinar uma definição de verdade legítima, embora seja uma verdade crítica.

DISCURSO HORIZONTAL E *HABITUS*

As contribuições de Basil Bernstein não se circunscrevem a uma interpretação da teoria do discurso pedagógico que subordine as práticas discursivas a princípios e regras que produzem e legitimam o capital cultural. Articulado com o DV, existe um *discurso horizontal* (DH), dado que o conhecimento nunca é independente de um quotidiano de vivências intersubjectivas entre pares, prático e oral de experiências comuns. O DH confina o conhecimento aos contextos face a face, de quem tem a prática de um certo segmento de actividade profissional e se reconhece, pelos implícitos do fazer e do pensar comuns, como detentor de uma competência para agir que é específica a um grupo profissional. Assim, o DH diferencia-se, no nível prático, do DV, porque contém uma forma e uma estrutura (uma epistemologia) própria, porque no nível contextual o uso do conhecimento é cumulativo, segmental e tácito (BERNSTEIN, 1999). Diríamos, assim, que a dimensão prática de uso contextual do conhecimento profissional não é apenas a reprodução de um conteúdo de discurso segundo as regras e os princípios abstractos e estruturais dos processos de RVtC.

O autor esclarece que a sua proposta não visa a opor as estruturas do DH às do DV, dado que não tem em vista uma análise estruturalista do discurso. O DH opera na articulação com os processos de RVtC, porque adiciona a especificidade e a sensibilidade necessárias aos agentes sociais para saberem usar a linguagem dos SAC quando agem em contexto. Nesse âmbito, o DH aproxima-se da ideia antropológica da cultura de grupo (subcultura) quando esta actua localmente para filtrar um discurso geral e abstracto mais amplo, de modo a que este tenha especificidade e relevância contextual para orientar e dar sentido ao que essa

cultura faz e pensa quando actua por meio dos seus membros (CARIA, 2008b). Mas como o DH não tem por si só uma linguagem explícita para significar o mundo social, ele vai acumulando a experiência colectiva de um saber fazer e pensar à medida que este se revela ajustado a um dado segmento da prática, sempre que ocorrem as características e os componentes específicos a esse contexto de sentido e acção, permanecendo no nível dos saberes tácitos e sem que seja necessário explicitar “o porquê” de se saber fazer e pensar de um certo modo.

Reparemos que o conceito de Donald Schön (1983) de “epistemologia da prática profissional” parece ser muito essa introdução de especificidade contextual nos SAC, potencialmente geradora de comunidades discursivas horizontais, ainda que subordinadas ao poder do DV do supervisor, do orientador, do formador, do investigador, do chefe hierárquico, etc. Quando se trata de transferir práticas, experiências e senso comum profissionais de um dado contexto de acção para outro, isso envolve sempre, segundo Bernstein, um operação cognitiva de abstracção e generalização – dependente da forma de uso (da epistemologia) do DV e dos seus processos de RVtC – porque o DH é sempre relativo a quem fala de um certo lugar social, introduzindo, por isso, uma incomensurabilidade nos discursos. Implica, portanto, uma operação de tradução de linguagens, dado que estamos à procura de uma verdade que não se limita à intersubjectividade de quem fez e pensa num dado contexto de acção.

Nessa perspectiva de interpretação das contribuições de Bernstein, em que o DH depende sempre do DV para se tornar um conhecimento explícito, percebemos que esse conceito tem muitas afinidades com o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, aplicado à teoria dos campos sociais. Por um lado, essa afinidade traz a vantagem de que, quando passamos ao *habitus*, já não estamos a falar somente de práticas discursivas. Estamos a falar de processos sociocognitivos que já não decorrem na dependência do DV, dado serem constituídos pelos esquemas práticos e inconscientes de percepção, de apreciação e antecipação do mundo social, interiorizados a partir de uma certa posição e lugar social e no plano da socialização entre pares (BOURDIEU, 1972; CARIA, 2002b). Esquemas práticos cujo modo de operar, sendo geral a todos os processos de socialização, não está inevitavelmente limitado à relatividade de cada contexto e, portanto, à incomensurabilidade das linguagens do DH. Por outro lado, traz a desvantagem de tratar as relações entre conhecimento e cultura com base na teoria dos campos e, desse modo, num quadro histórico que ainda é o da sociedade industrial e não o da actualidade da fragmentação social das sociedades capitalistas.

A teoria do discurso pedagógico de Basil Bernstein (1999) vai, no entanto, mais longe, porque, como dissemos antes, não tem uma visão estruturalista que oponha os dois modos de funcionamento das

estruturas-epistemologias do DV e do DH. Pretende ainda uma abordagem da dinâmica das relações entre o DV e DH e introduz, assim, contribuições para perceber melhor a actualidade do que é o uso do conhecimento numa sociedade pós-industrial. Assim, existem códigos do DV (sistemas de classificação) e gramáticas do DH (linguagens contextuais) com maior ou menor força de classificação e de limitação dos segmentos de actividade a que os discursos se reportam.

Inevitavelmente numa sociedade industrial, com fortes delimitações e fronteiras entre campos simbólicos, os códigos de conhecimento terão classificações fortes e explícitas e isso implicará linguagens e gramáticas de uso do conhecimento que são tendencialmente implícitas e fechadas (contexto e segmentos de acção muito limitados) e culturas profissionais com forte pendor etnocêntrico, em razão de uma forte determinação dos processos macrossociais do RVtC sobre as práticas e o senso comum. Numa sociedade pós-industrial, os códigos de conhecimento terão classificações mais fracas e menos explícitas, facto que favorecerá as linguagens implícitas e as gramáticas de conhecimento mais abertas (contextos e segmentos de acção mais amplos) e, por conseguinte, culturas profissionais com maior potencial para a relativização dos etnocentrismos profissionais e académicos, em virtude de um enfraquecimento da determinação dos processos macrossociais do RVtC sobre as práticas e o senso comum.

SABER E CULTURA PROFISSIONAL

É dessa abordagem dinâmica que partimos – inspirada na perspectiva bernsteiniana e centrada nos processos de uso do conhecimento, comuns na nossa sociedade de transição pós-industrial – para fundamentar uma teoria do saber profissional. Para esse efeito, como salientam Michel Callon e Bruno Latour (2006), importa que os agentes e os actores macro e micro não sejam pensados como entidades desiguais à partida, fora dos processos e operações que lhes permitem constituir-se como agentes que, nas suas relações sociais, têm ligações assimétricas. E sem que isso tenha que implicar, acrescentamos nós, partir do inverso, do pressuposto relativista de que toda a sociedade é apenas o que acontece em cada momento em contexto.

Cabe ressaltar ainda que não pressupomos que o DV está a ser dissolvido pelo DH ou que as culturas profissionais estejam a transformar-se em culturas epistémicas. Como tornamos claro anteriormente, não concebemos os profissionais como analistas simbólicos, nem passamos a pressupor que o uso e a aprendizagem do conhecimento, hoje, apenas dependem do desenvolvimento de redes horizontais de actores, acções e de agentes sociais. Os lugares sociais e as posições culturais que os profissionais ocupam nessa sociedade de transição não têm como

actividade central a produção de conhecimento, mas sim, reafirmamos, o uso competente e legítimo, mas não monopolista (como condição necessária para relativizar o DV), do conhecimento nas interacções com os leigos, com propósitos de inclusão social (como condição para potenciar o DH). O poder profissional das classes médias ricas em capital cultural permanece e transforma-se. O seu saber, por hipótese, continua a ser um(a) meio-mediação-ferramenta para a realização prática de objectivos e valores sociais variados, e não um fim em si próprio para a produção de conhecimento.

Em síntese, a pesquisa sobre o saber profissional não pretende negar as hierarquias do conhecimento – e respectivos poderes, capitais e etnocentrismos –, mas antes não as dar como adquiridas à partida (como acontece nas RVtC): analisar e agir por relação com os usos e as aprendizagens sociais do conhecimento que ocorrem no nível contextual e micro, olhando para as pequenas ocorrências que têm (ou podem ter) efeitos mais amplos (orientação sociocognitiva de baixo-para-cima) por via DH que se manifesta em culturas profissionais e não por relação com os constrangimentos macro do DV, que podem explicar em geral as ocorrências em escala micro (orientação sociocognitiva de cima-para-baixo), mas que não determinam o que em cada momento pode acontecer na interacção social.

É óbvio que os processos recontextualizadores dos SAC estão presentes nos contextos de trabalho profissional, porque a razão teórica e os constrangimentos macro não deixam de se manifestar, mas isso, por hipótese, não é o núcleo sociocognitivo central do saber profissional. O essencial do saber profissional está na actuação do profissional quando constrói e opera no quotidiano da prática profissional, por meio da interacção social com o outro ou com os pares, tornando evidente que o senso comum profissional é mais do que um lugar de reprodução da prática discursiva. É um lugar de construção social e cultural de conhecimento para agir.

A nossa hipótese central sobre o saber profissional é a de que, no plano microssocial e contextual do uso do conhecimento para pensar e agir, temos o encontro de duas epistemologias na cultura profissional: a epistemologia do DV e dos seus processos de RVtC, que hierarquiza competências culturais e cognitivas com base no conhecimento explícito de princípios e regras abstractos; a epistemologia da prática, suportada pelo *habitus*, que diferencia as culturas, com base em saberes tácitos que se prolongam num DH que segmenta o social pela interacção em actividades comuns e recíprocas no face a face.

O saber profissional não será, portanto, por si próprio uma epistemologia autónoma da prática. Será antes a configuração e a dinâmica dos processos de uso do conhecimento que resultam do encontro entre duas epistemologias do conhecimento em tensão latente e contínua.¹³ É essa dualidade epistemológica, com as suas potenciais inconsistências e

13

A pesquisa sobre a existência de uma dualidade na construção e organização do conhecimento é actualmente defendida por uma corrente da psicologia cognitiva, através do conceito de mente dual (*dual mind*). Ver Evans e Frankish (2009).

contradições, que pode ser observada e analisada nas culturas dos profissionais por meio do desenvolvimento de estratégias etnográficas de pesquisa, método e objecto a que nos temos dedicado (CARIA, 2014).

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, Andrew. *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1988.
- BAUMAN, Zygmunt. *A vida fragmentada: ensaios sobre a moral pós-moderna*. Lisboa: Relógio D'Água, 2007 [1995].
- BERNSTEIN, Basil. Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, v. 2, n. 20, p. 157-173, 1999.
- _____. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Science de la science et réflexivité*. Cours du Collège de France 2000-2001. Paris: Raisons d'Agir, 2001.
- _____. *Mediações pascalianas*. Oeiras: Celta, 1998.
- _____. *La distinction: critique social du jugement*. Paris: Minuit, 1979.
- _____. *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle. Paris/Genève: Droz, 1972.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Le métier de sociologue: préalables épistémologiques*. Paris/La Haye: Monton, 1973.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. *Réponses: pour une Anthropologie réflexive*. Paris: Seuil, 1992.
- CALLEWAERT, Gustave. Bourdieu, crítico de Foucault. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 19, p. 131-170, 2003.
- CARIA, Telmo H. O uso do método etnográfico no estudo do trabalho e do conhecimento profissionais. In: TORRES, Leonor; PALHARES, José (Ed.). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais da Educação*. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2014. p. 39-63.
- _____. O trabalho profissional burocrático: modelo de análise sobre a profissionalização do trabalho social em organizações do sector não lucrativo em Portugal. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, v. 56, n. 4, p. 829-865, 2013.
- _____. Poder e conhecimento no trabalho profissional baseado nas Ciências Humanas e Sociais: dados preliminares do projecto Sartpro. In: CARVALHO, Teresa; SANTIAGO, Rui; CARIA, Telmo H. (Ed.). *Grupos profissionais, profissionalismo e sociedade do conhecimento*. Porto: Afrontamento, 2012a. p. 59-80.
- _____. Entrevista a ... Telmo Caria. *Newsletter SocEd*, n. 8, p. 3-6, jan. 2012b. Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia.
- _____. A mobilização de conhecimento em situação de trabalho profissional. Versão revista e ampliada. In: FARTES, Vera; ROSELI, Maria. *Currículo, formação e saberes profissionais*. Bahia: Edufba, 2010. p. 165-193.
- _____. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. *Análise Social*, v. 43, n. 4, p. 749-773, 2008a.
- _____. Revisitar com os professores a cultura profissional 10 anos depois: actualidade de uma perspectiva etnográfica sobre o poder e o conhecimento. In: LIMA, Jorge; PEREIRA, Helder (Org.). *Políticas públicas e conhecimento profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação*. Porto: LivPsic, 2008b. p. 113-132.

- _____. Itinerário de aprendizagens sobre a construção teórica do objecto saber. *Etnográfica*, v. 1, n. 11, p. 215-250, 2007a.
- _____. História, reforma e lucidez em ciência: a reflexividade científica segundo Pierre Bourdieu. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 79, p. 133-149, 2007b.
- _____. (Ed.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005.
- _____. O uso do conhecimento: os professores e os outros. *Análise Social*, n. 164, p. 805-831, 2002a.
- _____. Da estrutura prática à conjuntura interactiva: relendo o “Esboço de uma teoria da prática de Pierre Bourdieu”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 64, p. 135-143, 2002b.
- _____. *A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa nos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2000.
- _____. Debater a sociologia da educação em Portugal. *Forum Sociológico*, n. 6, p. 33-48, 1995.
- CARIA, Telmo H.; CÉSAR, Filipa; BILTES, Raquel. A profissionalização da sociologia e o uso dualístico das ciências sociais. *Configurações*, n. 9, p. 15-36, 2012.
- CARIA, Telmo H.; PEREIRA, Fernando. *O trabalho social profissional no terceiro sector*. Viseu: PsicoSoma, 2014.
- CARIA, Telmo H. et al. O sistema de profissões em trabalho social: trabalho de equipa, formação e jurisdição profissional. In: CARIA, Telmo H.; PEREIRA, Fernando. *O trabalho social profissional no terceiro sector*. Viseu: PsicoSoma, 2014. p. 151-180.
- CALLON, Michel; LATOUR, Bruno. Le grand Léviathan s’apprivoise-t-il? In: AKRICH, Madeleine; CALLON, Michel; LATOUR, Bruno (Ed.). *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*. Paris: Les Presses des Mines de Paris, 2006.
- CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX* (1998). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002 [1998].
- COLLINS, Harry. *Tacit and explicit knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press, 2010.
- CORREIA, José Alberto. *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto, 1998.
- COULTER, Jeff. *Mind in action*. Cambridge: Polity Press, 1989.
- DODIER, Nicolas. Les appuis conventionnels de l’action. Elements de pragmatique sociologique. *Réseaux. Communication – Technologie – Société*, v. 11, n. 62, p. 63-85, 1993.
- DOMINGOS, Ana Maria et al. *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- DUBAR, Claude. *La crise des identités: l’interprétation d’une mutation*. Paris: PUF, 2001.
- _____. *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto, 1997.
- DUBET, François. *Le déclin de l’institution*. Paris: Seuil, 2001.
- EVANS, Jonathan St. B. History of the dual process theory of reasoning. In: MANKTELOW, Ken I.; CHUNG, Man C. (Ed.). *Psychology of reasoning: theoretical and historical perspectives*. Hove: Psychology Press, 2004. p. 241-266.
- EVANS, Jonathan St.; FRANKISH, Keith. *In two minds: dual processes and beyond*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- FABIANI, Jean-Louis. Les règles du champ. In: LAHIRE, Bernard (Org.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques*. Paris: La Découverte & Syros, 2001. p. 75-91.
- GEERTZ, Clifford. *Ici et là-bas. L’antropologue comme auteur*. Paris: Métaillé, 1996 [1988].
- GOODY, Jack. *Entre l’oralité et l’écriture*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
- _____. *A domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Presença, 1988 [1977].

- ITURRA, Raúl. *Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990.
- KARMILOFF-SMITH, Annette. *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive sciences*. Cambridge: MIT Press, 1996.
- LAHIRE, Bernard. Champs, hors-champ, contrechamp. In: LAHIRE, Bernard (Ed.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris: La Découverte & Syros, 2001. p. 23-57.
- _____. *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan, 1998.
- LAVE, Jean. A selvajaria da mente domesticada. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 46, p. 109-134, 1996.
- LAVE, Jean; CHAIKLIN, Seth. *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- MADUREIRA-PINTO, José. Exigências da ruptura com o senso comum nas ciências sociais: reavaliação do problema. In: MADUREIRA-PINTO, José. *Propostas para o ensino das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 1994. p. 113-129.
- MADUREIRA-PINTO, José; ALMEIDA, João F. Da teoria à investigação empírica: problemas metodológicos gerais. In: MADUREIRA-PINTO, José; SILVA, Augusto S. (Ed.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 1987. p. 55-78.
- _____. *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença, 1980.
- NUNES, João A. Teoria crítica, cultura e ciência: os espaços e os conhecimentos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de S. (Ed.). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento, 2001. p. 299-337.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc V. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998.
- REBER, Arthur S. *Implicit learning and tacit knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- REICH, Robert B. *O trabalho das nações*. Lisboa: Quetzal, 1996.
- REYNOSO, Carlos (Comp.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- SANTOS, Boaventura de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1989.
- SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.
- _____. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SENNET, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Lisboa: Relógio D'Água, 2007.
- SHWEDER, Richard A. A rebelião romântica da antropologia contra o iluminismo: ou de como há mais coisas no pensamento para além da razão e da evidência. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 8, p. 135-188, 1997.
- VAN OERS, Bert. The fallacy of decontextualization. *Mind, Culture and Activity*, v. 2, n. 5, p. 135-142, 1998.
- ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

TELMO H. CARIA

Professor catedrático em Sociologia do Conhecimento Profissional da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e investigador responsável pela área de Etnografias do Conhecimento Profissional do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, Porto, Portugal
tcaria@utad.pt

COMUNIDADES DE SABER: PERCURSO DE UM CADETE ENTRE MOÇAMBIQUE E PORTUGAL

SUSANA DURÃO

JOANA OLIVEIRA

RESUMO

Neste texto, acompanhamos de perto o percurso de Eduardo, um aluno moçambicano cooperante. Esta narrativa é complementada por uma análise das condições de formação em Portugal dos alunos de polícia de Moçambique, mas também de Angola, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Os cadetes preparam-se, em cinco ou mais anos de treino (equivalentes a mestrado), para virem a ser oficiais de polícia em seus países de origem. Defendemos o argumento de que esses alunos integram comunidades de saber, onde se incluem aprendizagens pela pedagogia da imagem e do exemplo. Tais comunidades são situadas histórica e contextualmente. No mesmo sentido, descrevemos como os alunos cooperantes em formação em Portugal mobilizam ideias de sacrifício e de esperança associadas tanto à experiência situada quanto à expectativa de regresso aos países de origem.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL • COOPERAÇÃO INTERNACIONAL •
POLÍCIA • HISTÓRIA DE VIDA

Este texto é um dos primeiros resultados do projeto de pesquisa "COPP-LAB: Circulations of Police in Portugal, Lusophone Africa and Brazil", financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia Portuguesa (PTDC/IVC-ANT/5314/2012), a ser desenvolvido no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp -, São Paulo, entre 2013 e 2015.

COMMUNITIES OF KNOWING: THE PATH OF A CADET BETWEEN MOZAMBIQUE AND PORTUGAL

ABSTRACT

In this paper we follow the trajectory of Eduardo, a cooperating student. The narrative is complemented by an analysis of the training conditions of police students from Mozambique in a Portuguese, as in the case of Eduardo, but also from Angola, Cape Verde and Sao Tome and Principe. The cadets are trained in five or more years of (equivalent to a master degree) to become police officers in their countries of origin. We argue that these students integrate communities of knowledge where the learning pedagogy includes the image and example. Such communities are historically and contextually situated. Similarly, we describe how students in cooperative education in Portugal mobilize ideas of sacrifice and hope both associated with the experience placed on the expectation of return to their own countries.

PROFESSIONAL TRAINING • INTERNATIONAL COOPERATION •
POLICE • LIFE STORIES

COMUNIDADES DE SABER: RECORRIDO DE UN CADETE ENTRE MOZAMBIQUE Y PORTUGAL

RESUMEN

En este texto, acompañamos de cerca la trayectoria de Eduardo, un alumno mozambiqueño cooperante. Esta narrativa es complementada por un análisis de las condiciones de formación en Portugal de los alumnos de policía de Mozambique, Angola, Cabo Verde y Santo Tomé y Príncipe. Los cadetes se preparan, durante cinco o más años de entrenamiento (equivalentes a una maestría), para convertirse en oficiales de policía en sus países de origen. Defendemos el argumento de que estos alumnos integran comunidades de saber, en las que se incluyen aprendizajes por medio de la pedagogía de la imagen y el ejemplo. Tales comunidades son situadas histórica y contextualmente. En el mismo sentido, describimos cómo los alumnos cooperantes en formación en Portugal movilizan ideas de sacrificio y de esperanza asociadas tanto a la experiencia situada como a la expectativa de regreso a los países de origen.

FORMACIÓN PROFESIONAL • COOPERACIÓN INTERNACIONAL •
POLICÍA • HISTORIA DE VIDA

EDUARDO, CADETE MOÇAMBICANO

CHAMAREMOS EDUARDO AO CADETE MOÇAMBICANO QUE DECIDIU CONCORRER AO curso de oficiais do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna – ISCPSI –, no qual ingressou com 30 anos, em 2010. A opção levou-o a viver em Portugal. Ficaria a residir por vários anos no centro da capital, Lisboa, junto com outros estudantes africanos e portugueses. Sua intenção era, à época, ascender nos quadros da Polícia da República de Moçambique – PRM –, através do curso de formação de oficiais que, naquele ano, em 2010, seria equiparado a mestrado, de acordo com os processos protocolares do ensino superior estabelecidos em Bolonha, na Itália, para o Espaço Europeu de Ensino Superior.

Na Europa, os cursos de formação de oficiais tendem a ser complementares a outras formações superiores adquiridas em geral em faculdades de Direito. Não existe, portanto, nenhum outro curso tão longo e especificamente dirigido a agentes de liderança em matéria de segurança pública. Assim, Eduardo se envolveu na formação em ciências policiais, prevendo residir em Portugal durante cinco anos obrigatórios.

O recrutamento de Eduardo sucedeu-se ao abrigo dos protocolos de cooperação entre o Ministério da Administração Interna e os respectivos homólogos dos países africanos de língua oficial portuguesa, oficialmente denominados Palop. Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e, mais recentemente, Guiné Bissau e também

Timor-Leste assinaram esse protocolo em diferentes momentos nas duas últimas décadas.

Cabo Verde foi o país a dar o primeiro passo em direção ao treino na antiga metrópole, logo em 1988. Essa mesma formação, que incluía uma maioria de cadetes de nacionalidade portuguesa, seria consequência da Revolução dos Cravos de 1974, que conduziu Portugal à democracia. Em 1979, lançou-se o projecto de criação dessa escola superior para treinar oficiais de polícia tendo em vista elevar o potencial das suas chefias diretas. Foi somente em 1984 que se realizou o primeiro Curso de Formação de Oficiais de Polícia – CFOP. Simultaneamente, durante anos, um outro objectivo foi ganhando realidade. Assim, foi sendo erigida uma elite de policiais, caracterizada pela emergência de formar policiais-gestores, algo que se repetiu em muitos outros países (REUSS-IANNI; IANNI, 1983). Em Portugal, essa via de formação colocou-se como alternativa legítima à inclusão de antigas lideranças provindas de diferentes armas do exército. O apogeu do reconhecimento da concretização do curso de formação de oficiais de polícia viria com a nomeação de Paulo Gomes, um dos melhores alunos do primeiro curso de oficiais do ISCP, para o cargo de diretor nacional em 2012, afastado pelo ministro da administração interna logo em 2013, após uma grande manifestação de policiais contra o governo.¹

A ideia central do curso, que todos os anos recruta em média 40 novos formandos, é treinar um contingente permanente de oficiais, majoritariamente sem ligação prévia com a polícia, e imprimir um papel pedagógico de converter agentes e chefes (das carreiras de base, com uma formação muito mais reduzida que tem lugar na Escola Prática de Polícia – EPP) a novas visões dos códigos penais democráticos. Enquanto isso, prevê-se que sejam apagadas do imaginário popular práticas policiais associadas a um dos mais longos regimes ditatoriais da história, entre 1926-1974 (DURÃO, 2008, 2012).

Entrevistámos Eduardo em 4 de janeiro de 2013, quando este completava os seus 34 anos, sendo assim um dos alunos mais velhos do instituto.² Como a maioria dos seus colegas “cooperantes” (assim denominados no contexto do ISCP), Eduardo falou da sua condição de migrante especial que, tal como os demais alunos africanos, seria aprendiz na mobilidade. Eduardo caracterizou a experiência como uma espécie de exílio voluntário, com custos e ganhos, ora diferente, ora algo semelhante à mobilidade também vivida por muitos “nacionais” (como se referem aos alunos portugueses), tradicionalmente oriundos de lugares distantes da grande cidade de Lisboa (DURÃO, 2011). O regime de internato exigido durante os primeiros quatro anos do curso, no período em que os alunos adquirem o estatuto de cadetes, antes de obterem o estatuto de aspirantes no quinto ano, insere-se numa lógica mais ampla que foi diagnosticada como estando inscrita num modelo de “formação integral” (PAYMAL, 2011), conforme podemos ver no Esquema 1.

1

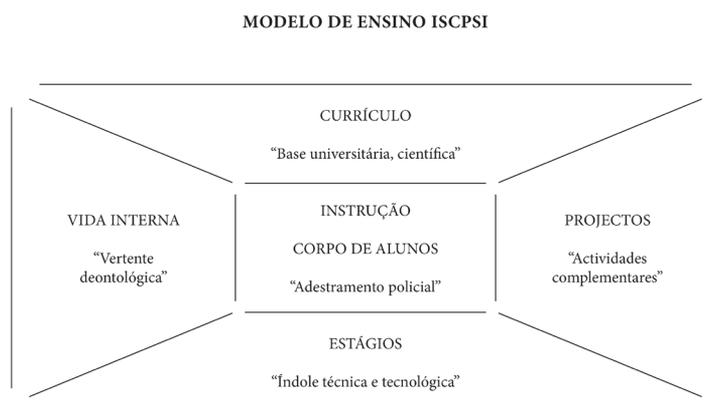
A nomeação de Paulo Gomes, que sucedeu a um colega provindo do exército, que, por sua vez, sucedera a um promotor do Ministério Público, receberia o apoio dos sindicatos profissionais e confirmaria a unanimidade em relação ao papel central do instituto para a PSP e para a administração pública portuguesa.

2

Eduardo foi um dos 17 africanos entrevistados entre novembro de 2013 e fevereiro de 2013 no âmbito do projeto “COPP-LAB: Circulations of Police in Portugal, Lusophone Africa and Brazil”. Entre o último semestre de 2013 e o primeiro de 2014, foram entrevistados cerca de 25 cadetes africanos e “nacionais” e sete oficiais do instituto, estando ainda prevista a realização de futuras entrevistas a professores e funcionários e a alguns cadetes do primeiro ano. Estão em processo visitas etnográficas aos países africanos de origem dos cadetes, ao longo de 2014, nas quais estabelecemos uma rede de entrevistas com antigos alunos do instituto, mas também formadores, agentes e oficiais em vários escalões da hierarquia policial, magistrados, juízes e políticos e oficiais de ligação portugueses (em muitos casos, com um papel importante no recrutamento de alunos africanos para o ISCP). Duas visitas etnográficas tiveram lugar, uma em São Tomé e Príncipe (fevereiro de 2014) e outra em Angola (abril de 2014). No momento de redação deste artigo, estava em preparação a visita a Moçambique (junho de 2014) e a Cabo Verde (julho de 2014).

ESQUEMA 1

MODELO DE “FORMAÇÃO INTEGRAL” PROPOSTO POR PAYMAL, ANTIGO PROFESSOR DO ISCP SI



Fonte: François Paymal (2011).

A ideologia de base, manifesta em conteúdos disciplinares com forte pendor no direito, técnicas policiais e pontuada por matérias das humanidades (sociologia, psicologia, cultura portuguesa, língua inglesa), é formar o sujeito moral enquanto se treina e capacita o oficial de polícia. O papel da educação física permanente e das actividades de solidariedade social, enquadradas nos projectos-escola que os alunos desenvolvem ao longo dos quatro anos de formação, contribuem para a criação de uma pedagogia que se dá através da imagem e do exemplo moral. Mas a possibilidade da criação de uma pedagogia que se entretete em torno da imagem e do exemplo encontra uma maior evidência na unidade curricular da *Instrução de Corpo de Alunos – Ical –*, lecionada ao longo dos cinco anos de formação pelos oficiais de polícia do Corpo de Alunos. Essa disciplina pretende enquadrar os alunos num espaço regulamentado e hierarquizado, criando em simultâneo as condições para um “aperfeiçoamento” das características cívicas e morais do elemento policial.

Em vários lugares, praças, corredores e espaços de convívio do ISCP SI, podem ler-se inscrições de apelo à responsabilidade, camaradagem, honestidade, princípios que visam a nortear a formação do oficial de polícia, orientando-o para uma verticalidade de valores históricos e sociais. A continuidade de uma estrutura militarizada no contexto académico do ISCP SI está enquadrada pela missão do Corpo de Alunos, que regista e avalia quotidianamente o comportamento e o desempenho dos alunos nas suas mais diversas vivências. A consciência de todos permanece vinculada à ideia de que se deve tipificar atitudes e comportamentos exemplares no cumprimento das mais diversas actividades.³ A marca que o olhar deixa sobre a conduta dos cadetes encontra apaziguamento no exercício de camaradagem, responsabilidade e solidariedade entre eles, algo que acontece em outras academias policiais (CHAPPEL; LANZA-KADUCE, 2011). Como refere, em entrevista, uma aluna-cadete “nacional”:

3

Tal como se encontra regulamentado no capítulo II da secção I do artigo 7 do Anexo do Regulamento de Avaliação de Conhecimentos de Instrução de Corpo de Alunos do ISCP SI, retirado em fevereiro de 2014.

Eu partilho o quarto com mais duas colegas - vamos imaginar - estou no primeiro ano e sei que tenho uma formatura às 7:50 (da manhã). São 7:35 e a minha colega está deitada na cama porque está com pouca vontade de se levantar e ir para a formatura. Ela vai-se levantar e vai chegar à formatura, mas se calhar vai com o cabelo desalinhado, vai sem uma placa de nome, vai sem isto, vai sem aquilo. Eu não quero que ela falhe, porque sei que ela vai ser punida. Então, como eu estou no quarto, vou-lhe chamando a atenção e vou ajudando [...]. Vou chateá-la para que ela acorde um pouquinho mais cedo, vou ajudá-la naquilo que precisar, que é para evitar que ela falhe.

A imaginação da aluna-cadete permite-nos aceder a instantes da vida em internato que trazem a evidência de uma aprendizagem atravessada por circunstâncias tão ímpares quanto a ida à formatura (que acontece todos os dias da semana imediatamente antes do início das aulas às 8 horas, e às 12 horas, após o fim das aulas da manhã), o desalinhado do cabelo e o começo de um dia de aulas. Formação pessoal, redes de mutualidade constitutiva, e expectativas de ação são consolidadas em paralelo.

Eduardo falou-nos de como a opção de frequentar o curso de oficiais o fez abraçar a condição de expatriado e abandonar, temporariamente, a família e a casa em Maputo. Comentou a sensação de clausura em um regime de internato para policiais que, como ele, são adultos e deixaram em casa parentes mais velhos e dependentes mais novos, esposas, irmãos e cunhadas, e uma série de compromissos profissionais que, no seu caso, começou a construir quando em 2003 aderiu à PRM. Narrou como essa viragem, em 2003, se deu no dia em que foi parado por uma policial de trânsito que o convenceu a ingressar na força. Ela mesma o inscreveu nas listas do curso de guardas da polícia, que estava prestes a ser realizado. Mais tarde, a mesma pessoa confirmou por telefone que o processo dele estava em andamento. Aderiu assim ao 17º curso de guardas em Moçambique, o primeiro a abrir após um interregno de dez anos durante todo o período do pós-guerra (desde 1992). Como formação básica, Eduardo recebeu, com cerca de 600 colegas, instrução durante três meses num centro militar 75 km ao norte da capital. Ao todo, o treinamento foi de 8 meses e dele saíram 425 alunos, aqueles que literalmente sobreviveram aos treinos mais duros ou que não tinham sido expulsos por falsificarem os seus documentos pessoais. Nesse curso, Eduardo foi um dos 80 selecionados para fazer posteriormente o curso de investigação criminal. Entretanto, viu o projeto de Polícia Judiciária em Moçambique ser travado. Passou ainda por uma formação em técnicas de investigação criminal na China e por outra promovida pelo FBI em Botswana. Inspirado por uma orientação socialista, Eduardo

cedo se interessou pela melhoria das condições materiais do trabalho policial em Moçambique, que, no seu entender, estão demasiadamente atravessados por forças “invisíveis”. Acredita nas palavras que um dia foram proferidas por um dos diretores da polícia de investigação criminal: “A Polícia não é curandeira”. Eduardo considera necessária a inversão de uma tendência tradicional-pluralista das formas de policiamento de esquadra, que tão bem têm sido descritas por Kyed (2013).

Assim, Eduardo lamenta que a polícia moçambicana “seja mal paga, rudimentar, não tenha bases de dados unificadas e que as aprendizagens técnicas sejam tão difíceis de implementar”. Foi então que, após alguma experiência no policiamento de esquadra, se resolveu por uma formação superior além-mar, num curso de oficiais valorizado pela diversidade das matérias e pelo esforço de aprendizagem que demanda dos cadetes.

No momento em que o entrevistámos, Eduardo frequentava o quarto ano do curso. Dos seus 10 anos de polícia, tinha já passado mais de metade em formações internacionais. Embora tendo reprovado no primeiro ano, como a maioria dos seus colegas africanos, conseguira resistir à desistência. O incessante desejo de regressar a casa que o assolou nos primeiros tempos e a vontade de recuar foram controlados com o apoio da própria família. A esposa e os irmãos estavam convencidos da oportunidade de mobilidade social que o curso traria para Eduardo e para os familiares. Sem parentes em Portugal, mantinha uns poucos laços com amigos na embaixada de Moçambique, para onde ia de forma a “ficar de cabeça limpa”.

Embora tendo falado da “bagagem” e do conhecimento técnico que foi a Portugal adquirir (aspecto que desenvolveremos na secção seguinte), Eduardo também comentou criticamente alguns aspectos da vida dos cooperantes no ISCPIS. Falou das subtis formas de controle social que recaem sobre os alunos e de como muitos dos professores consideram os cooperantes mal preparados pelos seus sistemas de ensino nacionais. Eduardo conservava o seu salário de polícia, que deixava integralmente em Moçambique com os parentes. Como os restantes cooperantes, vivia apenas de uma bolsa de cerca de 200 euros mensais, fornecida pelo seu país. Sabia como os colegas são-tomenses, apesar de tudo, viviam ainda em piores condições, com ajudas muito intermitentes e precárias do governo português e sem apoio da sua própria nação.

O futuro apareceu, nas palavras do cadete, como uma incógnita. Tal como a maioria dos cooperantes, por enfrentarem dificuldades acrescidas nos primeiros anos do curso, Eduardo manifestou medo do futuro. Enfrentava logo de início o temor de ser reprovado de novo em alguma disciplina, o que automaticamente o faria não passar de ano. Isso significaria um regresso ao país com o curso incompleto, algo que viu acontecer com outros cooperantes ao longo dos anos.

Defendendo regras apertadas para todos os alunos, o ISCPSI apenas permite uma reprovação em uma disciplina ao longo dos cinco anos e, portanto, a reprovação de apenas um ano letivo. Como podemos verificar no Quadro 1, entre 1988 e 2013 ingressaram no ISCPSI 191 alunos cooperantes, tendo concluído o curso de oficial 104 alunos do total de 153 que deveriam ter ingressado no ano letivo de 2011/2012. No caso dos “nacionais”, ingressaram 685 alunos, tendo terminado com sucesso 534 do conjunto de 561 alunos que poderiam ter concluído o curso. Isso significa que reprovaram e/ou desistiram 49 alunos cooperantes de um total de 191 admitidos, ao passo que 27 “nacionais” reprovaram e/ou desistiram de um total de 685 alunos admitidos.

Não se espera que os alunos nacionais reprovem (e os números são esclarecedores). Existe o investimento do governo português tanto em tempo quanto em dinheiro. Enquanto estão em formação, todos os cadetes “nacionais” recebem uma mensalidade que varia consoante o ano em que se encontram inscritos (entre 190 e 300 euros) e o respectivo salário se provierem da carreira policial, agentes ou chefes. Todavia, mesmo que tudo seja feito para evitar reprovações, recai sobre todos os alunos o temor do erro e espera-se dos alunos uma dedicação exclusiva ao curso e ao ambiente escolar, com grande esforço cognitivo, físico e moral. Isso parece implicar para os alunos cooperantes um sacrifício redobrado, como defendem: sendo migrantes e também procurando equiparar as suas aprendizagens às dos colegas “nacionais”. Sabem que terão muitas dificuldades para alcançar e demonstrar o que sabem sem um apoio extra, para eles cada vez mais precário numa situação de crise europeia, com consequências especialmente nefastas em Portugal. Mas as dificuldades dos alunos cooperantes são também do plano da socialização e do treino. Como comentou um outro aluno cabo-verdiano:

A língua portuguesa não é uma língua, são várias línguas. Mas no instituto partem automaticamente do princípio que a gente tem de entender e trabalhar com o português de Portugal. No primeiro ano, para muitos de nós, é difícil até entender o que os professores falam, já para não falar do que ensinam nas aulas...

Nesse sentido, a língua portuguesa, que constitui uma das condições que une protocolarmente esses alunos a Portugal, parece ditar nesse contexto académico um desafio para a política das variações da língua, que, em geral, a considera um bem comum relativamente homogeneizado. Eduardo e outros cadetes africanos sentem a pressão de serem considerados os alunos mais “fracos” (como dizem), aqueles que nas listas de classificação das diversas disciplinas (quer as lecionadas por oficiais quer as ditadas por professores civis) se agrupam no final. Eduardo afirma: “[Um aluno cooperante] nunca vai estar acima de um

nacional, mesmo que seja muito inteligente [...]. Este é um curso político”. Político, como se disse antes, no sentido de que o governo português assume um compromisso financeiro ao formar esses oficiais e, como tal, reserva para si o direito de tentar não reprovar. Depois de formados, os nacionais vão ocupar cargos de comando em esquadras e postos para serem líderes operacionais. Alguns, entre os mais bem classificados nos respectivos cursos, vão produzir as suas carreiras que, se bem conduzidas, os podem levar longe. Há, assim, uma expectativa de progressão profissional associada às boas classificações, ou seja, a carreira de oficial parece estar relacionada com a *performance* pessoal que cada aluno teve ao longo do curso. Por sua vez, essa *performance* está marcada pela nota de entrada no curso, na medida em que se espera que a hierarquização e a padronização dos alunos à entrada sejam mantidas ao longo dos cinco anos (o que nem sempre acontece). Com os alunos “Palop” (termo que os cooperantes recusam adotar para si), o compromisso institucional é de um outro nível, menos determinante. Há uma política de solidariedade na diferença, já que a pedagogia do exemplo e da imagem subordina os países africanos ao que ensina, Portugal, bem como os cadetes cooperantes aos seus homólogos “nacionais”. Muito embora as carreiras dos alunos cooperantes nos seus respectivos países não estejam indexadas às classificações obtidas no curso de oficiais, eles estão sujeitos exatamente ao mesmo regime de exigências e de avaliação.

Eduardo mencionou como o “espírito de corpo” entre alunos do mesmo curso, promovido nos primeiros anos em várias modalidades, por exemplo a “semana de integração” realizada pelos oficiais discentes e pelos cadetes do quarto ano, a criação do lema do curso, a entrada para uma “família” fictícia, as ligações e o “apadrinhamento” entre os alunos de diferentes cursos, vai-se mitigando ao longo do tempo. A competição para obter as melhores notas nas disciplinas, que norteia a vida dos alunos, quer no ISCPPI quer no futuro da sua vida profissional, reconfigura e parece ressoar na sociabilidade do instituto. É nesse contexto que podem surgir manifestações de desconfiança de alguns alunos nacionais dirigidas a cooperantes, marcadas por uma competição em vários níveis. A tática de sobrevivência mais relatada por Eduardo e outros, para lidar com perjúrios ocasionais dirigidos à sua condição de africano, é a da demonstração de indiferença.

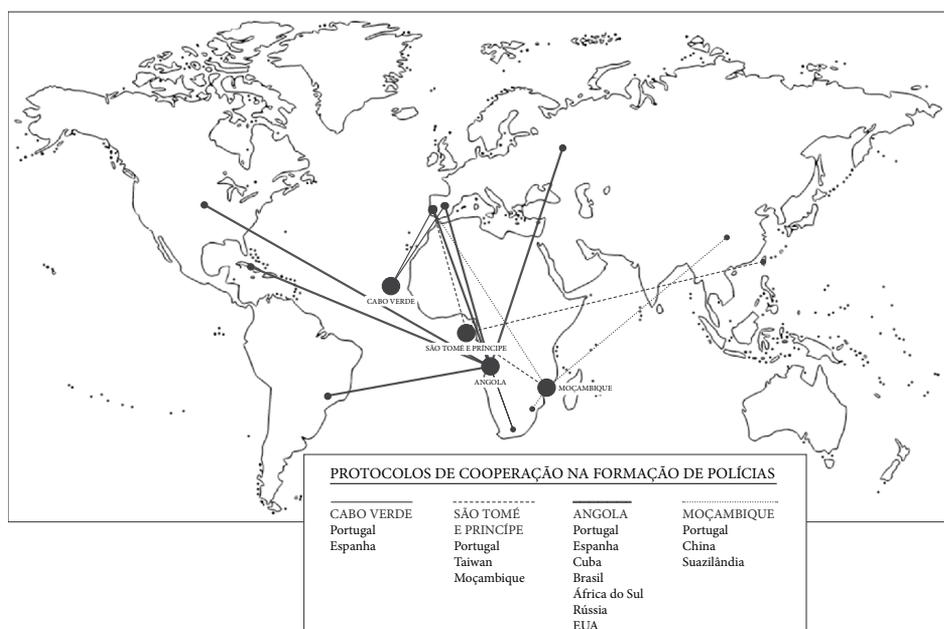
Esse cadete tem aspirações sociais para o seu futuro. Apoiado num percurso de crescente formação, almeja não ser levado a abandonar Maputo. Com a formação intensiva e avançada, ambiciona evitar uma transferência em direção às províncias do norte do país, onde as condições de vida social e de trabalho policial são reconhecidamente precárias e violentas, com potenciais conflitos armados. Ainda assim, lamenta como o crescimento da capital não se fez acompanhar da reformulação e construção de mais esquadras desde a independência nacional, em 1975.

Para conseguir os seus objetivos, Eduardo acredita que a formação superior não será suficiente; será necessário comportar-se de forma exemplar perante os seus superiores hierárquicos treinados e alicerçados em “um outro tempo”, para os quais “ordens dadas são ordens cumpridas”.

Os protocolos de cooperação para a formação de policiais oficiais na África não se restringem a Portugal, embora não se conheça nenhum outro país protocolado com um cenário de formação de tão longa duração. Outras possibilidades de percurso por esse tipo de mobilidade transnacional são asseguradas por modalidades de relações internacionais, interestados e interinstitucionais mescladas por diferentes heranças e compromissos na cooperação internacional com países africanos, tal como se demonstra no Mapa 1.

MAPA 1

PROTOSCOLOS DE COOPERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE POLICIAIS DE CABO VERDE, SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, ANGOLA E MOÇAMBIQUE



Tal como ocorreu com Eduardo, a possibilidade de aceder a aprendizagens moldadas por diferentes formatos de polícia e de policiamento acontece amiúde no âmbito de formação nacional tanto quanto internacional. Mas, além dessa condição, esses policiais são de gerações que não partilham a mesma experiência de vida dos seus superiores, que foram treinados tendo em vista desempenhar estilos de policiamento nacionais em horizontes de guerra. A trajetória de Eduardo e de outros não é exatamente a mesma dos comissários da PRM, que podem ser antigos generais de guerra treinados antes de ser firmado o acordo de paz entre Renamo e Frelimo, em 1992. Em muitos casos e em outros países da África austral, esses antigos oficiais continuam a ocupar os mais altos cargos e a manter laços complexos e comprometedores com

os políticos e governos, como descreve Hills (2007). Eduardo faz parte de um grupo que poderíamos designar de “oficiais intermédios”, que têm as suas próprias interpretações sobre o que são e o que deveriam ser as diferentes forças policiais por onde passam. E isso pode vir a constituir um problema em si mesmo no regresso a casa.

APRENDENDO A SER OFICIAL DE POLÍCIA COM SACRIFÍCIO E ESPERANÇA

Tendo em perspectiva os percursos narrados por cadetes como Eduardo, que serão futuros oficiais intermédios nos seus países, verificámos como as ideias de sacrifício e de esperança, articuladas na voz desses cadetes, prometem conduzir-nos a uma possível compreensão do que contribui para a aprendizagem na mobilidade.

O sacrifício é uma das imagens que mais frequentemente aparecem nas entrevistas e conversas que tivemos com os cadetes. O sacrifício surge associado à experiência de *expatriação*, à vivência de um tempo de aprendizagem que requer passar um longo período ausente do país de origem, num contexto de uma aprendizagem técnica, cujo intuito é que venha a ser aplicada na terra natal. Embora existam alguns coeprantes que, diante do insucesso no curso de oficiais, decidiram não mais regressar a casa, reconstituindo famílias e reconfigurando a vida profissional em Portugal e na Europa, a maior parte não escapa à repatriação. Durante o curso, o sacrifício parece situar a experiência vivida da hostilidade e das dificuldades singulares no acesso aos saberes transmitidos, a incompreensão do regime de internato e a dificuldade em lidar com o que se entende como formas de diminuição e de subalternização de si. Embora a experiência migrante seja enquadrada institucional e profissionalmente, são também relatados níveis de precariedade material e a sobrevivência de algum tipo de mal-estar interpessoal associado a recomposições de memórias coloniais.

A suspensão da vida tal como era vivida surge associada a perdas, renúncias e abandonos, e essa suspensão parece de algum modo superada por uma ideia – vaga e nem sempre determinável – de *compensação futura*. Esse é um sacrifício *com* aprendizagens inerentes, tanto do ponto de vista subjetivo quanto objetivo. Isto é, o sacrifício prevê a compensação no que conserva a profissão, uma carreira, mas também de familiares e parentes e de noções de democracia e de Estado; o percurso reflexivo é muitas vezes norteado por noções alternativas de país e, sobretudo, de Estado. Muitos dos alunos, sobretudo aqueles que anseiam finalizar o curso com sucesso, relacionam e articulam a esperança entre trajectórias pessoais e familiares com avaliações do policiamento, da política e dos governos na história recente das suas nações.

A ideia de sacrifício parece situar a circunstância de futuro que irá ser contemplada positivamente no tempo em que se retorna a uma vida profissional e familiar, a qual cruza o sucesso individual com o potencial de esperança coletiva advinda de uma relação sacrificial. A esperança aqui poderá ser entendida como um futuro *mediado*, como propõe Crapanzano (2004) – nem imediato nem utópico. Os cadetes falam do desejo de vir a contribuir para a mudança da instituição policial e do policiamento no seu país por meio de aprendizagens às quais não teriam acesso sem uma experiência transnacional, adquirida na intersecção de várias experiências dentro e fora do país. Em vários casos, esta não se cinge à longa passagem que implica fazer o curso de oficiais no ISCPPI. A esse complexo de aprendizagens e transformações intersubjectivas os alunos cooperantes denominam “bagagem”. Consideram que, ao mudarem a si mesmos, podem mudar as polícias nacionais. Falam da experiência de ter uma “bagagem diferente” com a qual retornarão aos países de origem. Eduardo comentou em certo momento nas nossas conversas:

Se eles [os superiores hierárquicos em Moçambique] derem oportunidade, podemos aplicar algumas coisas [que levamos daqui]. É verdade que é diferente. Mas é possível adaptar uma ou outra coisa, introduzir algumas alterações, algumas mudanças dentro da própria polícia. Porque a polícia nunca é estática, mesmo os modelos não são estáticos.

Portanto, interessa perceber como os processos de aprendizagem e de transmissão e troca de saberes acontecem em ambientes de tensões potenciais e até contradições de difícil resolução, os quais passamos a descrever.

APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DE MUDANÇA: TENSÕES

MODELOS E ESTILOS DE POLÍCIA

Embora tendo sofrido uma transição democrática após 1974, apenas no final dos anos 1990, a Polícia de Segurança Pública – PSP – em Portugal concretizou mudanças reformistas que reclamaram as conquistas de Abril – mês em que se celebrou a Revolução dos Cravos. Apenas muito recentemente a polícia em Portugal passa a se considerar “garantista”, respeitadora dos direitos humanos e de códigos penais reformulados.⁴ Foi consensual por dentro das malhas do Estado a criação de mecanismos de regulação e auditoria que pudessem afastar do imaginário popular formas de policiamento associadas quer ao controle político (exercido pelas polícias políticas), quer ao militarismo e à presença algo híbrida do exército nas polícias. O ISCPPI, como projeto de

4 Segundo discute Cerezales (2010), a reforma do policiamento em Portugal foi pautada por um encontro entre o autoritarismo e a revolução, a qual teve particular ênfase na proclamação da defesa dos direitos civis.

escola policial, nasce em 1979 com a ambição de elevar e moralizar o policiamento de base propriamente policial, afastando o cariz militarista. Entrementes, a instituição de ensino esteve sujeita ao processo lento de reafirmação democrática da instituição policial à qual sempre esteve umbilicalmente ligada, a PSP. Em democracia, o ISCPSP foi inicialmente dirigido por oficiais do exército.

À exceção do arquipélago africano de Cabo Verde, as polícias nacionais em países africanos continentais têm sido caracterizadas pela manutenção de um pendor paramilitarista, gerando policiamentos tendencialmente repressivos, formas de corrupção endêmicas e instrumentalização pelo poder político (HILLS, 2007). Moçambique situa-se num eixo de mudanças recentes, em direção a pluralismos legalistas, que convivem com articulações complexas entre o poder policial e o poder judicial: algumas decisões dos tribunais não são respeitadas pela polícia; muita gente é detida sem razão aparente. Mas há também recurso à polícia para resolução rápida e oficiosa de conflitos entre cidadãos, casos de feitiçaria, em detrimento do recurso a tribunais que se consideram ineficazes e muito distantes (KYED, 2013). Hornberger tem vindo a discutir que, à semelhança do que se passa na polícia sul-africana, também em Moçambique se verifica o respeito por uma concepção de “direitos humanos” pretensamente neutra e universalizante, que entra em tensão com a prática policial quotidiana, gerando usos e apropriações vernaculares com sentidos muito específicos (HORNBERGER, 2007). Uma parte do trabalho policial envolve negociações oficiosas conduzidas oralmente sob um simulacro de burocracia (HORNBERGER, 2007; KYED, 2013), muito embora se sustente, publicamente, um ideal de governança dependente da transparência burocrática que resulta também da atenção e dos apoios internacionais de que Moçambique e outros países são alvo. As carreiras e os percursos de oficiais atravessam-se por entre esses quadros gerais descritos.

CARREIRAS E PLANOS: ASPIRAÇÕES SOCIAIS E IMPREVISIBILIDADE

Eduardo e outros oficiais manifestam um desejo de alcançar uma modernidade por meio de experiências de profissionalização transnacionais. As suas aspirações passam pela sua formação e aprendizagem, que podem, em vários momentos, contrastar com práticas profissionais e exigências locais. Nesse processo de formação, os alunos cooperantes seguem os exemplos de outros que antes deles frequentaram o mesmo curso em Portugal. Eduardo fala do diretor pedagógico da Academia de Ciências Policiais – Acipol –, da escola de formação de oficiais de polícia em Moçambique (criada em 1999), lembrando que ele se formou no ISCPSP. Dessa forma, ele situa a sua própria expectativa – prosseguir

com uma carreira superior no seu país –com base no exemplo de quem conseguiu um posto melhor, e não necessariamente fundamentado numa previsão administrativa e num plano de carreira. De outra forma, em Cabo Verde a estrutura organizativa crescente da instituição envolve a previsão de que a formação superior corresponda à ocupação de cargos e desdobre-se numa carreira com *status* equivalente no arquipélago.

Ao falar sobre si, Eduardo alude à polícia moçambicana, ao desejo e à expectativa de progresso, situada no plano da esperança, não da previsão ou de uma garantia burocrática. Dá-nos conta de como, na polícia moçambicana, os saltos na carreira (os chamados *leapfrogging*) estão associados a escolhas políticas e a redes interpessoais, em prol de uma formação técnica superior. A sua trajectória pessoal é, portanto, um tropo da singularidade da história da polícia nacional. Graduar-se no ISCPPI em Portugal pode ser valorizado em Moçambique. Mas a rede de aspirantes formados na transnacionalidade não parece ser suficiente para criar um grupo que tenha efetiva condição de consolidar essa valorização e, como tal, obter um papel de intermediação entre os demais oficiais e policiais subalternos. Como afirma Eduardo, “no meu país, na minha polícia, existe sempre a possibilidade de ser engolido pelo sistema”.

Sugerimos que existem distintas formas de pedagogia na constituição da estrutura policial em Portugal e em Moçambique: em Portugal, postula-se a moral da imagem e do exemplo, a partir da qual as expectativas burocráticas entrelaçam-se com a *performance* pessoal; em Moçambique, as ligações interpessoais determinam e atravessam os caminhos burocráticos a seguir. Desta feita, é possível antever uma polícia nacional que tem de lidar não apenas com todas as suas diferenças regionais, mas também com a violência e a (des)burocratização (KYED, 2008, 2013). Esta é também uma polícia que mantém no seu seio uma relação complexa entre algum tipo de aposta na formação para a mudança de quadros intermédios e uma previsível resistência à mudança entre generais pertencentes aos quadros superiores, como comissários próximos às elites de poder que em alguns momentos se manifestam autocráticos (HILLS, 2007).

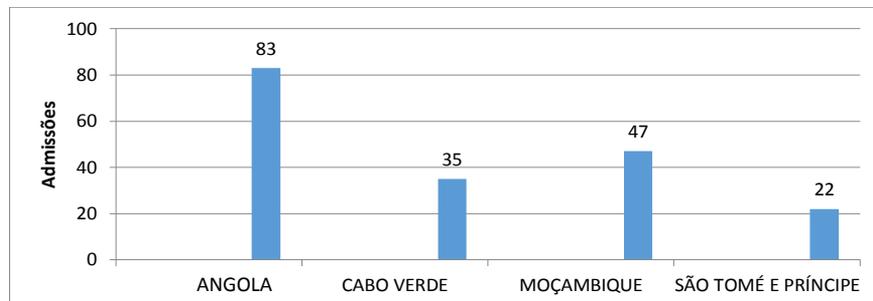
Não é claro qual o lugar desses oficiais intermédios em contextos, corporações, instituições e Estados cada vez mais, um pouco por todo o mundo, caracterizados por “estabilidades instáveis” (DURÃO; LOPES, 2011). Tal situação é particularmente sensível em países africanos pós-coloniais (COMAROFF; COMAROFF, 2006), como Moçambique, onde os rumores de guerra civil e lutas pelo poder político se fazem ocasionalmente ecoar. Ou seja, mais do que viver em regime de paz, a sociedade moçambicana parece viver permanentemente entre guerras, com o fantasma do conflito sempre presente (THOMAZ; NASCIMENTO, 2012).

QUE TRANSMISSÕES E TROCA DE SABERES?

O curso de oficiais do ISCPSI recebe, a cada ano, um conjunto máximo de cerca de 8 a 10 cooperantes em grupos de 35 a 40 alunos portugueses. Se pensarmos que os protocolos foram sendo promovidos entre 1988 com Cabo Verde, 1995 com Angola, 1998 com Moçambique e Guiné-Bissau e, por último, em 1999 com São Tomé e Príncipe, compreendemos como, num universo de 30 “nacionais” formados (mesmo que não concluindo o curso) para 10 cooperantes, se podem observar influências recíprocas tendo em vista a relação constante entre as partes. Os gráficos 1, 2, 3 e 4 mostram a presença dos alunos cooperantes no ISCPSI ao longo do tempo da cooperação, a taxa de sucesso e de insucesso. Parece, portanto, inegável o reconhecimento de que o ISCPSI está marcado pela história de cooperação com a África. Durante a formação, os alunos cooperantes têm uma presença importante nas sociabilidades estudantis, em festas e convívios. Porém, no treino formal, a presença da lusofonia não parece colher uma atenção especial no que respeita ao ensino da cultura: os autores escolhidos, por exemplo, são nacionais e não referenciados por sua lusofonia.

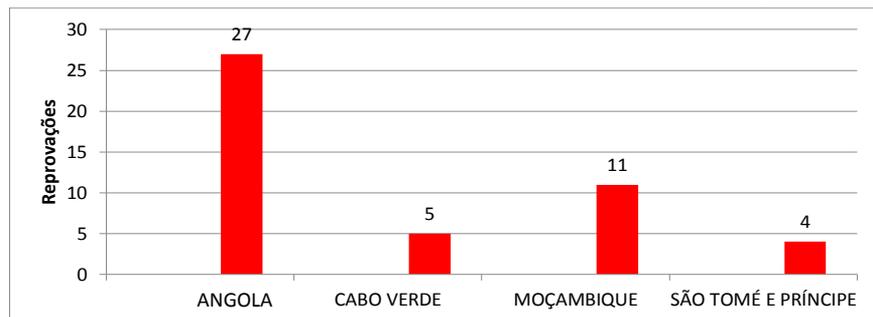
COOPERAÇÃO PORTUGAL (ISCPSI) - PAÍSES DA ÁFRICA LUSÓFONA⁵

GRÁFICO 1
ADMISSÕES DE ALUNOS COOPERANTES POR NACIONALIDADE (1988-2013)



Fonte: ISCPSI (2013).

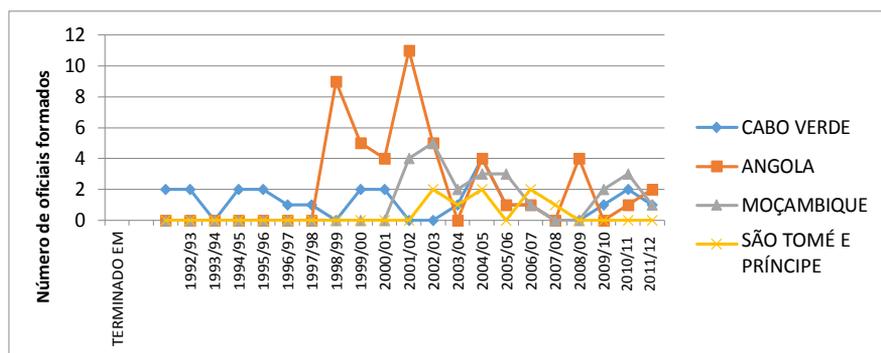
GRÁFICO 2
REPROVAÇÕES DE ALUNOS COOPERANTES POR NACIONALIDADE (1988-2013)



Fonte: ISCPSI (2013).

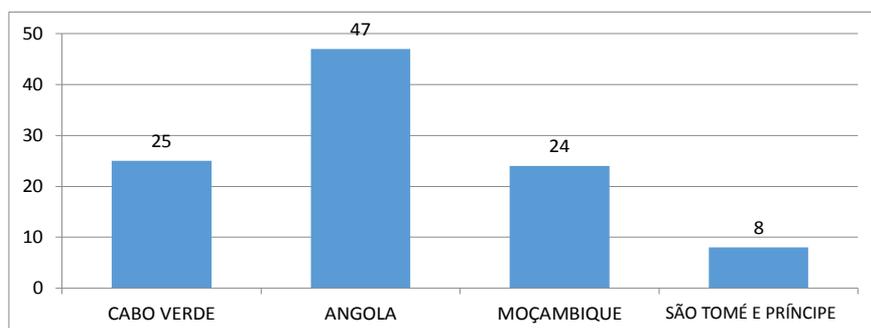
⁵ Os gráficos foram elaborados pelo bolsista Pedro Ferreira, participante do projecto de pesquisa "COPP-LAB: Circulations of Police in Portugal, Lusophone Africa and Brazil".

GRÁFICO 3
OFICIAIS COOPERANTES FORMADOS NO ISCP SI POR NACIONALIDADE E ANO LETIVO (1993-2013)



Fonte: ISCP SI (2013).

GRÁFICO 4
OFICIAIS COOPERANTES FORMADOS NO ISCP SI POR NACIONALIDADE EM % (1993-2013)



Fonte: ISCP SI (2013).

Todavia, é comum, em muitas formas de cooperação internacional, assistir à defesa do que se poderia chamar um idioma de *intenção gestonária* de sentido único – a pressuposição de que os apoios e os protocolos, nas suas diferentes modalidades, oferecem competências que asseguram a transmissão de modelos de polícia e de policiamento. O caso particular do ISCP SI, com a formação de cadetes, não é alheio a esse idioma e a essa moral. Como me referiu um oficial: “Esperamos que eles [cadetes cooperantes] vão daqui com uma formação capaz de transformar e melhorar as suas polícias”.

Nos diversos países envolvidos nos protocolos, têm-se constituído o que propomos chamar *comunidades de saberes* singulares. Tais comunidades podem definir-se, temporariamente, não apenas por conhecimentos adquiridos por sujeitos historicamente constituídos, em relação entre si, mas na sua dimensão *comunal*, como bens comuns – onde os sujeitos reconhecem o que sabem e o que podem fazer com o que sabem, os seus limites e as suas potencialidades. Nesse sentido, diversas comunidades

de saberes (e não apenas carreiras ou trajetórias individuais frente a quadros culturais que parecem de mutação lenta) podem entretecer-se como perspectivas para ulterior descrição. A mesma formação e os mesmos treinamentos técnico-profissionalizantes oferecem-se a diferentes pessoas e lugares, distintas condições de possibilidade na sua transformação. Os próprios modelos de policiamento foram também historicamente constituídos na transnacionalidade, o que não significa afirmar que não conservem as suas singularidades locais.

MODELOS E PRÁTICAS: PORTUGAL

No final do século XIX, com a institucionalização dos corpos nacionais de polícia em Portugal (a criação da Polícia Cívica) e, mais recentemente, em 1980, com a recomposição democrática, a formação dos policiais parece ter assentado sobre a *pedagogia do exemplo e da imagem* (GONÇALVES, 2012). Foi um tempo em que se percebia necessário “civilizar” os policiais nacionais e formá-los de modo a que se *convertessem* e que convertessem terceiros (os seus subordinados) a novos *modus operandi* de policiamentos “modernos”, mesmo que atravessados por tendências securitárias globais que fazem conviver velhos arcaísmos com mudanças recentes (CUNHA; DURÃO, 2011; FASSIN; PANDOLFI, 2010).

O projeto de criação da Escola Superior de Polícia em 1979, que pretendia formar oficiais de polícia para os quadros de comando da PSP, foi oficializado por decreto-lei em 1982, tendo sido realizado o primeiro curso em 1984. Somente a partir de 1999 que a Escola Superior de Polícia passou a se denominar ISCPSP. Esses alunos formados para comandarem esquadras locais são assim considerados agentes “transmissores” de uma mudança, os arautos da modernidade policial, associada aos policiamentos de proximidade (DURÃO, 2012).

É importante salientar que, dada a pequena dimensão do país (com 11 milhões de habitantes), muitos desses comandantes estão ligados entre si por uma rede de conhecimento e reconhecimento interpessoal, pela experiência de formação compartilhada no instituto e pelo cruzamento de passagem por comandos locais em diversos distritos de Portugal. É possível que a maioria dos ex-alunos do ISCPSP se conheça entre si. A polícia urbana portuguesa concebe-se como uma comunidade profissional nacional, com fortes vínculos e redes intraprofissionais e associativistas, promovida numa geografia de comandos e divisões no país (DURÃO, 2011).

A pedagogia do exemplo e da imagem é parte integrante da própria dinâmica do modelo. As práticas estão muito dependentes de indivíduos singulares, mas também de uma espécie de malha de pessoas e saberes que se estende e tem geografias. Esses comandantes mais jovens, na maioria sem formação policial prévia, levam para as esquadras formas de liderança, conhecimento legislativo e técnicas policiais que

desafiam e são desafiadas pelo trabalho operacional policial, que pode não estar de acordo com a pretensão dos seus jovens oficiais (DURÃO, 2008; DURÃO, 2013; DURÃO; GONÇALVES; CORDEIRO, 2005; GOMES, 2001; LEITÃO, 2001).

A carreira de polícia em Portugal é formalmente desenhada em três níveis separados nos seus estatutos e competências: *agente, chefe e oficiais* (englobando oficiais superiores). Dificilmente, um agente, passando pelo curso do ISCPSP, conseguirá chegar a oficial superior. As regras de promoção em anos e as poucas vagas nos quadros não facilitam que ele alcance, durante o seu ciclo de vida profissional, todas as possibilidades de progressão na carreira. Isso poderá gerar frustrações pessoais, mas garantirá que existam oficiais intermédios em número suficiente para liderar e potencialmente transformar, com o tempo, o policiamento local.

Esse processo dinâmico vai configurando novas comunidades de saberes que convivem com aquelas que são parte da herança operacional dessa polícia urbana. Isso oferece o potencial e, ao mesmo tempo, aporias à pedagogia da imagem e do exemplo dos jovens oficiais portugueses. De todo o modo, podemos afirmar que a aprendizagem de oficiais tem *traduções previstas* na prática. Parte desse processo passa pela previsibilidade de constituição de uma comunidade de saberes, ainda que com fortes clivagens e distinções internas.

MODELOS E PRÁTICAS: MOÇAMBIQUE

Tendo por base relatos e a discussão bibliográfica sobre o tema, passemos em jeito de síntese a um breve resumo do caso moçambicano. A Acipol fornece uma formação de quatro anos no curso de oficial de polícia, aberto por demanda política presidencial. No processo de formação, os antigos generais da guerra foram compensados com uma formação pouco técnica que lhes assegurou a manutenção de um *status* elevado. Ou seja, o papel de defesa militar da soberania e a autoridade policial parecem estar historicamente imbricados em gerações de policiais que fizeram a guerra e que ainda hoje estão ativos. Ao mesmo tempo, em anos recentes, começam a ser formados oficiais intermédios.

São cinco as patentes das carreiras na polícia em Moçambique: *guarda, sargento, oficiais subalternos, oficiais superiores e oficiais generais*. Se comparada com a estrutura de carreira portuguesa, há neste caso um nível extra – o dos oficiais generais –, o que faz endereçar outras questões à dinâmica e à relação com a hierarquia, o que seguramente recoloca novas questões às relações hierárquicas produzidas nesse contexto, quer no seio da polícia, quer entre policiais e cidadãos.

Conforme sugere Leirner (1997), a hierarquia no mundo militar não deve ser concebida tanto como uma pirâmide – porque lhe oferece uma estaticidade inverossímil –, mas mais em posições hierárquicas. Ou

seja, devemos pensar que uma relação vertical coloca cada sujeito numa posição em relação à escala de subordinação dentro de um “sistema de posições”. Todas as forças de segurança mantêm alguma inspiração militar. Todavia, o sistema de expectativa de progressões pode ser mais ou menos burocrático, previsível ou atribuído como privilégio.

Eduardo nos relatou que em Moçambique uma formação transnacional pode significar uma “progressão espetacular”, o que implica saltar vários postos de uma vez e em pouco tempo de trajetória na polícia. Um oficial pode chegar em poucos meses ao que outro em dez anos não alcançou, mas apenas por meio da “indicação” de algum superior. Ao não terem as suas carreiras vinculadas a uma previsão e expectativa burocrático-administrativa, os mesmos oficiais podem facilmente ficar à mercê de despromoções, igualmente espetaculares, como forma de punição (“arquivando” pessoas, usando a burocracia para subalternizar ou mesmo anular profissionais e carreiras). Toda essa dinâmica engendra comunidades de saber e pedagogias específicas que podem não se conformar explicitamente na base da *imagem e do exemplo*, mas que tendem a constituir-se também desse modo, porque a questão da *imagem* (pública e publicada) em qualquer força policial não é apenas questão de retórica, mas de princípio e prática. Ou seja, em todas as polícias surgem o peso e a pressão de fazer gerir a sua imagem pública, baseada em aspectos que vão sendo conhecidos do policiamento.

Estamos assim lidando com um problema de ordem teórica: comunidades de saberes, organizadas em malhas (de pessoas, aprendizagens partilhadas, técnicas em uso, planos e projetos de futuro, etc.), que aliam saber e fazer na relação com as nações, têm de enfrentar um modelo unitário sobre o futuro positivo da polícia. Todavia, essas comunidades de saberes encontram na sua actividade formas criativas de se articularem por meio das relações entre pessoas, de histórias de lugares, com base em redes transnacionais de constituição plural.

CONCLUSÕES

Sugerimos que o percurso de Eduardo ilumina algumas das dimensões de um processo de aprendizagem num contexto académico e de treino policial na transnacionalidade. Ao situar a experiência singular narrada por Eduardo entre Portugal e Moçambique, tentamos mostrar como as comunidades de saber e de pedagogias de policiamento se engendram de formas variadas e relacionam aspectos tão ímpares quanto política e relações familiares. O percurso desse cadete evidencia alguns dos constrangimentos situacionais e das readaptações partilhadas por aqueles que estão envolvidos nesse processo de aprendizagem e de transmissão de saberes e de recursos. Essas aprendizagens surgem na fala de Eduardo enquadradas pela ideia de um sacrifício que prevê ser compensado no

futuro profissional, familiar, relacional, mas também no futuro do seu país, como esperança. Assim, a relação que se dá entre sacrifício e esperança forma-se na sobreposição e no acoplamento das noções de carreira, família, país e nação, criando, dessa feita, uma possibilidade de abertura para uma mudança singular e coletiva.

O confronto entre ideias de hierarquia, de autoridade e de direito, abordado ao longo do texto, parece estar sendo conduzido para uma compreensão histórica que se dá com base num processo de restabelecimento e de transformação contínua, que cria algo de novo apropriando-se dos vestígios de vivências antigas. Importa, por isso, estudar essas novas formas de liderança burocrática que estão sendo (re)imaginadas e projetadas no futuro. Propomos seguir esse caminho para entender como a presença dos oficiais de polícia intermédios introduzem diferenças na constituição das burocracias policiais e do policiamento na África, particularmente distintos daqueles que existem e são promovidos por meio da formação e da prática profissional em Portugal.

Se aceitarmos que “os oficiais de polícia são as faces mais representativas do estado na vida quotidiana” (PALACIOS CERESALES, 2010, p. 440-441), precisamos conceber que as várias dimensões de actividade e de pensamento defronte acontecimentos de força, autoridade, poder e direito estão histórica e contextualmente situadas. Isso poderá significar que qualquer intenção de transferência de noções de Estado e de país, de democracia e de direitos poderá estar ameaçada pela própria natureza da actividade policial. Mas, quando consideramos essas noções no seio de comunidades de saberes, elas mesmas um complexo de sobreposição de pessoas, aprendizagens, técnicas, planos e lugares, podemos atender às condições de possibilidade de uma transformação advinda do movimento de pessoas e de ideias. Apesar de obtermos menos garantias para a conservação de um modelo paradigmático do futuro da polícia, estamos seguramente mais próximos de aceder a uma descrição das relações que se estabelecem entre a polícia e o Estado abraçadas num contexto transnacional.

REFERÊNCIAS

CHAPPELL, Allison; LANKA-KADUCE, Lonn. Police academy socialization: understanding the lessons learned in a paramilitary-bureaucratic organization. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 39, n. 2, p. 187-214, 2010.

COMAROFF, Jean; COMAROFF, John L. *Law and disorder in the postcolony*. Chicago: University Of Chicago Press, 2006.

CRAPANZANO, Vincent. *Imaginative horizons: an essay in literary-philosophical anthropology*. Chicago: The University of Chicago Press, 2004.

CUNHA, Manuela Ivone; DURÃO, Susana. Os sentidos da segurança: ambiguidades e reduções. *Etnográfica*, Lisboa, v. 15, p. 53-66, 2011.

DURÃO, Susana. Silenciamentos subtis: atendimento policial, cidadania e justiça em casos de vítimas de violência doméstica. *Análise Social*, Lisboa, XLVIII, v. 4, n. 209, p. 878-899, dez. 2013. (Dossiê: Poder, vitimação e expressões do sofrimento).

- _____. Violências privadas como se fossem direitos públicos: perspectivas antropológicas. *Mana, Estudos de Antropologia Social*, v. 19, n. 2, p. 277-302, 2013.
- _____. Policiamento de proximidade em Portugal: limites de uma metáfora mobilizadora. In: DURÃO, Susana; DARCK, Marcio (Org.). *Polícia, segurança e ordem pública: perspectivas portuguesas e brasileiras*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012. p. 101-134.
- _____. The police community on the move: hierarchy and management in the daily-lives of portuguese police officers. *Social Anthropology/Anthropologie Sociale, Rethinking Institutions* (Special Issue), v. 19, n. 4, p. 394-408, nov. 2011.
- _____. *Patrulha e proximidade: uma etnografia da polícia em Lisboa*. Prefácio de Manuela Ivone Cunha e João Vieira da Cunha. Coimbra: Almedina, 2008.
- DURÃO, Susana; GONÇALVES, Candido G.; CORDEIRO, G. I. Vadios, mendigos, mitras: práticas classificatorias de la polícia en Lisboa. *Política y Sociedad*, v. 42, n. 3, p. 121-138, 2005.
- DURÃO, Susana; LOPES, Daniel S. Introduction: Institutions are us?, *Social Anthropology/Anthropologiesociale, Rethinking Institutions* (Special Issue), v. 19, n. 4, p. 363-377, nov.2011.
- FASSIN, Didier; PANDOLFI, Mariella (Ed.). *Contemporary states of emergency: the politics of military and humanitarian interventions*. New York: Zone Books, 2010.
- GOMES, Paulo V. Modelos de policiamento. In: GOMES, Paulo V. et al. Modelos de policiamento. Separata da revista *Polícia Portuguesa: Órgão de Informação e Cultura da PSP*, ano LXIV, n. 128, p. 1-4, 2001.
- GONÇALVES, Gonçalo R. “Preleções”, “teorias” e as dinâmicas da formação dos polícias civis em Lisboa, 1867-1910. *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, n. 12, p. 323-342, 2012.
- HILLS, Alice. Police commissioners, presidents and the governance of security. *Journal of Modern African Studies*, v. 45, n. 3, p. 403-423, 2007.
- HORNBERGER, Julia C. “Don’t push this constitution down my throat!” *Human rights in everyday practice: an ethnography of police transformation in Johannesburg, South Africa*. Tese (Doutorado) – Universiteit Utrecht, Utrecht, 2013.
- INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS POLICIAIS E SEGURANÇA INTERNA. *Regulamento de Avaliação de Conhecimentos de Instrução de Corpo de Alunos do ISCPSP*. Disponível em: <www.iscpsp.pt/Documents/Legislação/RegAvCALNOV13.pdf>. Acesso em: fev. 2014.
- KYED, Helene M. *Inside the police stations in Maputo City*. Manuscrito não publicado, 2013.
- _____. Mutual transformations of state and traditional authority: the renewed role of chiefs in policing and justice enforcement in Mozambique. *Cadernos de Estudos Africanos*, n. 16/17, p. 179-201, 2008.
- LEIRNER, Piero de C. *Meia-volta volver: um estudo antropológico sobre a hierarquia militar*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- LEITÃO, J. Lisbon Security 2001: a segurança no terceiro milénio. *Polícia Portuguesa, Órgão de Informação e Cultura da PSP*, ano LXIV, n. 128, p. 11-15, 2001.
- PALACIOS CERESALES, Diego. Repressive legacies and the democratisation of iberian police systems. *South European Society and Politics*, v. 15, n. 3, p. 429-448, Sept. 2010.
- PAYMAL, François. La mise en place du concept de formation intégrale dans l’univers de l’école supérieure de police portugaise: o “Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna”. *Revista de Educação*, v. XVIII, n. 2, p. 85-110, 2011.
- REUSS-IANNI, Elizabeth; IANNI, Francis A. J. Street cops and management cops: the two cultures of policing. In: PUNCH, Maurice (Ed.). *Control in the police organization*. Cambridge: MIT Press, 1983. p. 251-274.
- THOMAZ, Omar R.; NASCIMENTO, Sebastião. Nem Rodésia, nem Congo: Moçambique e os dias do fim das comunidades de origem europeia e asiática. In: THOMAZ, Omar R. et al. (Org.). *Os outros da colonização: ensaios sobre o colonialismo tardio em Moçambique*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012. v. 1, p. 315-340.

SUSANA DURÃO

Professora do Centro de Estudos de Migração Internacional – Cemi – do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH – da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – e professora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal
sbdurao@gmail.com

JOANA OLIVEIRA

Doutoranda do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal
jmgfoliveira@hotmail.com

A CULTURA PROFISSIONAL DOS GRUPOS DE PESQUISA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA COMUNIDADE DE PRÁTICAS?

VERA LÚCIA BUENO FARTES

RESUMO

Este artigo explora a cultura profissional dos grupos de pesquisa de um importante Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado na região Nordeste do Brasil, considerando os significados que pesquisadores e demais representantes institucionais dos grupos selecionados atribuem aos saberes, poderes e autonomias em suas interações sociais no processo de produção científica, tecnológica e de inovação e a possível emergência de uma comunidade de práticas na referida instituição. Como resultado, a pesquisa sinalizou para o fato de que, embora haja muitos grupos certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, são poucos os que desenvolvem, com regularidade, atividades concernentes à prática da pesquisa científica de modo a que se possa configurar uma comunidade reflexiva autônoma, empenhada em pensar sobre si mesma e em suas condições de trabalho e vida acadêmica enquanto pesquisadores e produtores de conhecimento.

PESQUISADORES • PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA •
CULTURA PROFISSIONAL

THE PROFESSIONAL CULTURE OF RESEARCH GROUPS IN THE FEDERAL INSTITUTES: A COMMUNITY OF PRACTICES?

ABSTRACT

The article explores the professional culture of the research groups of an important federal institute of education, science and technology, located in the northeast of Brazil. It considers the meanings that researchers and other institutional representatives of these groups assign to knowledge, powers and autonomy in their social interactions in the process of scientific, technological production, and the possible creation of a community of practices in the institution mentioned above. Although there are many groups certified by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, the study indicates that only a few of them regularly develop scientific research that configures, an autonomous reflexive community, engaged in analysing their working conditions and academic life as researchers and knowledge producers.

RESEARCHERS • TECHNICAL AND SCIENTIFIC PRODUCTION •
PROFESSIONAL CULTURE

LA CULTURA PROFESIONAL DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN EN LOS INSTITUTOS FEDERALES: ¿UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICAS?

RESUMEN

Este artículo explora la cultura profesional de los grupos de investigación de un importante Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología ubicado en la región Nordeste de Brasil, considerando los significados que los investigadores y demás representantes institucionales de los grupos seleccionados atribuyen a los saberes, poderes y autonomías en sus interacciones sociales en el proceso de producción científica, tecnológica y de innovación y la posible emergencia de una comunidad de prácticas en la referida institución. Como resultado, la investigación señaló el hecho de que, aunque hay muchos grupos certificados por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, son pocos los que desarrollan con regularidad actividades concernientes a la práctica de la investigación científica de modo a poder configurar, en el conjunto de la institución, una comunidad reflexiva autónoma, empeñada en pensar sobre sí misma y en sus condiciones laborales y vida académica en su rol de investigadores y productores de conocimiento.

INVESTIGADORES • PRODUCCIÓN TÉCNICO-CIENTÍFICA •
CULTURA PROFESIONAL

DESDE O INÍCIO DA DÉCADA DE 1990, TEMOS NOS DEDICADO À TEMÁTICA MAIS ampla das relações entre trabalho e educação, considerando os aspectos que envolvem as transformações históricas e político-pedagógicas pelas quais vêm passando as tradicionais escolas técnicas federais, hoje institutos federais de educação, ciência e tecnologia (ou institutos federais – IFs –, como são mais conhecidos), até as pesquisas mais recentes sobre a questão do conhecimento e dos saberes profissionais (FARTES, 1994; FARTES; MOREIRA, 2009; FARTES; SANTOS, 2011).

Essa última questão tem sido alvo de nossos atuais estudos por considerarmos o lugar privilegiado que a ciência e a tecnologia ocupam na maioria das sociedades contemporâneas, o que supõe investigar o modo como essas atividades interferem no desenvolvimento do capitalismo atual, começando por entender os usos cotidianos dados aos sistemas de conhecimento (LATOURET; WOOLGAR, 1997; KNORR-CETINA, 1999), a dinâmica desse processo e suas configurações em espaços e grupos onde se constituem as culturas profissionais (SCHÖN, 1998; CARIA, 2006, 2008).

É esse o contexto mais amplo que abriga o objeto da pesquisa (FARTES, 2013) que deu origem ao presente artigo, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e recentemente concluída, sobre a cultura profissional dos grupos de pesquisa em um importante Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IF –, situado no Nordeste brasileiro.¹

¹ Os IFs estão distribuídos por todo o território nacional, nas 27 unidades federativas, sendo 26 estados e o Distrito Federal – DF. Em cada um dos estados, bem como no DF, os IFs mantêm uma unidade central nas capitais, com seus respectivos *campi* distribuídos em outras cidades.

Na referida investigação, caracterizada como estudo de caso, tomamos como campo empírico a unidade central daquela instituição, considerando como problema a ser investigado a cultura profissional dos grupos de pesquisa e sua possível configuração em uma comunidade de práticas. Nossa questão central foca-se na indagação sobre os significados que os grupos de pesquisa atribuem aos saberes, poderes e autonomias, construídos ou não, em face dos desafios e das exigências feitos a uma instituição peculiar que tem, atualmente, entre suas múltiplas funções, a oferta de cursos de licenciatura e bacharelado, de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, bem como a realização de pesquisa aplicada, além da oferta de cursos técnico-profissionais de nível médio, tudo isso acrescido de cursos voltados ao atendimento de programas governamentais para jovens e adultos.

Vale deixar claro, logo à saída, que nosso olhar para o IF investigado teve como horizonte o fato de que os profissionais que ali atuam (gestores, docentes e técnicos) veem-se, hoje, convocados a desenvolver suas atividades como membros de uma instituição que, a par de sua missão histórica de formar técnicos de nível médio para o setor industrial, notadamente aquele da própria região, deve consolidar-se como produtora de conhecimento científico, tecnológico e de inovação em sintonia com as exigências das políticas de ciência e tecnologia vigentes no país.

Relevantes fatores levaram-nos a eleger um IF situado no Nordeste do Brasil como *locus* privilegiado da pesquisa. Um deles, de caráter político, histórico e cultural, refere-se ao fato de que essa instituição, num de seus momentos de inflexão, ligou-se ao desenvolvimento industrial do país, quando, a partir dos anos 1970, ainda sob a denominação de escola técnica federal, passou a ser a principal entidade formadora de trabalhadores para as indústrias petroquímicas que então eram criadas na região (FARTES; GONÇALVES, 2010).

Ainda que nesse período só formasse técnicos de nível médio para as empresas locais, sua forte ligação com a expansão industrial do estado em que se situava reverberava de modo igualmente forte na organização político-pedagógica e na cultura científica e tecnológica de seus docentes, como decorrência das imposições trazidas pela reorientação política, econômica e ideológica do país após os acontecimentos de 1964.

Importantes estudos têm sido realizados sobre o papel da educação profissional e tecnológica na formação do chamado “cidadão produtivo e participativo”. Muito se tem discutido sobre os princípios sócio-históricos e políticos, bem como sobre os aspectos pedagógicos da educação oferecida pelos IFs, a exemplo dos trabalhos de Kuenzer (1991, 2001), Manfredi (2003), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Fartes (2008), Fartes e Moreira (2009) e Fartes e Gonçalves (2010). Todavia, pouco se tem interrogado sobre a cultura profissional dos grupos de docentes

que, em face das recentes mudanças nos IFs, integram hoje uma quantidade significativa de grupos de pesquisa cadastrados e certificados pelo Diretório do Grupo de Pesquisas – DGP – do CNPq.

Com o problema da pesquisa formulado, algumas questões foram inicialmente levantadas, sem prejuízo de outras que a própria dinâmica do campo apresentou, como se poderá observar mais à frente, quando discorrermos sobre as questões metodológicas e os percalços no âmbito da pesquisa. O que pensam os docentes sobre o papel da pesquisa e dos grupos de pesquisa existentes no IF? Como compreendem a relação entre as políticas governamentais para o desenvolvimento científico e tecnológico e as atividades dos grupos de pesquisa no IF? Como os grupos respondem às questões relacionadas aos poderes, saberes e autonomias em face dos dispositivos institucionais?

Em síntese, considerando a nova configuração dos IFs, preliminarmente delineada, o que dizer da cultura profissional dos docentes dessas instituições? Mais precisamente, em se tratando de grupos de pesquisa, poderíamos defini-los como uma comunidade de práticas? Antes de responder a essas questões, convém esclarecer o que entendemos pelas principais categorias de análise que orientam essas indagações.

CULTURA PROFISSIONAL E COMUNIDADE DE PRÁTICAS: SABERES, PODERES E AUTONOMIAS

Para a elucidação dos conceitos acima, importa considerá-los nas articulações pelas quais os assumimos. Partimos do princípio de que é nas formas identitárias (DUBAR, 2005) reflexivas e coletivas (GIDDENS, 1997), implicadas no espaço das relações sociais e da construção de sentidos em contexto de trabalho por via da intersubjetividade (CARIA, 2007), que a cultura profissional dos grupos se expressa.

Algumas proposições defendidas em trabalho anterior (FARTES; SANTOS, 2011), quando discutimos a cultura profissional dos professores da educação profissional e tecnológica, dentre as quais três, em particular, podem contribuir para o entendimento daquele enunciado.

Na primeira delas, defendemos que as atuais estruturas pedagógicas e organizacionais dos IFs têm resultado em dilemas e paradoxos que interferem significativamente na cultura profissional dos docentes. Isso se deve ao fato de que as atribuições da educação, tais como vimos assistindo com mais ênfase nos anos 1990, passam a obedecer aos mecanismos de ajustes econômicos e às políticas educacionais gestadas pelos organismos internacionais. Esse cenário, com suas interdependências globais, nacionais e locais (BALL, 2005) trazem crescentemente novas demandas e decisões aos setores produtivos, desviando o papel formativo do trabalho e da educação (BECK; YOUNG, 2008) para fins orientados pela racionalidade do mercado.

A essa proposição articulamos uma segunda, que trata da identidade docente. Concordando com Hall (1999), assumimos que não existe um núcleo essencial do *eu*, fixo e estável, imune às diferentes configurações históricas, culturais e relacionais, mas um sujeito constituído por várias identidades, algumas até contraditórias. Nesse sentido, as identidades docentes vêm sendo compreendidas em meio a um cenário de *precariedade, instabilidade e vulnerabilidade*, nos limites de uma modernidade que se liquefaz (BAUMAN, 2001, 2005), ao se desfazerem as certezas ontológicas modernas na *performance* e na *individualidade*. Assim, consideramos o ponto de vista de Dubar (2005) a respeito das *formas identitárias reflexivas e coletivas* nas sociedades pós-modernas, o que possibilita a apreensão de um conceito de *cultura profissional* coletivamente construído em contexto de trabalho, mediante a intersubjetividade presente nos grupos profissionais (CARIA, 2007), bem como as relações assimétricas de poder existentes entre eles.

Na terceira proposição, discutimos os saberes docentes como saberes da experiência, na perspectiva de estudiosos que compreendem essa noção com enfoques distintos, mas, em alguns pontos, complementares, como é o caso do clássico Dewey (1959a, 1959b, 1976) e do sociólogo contemporâneo Bourdieu (1982, 1998), autor que, embora não tenha se dedicado especificamente aos estudos dos grupos profissionais, tem muito a dizer sobre o valor da experiência. Ao passo que, para o primeiro, essa noção diz respeito às condições físicas e sociais, particularmente centradas no ambiente da escola, para o segundo, pode-se muito bem depreender que a experiência é indissociável das condições sociais em seu aspecto histórico, estrutural e econômico.

Para efeito das reflexões teóricas levantadas na pesquisa ora em tela, à noção de saberes docentes pela via da experiência, fundamentada nesses dois autores, julgamos oportuno acrescentar a contribuição dos estudos de Caria (2005, 2006, 2007, 2008), que, a nosso ver, e sem prejuízo daqueles provenientes da perspectiva deweyana (expressas na aprendizagem como produto de uma atividade) nem da concepção de Bourdieu (para quem a escola é *locus* privilegiado de reprodução das desigualdades sociais), aprofunda e amplia o escopo do conceito de saber, alçando-o à condição de objeto de estudo, ao propor que se o examine com base nos modos de *apropriação e uso do conhecimento prático*, o que supõe considerar as culturas profissionais como possíveis “comunidades de prática”.

Partindo do referido conceito, originalmente formulado no âmbito dos estudos sobre aprendizagem organizacional por Etienne Wenger (1998), Caria amplia aquela aceção, enfatizando que a cultura presente numa comunidade de práticas deve ser considerada uma construção social e histórica numa perspectiva relacional e simbólica com o “outro”, resultado de um processo de *reflexividade* – tal como em Giddens

(1997) –, desenvolvida na interação social, mediante o uso de saberes práticos intersubjetivamente construídos pelos atores sociais em situações reconhecidas como novas, ou imprevistas, ou desequilibradoras do “já conhecido”, ao modo de Vygotsky (2005), no conjunto das experiências vivenciadas nos grupos.

Na dimensão de uma análise macro sobre as interações sociais nos grupos, ainda na perspectiva de Caria, é necessário reconhecer a existência de duas condições objetivas que possibilitem a identificação de uma situação nova (os imprevistos). Uma delas refere-se a crises de legitimidade num espaço institucional ou a uma situação conjuntural de mudança social que cause desestabilização dos poderes instituídos.

Decorre dessa compreensão macro a dimensão micro, uma vez que os atores sociais que constituem os grupos profissionais têm origens e trajetórias sociais diferenciadas, nas quais o trabalho desempenhado depende de normatizações institucionais diversas.

Considerando que os docentes integrantes dos grupos profissionais possuem qualificação elevada, bem como autonomia simbólica e política para a realização de “trabalho técnico-intelectual” (CARIA, 2005), tal como é o caso do corpo docente dos IFs, há que se relativizar o peso das prescrições contidas nas normatizações institucionais. Isso se deve ao fato de que, se por um lado, as instituições exercem constrangimentos sobre os profissionais, por outro lado, esses mesmos constrangimentos (normas e prescrições) são transformados e apropriados de modo a se contrapor e transgredir o poder institucional, constituindo-se no que Caria (2005) denomina *grupo de atividade*.

Todavia, ressalta o autor, os *grupos de atividade* não são compostos por profissionais socialmente homogêneos, como há pouco mencionado, e, para que possa existir uma cultura profissional, os grupos precisam constituir-se em “práticos dos mesmos aspectos da actividade institucional” (CARIA, 2006, p. 97). Em outras palavras, a constituição de uma cultura profissional não significa somente uma partilha das atividades.

Somente nessas condições, que vão além dessa partilha, pondera Caria (2006), pode-se falar numa comunidade de práticas, posto que essa é ancorada numa cultura profissional na qual o *grupo de atividade*, ao desenvolver um processo de igualitarização social, o faz:

- i. envidando esforços coletivos na busca de legitimação e satisfação com os resultados obtidos no trabalho;
- ii. recontextualizando conhecimentos (BERNSTEIN, 1996);
- iii. fazendo emergir uma possível reflexividade (GIDDENS, 1997) coletiva autônoma e colaborativa que resulte numa igualdade simbólica entre os membros do grupo.

Feitas essas explanações, cabe, agora, antes de dar curso às possíveis respostas para as indagações que fizemos inicialmente, rever

alguns momentos de inflexão pelos quais os IFs vêm passando, a fim de melhor compreender a cultura profissional dos grupos de pesquisa nessas instituições.

AS TRANSFORMAÇÕES DOS INSTITUTOS FEDERAIS APÓS OS ANOS 1990

Com suas origens no início do século passado, quando foram criadas 19 escolas de aprendizes e artífices, uma em cada estado da União, por meio do Decreto n. 7.566/1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, com o claro objetivo de “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará (sic) da ociosidade, escola do vício e do crime [...]” (GOMES, 2003, p. 3), os atuais IFs, a partir de 29 de dezembro de 2008, transformaram-se em parte constitutiva da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPT –,² por meio da Lei n. 11.892/2008.

Não é um dado desprezível o fato de que a cultura profissional docente de uma instituição que, nos primórdios do século XX, tinha como objetivo principal cuidar dos “desvalidos da sorte”, nos anos seguintes visasse a formar profissionais para as poucas indústrias locais e, na década de 1970, vivenciasse uma drástica reformulação, quando intervenções políticas decretadas pelo governo militar pontuavam as experiências vividas pelos professores quando da aplicação e do desenvolvimento das políticas curriculares no interior daquela instituição.³

No decorrer de seus mais de 100 anos de existência, as referidas instituições destacaram-se no contexto educacional brasileiro por oferecerem formação geral e específica de reconhecida qualidade, sendo que, em meados dos anos 1990, progressivamente, sua natureza, seus objetivos, espaços e funções vêm sofrendo modificações fundamentais, marcadamente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, com alguns momentos de inflexão significativos, não isentos de polêmicas,⁴ em virtude, principalmente, dos decretos que a sucederam – o Decreto n. 2.208/1997 e o que o revogava e instituiu o chamado ensino médio integrado, o Decreto n. 5.154/2004 –,⁵ tendo em vista a grande insatisfação que suscitou, motivada pela separação da educação profissional do ensino médio.

Outras modificações e atribuições, decorrentes da emergência das políticas de integração curricular que surgiram no âmbito do debate referente às críticas àqueles decretos, especialmente levantadas nos meios acadêmicos,⁶ viriam a ocorrer nos ainda denominados Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets –, com outorga de novas responsabilidades, como a de incluir em suas ofertas curriculares o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

2 Fazem parte da RFEPT os IFs, os centros federais de educação tecnológica, as escolas técnicas vinculadas às universidades federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

3 Para mais informações sobre o assunto, ver Fartés (2009).

4 A propósito das polêmicas que permearam os debates em torno do Decreto n. 2.208/1997, há uma farta literatura, da qual se destacam os textos de Frigotto e Ciavatta (2006), Kuenzer (1999, 2000) e Lima Filho (2003).

5 Para mais comentários a respeito, ver Fartés (2008).

6 A esse respeito, ver os trabalhos de Ciavatta e Ramos (2011), Ferretti (1997) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja –, instituído pelo Decreto n. 5.840/2006 e, concomitantemente a este, os cursos de pós-graduação *lato sensu*, destinados à formação de docentes para atuarem naquele Programa.

DE CEFETS A INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Conquanto as mudanças acima representem importantes momentos de inflexão na organização e gestão daquelas instituições, com sensíveis reflexos na percepção das identidades institucionais e profissionais por parte dos atores sociais – gestores, docentes e corpo técnico –, interessa-nos, para efeito de uma melhor contextualização do objeto para o qual orientamos a investigação aqui relatada – a cultura profissional dos grupos de pesquisa nos IFs –, olhar mais de perto para o processo de transformação dos antigos Cefets⁷ em IFs.

Como em todo processo histórico, essas transformações foram adquirindo, lentamente, sua configuração no conjunto da educação nacional. Esse longo processo, repleto de embates no âmbito das políticas educacionais, muitos deles acalorados e com desenvolvimentos não lineares, bem caracteriza a complexidade que envolve os problemas referentes à educação profissional no Brasil e as dificuldades de se oferecer um panorama, ainda que sintético, desse processo.

Para o que nos interessa no escopo desta pesquisa, importa assinalar que, de acordo com o art. 6º da Lei n. 11.892/2008, os IFs devem constituir-se em centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, qualificando-se como referência no ensino de ciências nas instituições públicas, além de promover capacitação técnica e atualização aos docentes. O mesmo texto legal põe em relevo que os IFs “realizem e estimulem a pesquisa aplicada (grifo nosso), a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais”.

Essa mudança, assim como as demais, não foi um processo imune a dúvidas, temores e intensas discussões no interior das unidades que compõem aquela instituição. A esse respeito, Otranto assinala que:

[...] as escolas profissionalizantes, em sua grande maioria, *não estavam preparadas para a transformação* em Instituições de educação superior, multicampi, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade, com oferecimento da graduação, licenciatura e pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão, além de outras não exigidas para as universidades, mas obrigatórias para os Institutos Federais, tais como: o ensino médio, técnico e educação de jovens e adultos. (2010, p. 102, grifo nosso)

7

Há uma vasta literatura, fartamente difundida, sobre a história da educação profissional no Brasil. Remetemos o leitor à obra-referência de Manfredi (2002) para uma visão histórica das transformações nessa modalidade educacional no país, além da coletânea organizada por Moll et al. (2010), que trata de questões da educação profissional brasileira na atualidade. No contexto de uma unidade institucional específica, situada na região Nordeste, orientamos o leitor à obra organizada por Fartes (2010).

No fragmento de texto acima, podemos notar que a autora põe em relevo a dimensão organizacional e gestonária das escolas. A essa dimensão acrescentamos a que se refere ao poder simbólico que envolve todo aquele processo. Para isso, é esclarecedor o comentário de Caria (2002), segundo o qual todo processo que suscita mudanças institucionais coloca em jogo poderes e autonomias dos atores sociais envolvidos, fazendo emergir oposições e resistências às racionalizações burocráticas do trabalho nas instituições. Ainda de acordo com o autor, isso ocorre em virtude da possibilidade de que tais mudanças subtraíam o controle dos profissionais sobre os instrumentos materiais e simbólicos do processo de trabalho.

Esse caldo de cultura profissional formado por docentes oriundos de áreas técnicas, notadamente das engenharias, sem formação específica para o ensino e sem tradição em pesquisa acadêmica (ALBUQUERQUE, 2008), se vê hoje convocado a dar respostas às políticas científicas e tecnológicas do país, não apenas na função docente, que historicamente vinham desempenhando, mas como agentes produtores e difusores do conhecimento científico consentâneo com as necessidades postas pelas transformações científicas e tecnológicas que alteraram substancialmente as formas de criar e inovar para produzir e gerir bens e serviços na chamada sociedade pós-industrial.

Não é por acaso, portanto, que esse processo, iniciado há mais de cem anos, teve decorrências profundas em uma instituição voltada para a educação profissional, na qual seus professores deveriam passar a considerar a pesquisa científica e a produção do conhecimento como eixos condutores do currículo e condição inerente às suas atividades educacionais, ampliando fortemente o conjunto de atribuições desses docentes, como demonstrado há pouco, quando delineamos alguns pontos de inflexão nas políticas educacionais que vêm mudando substancialmente as identidades pedagógicas e institucionais da educação profissional no Brasil.

O PAPEL DA PESQUISA NAS UNIVERSIDADES E O CARÁTER HÍBRIDO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

A compreensão das limitações para o fortalecimento da pesquisa e, em decorrência, dos grupos de pesquisa nos IFs, pode ser abordada em duas dimensões principais, cuja análise a teorização do sociólogo educacional Basil Bernstein (1996) ajuda a entender. Uma delas, na dimensão macro, é a que o autor refere como “campo recontextualizador oficial”, criado e dominado pelo Estado e seus agentes com a finalidade de elaborar regras oficiais que regulam a produção, distribuição e reprodução de conteúdos, por meio de dispositivos legais, com o objetivo de estabelecer um conjunto de regras a serem transmitidas; outra, a que se pode

atribuir à dimensão micro, é a que o sociólogo refere como “campo recontextualizador pedagógico”, constituído por docentes, escolas, universidades, periódicos e jornais especializados, bem como fundações privadas de pesquisa, cuja função principal é criar estratégias de autonomia nas instituições, por meio da regulação dos deslocamentos do contexto da produção (os campos oficiais) para o de sua reprodução (os campos pedagógicos).

Na acepção bernsteiniana de campo oficial, podemos dizer que um dos importantes espaços que expressam a regulação e a consolidação da pesquisa científica e tecnológica, tradicionalmente, nas universidades brasileiras, localiza-se no Diretório dos Grupos de Pesquisa, projeto desenvolvido no CNPq desde 1992, cuja finalidade consiste em inventariar os grupos que se dedicam à pesquisa científica, mediante informações sobre os recursos humanos que os compõem (pesquisadores, estudantes e técnicos), linhas de pesquisa e especialidades do conhecimento, setores de aplicação envolvidos, produção artística e parcerias estabelecidas entre os grupos e as instituições, além de empresas do setor produtivo.⁸

Para esse fim, o DGP mantém uma “base corrente”, na qual as informações são atualizadas permanentemente pelos líderes de grupos, pesquisadores, estudantes e dirigentes de pesquisa das instituições participantes, mediante censos bianuais sobre as atividades dos grupos. São seus principais objetivos o intercâmbio e a troca de informações entre os membros da comunidade científica, possibilitando, dentre outras ações, a realização de estudos de tipo *survey*, além de constituir-se num dispositivo importante para o planejamento e a gestão das atividades científicas e tecnológicas. Outro papel importante do DGP diz respeito à preservação da memória das atividades científicas no Brasil.

Para subsidiar a pesquisa, realizamos buscas nas bases de dados do referido Diretório. Na consulta, encontramos escassa literatura sobre trabalhos que abordassem especificamente a temática dos grupos de pesquisa como objeto de investigação. O que tal busca nos mostrou, como pudemos depreender da maioria dos comentários de pesquisadores em alguns registros de trabalhos ali relatados, foram referências pontuais aos grupos, seja mediante sua valorização como espaço de trabalhos realizados, seja como convivência entre os membros, sem maiores considerações acerca de uma possível cultura profissional resultante das interações sociais ali vivenciadas.

Na consulta aos periódicos da Capes, encontramos o artigo de Araújo e Tamano (2014), publicado na *Revista Ensino Superior*, o qual, embora apenas tangencie o tema dos grupos de pesquisa, dá respaldo a algumas de nossas indagações. Com base em entrevista a gestores e docentes de IFs, os autores abordam as exigências e as dificuldades sofridas após a transformação dos Cefets, relatando que, com a referida mudança, aquelas instituições passaram a ser geridas da mesma forma que as

8

Vale esclarecer que temos, no Brasil, além do CNPq, importantes organismos governamentais de apoio à estrutura de ensino, pesquisa e extensão, dentre eles: i) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, que articula politicamente as ações do Sistema Nacional de Pós-Graduação, estabelecendo diretrizes, programas e ações integradas para o país, além de ser responsável pela avaliação e pelo reconhecimento dos programas de pós-graduação em nível *stricto sensu*; ii) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep –, que, dentre outras funções, organiza e mantém o sistema de informações e estatísticas educacionais do país; iii) Financiadora de Estudos e Projetos – Finep –, que visa a promover e financiar a inovação e a pesquisa científica e tecnológica em empresas, universidades, centros de pesquisa, governo e entidades do terceiro setor; iv) fundações estaduais de fomento, que objetivam amparar a pesquisa nos estados, bem como dar apoio à formação de recursos humanos.

universidades, desconsiderando-se o curto tempo de experiência após a mudança, bem como os recursos físicos e humanos desiguais existentes entre ambas as instituições.

Outro fator mencionado que contribui para as dificuldades apontadas pelos autores é o que diz respeito à obrigatoriedade de os IFs direcionarem 50% das vagas para cursos técnicos e 20% para as licenciaturas, fazendo dessa instituição um produto híbrido que deve atuar em todos os níveis e modalidades, inclusive na pós-graduação, como já havíamos referido anteriormente. Essa, aliás, é uma das discussões recorrentes nos IFs, que, segundo Otranto (2010), dividem opiniões entre os que consideram que a instituição deve manter-se, preferencialmente, dedicada ao ensino técnico e tecnológico, pois é o que vem fazendo competentemente há muitas décadas, e aqueles que acreditam que se deve tentar alcançar o modelo das universidades de pesquisa, ainda que mediante o respeito às especificidades de uma instituição de educação profissional e tecnológica.

Bernstein, com a noção de campo recontextualizador pedagógico, permite situar um dos raros textos analíticos encontrados que tem os grupos de pesquisa como tema central. Trata-se do artigo de Marli André, “Grupos de pesquisa: formação ou burocratização?”, publicado em 2007, no qual a autora aborda a questão dos grupos na área educacional, recontextualizando a questão daqueles de pesquisa no âmbito das políticas oficiais para o contexto de sua reprodução no espaço coletivo de realização dos trabalhos pelos grupos. Nas palavras da autora:

O que estamos propondo aqui é que se vá além da norma burocrática e se procure fazer do grupo de pesquisa uma verdadeira experiência formadora, colaborando com a consolidação de linhas de pesquisa, com a qualidade dos trabalhos científicos e com o fortalecimento dos programas de pós-graduação da área de educação. (ANDRÉ, 2007, p. 136)

À proposta de valorização dos grupos de pesquisa como “experiências formativas”, tal como defendida pela autora, acrescentamos que é preciso compreender o que está implícito na raiz dessas experiências. Isso significa inquirir sobre que papel jogam os *saberes* e a *cultura profissional* que envolve a *apropriação e o uso do conhecimento* nas interações sociais nos grupos de pesquisa, e em que consistem os conhecimentos práticos (as experiências formativas de que fala a autora) construídos (ou não) pelos grupos para efetivar estratégias de enfrentamento aos constrangimentos institucionais (a burocracia, igualmente mencionada por André). Dito de outro modo, trata-se de indagar sobre as atitudes autorreflexivas dos grupos de pesquisa em situação de trabalho acadêmico e suas interações simbólicas e materiais.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: VICISSITUDES E LIÇÕES DO CAMPO

Um dado importante precisa ser comentado para que se compreendam as escolhas metodológicas (re)avaliadas e, por fim, adotadas na pesquisa. Diferentemente do que foi planejado no projeto original, cujo foco recaía na cultura profissional da referida instituição, concebendo-a, *a priori*, como uma “comunidade de práticas”, à proporção em que íamos aumentando a imersão no campo empírico, percebíamos a grande complexidade do interior da instituição, em especial relativamente à pesquisa e aos grupos, o que nos obrigou a rever o propósito inicial, que consistia em conceber o objeto do estudo com base naquele conceito. O campo sempre nos surpreende! Ainda que o conhecêssemos de longa data, não havíamos ainda lançado sobre ele o olhar que, dessa vez, pretendíamos lançar.

Desse modo, o desenvolvimento da pesquisa, pensado inicialmente para ser “um estudo etnográfico em uma comunidade de práticas”, tal como enunciado no subtítulo que demos ao projeto encaminhado à agência que o financiou – o CNPq –, precisou ser revisto logo após as sondagens iniciais, quando fomos em busca de alguns grupos de pesquisa alocados no *campus*-sede da instituição, tomado como *locus* da investigação, e não conseguimos encontrar, ainda que embrionariamente, como se verá mais adiante, qualquer traço que indicasse a existência de uma comunidade interativa de praticantes de pesquisa.

Com isso, uma importante lição foi dada pelo próprio campo a quem se propõe a fazer uma investigação de natureza etnográfica. Idas e vindas nos percursos metodológicos pretendidos, compreensões e incompreensões quanto ao campo, avanços e recuos nas decisões inicialmente tomadas, tudo isso faz parte do trabalho na etnografia quando se mergulha na dinâmica do terreno, o qual acaba por se impor nas decisões que o pesquisador deverá tomar e nas alternativas que precisará escolher para administrar a pesquisa.

Assim, o que se mostrou viável, dadas as circunstâncias encontradas, foi a elaboração de um estudo de caso, preliminar, de caráter exploratório, que nos permitisse ir Tateando o campo, pouco a pouco, a fim de obtermos, ainda que não por completo, um mapeamento do terreno com a finalidade de conhecer melhor um contexto que nos afigurou complexo, instável e contraditório logo à partida, quando iniciamos os primeiros contatos informais com alguns professores e funcionários administrativos encarregados de recolher e sistematizar dados administrativos para a composição dos relatórios anuais da instituição.

Ainda que tolhidos por escassas informações dos poucos documentos encontrados, e quando, mediante tais informações, verificamos que a maior parte dos grupos, mesmo os certificados, exibiam pouca produção, resultante do rarefeito envolvimento da maior parte dos docentes

com a pesquisa, decidimos entrevistar uma professora com vasta experiência e envolvimento na condução de atividades relacionadas ao setor de pós-graduação e pesquisa na instituição em gestões anteriores.

Dentre outras informações importantes colhidas nessa entrevista, obtivemos a indicação da existência de três grupos de pesquisa muito atuantes que se destacavam dos demais. Desse modo, para ampliarmos um pouco mais o leque de entrevistados, optamos por escolher a liderança de um deles, pelo fato de ser um grupo inteiramente consolidado, além da acolhida, interesse no assunto e disponibilidade, cujo olhar crítico para as questões levantadas pela entrevistadora ajudou a delinear, pelo menos em seus contornos iniciais, as respostas às informações pretendidas. Um outro grupo, também intencionalmente escolhido, o foi pelo fato de exibir característica de grupo não consolidado, mas cujo líder, que nos concedeu entrevista, era significativamente atuante nas questões gerais da instituição, em especial aquelas ligadas, segundo ele, aos “compromissos de fazer da escola um local de pesquisa e extensão, além do ensino de qualidade que sempre ofereceu à sociedade”. Em síntese, foram estes os dispositivos empregados na pesquisa:

I) Análise documental

- a) Relatório de gestão institucional, 2013, da unidade estudada;
- b) Relatório de gestão e plano de metas 2009/2013 da instituição;
- c) Projeto pedagógico institucional (PPI) da unidade, ano 2013;
- d) Pesquisas no DGP do CNPq.

II) Entrevistas semiestruturadas

Gravadas com dois líderes de grupos de pesquisa (um grupo consolidado e outro em fase inicial) e uma ex-coordenadora do setor de pós-graduação e pesquisa, com larga vivência na instituição, escolhida por ter participado de todo o processo de transição Cefet-IF.

III) Cadernos de campo

Com anotações pessoais durante os contatos formais e informais com gestores, docentes e funcionários técnico-administrativos.

A CULTURA PROFISSIONAL DOS GRUPOS DE PESQUISA NO IF PESQUISADO: QUESTÕES PRELIMINARES

Estudo desenvolvido por Mota e Bispo (2012) sobre o perfil das pró-reitorias de pesquisa, pós-graduação e inovação dos institutos federais – PRPGI – chama a atenção para o eixo definidor que norteia a estrutura, bem como a formulação e a implementação da política científica e tecnológica no interior dessas instituições. De acordo com os autores, uma apreciação mais profunda sobre os organismos que compõem as PRPGIs (diretorias, coordenações, departamentos) expõe o forte viés assumido

pelos institutos no apoio e no fomento às ações de inovação tecnológica, para os quais:

[...] é possível afirmar que a década de 1990 representa um importante período de transição para a política científica e tecnológica brasileira que, gradualmente, passa a perder seu caráter mais amplo e a efetivamente se converter em “política de inovação”, entendida como um conjunto de ações orientadas para o aumento da intensidade e da eficiência das atividades inovativas, que compreendem, por sua vez, a criação, adaptação e adoção de produtos, serviços ou processos novos ou aprimorados [...]. (MOTA; BISPO, 2012, s/p)

A década de 1990, apontada pelos autores como ponto de inflexão nas atividades acadêmicas tradicionais na instituição, que de formadora de profissionais de nível médio para as indústrias locais passa a uma orientação voltada às políticas científicas e tecnológicas de perfil inovativo, reflete o caráter recente das propostas para as atividades de pesquisa na unidade estudada.

O caráter recente das atividades de pesquisa na instituição estudada expressa-se na primeira ação normativa por meio da Resolução n. 6, de 5 de setembro de 2000 (CEFET, 2000), que definiu as diretrizes para as linhas de pesquisa, criou o Comitê Assessor para Assuntos de Ciência e Tecnologia – CACT –, o Fundo de Pesquisa e Desenvolvimento – Fundep – e o Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica – PIICT (RIBEIRO, 2007).

Há que se considerar, ainda, que apenas muito recentemente, em 2010, começaram os processos de cadastramento no DGP. De acordo com um dos líderes de grupo entrevistados, “até esse tempo, as atividades de pesquisa tinham caráter espontâneo, a ponto de existirem grupos com um só docente líder do grupo e o único participante, sem ao menos um aluno, e que nunca havia publicado nada”. Importante registrar que naquele mesmo ano foram elaborados os critérios institucionais para certificação dos grupos de pesquisa. Torna-se igualmente relevante esclarecer que, até a época da realização desta investigação, tais critérios ainda estavam, segundo o olhar crítico do mesmo entrevistado, em um “lento processo de implantação, embora já tivessem sido aprovados pelo conselho acadêmico da instituição”.

Informações colhidas no DGP a respeito da unidade estudada, para o ano de 2013, mostram a existência de 26 grupos de pesquisa, certificados, distribuídos por áreas, de acordo com o Quadro1.

QUADRO 1
GRUPOS DE PESQUISA NA UNIDADE ESTUDADA (2013)

CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	ENGENHARIAS	LÍNGUA, LETRAS E ARTES
8	4	4	9	1
				26

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq (2013).

Tudo leva a crer que a cultura de pesquisa, ainda fracamente consolidada, em que pese o número bastante razoável de docentes pós-graduados – 197 mestres e 87 doutores,⁹ bem como de 26 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq em 2013, num total de 389 docentes do quadro efetivo da unidade,¹⁰ pode ser um fator explicativo para o fato de aquela unidade, tomada como estudo de caso, ainda não ter se destacado em nenhum indicador nacional ou regional de ciência, tecnologia e inovação – CT&I –, além de não se constituir em referência para qualquer área tecnológica específica como produtora ou difusora de conhecimento científico e tecnológico, conforme levantamento realizado por Souza e Ribeiro (2010) acerca da produção científica naquela instituição em revistas científicas de alto impacto.

O mesmo levantamento realizado pelos referidos autores, mediante indicadores sobre o desenvolvimento de atividades de pesquisa feitas por pesquisadores vinculados àquela unidade, dá conta de que foram publicados apenas 0,2 artigos científicos por ano por pesquisador-doutor dessa instituição. O mesmo estudo revela que a área de Química é a que apresenta maior produção científica, seguida de Física. Quanto aos grupos de pesquisa, os autores do estudo informam que há na instituição um grande número de grupos dispersos em várias áreas de conhecimento e linhas de pesquisa, estando o maior número de grupos de pesquisa nas Engenharias.

Outubro de 2013 é um marco do processo de formalização e institucionalização da pesquisa na instituição, com a aprovação do texto final do PPI, que serve de balizamento para as ações de gestão das políticas pedagógicas. No documento aprovado, após amplas discussões na comunidade acadêmica, há menção explícita às políticas de pesquisa, que preveem, dentre outras prioridades, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O mesmo documento prevê que os docentes,

[...] além de buscarem recursos para desenvolver as suas atividades através da submissão de projetos junto aos órgãos de fomento, também utilizem recursos disponibilizados pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPGI) por meio de editais e/ou de outras Pró-Reitorias

9
 Dados colhidos no Relatório de Gestão Institucional, 2013.

10
 Dado colhido no DGP do CNPq.

ou Programas. A atividade de pesquisa [...] ocorre no âmbito dos grupos de pesquisa e/ou individual, certificados no Diretório de Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O *servidor deve estar prioritariamente vinculado a um grupo de pesquisa*. (PPI da Unidade investigada, 2013, grifo nosso)

Muitos e complexos fatores podem contribuir para o cenário atual da pesquisa na unidade estudada, que, no decorrer da investigação, evidenciou a pequena quantidade de grupos efetivamente em atividade. As entrevistas deram conta da inexistência de uma articulação entre os grupos que visassem a discutir seus problemas conjunturais e estruturais, bem como das atividades acadêmicas em caráter contínuo na maioria deles.

Em que pese a existência dos 26 grupos cadastrados e certificados pelo CNPq, apenas três deles realizam trabalho sistemático e continuado de pesquisa, segundo informes colhidos no campo. Isso, certamente, é o principal motivo para a existência de uma cultura profissional dos grupos de pesquisa ainda fracamente consolidada, dado que não se conseguiu observar um conjunto significativo de grupos em contexto de trabalho, considerando, como sugere Caria (2008), que uma cultura profissional só existe quando mobiliza seus membros e faz convergir suas subjetividades na apropriação do espaço-tempo funcional de trabalho (em situação) em face das prescrições práticas e simbólicas externas.

O Quadro 2 ilustra o que acabamos de comentar. Os dados referentes aos objetivos do setor de pesquisa e pós-graduação na instituição demonstram que nenhum dos grupos atingiu o que foi planejado, ficando excessivamente abaixo do previsto. Ressaltemos que a respeito dos anos de 2009 e 2010 nada pode ser afirmado, pois os dados disponíveis no relatório de gestão referem-se ao total do instituto, isto é, a todos os IFs presentes no estado.

QUADRO 2
PROJETOS DE PESQUISA, PUBLICAÇÕES E BOLSAS (2009-2013)

OBJETIVOS	2009			2010			2011			2012			2013		
	PDI	PM	RG	PDI	PM	RG	PDI	PM	RG	PDI	PM	RG	PDI	PM	RG
Desenvolvimento de projetos de pesquisa	140	1	II	160	*	II	200	1	104 em execução 88 concluídos	240	2	10	260	*	*
Publicação de trabalhos científicos	85	*	II	90	*	II	100	2	108	100	*	0	100	*	*
Bolsas de pesquisa	35	*	II	40	*	II	40	*	15	45	*	90	45	*	*

Fonte: Relatório de Gestão e Plano de Metas, 2009/2013.

Legenda: PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional; PM - Plano de Metas; RG - Relatório de Gestão; * - Dado inexistente. II - Dados globais da instituição.

Obs.: o Quadro 2 refere-se ao total dos *campi* da instituição; não foram encontrados estudos semelhantes com os dados desagregados para cada unidade. Desse modo, como a maior parte da produção científica concentra-se na unidade estudada, consideramos que os dados apresentados podem fornecer uma imagem significativa do IF em análise.

Articulando o quadro acima com as informações colhidas junto aos entrevistados, podemos considerar possíveis as seguintes hipóteses explicativas para essa situação: i) a grande burocracia que preside a contabilidade dos projetos exigida pelas agências de fomento aos coordenadores de pesquisa, como relatado por um dos entrevistados que coordena um grupo extremamente produtivo da instituição e que, por isso mesmo, se destaca dos demais e com os outros grupos praticamente não se comunica, realizando, assim, um trabalho individual; ii) a gestão dessas políticas no interior da própria instituição; ressaltamos, todavia, que o IF pesquisado está se mobilizando bastante nos últimos anos, ainda que essa mobilização não esteja surtindo os efeitos esperados, segundo um dos entrevistados.

Na busca de documentação para a presente pesquisa, revelaram-se um tanto frágeis a articulação e a sistematização de informações do órgão gestor competente (PRPGI) com os coordenadores dos grupos formalmente existentes em virtude do baixo retorno das informações solicitadas pelo referido órgão aos grupos de pesquisa; iii) a pouca disponibilidade de pesquisadores para atuarem, efetivamente, em pesquisa científica e tecnológica, constituindo-se estas muito mais como ações docentes, sem grande envolvimento com a pesquisa, apenas formalmente registrada em vista de estímulos ofertados pela instituição relacionados às políticas de promoção na carreira docente; iv) a dispersão e a fragmentação da força de trabalho docente, ocasionadas pela adesão voluntária de uma quantidade significativa de professores aos programas governamentais desenvolvidos na própria instituição. Destaca-se aí, dentre outros, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec –, que permite aos docentes optarem por até 40 horas/mês para se dedicarem, mediante remuneração adicional, àquelas atividades paralelas a suas atribuições regulares.

Importante destacar o esforço da instituição, expresso no PPI aprovado em 2013, para dar sentido e imprimir um caráter formal às atividades de pesquisa. Estas são mencionadas explicitamente no referido documento, no item que especifica a “organização das atividades de pesquisa”, que incluem, dentre outras propostas, a publicação de artigos em revistas científicas; a participação dos docentes em congressos, simpósios e seminários, nacionais ou internacionais; a coordenação ou participação de projetos financiados pela PRPGI ou por agências de fomento; a orientação de bolsistas em projetos de pesquisa registrados no setor de pesquisa; os inventos e demais produtos de pesquisa com registro e patente ou protocolo de depósito de patente.

SABERES, PODERES, AUTONOMIAS

À dispersão e fragmentação das atividades docentes antes mencionadas, convém não desprezar a grande inflexão ocorrida desde meados dos anos 1990, da qual já tratamos, quando foi implantado o chamado “modelo das competências”, que levou os IFs (à época, ainda denominados Cefets) a um forte processo de redefinição de sua identidade pedagógica e institucional. Isso porque as mudanças constantes na estrutura político-pedagógica, mediante uma série de dispositivos legais a partir da LDB de 1996, recaíram, em grande parte, sobre os valores, a cultura e as subjetividades docentes construídos em uma instituição de longa existência e com padrões de excelência tradicionalmente reconhecidos pela sociedade.

A esse respeito, como já observávamos em um trabalho anterior (FARTES, 2008), a necessidade de sobrevivência da instituição, desde o início das mudanças dos anos 1990, fez aflorarem sentimentos e atitudes ambíguos nos docentes, que, colocados diante de um novo modelo de ensino em razão das mudanças curriculares que então tiveram que adotar, passaram a ter seus saberes, antes construídos na valorização da prática cotidiana da sala de aula, considerados inadequados para atender às novas condições exigidas à formação profissional pelos acordos financeiros e de comércio em geral, pactuados entre as agências multilaterais e os Estados nacionais, com forte impacto na autonomia pedagógica que então possuíam.

Desse modo, ao mesmo tempo em que os docentes rejeitavam as orientações político-pedagógicas construídas externamente à comunidade, buscavam dar conta delas, por força dos constrangimentos institucionais, expressos nos dispositivos legais. Esse dilema resultou na sensação de perda de proximidade com as questões sociais e educacionais mais amplas como decorrência das novas lógicas de mercado aplicadas à educação profissional (como de resto, nas demais modalidades educacionais), acabando por engendrar uma crise nas identidades pedagógicas e institucionais, na medida em que os docentes percebiam a substituição dos saberes e autonomias construídos internamente, por princípios e orientações externos aos grupos profissionais da instituição.

Com isso, consideramos outra hipótese acerca do pouco interesse pelas atividades de pesquisa dos grupos, acrescentando que, à dispersão e à fragmentação das atividades docentes na instituição, percebida neste atual estudo, podemos adicionar o dilema que os docentes já vinham enfrentando relativamente à impossibilidade de conceber um sentido autônomo a sua profissão. A perda de poder e de autonomia docentes, com impactos na cultura profissional dos IFs, muito provavelmente, fez com que os docentes, não fugindo à tendência geral de individualização da sociedade (BAUMAN 2001, 2005), vissem no imediatismo de suas funções profissionais o caminho a ser seguido, em vez de se dedicarem

a atividades de pesquisa, não raro demoradas, minuciosas, menos compensatórias, mais extenuantes e, na maioria das vezes, pouco favorecidas por infraestruturas materiais e humanas nas instituições.

POLÍTICAS CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS DO GOVERNO: O ENTRAVE DA BUROCRACIA

A questão da autonomia técnica e simbólica dos grupos em face do poder das políticas de ciência e tecnologia nacionais e locais, bem como das instituições de fomento à pesquisa e seu caráter burocrático, já assinalada por Marli André (2007), em artigo anteriormente comentado, mereceu algumas críticas de um dos entrevistados:

[...] eu vejo muita gente que não quer fazer projetos pois sabe que o trabalho é muito grande; o pesquisador em si não tem bolsa, mas, no caso aqui, eu faço para ajudar a instituição a trazer equipamentos, [...] já é o terceiro ou quarto (projeto) que eu participo, mas eu sei que, quando meus colegas pedem para fazer o projeto, eu faço para não desmotivar, mas eu sei que vai ser um trabalho absurdo, então isso aí é ruim.

Segundo o entrevistado, como a quantidade de editais é cada vez maior, ainda que seja um dado bastante positivo, “o grau de exigência na prestação de contas chega a ser absurdo”. Informa ainda que nas reuniões do comitê estadual de pesquisa, do qual faz parte, mais de 90% do tempo de reunião é empregado para justificar exigências para os componentes dos projetos. A carga de trabalho demandada para a gestão e administração de projetos de pesquisa apontada pelo entrevistado pode constituir-se numa outra possível razão para o fato de os docentes do IF apresentarem um baixo envolvimento com projetos de pesquisa.

Uma das decorrências do caráter recente das mudanças nos IFs apontadas pelos entrevistados se refere ao fato de que as atividades de pesquisa ainda não foram assumidas pelos docentes como algo próprio a sua profissão. Disso resulta outra questão burocrática, que gera uma situação de desvantagem, qual seja, a concorrência com as universidades por recursos de bolsas de pesquisa, notadamente as de iniciação científica e tecnológica. Nessa disputa, os IFs ficam em posição desigual, tendo em vista o fato de que os docentes, em sua maioria, ainda são iniciantes na captação de recursos junto aos órgãos de fomento, além de uma boa parte deles não haverem ainda assumido as atividades de pesquisa como um fator de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. Para fazer frente a tais dificuldades, os entrevistados destacaram a importância do financiamento que os próprios IFs vêm realizando, o

que tem sido essencial para que os docentes se sintam estimulados e possam envolver-se mais efetivamente com a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade do quadro encontrado, bem como da ausência de elementos empíricos que pudessem caracterizar os grupos de pesquisadores da instituição como membros de uma comunidade de práticas, foi preciso reformular a proposta inicial de um estudo com base naquele conceito. Com isso, o campo acabou por mostrar que, na ocasião, um mapeamento das atividades de pesquisa e suas implicações na cultura profissional dos grupos de docentes seria o mais indicado, o que, efetivamente, foi realizado neste estudo, embora não de forma conclusiva.

Os entrevistados, bem como a escassa documentação proveniente da PRPGI, deixaram evidente que a instituição ainda não possui significativa produção acadêmica nem presença e visibilidade na comunidade científica, seja ela internacional, nacional ou mesmo local, salvo algumas poucas exceções resultantes de esforços pessoais de alguns grupos de pesquisadores. Trazer esse problema de pesquisa na ótica dos coordenadores de grupos, ouvindo-os falar de si e de suas condições acadêmicas, parece-nos esclarecedor, ainda que tenhamos apenas levantado algumas questões que configuram as instituições de ensino profissional no tocante aos grupos de pesquisa.

Como não há uma conexão entre os grupos, provavelmente por serem as atividades de pesquisa bastante esparsas – ainda que alguns, paradoxalmente, se destaquem com projeção internacional –, não podemos afirmar que nessa instituição exista uma “comunidade de práticas” nos termos inicialmente colocados quando tratamos dessa conceituação. Nesse sentido, salvo as exceções encontradas, não observamos um esforço comum entre os diversos grupos de pesquisa com vistas à legitimação dos resultados do trabalho desenvolvido pelos grupos, a não ser endogenamente, no interior daqueles poucos mais atuantes e produtivos; igualmente, ressaltamos a ausência de uma recontextualização de conhecimentos ampliados e reflexivos na comunidade de docentes pertencente a grupos formalmente cadastrados e certificados, mas que, efetivamente, pouco produzem; por fim, não verificamos uma possível emergência de uma reflexividade coletiva realizada mediante processo de colaboração entre os grupos de pesquisa que lhes permitisse vivenciar uma cultura profissional de pesquisadores empenhados em refletir sobre si mesmos e sobre suas condições de trabalho.

Tais observações podem ser aplicadas à definição dos cenários da cultura profissional dos grupos de pesquisa que o campo nos possibilitou entrever. Trata-se da existência de duas configurações bastante nítidas dentro da instituição: uma delas é a que representa um grupo

significativo de docentes que, embora vinculados formalmente a algum projeto de pesquisa, pouco exercem tais atividades com regularidade; a outra refere-se aos poucos grupos de docentes que exibem uma ligação contínua e forte com projetos de pesquisa e inovação. Estes, com aguçado senso crítico de suas condições de trabalho na instituição, declararam que não pensam em abandonar suas atividades, muito ao contrário, pelo que nos foi possível perceber durante nossas idas ao campo, demonstravam esforços contínuos para dar conta das tarefas a que se propunham.

Uma imagem simbólica dos grupos de pesquisa e suas existências diferenciadas vem-nos à mente, trazendo dois movimentos que ajudam a compreender o caso estudado. O primeiro, de força centrífuga, impele a maior parte dos docentes à dispersão do trabalho de pesquisa, seja em virtude das dificuldades impostas pelas exigências burocráticas das agências de fomento, seja pela redefinição das identidades institucionais e pedagógicas das instituições após a LDB de 1996 em seus desdobramentos, ou ainda pela oportunidade de participação voluntária nos programas compensatórios de formação profissional de média ou curta duração, os quais, senão inteiramente, mas em boa medida, favorecem a pulverização da força de trabalho docente que poderia participar com mais protagonismo nas atividades de pesquisa dos grupos existentes. Fazem parte desse movimento os grupos que têm apenas existência formal e pouca ou quase nenhuma produção científica.

O outro movimento, de força centrípeta, impele os reduzidos grupos de pesquisa com produção acadêmica significativa para dentro de si mesmos, forçando-os a sobreviver com esforços individualizados para obtenção de recursos financeiros para suas iniciativas, mediante projetos autoinduzidos, embora extremamente relevantes, de reconhecimento nacional e internacional, no que diz respeito à pesquisa e inovação científica e tecnológica, bem como à formação de estudantes de cursos superiores de áreas técnicas de outras instituições, que neles buscam oportunidade de realizar estágios curriculares pela excelência da formação que propiciam aos futuros profissionais. Apenas desses poucos grupos poderíamos dizer que se constituem em comunidades de prática aptas a serem oportunamente investigadas como tais em suas interações cotidianas.

Por fim, vale reiterar o que comentamos anteriormente. A instituição sobre a qual dirigimos nossas interrogações vem, pouco a pouco, alterando sua identidade tradicional, ampliando suas atribuições, dentre elas a de incentivar a pesquisa científica, seja em função das determinações legais dos órgãos governamentais superiores, seja, internamente, mediante esforço dos gestores e de alguns professores.

Se os grupos de pesquisa – os atuais e os que virão na própria dinâmica do IF investigado – consolidarão uma cultura profissional com

vistas a indagar sobre seus saberes, poderes e autonomias, bem como acerca das possibilidades de se constituírem em uma “comunidade de práticas”, depende das estratégias prático-reflexivas a serem por eles mesmos desenvolvidas e assumidas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Stella L. Implicações à formação e à identidade pedagógica dos professores da educação profissional: sentidos, políticas e práticas. In: FARTES, Vera Lúcia B. (Org.). *Formação, saberes profissionais e profissionalização em múltiplos contextos*. Maceió: Edufal; Salvador: Edufba, 2008. p. 43-78.

ANDRÉ, Marli. Grupos de pesquisa: formação ou burocratização? *Revista de Educação*, PUC-Campinas, n. 23, p. 133-138, 2007.

ARAÚJO, Daniel de Magalhães; TAMANO, Luana Tiek Omena. Institutos Federais lutam para criar cultura institucional de pesquisa e pós-graduação. *Revista Ensino Superior*, n. 14, jul./set. 2014.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECK, John; YOUNG, Michael F. D. Investida contra as profissões e reestruturação das identidades acadêmicas e profissionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 587-610, 2008.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRASIL. *Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e secundário. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909, 88º ano da Independência e 21º da República.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1997.

_____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2004.

_____. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Projeja, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2006.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Centro Federal de Educação Tecnológica. *Resolução n. 6, de 5 de setembro de 2000*. Define as diretrizes para as linhas de pesquisa e cria o Comitê Assessor para Assuntos de Ciência e Tecnologia – CACT, o Fundo de Pesquisa e Desenvolvimento – Fundep e o Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica – PIICT. Brasília: Cefet, 2000.

- BRASIL. Instituto Federal da Bahia. *Relatório de Gestão e Plano de Metas*, 2009/2013.
- CARIA, Telmo H. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. *Análise Social*, n. 189, p. 749-773, 2008.
- _____. Itinerário de aprendizagens sobre a construção teórica do objecto saber. *Etnográfica*, v. 11, n. 1, p. 215-250, 2007.
- _____. Os saberes profissionais técnico-intelectuais nas relações entre educação, trabalho e ciência. In: TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto. *Educação crítica & utopia: perspectivas emergentes para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. Trajectória, papel e reflexividade profissionais: análise comparada e contextual do trabalho técnico-intelectual. In: CARIA, Telmo H. (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005.
- _____. O uso do conhecimento: os professores e os outros. *Análise Social*, n. 164, p. 805-831, 2002.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1976.
- _____. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959a.
- _____. *Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959b.
- DUBAR, Claude. *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FARTES, Vera Lúcia B. *A cultura profissional dos grupos de pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: saberes, poderes e autonomias em uma comunidade de práticas: um estudo etnográfico*. 2013. Relatório de pesquisa enviado ao CNPq, mimeografado.
- _____. Escola Técnica Federal da Bahia na memória dos anos de 1970: a construção social da qualificação e da identidade operária. In: FARTES, Vera Lúcia B.; MOREIRA, Virlene C. *Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009)*. Salvador: Edufba, 2009.
- _____. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 657-684, 2008.
- _____. *Modernização tecnológica e formação dos coletivos fabris: um estudo a partir da Escola Técnica Federal da Bahia*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994.
- FARTES, Vera Lúcia B.; GONÇALVES, Maria de Cássia P. B. Um desafio à construção de novos saberes e novas práticas no trabalho docente: a formação de professores para a educação profissional de jovens e adultos. *Práxis Educativa*, v. 5, n. 1, p. 47-56, 2010.
- FARTES, Vera Lúcia B.; MOREIRA, Virlene C. *Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009)*. Salvador: Edufba, 2009.
- FARTES, Vera Lúcia B.; SANTOS, Adriana Paula Q. O. Saberes, identidade e autonomia na cultura docente na educação profissional e tecnológica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 376-401, maio/ago. 2011.
- FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação e Sociedade*, ano XVIII, n. 59, p. 227-269, ago. 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília, DF: Inep, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GIDDENS, Anthony. Risco, confiança e reflexividade. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Modernização reflexiva*. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.
- GOMES, Luiz Claudio G. As escolas de aprendizes artífices e o ensino profissional na Velha República. *Vértices*, Rio de Janeiro, ano 5, n. 3, p. 53-59, set./dez. 2003.

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- KNORR-CETINA, Karin. *Epistemic communities*. Harvard: Harvard Educational, 1999.
- KUENZER, Acacia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 33-57.
- _____. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: II SEMINÁRIO SOBRE REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL. *Educação profissional: tendências e desafios*. Documento final... Curitiba: SindoCefet/PR, 1999.
- _____. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: Inep; Santiago: Reduc, 1991.
- LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. *A vida de laboratório*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.
- LIMA FILHO, Domingos L. *A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002)*. Curitiba: Torre de Papel, 2003.
- MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *A educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOLL, Jaqueline et al. *A educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MOTA, Luzia; BISPO, Andréa. *As atividades de ciência, tecnologia e inovação na rede federal: um estudo sobre o perfil das pró-reitorias de pesquisa, pós-graduação e inovação*. In: CONNEPI, 7, Palmas, Tocantins, 2012 (Mimeografado).
- OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – Ifets. *Revista Retta*, Seropédica, RJ, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 2010.
- RIBEIRO, Núbia M. *Uma análise dos grupos de pesquisa do Cefet-BA*. 2007. Monografia – Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, 2007.
- SCHÖN, Donald A. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.
- SOUZA, Elias R.; RIBEIRO, Núbia M. A produção científica do Instituto Federal da Bahia em revistas de alto impacto. In: FARTES, Vera Lúcia B.; MOREIRA, Virleene C. (Org.). *Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009)*. Salvador: Edufba, 2010.
- VIYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

VERA LÚCIA BUENO FARTES

**Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA –,
Salvador, Bahia, Brasil
verafartes@uol.com.br**

TRABALHO SOCIAL E INTERVENÇÃO SOCIAL NA FRANÇA: O ESTADO DO CONHECIMENTO

STÉPHANE RULLAC

TRADUÇÃO Fátima Murad

RESUMO

As escolas de trabalho social na França estão, finalmente, desenvolvendo investigação científica nos centros de pesquisa e de estudo para formação e ação social – Prefas – ou em parceria com as universidades. O caráter científico do trabalho social é questionado e contestado de acordo com as interações entre os atores sociais e as referências que estes mobilizam enquanto competem. Essas questões metodológicas cristalizam-se em torno da luta entre os campos das ciências sociais e do trabalho social, bem como dentro do próprio trabalho social como parte de uma reativação da dicotomia entre conhecimentos teórico prático situado e universal. Assim, o desenvolvimento de um paradigma científico de profissões como o trabalho social e também a questão dos modelos institucionais com epistemologias híbridas podem não se encaixar totalmente na lógica existente em razão da recusa histórica da academia em articular ciência e eficiência.

SOCIAL WORK AND SOCIAL INTERVENTION IN FRANCE: THE STATE OF THE KNOWLEDGE

ABSTRACT

Schools of social work in France are, finally, developing scientific research centers for training and social action – Prefas – or joint investigation with universities. The scientific character of social work is questioned and challenged according to the interactions among social actors and the references that they gather while competing. These methodological issues arise from the struggle between the fields of the social sciences and social work, as well as within the social work field as part of a revival of the dichotomy between theoretical knowledge, local and universal. Thus, the development of a scientific paradigm of professions such as social work and also the issue of institutional models with hybrid epistemologies may not fully fit within the existing logic due to some form of historical refusal of the Academy when articulating science and efficiency.

SOCIAL WORK • PROFESSIONAL KNOWLEDGE • FRANCE

TRABAJO SOCIAL E INTERVENCIÓN SOCIAL EN FRANCIA: EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO

RESUMEN

Finalmente, las escuelas de trabajo social en Francia están desarrollando investigación científica en el ámbito de los centros de pesquisa y de estudio para la formación y acción social – Prefas – o por medio de parcerias con las universidades. El carácter científico del trabajo social se cuestiona y contesta de acuerdo a las interacciones entre los actores sociales y a las referencias que éstos movilizan mientras compiten. Dichas cuestiones metodológicas se cristalizan en torno a la lucha entre los campos de las ciencias sociales y del trabajo social, así como dentro del propio trabajo social como parte de una reactivación de la dicotomía entre los conocimientos teórico práctico situado y universal. De este modo, el desarrollo de un paradigma científico de profesiones como el trabajo social, así como la cuestión de los modelos institucionales con epistemologías híbridas, pueden no encajarse totalmente en la lógica existente en razón del rechazo histórico de la academia en articular ciencia y eficiencia.

TRABAJO SOCIAL • SABER PROFESIONAL • FRANCIA

AS ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL NA FRANÇA COMEÇAM FINALMENTE A DESENVOLVER uma pesquisa científica no âmbito de laboratórios internos, de Polos de Pesquisa e de Estudo para a Formação e a Ação Social (Pôles de Recherche et d'Étude pour la Formation et l'Action Sociale) – Prefas – regionais, ou ainda em parceria com universidades. Essa evolução sinaliza o início de um processo de reflexão coletiva que, pela primeira vez, discute as relações entre o serviço social e a pesquisa na França. Esse “ano zero” é marcado pela publicação dos resultados de uma Conferência de Consenso iniciada em 2012 (JAEGER, 2014). Essa mobilização de atividades e de reflexões coloca de maneira inédita a questão da natureza do saber produzido, como também de seu vínculo epistemológico e institucional. Assim, a cientificidade do serviço social é questionada, contestada ou reivindicada segundo os interesses dos atores e as referências que são utilizadas, debatidas e confrontadas. Esses embates metodológicos cristalizam-se em torno de questões relacionadas a uma luta entre o campo das ciências sociais e o do serviço social, mas também a uma disputa no interior do serviço social, no contexto de uma reativação da dicotomia entre saber teórico universal e saber prático situado. É nesse contexto que o desenvolvimento de uma ciência do serviço social se decompõe em três modalidades de pesquisa: “sobre”, “em” e “para” o serviço social. No limite, o desenvolvimento de um paradigma científico específico às profissões complexas, como o serviço social, coloca a questão dos modelos epistêmico-institucionais híbridos que não podem se inserir

totalmente nas lógicas acadêmicas pré-existentes devido a uma certa recusa histórica de articular ciência e eficácia.

A DIFÍCIL IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PESQUISA NO CAMPO DO SERVIÇO SOCIAL

A reivindicação da pesquisa no campo do trabalho social na França é antiga. Prova disso é a criação do Diploma Superior em Serviço Social (Diplôme Supérieur en Travail Social) – DSTS – em 1978, da Missão da Pesquisa (Mission de la recherche) – MiRe – em 1982, dos Institutos Regionais do Serviço Social (Instituts Régionaux du Travail Social) – IRTS – com competência de pesquisa em 1986,¹ ou ainda da cadeira de serviço social no Conservatório Nacional de Artes e Ofícios (Conservatoire National des Arts et Métiers) – CNAM – em 2000. É preciso mencionar também a mobilização da associação das superintendentes (Association des surintendantes) e do comitê de articulação (Comité de Liaison) dos centros de formações superiores que organizaram três colóquios com o objetivo de promover a pesquisa em trabalho social (LAOT, 2000). Contudo, a estruturação da pesquisa nesse campo ainda permanece embrionária. Foi nesse contexto que a Direção Geral da Coesão Social (Direction Générale de la Cohésion Sociale) – DGCS –, antiga Direção Geral da Ação Social (Direction Générale de l'Action Sociale), divulgou uma circular, em 6 de março de 2008, a fim de dar um novo impulso à pesquisa no campo do serviço social.² Esse texto lança uma convocatória a projetos para incentivar as iniciativas regionais a difundir, pôr em circulação os saberes, organizar o debate e apoiar ou elaborar projetos de pesquisa. Todo projeto aceito recebe uma subvenção anual de 50 mil a 60 mil euros por três anos, tempo necessário para conseguir um sistema de financiamento permanente. Vinte projetos foram aceitos e financiados. Atualmente, cada região tem o seu Prefas (SARAZIN, 2009). A maioria dos polos recursos fez parceria com a universidade. O movimento assim iniciado suscitou uma forte mobilização das escolas de formação do setor social em matéria de pesquisa. É provável que esse movimento seja, enfim, o início de uma estruturação duradoura da pesquisa no campo do serviço social. Mas, será que se trata de um limiar crítico sem possibilidade de retrocesso para o reconhecimento e o desenvolvimento de uma pesquisa em serviço social? É preciso assinalar que hoje já existem indicadores que apontam nessa direção, embora esse movimento ainda seja bastante frágil (RULLAC, 2009).

Muitos pioneiros se engajaram nessa luta pelo reconhecimento de uma teoria endógena. Hervé Drouard, por exemplo, criou, em 1993 a Associação Francesa de Formações Universitárias de 3º ciclo em Serviço Social (Association Française des Formations Universitaires de 3^e cycle en Travail Social) – Affuts –, que há vários anos abre espaço para a promoção da pesquisa em serviço social. A criação do Diploma

1 Decreto de 22 de agosto de 1986 que trata da criação de Institutos Regionais de Serviço Social.

2 Circular DGAS/PSTS/4A n. 2008-86 de 6 de março de 2008 relativa às ações de qualificação em serviço social financiadas a título de prioridades definidas elas orientações ministeriais para as formações sociais 2007-2009; e, especialmente, ao lançamento de uma convocatória a projetos para a criação, apoio e desenvolvimento de polos recursos "pesquisa-serviço social-intervenção social-ação social-formações".

de Estado de Engenharia Social (Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale) – DEIS³ – favorece o desenvolvimento de uma produção de conhecimentos que fazem parte da pesquisa em serviço social, e de uma *expertise* endógena ao serviço social, voltada para o desenvolvimento. O referencial de competência do DEIS diferencia e qualifica essas duas dimensões na medida em que fornece indicadores úteis para distingui-las.⁴ No entanto, essa inovação enfrenta dois obstáculos. O primeiro reside na dificuldade das escolas de formar para a pesquisa por falta de *corpus* metodológico e conceitual oriundo da pesquisa em serviço social. A falta de cargos e de financiamentos na matéria, não obstante o projeto inicial dos IRTS, compromete uma um incremento de credibilidade na matéria. Por isso, é grande a tentação de deixar essa responsabilidade unicamente para as universidades. O segundo reside na falta de cargos e de orçamentos correspondentes à função especializada de gerente de desenvolvimento nas associações e nas coletividades territoriais. Com isso, muitos desses novos diplomados vão para cargos de direção.

A existência de uma cadeira de serviço social e de intervenção social no CNAM⁵ prefigura um passo em direção ao desenvolvimento de uma ciência aplicada, na falta de uma disciplina acadêmica, na medida em que o CNAM não é uma universidade, mas um grande estabelecimento público. O fato de a cadeira de serviço social ainda restringir sua oferta de formação em trabalho social ao Mestrado 2 (Master 2) mostra a que ponto a França resiste à cientificidade do serviço social, enquanto onze países europeus já ofereciam um doutorado em 1999. Ressalve-se, porém, que o CNAM votou recentemente, em 2 de outubro de 2012, a futura criação de um item “serviço social” no quadro de seu doutorado, na sequência de uma declaração de intenção datada de 2010 (JAEGER, 2012, p. 205-216). No mesmo processo, Marcel Jaeger iniciou no CNAM a organização de uma Conferência de Consenso, que ocorreu entre 2012 e 2014 (JAEGER; MISPELBLUM BEYER, 2011). A questão do doutorado soma-se à dos European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS – e do Licence-Master-Doctorat – LMD. Embora os estados e as faculdades sejam convocados a estabelecer uma equiparação das formações, os diplomas regulares do serviço social, particularmente o Diploma de Estado de Educador Especializado (Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé) – DEES –, nem sempre se integram plenamente nessas lógicas europeias (SUSINI, 2012). A título de exemplo, no dia 25 de agosto de 2012, a França atribuiu 180 ECTS ao DEES, sem, no entanto, reconhecer a essa formação o grau de Licenciatura.⁶ Essa evolução tímida mostra a ambivalência francesa para inserir plenamente o serviço social em um quadro compatível com a universidade e o conjunto do ensino superior. Acrescenta-se a isso que a maioria das escolas de serviço social ainda tem dificuldade para organizar sua oferta de formação em ECTS. Apesar de tudo, a perspectiva de equiparação europeia leva as escolas de serviço social a se

3

Decreto n. 2006-770 de 30 de junho de 2006 relativo ao diploma de Estado de engenharia social. Circular DGAS/SD4A n. 2006-379 de 1º de setembro de 2006 relativo às modalidades da formação preparatória e obtenção do diploma de Estado de engenharia social.

4

Anexos do decreto de 2 de agosto de 2006 relativo ao diploma de Estado de engenharia social. Ver <http://www.irts-bretagne.fr/jsp/fiche_article.jsp?STNAV=&RUBNAV=&CODE=1157039295253&LANGUE=0&RH=>

5

A nomeação de Marcel Jaeger, no final de 2009, foi precedida, por iniciativa do CNAM, da mudança do nome da cadeira, que a direciona mais para a operacionalidade.

6

Vale citar, por exemplo, o decreto de 25 de agosto de 2011, que altera o decreto de 24 de junho de 2004 relativo ao Diploma de Estado de Assistente de Serviço Social.

mobilizar por meio da União Nacional das Associações de Formação e de Pesquisa em Intervenção Social (Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Social) – Unaforis⁷ –, para que seu estatuto e sua organização evoluam para uma “universitarização”, que consiste em integrar o LMD, os ECTS, a pesquisa e a publicação científicas, etc. Que modelo será escolhido? A Universidade, assim como na Alemanha ou no Quebec, ou as *Hautes Écoles*, como na Suíça ou na Bélgica? O risco dessa mudança é perder a especificidade profissional do serviço social em lógicas universitárias de ordem acadêmica e disciplinar. A Unaforis defende o modelo das Escolas profissionais de altos estudos para a ação social, *Hautes Écoles* (*Hautes Écoles Professionnelles pour l’Action Sociale et la Santé*) – Hepass –, que permitiria reconhecer a cientificidade do serviço social, evitando, ao mesmo tempo, o risco de uma absorção universitária que não corresponde à tradição do modelo histórico das escolas de serviço social de tipo IRTS.⁸

Se a revista *Forum* foi a precursora (criada pelo Comitê de Articulação dos Centros de Formação Superior em Serviço Social em 1974), *Le Sociographe* festeja hoje seus dez anos, afirmando-se igualmente como uma revista de pesquisa em serviço social. Sua utilidade é colocar questões que poderiam parecer triviais para outros, sempre ancoradas em uma ótica de operacionalidade, como mostram alguns títulos: “À table!” (À Mesa!), “L’homme, la bête et le social” (“O homem, o animal e o social”), “S’habiller” (“Vestir-se”), “Génération écrans” (“Geração telas”), etc. Esta última foi reconhecida em 2011 pelas autoridades da pesquisa e do ensino superior como revista na interface entre o campo da pesquisa e o campo das práticas profissionais. É preciso mencionar também a *Vie Sociale et Traitement* – VST –, a *Empan* e *Les Cahiers de l’Actif*. A criação da Associação Internacional para a Formação, a Pesquisa e a Intervenção Social (Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l’Intervention Sociale) – Aifris –,⁹ em 28 de junho de 2008, marca igualmente o advento do elo internacional indispensável a todo desenvolvimento científico. Essa entidade reúne a Associação dos Pesquisadores de Organismos da Formação e da Intervenção Sociais (Association des Chercheurs des Organismes de la Formation et de l’Intervention Sociales) – Acofis –, o Affuts e o Centro Europeu de Pesquisa em Serviço Social (Centre Européen de Recherche en Travail Social) – Certs. Algumas escolas são dotadas inclusive de laboratórios de pesquisa que dirigem diversas ações no âmbito de mercados públicos e privados. Vale citar, a título de exemplo, o LERS do IDS ou o Centro de Estudos e de Pesquisas Aplicadas (Centre d’Études et de Recherches Appliquées) – Cera¹⁰ – do BUC Ressources. Finalmente, a Unaforis acaba de instalar a comissão nacional de pesquisa, encarregada de pensar os contornos dessa atividade no âmbito das escolas de formação.¹¹

7 Essa estrutura totalmente nova é a resultante da aproximação das duas principais federações, em dezembro de 2008. Ela agrupa as estruturas de formação em serviço social: a Aforts (Associação Francesa de Organismos de Formação e de Pesquisa em Serviço Social) e o GNI (Grupo Nacional de Institutos Regionais de Serviço Social). Esse grupo se inscreve particularmente na perspectiva de modificações dos estatutos das escolas de serviço social, na vontade de se expressar de forma unânime perante os poderes públicos.

8 “Unaforis: um projeto para as formações sociais”, projeto aprovado pelo Conselho de Administração de 6 de julho de 2010.

9 A Associação já organizou quatro congressos internacionais: o primeiro em Namur em 2007, o segundo em Hammamet em 2009, o terceiro em Genebra em 2011 e o quarto em Lille em 2013. O quinto está previsto para 2015 no Porto.

10 Ver: <<http://www.buc-ressources.org/recherche>>.

11 Lista de membros em 2013: Corinne Chaput, Thierry Chartrin, Manuel Boucher, Christophe Col, Mohammed Dardour, Béatrice Deries, Thierry Goguel D’allondans, Chantal Goyau, Philippe Hirlet, Marie Véronique Labasque, Catherine Lenzi, Philippe Lyet, Marjorie Micor, Gérard Moussu, Patrick Pelege, Jean-Luc Prades, Corinne Rougerie, Marc Rouzeau, Rullac Stéphane, Isabelle Sauvage-Clerc.

Este breve panorama indica que há uma evolução das condições institucionais da pesquisa no campo do serviço social. Contudo, a mobilização pelo reconhecimento de uma ciência do serviço social é enfraquecida por oposições internas e externas ao serviço social (COURTOIS, 2012, p. 19-31).

CARACTERIZAÇÃO DAS OPOSIÇÕES INTERNAS E EXTERNAS

Em primeiro lugar, trata-se da rejeição da pesquisa em serviço social por grande parte dos pesquisadores que trabalham no âmbito de escolas de serviço social (ACOFIS et al., 2010).¹² O LERS é um dos laboratórios mais ativos na França no campo do serviço social. Ele defende claramente uma pesquisa, de natureza sociológica, como afirma sua apresentação.¹³ Seu diretor, Manuel Boucher, não reconhece o trabalho social como uma ciência, mas lhe concede uma oportunidade de organização disciplinar (BOUCHER, 2007).

Essa resistência endógena pode ser explicada pela inexistência da disciplina serviço social. Os pesquisadores do serviço social, para ser reconhecidos como cientistas, são obrigados então a obter um doutorado consagrado pelas disciplinas acadêmicas, geralmente em sociologia. A criação de uma especialidade “serviço social” no CNAM, em 2013, não significou uma mudança efetiva na matéria, na medida em que se inscreve em disciplinas de acolhimento (sociologia, ciências da educação e ciências da administração). O assistente social que se tornou pesquisador no quadro institucional do serviço social incorpora então os pressupostos de seu novo campo de referência, que tem a tendência a contestar a legitimidade do saber situado. Além disso, a qualidade de sociólogo é mais prestigiosa que a de assistente social. Porém, os pesquisadores dos centros de formação de serviço social são remunerados pelo serviço social e participam institucionalmente de seu desenvolvimento. Nesse sentido, eles são assistentes sociais de um ponto de vista institucional. Portanto, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma pesquisa institucional em serviço social, graças ao vínculo salarial, a maioria deles contesta a legitimidade epistemológica desse movimento. Esse conflito íntimo de profissionalização é particularmente violento, e mais ainda quando se soma àquele mais coletivo produzido pelas disciplinas acadêmicas: os próprios pesquisadores não acadêmicos do serviço social são geralmente desqualificados e rejeitados quando se apresentam na universidade para ocupar um cargo de professor. A especialização “serviço social” e, em menor grau, a eventualidade (muito pouco provável) da criação em breve de um doutorado disciplinar em serviço social terão enormes consequências nas representações da identidade profissional desse campo. Assim

12 É impossível apresentar um quadro preciso do desenvolvimento dessa função ou dos laboratórios de pesquisa dentro das escolas. Essa falta de legibilidade marca a fraca estruturação da pesquisa no campo do serviço social.

13

Ver: <<http://www.ids.fr>>.

como em psicologia, por exemplo, um doutor em serviço social será então legitimamente um assistente social, mesmo que não disponha das competências profissionais para prestar assistência efetiva a usuários ou instituições. Essa possibilidade virá completar a mutação identitária em matéria de profissionalização iniciada pelo DEIS.

Em segundo lugar, trata-se de uma rejeição maciça do campo a uma abordagem científica aplicada à intervenção social. Essa rejeição se expressou de forma particularmente contundente entre os formadores e os assistentes sociais a propósito da reforma do diploma de Estado de educador especializado, que introduz uma forte lógica metodológica. O principal argumento é que o rigor científico ameaçaria a natureza relacional da função socioeducativa (QRIBI; TOP; FILHOL, 2009). Para apoiar essas reflexões, evocou-se a inadequação de métodos em procedimentos oriundos das ciências exatas, mas também de abordagens sociológicas fundamentais. Não se considerou então a possibilidade de recorrer a um *corpus* metodológico em processo mais adequado ao objeto do serviço social, e tampouco a responsabilidade profissional de desenvolvê-lo.

Essas resistências internas ajudam a afastar a evocação simplista de uma dominação externa do serviço social pela pesquisa acadêmica. A relação com o saber teórico articula igualmente as relações de força do campo do serviço social. As ciências sociais e o serviço social se opõem a propósito da questão da supremacia da teoria sobre a prática, porque essa representação estrutura similarmente os dois campos. Enquanto os pesquisadores acadêmicos negam um saber operante aos pesquisadores que atuam nas escolas de serviço social, essa mesma negação é observada nos formadores em face dos assistentes sociais que, por sua vez, a reproduzem em relação aos seus usuários. Inversamente, a acusação de existir apenas na teoria, sem nenhum conhecimento da realidade de campo, escala em sentido inverso essa cadeia de ilegitimidade. Essas desqualificações “descendentes” (reivindicação de um saber teórico) e “ascendentes” (reivindicação de um saber prático) permitem que cada um preserve um espaço de controle máximo, protegido do olhar do outro. Esse processo de clivagem traz em si o risco da onipotência.

O desenvolvimento de uma pesquisa em serviço social é refreado então de duas maneiras: por uma reivindicação de sua inexistência, no exterior, mas também pela rejeição de qualquer procedimento rigoroso de objetivação, no interior. Esse desenvolvimento se apoia menos em um debate não performativo, relacionado à legitimidade desse procedimento – por que fazer – do que sobre aquele relacionado à metodologia – como fazer (RULLAC, 2010). É necessário, portanto, nessa matéria, definir a ciência do serviço social, sua finalidade e seus diversos modos de pesquisa.

A DIFÍCIL ARTICULAÇÃO ENTRE CIÊNCIA FUNDAMENTAL E APLICADA

A pesquisa é o meio de fazer ciência. Ela visa à produção, à transmissão e à aplicação de saberes novos. A questão é saber o que se entende por saberes; trata-se de saberes teóricos e/ou práticos? Existem três posturas relacionadas à pesquisa no campo do serviço social:

- a recusa de reconhecer uma pesquisa aplicada à intervenção social: o serviço social é visto como um terreno profissional utilizado como um terreno de pesquisa, instruindo a questão social. É à *expertise* que compete estudar as questões de eficácia;
- o reconhecimento de uma linha divisória política que delimita terrenos de competência entre a teoria e a prática: as ciências sociais foram legitimadas para compreender a sociedade e o serviço social para modificá-la. Esses dois campos não são diferentes por natureza, de um ponto de vista epistemológico, mas foram separados em consequência de uma construção social e histórica. Qualquer veleidade de mudança pode romper esse acordo tácito;
- a reivindicação de uma pesquisa aplicada ao serviço social: neste caso o serviço social é visto como um campo que, desenvolvendo seu próprio objeto, deve ser estudado cientificamente em si mesmo, como um terreno instruindo a questão do serviço social. Esse conhecimento operante nutre a *expertise* incumbida de estudar as questões de eficácia.

A reivindicação das ciências sociais de autossuficiência constitui uma dominação de fato. A sociologia tem um quase monopólio no que se refere ao pensamento do serviço social (publicações, colóquios, referências conceituais, etc.). Ao reconhecer uma pesquisa em serviço social, a sociologia perderia o acesso privilegiado a um terreno e sua capacidade de produzir o único discurso científico. Além de um debate epistemológico mais recente – a Escola de Chicago e ainda a pesquisa ação mostraram há muito tempo a legitimidade de uma produção concomitante de saberes teóricos e práticos –, trata-se de uma questão de concorrência que se inscreve na teoria dos campos da abordagem de Bourdieu. A luta entre o campo das ciências sociais e o do serviço social ganha corpo no quadro de uma teoria francesa do conhecimento. Trata-se da tradicional oposição entre abordagem empírica e positivista (BOURDIEU, 1979). Essa abordagem ajuda a situar os desafios de um reconhecimento de uma ciência do serviço social, não apenas no quadro epistemológico, mas também no de uma dominação entre campos relativa ao saber.

O principal argumento de refutação das ciências sociais, sobretudo da sociologia, é que o campo do serviço social não é um campo. A sociologia da profissionalização afirma que o serviço social é dominado demais para constituir um campo social homogêneo, suscetível de

ser estudado de maneira endógena. Para delimitar melhor os desafios desse espaço social, bastaria ficar de fora e examinar as leis, as políticas sociais que determinam essencialmente sua estrutura (BOUCHER, 2008). Ao se recusarem a reconhecer essa pesquisa, as ciências sociais realizam sua própria predição, privando o serviço social da capacidade de se pensar, de se emancipar, de fazê-lo saber e de se fazer reconhecer. Se existe heteronomia, o desenvolvimento de uma pesquisa em serviço social é uma ferramenta política a serviço da autonomização desse campo. Em outras palavras, o serviço social não é uma ciência social porque não é reconhecida enquanto tal. Embora possa parecer, isso não é uma tautologia. O estatuto de uma ciência é fruto de uma relação de forças, construído socialmente, que diz o que deve ou não deve ser. A dificuldade para o serviço social está em se fazer reconhecer pelas ciências sociais preexistentes, que avaliam essa legitimidade com seus próprios critérios (objeto, teorias e métodos).

Um último argumento consiste em denunciar a má qualidade da produção de conhecimento científico em serviço social por assistentes sociais, sobretudo formadores, que pretendiam desenvolver uma nova disciplina a fim de mascarar seu fracasso em se fazer reconhecer nas disciplinas consagradas (FOUCART, 2008). Na maioria das vezes, o pesquisador em serviço social deve fazer suas pesquisas durante seu tempo livre, depois de realizadas suas obrigações profissionais prioritárias (formadores, quadros dirigentes, assistentes sociais, etc.). É justamente para profissionalizar a pesquisa em serviço social que a ciência do serviço social deve ser reconhecida.

O serviço social tem seu próprio objeto teórico, que é essencialmente prático, dada a operacionalidade de sua função. Uma ciência não se define em função de seu objeto, mas sim da maneira de tratá-lo. Uma ciência se torna ciência praticando a pesquisa. Para que a ciência do trabalho exista, é preciso organizar institucionalmente a capacidade desse campo de produzir conhecimento, segundo suas modalidades científicas. Só então será possível superar as falsas dicotomias entre ciências fundamentais e aplicadas, entre teoria e prática, entre saber e competência: “o debate não é, na realidade, entre teoria e prática, mas entre diferentes maneiras de teorizar a prática profissional” (DARTIGUENAVE; GARNIER, 2009, p. 30-34). É preciso evocar também a emergência de uma nova abordagem que dissocia teoria e pesquisa fundamental. Apenas uma pesquisa voltada para a complexidade da realidade social, sobretudo por meio de situações profissionais, permite à ciência compreender o essencial, isto é, “como o novo pode se produzir, muitas vezes apesar de tudo,” (CLOT, 2008). Essa é também a opinião de Jean-Marie Barbier que denuncia a falsa dicotomia entre pesquisa fundamental e aplicada, na medida em que todo trabalho empírico integra o conhecimento. Ele propõe então considerar essa forma de conhecimento oriunda da

prática como um “saber situado” (BARBIER, 2008). Contudo, não se deve confundir esse tipo de saber científico oriundo da pesquisa sobre as práticas, particularmente profissionais, com a praxiologia, que pode ser definida como o saber produzido pelo praticante quando confrontado com situações novas, e deve então buscar maneiras novas de intervir e de agir (MIALARET, 2009).

O desenvolvimento de uma pesquisa em trabalho social deveria aproveitar a definição dessa terceira via que reconhece e legitima um saber situado, rompendo com a dicotomia estéril entre conhecimento científico e intervenção profissional (RULLAC, 2012).

DIFERENCIAÇÃO DAS CIÊNCIAS RELATIVAS AO SERVIÇO SOCIAL

O objeto de uma ciência do serviço social é criar conhecimentos capazes de sustentar a intervenção dos atores desse campo profissional (epistemologia, ética, metodologia), no quadro da profissionalização do campo. Na medida em que o serviço social se encontra no cruzamento de questões de regulação social entre normas (dimensão coletiva) e desvios (dimensão individual), o conjunto do saber produzido por essa ciência visa a objetivar as questões em jogo e as modalidades de intervenção profissional, na perspectiva de reduzir o peso das prescrições internas e externas e de sustentar a eficácia dos profissionais. Essa autonomização ajuda a livrar as práticas dos determinismos sociais que impedem os assistentes sociais de estabelecer o justo compromisso mais próximo das necessidades de emancipação dos usuários e de conformação da sociedade. Os debates atuais se cristalizaram em torno da pesquisa “sobre” e “no” serviço social. Contudo, as possibilidades de institucionalização das ciências relativas ao serviço social indicam três modos de desenvolvimento (RULLAC, 2011a, 2011b).

O primeiro visa a desenvolver uma pesquisa no âmbito das ciências sociais acadêmicas: a pesquisa sobre o serviço social. Esse saber teórico objetiva o funcionamento social, utilizando o serviço social como um terreno propício a captar a questão social. Nesse contexto, o serviço social não é então nem uma ciência nem uma disciplina acadêmica. Essa pesquisa permite aos assistentes sociais compreender melhor o funcionamento social que cabe a eles modificar, mas não permite desenvolver um saber profissional ativo. Trata-se, de uma pesquisa que participa periféricamente do desenvolvimento da ciência do serviço social. Embora esse saber não aborde de frente a profissionalização, ele pode alimentar e nutrir a *expertise* do serviço social, no contexto de uma utilização posterior e aplicada.

O segundo visa a desenvolver uma pesquisa no âmbito de um saber endógeno: a pesquisa em serviço social ou a ciência do serviço

social. Esse saber teórico e prático sustenta a intervenção dos atores desse campo profissional no quadro de uma ciência aplicada, seja ela reconhecida academicamente (universidade) ou não (estabelecimento de ensino superior profissional). O reconhecimento desse saber é função de seu contexto. Quando ele se desenvolve em uma universidade, trata-se do reconhecimento de uma disciplina aplicada. Esse tipo de desenvolvimento permite legitimar esse saber com o reconhecimento universitário, ainda que ele possa limitar a lógica aplicada da dominação do saber teórico. Quando se desenvolve em estabelecimentos não universitários, a questão do estatuto desse saber permanece: como considerar um saber científico não acadêmico? Esse tipo de desenvolvimento permite escapar dos rígidos modelos acadêmicos, mas pode também fragilizar o reconhecimento de uma ciência do serviço social, sem a caução acadêmica. Em sentido estrito, o *corpus* desenvolvido pela pesquisa em serviço social constitui uma disciplina. Porém, seu reconhecimento institucional não é evidente, na medida em que, na França, o saber disciplinar é sinônimo de um saber universitário acadêmico. Existem hoje 77 disciplinas. O reconhecimento da ciência do serviço social implicaria a criação de uma 78ª seção no âmbito de “Letras e Ciências Humanas”. Em outras palavras, trata-se de uma pesquisa “por” e “para” os assistentes sociais. Mas chamamos a atenção para uma abordagem alternativa proposta por Joël Cadière, que considera que a pesquisa em serviço social corresponde apenas à postura do prático pesquisador (CADIÈRE; DROUARD, 1999). Nessa abordagem, é preciso, portanto, ser assistente social para fazer a pesquisa em serviço social. Qualquer outro procedimento científico que se aplique ao objeto profissional do serviço social é considerado atinente à pesquisa no serviço social – que se afirma assim como um quarto tipo de pesquisa aplicada ao serviço social.

O terceiro visa a desenvolver uma pesquisa no âmbito de um acolhimento temporário oferecido por uma disciplina acadêmica preexistente: a pesquisa para o serviço social. Esse saber teórico e prático sustenta a profissionalização do serviço social, mas no quadro de seu objeto disciplinar de filiação. O risco é diluir o objeto do serviço social em um outro objeto e limitar as grades de interpretação em função de questões próprias à disciplina de acolhimento. Trata-se essencialmente de uma fase transitória para o reconhecimento de uma disciplina do serviço social de pleno direito. A recente criação de menção “serviço social” no CNAM inscreve-se diretamente nessa lógica.

UMA CIÊNCIA DA COMPLEXIDADE E DA EFICÁCIA

A principal questão quanto ao modo de institucionalização da ciência do serviço social está ligada à natureza complexa e heterogênea do serviço social. Situado na confluência contraditória entre a cultura e

a natureza do ser humano, que se articulam laboriosamente no desafio de “fazer sociedade”, esse campo profissional precisa recorrer a múltiplas grades de leitura, tanto práticas quanto teóricas. É comum então reivindicar uma postura interdisciplinar. Porém esse é um conceito minado, pois se refere aos saberes legitimados pela universidade, que são principalmente de natureza teórica, e que recortam as grades de análise. Nesse contexto, reivindicar uma abordagem interdisciplinar para o serviço social significa limitar as referências a conceitos teóricos, limitar as grades de análise e ignorar o objeto próprio a esse campo profissional, na medida em que ele não é legitimado enquanto disciplina. Assim, a referência à multirreferencialidade de Jacques parece mais pertinente (ARDOINO, 1993).

Qual é o modo de institucionalização da pesquisa mais propício para defender os interesses profissionais do serviço social? Essa profissionalização deve ser sustentada por uma pesquisa aplicada ao seu objeto, às suas questões epistemológicas e metodológicas. Se o desenvolvimento de uma pesquisa para o serviço social é uma passagem às vezes necessária para vencer as resistências históricas ao seu reconhecimento, o desenvolvimento de uma pesquisa em serviço social aparece como uma finalidade. Esse desenvolvimento parece mais fácil no âmbito de um estabelecimento não acadêmico, que permitiria não apenas contornar o difícil reconhecimento de disciplinas aplicadas, mas também escapar da regulação universitária, que tende a se opor à multirreferencialidade. Essas são duas dificuldades enfrentadas sobretudo pelas ciências da educação. Por isso, contornar a resistência universitária se abstendo de reivindicar a criação de uma disciplina própria do serviço social assegura uma certa liberdade, mas também condena a forjar um saber sem brilho em relação ao saber oficialmente científico. Além disso, a criação de uma disciplina do serviço social abriria caminho à Universidade para também contribuir com sua elaboração, em uma concorrência objetiva com a Hepass. Por fim, as Hepass poderiam reivindicar a validação de sua cientificidade por uma instituição particular, fora dos critérios da Agência de Avaliação da Pesquisa e do Ensino Superior (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) – Aeres. É o que propõe o projeto da Unaforis. Nesse caso, que legitimidade científica poderia obter esse saber profissional?

O debate acerca da cientificidade do serviço social estrutura-se em torno de dicotomias que são fruto de uma lógica de distinção, estabelecendo uma hierarquia de legitimidade: o conhecimento teórico e prático, a pesquisa e a *expertise*, a ciência e a técnica, a disciplina universitária e a competência profissional. O serviço social, que se situa por natureza do lado da operacionalidade, é sistematicamente desqualificado e dominado em relação à sabedoria acadêmica, em razão da abordagem francesa sobre o saber situado, geralmente confundido com uma mera

praticidade, sem consistência teórica. Esse campo surpreende na medida em que sua teorização deve ser ativa e multirreferencial. Mas é importante propor a esses profissionais uma pesquisa totalmente aplicada ao seu objeto. O desenvolvimento de uma pesquisa em serviço social é indispensável, porque esse modo de conhecimento é a principal fonte de eficácia profissional. É preciso também assinalar que o debate francês permanece particularmente centrado em si mesmo, alheio a trocas e referências internacionais. Acreditamos que a Aifris e a Conferência de Consenso nos darão contribuições valiosas sobre esse tema.

Para além do serviço social, diversas profissões complexas dirigidas ao outro (particularmente a formação de adultos) vêm desenvolvendo, nos últimos anos, uma atividade de pesquisa integral segundo três características: os objetivos das pesquisas estão menos voltados ao conhecimento do mundo a transformar do que ao conhecimento dos processos de transformação do mundo; elas têm como objeto os atores e, em complemento, seus métodos; os saberes que produzem referem-se a ações “situadas” e “úteis” na ação por aqueles que os produzem (BARBIER, 2013). Esses campos de práticas científicas compõem um novo paradigma científico que não encontra lugar facilmente em uma abordagem disciplinar universitária “pura”, mas, em compensação, constituem um meio científico híbrido articulado aos campos de pesquisa e de prática. Para acolhê-los, a França é obrigada a estender a institucionalização dos saberes científicos para além da universidade que, no limite, deve integrar plenamente a legitimidade científica das Hautes Écoles profissionais. Assim, ainda é preciso construir inteiramente esse modelo científico profissional, e é esse o desafio epistemo-institucional para que se consiga, enfim, integrar as profissões complexas na cientificidade adequada, suscetível de acompanhar seu valor heurístico e sua eficácia.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation: Analyses*, n. 25-26, p. 15-34, 1993.

ASSOCIATION DES CHERCHEURS DES ORGANISMES DE LA FORMATION ET DE L'INTERVENTION SOCIALES. Travail social : quelle recherche? *Actualités sociales hebdomadaires*, n. 2653, p. 27-31, 2010.

BARBIER, J-M. Un nouvel enjeu pour la recherche en formation: entrer par l'activité. *Savoirs*, n. 33, p. 9-22, 2013.

BARBIER, J-M.; CLERC, F. Formation et recherche: ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques. *Recherche et formation*, n. 59, p. 133-140, 2008.

BOUCHER, M. La recherche permet de “reconflictualiser le champ social”. *Activités sociales hebdomadaires*, n. 2521, 28, 2007.

BOUCHER M. (Dir.). *La recherche dans les organismes de la formation et de l'intervention sociale*. Paris: L'Harmattan, 2008.

- _____. *Penser les questions sociales et culturelles contemporaines: quels enjeux pour l'intervention sociale?* Paris: L'Harmattan, 2010.
- BOURDIEU, P. Le paradoxe du sociologue. *Sociologie et sociétés*, v. 11, n. 1, p. 85-94, 1979.
- CADIERE, J.; DROUARD, H. Praxéologie et recherche en travail social. [S.l.] Organisation Nationale des Formations au Travail Social, 1999.
- CLOT, Y. La recherche fondamentale de terrain: une troisième voie. *Éducation Permanente*, n. 177, p. 67-78, 2008.
- COURTOIS, L. Une revendication ancienne aux effets imités. In: RULLAC, Stéphane (Dir.). *La science du travail social: hypothèses et perspectives*. [S.l.]: ESF, 2012. p. 19-31.
- DARTIGUENAVE, J. Y.; GARNIER J-F. Pour un renouvellement du savoir en travail social. *EMPAN: Prendre la Mesure de l'Humain*, v. 3, n. 75, p. 30-34, sept. 2009. Le dossier: Quelles théories pour quelles théories en travail social.
- FOUCART, J. Travail social et construction scientifique. *Pensée plurielle*, v. 3, n. 19, p. 95-103, 2008.
- JAEGER, M. Une conférence de consensus sur la recherche en/dans/sur le travail social. In: GUEGUEN, J.-Y. (Dir.) *L'année de l'action sociale 2012*. Bilan des politiques sociales, perspectives de l'action sociale. Paris: Dunod, 2012. p. 205-216.
- JAEGER, M. (Dir.). *Le travail social et la recherche*. Conférence de consensus. Paris, Dunod, 2014.
- JAEGER, M.; MISPELBLOM, B. F. Pour une conférence de consensus sur la recherche en travail social. *Activités sociales hebdomadaires*, n. 2.709, p. 30-31, 2001.
- LAOT, F. *Doctorats en travail social*. Quelques initiatives européennes. Renne: ENSP, 2000.
- _____. Recherches en travail social: l'échelle européenne. *Vie sociale*, n. 2, p. 49-64, 2002.
- MIALARET, G. Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. In: VERGNIoux, Alain (Dir.). *40 ans de sciences de l'éducation*. L'âge de la maturité? Questions vives. Caen, Presses Universitaires de Caen, 2009. p. 9-24.
- QRIBI, A.; TOP, D.; FILHOL, O. DEES: le mémoire professionnel instrumentalisé? *Activités sociales hebdomadaires*, n. 2.634, p. 29-30, 2009.
- RULLAC, S. Recherche en travail social: la voie malaisée de la reconnaissance. *Activités sociales hebdomadaires*, n. 2.625, p. 19-20, 2009.
- _____. Le travail social et la science. Essai de problématisation. *Vie sociale et traitements*, v. 1, n. 109, p. 89-95, 2011a.
- _____. De la scientificité du travail social. Quelles recherches pour quels savoirs?. *Pensée plurielle*, n. 26, p. 111-128, 2011.
- RULLAC, S. (Dir.). *La science du travail social: hypothèses et perspectives*. Paris: ESF, 2012.
- SARAZIN, I. Les pôles ressources, promesses d'une structuration de la recherche? *ASH*, n. 2623, 2009.
- SUSINI, D. Le débat sur une science du travail social est inapproprié au regard du cadre européen. *ASH*, n. 2763, 2012.

STÉPHANE RULLAC

Doutor em Antropologia, Coordenador do Centre d'étude et de recherches appliquées – Cera – do BUC Ressources e pesquisador associado ao Centre d'Etudes et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations – Cerep – da Université de Reims (EA 4692), França
stephane.rullac@buc-ressources.org

OUTRO

TEMAS

A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

RICHARD WITORSKI

TRADUÇÃO Denise Radanovic Vieira

RESUMO

Apresentando dados de uma pesquisa realizada sobre os dispositivos de análise das práticas propostos pelo Institut Universitaire de Formation des Maîtres – IUFM – (Bretanha, França), ao longo da formação inicial dos professores, o artigo problematiza a ideia de que uma atividade reflexiva a respeito das práticas profissionais docentes permitiria aos indivíduos serem mais eficientes quando do retorno à situação de trabalho. A discussão realizada indica que, embora a análise das práticas promova a criação de um espaço narrativo que, por meio de trocas coletivas, permita aos professores construir princípios organizadores de práticas potencialmente geradores de novas práticas docentes, esse processo traz à tona paradigmas de profissionalização vigentes no campo educacional que divergem quanto ao lugar da teoria e de sua articulação com a prática docente.

Trabalho publicado originalmente em francês, com o título "La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants". In: WITORSKI, R. (Coord.). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris: L'Harmattan, 2005. (Collection Action & Savoir). ©Editions L'Harmattan.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • PROFISSIONALIZAÇÃO •
PRÁTICA DE ENSINO

THE CONTRIBUTION OF THE PRACTICES ANALYSIS FOR THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS

ABSTRACT

The article discusses the idea that a reflective activity regarding teaching professional practices allows individuals to be more efficient when starting work. It is based on data from a study on the analysis of the practices proposed by the Institut Universitaire de Formation des Maîtres – IUFM – (Brittany, France) throughout the initial teachers training program. The discussion shows that, although the analysis of the practices stimulate the creation of a narrative space that, through collective exchanges, allows teachers to build organizing principles of practices that have the potential to generate new teaching practices. This process brings to light professionalization paradigms prevailing in the educational field which diverge as regards the role of theory and its articulation with teaching practices.

TEACHER EDUCATION • PROFESSIONALIZATION •
EDUCATIONAL PRACTICES

LA CONTRIBUCIÓN DEL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS A LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS PROFESORES

RESUMEN

Presentando datos de una investigación realizada sobre los dispositivos de análisis de las prácticas propuestos por el Institut Universitaire de Formation des Maîtres – IUFM – (Bretaña, Francia), a lo largo de la formación inicial de los profesores, el artículo problematiza la idea de que una actividad reflexiva sobre las prácticas profesionales docentes permitiría a los individuos ser más eficientes cuando regresen a la situación de trabajo. La discusión realizada indica que, aunque el análisis de las prácticas promueva la creación de un espacio narrativo que, por medio de intercambios colectivos, permite a los profesores construir principios organizadores de prácticas potencialmente generadores de nuevas prácticas docentes, este proceso pone de relieve paradigmas de profesionalización vigentes en el campo educativo que divergen sobre el lugar de la teoría y de su articulación con la práctica docente.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO • PROFESIONALIZACIÓN •
PRÁCTICA DOCENTE

DIVERSAS PUBLICAÇÕES RECENTES PARECEM INSISTIR NO EFEITO PROFISSIONALIZANTE da análise das práticas: parece que o recurso a uma atividade reflexiva a respeito das práticas profissionais permitiria aos indivíduos serem mais eficientes quando do retorno à situação de trabalho. Nossa intenção aqui é questionar em que medida a análise das práticas profissionais participa da profissionalização das pessoas. O que nos interessa diz mais respeito aos processos de transformação individuais e/ou coletivos envolvidos nos dispositivos, tentando compreender como esta atividade reflexiva sobre as práticas modifica as atitudes profissionais, os saberes e as identidades. Apresentaremos, em primeiro lugar, a forma como definimos a noção de profissionalização (essa definição possui, logicamente, um *status* de “definição de trabalho” e se inspira em uma publicação recente codirigida com M. Sorel (2005)). Em seguida, insistiremos nos resultados de uma pesquisa realizada pelo CNAM¹ (*Centre de Recherche sur la Formation*, pesquisa conduzida por S. Debris, C. Grandgérard e R. Wittorski), em 2002-2003. Esta pesquisa envolveu os dispositivos de análise das práticas propostos pelo *Institut Universitaire de Formation des Maîtres* – IUFM² – da Bretanha (França), ao longo da formação inicial dos professores.

¹ Conservatoire National des Arts et Métiers (Nota de revisão – N. R.).

² Instituto Universitário de Formação de Professores (Nota da tradutora – N. T.).

Vale observar que, no momento em que se realizou a pesquisa, a formação dos professores na França era, de fato, organizada pelo IUFM. Essa formação era desenvolvida, na época, de forma alternada, no ano seguinte à aprovação (dos estudantes) em um concurso de recrutamento

para ser professor no ciclo primário ou no ciclo secundário. Para o ciclo primário, a alternância se configurava, primeiramente, em estágios de observação de professores experientes que lecionavam nas escolas, depois, gradativamente, estágios ditos “de responsabilidade”,³ durante os quais os professores estagiários atuavam sozinhos diante de uma classe. Para o ciclo secundário, a alternância correspondia a uma presença de aproximadamente 9 horas por semana em um *collège* ou *lycée*,⁴ durante as quais os estagiários ministravam aulas de suas disciplinas de especialidade. O modelo de formação nesta época baseava-se, ao mesmo tempo, no aprofundamento das disciplinas ensinadas e nas dimensões transversais, ditas “profissionais”, da profissão (pedagogia, relacionamento com os alunos, avaliação...), incluindo, mais precisamente, sessões de análise das práticas, objeto desta pesquisa.

A PROFISSIONALIZAÇÃO E SEUS CONTORNOS: NOSSAS DEFINIÇÕES DE TRABALHO

Faz-se necessário delimitar os contornos desta noção de acordo com nossa perspectiva, ou seja, a que consiste em compreender as ligações existentes entre análise da prática, profissão e profissionalização. Isso nos leva, naturalmente, a privilegiar uma definição mais “estrita” com respeito à que poderia propor a sociologia (definição que articula diversos níveis: o nível social ou societário, o nível dos grupos profissionais, o nível dos dispositivos e o dos indivíduos diante das situações). Nossa definição refere-se, portanto, ao sistema de *expertise* que está em jogo, ou seja, às competências, às capacidades, aos saberes, aos conhecimentos e aos elementos de identidade que caracterizam uma profissão e que estão em jogo em um processo de profissionalização.

UMA DISTINÇÃO ENTRE *MÉTIER*⁵ E PROFISSÃO

A palavra profissão evoca, com frequência, uma ocupação precisa, da qual é possível retirar os meios de existência. Esta palavra muitas vezes caracteriza uma atividade que desfruta de certo prestígio, por seu caráter intelectual ou artístico, pela posição social daqueles que a exercem (a profissão de médico, de professor...). Mas qual a diferença entre *métier* e profissão?

Classicamente, a distinção feita entre *métier* e profissão é a seguinte: o *métier* seria predominantemente manual, ao passo que a “profissão” seria predominantemente intelectual ou relacional. A utilidade social de uma profissão vem acompanhada de uma posição social de maior ou menor prestígio. Na Idade Média, o termo *métier* estava ligado a uma forma específica de trabalho, o artesanato, e a uma forma específica de transmissão dos saberes e das competências, a aprendizagem na prática. Assim, falava-se de *métier* quando se tratava de aprendizagem

3 Estágios de regência (N. T.).

4 *Collège*: 1ª fase (equivalente ao ensino fundamental II brasileiro); *Lycée*: escola de ensino secundário - 2ª fase (equivalente ao ensino médio brasileiro) (N. T.).

5 Equivalente a “ofício”, em português. Porém, aqui, preferimos manter o termo como no original, em francês (N. T.).

na prática e de cooperativismo. Possuir um *métier* significava uma determinada forma de prestígio social. No decorrer dos séculos, sobretudo com a chegada no século XX, surgiram alguns *métiers* mais industriais e organizou-se uma formação para tais *métiers*: algumas áreas de formação inicial foram criadas.

O termo profissão, por sua vez, foi amplamente estudado pela sociologia anglo-saxã, em uma acepção específica e frequentemente considerada redutora, que é a da profissão liberal.

Vários sociólogos franceses (como R. Bourdoncle e F. Aballea) também se interessaram por esse termo. Segundo R. Bourdoncle (2000), uma profissão constitui-se de quatro atributos:

- uma base de conhecimentos, ao mesmo tempo, bastante gerais e relativamente específicos ao exercício da profissão;
- indivíduos que têm a preocupação de servir o interesse geral mais do que seu interesse particular;
- um código de ética que organiza os comportamentos dos profissionais em relação aos seus clientes;
- um sistema de retribuição de honorários que corresponde efetivamente aos serviços prestados.

F. Aballea (1992), que fez um trabalho de síntese a partir das conceitualizações anglo-saxãs, propõe considerar que uma profissão existe a partir do momento em que cinco condições são obedecidas:

- há um objeto de trabalho delimitado, que circunscreve uma área de intervenção em vista de finalidades de ordem societal. Nesse sentido, só há profissão se esta for acompanhada de uma legitimidade por uma dada sociedade;
- há um sistema de *expertise* baseado em saberes complexos (isso corresponde à base de conhecimentos proposta por R. R. Bourdoncle);
- há um sistema de referências, um universo moral (o código de ética de que fala R. Bourdoncle). É nesse ponto, ao menos no que diz respeito aos saberes específicos da profissão, que se fundamenta e se define a identidade profissional;
- há um reconhecimento social do sistema de *expertise* e do sistema de referências;
- há, enfim, um sistema institucionalizado de controle que define as modalidades de recrutamento e as regras de disciplina da profissão considerada, ou seja, que garante a capacidade desta e regulamenta as relações entre a sociedade e os profissionais.

Encontramos no artigo de Jobert (1985) a ideia de uma terminologia ambígua e bastante anglo-saxã. Ele menciona que

[...] o status de profissão comparado ao de *métier* se diferencia pela existência de certo número de atributos, cujo componente constante é que estes tendem a conferir à atividade uma autonomia e um poder de autocontrole explicitamente reconhecidos pela sociedade.

Segundo Freidson (1984), cinco desses atributos dizem respeito à autonomia e constituem critérios discriminantes daquilo que são os *métiers* e as profissões:

- a profissão define suas próprias normas de estudo e formação;
- a prática profissional frequentemente recebe seu reconhecimento legal sob a forma de uma licença para exercê-la;
- as instâncias de admissão e de habilitação são compostas por membros da profissão;
- a legislação relativa à profissão é, em grande parte, estabelecida pela própria profissão;
- o profissional atua de forma relativamente independente do juízo e do controle dos profanos.

Contrariamente à distinção clássica entre *métier* e profissão (um de dominante técnica e outro de dominante intelectual), esses trabalhos mostram que são os níveis de organização autônoma do campo de atividade e de formalização deste que permitem fazer a diferença entre os dois termos. Em outras palavras, uma profissão é um *métier* socialmente organizado e reconhecido.

UMA DEFINIÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

A palavra profissionalização, por sua vez, compreende, a nosso ver, três sentidos diferentes (WITTORSKI, 2001):

- a profissionalização das atividades, ou até dos *métiers*, no sentido da organização social de um conjunto de atividades (criação de regras de exercício dessas atividades, reconhecimento social de sua utilidade, construção de programas de formação para essas atividades, etc.);
- a profissionalização dos atores, no sentido, ao mesmo tempo, da transmissão de saberes e de competências (consideradas necessárias para exercer a profissão) e da construção de uma identidade de profissional;
- a profissionalização das organizações, no sentido da formalização de um sistema de *expertise* por e na organização.

A profissionalização é, portanto, um processo de negociação, pelo jogo dos grupos sociais, com o intuito de fazer reconhecer a autonomia e a especificidade de um conjunto de atividades, e um processo de formação de indivíduos para os conteúdos de uma profissão

existente. Trata-se, no primeiro caso, de construir uma nova profissão e, no segundo, de formar indivíduos para uma profissão existente.

A profissionalização “põe em cena” aquisições pessoais ou coletivas, tais como os saberes, os conhecimentos, as capacidades e as competências. Mais ainda, poderíamos dizer que ela reside no jogo da construção e/ou da aquisição desses elementos que permitirão, no final, dizer a respeito de alguém que ele é um profissional, ou seja, é dotado da profissionalidade (o conjunto dos conhecimentos, dos saberes, das capacidades e das competências que caracterizam sua profissão).

Esta definição rápida tem a única pretensão de colocar os termos para compreender as ideias a seguir: ela nos faz ver, de alguma forma, nosso quadro teórico. Ela mereceria, evidentemente, ser nuançada – a definição das palavras profissão, profissionalização, análise das práticas, competência, capacidade, conhecimento e saber foi, aliás, objeto de publicações anteriores às quais remetemos o leitor (principalmente WITTORSKI, 1998, 2001, 2003).

A ANÁLISE DOS PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES PELA ANÁLISE DAS PRÁTICAS

OS DISPOSITIVOS ESTUDADOS

Na pesquisa realizada a respeito dos dispositivos de análise das práticas do IUFM da Bretanha, decidimos nos interessar pelas articulações observadas entre aquelas dadas aos dispositivos, pelas modalidades de funcionamento observadas e pelos resultados e efeitos produzidos sobre os estagiários. Utilizamos uma abordagem qualitativa, mobilizando entrevistas e observações de sessões de análise das práticas junto a dez dispositivos envolvendo quatro modalidades de análise de práticas: o Seminário de Análise das Práticas – SAP –, apresentando-se como um espaço de trocas livres entre estagiários; o Ateliê de Prática Reflexiva – APR –, no qual cada sessão é dedicada a um tema abordado a partir das práticas dos estagiários) para os Professores dos *Lycées et Collèges* de segundo ano – PLC2 – no IUFM; a Análise das Práticas Pedagógicas e Didáticas – APPD/Gestos Profissionais –, dispositivo no qual os estagiários constroem sequências e abordam, a partir de suas práticas e de referências teóricas, gestos profissionais – GP –; e o Seminário Memorial – SM –, dedicado à escrita, em duplas, da monografia relativa a um tema que questione as práticas, para os Professores das *Écoles* de segundo ano – PE2 – do IUFM).

PARA UMA TIPOLOGIA QUE RELACIONE AS INTENÇÕES, AS LÓGICAS DE FUNCIONAMENTO E OS RESULTADOS E EFEITOS DA ANÁLISE DAS PRÁTICAS: QUAIS CONFIGURAÇÕES DOMINANTES DE PROFISSIONALIZAÇÃO PODEM SER OBSERVADAS?

Trata-se de relacionar três entradas importantes estudadas para cada um dos dispositivos (os objetivos, os desafios, as modalidades de funcionamento e os resultados), de modo a localizar regularidades, configurações distintas, que traduzam modalidades diferentes de profissionalização por e na análise das práticas. Nossa intenção consiste, assim, em analisar as dinâmicas e os processos de profissionalização que atuam em cada uma das configurações identificadas, ou seja, compreender a relação entre as modalidades de funcionamento e os resultados que caracterizam esses últimos, conforme se trate de resultados de ordem identitária, operatória, cultural, afetiva...

O estudo dos dados leva-nos a identificar três configurações de profissionalização pela análise das práticas (esta caracterização refere-se, logicamente, apenas aos campos investigados):

- tipo 1 – a lógica do desenvolvimento identitário. Ela caracteriza os SAP cujo ponto central é o desenvolvimento de um trabalho sobre a identidade “vívda”, ou seja, sobre a relação entre o estagiário e as situações que ele vive;
- tipo 2 – a lógica do desenvolvimento das competências. Ela caracteriza os APR, o dispositivo Gestos Profissionais e, certamente, o Seminário Memorial. Trata-se de desenvolver a identidade “agida”, ou seja, a vertente das práticas profissionais mais do que a da relação dos indivíduos com as situações vividas;
- tipo 3 – a lógica da transferência de saberes. Ela caracteriza a APPD. Trata-se de desenvolver o que poderíamos chamar de identidade “sabida”, no sentido da aprendizagem de saberes teóricos (pedagógicos e didáticos) novos que deverão ser transferidos para situações de sala de aula, a fim de desenvolver novas práticas “organizadas”.

QUADRO 1 CONFIGURAÇÕES DE PROFISSIONALIZAÇÃO PELA ANÁLISE DAS PRÁTICAS

CONFIGURAÇÕES (ANCORAGEM DOMINANTE)	TIPO 1 LÓGICA DO DESENVOLVIMENTO IDENTITÁRIO	TIPO 2 LÓGICA DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS	TIPO 3 LÓGICA DA TRANSFERÊNCIA DOS SABERES
DISPOSITIVOS	SAP	APR GESTOS PROFISSIONAIS (SEMINÁRIO MEMORIAL)	APPD
Intenções <i>dominantes</i> dos dispositivos	- Trabalhar a relação “afetiva” sujeito – situação vivida. - Trabalhar a identidade “vivida”.	- Desenvolver aprendizagens coletivas, centrar-se no ato de ensino e na relação professor-aluno, construir práticas. - Trabalhar a identidade “agida”.	- Construir práticas “organizadas” (com referência a saberes pedagógicos e/ou didáticos). - Trabalhar a identidade “sabida”.
Lógicas <i>dominantes</i> de funcionamento	- Atividade dominante de descrição e de análise retrospectiva das práticas (<i>quadros de referências éticas ou experienciais frequentemente mobilizados</i>). - Essencialmente discurso oral. - O grupo tem uma função de suporte e de apoio. - Modo de animação flexível. - O animador tem uma função de facilitador (da livre expressão). - Conhecimentos individuais, experiências pessoais frequentemente convocadas.	- Atividade dominante de descrição e de análise retrospectiva, mas também antecipadora a respeito das práticas (<i>quadros de referências teóricas frequentemente mobilizados “para apoio”</i>). - Discurso oral, mas também escrito, vídeo. - O grupo é um operador coletivo (coconstrução interdisciplinar). - Modo de animação coletivo. - O animador tem uma função de coanalizador, de organizador de sessão e de conselheiro. - Saberes teóricos frequentemente convocados.	- Atividade dominante de análise antecipadora a respeito das práticas (<i>os quadros de referência pedagógica e didática desempenham um papel de organização das práticas</i>). - Discurso oral, mas também escrito, vídeo. - A dupla é um operador coletivo (coconstrução). - Modo de animação estruturado. - O animador tem uma função de transmissor (de saberes) e de conselheiro. - Saberes teóricos (didáticos e pedagógicos) utilizados como referências.
Resultados produzidos (dominantes)	- De ordem operatória: aprender a se escutar, a falar de sua prática, aprender sobre sua prática e a dos outros. <i>Transformar as práticas em conhecimentos de ação.</i> - De ordem identitária: questionamento sobre seu posicionamento profissional. - De ordem cultural: descobrir as outras disciplinas e os colegas. - De ordem afetiva: sentir-se seguro, desdramatizar situações, investir afetivamente nas situações de uma outra forma, autorizar-se a falar.	- De ordem operatória: aprender a trabalhar em grupo, aprender juntos novas práticas. <i>Transformar as práticas em saberes de ação.</i> - De ordem identitária: desenvolvimento de uma identidade coletiva, tomada de consciência a respeito da complexidade das situações e da variedade dos estilos de ensino. - De ordem cultural: compreender as outras disciplinas e os colegas. - De ordem afetiva: desenvolvimento de um sentimento de “solidariedade” e do sentimento de compartilhar as mesmas preocupações.	- De ordem operatória: aprender a trabalhar em grupo, aquisição de saberes teóricos e aprendizagem de sua transferência. <i>Transformar os saberes teóricos em práticos.</i> - De ordem identitária: flexibilizar convicções por vezes rígidas. - De ordem afetiva: sentir-se seguro no que diz respeito à implantação das sequências construídas.

Esse quadro propicia diversos comentários:

- o seminário memorial parece estar ligado à lógica do desenvolvimento das competências, mesmo se pensarmos que pode estar situado na intersecção das três lógicas apresentadas. De fato, o seminário memorial é um espaço onde se busca apoio sobre as práticas

profissionais e se começa um trabalho de “objetivação” com respeito a essas práticas, uma vez que as referências teóricas são pouco mobilizadas, ou, em qualquer caso, em um segundo tempo, para analisar as práticas. Nesse sentido, o trabalho efetuado diz muito mais respeito, a nosso ver, à identidade “agida” que se pretende formalizar. A especificidade do seminário memorial reside no lugar da escrita em relação aos demais dispositivos;

- pode-se considerar que existe uma “ruptura de paradigma” entre os dois primeiros e o terceiro tipo. De fato, os tipos 1 e 2 baseiam-se em um trabalho de tipo indutivo, no qual se parte das práticas atuais dos estagiários para realizar um trabalho de análise. No tipo 3, as práticas parecem vir em um segundo momento, à medida que se procura, em grande parte, construir práticas que não existem a partir da transmissão de saberes pedagógicos e/ou didáticos (trabalho de tipo dedutivo ou indutivo-dedutivo, conforme o caso). Desse ponto de vista, o tipo 3 remete muito mais a um tipo de formação mais habitual, na qual a principal entrada é a dos saberes, considerados ferramentas privilegiadas para organizar as práticas profissionais;
- no que diz respeito às relações entre as “lógicas dominantes de funcionamento” e os “resultados produzidos”, diversas observações podem ser feitas:
 - » no tipo 1, a atividade programada é de descrição retrospectiva das práticas analisadas, com o auxílio de quadros de referências experienciais e/ou éticos (provenientes das vivências dos animadores ou dos demais estagiários), o que contribui para colocar os estagiários em uma postura de relato de suas práticas e, portanto, de transformação dessas práticas em conhecimentos. Os resultados produzidos por esta dinâmica referem-se, essencialmente, aos polos identitário e afetivo (tranquilizar-se, modificar seu posicionamento profissional...);
 - » no tipo 2, a atividade programada é de descrição retrospectiva, mas também antecipadora, a respeito das práticas (trata-se também de construir “soluções” novas em grupo). Essas práticas são, por vezes, analisadas com base em saberes teóricos. Isso contribui para colocar os estagiários em uma atitude conjunta não só de verbalização de suas práticas (transformação das competências em conhecimentos), mas também de renegociação com os demais estagiários sobre os contornos dessas práticas. Trata-se do compromisso de um trabalho de transformação das práticas em saberes de ação que têm uma validade mais ampla, no âmbito de um grupo de estagiários, do que os conhecimentos de ação que possuem uma dimensão individual e subjetiva. Além disso, os trabalhos em grupo comprometidos levam a reforçar o efeito da construção de uma identidade coletiva;

- » no tipo 3, a atividade programada é de análise antecipadora a respeito das práticas que se apoiam na transmissão de saberes teóricos. Trata-se de posicionar os estagiários em um trabalho de transferência dos saberes em práticas. Isso constitui, como se pode ver, um procedimento bem distinto das duas primeiras configurações. A aquisição de saberes teóricos e das condições operatórias de sua transferência é aqui predominante.

OS MODELOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES “EM TENSÃO” NOS DISPOSITIVOS OBSERVADOS

As três configurações de profissionalização mencionadas no item anterior caracterizam três modelos da profissionalização, que se baseiam em três opções diferentes, “em tensão” nos dispositivos. Eles se baseiam, certamente, em uma prescrição institucional, mas igualmente em orientações diferentes solicitadas pelos animadores em nível local e em graus de investimento diferentes nos dispositivos.

Em outras palavras, tudo acontece como se os dispositivos fossem efetivamente conduzidos sob a dupla limitação de prescrições institucionais e de escolhas locais de animadores, dando-lhes uma “cor local” específica. Por exemplo, no que diz respeito aos APR, alguns parecem orientar o trabalho no sentido de uma apropriação de saberes teóricos que venham regularmente apoiar as práticas evocadas (caso de um animador de APR que faz regularmente referência às teorias de aprendizagem para justificar e apoiar as práticas abordadas durante a fase de “objetivação”). Outros privilegiam, em primeiro lugar, um trabalho de reflexão e de análise sobre as práticas, de modo que os saberes teóricos são minorados ou inexistentes se sua intervenção não for justificada. Em relação ao que precede, o estudo prático mostra que essas escolhas estão frequentemente ligadas, ao mesmo tempo, às formas como os animadores viveram seu próprio percurso de profissionalização (tendência a “transferir” sua experiência de aprendizagem profissional nos métodos de condução dos grupos de análise de prática) e à presença ou não de um discurso que se poderia, por vezes, caracterizar como “militante” (o dispositivo de análise de prática é, neste caso, compreendido como um meio privilegiado para dar vida a esse discurso).

Assim, as três configurações propostas devem ser relativizadas conforme as orientações locais dadas aos dispositivos. De qualquer forma, esses modelos de profissionalização traduzem diferenças gerais significativas:

- o tipo 1 corresponde a uma lógica de profissionalização que privilegia um trabalho sobre a identidade profissional (e seu componente afetivo);
- o tipo 2 corresponde a uma lógica de profissionalização que privilegia um trabalho sobre as competências;

- o tipo 3 corresponde a uma lógica de profissionalização que privilegia um trabalho sobre a transferência dos saberes teóricos para as práticas.

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA CONDUÇÃO DOS DISPOSITIVOS

Constatam-se, aliás, diferenças no que diz respeito às concepções da relação entre teoria e prática em vigor na condução efetiva dos dispositivos. A esse respeito, aparece muito nitidamente uma diferença conforme nos interessemos pelos dispositivos implementados para os PLC ou pelos dispositivos implementados para os PE.

Em outras palavras, parece claro que a análise das práticas proposta aos PE (dispositivos oriundos das escolas normais⁶) se inspira muito mais em uma lógica de formação profissional mais corriqueira, que considera a prática necessariamente inspirada por saberes teóricos e didáticos. Uma das razões reside, provavelmente, no fato de que a concepção do *métier* e, portanto, da formação dos PE é diferente da concepção dos PLC. De fato, o *métier* de PE mobiliza vários campos disciplinares (matemática, francês, história, etc.). Conseqüentemente, a formação dos PE é, por essência, pluridisciplinar naquilo que ela convoca dos saberes de diversas disciplinas, permitindo aos PE organizar suas sequências de ensino.

Ao contrário, a análise das práticas proposta para os PLC parece se inspirar em uma abordagem mais recente, distante da anterior, considerando que a profissionalização passa por um trabalho de distanciamento da ação.

Por outro lado, em relação ao que dizíamos no ponto anterior, parece que os animadores utilizam, em sua prática de animação, teorias implícitas diferentes ligadas a percursos de profissionalização pessoais específicos ou a convicções afirmadas. Isso tende a explicar a diversidade das modalidades de articulação efetiva nos dispositivos entre os saberes teóricos e as práticas profissionais evocadas.

OS PONTOS DE ANCORAGEM DA ANÁLISE DAS PRÁTICAS

O engajamento de um trabalho de identificação de princípios organizadores das práticas

Aqui pretendemos desenvolver a ideia segundo a qual a análise das práticas permite identificar “princípios organizadores das práticas”.

Na atividade profissional, os professores estagiários desenvolvem formas de agir “na prática”, na imediatez, no instante da situação (que possuem sempre um *status* de imprevisto). Com muita frequência, aliás, essas práticas são formas de ajuste específico das escolhas efetuadas precipitadamente, que se revelam, no momento de sua implementação,

inadequadas e carentes de uma adaptação (o público não está, por exemplo, nas disposições desejadas ou previstas...).

Esses “truques de *métier*” têm como particularidade o fato de serem produzidos na situação e, portanto, de serem eficazes no momento, mas raramente reprodutíveis de forma idêntica em outras situações, já que são adaptados a contextos específicos.

O que permite precisamente a análise das práticas é oferecer um espaço de verbalização dessas práticas espontâneas, que, sem este lugar de expressão, permaneceriam frequentemente incorporadas à ação, ou seja, não identificadas por seus autores (ver a noção de competência desenvolvida por J. Leplat). A análise das práticas permite não apenas identificá-las, mas também, pelo trabalho de troca coletiva, apreender suas tendências comuns, os princípios que as organizam, sendo estes últimos úteis para desenvolver outras práticas de retorno à situação profissional. É isso que entendemos por “princípio organizador das práticas”; trata-se de “regras de ação” (de validade individual ou coletiva), que regem as práticas profissionais e passíveis de gerar outras. Tomemos alguns exemplos extraídos dos discursos dos estagiários que parecem remeter a esses princípios organizadores das práticas:

- “é preciso gerir suas emoções em sala de aula”: este princípio é identificado por alguns estagiários após terem feito um trabalho de análise de suas próprias dificuldades de gestão de suas emoções em sala de aula quando do dispositivo de análise das práticas;
- “é preciso se colocar em cena”: este princípio é expresso por alguns estagiários após terem analisado momentos problemáticos de interação com a classe.

Em outras palavras, esses “princípios organizadores das práticas” têm o *status* de “regras de ação”, uma vez que permitem orientar a implementação das futuras práticas. Eles são identificados, deduzidos e construídos pelos estagiários a partir da análise de suas práticas graças à atitude reflexiva que desenvolvem. Isso garante não apenas uma transformação das práticas em conhecimentos, mas também uma aprendizagem a respeito das regras que orientam suas ações.

Vale acrescentar que a identificação desses princípios é acompanhada, nos estagiários, por uma evolução das representações dos alunos e do *métier*. Além disso, esses princípios também participam da construção da identidade profissional.

Uma profissionalização pela mobilização e a produção de conhecimentos e saberes de ação

Vamos mais longe no estudo dos elementos de profissionalidade em jogo na análise das práticas.

Os dispositivos tendem a funcionar com base no desenvolvimento de uma lógica da “reflexão sobre e pela ação” (WITTORSKI, 1998), na medida em que, com frequência, se pede aos estagiários para descreverem retrospectivamente suas práticas, ou mesmo buscarem coletivamente os ajustes. Esse caminho de profissionalização tem por particularidade transformar as práticas em conhecimentos individuais sobre a ação (cada qual aprende individualmente com suas práticas colocando-as em palavras, em alguns casos pela primeira vez), em conhecimentos partilhados sobre a ação (uns e outros aprendem ao ouvir os demais) e produzir novos saberes para a ação (no sentido da preparação de ações novas, sobretudo quando em APR, o grupo precisa refletir sobre uma nova forma de ação). No primeiro caso, trata-se de conhecimentos, uma vez que conservam uma validade individual; já no segundo caso, trata-se de saberes, uma vez que são objeto de uma elaboração e de uma validação coletivas.

Ao longo da análise das práticas, os profissionais falam de sua ação construindo-a em “unidades significativas” (ver os trabalhos atuais de um grupo de pesquisa no CNAM sobre os “saberes da ação” do qual participamos). Nessa ocasião, eles mobilizam, predominantemente, uma representação centrada em si mesmos (o sujeito autor) na situação, ou no ambiente, ou, ainda, na atividade. Propomos chamar esses enunciados de “representações discursivas formalizantes da ação”, que desempenham, efetivamente, uma função de formalização da ação *a posteriori*. Esta “representação discursiva” é influenciada pela representação que o indivíduo construiu no curso da ação, precisamente para organizá-la. Chamaremos essa representação que acompanha a ação de “representação funcional da ação”, comparável, por exemplo, a uma imagem operativa (ver os trabalhos de Ochanine), pois esquematiza a forma como o ator vê a situação, suas intenções e sua ação.

Em outras palavras, o que está em jogo na análise das práticas não é tanto a descrição fiel de uma cena vivida, mas sim a descrição (frequentemente difícil e podemos compreender por quê) de um conjunto de significações dadas à situação e à ação (com Lave, podemos aqui fazer a diferença entre a arena – a situação tal qual ela existe, independentemente da significação que o ator lhe dá – e o *setting* – a significação que o ator dá à situação). Uma das particularidades da análise das práticas é, portanto, a de promover um trabalho individual, ou mesmo coletivo, sobre o seguinte encadeamento: situação (arena) – significação (*setting*) – ação.

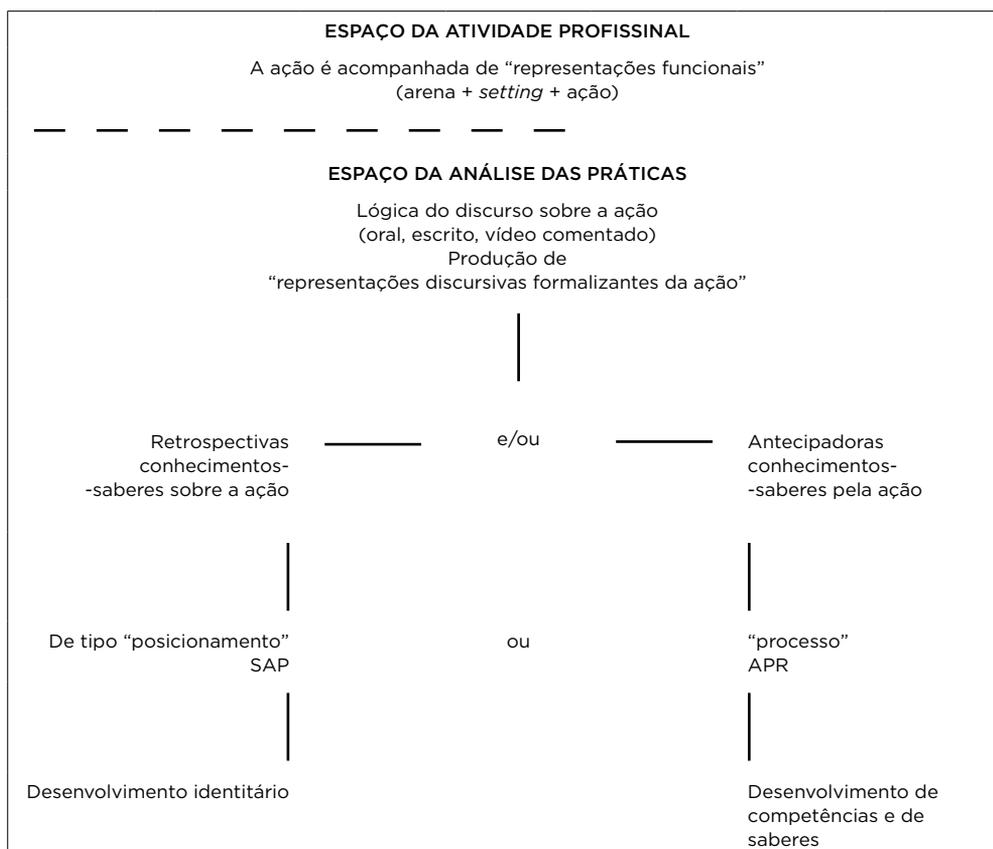
Durante uma sequência de análise das práticas, a interação com o grupo e com o animador, que desempenha o papel de um terceiro formalizante, vai permitir a transformação das “representações funcionais da ação” em “representações discursivas formalizantes da ação”. Isso corresponde a um processo de transformação das práticas em

conhecimentos ou em haveres da ação. As representações funcionais que orientam todo profissional em seus atos são “íntimas”, ao passo que as representações discursivas formalizantes são socializadas e permitem estudar as relações que o indivíduo estabelece entre a “arena”, o “*setting*” e a ação. Por outro lado, as “unidades significativas” evocadas anteriormente não são as mesmas conforme os dispositivos: parece que, em SAP, as “unidades significativas” baseiam-se em representações centradas no sujeito autor da ação, enquanto em APR elas se baseiam muito mais em representações centradas na atividade, ou mesmo no ambiente.

Assim, elaboramos a hipótese de que os conhecimentos ou saberes de ação produzidos dizem respeito mais propriamente àquilo que poderíamos chamar de “conhecimentos e saberes de ação de processo” (ligados à atividade), no caso das APR, e “conhecimentos de ação de posicionamento” (ligados à identidade), no caso das SAP. Isso deve, evidentemente, ser posto em relação com aquilo que dizíamos anteriormente sobre as configurações de profissionalização: lógica do desenvolvimento identitário para as SAP e lógica do desenvolvimento das competências para as APR.

Vamos mais além em nosso propósito: os dispositivos de análise de práticas que mobilizam uma atividade discursiva suscitam, portanto, a produção de “representações discursivas formalizantes” retrospectivas e/ou antecipadoras em relação às práticas. Estas levam a desenvolver conhecimentos ou saberes sobre ou pela ação de tipo posicionamento ou processo, conforme o esquema apresentado a seguir.

ESQUEMA 1



Uma lógica de profissionalização ao serviço de uma diferenciação identitária

É provavelmente uma das especificidades da análise das práticas (quando ela não busca colocar em conformidade práticas em relação a saberes teóricos ou didáticos, mas repousa efetivamente sobre um trabalho de distanciamento de práticas singulares) favorecer o desenvolvimento de formas identitárias profissionais diferentes. Em outras palavras, conduzir um trabalho de reflexão e de análise a respeito das práticas permite levar em conta especificidades individuais, apoiar-se em situações locais, para refletir sobre respostas específicas, e, assim, possibilitar aos estagiários construir sua profissionalidade singular enquanto destilam, ao mesmo tempo, uma cultura profissional comum (ao menos, os valores da instituição e/ou aqueles fornecidos pelo animador) pelo engajamento de um trabalho de grupo.

Nisso, a análise das práticas evita produzir um único efeito de uniformização e de homogeneização sob formas de formação baseadas em uma lógica de transmissão de um discurso prático-teórico, de maneira unidirecional, do interventor para o grupo.

Prolongando esta análise, poderíamos dizer que uma das particularidades da análise das práticas consiste, assim, em construir uma

cultura comum em torno do *métier* (dinâmica de reflexão coletiva que permite construir referências comuns) e preencher, ao mesmo tempo, uma função de diferenciação identitária (cada um constrói os contornos de sua identidade profissional a partir de suas práticas).

Essa diferenciação identitária parece mais útil quando os estagiários estão comprometidos profissionalmente em estabelecimentos que recebem, por vezes, públicos diferentes. Esses públicos levam os jovens professores a desenvolverem práticas específicas (fazemos referência aqui, por exemplo, aos estabelecimentos classificados em “zona prioritária”, que recebem públicos frequentemente difíceis que exigem respostas formativas adaptadas, bem como à ideia mais ampla segundo a qual uma das tendências de evolução dos públicos escolarizados diz respeito a uma diversificação dos modos de socialização e das relações com a escola).

Em outras palavras, e como afirma certo número de pesquisadores (Perrenoud, Blanchard-Laville, etc.), as formas de exercício do *métier* se diferenciam igualmente segundo os públicos e os locais de exercício. O *métier* de professor é, como outros *métiers* (por exemplo, do campo do social), “plural”: um professor não exerce provavelmente o mesmo *métier* quando se dirige a um público que tem um passado de fracasso escolar ou não, quando se dirige a um público que vive uma “orientação padrão” ou não...

Para terminar, retomemos alguns pontos que parecem caracterizar a contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores a partir da pesquisa que conduzimos:

- dois paradigmas da profissionalização são observados nos dispositivos (distribuídos em três configurações): o da profissionalização entendida como a transferência “raciocinada” de saberes teóricos; e o da profissionalização entendida como o desenvolvimento de uma atividade de reflexão formalizante a respeito das práticas (quer seja ela retrospectiva ou antecipatória). No primeiro caso, o saber teórico parece ocupar um lugar preponderante. No segundo, é a prática atual que serve de ponto de apoio para um trabalho de análise. Isso traduz opções diferentes com respeito ao lugar da teoria e sua articulação com a prática;
- a análise das práticas envolve um trabalho específico sobre o enquadramento “arena” – “*setting*” – “ação” (representação funcional pela/de/na ação) – “representação discursiva formalizante da ação”, tendo esta última sido construída pela mediação do grupo e do animador. Este trabalho consiste em identificar os contornos do “*setting*” (o sentido dado pelo autor ao ambiente que condiciona, em seguida, suas escolhas de ação);
- os resultados produzidos diferenciam-se de acordo com dois eixos: um desenvolvimento identitário (dominante nas SAP); e um

desenvolvimento de competências e saberes (dominante nos demais dispositivos, quer se apoie em práticas existentes – APR, GP, SM –, ou na aquisição de saberes teóricos – APPD;

- a análise das práticas ajuda os estagiários a transformá-las em conhecimentos (o que garante uma aprendizagem individual e partilhada a partir da ação) e em saberes (validação pelo grupo) e a extrair de suas práticas espontâneas alguns “princípios organizadores” transferíveis a situações profissionais futuras, no sentido em que são potencialmente geradores de práticas novas. Esses “princípios organizadores das práticas” estão ligados a evoluções de representações referentes aos alunos e ao *métier* de professor.

REFERÊNCIAS

ABALLEA, François. Sur la notion de professionnalité. *Recherche Sociale*, n. 124, p. 39-49, 1992.

BOURDONCLE, Raymond. Autour des mots: professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, n. 35, p. 117-132, 2000.

FREIDSON, Eliot. *La profession médicale*. Paris: Payot, 1984.

JOBERT, Guy. Processus de professionnalisation et production du savoir. *Education Permanente*, n. 80, p. 125-145, 1985.

SOREL, Maryvonne; WITTORSKI, Richard (Coord.). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris: L'Harmattan, 2005. (Collection Action et Savoir).

WITTORSKI, Richard. De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, n. 135, p. 57-71, 1998.

_____. La professionnalisation en questions. In: CENTRE DE RECHERCHE SUR LA FORMATION (Éd.). *Action et identité*. Paris: INRP, 2001. p. 93-115.

_____. Analyse de pratiques et professionnalisation. In: FABLET, Dominique; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (Éd.). *Travail social et analyse de pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan, 2003. p. 69-89.

RICHARD WITTORSKI

Professor do Conservatoire National des Arts et Métiers – CNAM –, Paris, França
richard.wittorski@cnam.fr

ENSINO PROFISSIONAL: O GRANDE FRACASSO DA DITADURA

LUIZ ANTÔNIO CUNHA

RESUMO

Este artigo analisa a Lei n. 5.692/71, produto de uma das mais importantes políticas educacionais da ditadura brasileira (1964/1986): a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Estudantes, administradores educacionais e empresários do ensino resistiram a essa política, resistência essa que adquiriu expressão aberta em 1974, quando a crise econômica mundial e a vitória do partido de oposição na eleição legislativa anunciaram o esgotamento do regime. Nesse contexto, várias decisões do Conselho Federal de Educação reinterpretaram a letra da lei e mudaram seu espírito, no sentido da atenuação do caráter profissional do ensino de 2º grau.

PROFESSIONAL EDUCATION: THE GREAT FAILURE OF THE BRAZILIAN DICTATORSHIP

ABSTRACT

This article analyzes Act number 5.692/71, an outcome of one of the most important educational policies of the Brazilian dictatorship (1964/1986): universal and compulsory professionalization at secondary school level. Students, educational administrators and private school entrepreneurs were against that policy and such resistance was openly voiced in 1974, when the worldwide economic crisis and the victory of the opposition party in congressional elections announced the decline of the ruling regime. Within that context, several decisions of the Federal Board of Education (Conselho Federal de Educação) re-constructed the wording of the relevant Act and changed its spirit in the sense of diminishing the professional nature of secondary school education.

EDUCATIONAL POLICY • BRAZILIAN DICTATORSHIP •
PROFESSIONAL EDUCATION

EDUCACIÓN PROFESIONAL: EL GRAN FRACASO DE LA DICTADURA BRASILEÑA

RESUMEN

Este artículo analiza la Ley n° 5.692/71, producto de una de las más importantes políticas educativas de la dictadura brasileña (1964/1986): la profesionalización universal y compulsoria en la educación de 2° grado. Estudiantes, administradores educacionales y empresarios de la enseñanza resistieron a dicha política, una resistencia que adquirió expresión abierta en 1974, cuando la crisis económica mundial y la victoria del partido de oposición en la elección legislativa anunciaron el agotamiento del régimen. En este contexto, varias decisiones del Conselho Federal de Educação reinterpretaron la letra de la ley y cambiaron su espíritu, en el sentido de atenuar el carácter profesional de la educación de 2° grado.

POLÍTICA EDUCATIVA • DICTADURA BRASILEÑA •
EDUCACIÓN PROFESIONAL

DECORRIDOS 50 ANOS DO GOLPE DE ESTADO QUE DEU INÍCIO A DUAS DÉCADAS DE ditadura,¹ vale a pena concentrar nossa atenção sobre seus efeitos deletérios no campo educacional. Visando a contribuir ao encaminhamento da questão, este artigo trata da política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, definida pela Lei n. 5.692/71, para o que são retomadas a síntese de estudos sobre o tema (CUNHA, 2005), a tese de Dermeval Saviani (2008) sobre o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino, um artigo sobre ideologia e educação profissional (FALCÃO; CUNHA, 2009) e um artigo mais recente, que reflete sobre dois vetores que persistiram no campo educacional após o país ter avançado na transição para a democracia (CUNHA, 2014). Neste último, a educação é analisada em função da simbiose Estado-capital e como instrumento de regeneração moral do indivíduo e da sociedade. Trata-se, aqui, de chamar a atenção para o grande, talvez o maior, fracasso da ditadura no campo educacional: a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau.

Expressa na Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, pretensiosamente denominada Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, essa política consistiu na fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio (na nomenclatura então vigente). Por determinação dessa lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico fundiram-se. Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais – então chamados de

¹ Para uma visão panorâmica da ditadura a partir do cinquentenário do golpe de Estado, ver Reis Filho, Ridenti e Motta (2014).

profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico e científico), não teriam mais lugar nesse nível de ensino.

A fusão dos ramos no 2º ciclo do ensino médio teve uma lógica distinta da fusão dos ramos no 1º ciclo. Neste, o resultado principal foi o esvaziamento do conteúdo profissional, em proveito da educação geral e propedêutica, ressaltando-se a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. A lenta e progressiva ação recíproca entre o ensino secundário e os ramos profissionais, no 1º ciclo, culminou na concepção do segundo segmento do ensino de 1º grau da Lei n. 5.692/71, que não visava à formação para atividades profissionais, a não ser em caráter excepcional, como no *Sistema S*. No 2º ciclo, essa lei representou uma ruptura contra as tendências que se firmavam tanto na política educacional quanto nas concepções predominantes entre os educadores e os administradores educacionais.²

UMA COISA: O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO 1º GRAU

Com o fim do Estado Novo, em 1945, a reconstitucionalização da vida política e a volta dos educadores liberais (liderados por Anísio Teixeira ou inspirados por suas ideias) ao aparelho de Estado, a arquitetura educacional dualista começou a ser demolida. Várias medidas atenuaram o caráter profissional do curso básico industrial, que caracterizava as escolas industriais (1º ciclo do ensino médio), reforçando as disciplinas de caráter geral no currículo, em detrimento do tempo dedicado às oficinas. O ginásio industrial (sucessor do curso básico industrial da lei orgânica) acabou por se transformar num momento de sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, totalmente desviado de sua antiga finalidade, a formação do jovem para um ofício industrial. Ao mesmo tempo, foram abertas passarelas entre os diversos ramos e ciclos, de modo a reduzir as barreiras para o trânsito dos alunos, até que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – propiciou a equivalência geral entre os certificados dos ramos de cada ciclo.

Essas mudanças foram apoiadas e incentivadas pelos educadores liberais, que almejavam a eliminação da formação profissional precoce e a introdução de uma base comum nos currículos dos diversos cursos do ensino médio. Essa tendência foi intensificada com as experiências de renovação do 1º ciclo do ensino secundário, no sentido de ligá-lo ao mundo do trabalho, retirando-o do exclusivo mundo das letras e das ciências, mais daquelas do que destas. Na primeira metade da década de 1960, a Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação – MEC – elaborou e implantou vários projetos de ginásios denominados “modernos”,

2

Uma interpretação distinta da aqui apresentada pode ser encontrada em Castro, Assis e Oliveira (1972) e em Castro, Mello e Souza (1974).

“polivalentes” e “orientados para o trabalho”, nos quais estava implícita a inspiração nas escolas técnicas-secundárias, concebidas por Anísio Teixeira, no Distrito Federal nos anos 1930. Agora, todavia, a referência direta à educação norte-americana, sem as menções socialistas implícitas do educador baiano, propiciava mais amplo apelo simbólico e garantia de financiamento internacional.

Esse alinhamento ideológico facilitou o financiamento da *United States Agency for International Development* – USAID – para os programas do MEC de reforma do ensino ginasial, que se intensificou após o golpe de 1964. Um convênio foi assinado em 1965, pelo qual a agência norte-americana se comprometeu a contratar nos Estados Unidos um certo número de técnicos para, junto a igual número de brasileiros, formarem a Equipe de Planejamento do Ensino Médio – Epem – do Ministério. Essa equipe prestaria, então, assistência técnica aos sistemas estaduais de educação, na medida das solicitações.

Dois anos depois, estava pronto um plano para a construção de 276 “ginásios orientados para o trabalho” em quatro estados (Rio Grande do Sul, Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo) e de um ginásio-modelo nas capitais de 18 estados e no Distrito Federal. Em 1968, foi realizado outro convênio entre o MEC e a USAID prevendo a alocação de recursos externos para a realização do plano. Para complementá-lo e supervisionar sua execução, foi criado no mesmo ano o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino – Premen –, que se responsabilizaria também pelo treinamento e aperfeiçoamento de professores para as disciplinas vocacionais. Os “ginásios orientados para o trabalho” caracterizavam-se por oferecer um ou mais focos profissionalizantes, conforme sua localização geográfica e econômica, em artes industriais, técnicas comerciais ou técnicas agrícolas. A estas foi acrescentada a “educação para o lar”, herança extemporânea da “economia doméstica” das escolas agrotécnicas, que convergia com o tradicionalismo familiar ainda resistente no país.

Essas iniciativas culminaram na concepção do segundo segmento do ensino de 1º grau (5ª a 8ª série) da Lei n. 5.692/71. A aprendizagem industrial foi mantida sob o rótulo de ensino supletivo (modalidade suprintimento), o que manteve a dualidade existente, embora dissimulada pelo discurso da terminalidade geral vs. terminalidade real.

Posto isso, vamos dar uma olhada no trajeto da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial – CBAI –, pelo qual teve início a influência dos Estados Unidos nesse ramo do sistema educacional de nosso país.

Nascida da iniciativa do ministro Gustavo Capanema, ainda no Estado Novo, a CBAI só se efetivou em 1946, após sua queda, e prosperou durante a República Populista. Integrante da estrutura do MEC e gerida por um diretor de cada parte, com predominância brasileira, a Comissão promoveu cursos, visitas técnicas e um amplo programa

editorial, que atingiram, prioritariamente, diretores e professores das escolas industriais da rede federal. A CBAI foi extinta em 1962, por iniciativa do governo brasileiro, que transferiu suas atribuições para outro órgão do Ministério. Do lado norte-americano, suas funções foram absorvidas pela USAID, que centralizou a assistência técnica e financeira daquele país, inclusive na área educacional. O exame do material empírico disponível permitiu concluir que a Comissão foi um protagonista eficaz na constituição da rede federal de ensino industrial conforme os padrões educacionais escolanovistas. Ademais, foi um eficaz difusor do método de treinamento segundo os princípios do taylorismo, o TWI (FALCÃO; CUNHA, 2009).

O alcance da hegemonia conseguida pela CBAI pode ser percebido por sua contribuição ao esvaziamento do conteúdo propriamente profissional do ramo industrial no 1º ciclo do ensino médio, ao mesmo tempo em que se introduzia conteúdo profissionalizante no ensino secundário, ainda que menos enfaticamente. A posterior fusão dos ramos do 1º ciclo do ensino médio foi o desdobramento mais durável dessa hegemonia, matéria essencial da Lei n. 5.692/71. Nenhuma proposta foi apresentada pela CBAI no sentido da profissionalização universal e compulsória no 2º ciclo do ensino médio.

OUTRA COISA: O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO 2º GRAU

Um dos elementos destacados da arquitetura educacional da Era Vargas foi a criação das escolas técnicas, no sentido estrito, isto é, instituições para a formação de profissionais de qualificação intermediária para a indústria, para a agricultura, para o comércio e os serviços, no segundo ciclo do ensino médio. Embora as escolas normais jamais tenham sido chamadas de escolas técnicas, devido, talvez, à ideologia professoral, carregada de conteúdo missionário e carismático, elas ocupavam o mesmo lugar daquelas na arquitetura do sistema educacional, que separava o ensino secundário dos ramos destinados à preparação de profissionais. A esses estava interdita a candidatura irrestrita ao ensino superior, pois seus egressos somente podiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos considerados diretamente relacionados com os estudos realizados. O secundário, entretanto, era considerado compatível com qualquer curso superior, a despeito de sua divisão interna em “clássico” e “científico”. Essa realidade foi sendo alterada pelas leis de equivalência dos anos 1950 e pela LDB-1961, aumentando o número de egressos das escolas técnicas que ingressavam nos cursos superiores, mesmo fora das especialidades “compatíveis”.

As escolas técnicas, notadamente as industriais, obtiveram grande prestígio, pela qualidade dos cursos, pela empregabilidade dos concluintes e pelo sucesso dos egressos nos exames vestibulares. Assim, não

foi surpresa que elas se transformassem nos modelos sempre evocados na reforma de todo o 2º ciclo do ensino médio.

A concepção da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau não era defendida por uma corrente de pensamento expressiva dentro nem fora do MEC. Nenhum país do mundo a praticava, tampouco era proposta pelos organismos internacionais. A USAID não a recomendava, já que essa agência valorizava os modelos vigentes nos Estados Unidos, onde nada parecido existia. O ensino técnico de lá era realizado em escolas especializadas ou no próprio local de trabalho. Ademais, a organização da produção no país líder do capitalismo não enfatizava o emprego de técnicos de nível médio, característica mais encontrável no continente europeu.

Para que a concepção da profissionalização universal e compulsória prevalecesse, foi preciso que o MEC recorresse a procedimentos autoritários, entre os quais a supressão de uma conferência nacional de educação, aliás, a última da série convocada nesse período. A corrente derrotada era, entretanto, mais numerosa, pelo que se pode deduzir dos anais da IV Conferência Nacional de Educação, de junho de 1969, e do seminário preparatório, de fevereiro de 1970, à V Conferência, que acabou por não se realizar. Tanto o *Documento inicial* desse seminário quanto as recomendações da IV Conferência convergiam na condenação à especialização precoce na formação profissional (por razões econômicas e sociais), no reconhecimento positivo da função propedêutica do ensino médio, na necessidade de se atualizar o conceito de educação geral centrada na ciência e na tecnologia, assim como na proclamação da desejabilidade da formação profissional mediante associação de escola e trabalho.

O contexto de elaboração da política de profissionalização do ensino de 2º grau teve início com as mudanças políticas de 1964. O novo esquema de poder contou com amplo apoio das camadas médias urbanas e adotou, como medida imediata de favorecimento de sua base de sustentação, o aumento de vagas nos cursos superiores. As camadas médias estavam fortemente representadas no contingente universitário, cujos componentes eram justamente aqueles que, cada vez mais, dependiam da educação de nível superior para ascender socialmente. Mas a política econômica implementada a partir de 1964 estreitou as possibilidades empresariais de ascensão para os indivíduos das camadas médias. Tornou-se cada vez mais difícil não só a abertura de novos negócios como também a acumulação de capital em pequenos estabelecimentos no comércio, na indústria e na prestação de serviços. Assim, a ascensão ficava dependente da escalada nas burocracias públicas e privadas, para o que um diploma de nível superior tornava-se um requisito cada vez mais necessário, embora não suficiente.

Enquanto a política educacional, a partir de 1964, visava ao aumento das vagas das universidades públicas, beneficiando as camadas

médias, a política econômica fez com que a necessidade de cursos superiores crescesse ainda mais intensamente. Foi o crescimento do setor privado de ensino superior que “compensou” a diferença, embora não oferecesse cursos gratuitos.

Pode-se verificar a importância desse processo pelas consequências políticas. Durante o primeiro semestre de 1968, houve intensas e numerosas manifestações estudantis nas principais cidades brasileiras. As palavras de ordem mais frequentes, em todas as manifestações, eram “mais verbas” e “mais vagas” para os cursos superiores públicos. Os excedentes (candidatos a cursos superiores não aproveitados) pretendiam o ingresso, e os estudantes universitários e professores pediam mais verbas e revogação dos cortes financeiros que os haviam atingido. As consequências políticas dessas reivindicações e das iniciativas repressivas foram muito grandes, em curto e longo prazo.

O que interessa assinalar, nesse quadro, é que uma das providências tomadas pelo governo para assumir o controle da situação foi a montagem de um grupo de trabalho para elaborar um projeto de lei de reforma universitária. O grupo expôs suas conclusões em um relatório que será sumariado a seguir, considerando os elementos que se referem direta ou indiretamente ao ensino médio.

O grupo de trabalho estabeleceu como princípio que não seria justo o atendimento das reivindicações de mais recursos para o ensino superior, ilimitadamente, se isso prejudicasse o atendimento da demanda de ensino primário e médio. Deveria haver um crescimento equilibrado dos sistemas de ensino, em seus vários níveis, atendendo a dois tipos de demandas: ensino primário e médio estendidos a praticamente toda a população escolarizável e ensino superior para aqueles que quisessem e pudessem. A conciliação seria dificultada pelo fato de a demanda de vagas apresentar-se maior do que a oferta esperada de oportunidades ocupacionais para os egressos dos cursos superiores.

Os fatores que o relatório apontou como causadores de dificuldades naquela conciliação ilustram essa posição: (i) reivindicação de vagas por jovens que nem sempre tinham a qualificação intelectual necessária para o acompanhamento dos cursos; (ii) ensino médio distorcido, pois, se preparasse para o trabalho, diminuiria a demanda dos que se candidatavam à universidade; além disso, um número excessivo de técnicos de nível médio procurava o ensino superior; (iii) escassez de recursos públicos para o financiamento do ensino em geral e do ensino superior em particular; eticamente, haveria tanta prioridade no desenvolvimento do ensino primário e médio quanto do superior; e (iv) a procura de vagas em cada curso superior era maior ou menor do que as necessidades reais do mercado, exigindo ordenação da dimensão de matrículas/concluintes de cada curso de acordo com as oportunidades ocupacionais.

O exame desses pontos mostra que o grupo de trabalho apontou dois fatores não educacionais que exigiriam uma reforma educacional – limitação de recursos e limitação de oportunidades ocupacionais para egressos de cursos superiores. O relatório compreendeu uma reforma universitária proposta pelo grupo e, também, uma reforma do ensino médio (apenas sugerida) de modo que esse, preparando para o trabalho, fizesse diminuir a demanda de vagas nas instituições de ensino superior, logo de excedentes. Isso resolveria ou atenuaria, de imediato, três problemas: um, político, o do protesto por vagas/verbas; outro, social e talvez passível de expressão política, a frustração de profissionais de nível superior com dificuldades de conseguir emprego nos moldes esperados; e outro, ainda, de caráter financeiro, a diminuição (ou, pelo menos, atenuação do ritmo de crescimento) dos gastos públicos no ensino superior.

A reforma do ensino de 2º grau incorporou a sugestão de condição viabilizadora da reforma universitária. A concepção de ensino profissionalizante estava baseada na necessidade de organizar o ensino médio de modo que proporcionasse aos concluintes uma habilitação profissional. Essa necessidade derivaria do imperativo de combater a frustração dos alunos, resultante de seu despreparo para o mercado de trabalho ao fim do nível médio, o que os estaria forçando a procurar as escolas superiores como único meio de obter algum tipo de habilitação profissional.

A possibilidade de canalizar a frustração era dada pela crença na existência de uma demanda de técnicos de nível médio não atendida. Mas ninguém conhecia o volume de oportunidades ocupacionais disponíveis. Apenas acreditava-se que ela fosse grande o suficiente para compensar, minimamente, os concluintes do ensino médio que não ingressassem nos cursos superiores – e tal crença bastava.

Ora, havia indicações tanto da escassez intensa de profissionais para certos setores da economia e para certas especialidades, como da abundância em outros. O aumento da oferta de técnicos industriais poderia vir a forçar a baixa de salários, o que, certamente, faria diminuir a vantagem então existente para a formação desses profissionais. Além disso, não havia dados que permitissem a generalização dessa escassez para *todos* os profissionais de nível médio, como foi feito pelos administradores educacionais e pela campanha de valorização da reforma do ensino de 2º grau.

DO PROJETO À LEI

Em 1970, um grupo de trabalho de nove membros foi constituído pelo Ministro da Educação coronel Jarbas Passarinho para elaborar, em curtíssimo prazo, um relatório sobre a atualização e a expansão do ensino fundamental e do colegial.³

3

Essa canhestre nomenclatura referia-se aos dois ciclos do ensino médio.

Vale destacar que o grupo tinha apenas dois integrantes com alguma experiência prévia no tema, mesmo assim tangencial. O

padre salesiano José de Vasconcelos, membro do Conselho Federal de Educação – CFE, provinha de uma congregação religiosa dedicada, desde sua fundação por Dom Bosco, ao ensino profissional de meninos pobres, de modo a afastá-los do pecado e da subversão. O outro membro era Geraldo Bastos Silva, dos quadros do Ministério, integrante do Epem e do Premen. Ninguém tinha experiência com o ensino técnico industrial, comercial ou agrícola.

O relatório do grupo de trabalho foi entregue ao ministro, que o submeteu ao CFE, o qual realizou pequenas alterações, irrelevantes para o tema aqui discutido, do que resultou o anteprojeto de lei enviado ao Congresso Nacional. Ele foi examinado por uma comissão mista de deputados e senadores, que teve a tarefa de enfrentar as 357 emendas apresentadas, muitas delas inócuas ou esdrúxulas. O projeto substitutivo do relator, deputado Aderbal Jurema, foi objeto de uma blindagem, de modo que obteve aprovação na Câmara sem alterações, o que o dispensou de passar pelo Senado (SAVIANI, 2008, p. 114-117).

Ao contrário da Lei n. 5.540/68, que dispunha sobre a reforma do ensino superior e recebeu vários vetos do general Costa e Silva, a Lei n. 5.692/71 não sofreu um veto sequer do Presidente general Emílio Médici, revelando o alinhamento do Poder Legislativo ao Executivo naquela conjuntura. Vale destacar que a tramitação da lei da reforma universitária deu-se num contexto de efervescência política, inclusive intensa movimentação estudantil contra o governo. Em 1971, ao contrário, o controle policial-militar dos espaços públicos desencorajava manifestações de desagrado. Ademais, reivindicações específicas em matéria de legislação educacional eram depreciadas por setores da esquerda, para quem o principal objetivo era a derrubada da ditadura.

É, ainda, em Saviani (2008), que encontramos informações importantes sobre o papel do Congresso Nacional no aperfeiçoamento do projeto, vedando ou desestimulando veleidades autonomistas. O relator, o deputado Aderbal Jurema, havia sido membro do grupo de trabalho, conhecedor, portanto, das posições nele elaboradas, de modo que atuou a fim de somente permitir alterações que seguissem a direção pretendida. Foi esse o caso do alcance da profissionalização no ensino de 2º grau. O anteprojeto de lei previa que a parte especial do currículo tivesse como objetivo a habilitação profissional OU o aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais, isto é, a função propedêutica estava nele clara e plenamente reconhecida.

Várias emendas foram propostas para modificar esse dispositivo, prevalecendo a do deputado Bezerra de Mello. Apoiando-se em declarações do Ministro da Educação coronel Jarbas Passarinho, o deputado propôs dificultar a realização da função propedêutica no ensino de 2º grau, passando ela a ser uma alternativa excepcional, a depender não só da aptidão específica do estudante, mas também da indicação dos

professores e do serviço de orientação do estabelecimento de ensino. Saviani (2008, p. 127) observou que, nessa redução do *status*, houve significativa mudança do plural para o singular: de “determinadas ordens” para “determinada ordem” de estudos gerais. Mudou-se a “letra”, mas foi defendido o “espírito” do projeto: era no ensino de 2º grau que se encontrava “a verdadeira terminalidade da escolarização dos 7 aos 18 anos de idade”, na expressão do presidente do grupo de trabalho, padre José de Vasconcelos (SAVIANI, 2008, p. 127).

CRÍTICAS E RESISTÊNCIAS

A profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau suscitou adesões e rejeições. Para uns, esse nível de ensino passaria a ter uma finalidade própria, ultrapassando o papel de mero preparatório para os cursos superiores. Para outros, entretanto, a reforma contrariava seus interesses. Cabe, assim, destacar as rejeições mais importantes que foram feitas a essa política. Antes de tudo, é preciso dizer que não é tarefa fácil identificar essas resistências, por causa das práticas autoritárias, inclusive o controle das manifestações políticas e a censura à imprensa, desestimulavam a formulação e a disseminação de ideias contrárias às do governo.

Vencendo as dificuldades que se opunham a sua expressão, os alunos não receberam passivamente a nova ordem da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Apesar de uma motivação difusa, mas efetiva para com a aquisição de uma habilitação profissional, eles reagiram à introdução de disciplinas profissionalizantes, por diminuírem a carga horária das que lhes interessavam para os exames vestibulares. Reagiram, também, à cobrança de mais e mais caras taxas nas escolas públicas, como medida para financiar a reforma projetada.

Essas reações se expressaram pelos mais diferentes meios e pelos mais variados modos: desde o mero desinteresse pelo estudo até as charges dos jornais estudantis e as festas de formatura, onde tais problemas eram abordados. Nas eleições legislativas de 1974, o pagamento do ensino de 2º grau e a profissionalização foram temas de debates em alguns estados, o que sugere terem aquelas reações alcançado um nível mais elevado de expressão, passando das manifestações individuais e de turma para a esfera política propriamente dita.

No âmbito da administração educacional, houve críticas de outra natureza, que reconheciam a inviabilidade prática da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau: eram as críticas de diretores de escolas técnicas, de administradores de sistemas de ensino industrial e especialistas em educação profissional, que conheciam a realidade do trabalho e os problemas especiais que colocava a formação de trabalhadores de todos os níveis de qualificação, particularmente os profissionais de nível médio.

Entre elas, sobressaem as de Roberto Hermeto Corrêa da Costa (1971), pela eficácia de suas atividades dirigidas à inflexão do processo em questão.⁴ Em 1973, ele era assessor da Comissão Especial para Execução do Plano de Melhoramentos e Expansão do Ensino Técnico e Industrial – Cepeti –, do Departamento de Ensino Médio do MEC, quando teve lugar, em Fortaleza, o IV Encontro de Secretários de Educação e Cultura e Representantes de Conselhos de Educação. Convidado a fazer uma exposição, Roberto Hermeto causou escândalo entre os arautos da nova lei ao defender que se proporcionassem a todos os alunos do ensino de 2º grau os conhecimentos básicos necessários ao desempenho de um conjunto de ocupações, em vez da especialização estrita, deixando que a formação profissional se completasse no emprego ou em escola especializada. Essa proposta colocava a possibilidade de ingresso no ensino superior como uma alternativa de igual peso em relação à profissionalização.

Em março de 1974, Roberto Hermeto organizava o Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares – Cebrace –, no âmbito do MEC, órgão do qual foi o primeiro diretor. As atividades desse órgão, orientadas para a elaboração de projetos de construção de escolas e padronização de material de ensino para o 1º e o 2º graus, dependiam, necessariamente, das definições curriculares, de um lado, e das disponibilidades de recursos, de outro. Daí a insistência em orientações realistas.

Se, no encontro de Fortaleza, no ano anterior, chamou a atenção principalmente para a inadequação *técnica* da política educacional relativa à formação profissional, Roberto Hermeto passou a apontar a existência de novos problemas, resultantes da inadequação *econômica*: os custos da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau seriam dificilmente cobertos pelos orçamentos existentes. Caso o ensino de 2º grau se limitasse, na parte especial do currículo, ao fornecimento dos conhecimentos tecnológicos básicos de certas áreas de atividade, os custos não seriam assim tão elevados, vantagem que se adicionaria à outra, já mencionada, de estar de acordo com a estrutura ocupacional existente.

Num documento elaborado em 1974,⁵ Roberto Hermeto apontou duas saídas para o impasse técnico-econômico da reforma. A primeira seria a manutenção da Lei n. 5.692/71 inalterada, reinterpretando-a através de novos pareceres do CFE que aprovariam os currículos de habilitações básicas, extinguindo as habilitações até então em vigor, a fim de se evitarem interpretações equivocadas. A segunda saída seria a alteração da própria lei, de modo a fazer da preparação para o ensino superior não uma alternativa dificultada, mas uma possibilidade equivalente à das habilitações básicas, em áreas correspondentes às dos cursos superiores. Assim, o currículo do ensino de 2º grau comportaria habilitações básicas

4 Para uma apreciação da contribuição de Roberto Hermeto na análise não paradigmática do ensino industrial, no momento da promulgação da Lei n. 5.692/71, ver Costa (1971).

5 *O Ensino de 2º grau e a habilitação profissional – Sugestões em torno da interpretação da Lei n. 5.692 – Documento Preliminar.* (texto não publicado)

correspondentes a grupos ocupacionais e cursos de aprofundamento de estudos gerais (o plural estaria de volta!) nas áreas biomédicas; ciências sociais; ciências exatas e tecnológicas; ciências humanas e filosofia; letras e outras. Qualquer que fosse a solução escolhida, o documento reconhecia tanto o caráter propedêutico do ensino de 2º grau quanto a necessidade de se manterem os cursos técnicos existentes.

As manifestações de desagrado de proprietários e diretores de escolas privadas de 2º grau surgiram logo em 1971, imediatamente após a promulgação da lei. As críticas incidiram, predominantemente, sobre o caráter “pragmatista” da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, tendendo a submeter os objetivos “formadores” da educação escolar a finalidades “imediatistas” do mercado de trabalho. Em 1972, apareceriam nos jornais declarações de diretores de escolas privadas chamando a atenção para a elevação dos custos, dificilmente cobertos pelos aumentos das anuidades. Nos dois anos seguintes, presidentes de sindicatos de estabelecimentos particulares de ensino passaram a fazer, com frequência crescente, declarações dizendo que a profissionalização no ensino de 2º grau estava levando os colégios privados à falência.

Não tardou que as críticas dos setores privatistas encontrassem no Congresso Nacional seu “bode expiatório”, atribuindo-lhe a responsabilidade pelos exageros da política de profissionalização universal e compulsória. Diziam ter sido do Poder Legislativo a iniciativa de generalizar a profissionalização, ao contrário do que pensavam o grupo de trabalho e o CFE. Entretanto, o exame acurado das exposições de motivos e do processo de tramitação do projeto de lei não deixa dúvida de que, se o Congresso generalizou a profissionalização, fez isso a pedido ou, pelo menos, com a concordância do Executivo – do MEC, em particular.

As críticas de alunos, de administradores educacionais e de empresários do ensino assumiram dimensão política em 1974, com a posse do general Ernesto Geisel na presidência da república e do coronel Ney Braga no MEC, sobre o que se tratará no próximo item.

A INFLEXÃO POLÍTICA

Do lado das forças militares que perpetraram o golpe de Estado, em março-abril de 1964, e das forças civis que o apoiaram, desenvolveu-se uma longa luta entre dois projetos: (i) o de uma ditadura ao estilo latino-americano clássico, que abolisse todos os mecanismos de representação política e as prerrogativas do Poder Judiciário, e (ii) um regime liberal-democrático, conforme o modelo norte-americano, livre das ameaças que se atribuíam às forças políticas de esquerda. Desde o golpe de Estado até a eleição de Tancredo Neves para Presidente da República, o processo político sofreu os resultados do confronto entre esses dois projetos (CUNHA, 1991, p. 22-23).

O sucesso, ainda que tardio, dos setores que buscavam a institucionalização de um regime liberal-democrático, sem as ameaças (reais ou imaginárias) da esquerda, foi facilitado pela montagem de um elaborado mecanismo de burocratização do poder militar, que impediu a formação de lideranças carismáticas no âmbito das Forças Armadas. Em decorrência disso, não existiu um caudilho militar no Brasil pós-64, já que os oficiais-generais não podiam permanecer mais de quatro anos em cada nível, no máximo 12 anos no generalato; não sendo promovidos, tinham de passar para a reserva. Desse modo, a montagem de um peculiar sistema de dominação burocrático-militar exigiu a manutenção dos mecanismos de legitimação dos candidatos a Presidente da República previamente escolhidos pelo Alto Comando do Exército, a mais forte das três armas, mediante o ritual da eleição pelo Congresso Nacional, especialmente convocado para isso. Por outro lado, as periódicas ameaças de rompimento da “unidade militar” pela interiorização dos conflitos entre as correntes políticas remanescentes e emergentes em prol da “eleição” de seus generais-candidatos e a divisão nunca assimilada pela corporação castrense entre a “tropa” e os aparelhos de informação foram outros elementos que reforçaram, do lado do poder militar, a opção pela institucionalização do regime político liberal-democrático.

Do lado das forças políticas que faziam oposição aos governos militares, duas correntes logo se definiram. Uma delas via na luta armada a única maneira de derrubar o regime militar. Essa corrente considerava o povo brasileiro pronto para ser mobilizado para a insurreição, para isso só faltando a iniciativa de indicar o caminho e montar a organização própria para esse gênero de luta política. Depois do fracasso das primeiras e improvisadas tentativas de confronto armado, alguns partidos de esquerda se dedicaram a esse tipo de luta a partir de 1967, prevendo um confronto de longa duração, no que não tiveram sucesso. Outra corrente, formada por um amplo leque que ia de partidos liberais-democráticos até socialistas e comunistas, incluindo as forças lideradas pelo Presidente da República deposto, João Goulart, e outros dirigentes políticos que tiveram seus direitos políticos cassados (Miguel Arraes, Leonel Brizola, Carlos Lacerda e Juscelino Kubitschek), via na organização das massas em defesa das liberdades democráticas o caminho para o restabelecimento do Estado de direito, condição necessária (para uns) ou suficiente (para outros) da democracia.

Assim, foi tomando forma um programa mínimo que incluía a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, a anistia aos punidos por atos políticos de exceção, a revogação da legislação autoritária em matéria trabalhista, econômica e cultural. Em termos de organização, foi sendo formada uma frente ampla, que reunia as forças políticas de oposição aos governos militares, que acabou por se materializar no Movimento Democrático Brasileiro – MDB –, criado com remanescentes

da dissolução dos partidos políticos, em outubro de 1965, submetidos os novos a rígidas normas de organização e funcionamento. Do confronto entre essas forças, o processo de construção da democracia seguiu um rumo tortuoso, com avanços e recuos.

Depois de vencidas as propostas de autodissolução do MDB e do enfrentamento da campanha pelo voto nulo nas eleições parlamentares de 1970, a frente das oposições aos governos militares foi ganhando adesões para sua plataforma política, que incluía desde a denúncia das arbitrariedades do governo até uma sequência de eventos que culminaria na convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte. Ainda que soubessem das dificuldades de obterem vitórias nas urnas, os opositoristas aproveitaram os momentos de campanha eleitoral para a denúncia da ditadura. Nas eleições parlamentares de 1974, o MDB recebeu 72% dos votos válidos, o que lhe rendeu a conquista de 16 cadeiras no Senado e 160 na Câmara Federal. Além disso, alcançou a maioria nas assembleias legislativas de seis estados: Acre, Amazonas, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Guanabara.

A partir de então, os governos militares desenvolveram a estratégia de incorporar demandas parciais das oposições, enquanto modificavam a legislação eleitoral para anular as vantagens que elas iam obtendo, de modo a impedir que conquistassem, desde logo, uma efetiva maioria nas assembleias legislativas e no Congresso Nacional.

Os problemas econômicos e sociais gerados pelo modelo de desenvolvimento do país, nos dez anos que se seguiram ao golpe militar de 1964, mas atenuados por uma conjuntura internacional favorável, resultaram, a partir de 1973, com a mudança dessa conjuntura, no recrudescimento da inflação, que passou a ameaçar o ritmo de crescimento da economia, pedra de toque do chamado “milagre brasileiro”.

Esses problemas mostravam, cada vez mais dramaticamente, a inviabilidade da continuação do modelo econômico. Problemas que iam desde a duplicação, em dois anos, da dívida externa, até a ocorrência de graves epidemias resultantes da deterioração das já precárias condições de vida (em termos de alimentação, moradia, saúde, etc.) das classes trabalhadoras. Com isso, apareceram sinais de possível rompimento do pacto entre as empresas públicas e as multinacionais, o que mudaria todo o modelo econômico. Nessa transição, temia-se a possibilidade de ressurgimento de correntes militares de orientação nacionalista e anticapitalista.

Prevedendo esse risco, o presidente general Geisel procurou incorporar novos parceiros ao pacto político dominante, principalmente os empresários nacionais (pela redefinição do papel do Congresso no jogo político) de grupos das camadas médias, da Igreja Católica e dos intelectuais. A eliminação das tensões geradas, mantidas e acumuladas pelos governos anteriores, a *distensão*, foi, assim, o primeiro passo para o alargamento da base social do Estado.

O Ministro da Educação não demorou a perceber que a política educacional referente ao 2º grau constituía uma fonte geradora de tensões que cumpria estancar.

MEIA-VOLTA, VOLVER!

A reforma da reforma no ensino de 2º grau começou com o Aviso Ministerial n. 924, de 20 de setembro de 1974, dirigido ao presidente do CFE, padre José de Vasconcelos, quem presidiu o grupo de trabalho que havia elaborado o anteprojeto da Lei n. 5.692/71, justamente a que determinou a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. O CFE respondeu rapidamente. Três meses depois, foi apresentada ao plenário do Conselho a Indicação n. 52/74, de autoria de Newton Sucupira, reconhecendo e legitimando, de modo bastante explícito, a corrente de opinião que fora enunciada por Roberto Hermeto no ano anterior.

O exame da questão foi rápido: no mês seguinte, foi aprovado o Parecer n. 76/75, relatado por Terezinha Saraiva, que reinterpreto, em matéria de fundo, a Lei n. 5.692/71. O parecer começou por reafirmar a justeza da tese da profissionalização do ensino de 2º grau, embora reconhecesse que o tempo decorrido desde então mostrava a necessidade de novas normas e de instruções mais diversificadas.⁶ Essa necessidade seria decorrente da falta de recursos financeiros necessários à implantação do ensino profissionalizante, da escassez de docentes qualificados, das dificuldades criadas pela redução da carga horária da parte da educação geral, das dificuldades de cooperação das empresas, da carência de informações sobre o mercado de trabalho e outras.

As dificuldades, por sua vez, teriam sido produzidas por um equívoco básico sobre a natureza do ensino profissionalizante. A interpretação da lei, do modo como estava sendo feita, levava à suposição errônea de que *cada escola* de 2º grau deveria fornecer um ensino profissional, transformando-se todas as escolas secundárias em escolas técnicas. Se essa fosse a determinação legal, a carência de recursos humanos e materiais seria, certamente, muito grande.

Nas razões apontadas para essa reorientação da política educacional, a formação específica (i) poderia fazer com que os estudantes levassem para as empresas certos vícios resultantes de uma formação que poderia estar distorcida em relação à atividade que iriam efetivamente exercer; (ii) exigiria que se conhecessem dados de difícil obtenção sobre as necessidades do mercado de trabalho, considerando-se que havia cerca de 1.000 ocupações correspondentes à escolaridade de 2º grau; (iii) exigia que as escolas acompanhassem as transformações tecnológicas cada vez mais frequentes, o que seria muito dispendioso; (iv) dificultava a adaptação a novas ocupações, havendo o perigo do excedente

profissional; e (v) requeria a reprodução de todo o ambiente das empresas dentro de cada escola, acarretando duplicações que elevariam muito os custos do ensino.

A inovação de maior relevo do parecer foi a própria definição de ensino profissionalizante, diferente da contida no Parecer n. 45/72. Ele deixou de ser entendido como a transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível. Pretendia-se, agora, “tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos até então pela escola”. Assim, em vez da educação profissionalizante específica, passou-se a raciocinar em termos de uma educação profissionalizante básica, “que teria caráter geral e que se proporia a inserir o jovem no contexto do humanismo do nosso tempo, a ser concretizada eminentemente a nível do 2º grau”, através de uma habilitação básica, entendida como “o preparo básico para iniciação a uma área específica de atividade, em ocupação que, em alguns casos, só se definiria após o emprego”. Na escola de 2º grau, os estudantes teriam informações de problemas amplos da produção e dos serviços e, assim, cada um deles “estaria preparado para adquirir um amplo leque de incumbências dentro da empresa, segundo as necessidades desta”. As ocupações para as quais seria possível e vantajosa a habilitação específica na escola poderiam ser objeto de ensino nos cursos técnicos, mediante a conjugação de escolas com empresas, de escolas com centros interescolares e outros arranjos possíveis.⁷

Dentro das novas concepções, a divisão antes bem definida entre a parte geral e a parte especial do currículo, ficou menos distinta pelo reconhecimento de que havia disciplinas da parte de educação geral que podiam ser consideradas instrumentos de habilitação, constituindo parte da formação especial. Assim, na organização dos currículos, cada escola poderia aumentar a carga de disciplinas de educação geral, distribuindo-as entre a parte geral e a parte especial. Poderia, também, computá-las na parte especial, se agrupadas por áreas. E mais: adotando o “enfoque sistêmico”, a escola poderia compatibilizar as duas cargas horárias. Desse modo, a carga horária da educação geral, correspondente ao núcleo comum do ensino de 2º grau, ficou reforçada, não só pelo aumento do tempo das disciplinas já existentes, como também pela introdução de outras disciplinas, também de caráter geral.

O Parecer n. 76/75 afirmava não pretender eliminar as 130 habilitações profissionais já aprovadas pelo Parecer n. 45/72, mas agrupá-las em algumas *famílias de habilitações básicas*, como saúde, edificações, eletrônica, administração, comércio, entre outras.

Depois que a Lei n. 5.692/71 foi reinterpretada pelo Parecer n. 76/75, diluindo o caráter universal e compulsoriamente profissional do ensino de 2º grau, não havia mais como segurar a maré montante

⁷ Os trechos citados constam do Parecer n. 76/75, publicado em *Documenta*, n. 170, p. 40-42.

da mudança de seu texto. Com efeito, a maioria dos membros do CFE já era constituída de empresários do ensino ou seus prepostos, a quem não convinha aquela política, nem havia mais a necessidade de composição com uma orientação autoritariamente unificada, proveniente do MEC, como a que prevaleceu no início da década. São bons indicadores dessa mudança os eventos ocorridos em vários pontos do país sobre o ensino profissionalizante, nos quais a crítica ao caráter positivo, mas radical, da Lei n. 5.692/71 era compartilhada pelos membros do CFE, que já defendiam abertamente a mudança da legislação para além da sua reinterpretação via parecer.

A convergência de opiniões no sentido da reformulação da lei resultou, então, no Parecer n. 860/81, que começava afirmando que ela tinha suscitado, nos dez anos de sua vigência, uma unanimidade: a de que deveria ser atualizada, não apenas por via da interpretação de seus dispositivos, mas, em algumas passagens, pela alteração de sua redação.

Para o conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, relator do parecer, as razões que levaram a Câmara dos Deputados a estender o ensino profissionalizante a todos os alunos do 2º grau foram meramente conjunturais, razão pela qual se instaurou logo o que ele chamou de uma crise de qualidade nesse grau de ensino. O relator recomendou, então, a elaboração de um anteprojeto de lei, a ser enviado pelo CFE ao Ministro da Educação, com a seguinte orientação: (i) extinção da preponderância da parte de formação especial sobre a parte de educação geral, no currículo do ensino de 2º grau, mas preservando a educação para o trabalho; e (ii) cancelamento da exigência da habilitação profissional como requisito para a obtenção do diploma de conclusão do curso. A aprovação unânime do voto do relator pelo plenário do CFE deu a medida da aceitação da mudança da lei naquele órgão colegiado.

Em decorrência disso, duas medidas similares foram tomadas pelo CFE e pelo MEC: a organização de grupos de trabalho para a elaboração de propostas de mudança da Lei n. 5.602/71, no que dizia respeito, principalmente, à profissionalização no 2º grau. O primeiro grupo foi formado por membros dos Conselhos Federal e Estadual paulista, por técnico do MEC e por professora da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. O segundo, exclusivamente por pessoal do próprio MEC. Os relatórios de ambos foram examinados pelo CFE, resultando daí o Parecer n. 177/82, relatado por Anna Bernardes da Silveira.

Depois de cotejar os relatórios oriundos do próprio CFE e do MEC, o parecer propôs uma terceira formulação. A habilitação profissional seria mantida como objetivo do ensino de 2º grau, mas poderia ser substituída pelo aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais. O predomínio da parte de educação geral ou da parte de educação especial ou, ainda, o equilíbrio entre elas, dependeria da natureza dos estudos oferecidos em cada estabelecimento de ensino.

Na minuta do anteprojeto de lei que acompanhava o parecer, houve a substituição de um termo que definia o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus. No art. 1º da Lei n. 5.692/71, ele era assim definido: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, a qualificação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.” O termo intermediário *qualificação* foi substituído por *preparação*, assumindo uma conotação vaga, de modo que praticamente qualquer conteúdo poderia ser associado, ainda que indiretamente, à profissionalização.

No ano em que a ditadura foi obrigada a repor a escolha dos governadores por eleição direta, o que propiciou a tomada pelos partidos oposicionistas dos importantes estados de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, ainda se procurava esconder o fracasso dessa política educacional.

A culminância do processo de *reforma da reforma* do ensino profissionalizante no 2º grau, que se desenvolvia desde 1973, ocorreu com um projeto de lei, curto mas incisivo, oriundo do MEC. Dele derivou a Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, que aproveitou parte das recomendações do CFE.

O termo *qualificação* para o trabalho foi substituído por *preparação* no objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, conforme o parecer do CFE. Mas, em lugar da retomada explícita da dualidade, no 2º grau, o texto da lei foi ao mesmo tempo tímido e eufemístico. A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, seria obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e deveria constar dos planos curriculares de cada estabelecimento escolar. Ao contrário da lei original, que tornava universal e compulsória a habilitação profissional no 2º grau, o dispositivo modificado dizia: “A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderia *ensejar* habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (Lei n. 7.044/82, art. 76, grifo do autor).

Essa representou, de fato, o esvaziamento do ensino profissionalizante no 2º grau na forma definida por sua antecedente de 11 anos antes. No entanto, ela não descartou os pareceres elaborados pelo CFE com base na Lei n. 5.692/71, que ficaram valendo integralmente. Num surpreendente artifício político-ideológico, o que se fez foi acrescentar a possibilidade desejada pelas instituições privadas, que atendiam aos setores de mais alta renda das camadas médias, dissimulando-se a revogação, na prática, da legislação precedente.

Quatro anos depois, outro parecer do CFE (n. 785/86) veio a expressar o caráter eufemístico dos termos da nova lei. A *preparação para o trabalho* poderia ser entendida de modo tão lato, que estaria plenamente atendida por uma escola de 2º grau especializada na preparação para os exames vestibulares, desde que oferecesse aos alunos informações sobre os cursos de nível superior, promovesse visitas às empresas, palestras

de professores e profissionais, assim como propiciasse a realização de testes vocacionais.

REFLUXO SOBRE O ENSINO SUPERIOR

Correlativamente à mudança da política educacional para o ensino de 2º grau – e mesmo antes de ela concluir sua inflexão –, verificou-se um renovado esforço governamental para implementar uma política, já traçada pela reforma universitária de 1968, de multiplicação dos cursos de curta duração. Eles passaram a ser localizados não no interior das universidades, onde os cursos longos poderiam atrair para si os estudantes dos curtos, mas junto a outras instituições, especialmente as escolas técnicas federais.

Essa segregação institucional aliou-se à distinção simbólica entre os cursos curtos e os longos. A denominação *engenheiros de operação*, dada aos concluintes de cursos de três anos, foi banida do vocabulário. Eles passaram a ser chamados de *tecnólogos*. Os cursos curtos deveriam ter currículos bem diferentes dos longos ou plenos, de modo a desencorajar futuras tentativas de seus concluintes de buscarem completar a formação mediante a adição de um elenco de disciplinas ao currículo cursado, com vistas aos diplomas de cursos longos. Foi esse o teor do Parecer n. 1.589/75 do CFE.

Com isso, alterou-se a estratégia da “defesa” do ensino superior diante do “assalto da massa” de candidatos. No começo da década de 1970, essa defesa foi tentada pela contenção da demanda, mediante o desvio dos candidatos potenciais aos cursos superiores para o mercado de trabalho, supostamente carente de técnicos de nível médio, para o que se instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Com a crise do “milagre brasileiro”, uma política de “distensão” se impôs, o que propiciou a manifestação, ainda que atenuada pelo autoritarismo dos governos militares, de pressões que mostravam o iminente fracasso da política de profissionalização no ensino de 2º grau.

Verificada a impossibilidade de diminuir a demanda pelo ensino superior por meio do desvio de parcela significativa de potenciais candidatos para o mercado de trabalho, via ensino de 2º grau, a solução encontrada foi satisfazê-la com a oferta de cursos superiores, embora de mais baixo valor econômico e simbólico: os cursos de curta duração.

Consistentemente com essa nova estratégia, os exames vestibulares foram redefinidos: de meramente classificatórios que eram, sempre à base de questões de múltipla escolha (que chegaram a ser obrigatórias), passaram a verificar a habilitação acadêmica dos candidatos aos cursos superiores. Em consequência, dividiram-se em duas provas, uma eliminatória e outra classificatória. A avaliação da redação em língua portuguesa tornou-se obrigatória, com a mesma finalidade,

e as universidades públicas adotaram provas discursivas, apresentadas como melhores do que as “objetivas” na verificação das aptidões de cada candidato.

Para justificar essa mudança na estratégia da discriminação social via escolarização, a retomada do tema da qualidade do ensino superior, pela via da seleção dos estudantes, assumiu, no início da década de 1980, o primeiro plano, de onde havia sido alijado desde o início da década anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exposto acima mostrou que a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau não foi uma necessidade do sistema produtivo nem correspondeu à lógica interna do sistema educacional. Nesse caso, a incongruência foi flagrante. No que diz respeito à dimensão industrial da profissionalização, sempre tomada como exemplo, a formação de técnicos e auxiliares técnicos não correspondia às artes industriais do 1º grau, pautadas mais pelo artesanato do que pela cultura fabril. Por outro lado, a ultraspecialização de técnicos e auxiliares técnicos era incongruente com a concepção dos cursos de graduação, em nível superior, os quais, segundo a Lei n. 5.540/68, deveriam começar com um ciclo básico, de caráter geral, de modo a evitar a precoce opção pela carreira.

A concepção profissionalizante no 2º grau não foi, tampouco, uma invenção dos militares, embora eles lhe fossem difusamente favoráveis, como também o eram os religiosos das vertentes cristãs, para quem o trabalho evitaria a subversão e o pecado. Não foi, também, recomendação de organismos internacionais, que não conheciam experiências semelhantes em outros países, menos ainda nos Estados Unidos, sempre evocados como modelo para o desenvolvimento do Brasil.

Da fusão obrigatória dos ramos do ensino médio, no governo do general Emílio Médici, passou-se, no governo Fernando Henrique Cardoso, à apartação obrigatória entre os cursos de ensino médio de caráter geral e os cursos profissionais, a ponto de o Decreto n. 2.208/97 proibir a existência do ensino técnico integrado. Desde o início do governo Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, procuram-se meios e modos de articulação, cujo desfecho encontra-se indeterminado.

Diante da falta de identidade, o ensino médio continua caracterizado pela dupla negação: já não é o ensino fundamental, destinado a todos; nem é ainda o ensino superior. O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, inserido na estrutura educacional brasileira como uma versão do *baccalauréat* francês e do *abitur* alemão, com a dupla função de exame de saída do ensino médio e de ingresso no superior, jamais chegou a exercer a primeira, ao passo que se tornou sinônimo da segunda. Ou

seja, a função propedêutica prevaleceu, reforçada, pelo menos no plano ideológico, pelo Programa Universidade para Todos, instituído pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

Da política educacional da ditadura aqui focalizada, nada restou, a não ser os estragos causados pelos anos de descaminho num nível de ensino que ainda não encontrou sua identidade no edifício educacional do país.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Cláudio de Moura; ASSIS, Milton Pereira de; OLIVEIRA, Sandra Furtado de. *Ensino técnico: desempenho e custos*. Rio de Janeiro: Ipea/Inpes, 1972.

CASTRO, Cláudio de Moura; MELLO e SOUZA, Alberto de. *Mão-de-obra industrial no Brasil: mobilidade, treinamento e produtividade*. Rio de Janeiro: Ipea/Inpes, 1974.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4., 1986, Goiânia. *Anais...* São Paulo: Cortez, 1988.

COSTA, Roberto Hermeto Correa da. *Atuação das escolas técnicas industriais*. Rio de Janeiro: MEC/DEM/Cepeti, 1971.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

_____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

FALCÃO, Luciane Quintanilha; CUNHA, Luiz Antônio. Ideologia política e educação: a CBAI (1946/1962). *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 148-173, jan./jul. 2009. Disponível em: <www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/81>. Acesso em: 20 jul. 2014.

REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. Campinas: Autores Associados, 2008.

LUIZ ANTÔNIO CUNHA

Professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –,

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

lacunha@globocom

OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SABERES E PRÁTICAS

JOSÉ ÂNGELO GARIGLIO

SUZANA LANA BURNIER

RESUMO

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa sobre os saberes da base profissional de professores da Educação Profissional – EP – que lecionam disciplinas das áreas tecnológicas. Objetivou-se analisar os processos constitutivos da prática docente de oito professores da EP e as características de seus saberes pedagógicos, bem como identificar os modelos de ação pedagógica que orientam e estruturam a prática de ensino desses docentes. Os resultados da pesquisa mostram que os saberes pedagógicos desses professores guardam marcas do contexto de ensino situado da EP e de espaços e tempos de formação profissional próprios das áreas tecnológicas e por experiências e aprendizagens não formais e informais.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • SABER PROFISSIONAL •
PRÁTICA DE ENSINO

PROFESSIONAL EDUCATION TEACHERS: KNOWLEDGES AND PRACTICES

ABSTRACT

This article reports the results of research regarding the knowledge of professional teachers – PE – active in technological areas. The study aimed to analyze the teaching practices of eight PE teachers and their pedagogical knowledge, as well as to identify models of pedagogical action that guide and structure their teaching practice. The results show that the pedagogical knowledge of these teachers retains besides non formal and informal experiences of learning characteristics of the context of PE, as well as features from professional training spaces and times current in technological areas.

TEACHER EDUCATION • PROFESSIONAL KNOWLEDGE •
EDUCATIONAL PRACTICE

LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PROFESIONAL: SABERES Y PRÁCTICAS

RESUMEN

Este artículo relata los resultados de una investigación sobre los saberes de la base profesional de profesores de Educación Profesional – EP –, que enseñan disciplinas de las áreas tecnológicas. El propósito fue el de analizar los procesos constitutivos de la práctica docente de ocho profesores de EP y las características de sus saberes pedagógicos, así como identificar los modelos de acción pedagógica que orientan y estructuran la práctica de enseñanza de tales docentes. Los resultados de la investigación muestran que los saberes pedagógicos de dichos profesores guardan marcas del contexto de enseñanza situado de EP y de espacios y tiempos de formación profesional propios de las áreas tecnológicas y por experiencias e aprendizajes no formales e informales.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO • SABER PROFESIONAL •
PRÁCTICA DOCENTE

ESTE ARTIGO DISCORRE SOBRE O DESENVOLVIMENTO E OS RESULTADOS DE UMA pesquisa que teve como objeto de análise os processos de constituição dos saberes da base profissional de docentes da Educação Profissional – EP.¹ Com base na análise da prática pedagógica desenvolvida por esses docentes no interior das escolas de EP, a proposta de investigação visa a levantar elementos significativos que orientem e estruturem o exercício da profissão docente nessa modalidade de ensino. Com isso, almeja-se contribuir para o avanço das reflexões acerca da formação inicial e continuada de professores que atuam em tal modalidade, apontando alternativas para as políticas públicas destinadas à formação desse professor.

O projeto de pesquisa objetiva conhecer e identificar outros elementos constitutivos do processo de formação desses profissionais do ensino que não foram priorizados numa investigação anterior.² Mais especificamente, tal projeto direciona-se para a observação e a análise dos saberes pedagógicos edificados pelos docentes da EP no exercício cotidiano do ensino de conteúdos vinculados às áreas profissionais. Valendo-se desse objeto de análise, procura-se apontar quais seriam, segundo a percepção dos professores dessa modalidade de ensino, os saberes necessários para ensinar, além de compreender os modelos ou os tipos de ação³ desenvolvidos pelos professores da EP, em função de uma inserção profissional no campo educativo que, *a priori*, nos parece detentora de um conjunto de particularidades.

1 Esta pesquisa, concluída em 2011, contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

2 Esta pesquisa, intitulada "A formação de professores para o ensino técnico", foi finalizada em 2008 e contou com o financiamento do CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - Fapemig.

3 Estamos entendendo aqui como "modelos de ação" as representações elaboradas e veiculadas pelos professores de Educação Profissional e Tecnológica - EP - a respeito da natureza de sua prática, representações essas que servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la em situações de ação (TARDIF, 2002).

O atendimento a esses objetivos pretende responder às seguintes questões: de que forma o ensino de conteúdos de áreas profissionais tem relação com o desenvolvimento de habilidades profissionais próprias do ofício docente na EP? Quais seriam essas habilidades pedagógicas? Em que medida o peso e as influências do mundo produtivo e as demandas do mercado impactam a ação pedagógica dos professores da EP? O que dizem os professores da EP sobre a sua formação inicial e continuada? Que subsídios os saberes da experiência na docência, edificados pelos professores da EP, podem trazer para a formulação de propostas de formação de qualidade social para esses mesmos docentes?

OS SABERES DOCENTES EM QUESTÃO

Os estudos sobre o saber docente ganham força no início dos anos 1980 e certo prestígio na década de 1990, principalmente nos EUA. Essa produção teórica cresce em importância, entre outros motivos, pela constatação da dificuldade da escola em lidar com as novas exigências socioculturais advindas da concorrência internacional, decorrente da globalização dos mercados e da crise do papel social da escola, bem como da dificuldade dos sistemas nacionais de ensino em lidar com uma escola de massa. A crise da escola é atribuída, entre outras causas, à fragilidade da profissão docente, especialmente em função da pouca importância dada à formação dos professores e à dificuldade desses em lidar com as novas e complexas exigências sociais, pedagógicas e culturais. Assim, o que se apresenta como um remédio para os males evidenciados pelos fatores precedentes é o discurso que defende a necessidade de profissionalizar o magistério (TARDIF et al., 1991; GAUTHIER et al., 1998).

As pesquisas sobre os saberes docentes surgem como que ligadas à questão da profissionalização do ensino e aos esforços dos pesquisadores em definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base para o magistério. Essa base de conhecimentos para o ensino é definida por Shulman (1986) como a agregação codificada ou codificável de conhecimentos, habilidades, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – assim como um meio para representá-la e comunicá-la.

As investigações que têm como objeto de análise os saberes dos professores foram fortemente influenciadas pelos estudos sobre a epistemologia da prática profissional desenvolvidos por Schön (1992). Com os conceitos desenvolvidos por esse autor sobre o *conhecimento na ação*, deu-se grande impulso nos estudos sobre os processos de pensamento utilizados pelos profissionais do ensino. Os conceitos sobre o conhecimento na ação operaram uma crítica profunda à racionalidade técnica, que tende a reduzir a leitura da realidade a modelos teóricos desvinculados da realidade concreta. O professor, ao ser reconhecido como

um profissional reflexivo, ou seja, produtor de estratégias inteligentes que orientam o seu fazer pedagógico, reconhece, em contrapartida, que o ato pedagógico encerra múltiplas dimensões, sendo, portanto, quase impossível medi-las, prevê-las e controlá-las totalmente segundo métodos científicos. Também, no contexto profissional, ao lidar com as dimensões afetivas, relacionais, organizacionais, existenciais e sociais, de forma concomitante ou isoladamente, o professor se vê obrigado a desenvolver mais do que uma racionalidade científica, ou seja, uma racionalidade prática. Por sua vez, o ato pedagógico, ao ser reconhecido na sua complexidade, incerteza, instabilidade, contextualidade e singularidade, exige do professor práticas reflexivas que buscam responder às múltiplas necessidades das situações de ensino. O reconhecimento de que nos fenômenos práticos, entre eles o ato pedagógico, existe uma reflexão na ação, componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber-fazer, motivou a produção de pesquisas que pudessem identificar e verificar como e quais são os conhecimentos dos professores produzidos no contexto das práticas docentes no interior das salas de aula.

Os conceitos desenvolvidos trazidos a debate pela epistemologia da prática profissional ajudaram a revelar e compreender como os saberes profissionais são integrados concretamente nas tarefas dos professores, e como e por que esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, ressignificam ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas. Esses conhecimentos, por estarem engendrados na complexidade, contextualidade e singularidade da prática profissional, apresentam-se como conhecimentos de tipo *sui generis*. Os professores seriam, com base na concepção teórico-metodológica da epistemologia da prática profissional, produtores não de conhecimentos do tipo científico ou meros aplicadores de saberes, mas sim produtores de “saberes” de variada latitude.

Nessa caracterização, aparece como central a importância da prática profissional dos professores no interior do contexto escolar enquanto referência fundamental para a seleção, a lapidação e a produção de seus saberes pedagógicos. Esse contexto informa e forma, contudentemente, os professores, de maneira a organizar seu trabalho e os processos de constituição de seus saberes, rotinas e estratégias de ensino. Para Tardif (2000, p. 11),

[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, lapidados e incorporados no processo de trabalho docente e que só têm sentido em relação às situações de trabalho concretas, em seus contextos singulares e que é nessas situações que são construídos,

modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores do ensino.

A noção de saber, aqui proclamada, diferentemente do conhecimento científico, encerra um sentido mais amplo, uma vez que englobaria os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2000).

Assim, o corpo docente, na impossibilidade de transpor linearmente para a sua prática docente os saberes das disciplinas, do currículo e da formação profissional, dada a singularidade e a particularidade do ato de ensinar, constrói intermediações e traduções que o levam a produzir outros saberes por meio dos quais pode compreender e dominar sua prática. Esses saberes constituem os fundamentos da competência dos professores, julgando com base neles a sua formação anterior e a pertinência e validade das reformas introduzidas por políticas educacionais nos programas ou nos métodos, assim como na resolução de problemas e conflitos advindos do exercício profissional (TARDIF et al., 1991; TARDIF; LESSARD, 1999; GAUTHIER, 1998).

Gauthier *et al.* (1998) buscam aprofundar essa discussão apontando que o saber necessário para ensinar não pode ser reduzido ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo reconhecendo que esse conhecimento seja fundamental. Nesse sentido, considerou-se por muito tempo que as habilidades necessárias à docência podiam ser resumidas no talento natural dos professores, ou seja, no seu bom senso, na sua intuição, na sua experiência ou mesmo na sua cultura. Essas ideias preconcebidas prejudicavam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo. É o que os autores denominam de um *ofício sem saberes*. Isso porque esses saberes permaneceram por muito tempo confinados na sala de aula, resistindo à própria conceitualização, mal conseguindo se expressar.

Simultaneamente, o ideal de criar uma pedagogia científica, de redigir um código do saber-ensinar, contribuiu para desprofissionalizar a atividade docente, visto que esse ideal de cientificidade demonstrou dificuldades de passar no teste na prática. Isso se deve ao fato de que esses códigos, construídos dentro dos moldes da racionalidade técnica, tinham a limitação de não levar suficientemente em conta a complexidade e as inúmeras dimensões concretas da situação pedagógica.

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes bloqueavam a constituição de saber pedagógico, essa versão universitária, científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do contexto de ensino, impedindo o surgimento de um saber profissional.

É como se, fugindo de um mal, se caísse em outro, ou seja, passou-se de *um ofício sem saberes a saberes sem ofício*, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que pouco são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula (GAUTHIER et al., 1998). Seria, portanto, preciso que as ciências da educação procurassem compreender mais de perto e, eventualmente, agir sobre um aspecto que durante muito tempo foi negligenciado pelas pesquisas em educação: a materialidade do trabalho docente na escola.

No caso da presente pesquisa, intenciona-se investigar os conteúdos dos saberes profissionais de professores de educação profissional – EP. Para tanto, foram buscadas respostas às seguintes questões: *se o ofício docente é feito de saberes, quais seriam os saberes profissionais dos professores da EP? Qual a relação desses com a singularidade de sua prática docente na escola? De que maneira esses saberes ajudam a fundamentar o processo de profissionalização docente desses profissionais do ensino?*

A DOCÊNCIA NA EP: UM OFÍCIO SEM SABERES?

É visão corrente da parte do professor do ensino técnico e no interior da própria área, quanto à natureza da função docente, de que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que se vai lecionar. O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas sim como um profissional de outra área e que nela também leciona. Por sua vez, as agências formadoras também encontram dificuldades na definição dos currículos para os cursos e programas de formação desse professor, considerando-se, sobretudo, a variada gama de disciplinas dos cursos técnicos, os diferentes setores da economia aos quais se referem e as características do aluno e do próprio quadro docente responsável pela formação desse futuro professor (OLIVEIRA, 2005).

Essa visão parece ser alimentada, num primeiro nível de análise, por uma história de uma *política de não formação* (OLIVEIRA, 2005) destinada aos professores que atuam no âmbito da EP. Para a autora, a formação pedagógica desse professor vem sendo tratada, no país, como algo especial, emergencial, sem integralidade própria e viabilizando propostas de formação aligeirada e superficial, que carece de marco regulatório.

A não percepção dos professores da EP como profissionais da educação é reforçada, num segundo nível, pela carência de estudos sobre a matéria. Acompanhando as características gerais das políticas no campo da formação de professores para o ensino técnico, pode-se afirmar, grosso modo, que estudos sobre a temática, bem como a organização dos educadores em torno de debates a respeito, vêm se desenvolvendo de forma descontínua, muito em função de momentos especiais em que essa formação é posta em questão. Assim, não tem sido construída uma

cultura de produção acadêmico-científica na área.⁴ Para Cunha (2000), esse “espaço vazio” da pesquisa sobre a educação profissional no Brasil se explica, pelo menos em parte, pelo fato de que os historiadores da educação brasileira se preocuparam, principalmente, com o ensino que se destina às elites políticas e ao trabalho intelectual, deixando de lado as classes populares e reforçando a desigualdade social.

Nesse sentido, o campo científico-tecnológico da formação do professor do ensino técnico vem se mostrando frágil como um campo próprio e estável de conhecimento, resguardada a intensa, extensa e consolidada contribuição que importa das subáreas educacionais do currículo, de trabalho e educação e da própria formação de professores em geral, mas que também não se vem ocupando de questões sobre o professor do ensino técnico. Da mesma forma, não há referências frequentes a esse professor e à sua formação, em toda a produção sobre formação de professores construída no interior da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope – e do debate sobre a política de formação proposta por essa instituição, em suas relações com a política vigente (OLIVEIRA, 2005).

Evidenciando essa situação, por levantamento inicial da produção acadêmica na área da educação, após 1996, constata-se que a questão da formação de professores para o ensino técnico não se encontra inserida em fóruns de discussão científica da área, como as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd –, de 1996 a 2001, e os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino, de 1996 e 1998, mesmo sendo estes últimos verdadeiros encontros de formação de professores.⁵ No âmbito da produção intelectual de dissertações, teses e livros, encontraram-se apenas duas dissertações (ALVES, 2001; FERREIRA, 2001) e um livro sobre a matéria (PETEROSI, 1994), no período de 1994 a 2003. Particularmente sobre a formação continuada do professor de ensino técnico, Araújo (2004) indica a existência, entre 1996 e 2004, de apenas um trabalho num conjunto de 395 estudos sobre formação de professores identificados em várias fontes.⁶

Estudos sobre o estado da arte das pesquisas sobre a formação de professores no Brasil, na última década, confirmam esse silenciamento da produção intelectual. Entre esses trabalhos, estão os de André (2000), André *et al.* (1999) e Brzezinski *et al.* (1999). Em todos eles, manifestou-se contundente carência de pesquisas que tratassem da formação de professores da EP.

Tal desinteresse da produção intelectual pelo tema da formação de professores da EP reforça a tese de que esses profissionais não pertencem à área da educação e que a eles cabe apenas o domínio dos conhecimentos da(s) área(s) a(s) qual(is) pretendem ensinar.

Seria, então, o ofício docente na EP um ofício sem saberes? Acreditamos que não. Esses saberes existem, mas se encontram confinados

4

É importante lembrar as considerações feitas por Van Zanten (1995), ao efetuar um balanço sobre a produção teórica no campo da Sociologia da Educação na França. Segundo a autora, existe uma recusa ou certa ocultação de estudos sobre o ensino técnico. Para Van Zanten (1995), tal descaso seria motivado por uma visão, um tanto apressada, de que a única função do ensino técnico seria ideológica e de relegação. Esse olhar preconceituoso parece nortear também a produção teórica sobre a formação, a identidade e o trabalho dos professores que atuam na EP no Brasil.

5

Ver Oliveira (2000).

6

Trata-se das seguintes: banco de dados das bibliotecas do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Cefet-MG –, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG –, da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – e da Universidade de São Paulo – USP –; banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Ibict –; anais do 8º ao 11º Endipe e da 19ª a 26ª Reunião Anual da ANPEd; e periódicos da área (*Caderno Cedes, Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Educação em Revista, Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Educação e Educação & Tecnologia*).

de maneira tácita no interior das salas de aula das escolas profissionalizantes do país. A nossa pesquisa visa a interpretá-los e conceituá-los no intuito de contribuir para o avanço da reflexão sobre os saberes da base da profissão docente na EP e, por via de consequência, da formação de professores para essa modalidade de ensino.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em quatro escolas profissionalizantes situadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte com larga tradição na formação de técnicos de nível médio. Não obstante serem todas instituições de caráter profissionalizante, cada uma delas guarda características muito singulares: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Cefet-MG –, pertencente à rede federal de ensino; a Escola Politécnica de Minas Gerais – Polimig –, escola técnica de natureza privada; uma escola vinculada à rede de formação profissional do Senai; e a Escola Tio Beijo, instituição de formação inicial e continuada de trabalhadores, nascida e mantida pela ação de movimentos sociais (sindicato) e da Igreja Católica. A escolha por professores que atuam nesses quatro tipos de instituição teve por objetivo central reconhecer os diferentes espaços de atuação profissional dos docentes da EP, apontando as possíveis regularidades e singularidades da intervenção pedagógica desses profissionais nos diferentes ambientes onde a Educação Profissional é cotidianamente realizada no nosso país.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com dois professores de cada uma das instituições supracitadas atuantes no ensino de disciplinas das áreas profissionais. Esse número reduzido de professores (oito no total) possibilitou uma leitura mais densa da prática profissional de cada um deles. Para a definição dos participantes da pesquisa, o nosso grupo definiu um conjunto de características que delineariam uma tipologia mínima dos professores que seriam escolhidos como sujeitos da investigação. Os critérios estabelecidos pela nossa equipe para escolha dos oito participantes foram: todos terem mais de cinco anos de docência na educação profissional; quatro professores com formação pedagógica (licenciatura ou programa de formação de professores nos moldes da Resolução n. 02/97) e quatro sem formação pedagógica; e todos os professores estarem lecionando disciplinas vinculadas a cursos de formação de trabalhadores para o setor industrial.

Para melhor caracterização dos sujeitos da investigação, o grupo de pesquisa decidiu confeccionar um questionário, que foi aplicado aos oito professores participantes deste estudo. No questionário, foram

priorizados a aquisição de informações sobre a trajetória de formação acadêmica de cada um, o conjunto de experiências profissionais fora da docência e o percurso profissional na docência, possibilitando a obtenção de dados muito ricos sobre o perfil profissional dos professores, no geral, e de cada um deles, em particular.

Para a análise de cada um dos sujeitos, foi relevante considerar o curso e as disciplinas por eles ministradas. Observaram-se os seguintes cursos com as respectivas disciplinas: 1. Tornearia Mecânica – Tecnologia, Prática de Oficina e Desenho; 2. Montagem, Manutenção e Configuração de Computadores – Tecnologia e Prática; 3. Mecânica – Materiais, Projetos, Mecânica Técnica, Elementos de Máquinas, Desenho e Bombas; 4. Mecânica Geral – Eletrônica Hidráulica Tecnológica; 5. Eletrotécnica – Prática de Motores; 6. Técnico em Informática – Algoritmo e Lógica de Programação e Laboratório de Algoritmo e Lógica de Programação. O curso de Mecânica foi observado em duas instituições diferentes.

Dos sujeitos pesquisados, cinco são do sexo masculino e três, do feminino, com faixa etária entre 26 e 56 anos. O professor com mais experiência em cursos técnicos na instituição estudada possui 22 anos de trabalho; já aquele com menos tempo de experiência possui cinco anos como docente na mesma instituição. Somente dois, entre os oito, já exerceram a mesma função em outras instituições.

Apesar de não ter sido um dos critérios para a escolha dos sujeitos, contactou-se que, entre os oito professores, seis possuem formação em curso técnico e todos têm nível superior de ensino, completo ou em andamento. Dois estão com a graduação em andamento, sendo um cursando a licenciatura e o outro, bacharelado. Cinco concluíram sua última formação entre 2003 e 2009 e um deles em 1990.

SOBRE OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Em função da necessidade da compreensão das fontes, das características e dos processos de constituição dos saberes docentes dos depoentes, fez-se necessária a utilização de várias fontes de informação, observação e análise da realidade. Assim, associadas às técnicas de observação, foram empregadas a entrevista e a análise documental. Com tais estratégias, buscou-se comparar discursos distintos, confrontar posições de diferentes sujeitos sobre o mesmo tema e verificar contradições entre práticas e discursos.

Partiu-se da compreensão de que a observação direta apresenta-se como instrumento fundamental de análise dos significados que os professores atribuem à realidade que os cercam e às próprias ações. Tardif *et al.* (1999) ratificam a importância da observação nos estudos acerca dos saberes dos professores, quando nos lembram que a relação entre o conhecimento sobre o trabalho e o trabalho não apresenta transparência perfeita e controle completo: o trabalho constitui sempre um

momento de alteridade ante a consciência do professor. O professor possui saberes, regras, rotinas e recursos incorporados ao seu trabalho, sem que ele tenha conhecimento explícito sobre a sua posse. Diante do exposto, esses autores defendem que uma teoria consistente sobre os saberes dos professores não pode repousar exclusivamente sobre os discursos deles, sendo necessário observá-los no momento do ato pedagógico.

Durante um semestre inteiro, foram feitas observações de aulas dos oito professores pesquisados, tanto em sala de aula como em laboratórios. O grupo definiu que o tempo destinado para observação das aulas deveria levar em conta a percepção dos pesquisadores do grau de saturação dos dados colhidos (recorrência e repetição dos dados da realidade observada).

A entrevista apresentou-se também como ferramenta metodológica fundamental para a investigação. Além de enriquecer a análise dos dados coletados na observação direta e na análise documental, a entrevista possibilitou revelar a complexidade singular das ações e das reações dos sujeitos em determinado contexto social: a prática docente na educação profissional e os saberes mobilizados e utilizados pelos professores segundo a própria percepção.

Ainda acerca dessa opção metodológica, foi considerado o instigante debate estabelecido por Tardif e Lessard (1999) sobre a conceituação do que eles defendem como sendo o “saber”. Para os autores, saber qualquer coisa ou fazer qualquer coisa de forma racional é ser capaz de responder às questões “por que você fez isso?”, “por que você diz isso?”, oferecendo razões, motivos e justificativas susceptíveis de servir de validação ao discurso ou à ação.

Nesse espírito, não basta fazer bem uma coisa; é preciso também que o ator saiba por que faz as coisas de certa maneira. Os autores levantam essa questão com o propósito de evitar que as pesquisas sobre os saberes docentes continuem a ser vítimas do que eles chamam de “excesso etnográfico”, ou seja, em que tudo é tomado como saber: ideologias, crenças, sentimentos, emoções, intuição, *habitus* e rotinas. E perguntam: “se tudo é saber, para que então estudar o saber?” Para eles, os saberes docentes seriam definidos como todos os atos e discursos nos quais os práticos são capazes de fornecer razões visando a motivá-los.

As entrevistas foram feitas uma única vez. Optou-se por realizá-las mais para o fim do semestre de observação, por dois motivos: primeiro, para se ter mais tempo de interação com os professores, no sentido de obter uma relação de maior confiança e proximidade com os sujeitos participantes da pesquisa; segundo, para que a equipe conhecesse mais profundamente a prática pedagógica dos professores. Esse conhecimento sobre o trabalho dos docentes serviu de parâmetro para a construção de uma parte dos roteiros de entrevista. A primeira parte

do roteiro foi construída coletivamente com participação de todos os membros do grupo de pesquisa. A segunda parte tratava de questões sobre o fazer pedagógico dos professores na sala de aula. Tal estratégia metodológica buscou atender às particularidades e singularidades da intervenção pedagógica de cada um dos professores. Ao se reconhecerem as singularidades desses sujeitos, objetivou-se colher de seus discursos as diferentes razões, motivos e justificativas susceptíveis de servir de validação à sua ação singular e situada na sala de aula. Ao serem reconhecidos esses diferentes contextos e sujeitos em ação, foi possível, com maior riqueza, levantar as singularidades e regularidades no fazer/saber docente na educação profissional.

O uso da análise documental nesta pesquisa objetivou ampliar e enriquecer, ainda mais, a descrição do ambiente de atuação profissional no qual os professores da EP estão inseridos. Graças aos documentos, pôde-se efetuar um corte longitudinal que favorece a observação e a contextualização, os processos de maturação e evolução dos indivíduos, de grupos, de conceitos, de conhecimentos, de comportamentos, de mentalidades e práticas. A análise documental diminuiu o grau de influência exercido pela presença do pesquisador sobre o pesquisado e reduziu possíveis constrangimentos das observações de acontecimentos e comportamentos a serem estudados, eliminando a possibilidade de reação dos sujeitos pesquisados sobre a operação da coleta de dados.

No tocante à utilização da análise documental, foram analisados textos/documentos produzidos e/ou empregados pelos professores – apostilas, planos de aula, textos, avaliações, planos de ensino, projetos de ensino ou extracurriculares. Por meio de um diálogo com os professores, foram identificados os seguintes documentos de caráter didático produzidos: apostilas, estudos dirigidos, exercícios de fixação e relatórios. A disponibilização deste material possibilitou à equipe acessar parte do conjunto de regras codificadas e consagradas pelos próprios docentes e da cultura institucional de cada uma das quatro escolas escolhidas, ou seja, os esquemas conceituais de seus autores e as suas condições de ação a qual os professores estavam imersos.

ACHADOS CENTRAIS DA PESQUISA

Ao considerarmos que a carreira docente é um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho, compreende-se, por consequência, que os saberes dos professores edificados nesse percurso de socialização profissional trazem as marcas das experiências dessa trajetória, sendo, portanto, *situados*, porque construídos em função das situações particulares e singulares de trabalho. É nessa relação específica de trabalho que esses saberes ganham sentido e validade. Nessa perspectiva, procura-se analisar os saberes docentes de professores da Educação Profissional

Técnica de Nível Médio, conforme a concepção dos próprios professores sobre os seus saberes.

Entre os aspectos mais ressaltados pelos docentes quando questionados sobre o tipo de formação que o professor da EP deveria ter, aparece como recorrente a leitura de que a experiência no chão de fábrica ou espaços similares (obras, laboratórios de manutenção, escritórios de projetos, etc.) seria, em alguns casos, mais relevante e, em outros, tão importante quanto a titulação na graduação e na pós-graduação.

A fala dos professores aponta para o fato de que a experiência do chão de fábrica proporcionaria ao professor da EP certos conhecimentos e habilidades fundamentais ao exercício da docência, os quais a formação acadêmica não poderia oferecer. Eles parecem afirmar que a experiência oriunda da *pedagogia da fábrica*⁷ (KEUNZER, 1999) forneceria um conjunto de saberes profissionais que seriam úteis ao ensino do saber técnico e que sem esses saberes seria muito difícil exercerem a profissão docente na EP.

No intuito do aprofundamento da análise desse dado constatado pela pesquisa, buscou-se estabelecer um diálogo com as reflexões construídas por Dejours (1993) sobre o desenvolvimento da inteligência prática dos trabalhadores. Para o autor, a inteligência prática está enraizada no corpo. Assim é que os primeiros sinais de um evento (anormalidade) passam pelos sentidos, que acusam algum desconforto – um ruído, uma vibração, um cheiro –, desde que exista uma experiência anterior comum à situação de trabalho.

É essa dimensão corpórea que distingue a inteligência prática do raciocínio lógico. É o corpo, pela percepção, que orientará a ação, conferindo inteligência e uma direção, de modo a proceder a um rápido diagnóstico sucedido de intervenção, cuja temporalidade é inversa à de um raciocínio científico, que virá depois, para verificar, operacionalizar e disseminar a prática que lhe foi sugerida pela intuição. A inteligência prática, assim concebida, implica desconsideração e, em alguns casos, desobediência ao trabalho prescrito, no todo ou em parte, bem como nos conhecimentos técnicos e científicos. Por isso, Dejours (1993) a chama de *inteligência ardilosa*, uma vez que, aqui, o pensamento zomba do rigor. É o reino da malícia, da esperteza, da astúcia do pensamento rápido que são necessários para o estabelecimento de determinadas relações de produção. Para o autor, a inteligência prática, mesmo sendo fundamentalmente corpórea, não implica ausência do pensamento, embora conduza a modelizações práticas e representações metafóricas do conhecimento técnico que não correspondem a cálculos ou aplicações rigorosas de procedimentos e instruções. Finalmente, observa o autor, a inteligência ardilosa é criativa, fazendo surgir outras respostas, materiais, ferramentas e processos.

Conforme os relatos dos professores, o saber-fazer pedagógico na EP requer muito mais que o domínio dos conhecimentos eruditos,

7

Para Kuenzer (1999), a pedagogia da fábrica possibilitaria aos trabalhadores aprenderem, além dos conhecimentos específicos para produzir os bens materiais para sua sobrevivência, os valores, o comportamento e o funcionamento da pedagogia do trabalho capitalista.

científicos e codificados, provenientes dos currículos e das disciplinas universitárias. O reconhecimento da competência para o ensino na EP passaria, necessariamente, pela incorporação de um repertório prático que seria adquirido pela experiência como trabalhador no chão de fábrica. *A inteligência ardilosa* parece ser, portanto, um conteúdo fundante ao repertório dos conhecimentos da base profissional dos docentes dessa modalidade de ensino: primeiro, como uma fonte de conhecimentos didáticos (saber-fazer) que auxiliaria no ato de ensinar os elementos da cultura tecnológica; segundo, como um conteúdo de ensino traduzido em um reservatório de experiências que seriam transmissíveis aos futuros técnicos.

É interessante notar que, em todas as instituições investigadas, os saberes oriundos da produção, da empresa e do mercado são profundamente valorizados pelos professores da Educação Profissional. Os que atuam ou já atuaram na indústria avaliam tais saberes como de grande utilidade nas salas de aula dos cursos técnicos. Por meio desses saberes, os conhecimentos apresentados aos alunos adquirem vida por intermédio de exemplos práticos de situações profissionais concretas que eles vão enfrentar no mundo do trabalho. Outra contribuição específica desse tipo de saber é sua atualização tecnológica, uma vez que as indústrias, por exigência da competição de mercado, costumam atualizar-se tecnologicamente, enquanto as escolas e mesmo as universidades, onde são cursados os mestrados e os doutorados, dificilmente conseguem acompanhar o ritmo de atualização tecnológica do mercado.

Uma terceira contribuição atribuída aos saberes do mercado refere-se à inclusão, nos cursos, de questões relativas à dinâmica diária de trabalho, à organização cotidiana da produção, às relações sociais de produção e ao conjunto de saberes e habilidades correlatas a tais questões. Dessa forma, até mesmo mestres e doutores que lecionam nas escolas federais de EP afirmaram que se ressentem da falta de maior aproximação com a indústria, nos sentidos anteriormente descritos: da relação da teoria com a prática, de sua atualização tecnológica e do conhecimento do cotidiano da organização do trabalho na empresa. A valorização dos saberes advindos da experiência no mercado chega a um ponto em que, para alguns docentes, o domínio desses saberes é suficiente para assegurar o sucesso no ensino, ainda que não seja o caso da maioria. O saber do trabalho, ou, conforme Kuenzer (1999), “a articulação entre conhecimento científico e conhecimento tácito”, ou seja, o conhecimento pedagógico e o da área de conteúdo, articulados entre si e articulados também com a experiência laboral (experiência docente e no exercício profissional na área que se ensina), fazem a diferença no processo didático na EP.

Essas experiências de formação aparecem como um elemento muito importante do processo de constituição do que Shulman (1986)

chama de *conhecimento do conteúdo pedagógico da disciplina*, isto é, aquele amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é próprio do mundo dos professores, sua forma especial de compreensão profissional. Tais experiências dariam sustentação ao que o mesmo autor denomina de *sabedoria da prática* dos professores, isto é, as máximas que guiam (ou fornecem racionalizações reflexas para) as práticas de professores talentosos.

Soma-se a essa fonte de saberes outra ligada fortemente ao que denominaríamos de *formação inicial para a docência na EP*, segundo a ótica dos depoentes dessa pesquisa. Para eles, a formação acadêmica em nível superior em alguma área tecnológica constituiria parte significativa do repertório de saberes que estão na base da profissão docente na EP. Segundo os entrevistados, o domínio do conhecimento tecnológico (conteúdo específico) ocuparia uma posição de *status* nesse repertório. O conhecimento, a atualização e o acompanhamento das mutações dos conhecimentos tecnológicos seriam fundamentais para garantir o domínio do conteúdo teórico-prático necessário ao exercício da docência na sala de aula e, sobretudo, à validação por parte dos alunos de sua competência profissional e de seu “eu profissional”.

Nos relatos coletados na pesquisa, os professores associam a formação continuada para a docência principalmente à atualização dos conhecimentos tecnológicos, seja em curso de curta duração fora e dentro da instituição, seja em cursos de pós-graduação na área específica (tecnológica), seja na participação de eventos como congressos e seminários vinculados à área tecnológica de seu interesse. O domínio do conhecimento tecnológico apresenta-se, portanto, como fulcral ao exercício da prática docente na EP. É interessante observar que foram raros os momentos em que o tema da formação continuada esteve associado à formação pedagógica. Como afirma Dubar (1997), o espaço de reconhecimento das identidades é inseparável do espaço de legitimação dos saberes e das competências associadas às identidades. A transação objetiva entre indivíduos e as instituições é, antes de tudo, aquela que se organiza à volta do reconhecimento e do não reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos duros das identidades reivindicadas. Nesse sentido, o autorreconhecimento de uma identidade (autoridade) docente positiva passa, principalmente, pelo domínio de certos conhecimentos e competências profissionais ligados à área tecnológica.

Esses conhecimentos, denominados por Shulman (1986) de *conhecimento do conteúdo específico*, referem-se a conteúdos específicos da matéria que o professor leciona, incluindo tanto as compreensões dos fatos, conceitos, processos e procedimentos de uma área específica de conhecimento, quanto aqueles relativos à construção dessa área. Mesmo admitindo-se a necessidade de conhecer profundamente o conteúdo que é ensinado, fica evidente em boa parte dos relatos dos professores que

o domínio desse conhecimento seria suficiente ao pleno exercício da docência na EP. Na visão dos professores investigados, sua cultura docente seria definida, ou praticamente esgotada, pelo domínio do que Tardif (2002) chama de “saberes mestres”. O domínio do conhecimento tecnológico em mutação forneceria aos docentes um repertório de conhecimentos e habilidades suficientes ao pleno exercício da docência na EP. É como se esse conhecimento a ser transmitido possuísse, em si mesmo, um valor formador, capaz de garantir a atividade de transmissão na sala de aula. Em contraposição a essa perspectiva, Tardif alerta para o fato de que nenhum saber é por si mesmo formador. Os professores não possuem mais saberes-mestres, cuja posse venha garantir sua maestria: saber alguma coisa não é mais suficiente; é preciso também saber ensinar. Esse saber ensinar é o que Shulman (1986) denomina de *conhecimento das possibilidades representacionais da matéria*, considerando aspectos específicos dos contextos em que leciona, da população, sua escola e suas classes.

Tal fato está relacionado com as dificuldades epistemológicas na construção de propostas didático-pedagógicas para a formação de professores para o ensino técnico relativas a conteúdos e formas de *pedagogização* do saber técnico em saber escolar, para efeito de seu ensino nos cursos de formação de futuros professores para a área. Um fator fundamental nesse aspecto é exatamente a falta de estudos sobre a matéria e de livros didáticos voltados para essa modalidade de ensino. Todo esse contexto é agravado pelas dificuldades técnicas na definição, em um dado curso de formação de professores para o ensino técnico, das disciplinas em que o futuro professor vai se formar. E isso por conta da gama variada de habilitações/disciplinas técnicas em que é possível se habilitar como professor, em cada uma das mais de vinte áreas técnicas do setor produtivo e de serviços, definidas pelas próprias orientações curriculares oficiais.

Esse dado da pesquisa aponta, também, para o peso do caráter personalizado dos saberes dos professores da EP, uma vez que eles lançam mão de saberes derivados de sua própria personalidade. A maneira como esses profissionais ensinam depende diretamente daquilo que eles são como pessoa quando exercem a tarefa de ensinar. Suas emoções, corpo, personalidade, cultura, pensamento e ações carregam as marcas dos contextos formativos vividos anteriormente e concomitantemente à sua inserção como professor da EP. Ao contrário da posição teórica que vê o professor como perito, os professores abordam sua prática e a organizam valendo-se de sua história de vida. Portanto, seus saberes não são formados apenas por representações cognitivas, possuindo também dimensões afetivas, normativas e existenciais. Os professores agem com crenças e certezas pessoais com base nas quais filtram e organizam sua prática (ELBAZ, 1993; RAYMOND, 2000).

Uma terceira fonte de saberes que seriam edificados pelos professores e mobilizados no exercício da sua profissão tem relação com a experiência da prática de ensino na sala de aula, sobretudo no contato com os alunos e no esforço de transformar o conhecimento tecnológico em saber escolar apto a ser ensinado e aprendido pelos discentes. A construção de metodologias de ensino e de material didático das disciplinas lecionadas se dá de forma artesanal. Essa produção didática realiza-se por meio de pesquisas na internet, de livros técnicos utilizados na formação superior e pela imitação ou transposição de experiências vividas como aluno na universidade, em espaços de formação em serviço e no interior da própria escola que leciona, quer em oficinas pedagógicas pontuais, quer em palestras e discussões com a supervisão pedagógica, quer nas trocas de experiências informais com outros professores mais experientes. A experiência dos professores mais antigos da instituição apresenta-se como uma referência que baliza e orienta os primeiros passos na docência. Nas observações das aulas, puderam ser constatadas a construção e a produção de várias experiências didáticas ricas e interessantes e que foram conscientemente justificadas pelos professores, mostrando relação de interioridade com esses saberes experienciais. Tal repertório de saberes advindos da experiência docente parece ser passível de ser acessado e intercambiado na vivência coletiva na escola. Como bem lembra Tardif (2000), as habilidades docentes têm forte caráter artesanal que se edifica também no acompanhamento de um novo professor (aprendiz) em relação a um mais experiente.

Nos discursos dos sujeitos de pesquisa ficam ressaltados a centralidade da relação que estabelecem com os alunos e o peso que estes sujeitos têm na constituição do “eu profissional”. O saber experiencial construído no território da prática docente parece estar ligado a determinado tipo aprendizagem que é fundante à profissão docente: essa atividade profissional não é exercida por um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto em que o elemento humano é determinante e dominante e no qual estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes passíveis de interpretação e decisão e que geralmente possuem caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais – discursos, comportamentos e maneira de ser – e exigem do professor não um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas sim a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. Tal capacidade é geradora de certezas particulares, pelo docente, da própria capacidade de ensinar, de atingir bom desempenho na profissão (TARDIF, 2002).

Entendendo que os objetos-condições de trabalho dos docentes da EP não têm o mesmo valor e que obedecem, portanto, a uma

hierarquia, já que o seu valor depende das dificuldades e de demandas que apresentam em relação à prática, pode-se afirmar que estar diante dos alunos e interagir com eles em situações de ensino constitui a parte significativa do investimento dos docentes no processo da aprendizagem na escola. É nessa relação que são construídos e validados os seus saberes docentes.

Todavia, os discursos dos depoentes não deixam de pontuar que a docência na EP requer, além de experiência no mercado e domínio do conhecimento tecnológico, um conjunto de habilidades pedagógicas que seriam próprias ao exercício dessa prática profissional. Elaborar aulas e avaliá-las, preparar recursos didáticos, executar as atividades anteriores e posteriores às aulas, planejar, desenvolver e avaliar trabalhos interdisciplinares, controlar a atividade dos alunos e assegurar a disciplina em sala de aula (capacidade de liderança), ter desenvoltura na comunicação oral, saber lidar com adolescentes, assegurar o clima de produção em sala de aula e motivar os alunos são tarefas para as quais os professores demandam fortemente por saberes que ajudariam dar sentido, coerência e unidade ao fazer pedagógico na escola. À sua maneira e expressando marcas do contexto onde atuam, os professores não deixam de reconhecer a necessidade e a importância de terem de dominar um repertório de conhecimentos e habilidades pedagógicas próprio desse ofício e se veem carentes de conhecimentos e competência para agir em situação de ensino, esperando ter mais oportunidades de se desenvolver nesse campo de saber.

Parece importante ressaltar que, nos depoimentos dos professores, os conhecimentos do campo pedagógico necessários ao ensino na EP estão quase sempre diretamente ligados aos aspectos *propriamente didáticos* e, em menor intensidade, aos temas *psicopedagógicos* (PIMENTA, 2003). Ao tratar da abrangência dos conhecimentos da didática, a autora afirma que essa área de conhecimento alcança três temáticas interdependentes: a *finalidade do ensinar do ponto de vista político-ideológico* (da relação conhecimento e poder, conhecimento e formação humana – direitos, igualdade, felicidade, cidadania); os *temas psicopedagógicos* (da relação conhecimento e desenvolvimento da capacidade de pensar e sentir, dos hábitos, atitudes, valores); e as questões de ordem *propriamente didáticas* (organização dos sistemas de ensino, de formação, das escolas, da seleção de conteúdos de ensino, de currículos e organização dos percursos formativos, das aulas, dos modos e formas de ensinar, da avaliação, da construção de conhecimento).

A pesquisa também mostrou que os conhecimentos pedagógicos, mesmo sendo citados como necessários à prática docente na sala de aula, aparecem, segundo a percepção dos professores, numa posição de baixo *status* na hierarquia dos saberes necessários ao ensino na EP. Quando mencionados pelos professores, os conhecimentos pedagógicos

são fortemente marcados pela lógica de uma competência técnica (saber-fazer) desvinculada de uma competência política.

Tal fato pode ser explicado, em parte, pelas fortes limitações impostas pela falta de acesso (dentro e fora da escola) a um debate mais qualificado e de cunho crítico sobre a função social da escola e da educação profissional, buscando estabelecer relações entre educação tecnológica, ensino técnico e formação humana. Essa interpretação leva à reflexão feita por Tanguy (1986), de que o ensino técnico, fundamentalmente transmissor de conhecimentos imediatamente úteis e práticos, é esvaziado de um saber social de caráter humano. Nesse contexto, as possibilidades de articulação entre a prática de ensino realizada na sala de aula e as relações de poder vigentes na sociedade brasileira ficam reduzidas a um saber-fazer que pouco contribuiu para a compreensão da EP para além do treinamento e da capacitação para o mercado.

Com essa análise, pode-se direcionar o olhar para os objetos-condições de trabalho dessa categoria docente. É na prática cotidiana desses professores em confronto com as condições de profissão que os saberes da base da profissão são objetivados. A forte referência no mundo do trabalho, o peso da formação técnica, a crença difundida de que a EP seria o correlato do treinamento, a visão corrente de que esses professores não pertenceriam ao campo da educação, juntamente com a noção de que, para ser professor de disciplinas das áreas tecnológicas, mais valem o conhecimento dos conteúdos tecnológicos e a experiência no mercado do que propriamente a formação pedagógica, são alguns dos objetos-condições que constituem o contexto da prática docente na EP. Tais objetos-condições da profissão docente na EP seriam geradores de certezas particulares sobre o agir docente, sendo que a mais importante é a confirmação, pelo docente, da própria capacidade de ensinar e de atingir bom desempenho nas atividades de ensino na escola.

Nessa lógica, a responsabilidade docente ficaria reduzida à mera capacitação, não considerando a complexidade do ato educativo. Não convém aos interesses dominantes que o professor da EP, pela sua influência na formação do trabalhador, seja preparado criticamente para levantar questionamentos na relação ensino-aprendizado sobre os usos, objetivos e implicações da tecnologia e tampouco sobre a relação capital-trabalho. Daí a opção de priorizar o ensino para, com e da tecnologia, em detrimento de um processo que enfatize a tecnologia a serviço do ensino e o ensino sobre a tecnologia (OLIVEIRA, 2000).

Essa leitura de que os saberes eminentemente práticos e técnicos têm centralidade no fazer pedagógico dos depoentes contrasta com o conceito de educação tecnológica veiculado nos ordenamentos legais

da EP no Brasil, como também na discussão teórica no campo dos estudos sobre trabalho e educação. O conceito de educação tecnológica,

[...] associado a uma concepção ampla e universal de formação, buscando o desenvolvimento integral do trabalhador, priorizando a formação de uma consciência crítica, o domínio de princípios científicos e tecnológicos, o desenvolvimento das habilidades socioafetivas, cognitivas e éticas (BURNIER, 2007, p. 353),

parece ter ainda muita dificuldade de ocupar o universo de reflexões e ações pedagógicas dos professores dessa modalidade de ensino.

Todavia, é importante ressaltar que os professores participantes da pesquisa, detentores do diploma do curso de licenciatura ou de programa de formação pedagógica, mostraram ter maior sensibilidade para certa dimensão da relação escola e sociedade e mais atenção e investimento numa formação profissional com maior densidade de conhecimentos científicos e de leituras mais críticas em relação às contradições do mercado de trabalho. Assim, para a docência nos cursos técnicos ou de formação inicial e continuada de trabalhadores, a licenciatura traz, sim, alguma contribuição à formação tecnológica dos alunos.

Ao se analisarem os discursos dos professores pesquisados, outro aspecto importante a se notar é a relação entre o tipo de estabelecimento de ensino em que o docente atua e a construção da concepção de docência edificada pelos professores e seus impactos sobre os tipos de saberes demandados em sua prática cotidiana. Como foram investigados docentes de instituições de naturezas diferentes, puderam-se constatar algumas particularidades. Evidenciou-se, por exemplo, que uma diversidade de visão associada ao modelo de instituição já começa a ser construída no processo de contratação do docente. Na instituição federal, em geral, é exigida formação em pós-graduação *stricto sensu*, o que resulta na contratação de docentes com formação mais sólida no campo da pesquisa e menor experiência nas empresas. No extremo oposto, nas escolas privadas (Senai e Polimig), as contratações tendem a priorizar aqueles que possuem experiência no mercado, com maior foco nos aspectos práticos, tanto da aprendizagem quanto do exercício profissional. Assim, no Cefet-MG, há maior demanda, por parte de alguns docentes, de tempos e espaços para a reflexão coletiva, para o enfrentamento dos desafios pedagógicos e para o aprofundamento dos fundamentos teóricos da prática pedagógica, especialmente no que se refere à necessidade de formar alunos reflexivos e criativos, atributos fortemente valorizados na cultura científica, especialmente nas escolas federais.

Na escola Tio Beijo, pela sua vinculação com a Igreja Católica e os movimentos sociais (sindicatos) e pelo fato de atender alunos de periferia, verificou-se que há preocupação maior com a formação em serviço

dos professores (oficinas pedagógicas e reuniões periódicas de avaliação do projeto pedagógico da escola e de formação dos professores). Com isso existe, de forma orgânica e institucionalizada, o espaço para debate, reflexão e interlocução com questões sociais e políticas de diferentes ordens, ainda que em processo de redução, pois este tipo de reflexão aparece de forma mais potente na fase mais inicial dos cursos ministrados pela escola. Atendendo alunos portadores de uma base escolar muitas vezes precária, oriundos de famílias excluídas dos benefícios materiais e culturais gerados pela sociedade, esses professores enfrentam maiores contradições em suas salas de aula e demandam saberes que os habilitem a lidarem com tais questões de maneira mais eficaz. Parece haver mais sensibilidade pedagógica para com os educandos, entendidos não apenas como sujeitos que precisam de treinamento técnico-instrumental, mas também como sujeitos sociais e culturais. Fica notória, no discurso e na prática dos professores da Escola Tio Beijo, a preocupação em situar a formação profissional ante as múltiplas determinações do mundo produtivo. Nessa escola, a prática dos professores mostrou-se mais próxima dos pressupostos de uma educação tecnológica preocupada com a formação integral do trabalhador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa conseguiu, em alguma medida, mostrar que a docência na EP é um ofício de saberes. Os saberes docentes edificados pelos professores pesquisados trazem as marcas de um contexto de trabalho marcadamente situado, construídos em função de situações particulares de trabalho. Esse contexto se mostrou fortemente influenciado pelos interesses do mercado, desregulado profissionalmente, sem políticas de formação inicial e em serviço, com formas de recrutamento dos professores muito particulares, sem referentes didáticos que guiam a organização do ensino (livros didáticos) e em salas de aula com condições ambientais singulares (laboratórios). É nessa relação específica de trabalho que seus saberes ganham sentido e validade, fornecendo aos professores certezas relativas ao seu trabalho.

Os dados de pesquisa apontam para a existência de três tipos de saberes que são centrais ao processo de constituição da cultura docente dos professores da EP pesquisados: os saberes laborais (advindos da pedagogia da fábrica); os conhecimentos dos conteúdos da disciplina (formação acadêmica inicial e continuada na área tecnológica); e os conhecimentos pedagógicos incorporados na experiência profissional na sala de aula, em espaço de formação em serviço ou em cursos de licenciatura. Esse repertório de conhecimentos e competências constitui o alicerce sobre o qual são edificados os saberes profissionais dos depoentes. Eles abrangem o domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente,

assim como bem-estar profissional e pessoal em trabalhar nessa profissão, segurança emocional e autoridade acadêmica adquirida em relação aos alunos, aos pares, à vida institucional, ao sentimento de estar no seu lugar e à confiança na própria capacidade de ensinar e de ser professor com potencial para enfrentar problemas e poder resolvê-los em situações de ensino.

Na pesquisa foi possível verificar o caráter plural e heterogêneo do saber profissional dos professores da EP. Esses saberes estão, de certa forma, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual de cada um dos docentes, da interação com outros atores educativos, da instituição escolar como meio organizado e dos diversos lugares de formação. Esses saberes profissionais não repousam sobre um repertório de conhecimentos unificados conceitualmente. A relação dos professores com seus saberes revelou-se pragmática, pois visa a sua utilização orientada por diferentes objetivos: qualificar os alunos quanto ao domínio do conhecimento técnico-operativo; formar atitudes e comportamentos segundo os princípios da gestão empresarial; motivá-los em situações de ensino; ter domínio de turma; produzir material didático para o ensino dos conhecimentos tecnológicos; planejar o ensino; estabelecer objetivos ligados ao projeto educacional das escolas, entre outros.

Os dados da pesquisa indicam que o processo de modelação da identidade profissional e o conhecimento prático dos professores investigados são constituídos por vivências em espaços sociais outros, para além dos muros do campo pedagógico, que articula, numa teia de significados, hábitos e valores oriundos dessa diversidade de experiências. Parece-nos importante ressaltar que as experiências vividas em ambientes diversos de socialização (mundo do empresarial, formação em cursos da área tecnológica) e interiorizadas pelos professores da EP, de forma a gerar um conjunto de conhecimentos, condutas, competências, crenças e valores reatualizados e reutilizados, são em alguma medida de maneira não reflexiva, mas com grande convicção na prática de seu ofício docente na escola.

Nessa linha, a percepção dos professores sobre o que seria a formação inicial e continuada para o exercício da docência na EP mostrou-se fortemente vinculada às experiências formativas exteriores ao ofício de ensinar e distante do que seria propriamente a formação pedagógica. Fica evidente no nosso estudo o caráter personalizado dos saberes docentes dos professores pesquisados. Diante da quase inexistência de experiências de formação inicial e continuada voltada ao magistério, os professores lançam mão de saberes advindos da sua própria personalidade, de pensamentos e práticas que trazem marcas dos contextos nos quais viveram anteriormente e vivem concomitantemente à sua inserção na EP. Essas experiências fornecem aos docentes uma bagagem de

conhecimentos, crenças e representações sobre a prática docente, que se constituem em certezas sobre o exercício do magistério e de sua própria capacidade de ensinar.

Aliados ao domínio do conhecimento tecnológico, os saberes experienciais são para os professores da EP a fonte mais importante para o exercício da docência. Esses saberes são incorporados na experiência direta de ensino na sala de aula e em espaços de formação e atuação profissional, paralelos à escola. Mesmo não provindo de instituições ou programas de formação ao magistério, nem sistematizados em doutrinas ou teorias, esses saberes experienciais constituem o eixo estruturante de sua cultura docente em ação.

Tal consideração, no que se refere à natureza da função docente, tem relação com a visão corrente, por parte do professor da EP e no interior da própria área, de que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que se vai lecionar. O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas sim como um profissional de outra área e que nela também leciona. Por sua vez, as agências formadoras também encontram dificuldades na definição dos currículos para os cursos e os programas de formação desse professor, considerando-se principalmente a variada gama de disciplinas dos cursos técnicos, os diferentes setores da economia aos quais se relacionam e as características do aluno e do próprio quadro docente responsável pela formação desse futuro professor (OLIVEIRA, 2005).

Entretanto, as licenciaturas não são valorizadas *a priori*: há diversas críticas aos tipos de conhecimentos ensinados e à sua distância em relação à prática docente concreta. Mesmo assim, houve quem defendesse que a realização de formação pedagógica fosse critério de ingresso ou de progressão na carreira, no sentido de assegurar que todo professor da EP receba tal formação. Em defesa da formação pedagógica, são inúmeros os conhecimentos demandados pelos professores: teorias da aprendizagem; desenvolvimento da criatividade; ensino por projetos; motivação do jovem; domínio de turma; aprendizagem de técnicas eficazes de ensino; e montagem de currículos.

Contudo, é importante ressaltar que os saberes ligados ao mundo do trabalho mostram-se restritos às demandas das empresas para a formação de mão de obra. Não se encontram, no campo das representações desses docentes, referências a outros aspectos da formação para o trabalho, como informações e discussões sobre direitos trabalhistas, organização sindical ou de outros movimentos sociais ou sobre a tão difundida ideia de meritocracia. Poucos docentes mencionam a necessidade de se articular a formação para o trabalho com uma formação mais ampla para a felicidade, a expressão, a realização pessoal ou ainda para a vida coletiva. Os saberes oriundos das lutas dos trabalhadores e

dos movimentos sociais ocupam um lugar periférico na representação desses professores acerca dos saberes da docência. Quando se avança da formação estrita para as demandas do mercado, a referência fundamental é o campo da ciência e do desenvolvimento cognitivo mais amplo, o que, não sendo pouco, entretanto, não é tudo, quando se trata da formação de jovens, de cidadãos.

Obviamente, ficou evidenciado que o modelo institucional é definidor importante das concepções docentes, uma vez que estabelece o campo de possibilidades no qual os professores constroem suas práticas e os saberes da experiência. Os saberes dos professores da EP expressam as marcas do contexto situado no qual atuam. Dadas as funções dessa modalidade de ensino, a total ausência de regulamentação da profissão docente nesse campo e a inexistência de políticas de formação docente, a cultura docente em ação dos professores mostrou-se condicionada às situações particulares e singulares de trabalho neste contexto. É nessa relação específica de trabalho que os saberes edificados pelos docentes ganham sentido e validade. Assim, os professores da EP se veem à mercê das contingências institucionais, num modelo social em que a iniciativa privada vem, historicamente, fazendo-se presente, de forma hegemônica, na formação de trabalhadores sob a perspectiva estrita do capital.

Os saberes demandados (e os não demandados) pelos docentes da EP apontam para a necessidade urgente de se construir sua profissionalização. Os professores ressentem-se da falta de um *corpus* de conhecimentos que balizem suas escolhas dentro e fora da sala de aula, nas relações com os alunos, com os colegas, com outras instituições, com o mundo do trabalho e com a sociedade em geral. Nesse contexto se fazem urgentes a discussão e a definição de uma política de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional, inexistente no país, para que os impasses e dilemas vividos por esses docentes e aqui apontados possam constituir-se em pistas para a construção de tais políticas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Israel Gutemberg. *Professores e sociedade: 2000 anos de (des)sintonia na história e na formação de professores no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais*. 2001. 217p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-100.
- ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez./1999.
- ARAÚJO, Tânia Márcia Fernandes de. *A formação continuada segundo professores do ensino técnico*. 2004. 168p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. *Rede federal de educação tecnológica*. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=Intemid=207>>. Acesso em: 9 jun. 2008.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Inep, 2006.

BRZEZINSKI, Iria et al. Estado da arte da formação dos professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999.

BURNIER, Suzana et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 343-358, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufaturas no Brasil escravocrata*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000.

DEJOURS, Christophe. Inteligência operária e organização do trabalho: a propósito do modelo japonês de produção. In: HIRATA, Helena. *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: Edusp, 1993.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto, 1997.

ELBAZ, Freema. La recherche sur le savoir des enseignants: l'enseignant experte et l'enseignant ordinaire. In: GAUTHIER, Clermont; MELLOUKI, M'hammed; TARDIF, Maurice. *Le savoir des enseignants: que savent-ils?* Canadá: Les Éditions Logiques, 1993.

FERREIRA, Maria Lúcia. *Programa especial – a contribuição da UTRAMIG: da qualificação técnica profissional à formação docente. Os sujeitos da educação à luz dos pressupostos do agir comunicativo no pensamento de Habermas*. 2001. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

KUENZER, Acácia Z. Educação Profissional: novas categorias para uma pedagogia do trabalho. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, 1999.

MACIEIRA, Daniel de Souza. *Limites e possibilidades da formação inicial de professores da educação profissional através do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, segundo as representações de seus egressos*. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, MG, 2009.

MARTIN, Daniel. Nature du savoir enseignant: analyse des écrits anglo-saxons. *Cahiers de la Recherche en Éducation*, v. 1, n. 2, p. 253-286, 1993.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. 20 anos de ENDIPE. In: *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, Antônio V. S.; CUNHA, Daisy M.; LAUDARES, João B. (Org.). *Diálogos sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares*. Campinas: Papirus, 2005. p. 15-37.

PETEROSI, Helena Gemignani. *Formação do professor para o ensino técnico*. São Paulo: Loyola, 1994.

PIMENTA, Selma. G. Didática, didáticas específicas e formação de professores: construindo saberes. In: TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara. M. (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: D&P, 2003. p. 49-56.

RAYMOND, Danielle. L'utilisation d'approches biographiques em formation à l'enseignement. In: CONFERÊNCIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, 2000. Mimeografado.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, Lee. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986.

TANGUY, Lucie. Los conocimientos transmitidos a los futuros obreros. *Tempora*, Laguna, ES, v. 1, n. 7, p. 11-28, jan./jun. 1986.

TARDIF, Maurice. *As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000. Mimeografado.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Le travail enseignant au quotidien*. Experience, infractions humaines et dilemes professionnels. Europe: DeBoeck, 1999.

_____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

VAN ZANTEN, Agnès. Abordagens etnográficas em sociologia da educação: escola e comunidade, estabelecimento escolar, sala de aula. In: FORQUIN, Jean Claude (Org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.

JOSÉ ÂNGELO GARIGLIO

Professor adjunto da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
angelogariglio@hotmail.com

SUZANA LANA BURNIER

Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Cefet-MG –, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
suzanaburniercoelho@gmail.com

DOCENTES NÓVELES Y LOS PROCESOS DE RECONTEXTUALIZACIÓN EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

LUIS AJAGAN LESTER

GONZALO SÁEZ

CARLOS MUÑOZ

GUILLERMO RODRÍGUEZ

RODRIGO CEA CÓRDOVA

RESUMEN

En este artículo se sintetizan los resultados de una investigación cualitativa entre profesores nóveles que trabajan en zonas de alta vulnerabilidad social, económica y cultural en la Región del Biobío, Chile. El objetivo central de la investigación fue conocer las interpretaciones y percepciones de los docentes ante los procesos de recontextualización en el aula de planes y programas oficiales. El método consistió en entrevistas cualitativas profundas y el análisis se basó en la técnica ad-hoc. Los resultados demuestran un alto grado de compromiso social por parte de los docentes nóveles con sus estudiantes y una actitud autónoma ante la recontextualización de planes y programas.

NOVICE TEACHERS AND THE RECONTEXTUALIZATION PROCESSES IN CONTEXTS OF VULNERABILITY

ABSTRACT

This article summarizes the results of a qualitative study conducted with novice teachers in highly vulnerable social, economic and cultural backgrounds in the Biobío region in Chile. The central aim of the study was to determine these teachers perceptions and interpretations of the processes of recontextualization of the official Chilean educational plans and programs, within the classrooms. The method consisted of qualitative interviews and the analysis was based on an ad-hoc technique. The results showed a high degree of social commitment of the novice teachers with their students and an autonomous attitude towards the recontextualization of the plans and programs.

TEACHERS • PROFESSIONAL PRACTICES • SOCIAL VULNERABILITY • CHILE

DOCENTES PRINCIPIANTES E OS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE

RESUMO

Neste artigo sintetizam-se os resultados de uma pesquisa qualitativa com professores principiantes que trabalham em contextos de alta vulnerabilidade social, econômica e cultural na região do Biobío, Chile. O objetivo central da pesquisa foi conhecer as interpretações e percepções dos docentes, em sala de aula, frente aos processos de recontextualização de planos e programas oficiais. O método consistiu em entrevistas qualitativas e a análise baseou-se na técnica ad-hoc. Os resultados demonstram um alto grau de compromisso social dos novos docentes com seus estudantes e uma atitude autônoma diante da recontextualização de planos e programas.

PROFESSORES • PRÁTICA PROFISSIONAL • VULNERABILIDADE SOCIAL •
CHILE

EL ROL DEL DOCENTE EN UN SISTEMA ESCOLAR ES PRIMORDIAL PARA EL ÉXITO DEL mismo; se trata de una afirmación que ha ganado un amplio consenso en la comunidad investigativa internacional. Si esta afirmación es válida y verdadera entonces se desprendería de ella que lo que haga, o deje de hacer, un profesor novel es de vital importancia para desarrollar una educación de calidad puesto que un profesor principiante encarnaría, o debería encarnar, la capacidad de innovar en la creación de aprendizajes. Esta deducción nos conduce a preguntarnos: ¿qué prácticas desarrollan, o dejan de desarrollar, los profesores nóveles cuando se inician en la vida laboral?

En la sociedad chilena—que evidencia altos niveles de desigualdad, inequidad y segmentación según la condición socioeconómica de los ciudadanos— resulta especialmente relevante el estudio de la inserción laboral de los docentes nóveles en un contexto de vulnerabilidad, es decir de miseria y exclusión que va más allá de la carencia de bienes materiales. ¿Cómo enfrentan éstos la herencia cultural de sus estudiantes? Pregunta válida, puesto que los resultados de la investigación actual nos indican que la tendencia dominante consiste en desarrollar la docencia sin tomar en cuenta la herencia cultural de los estudiantes vulnerables; se impone así el currículum oficial y se ejerce violencia simbólica (MUÑOZ et al., 2013, p. 133).

Existen indicaciones de que las dificultades que los estudiantes de los estratos socioeconómicos marginalizados enfrentan en el proceso

de enseñanza-aprendizaje escolar serían de carácter cultural y no económico, puesto que al no ser reconocida en el aula su cultura de herencia, tendrían escasas posibilidades de generar aprendizajes de alta significancia. El sistema educativo chileno actual está fuertemente determinado por estándares de contenidos (currículum nacional), que están asociados a un sistema de medición también estandarizado, como la prueba *Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza –SIMCE*¹ (CHILE, 2014). Este instrumento de control constituye una rígida medición del desempeño asociado a conocimientos disciplinares. Esta combinación de elementos tiende a entregar muy poco espacio para la flexibilidad y la acción pedagógica orientada a atender a las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes; provoca, además, la rigidez de los procedimientos, pues la acción docente de aula tiende a remitirse a un entrenamiento programado sobre la base de materiales previamente diseñados (CASASSUS, 2010, p. 88). De esta forma la acción pedagógica tiende a materializarse en el aula desde referentes y herramientas homogéneas que no atienden a la diversidad de los estudiantes y no consideran los saberes de los niños y niñas que viven en contextos de pobreza y exclusión social y cultural.

¿Qué estrategias adoptan los profesores nóveles para enfrentar el dilema que plantea la estandarización y el control centralizado, por un lado, y las necesidades específicas de estudiantes de áreas vulnerables por otro? ¿Cómo vivencian sus primeros pasos en la profesión cuando éstos se dan en sectores social, económica y culturalmente excluidos?

MARCO CONCEPTUAL

El estudio de las conductas y estrategias de los profesores nóveles en su encuentro con la vida laboral nos señala que existen tres grandes formas de respuestas a los primeros desafíos profesionales al incorporarse a una institución educativa (EIRÍN NEMIÑA; GARCÍA RUSO; MONTERO MESA, 2009, p. 104). Una de ellas consiste en la aceptación pasiva, sin mayores cuestionamientos, de las formas de trabajo que en dicha institución se realizan; otra implica una forma más activa de cuestionamientos e innovación de las prácticas dominantes en la escuela. Y la tercera apunta a una respuesta de tipo confrontacional.

Eirín Nemiña, García Ruso & Montero Mesa (2009, p. 104) describen a la primera como la tendencia a aceptar en forma incondicional las normas y procedimientos de la organización; la segunda respuesta está orientada a mejorar e innovar los conocimientos acumulados en el ejercicio de la profesión. Este tipo de situaciones surge cuando el profesor novel intenta superar los requerimientos normales de la organización y trata de experimentar nuevas formas de trabajo e incorporar innovaciones, producto de su formación inicial. La tercera

¹ La prueba SIMCE es un instrumento de medición estandarizado creado por el Ministerio de Educación de Chile en 1988. Evalúa los resultados de aprendizaje de los establecimientos escolares en relación a: i) el logro de los contenidos y ii) las habilidades que se deben desarrollar de acuerdo al Currículum. Recoge, además, información sobre: docentes, estudiantes, padres y apoderados, por medio de cuestionarios (Agencia de Calidad de Educación, Gobierno de Chile, 2014). Subyace en este tipo de prueba un modelo epistemológico tecnoburocrático, de raigambre positivista, en el cual se privilegian los resultados obtenidos y los procesos son subestimados.

respuesta es directamente confrontacional, e implica el ataque franco a los fundamentos de la organización intentando redefinir el rol del maestro; esto habitualmente origina un conflicto entre el recién incorporado a la organización y las normas, rutinas y tradiciones de la misma.

El accionar de los docentes noveles se da, entonces, en el complejo intersecado de planes y programas –que en el caso de Chile tienden a estar fuertemente centrados en el control de objetivos, relegando los procesos a un segundo plano–, las normas y tradiciones locales que cada organización escolar desarrolla, y los recursos pedagógicos, didácticos e ideológicos adquiridos durante su formación inicial.

Los documentos oficiales de un ministerio que regulan la enseñanza por medio de un marco normativo pertenecen, desde el punto de vista de la teoría curricular, a una esfera de acción designada como “arena de la formulación” (LUNDGREN, 1997, p. 21). Entre la arena de la formulación, constituida por los documentos oficiales, y lo que acontece en el aula, existe una serie de acciones que operan como verdaderos filtros que no pocas veces modifican la propuesta original. Lo que realmente suceda en el aula, cómo traduzca e interprete el docente los documentos normativos centrales, construyen una nueva esfera conocida como “recontextualización” (MUÑOZ et al., 2013, p. 132). Es en el aula donde el profesor concretará las indicaciones efectuadas en la arena de la formulación, operativizando conocimientos, simplificando lo complejo, adaptando didácticamente las disciplinas para generar aprendizajes. Labor en la que naturalmente intervienen sus conocimientos, experiencias, preconcepciones, recursos de los que disponga, posibilidades horarias, las medidas de control en el nivel local, etc. (MARTÍNEZ BONAFÉ, 2002, p. 27; AJAGAN LESTER, 1992, p. 73).

Qué visión del *habitus* de sus estudiantes –es decir el sistema de disposiciones del cual éstos son portadores, sistema que los hace reaccionar y actuar de determinada manera (BOURDIEU, 2010, p. 123)– posea el docente es de vital importancia para los procesos de recontextualización del saber escolar. La escuela es el lugar que reproduce y recrea el lenguaje legítimo, aquel que constituye el capital simbólico dominante (BOURDIEU, 2001, p. 205). Para aquellos estudiantes de sectores sociales que no posean un capital simbólico reconocido que se tome en cuenta o no, su *habitus* en el aula resultará fundamental. Si la recontextualización de planes y programas desarrollada por el docente se limita a la reproducción consciente o inconsciente del currículum oficial se producirá, entonces, un proceso de dominación simbólica (BOURDIEU, 2001, p. 107). No se creará una relación de dominación si en la recontextualización los docentes crean las condiciones necesarias para aceptar e incluir el *habitus* de sus estudiantes y su capital simbólico, normalmente no reconocido (MUÑOZ et al., 2013, p. 133). Existe entonces la posibilidad

cierta de que el docente novel genere respuestas alternativas a la mera réplica del currículum oficial impuesto por los dispositivos didácticos que provienen del nivel central.

Podemos inferir que hay espacios de acción en la escuela para combatir aquello que Bourdieu (2001, p. 167) denominó “el racismo de clase”; como ha demostrado convincentemente la teoría de la resistencia, la escuela no es solo un lugar de mera dominación y reproducción de la cultura legítima y dominante, también es un espacio de contestación (GIROUX, 2008. p. 91). Desde esta perspectiva el trabajo pedagógico trasciende la ejecución mecánica de acciones prescritas en los currícula y concibe y entiende la práctica escolar como reconstrucción del conocimiento y como superación de la prefigurada centralmente, impuesta por instancias estatales (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 114).

Es en el aula de las escuelas vulnerables donde los docentes pueden crear condiciones para construir/producir aprendizajes significativos; es en ese espacio en el que los docentes pueden generar las condiciones necesarias para el reconocimiento del capital simbólico de los niños y niñas que viven en sectores excluidos. La autonomía relativa del profesor (APPLE, 1989, p. 105-106) para reinterpretar las directrices creadas en el plano de la formulación es primordial para producir la ruptura del círculo vicioso que constituye el encuentro de niños portadores de capital cultural no reconocido, la cultura oficial que niega a esos niños/as y, por último, el fracaso inevitable. Sin embargo, la tendencia dominante en Chile en la actualidad apunta a reducir la autonomía de los profesores provocando una tensión entre las prácticas innovadoras –representadas la mayoría de las veces por profesores nóveles– y controles centralizados y permanentes.

PROBLEMA Y OBJETIVOS

Desde la perspectiva descrita este estudio apunta a responder a las siguientes interrogantes: ¿Cómo perciben e interpretan los profesores nóveles los procesos de recontextualización en sectores de alta vulnerabilidad? ¿Sobre qué elementos teóricos fundamentan su práctica profesional en contextos vulnerables? ¿Cómo interpretan la relación entre la herencia cultural de sus estudiantes y la cultura oficial de la escuela? ¿Qué elementos identitarios, qué trazados de límites existenciales es posible apreciar en los relatos de los docentes nóveles en la construcción de su nascente identidad profesional?

Los objetivos de la presente investigación son: a) Indagar sobre las características de los procesos de recontextualización de planes y programas realizados por parte de los profesores principiantes en contextos de alta vulnerabilidad; b) identificar los elementos teóricos sobre los cuales los profesores/as sujetos del estudio desarrollan sus

prácticas profesionales; c) identificar las estrategias que utilizan para enfrentar la herencia cultural de sus estudiantes; d) comprender algunos aspectos vinculados a la construcción de la identidad profesional.

METODOLOGÍA

Los métodos de la investigación fueron de carácter cualitativo. Una de las características del muestreo cualitativo es que la selección se basa en criterios, lo que implica que los investigadores determinen por adelantado los atributos que deben poseer los sujetos que participan en el estudio (GOETZ; LECOMPTE, 1988, p. 90). En nuestro caso los sujetos de estudio seleccionados fueron profesores/as que cumplieran con los requisitos siguientes: a) Pertenecer a una de las dos últimas promociones de egresados de la Carrera de Educación Básica de la Universidad de Concepción, y llevar un tiempo breve en la educación, con un máximo de dos años. El propósito de este límite temporal fue garantizar que los docentes realmente fuesen nóveles ya que constituían el foco de nuestro estudio; b) haber rendido la prueba de evaluación Inicia;² c) que trabajaran en escuelas de contextos vulnerables de la Región del Biobío; d) que se desempeñaran en Educación General Básica puesto que era la Carrera que nos interesaba estudiar.

Los datos fueron recolectados durante el segundo semestre del 2013, en forma de entrevistas semiestructuradas a diez docentes que cumplieran con estos criterios. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas; el corpus está compuesto por una masa textual de 49.081 palabras. Para su análisis utilizamos la técnica *ad-hoc* (KVALE, 2007, p. 184-185), la que consiste en la combinación de diversas formas de análisis según las características de cada entrevista: interpretación, categorización u otras técnicas tales como la concentración de significados o la construcción de tipos ideales. Por la extensión del corpus también utilizamos un programa computacional («AntCon») que permite precisar en qué contexto son usados ciertos términos claves (“concordancias” en el lenguaje del programa). En ciertos casos específicos hemos usado la mirada “cuasi naturalista”, que consiste en tomar distancia del material cuando ciertos pasajes del mismo surgen como especialmente complejos e iluminarlo con el apoyo de alguna literatura adecuada (ÖDMAN, 2007, p. 75).

RESULTADOS

LOS PROCESOS DE RECONTEXTUALIZACIÓN

La lectura del material arroja un interesante resultado que contradice hallazgos relacionados con el encuentro profesor-estudiante en contextos de alta vulnerabilidad; lo que se ha podido constatar en anteriores investigaciones en regiones semirurales del Biobío es que

² La prueba Inicia es una prueba oficial pero no obligatoria creada por el Ministerio de Educación de Chile que evalúa a los egresados/as de la Educación de Párvulos y Pedagogía. Se aplica desde el 2008. Mide el dominio de las materias y la capacidad de enseñarlas. Sobre todo el último ítem ha provocado las críticas de los profesores en ejercicio y su organización gremial, puesto que resulta altamente discutible que “la capacidad de enseñar” pueda ser “medida” en un test. Subyace, además, la concepción cuantitativa de que la capacidad de enseñar es medible. Y “enseñar”, en este test, parece ser identificado con la capacidad de transmisión de conocimientos.

los docentes tienden a no considerar ni la herencia cultural de sus estudiantes ni sus experiencias, dirigiendo el foco de su enseñanza fundamentalmente a los contenidos oficiales, y a las propias interpretaciones del mismo (MUÑOZ et al., 2013, p. 145-146). Entre los profesores nóveles entrevistados existe un alto grado de conciencia de la necesidad de incluir en las situaciones de enseñanza las experiencias y el contexto sociocultural de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo. La concentración de significados indica que ciertas expresiones se repiten en todas las entrevistas: “Trato de rescatar lo que ellos saben”, “parto mis clases desde las experiencias de mis niños”, “construyo significados en el aula desde lo que ellos conocen”. El siguiente relato puede ilustrar esta postura:

Profesora 9: No hay que desconocer que los niños poseen pocas experiencias relacionadas directamente con el currículum [...] Yo ocupé bastante la parte audiovisual cuando los niños no tienen la experiencia, para acercarlos un poco a este Currículum que está tan lejano a veces.

Entrevistadora: ¿Por qué es importante usar este método?

Profesora 9: Porque hay ciertas experiencias que quizás nunca tengan en su vida, por ejemplo volar en avión. Tuvimos una clase en la cual tenían que conocer las partes del aeropuerto y con suerte los niños de aquí transita y pueden ver vehículos, micros o autos a lo más, pero ¿ir al aeropuerto? Muy pocos tendrán esa experiencia. Ahí me acuerdo que en esa clase yo lo que hice fue traerles un video donde simulábamos un despegue y después un aterrizaje en el aeropuerto Carriel Sur. Entonces yo les hice una simulación de vuelo y jugamos a que yo era la azafata y ellos los pasajeros...

De los relatos se desprende que los docentes entrevistados están conscientes de las características culturales de sus estudiantes, a los que se niegan a describir como carentes de capital simbólico, sino como niños que poseen un capital simbólico “diferente”. La declaración siguiente ilumina esta perspectiva:

Profesora 10: [...] [son] niños vulnerables, tienen un capital cultural diferente, no quiero decir deficiente, sino que diferente y son los que van a este sistema público. Se trata de romper con este círculo de vulnerabilidad en el aula [...] que ellos se sientan capaces, que no necesariamente porque su familia es pobre, porque su familia es vulnerable ellos van a seguir siendo lo mismo.

La búsqueda del término clave “vulnerable” en el corpus nos remite a conceptos y contextos tales como: “desmotivados”, “carentes de disciplina”, “no quieren aprender”, “la escuela no les interesa”, “el mundo escolar les resulta ajeno”, “familias ausentes”. La conciencia de que los estudiantes son portadores de una cultura distante de la escolar y no reconocida –para usar los términos de Bourdieu (2001, p. 95)– es la que parece impulsar a los profesores a recontextualizar de manera flexible, crítica y activa herramientas estandarizadas de intervención oficial en la Escuela tales como el *Plan de Apoyo Compartido –PAC–*.³ De los relatos emana una crítica a los materiales producidos central y estandarizadamente, los cuales desconocen la realidad de sectores compuestos por estudiantes vulnerables:

Profesora 5: Aquí se trabaja de primero a cuarto básico con este programa de apoyo para poder contestar bien la prueba central. Avanza excesivamente rápido, de un día para el otro se debe pasar suma de fracciones, al otro día resta de fracciones... Hasta los niños más capaces quedan muy perdidos. Yo estiro este programa, una clase más si lo necesito, simplemente no me importa atrasarme, pero que los niños aprendan. Yo prefiero que aprendan la mitad del PAC, pero que lo aprendan bien a pasar la totalidad y que no aprendan nada...

Profesor 6: Nosotros tenemos que cumplir con la cobertura curricular. De hecho nosotros trabajamos con el Apoyo Compartido, que viene supuestamente a ordenar el área curricular, para que se puedan ver todos los contenidos en el año. Yo soy de la idea que a veces no hay que pasarlo todo sólo por “pasar materia”... Lo importante para mí es que los aprendizajes que se alcanzaron queden bien instalados en los chiquillos. Cubrir el currículum por cubrirlo no tiene sentido, si después no lo van a aprender...

En ciertos casos la recontextualización de los programas oficiales en forma activa y crítica adquiere claros ribetes de resistencia ante las medidas curriculares estandarizadas juzgadas como obstáculos para la labor docente; como indica Giroux, siguiendo a Foucault, el poder no implica un fenómeno estático, sino que “es un proceso que está siempre en juego” (GIROUX, 2008, p. 91). Es lo que se manifiesta en la declaración siguiente:

Profesor 2: Uno tiene que jugar un poco al pilla que te encuentro, burlar una cosa y burlar la otra. Tenemos un currículum que nos están imponiendo, hay muchas propuestas estandarizadas, el PAC por ejemplo, que es una guía didáctica que te entregan con

3

El Plan de Apoyo Compartido –PAC– es uno de los programas desarrollados por el Ministerio de Educación de Chile. Se imparte a las Escuelas Básicas que han presentado puntajes inferiores a 250 puntos en la prueba estandarizada “SIMCE”, con la finalidad de aumentar estos mismos y convertirlas en escuelas más competitivas en el sistema. Se ha implementado, desde el año 2011, en alrededor de mil escuelas del país. El plan que deben ejecutar los/las docentes considera: contenidos y estándares académicos (medidos en la prueba SIMCE), metodologías de enseñanza, uso y duración del tiempo escolar (momentos de la clase). Este tipo de programas tiende a limitar drásticamente la autonomía del profesor/a, que se reduce fundamentalmente a las relaciones personales con los alumnos (MARTÍNEZ ITURRA; MONTERO CIFUENTES; NAVARRETE MONSÁLVEZ, 2013, p. 12-13).

todo, literalmente, hecho: las clases, la estructura didáctica, las evaluaciones. A partir de todo esto impuesto ¿qué puedes hacer tú? Burlarlo, hacerlo rápido, cumplir la norma pero yo tengo mi propia propuesta pedagógica. [...] metodológicamente sentía que no me servía, así que hacía mi clase y solamente durante los últimos 15 o 20 minutos aplicaba este programa, el PAC.

Podemos observar en estas citas –las que expresan opiniones en las cuales coinciden el conjunto de los entrevistados– que en estos procesos de recontextualización el currículum realizado no es el prescrito, para usar los términos propuestos por Gimeno Sacristán (1988, p. 124), por las instancias administrativas; se aprecia aquí un filtro interpretativo muy consciente por parte de los profesores principiantes.

ALGUNAS ESTRATEGIAS DE RECONTEXTUALIZACIÓN

Para traducir a la realidad del aula planes y programas oficiales, los profesores nóveles sujetos del estudio llegan premunidos de sus concepciones pedagógicas de raigambre constructivista y con su convicción de que el capital simbólico de sus estudiantes es tan legítimo como el de ellos mismos. Sin embargo, el peso de la tradición que marca a sus estudiantes convierte en muchos casos las actividades cooperativas, no tradicionales, como los trabajos grupales, en momentos de caos y de pérdida del control de la situación:

Cuando llegué intenté fomentar otras actividades, distintas a las que estaban acostumbrados los chiquillos; lo más trillado, lo más usado en el sistema es escribir y copiar: “respondan aquí de acuerdo al texto” entonces, cuando les daba independencia para trabajar no lo hacían o se producía un desorden total... Así que tuve que dedicarme a las normas de convivencia primero...

ESTRATEGIAS DE CONTROL

De algunos relatos se desprende que, muy a su pesar, algunos docentes deben recurrir a técnicas clásicas como la copia, cuyos fundamentos didácticos no comparten, para poder tranquilizar al curso:

También uno tiende a hacer lo de copiar para mantener el orden, “ya, vamos a registrar”, pero siempre también utilizando la estrategia más participativa, por ejemplo de antes de la lectura, después de la lectura, “¿qué creen ustedes?”, trato de mezclar de las dos cosas. Pero resulta difícil y uno también se siente frustrado muchas veces, porque dice “¡oh estoy haciéndolos que copien!” cosa que en la U nos recomendaban no hacer o nos decían “no dejen de castigo las tareas, no los dejen en el recreo” y uno igual lo hace.

Entonces como que uno mismo empieza a luchar “¿cómo quiero ser o como me dijeron que tengo que ser?” o “¿cómo debo ser acá para que trabajen?” Entonces esa es la disyuntiva que muchas veces enfrento...

Se desprende del relato citado un conflicto entre lo aprendido en la formación inicial y la complicada realidad de las aulas de las escuelas vulnerables; surgen en los relatos también voces relativamente críticas en contra de la formación inicial, la que –desde la perspectiva de los/as entrevistados– idealizaría el constructivismo, sin tomar en cuenta que los cursos, muy numerosos, están constituidos por niños en extremo carentes de disciplina y desinteresados en el trabajo escolar.

En la lectura de la realidad vulnerable que realizan los docentes los padres ausentes son vistos como un factor detonante de la falta de disciplina: “los padres no apoyan, no hay disciplina” son expresiones que se reiteran en los discursos de prácticamente todos los/as docentes. A pesar de los inconvenientes propios del medio (estudiantes desmotivados, carencia de disciplina, cursos muy grandes) los docentes intentan modificar esta compleja realidad. Una cita puede ilustrar esta actitud:

Profesor 7: En la universidad nos enseñaron que nosotros teníamos que considerar el capital cultural, los intereses, las necesidades, el contexto y las particularidades de los niños. Eso nos sirvió en cuanto a la planificación, pero al momento de llevar al aula es cuando empiezan los problemas [...] si una clase no me resultó como esperaba tengo que preparar otra aunque la planificación me diga que tengo que pasar a otro contenido... Utilizo mucho la sala de computación, programas, software, producción de textos digitales, trato de buscar otras estrategias, dependiendo de los niños y de sus necesidades...

Los docentes nóveles van acuñando sus propias estrategias, tratando de ser fieles a su “credo pedagógico”, pero incorporando técnicas de diversos paradigmas ante la compleja realidad de los contextos de alta vulnerabilidad social: “Debo ser algo conductista también a veces, para poder controlar al curso y las actividades” es un enunciado que se repite en el discurso de los entrevistados/as. Otros apelan a crear relaciones de cercanía y cordialidad con los estudiantes, recurriendo al humor, y otros declaran que apelan, sencillamente, al amor a los niños para contribuir a superar la brecha entre el mundo textual que constituye la escuela y los intereses de los niños, desmotivados ante un mundo que vivencian como ajeno.

Otra estrategia declarada por los docentes consiste en crear un clima dialógico en el aula, combinado con cordialidad, sin importar en

primer lugar el “pasar materia”, sino construir una buena convivencia y motivar a los niños que reflexionen para posteriormente desarrollar actividades escolares prescritas en el currículum.

LA COMPLEJA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Un aspecto central de nuestro estudio consiste en la identificación de los elementos teóricos sobre los cuales fundamentan los docentes nóveles su práctica profesional en contextos vulnerables. Una lectura profunda del material arroja un resultado hasta cierto punto sorprendente: los/as entrevistados/as no han desarrollado hasta ahora un metalenguaje con bases científicas para reflexionar sobre sus prácticas profesionales y poder describirlas. Incluso en ciertos casos emerge la opinión explícita de que la teoría poco y nada tendría que ver con la práctica pedagógica, lo que se puede apreciar en esta cita:

Profesora tres: La carga [de asignaturas en la Universidad] fue excesiva, pero en relación a lo teórico y no a lo práctico, no a lo que necesitábamos realmente, porque la educación es un tema casi netamente práctico, netamente práctico [reitera enfatizando]. Lo que uno hace en la sala es en torno a lo que te pasa en lo cotidiano. Tienes que poseer algunos elementos teóricos [...] pero no es como otras carreras en las cuáles tú necesitas lo teórico para poder trabajar...

En correspondencia con estas interpretaciones de los sujetos sobre la formación recibida, se reitera en el material analizado la concepción de que los estudios universitarios debiesen tener una directa relación con la vida cotidiana de la Escuela, con su administración y rutinas. Esta representación mental de la formación universitaria como insuficiente por no relacionarse directamente con la práctica escolar se manifiesta en expresiones tales como “no me enseñaron a llenar el papeleo administrativo...”, “nunca nos hablaron de cómo hacer con la documentación...”:

Profesora seis: Nunca me enseñó la Universidad cómo llenar un libro de clases, eso yo lo aprendí en la práctica, preguntando, cometiendo errores. Los informes oficiales que hay que entregar [...] tampoco tuve esa formación en lo administrativo, en el papeleo.

AUSENCIA DE UN LENGUAJE PROFESIONAL

No es posible apreciar en los enunciados analizados un lenguaje conceptualmente desarrollado para referirse ni a la profesión ni al ejercicio de la misma. Así, los procesos de recontextualización o

traducción –como se conocen en el campo didáctico–, de contenidos oficiales a la realidad del aula son designados con términos tomados del habla cotidiana, como por ejemplo “atenuar”; los modelos estandarizados creados por instancias administrativas estatales tienden a ser descritos como “lo que viene hecho”; el complejo aparato teórico de Bourdieu y sus concepciones sobre el capital simbólico son reducidos, en el discurso de los entrevistados, a la noción de capital cultural. No hay indicios en los discursos analizados de la apropiación de un aparato teórico articulado y coherente que permita la descripción y explicación/compreensión de fenómenos educativos y sociales.

No se desprende de lo señalado que los sujetos de estudio no sean portadores de nociones teóricas ni tampoco se puede deducir que construyan su práctica pedagógica ateóricamente; hay claros indicios de la construcción de una suerte de “credo pedagógico” formado en torno a algunos conceptos claves, con arraigo en tradiciones pedagógicas críticas, que constituye un sustrato teórico que guía el accionar de los profesores entrevistados.

EL SUSTRATO TEÓRICO DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO

Hemos indicado, al presentar la recontextualización de planes y programas en el aula, que una noción primordial para los entrevistados consiste en estructurar la docencia en torno a las experiencias de los estudiantes, para así producir un “aprendizaje significativo”; otra noción relevante es la de “diálogo” (y sus derivados en el mismo campo semántico tales como dialogismo, relaciones dialógicas, etc.), noción que interactúa con la de “construcción del conocimiento” (el que no se considera dado de una vez por todas y que por tanto se construye) y con la concepción de que “quien debe estar activo es el estudiante, más que el docente”. Otro núcleo consiste en términos con sus raíces en la sociología de la educación, tales como la idea de que la escuela contribuye a la “reproducción” de la sociedad.

También puede ser rastreada en el corpus la concepción de que los estudiantes son portadores de un determinado “capital cultural”. Otros términos que aparecen con relativa frecuencia son la idea de la “autonomía del profesor” y la del “pensamiento reflexivo y crítico”, idea que incluye la revisión autocrítica del propio quehacer pedagógico. El docente es visto en este “credo pedagógico” como desempeñando un rol que debiese negar las relaciones autoritarias en el aula, creando relaciones más bien horizontales que verticales. Se manifiesta un rechazo explícito a los métodos tradicionales tales como la “copia” y otras actividades mecanicistas del mismo tipo, a la distribución clásica de los alumnos en el aula y a las actividades que tienden a provocar la pasividad del estudiante y lo conciben como un receptor de materias.

Un método cualitativo acuñado por Eneroth (2009, p. 33), siguiendo la tradición weberiana, que permite sintetizar lo manifestado es el de los “tipos ideales”. Un tipo ideal es una tipología construida por el investigador que reúne todas las características del caso estudiado.⁴ En la tabla que presentamos a continuación se pueden apreciar los rasgos que, de acuerdo a las voces de los entrevistados, caracterizan la práctica pedagógica deseable, paradigmática, aquella con la cual se identifican.

CUADRO 1
TIPO IDEAL DE PROFESOR ACTIVO/CONSTRUCTIVISTA

ENSEÑANZA ACTIVA/CONSTRUCTIVISTA
ACTIVIDAD DEL PROFESOR: Profesor como guía, como facilitador de aprendizajes. Construye saberes
ACTIVIDAD DEL ALUMNO: Activo, investiga, independiente
CONTACTO CON LOS ESTUDIANTES: Democrático, horizontal, participativo
NUEVOS CONOCIMIENTOS Y VOCABULARIO A partir de las experiencias, de los contextos de los estudiantes, de su capital simbólico (Aprendizaje significativo)
TEXTOS Reelaborados, analizados por estudiantes y docente. Se crean nuevos textos
INTERACCIÓN Y COLABORACIÓN El profesor estimula la colaboración, se trabaja en forma grupal. Estimula el diálogo
ACTITUD ANTE LAS AUTORIDADES Tendencia a preservar su autonomía profesional
PRÁCTICA PROFESIONAL ACTITUD ANTE SU PROPIO TRABAJO Reflexiva y autocrítica
PLANO VALÓRICO Enfatiza formación valórica, alumno integral

Fuente: Elaboración de los autores.

No existe, naturalmente, el profesor/a que resume y sintetice en su práctica profesional ni todas las virtudes de un profesor/a crítico, reflexivo, ni todas las características de un profesor/a tradicional (MONCLÚS, 1988, p. 178). Esto se expresa también en los relatos de los entrevistados/as quienes comentan que no siempre en las complejas condiciones de escuelas vulnerables resulta posible ser totalmente consecuente con los modelos de enseñanza/aprendizaje aprendidos en la Universidad y con los cuales se sienten, mayoritariamente, identificados. Se trata de docentes que se inician en el mundo laboral y están, por consiguiente, en plena construcción de su identidad profesional. Veremos qué dicen los relatos sobre la construcción de los procesos identitarios.

⁴ Eneroth (2009, p. 33) ha propuesto la utilización en el campo cualitativo de esta tipología con sus raíces en la obra de Weber. El tipo ideal implica la acentuación unilateral de los rasgos esenciales del fenómeno estudiado con la intención de resaltarlos y destacarlos de aquellos con los cuales se contrastan. En el caso de nuestra investigación el “profesor activo/constructivista” se puede contrastar con “el profesor transmisor/tradicional”.

LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA

“NOSOTROS” VS “ELLOS/LOS OTROS”

Los procesos de construcción de la identidad se fundamentan sobre la atribución al grupo de pertenencia, –“nosotros”, el endogrupo–, de rasgos de solidaridad, confianza mutua y lazos existenciales reales o imaginarios comunes; el “nosotros” se construye en oposición a “ellos”, o “los otros”, un grupo ajeno, extraño (el exogrupo) que normalmente está caracterizado por no poseer virtudes ni rasgos positivos (BAUMAN, 1992, p. 69). Estos procesos funcionan como una cartografía mental, que permiten trazar límites existenciales y orientan a los actores sociales en su vida cotidiana. No sólo identidades sociales étnicas, de clase o de género trazan límites, también las identidades profesionales son construidas sobre el fundamento de relaciones antagónicas, puesto que el endogrupo necesita un grupo opuesto, un exogrupo, que bien puede ser imaginario, para su identidad, cohesión, solidaridad interna y seguridad emocional (BAUMAN, 1992, p. 59).

En los enunciados que constituyen el material surgen opiniones evaluativas claramente relacionadas con estos procesos. “Nosotros”, es decir los profesores formados en la Universidad de Concepción, “hemos sido educados en una universidad tradicional y tenemos una formación rigurosa...” “Ellos”–quienes no están formados en la Universidad de Concepción– “carecen de una formación rigurosa” puesto que han sido formados “en institutos sin tradición, los sábados, incluso estudiando online...”. También el hecho que la Universidad de Concepción, y la Carrera misma, han sido exitosamente acreditadas contribuye a este trazado de límites entre “nosotros” y “ellos/los otros”.

Otro punto de referencia existencial en esta cartografía mental está dado por el compromiso social y la vocación: “Nosotras somos parte de la generación que egresó con conciencia de que hay que sacar adelante a la Educación Pública...”. Implícita en este tipo de enunciados, que se reiteran, está la idea de que “ellos” –los sin formación rigurosa, aquellos docentes que estudiaron en Institutos sin tradición, no tienen esa conciencia. En la construcción del “nosotros” surge la firme convicción de ser “profesores/as con ganas de enseñar, con vocación...”, lo que se repite en todas las entrevistas. Una manifestación de aquella vocación sería –desde la perspectiva de los/as entrevistados/as– el relativo desinterés por lo monetario. Lo fundamental sería “la visión social”. “Los otros”, de acuerdo a las opiniones de los/as entrevistados/as carecen de aquella vocación, de aquel compromiso con los niños y la sociedad.

Las investigaciones sociológicas nos indican desde antiguo, que las expectativas de los otros juegan un rol fundamental en el proceso de identificarse con algunas cualidades (LARRAÍN, 2001, p. 31); los relatos

sobre las expectativas que los profesores de la Facultad de Educación tenían respecto a los docentes nóveles en su época de estudiantes, indican que éstas han contribuido a la formación profesional de los profesores principiantes: “Esperaban de nosotros que cambiáramos la Educación Pública...” “Siempre nos inculcaron responsabilidad, puntualidad, el rol social del profesor, el compromiso...” “Nos formaron para trabajar con niños vulnerables y tengo esa misión...”

Podemos organizar el material utilizando el método de los ejes semánticos⁵ (GREIMAS, 1990, p. 145; 1976, p. 34-35) y postulando los siguientes ejes: Institución, autoimagen, formación y misión.

ESQUEMA 1

OPOSICIÓN ENTRE DOCENTES FORMADOS EN “NUESTRA UNIVERSIDAD” Y “LOS OTROS”

	NOSOTROS		ELLOS/LOS OTROS	
EJES SEMÁNTICOS				
INSTITUCIÓN	Acreditada	vs	No acreditada	
	Tradicional	vs	No tradicional	
AUTOIMAGEN	Con vocación	vs	Sin vocación	
	Comprometidos	vs	Carentes de compromiso	
FORMACIÓN	Rigurosa	vs	Sin rigor	
MISIÓN SOCIAL	Con visión social	vs	Sin visión social	
	Transformadora	vs	Técnica	

Fuente: Elaboración de los autores.

De la lectura de los ejes semánticos que postulamos se infiere un cierto sentimiento de superioridad y un naciente orgullo profesional, por haberse formado en una institución acreditada, tradicional, y por considerarse portadores de una clara vocación pedagógica y de un alto grado de compromiso, tanto social como con la profesión. El rigor de la formación y la visión social que debe contribuir a modificar la situación de subordinación y de humillación en la cual se encuentran los niños que son sus alumnos, son destacados en los relatos; al mismo tiempo se atribuye a “los otros” la carencia de aquellos rasgos; si bien los entrevistados expresan estas oposiciones y marcan, como hemos indicado, la diferencia, no hay indicios de hostilidad contra los profesores que constituyen “los otros”.

No todos los trazados de límites identitarios se realizan marcando la negación o la franca oposición al “otro”; existen también, en los enunciados estudiados, opiniones evaluativas que trazan una diferencia respecto a otros colegas no desde la negación total o desde concepciones antagónicas. Se trata de enunciados que marcan una diferenciación, pero que incluyen en un “nosotros” a colegas no formados en la misma universidad: “Tenemos colegas que no poseen la misma formación rigurosa y nosotras las ayudamos, mal que mal somos colegas...”.

⁵ El método de los ejes semánticos es una técnica de origen estructuralista. Consiste en: a) buscar las palabras o semas que se oponen entre sí en un campo semántico determinado. Por ejemplo Greimas (1976, p. 34), opone “hombre (masculinidad)” vs. “mujer (femineidad)”; b) se postula, a continuación, un punto de vista común para las palabras de la oposición, en el caso del ejemplo anterior «sex». Este punto de vista común constituye un eje semántico; los ejes semánticos no necesariamente deben aparecer con exactitud en el texto, tal como los presenta el investigador, sino que pueden ser inventados, basándose en la lectura del material. El método permite analizar materiales textuales complejos reduciéndolos a elementos fundamentales que facilitan su decodificación (GREIMAS, 1976, p. 108-109).

Es posible apreciar en este tipo de declaraciones, que abundan en el material, la marcación de una diferencia (no poseen una formación rigurosa) pero, al mismo tiempo, una inclusión: la concepción de ser colegas y que hay que comportarse solidariamente con ellas/ellos.

EL FUTURO PROFESIONAL

¿Cómo ven los sujetos de estudio su futuro como docentes? En el corpus estudiado se manifiesta una visión común del futuro profesional; sólo una entrevistada ve su vida profesional en el aula hasta su retiro de las tareas docentes. Los restantes comparten la misma meta: dejar el aula después de un período que puede llegar a extenderse a una década. Lo exigente del trabajo en barrios caracterizados por la pobreza, la marginación, la exclusión, que implican padres ausentes, que representan la “dimensión subjetiva” de la pobreza, para usar la expresión de Palomar (1998⁶, en SANTOS-HERCEG, 2010, p. 156-157), niños legítimos como cualquier otro, pero sin un capital simbólico en correspondencia con la cultura escolar, hogares que no disfrutaban de bienes culturales, lo que dificulta la labor de los profesores. Todo aquello contribuye a colocar un límite temporal a la permanencia en las escuelas de alta vulnerabilidad social.

La pobreza no es sólo la falta de bienes materiales sino también de bienes culturales, y de esto los docentes entrevistados están muy conscientes. Prácticamente todos ellos coinciden en que el precio personal en cuanto a desgaste psíquico trabajando en zonas con grandes carencias sociales, económicas, culturales, es muy alto. La mayor parte sigue viendo su futuro profesional ligado a las tareas educativas, pero desde otras funciones, tales como Jefes de Unidades Técnicas Profesionales, o directores, o bien en la docencia universitaria o en el campo de la investigación. A todos ellos los une la aspiración de entregar un aporte, o bien desde otra posición en el sistema educativo o bien premunidos de más y mejores conocimientos.

La literatura especializada en profesores nóveles da cuenta de que muchos docentes que se inician, desencantados al no poder entregar el aporte que pensaban durante sus estudios, hacen abandono de la profesión; en los profesores de nuestro estudio se puede apreciar un factor de especial relevancia para su adaptación a la vida “real” de la escuela, muy lejana de la no pocas veces idealizada, escuela de la cátedra. Las pasantías realizadas durante la formación son altamente valoradas por los entrevistados, quienes coinciden en que éstas facilitaron su paso desde el ambiente protegido de la Universidad a la vida profesional; en algunos casos los docentes nóveles consiguieron trabajo en la misma escuela en la cual habían realizado su práctica, con los beneficios consiguientes para su adaptación profesional.

6

ALOMAR, Joaquín. La pobreza y el bienestar subjetivo. In: _____. *Los rostros de la pobreza*. México, DF: Universidad

Iberoamericana, 1998. p. 196.

REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES

Los sujetos del estudio que han participado en esta investigación pertenecen todos/as a la misma Institución formadora de Profesores: la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción; no resulta extraño, por consiguiente, la existencia de una marcada homogeneidad en las opiniones, puesto que poseen marcos interpretativos y experiencias comunes. Podríamos decir, parafraseando a Fish (1989, p. 169) que constituyen una comunidad de interpretación. Podemos constatar que los docentes nóveles del estudio encarnan una actitud muy activa al recontextualizar los planes y programas oficiales en el aula. No se dejan dirigir acríticamente por directrices estatales que ellos juzgan poco adecuadas para la realidad de sus estudiantes, puesto que son estandarizadas y no toman en cuenta la realidad local, altamente vulnerable. Se puede apreciar una actitud selectiva consciente que lleva a realizar el currículum oficial transformándolo y, como ellos indican con una metáfora espacial, “acercándolo a la realidad de los niños”. De las respuestas más comunes a los desafíos de la profesión, los profesores del estudio se aproximan a la estrategia innovadora, intentando crear nuevas estrategias didácticas producto de su formación.

A pesar de ser partidarios decididos del diálogo y de la interacción democrática en el aula, la cruda realidad constituida por el *habitus* de sus estudiantes y la tradición transmisora de la escuela lleva a algunos a desarrollar estrategias de control tradicionales. Es posible observar un claro “credo pedagógico” que guía las acciones de los docentes nóveles de nuestra muestra; credo impregnado con una raigambre constructivista, con rasgos de diversas teorías progresistas pero, como señalábamos, los relatos sobre ese credo no están articulados con el auxilio de un aparato teórico coherente.

Podemos constatar la existencia de una identidad profesional en formación que se construye sobre el orgullo de pertenecer a una universidad interpretada como superior a otras, por ser tradicional, acreditada, y sobre el sentirse portadores/as de una vocación verdadera. ¿Qué sucede con el trabajo colectivo en aquellas escuelas en las que se trazan estos límites identitarios entre “nosotros” / “ellos”? ¿Cómo afecta el trabajo en equipo a largo plazo? No hay indicios de hostilidad en las voces que se oyen en los textos, pero las preguntas ameritan un seguimiento en nuevas investigaciones.

Hay claros indicios de un alto grado de compromiso social con estudiantes que provienen de barrios marcados por la pobreza, la marginación y la exclusión. Un aspecto especialmente llamativo de nuestro estudio consiste en el menosprecio e incompreensión ante el rol de la teoría en la formación profesional. Impregna los enunciados un pensamiento que se mueve más cerca del conocimiento ordinario que del científico (SCHUSTER, 2005, p. 11). Una idea que se repite es

que la malla curricular debería estar directamente relacionada con la práctica en el aula y todo lo demás resultaría ser teorías superfluas, sin mayor contacto con “la realidad”. Existen indicaciones de que este marcado menosprecio por la enseñanza teórica influye en la ausencia de un lenguaje profesional o de un metalenguaje para hablar de los fenómenos de la educación.

Este rechazo a la formación teórica no es, sin embargo, un problema exclusivo de estudiantes de la Octava Región en Chile, ni de estudiantes de una universidad chilena; en contextos socioeconómicos y culturales tan distantes como el escandinavo, se puede apreciar la presencia del mismo fenómeno. Diversos estudios publicados en Escandinavia durante 2003 muestran exactamente la misma incompreensión de profesores principiantes y de estudiantes de profesorado ante enseñanzas teóricas, la misma negativa a ver un provecho en enseñanzas que no estén directamente relacionadas con el aula (SELANDER; BRONÄS, 2003; p. 9; GÖHL, 2003, p. 44). Que puede desarrollarse una relación dialéctica entre teoría/práctica es algo que parece, por ahora, escapar a la comprensión de profesores principiantes; que no existen prácticas totalmente puras, desprovistas de visiones teóricas no es una concepción que sea parte del horizonte interpretativo de los/las entrevistadas.

Un desafío para la formación de profesores es profundizar y ampliar el estudio de las experiencias de los docentes nóveles y contrastar los resultados con la construcción de la malla curricular. Con riesgo de caer en lo normativo podemos aseverar que debe formarse un círculo virtuoso entre la formación inicial y las experiencias de los/as egresados/as.

REFERENCIAS

- AJAGAN LESTER, Luis. *Text and ideology*. Uppsala: Uppsala University, Department of Education, 1992.
- APPLE, Michael. *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1989.
- BAUMAN, Zygmunt. *Att tänka sociologiskt*. Göteborg: Korpen, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- _____. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Fayard, 2001.
- _____. *Raisons pratiques*. Sur la théorie de l'action. Paris: Seuil, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage, 1990.
- CASASSUS, Juan. Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et Educare*. Revista de Educação, v. 5, n. 9, p. 85-107, jan./jun. 2010.
- CHILE. Agencia de Calidad de la Educación. ¿Qué es el SIMCE? Disponible em: <<http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>>. Acceso em: 07 jul. 2014.
- EIRÍN NEMIÑA, Raúl; GARCÍA RUSO, H. Ma; MONTERO MESA, Lourdes. Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado*. Revista de Currículum y Formación del profesorado, v. 13, n. 1, p. 101-115, 2009.

- ENEROTH, Bo. *Kvalitativ metod för samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Akademilitteratur, 2009.
- FISH, Stanley E. Interpreting the variorum. In: RYLANCE, Rick (Ed.). *Debating texts: a reader in 20th Century literary theory and method*. Oxford: Open University Press, 1989. p. 155-171.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata, 2005.
- _____. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988.
- GIROUX, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo XXI, 2008.
- GOETZ, Judith; LECOMPTE, Margaret. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.
- GÖHL, Inger. För mig är praktiken viktig men för lärautbildarna är teorin viktig. In: BRONÅS, Agneta; SELANDER, Staffan. *Till frågan om teori och praktik i akademisk yrkesutbildning: Ett diskussionsunderlag*. Stockholm: Didaktik och Design, 2003. p. 42-49.
- GREIMAS, Julien Algirdas. *The social sciences: a semiotic view*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990.
- _____. *Semántica estructural: investigación metodológica*. Madrid: Gredos, 1976.
- KVALE, Steinar. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur, 2007.
- LARRAÍN, Jorge. *La identidad chilena*. Santiago de Chile: LOM, 2001.
- LUNDGREN, Ulf. *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata, 1997.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. *Políticas del texto escolar*. Madrid: Morata, 2002.
- MARTÍNEZ ITURRA, Teresa; MONTERO CIFUENTES, Victoria; NAVARRETE MONSÁLVEZ, Sandra. *La racionalidad instrumental y la racionalidad comunicativa*. Un estudio cualitativo de las percepciones de los/as docentes sobre el Plan de Apoyo Compartido en las escuelas de la Octava Región. Concepción: Universidad de Concepción, Facultad de Educación, 2013.
- MONCLÚS, Antonio. *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire*. Nuevos planteamientos en educación de adultos. Barcelona: Anthropos, 1988.
- MUÑOZ, Carlos et al. Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum*, Talca, v. 28, n. 1, p. 129-148, 2013.
- ÖDMAN, Per-Johan. *Tolkning, förståelse och vetande: hermeneutik och praktik*. Stockholm: Nordstedts: Akademiska Förlag, 2007.
- SELANDER, Staffan; BRONÅS, Agneta. *Till frågan om teori och praktik i akademisk yrkesutbildning: Ett diskussionsunderlag*. Stockholm: Didaktik och Design, 2003.
- SANTOS HERCEG, José. *Conflicto de representaciones: América Latina como lugar para la filosofía*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- SCHUSTER, Félix Gustavo. *Explicación y predicción: la validez del conocimiento en ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso Libros, 2005.

LUIS AJAGAN LESTER

Professor do Departamento de Ciências da Educação da Facultad de Educación da Universidad de Concepción, Biobío, Chile
luiajagan@udec.cl

GONZALO SÁEZ

Professor do Departamento de Currículum da Facultad de Educación da Universidad de Concepción, Biobío, Chile
gsaez@udec.cl

CARLOS MUÑOZ

Professor do Departamento de Ciencias de la Educación da Facultad de Educación da Universidad de Concepción, Biobío, Chile
carlosem@udec.cl

GUILLERMO RODRÍGUEZ

Professor do Departamento de Curriculum da Facultad de Educación da Universidad de Concepción, Biobío, Chile
guiandres.rm@gmail.com

RODRIGO CEA CÓRDOVA

Professor do Departamento de Curriculum da Facultad de Educación da Universidad de Concepción, Biobío, Chile
rcea@udec.cl

LA CRISIS DEL DISEÑO DIRECTIVO SUBNACIONAL DE LA EDUCACIÓN CHILENA

SEBASTIÁN DONOSO-DÍAZ

NIBALDO BENAVIDES M.

MARGARITA RETAMAL T.

GRACIELA URRRA G.

RESUMEN

El texto analiza el hacer de los directivos superiores subnacionales de educación en Chile, contrastando las normas que les rigen con las funciones cumplidas. Se trata de un estudio exploratorio, cualitativo, sustentado en entrevistas semiestructuradas aplicadas a quienes ejercieron el cargo de Secretario Regional Ministerial de Educación. Los antecedentes permiten comprender las brechas entre lo definido y lo realizado, y por tanto, identificar nudos críticos que requieren ser resueltos en diversos planos. A partir de estos antecedentes se formulan propuestas en el marco de una nueva organización de la educación en el plano subnacional que orienten e impulsen su rediseño, objetivo político clave en las propuestas de modernización de la gestión del Estado.

THE MANAGEMENT CRISIS OF SUBNATIONAL PROJECT OF CHILEAN EDUCATION

ABSTRACT

The text discusses the training senior managers of education in Chile, comparing their rules with the functions performed. This is an exploratory, qualitative study, based on semi-structured interviews applied to Regional Ministerial Secretaries of Education. The records provide insight into stated and implemented gaps, and thus identify critical points that need to be addressed at various levels. From this background, proposals of a new organization of education at the subnational level are formulated to guide and drive its redesign, which is a key policy objective in the modernization of the state administration.

MANAGEMENT • EDUCATIONAL ADMINISTRATION • CHILE

A CRISE DO PROJETO DIRETIVO SUBNACIONAL DA EDUCAÇÃO CHILENA

RESUMO

O texto analisa a obra das direções superiores de educação no Chile, comparando as normas que as regem com as funções realizadas. Trata-se de um estudo exploratório, qualitativo, baseado em entrevistas semiestruturadas aplicadas àqueles que exerceram o cargo de Secretário Regional Ministerial de Educação. Os registros permitem compreender as brechas entre o que foi definido e o realizado, identificando dessa forma nós críticos que devem ser resolvidos em diversos planos. A partir desses registros são formuladas propostas no âmbito de uma nova organização da educação no plano subnacional, para orientar e impulsionar um novo projeto, objetivo político fundamental nas propostas de modernização da gestão do Estado.

GESTÃO • ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO • CHILE

EN MARZO DE 1990, UNA DÉCADA DESPUÉS DE LA GRAN REFORMA DEL SISTEMA educativo chileno que buscó romper con su poderosa tradición centralista, y antes de que asumiera el primer Gobierno democrático posdictadura, se reestructuraron algunas de las funciones claves del Ministerio de Educación. En este marco, el cargo de Secretario Regional Ministerial de Educación (en adelante *Seremi*), se definió como quien, en representación del Gobierno Nacional, aplicará las políticas en un territorio definido como “región”, articulándose con la instancia de gobierno subcentral respectiva.

No obstante, la reorganización administrativa de los territorios del país había sido una tarea emprendida en los albores del período dictatorial (1974-1976); su inspiración estuvo sustentada en la excesiva fragmentación y pérdida de eficiencia que presentaba por entonces la división político-administrativa, buscándose su corrección mediante las nuevas agrupaciones macro-territoriales subnacionales (denominadas regiones), que tenían un sentido administrativo funcional de parte del Gobierno Nacional, incluso más con inspiración militar que con sustentabilidad económica, o mayor representatividad de los ciudadanos de cada territorio, esto último responsabilidad –teóricamente– de los municipios. Su lógica de operación fue la desconcentración (MONTECINOS, 2013).

El proceso de descentralización en Chile posdictadura ha sido lento, complejo y estuvo lejos de ser prioridad en la agenda política

del último cuarto de siglo. Tuvo un impulso inicial en el plebiscito de 1989, cuya finalidad fue regular la transición política tras la derrota del dictador en el plebiscito de 1988. Lo interesante es que muchas de las nuevas atribuciones de las autoridades subcentrales se instalan a iniciativa de la dictadura (EATON, 2004, 2012). En el año 1991 se creó la institucionalidad de los Gobiernos Regionales (GORE), en 1992 se eligen en votación directa, por primera vez posdictadura, las autoridades locales (Alcaldes y Concejales), y solo en octubre del 2013 las autoridades regionales (Consejeros), excluida la autoridad superior de la región (intendente) que sigue siendo nombrada por el Presidente de la República. En materia de institucionalidad, la creación de los Gobiernos Regionales –GORE– tuvo un impulso significativo en el presente siglo, aunque se trate de instancias de gestión administrativa que se encuentran en lenta transición hacia un marco de gestión política descentralizado, pues su diseño viene de una pesada concepción centralista y burocrática del Estado nacional.

En este escenario, se revisa el hacer de los *Seremi* como líderes políticos de la instancia subnacional de educación (Secretaría Regional Ministerial de Educación –SECREDOC), entendiendo que su nominación es un cargo de confianza del Gobierno de turno. El análisis de las opiniones de los actores que han cumplido esta tarea se efectúa considerando dos razones sustantivas de gestión del Estado en el plano subcentral: comprender cómo ha sido establecida esta función de gobierno y sus fundamentos normativo-institucionales, y a raíz de ello, identificar en qué ha consistido efectivamente –en opinión de quienes han desempeñado esa función– esa responsabilidad; y a partir de estos antecedentes, formular algunas propuestas en el marco de una nueva organización de la educación en el plano subnacional insertas en las políticas de modernización de la gestión del Estado.

EL DEBER SER DE LA AUTORIDAD SUBNACIONAL DE EDUCACIÓN

Como señalan Núñez y Weinstein (2010, p. 109-112), la modernización del Ministerio de Educación chileno es un tema aún pendiente. Si bien esta cartera en cuestión ha experimentado cambios desde su última ley fundacional de 1990 (Ley 18.956¹ del 8/03/90), persisten las orientaciones rectoras de aquella normativa, limitadas además por los cambios generados por la Ley de Aseguramiento de la Calidad, que crea una nueva institucionalidad macro para el sector: El Consejo Nacional de Educación, la Superintendencia de Educación Escolar, y la Agencia de Calidad, con las cuales comparte el Ministerio las responsabilidades por la educación.

¹ Esta Ley, junto con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), fueron dictadas días antes del traspaso de mando del Gobierno Dictatorial al Gobierno democráticamente elegido, en marzo de 1990.

Las transformaciones implementadas a raíz de la reforma de 1980 habían reducido la orgánica del Ministerio de Educación, consistente con el rol subsidiario del Estado, que era el sustento normativo general. Con estas restricciones se emprendió un proceso de reforma educacional el año 1996, para el cual el Estado sectorial de Educación no estaba preparado, forzando al máximo su capacidad de operación. Contrariamente al camino seguido por otros países, que partieron con reformas institucionales, en el caso chileno estos cambios comienzan tardíamente (NÚÑEZ; WEINSTEIN, 2010, p. 171), lo que puede explicar el menor impacto de las transformaciones educativas, dado que estaban sustentadas en una institucionalidad que no amparaba debidamente los requerimientos de gestión emanados de las nuevas iniciativas. Es decir, un Estado subdotado de capacidades para enfrentar tantas exigencias.

Pese al tiempo transcurrido desde 1990 a la fecha (2014), el Ministerio de Educación no posee dispositivos instalados que le permitan hacerse cargo plenamente de algunas tareas relevantes desde la perspectiva de las reformas más recientes de gestión pública del Estado (MARCEL, 2012), sino que la nueva institucionalidad de “Aseguramiento de la Calidad”, instalada el 2012, ha reducido y mermado varias de sus ya débiles atribuciones (DONOSO, 2013). En razón de ello, los principales problemas de la institucionalidad ministerial en educación tienen relación con disponer de visión estratégica y capacidad de gestión en este sentido, de una concepción de planificación y control territorial integrado, de restricciones producto de presupuestos anuales y de escasas posibilidades de generar alianzas relevantes de largo plazo, materias vitales para un ente que debiese liderar en este plano.

Las principales funciones del Ministerio de Educación son la elaboración de los marcos y bases curriculares y planes y programas de estudio. Formular y presentar, en consonancia con la Agencia de Calidad, los estándares de aprendizaje de los alumnos, y los de desempeño de los establecimientos educacionales, de los sostenedores y de los docentes para que sean aprobados por el Consejo Nacional de Educación. Diseñar e implementar políticas y programas, acciones de apoyo técnico pedagógico para los sostenedores y los establecimientos educacionales. Desarrollar estadísticas, indicadores y estudios de evaluación del sistema educativo y del impacto de las políticas y programas implementados por el mismo Ministerio de Educación. En el marco de la descentralización y de la ley de gobiernos regionales deben cumplir funciones destinadas a elaborar y ejecutar las políticas, planes y proyectos regionales. Su principal acción pedagógica estará referida a la Supervisión de los establecimientos escolares.

Otras tareas que otrora desempeñaba el Ministerio fueron reasignadas a la Superintendencia de Educación Escolar y a la Agencia de Calidad, en relación con los procesos de medición de los aprendizajes,

cumplimientos de estándares, clasificación de los establecimientos para su adecuada gestión, supervisión de los recursos financieros, normativo-institucionales, etc.

En el funcionamiento de la institucionalidad pública subnacional de la educación, tanto la SECREDUC como parte del aparato público del sector y su directivo, el *Seremi*, ocupan un lugar secundario sino marginal en la descripción de atribuciones y funciones. No existe una normativa consolidada y sustantiva al respecto, que otorgue atribuciones relevantes al cargo, más allá de la representación del Ministerio y la articulación –desde el mismo Ministerio- con la Región respectiva, salvo un par de tareas muy puntuales, esencialmente de carácter desconcentrado. Como asimismo estos aspectos no ocupan un lugar significativo en el análisis de su institucionalidad, más allá de su sola mención (NÚÑEZ; WEISTEIN, 2010) y cuando se refieren a los procesos de descentralización, siempre se alude al Ministerio de Educación como un todo, frente a los sostenedores públicos o privados (MARCEL; RACZYNSKI, 2009), sin reparar en las instancias subnacionales, evidenciando que se les entiende como un agregado del aparato central, sin sentido propio más allá del indicado, cuestión relevante para comprender el fenómeno estudiado. “Las competencias ministeriales en las regiones están altamente centralizadas; las Secretarías Regionales Ministeriales son entes desconcentrados de los Ministerios, y deben responder ante el Ministro. Tienen escasa participación en tareas como establecer la misión y objetivos del sector, en la definición de estrategias, la formulación de las políticas institucionales, la determinación de los mecanismos de operación y de los instrumentos de evaluación de resultados y rediseño de acciones” (ABALOS, 1998).

La ley 18.956 de 1990, de reestructuración del Ministerio de Educación, determina que tendrá una organización que incluye en primera instancia al Ministro y su gabinete, en segunda instancia la subsecretaría y sus divisiones de educación y en tercera instancia las Secretarías regionales ministeriales –SECREDUC– con sus departamentos funcionales. El documento declara que el Ministerio se desconcentrará funcional y territorialmente en las Secretarías Regionales –SECREDUC–, las que estarán a cargo del secretario regional ministerial (*Seremi*) quien representará al ministerio y será colaborador directo del Intendente Regional (Jefe del territorio regional designado por el Presidente de la República).

En el artículo N° 15, la ley 18.956 establece que la Secreduc deberá planificar, normar y supervisar el apoyo pedagógico que se preste a los establecimientos correspondientes a su región. Se debe preocupar por cautelar el cumplimiento de los objetivos y políticas educacionales conforme a las necesidades regionales. Acorde a lo estipulado en la Ley Orgánica Constitucional sobre Gobierno y Administración Regional

(LOC –Ministerio del Interior, 2005) el Seremi estará subordinado al Intendente de su región en aquello que implique elaborar, ejecutar y coordinar toda política, plan, presupuesto, proyecto de desarrollo y cualquier ámbito de competencia regional (LOC, art. 62, inciso 2º).

Específicamente, el *Seremi* de Educación deberá cumplir con las órdenes técnico-administrativas entregadas por el Ministerio, debiendo elaborar y ejecutar políticas, planes y proyectos que coordinará a través de sus órganos respectivos; estudiar planes de desarrollo sectorial; construir anteproyectos del presupuesto regional coordinado con el ministerio; entregar información constante al gobierno regional – GORE– sobre el cumplimiento de los programas sectoriales; cumplir las tareas de su ministerio según instrucciones del ministro de la cartera; coordinar, supervigilar o fiscalizar todo organismo de administración del Estado destinado a educación; cumplir con la inspección del pago de las subvenciones (Art. 111 N° 7 D.O. 27.08.2011) y con todas las funciones que contemple la ley y reglamentos; además, ejercer las atribuciones delegadas por su ministro (LOC, art. 64, letras a), b), c), d), e), f), g) h), 2005).

Sin perjuicio de lo anterior, en cualquier caso que alguna entidad que reciba aportes del Estado solicite apoyo técnico, desde la Secreduc se le entregará, entendiéndose como función directa –a cargo de dicha autoridad– el planificar, normar y supervisar el apoyo pedagógico que se preste en los establecimientos ubicados en su territorio jurisdiccional, velando por la adecuación a las necesidades e intereses regionales (Ley N° 20.529). Dentro de las atribuciones delegadas, un *Seremi* tiene la facultad de eximir del cumplimiento de la normativa vigente a establecimientos que, por el cumplimiento de las actualizaciones de la legislación, perjudiquen el acceso a la educación de alumnos no cubiertos por el sistema (Ley N° 19.979/2004, vigente desde febrero de 2011).

En referencia a la ley N° 20.529, del año 2012, el *Seremi* tiene como función estudiar, conjuntamente con los organismos correspondientes, los planes de desarrollo sectoriales; informar permanentemente al gobierno regional sobre el cumplimiento del programa de trabajo; realizar tareas de coordinación, supervigilancia o fiscalización sobre todos los organismos de la Administración del Estado que integren su sector; cumplir las demás funciones que contemplen las leyes y reglamentos, y ejercer las atribuciones que se les deleguen por los ministros correspondientes: llevar a cabo las tareas que sean propias de acuerdo con las instrucciones del Ministro de Educación. Sobresale que bajo este nuevo marco las funciones entregadas como prioritarias al *Seremi* no deben relacionarse con aquellas que involucren actividades con el GORE y su ejecutivo, aun cuando la Ley N° 19.175, art. N° 62 indica que: será colaborador directo del intendente, al que estará subordinado en todo lo relativo a la elaboración, ejecución y coordinación de las políticas, planes, presupuestos, proyectos

de desarrollo y demás materias que sean de competencia del gobierno regional. Respecto a demás funciones del cuerpo legal en comento, se les solicita: preparación del anteproyecto de presupuesto regional en coordinación con el Ministerio de Educación –función desarrollada al hacer entrega del Anteproyecto Regional de Educación y el proyecto de Presupuesto de Inversión Regional.

En consonancia con lo anterior, es posible que una de las funciones que mayormente ha identificado a la SECREDOC como organismo rector de los establecimientos educacionales de la región, es la obligación de reconocer oficialmente a los Establecimientos Educacionales que imparten enseñanza de educación parvulario, básica y media. En este sentido hay tres funciones relevantes: (i) la facultad de la autoridad para validar y certificar cada uno de los ciclos y niveles que conforma la educación regular; (ii) el reconocimiento que confiere validez legal a los estudios realizados y (iii) autorizar a los establecimientos educacionales a impetrar los distintos beneficios que la norma establece.

PROCESOS DE DESCENTRALIZACIÓN Y AUTORIDADES SUBNACIONALES DE EDUCACIÓN

Las políticas de descentralización de la educación en los países de la región han sido parte de una reforma modernizadora del Estado implementada bajo diversas estrategias organizacionales y administrativas, todas guiadas por objetivos de tipo financiero, administrativo, y político. El análisis de estos procesos, incluido Chile, muestra una omisión casi total de la temática de los directivos subnacionales, salvo alguna mención sin relevancia en trabajos señeros sobre la materia (DI GROPELLO, 1999; HANSON 1997; FINOT, 2007; DAUGHTERS; HARPER, 2006; MEJÍA; ATANASIO, 2008), especialmente cuando se refiere a la rendición de cuentas públicas (MEADE; GERSHBERG, 2006). Esta situación para Chile es de significación, dado que es parte del grupo de países caracterizado por un incipiente grado de descentralización, en los cuales las funciones educativas relevantes son retenidas por el nivel central (HANSON, 1997; RÁPALO, 2003).

Posiblemente a ello se deba que no se han logrado los avances esperados en materia de eficiencia, participación y equidad en el plano regional. Destacando en lo que concierne a equidad, que se han desarrollado importantes diferencias territoriales en la calidad y cantidad de los servicios públicos (FINOT, 2007; DONOSO; ARIAS, 2001), dando cuenta que las transformaciones modernizadoras han sido insuficientes para solucionar algunos de los problemas claves del sector (STRAMIELLO, 2010, p. 209).

En los países que más tiempo tienen de estar implementando la descentralización (Chile, Argentina, México, Colombia), las

funciones educativas relevantes retenidas por el nivel central son las más relacionadas con las políticas sectoriales (el diseño del currículo central, la producción y distribución de textos y materiales escolares, los programas de capacitación de docentes en servicio, el establecimiento de estándares educativos y de evaluación, y el establecimiento del tiempo de duración del año escolar) (HANSON, 1997), siendo especialmente Chile un ejemplo notable de ello aún en la actualidad (2014). La mayor parte de las atribuciones transferidas a los niveles subnacionales son de significación menor² (PRAWDA, 1992; RÁPALO, 2003), evidenciando –siempre para el caso chileno– lo que Falabella (2007) ha llamado la relación amor-odio entre descentralización y Estado; o la compleja relación de los procesos de descentralización con el centralismo descentralizador (CUNIL, 2004).

Chile ha empleado un enfoque descentralizador donde se identifica al gobierno nacional como el principal y a los gobiernos subnacionales como agentes de éste, de tal modo que la eficiencia pública depende de la capacidad del gobierno central de generar las reglas, incentivos y sistemas de supervisión que conduzcan el desempeño de los gobiernos subnacionales hacia el logro de los objetivos buscados por la política nacional

Sin embargo,

En el caso chileno, ha habido una resistencia importante por parte de la clase política nacional a extender la autoridad de los actores subnacionales, y éstos últimos no han tenido la capacidad de impulsar la descentralización desde abajo. Es decir, la debilidad política de los actores subnacionales combinada con una cierta resistencia por parte de la clase política nacional (en donde predomina una forma jerárquica y centralizada de hacer la política), ha hecho que el proceso de descentralización en Chile tenga un alcance limitado. (SUBDERE, 2009, p. 69)

Finot (2007), atendiendo a los aspectos expuestos, señala que educación puede ser considerado un bien público local y, entonces, es recomendable que sean descentralizada. Atendiendo al principio de igualdad jurídica del ciudadano y con el objetivo de brindar a todos igualdad de oportunidades, señala que corresponde proveer un servicio de calidad equivalente al que todos han de tener igualdad de acceso. Esta provisión sería un bien público nacional, por ende su provisión debería ser asegurada nacionalmente y, por lo tanto, no se debería descentralizar políticamente, aunque sea recomendable hacerlo administrativamente.

El diagnóstico más importante en este ámbito se establece al señalar que falta articulación de las políticas de municipalización con las estrategias de desarrollo en los países centralizados que han

2

Entre ellas, elaboración de planes operativos locales, manejo de los recursos financieros, humanos y físicos asignados por la sede central, la modificación del calendario escolar de acuerdo con necesidades, ciertas actividades de capacitación, la acreditación y certificación, la obtención de información estadística.

avanzado en la descentralización, dado que suelen no formar parte de un plan articulado, dirigido a optimizar y potenciar recursos (MARCEL, 2012; LLANCAR, 2009). Al menos desde un punto de vista económico, la descentralización tiene que ver con la eficiencia en la asignación y uso de los recursos públicos.

Los casos exitosos de descentralización evidencian un proceso progresivo de traspaso de responsabilidades a la autoridad de regiones o municipalidades, solamente después de que éstas cumplan pruebas de capacidad específicas (habilidad financiera, capacitación o participación de la comunidad), en lugar de descentralizar todas las áreas en forma simultánea, independientemente de su capacidad. Esto se puede hacer mediante procesos de certificación estrictamente controlados (HANSON, 1997; MEJÍA; ATANASIO, 2008).

ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO

Se trata de un estudio exploratorio, cualitativo, sustentado en entrevistas semiestructuradas aplicadas a once profesionales que ejercieron el cargo de *Seremi* de Educación, al menos por seis meses continuados. La selección de los casos fue intencionada³ y la validación de la información siguió el método convencional. Los resultados de las entrevistas fueron ordenados por unidades de análisis - categorías -, transcritos y procesados con el software pertinente (NVIVO 10.0). El análisis se orientó a (i) describir las funciones y responsabilidades, (ii) identificar las brechas entre lo teórico y lo realizado, y (iii) analizar propuestas de funciones formuladas por los entrevistados.

PRINCIPALES RESULTADOS

El análisis se orientó a identificar las brechas entre las funciones y atribuciones definidas en las normas y las ejercidas por los *Seremi*. El resultado más consistente está dado en la intención de estos actores en la “implementación de políticas”, “el fortalecimiento de las redes locales” y “la fiscalización o supervisión de la aplicación de la normativa”. Sin embargo, funciones mandatadas por DFL N° 1-19175/2005 y de relevancia para el desarrollo del territorio, a saber: elaborar y ejecutar políticas, planes y proyectos regionales; informar permanentemente al gobierno regional del cumplimiento del programa de su sector, etc. evidencian una menor atención. En este sentido, de las pocas funciones que le son propias al *Seremi* y para las cuales tiene facultades, como “el Reconocimiento Oficial de Unidades Educativas”, no es mencionada con alta recurrencia.

Las respuestas se ordenan por unidades de análisis -categorías- en términos del nivel de importancia, dificultad y tensiones en el proceso de ejecución del trabajo como *Seremi*.

3

Se contó con participantes de las regiones Metropolitana de Santiago, del Maule y del BioBio, que son de diverso tamaño y características geo-productivas. Todos cumplieron funciones en democracia. Este estudio no tiene pretensiones representativas, solamente exploratorias, los casos entrevistados constituyen el 35% de quienes ocuparon el cargo en esas regiones. Todos lo ejercieron por a lo menos 18 meses promedio.

PRINCIPALES FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES DESEMPEÑADAS

Al respecto, la categoría con mayor recurrencia fue la *Implementación de políticas* (6), entendida como la bajada de la política educativa y las directrices del nivel central a los estamentos del sistema educativo local, asumiendo la desconcentración. Algunas respuestas representativas son:

[...] la implementación de las directrices que emanan del nivel central en todo orden. (Ent. N°1)

[...] implementar la Reforma Educativa en la región. Estábamos en la primera etapa de la reforma educativa, tenía ejes, y había que ir implementándola por ejes (Ent. N°2)

[...] gestionar la ejecución y coordinación de las políticas, planes, programas, proyectos de desarrollo educacional que el Ministerio implementa en la región, tanto en lo pedagógico, como en materia de infraestructura. (Ent. N°8)

Los entrevistados tiene claro que ésta es una función relevante, mandatada por ley (N° 18.956/90, art. 15), toda vez que en su inciso 1° se señala: “corresponderá a las Secretarías Regionales Ministeriales planificar, normar y supervisar el apoyo pedagógico que se preste, cuando corresponda, en los establecimientos ubicados en su territorio jurisdiccional, “cautelando el cumplimiento de los objetivos y políticas educacionales y su correcta adecuación a las necesidades e intereses regionales”. En este mismo tenor y acorde a las funciones que la ley asigna tenemos la *Fiscalización* (5), entendida como procedimientos para la supervisión de la aplicación de la normativa educacional vigente. Algunas respuestas fueron:

[...] fiscalizar el cumplimiento de la normativa: educativa, económica, de planificación, y de las obras que se estaban construyendo. (Ent. N°2)

[...] fiscalizar el cumplimiento de los requisitos de reconocimiento y de funcionamiento para el pago de subvención. (Ent. N°3)

[...] supervisar y apoyar, a través de las direcciones provinciales, el funcionamiento pedagógico de los establecimientos. (Ent. N°6)

Esta tarea, junto a la anterior, confirma la importancia de las funciones desconcentradoras en la conducción de la SECREDUC, mostrando que su eje es el gobierno nacional y la misión encomendada

por éste. La brecha es cómo articular esta tarea y metas con las que se le asignan en el plano regional.

En la categoría denominada *Fortalecimiento de las Redes Locales* (5), entendida como propiciar la coordinación y la conexión entre distintos organismos, tanto públicos como privados, función contemplada en el DFL1-19.175/2005 en su Art. 64, es una de las de menor recurrencia. Cabe preguntarse si se trata de una práctica o hábito cultural convencional del Ministerio, pues esencialmente se definía como el eje en torno del cual se agrupaban los establecimientos, cuestión que cambia no solamente con las normativas citadas, sino con la Ley de Aseguramiento de la Calidad. Algunas respuestas fueron:

[...] establecer relaciones, realizar alianzas con Municipios, Alcaldes, Universidades, cuerpo de profesores, asistentes de la educación, fundaciones, es decir instituciones públicas como privadas. (Ent. N°9)

[...] la gran función que asumí fue tratar de “retejer” la red de conexiones que el sistema educacional pensaba que tenían, pero estaba roto, porque no había mucha relación entre los directores comunales de educación entre ellos, no estaban en red, sino que cada uno se veía como isla. (Ent. N°5)

Otra categoría con baja recurrencia fue la *Difusión de la Política Educacional* (4), a saber: la acción de representar al Ministerio en la región, la difusión y el trabajo en terreno. Las respuestas señalan:

[...] se necesita más presencia del Ministerio en la región, estar en constante terreno visitando las escuelas dando discursos, conferencias, charlas, etc., para poder difundir todo lo que se está haciendo en el gobierno y específicamente en nuestro ministerio. (Ent. N°1)

[...] la jefatura debe salir, ojalá no sola, con el equipo de trabajo a la escuela: donde habían más conflictos. (Ent. N°7)

Dos entrevistados coinciden que ellos deben representar al Ministerio en la región, “asesorar a los establecimientos educacionales de dependencia municipal, particulares subvencionados en la implementación y ejecución de los diferentes programas que el Ministerio presenta” (Ent. N°1), sin perjuicio que la ley asigna a los Departamentos Provinciales de Educación, organismos desconcentrados de la SECREDUC esta tarea. En este sentido, algunas tareas de *Asesoría* (3), comprendida como la entrega de apoyo a ciertos actores del sistema educativo de su región, estableciéndose discordancias con lo que determina la ley

(N° 18.956), son mencionadas, dado que es competencia del Jefe de Departamento Provincial de Educación, como y también de los Jefes de Departamento de Administración de Educación Municipal, dejando en claro la existencia de algunas confusiones al respecto: “asesorar a los diferentes actores del ámbito regional, provincial y local” (Ent. N°1). De igual forma, “asesorar al intendente regional en materias propias del sector”(Ent. N°6), no se observa con la recurrencia esperada, aunque se hubiese esperado mayor identificación del *Seremi* y de la SECREDUC con su territorio, en atención a la relevancia de la pertinencia creciente que se impulsa en las políticas. Lo que podría explicarse, finalmente, en que la función de asesoría que el *Seremi* presta al Intendente regional pareciera tener un bajo grado de institucionalización.

Los desempeños menos citados fueron los *Aspectos Financieros* (2), esto es, los procedimientos para el pago de la subvención a los sostenedores (función que fue traspasada a la Superintendencia de Educación Escolar el año 2012), señalándose:

[...] cancelar los servicios educativos a los municipios. Los municipios reciben una subvención por los servicios educativos y había que poner eso a disposición en la fecha correcta. (Ent. N° 2)

[...] por ejemplo todo lo que dice relación con el financiamiento. El Ministerio de Educación paga las subvenciones. (Ent. N° 4)

Solamente dos entrevistados mencionaron esta materia entre las funciones más relevantes. Según el DFL 2/98, el *Seremi* es el responsable de cancelar la subvención a todos los establecimientos subvencionados, siendo un aspecto esencial en el hacer de la educación; no obstante, era cierto que la SECREDUC operaba más como caja pagadora que como inspectora, pese a disponer de atribuciones en ese plano.

Con igual peso, dos personas indicaron la *Participación Regional* (2), en que por DFL1- 19.175/2005 en su art. 64 señala que el *Seremi* debe informar permanentemente al gobierno regional del cumplimiento del programa de trabajo del respectivo sector; realizar tareas de coordinación, supervigilancia o fiscalización sobre todos a los organismos de la Administración del Estado que integren su respectivo sector, entre otras, aun cuando esta ley rige desde el año 1992 (ley 19.175), siendo una función de importancia para el desarrollo de su región, registró baja recurrencia. Algunas respuestas fueron:

[...] pertenezco al gabinete regional del Intendente. Soy parte de su equipo de trabajo, entonces también tengo que estar - digamos- informando al Intendente, solucionando cualquier tipo de problemas. También con el sector privado. (Ent. N°1)

[...] formar parte de los distintos organismo público... o sea, distintos organismos regionales en los cuales el secretario regional participa, como son: el gabinete regional, el consejo de la cultura, gabinete sectorial, el comité de emergencia nacional, el comité regional de seguridad pública. Este último entendido como ser parte del equipo de trabajo del intendente y comités regionales. (Ent. N° 8)

Finalmente, una de las funciones mandatadas por ley como el *Reconocimiento de Establecimientos Educativos*, que implica procedimientos para conceder dicha facultad, fue considerada una tarea relevante igualmente por dos entrevistados.

[...] autorizar la creación de establecimientos educacionales en la región y proceder a su cierre cuando correspondiese. (Ent. N°3)

[...] coordinar las evaluaciones de las solicitudes presentadas para el reconocimiento oficial, tanto en su evaluación pedagógica como jurídica y de infraestructura. (Ent. N°8)

Cabe señalar que el cierre de un Establecimiento es desde el año 2012 competencia de la Superintendencia de Educación.

En síntesis, en lo que se refiere a la compleja y dispersa normativa que rige los deberes y derechos del *Seremi* y de la SECREDUC, queda en evidencia que el principal foco de atención en el ejercicio del cargo, fue atender las demandas del sector que se manifiestan desde el nivel central, comprendiendo que su tarea dominante es velar por la implementación (sin hacer referencia directa a la adecuación y pertinencia), incluso –en oportunidades– ejerciendo atribuciones que les competen a los Jefes Provinciales. Las otras tareas tiene lugares secundarios, a saber: el asesoramiento al intendente, la vinculación y fortalecimiento de las redes y las materias de gestión administrativo-financiero, lo que muestra la escasa relevancia de la función técnica del *Seremi*, más allá de su funcionalidad con “la bajada” de la política desde el nivel central.

PRINCIPALES DIFICULTADES EN EL EJERCICIO DEL CARGO

En este ámbito las respuestas se agrupan en *Gestión de los Municipios* (6), lo que refleja un tema no resuelto por el Ministerio de Educación, el que no ha podido relacionarse fluidamente con los municipios, entendiendo que no son sus subordinados. No obstante, el Ministerio termina responsabilizándose de metas que no son de su margen de acción, cuestión que ha tensionado la situación por décadas. Es interesante que se destaque esta materia como una dificultad, dando cuenta de la visión bajo la cual estructuran su trabajo. Pareciera que la falta de dependencia de los municipios respecto del Ministerio es la

fuente del problema, lo que obedece al diseño instalado en el año 1980 y que 35 años después recién se avizora con cierto éxito su cambio.

Un segundo ámbito de conflicto proviene por no haber comprendido ni apoyado institucionalmente con programas potentes el trabajo de los municipios,⁴ en lo técnico, pedagógico y administrativo, lo que se sumó a los problemas de gestión interna de los gobiernos locales, inexperiencia en este ámbito, etc., que acusan los estudios en esta materia (BERTOGLIA et al., 2011; MARCEL; RACZYNSKI, 2009; DONOSO et al., 2011):

[...] los municipios no tenían equipos experimentados, tanto en lo educativo, como financiera y de planificación. No existían equipos, alguien aficionada hacía la función y le daba lo mismo. (Ent. N°2)

[...] costaba establecer una relación armoniosa con los Alcaldes, de manera que no se confundieran los roles, atribuciones y responsabilidades. Puesto que ellos consideraban que tenían privilegios especiales por el nombramiento político que tenían. (Ent. N°6)

[...] costaba llevar el mensaje al municipio, estaba muy potente el tema municipal, creían que la educación era potestad de los municipios. (Ent. N°9)

Desde el año 1981 –en pleno periodo dictatorial–, la gestión de los establecimientos escolares, los docentes y los manejos de recursos corresponden de manera irrenunciable a los municipios. Con la democracia, los gobiernos locales han ido alcanzando mayor validación en su territorio, contribuyendo a ello la gestión que realizan en educación (MARCEL; RACZYNSKI, 2009). Consecuentemente, no siempre necesitan vincularse con el Seremi o la SECREDUC; pueden relacionarse directamente con el nivel central, relegando al Seremi a una función formal, dado que el mismo Ministerio funciona de esa manera.

La función de creación de redes y de fiscalización es la que está en entredicho en este campo, esencialmente porque el Seremi, fiel a su misión de implementar las políticas nacionales en su territorio, asume la tarea de coordinación e integración desde la propuesta nacional, en un espacio en que de hecho los municipios cuentan con autonomía administrativa delegada en los mismo jefes DAEM y, según el caso, en directores de liceos. La función supervisora de la Seremis no implica –necesariamente– estar por sobre los gobiernos locales en la toma de decisiones en materias de gestión y administración financiera, sobre las cuales estos actores deben rendir cuentas a niveles superiores. Esta complejidad estructural es la que se acusa en este plano, poniendo en

⁴ Si bien los distintos gobiernos implementaron algunos programas en esta línea, fueron marginales, o (como el Fondo de Apoyo a la Gestión Municipal) han carecido de lineamientos en esta materia, su implementación ha sido muy abierta sin fomentar la sinergia intermunicipios, ni el desarrollo incremental de procesos de gestión.

evidencia el débil papel del *Seremi* y de la SECREDUC, salvo en aquellas cuestiones que el nivel central les encomienda con rango perentorio para los municipios.

Una segunda categoría con alta recurrencia fue la de las *Movilizaciones Sociales* (6), comprendida como las manifestaciones de estudiantes, alcaldes, padres, docentes y organizaciones sociales en los años 2006-2011, en materias como: calidad y gratuidad de la enseñanza, devolución de los colegios municipalizados al Ministerio, bonos docentes, fin al lucro en educación y otras. Algunas respuestas fueron:

[...] dos grandes movilizaciones estudiantiles, la del 2006 y la del 2008, que tuvo que ver con todas las demandas, denominadas Movimiento Pingüinos en el cual hubo paro de estudiantes, toma de establecimientos educacionales, que derivó posteriormente en la creación de la ley general de la educación (LGE) y una serie de programas que el gobierno implementó. (Ent. N° 10)

[...] un paro que iniciaron los alcaldes en el año 2007 cuando el capítulo regional de municipalidades pretendía devolver los colegios al Ministerio de Educación. Entonces eso significó que muchos alcaldes se negaron a iniciar el año escolar el año 2007 y fuimos noticia nacional. (Ent. N°8)

[...] otra dificultad fue nuestro gremio de los profesores; no estaba a la altura, rigidizó el sistema, y lo digo con mucha pena porque yo fui parte del gremio constantemente, fui dirigente. La directiva rigidizó toda la normativa, por ejemplo, oponiéndose hasta última hora que los profesores fueran evaluados, a mí me parecía una gran tontería. (Ent. N°9)

En la visión de los entrevistados se rescata la impronta ministerial (centralista) que subyace a esta crítica. No parece existir una instancia para evaluar si es procedente, si las demandas tienen un espacio para ser acogidas más allá de los caminos de fuerza, y si al Ministerio de Educación, como parte de un Gobierno democrático, le correspondía otro desempeño. Es más, los conflictos señalados fueron “lo excepcional-regular”; ello se reflejó en el desempeño de las autoridades sectoriales nacionales. No en vano en los últimos 8 años (2006-2013), hubo siete ministros (promedio un ministro cada 13,7 meses), evidenciando la complejidad del tema.

En otro ámbito, en la categoría *Gestión Interna* (4), entendida como las dificultades al interior de la SECREDUC, las respuestas más significativas fueron:

[...] la inexperticia en el servicio público. Por mucho que uno lleve años en educación hay toda una normativa, procedimientos para el servicio público, siglas, conductos regulares, etc. (Ent. N°1)

[...] me costó para meterme en la información. Tener buen acceso a la información y poder informar desde la Secretaría de educación. Eso fue un poco complicado. (Ent. N°7)

La nominación de *Seremi* corresponde al de cargo de confianza del gobierno Central y Regional, donde lo primero es la fiabilidad política y lo segundo la técnica; lo expuesto no es más que refrendar estos considerandos, por ende la falta de experiencia en las materias de gestión pública específicas para el cargo debiese ser compensada con procesos de inducción en este ámbito:

[...] en ese tiempo de regreso a la democracia, básicamente por designación del Ministro de Educación y del Presidente de la República ... no hubo ni concurso, ni propuesta. (Ent. N°5)

[...] por designación de la autoridad superior, en este caso, del Ministerio de Educación y del Gobierno Regional, vale decir, del Ministro de Educación en acuerdo con el intendente. En pos de las propuestas políticas que se hacen, yo presenté mis antecedentes al partido socialista, y el partido dentro de la distribución que se hace de cargos, le correspondió esta secretaría. Yo, entre los que postularon del partido logré, en este caso, que se me nombrara. (Ent. N°8)

Ciertamente el contexto político-social en el cual se desempeñaron algunos entrevistados fue el periodo inmediato de reinstalación de la democracia, donde las posiciones políticas eran complejas entre los partidos y las alianzas políticas. Conciliar visiones alternativas requería contar con condiciones de liderazgo y poseer atributos personales que le permitieran reducir estas dificultades. Por cierto ello no fue la tónica de los 24 años considerados.

Chile estaba dividido en dos grandes bloques, escasamente reconciliados, con duros enfrentamientos. Entonces cada medida que tú tomabas al interior de la SECREDUC tenía consecuencias de carácter político. (Ent. N° 4)

En otra materia, la categoría *Recursos Humanos* (4), se la entiende –finalmente– como la falta de personal capacitado para dar cumplimiento a esta tarea y, por otro lado, por la imposibilidad de poder desvincular ni

tampoco cualificar a un funcionario de planta, sino bajo procedimientos muy complejos. Algunas respuestas fueron:

[...] limitación de personal en número y la posibilidad de elegir a los mejores. (Ent. N° 3)

[...] la desvinculación de los incapaces era muy difícil, si tenían el cargo en propiedad o eran designados por el poder central. (Ent. N° 3)

[...] limitaciones de apoyo ministerial institucionalizado para mejorar la cualificación profesional del personal, cualquiera fuera su rol. No sé cómo algunos estaban ahí. (Ent. N° 6)

El proceso de transición política se hizo bajo muchas tensiones, entre otras, la dictadura promulgó una ley de inamovilidad funcionaria que dificultó en grado excesivo la posibilidad de desvincular o reemplazar algunos cargos relevantes. El excesivo centralismo, la falta de atribuciones del *Seremi*, especialmente en la resolución contractual del personal de su cartera, hace que este problema se mantenga.

Una dificultad importante estriba en la categoría *Recursos Financieros* (3), a saber: la limitación de contar con aportes suficientes en este plano para resolver las demandas directas que se reciben, o bien para dar cumplimiento a las tareas regulares asignadas, entre las que destaca acceder a recursos regionales, para lo cual se necesita de la aprobación de los consejeros regionales,⁵ cuya lógica de operación es compleja de describir, pues funcionan con criterios territoriales, compensatorios u otros, según sea el caso:

[...] la falta de presupuesto operacional. (Ent. N°3)

[...] la dificultad más frecuente de todas, en todos estos cargos, es que las necesidades son muchas y los recursos son limitados. (Ent. N°4)

[...] un desafío para cualquier secretario ministerial cuando se quiere aprovechar recursos venidos del FNDR (fondo nacional de desarrollo regional). El poder trabajar y convencer al cuerpo político del gobierno regional, para que se direccionen recursos. (Ent. N° 9)

Finalmente, una dificultad transversal similar a las descritas, aunque de menos recurrencia, es la denominada *Decisiones centralizadas* (2), entendida como la falta de atribuciones para tomar decisiones vinculadas al territorio:

5

Ente asimilable a un Parlamento regional, con atribuciones sobre el destino de algunos recursos financieros que se asignan la región. El sistema tributario y fiscal chileno es centralizado, por ende hay mecanismos de reasignación de recursos que consideran factores como grado de pobreza de la población, etc.

[...] una dificultad tremenda, que hoy se está subsanando, es la extremada centralización en la toma de decisiones del Ministerio que afecta al Seremi de educación. (Ent. N°2)

[...] yo creo que las SEREMI sufren el gran problema del centralismo respecto de la toma de decisiones en todos los proyectos e iniciativas, que muchas veces se generan en Santiago, que son buenas, pero que no tienen las adecuaciones en las regiones. Entonces es un centralismo que produce un freno, una cortapisa para que las regiones puedan tener éxito de acuerdo a la realidad regional. (Ent. N°10)

Consistente con la sección anterior, el Ministerio de Educación posee instancias desconcentradas, donde la figura del *Seremi* se inscribe en esta lógica; además, siendo un cargo de confianza del poder político central, resulta difícil pensar que una autoridad de este tipo quisiera reivindicar, durante el ejercicio del cargo, posturas descentralizadoras, pues podrían implicar su desvinculación del cargo. De igual forma, los “hábitos y prácticas culturales” del Ministerio señalado reiteran el diseño centralista de las políticas y procesos.

Atendiendo a lo expuesto, los principales problemas reseñados están relacionados con el conflicto entre un papel más autónomo y vinculante con el territorio, o bien insistir en la implementación de políticas centralistas, sin asumir la independencia que tienen los entes de educación pública local respecto de las directrices ministeriales. Insistir en la dependencia de estas instancias del Ministerio, como asimismo acusar falta de recursos y de espacio para decisiones territoriales, implica finalmente el diseño de otro Estado en educación.

De igual forma, los movimientos sociales del 2006 y 2011 pusieron el Estado en un nivel crítico en todos sus niveles, superado por las demandas y debilitado por sus capacidades; tuvo dificultades para reaccionar, lo que en el caso de los *Seremi*, se amplía por las mismas limitaciones derivadas de la escasa autonomía del cargo. Es decir, en este diseño institucional, salvo excepciones, es muy difícil pensar en una respuesta diferente de las registradas.

NUEVAS ATRIBUCIONES RELEVANTES PARA EL DESEMPEÑO DEL CARGO

Pese a la contradicción implícita en el diseño organizacional señalado, la principal demanda fue “ejercer el cargo con mayor *Autonomía*” (7), referida al ámbito netamente político decisorio, al técnico y también al financiero. El diseño del Estado nacional, no obstante los avances descentralizadores, aún es muy centralista en las directrices políticas y en las normas de control. El tema de complementariedad de las políticas nacionales con las regionales (cuando las hay), se ve unilateralmente

desde el Ministerio de Educación en términos de cuánto apoyan las regiones las políticas educacionales, sin cuestionarse mayormente si debe existir un proceso inverso, más allá del tema infraestructura y en algunos casos de equipamiento. Por ende la autonomía también implica capacidad de implementación en todos los ámbitos, incluyendo los financieros (con rendición de cuentas al respecto):

[...] creo que la dificultad mayor es el trabajo del Gobierno Regional, respecto de esperar los recursos. Nosotros íbamos más adelante, detectando los déficit que había, los teníamos muy claros, pero siempre estábamos postergados con la colocación de los recursos. Se debe cambiar el mecanismo de asignación de recursos. (Ent. N°9)

[...] obviamente, un mayor presupuesto y más medios, como vehículos. (Ent. N°3)

[...] estamos en Chile en un sistema que es bastante centralizado. La región metropolitana es como el centro de todo, se desconoce muchas veces que las regiones tienen recursos humanos especializados, gente capaz, que también podemos pensar y hacer cosas. Entonces, este sistema tan burocrático, centralizado, muchas veces demora las decisiones que una puede tomar. Tener más autonomía para poder ejecutar, por ejemplo, un presupuesto regional. (Ent. N°1)

La mayor autonomía decisional es necesaria para corregir la falta de atribuciones a fin de conducir y resolver problemas a nivel regional sin estar supeditado a las decisiones centrales. Hoy implica ser vistos como un “buzón del nivel central”, restándole peso a sus decisiones y sin claras responsabilidades. Algunas respuestas fueron:

[...] no depender de tantas autoridades, dependía de tres autoridades distintas, lo que hace que muchas veces las decisiones se crucen, y a cada uno se le debe pedir autorización, lo que hace muy difícil la labor del Seremi. (Ent. N°8)

[...] que hubiese mayor autonomía [...] para la función, porque el MINEDUC es muy centralizado, todas las decisiones se toman en Santiago, por lo tanto acá prácticamente no se soluciona nada y termina siendo un buzón de las demandas hacia el nivel central. Finalmente las personas terminan achacando a uno la responsabilidad, y uno asume eso, porque para eso está. (Ent. N°8)

De igual forma la autonomía en el manejo de los recursos humanos se entiende como la facultad de seleccionar, reclutar y desvincular a funcionarios de su cartera. En la administración pública (DFL 29-18.834/2005) es complejo remover del cargo a quien lo tiene en propiedad, dado que un funcionario adquiere esa calidad:

[...] la desvinculación de los incapaces era muy difícil si tenían el cargo en propiedad. (Ent. N°3)

[...] tener más atribuciones en la decisión de algunos funcionarios de algunas jefaturas. Capacidad para remover de cargos, o readecuar o instalar a profesionales de acuerdo a un perfil establecido que cumpla ciertos requisitos. (Ent. N° 9)

[...] también, haber podido decir algo respecto a quienes eran tus jefes provinciales. Me habría ayudado mucho que me dijeran: usted tiene atribuciones para elegir a los jefes provinciales. (Ent. N°2)

Es interesante que la reivindicación más sustantiva fue disponer de autonomía política, con cierta base presupuestaria y también en el manejo de los recursos humanos. Esta demanda es contraria, por cierto, al diseño actual del cargo y a la visión de la misma SECREDUC en el organigrama institucional. Es destacable la gran convergencia de opiniones de los participantes en este ámbito, en torno de las tres dimensiones de autonomía que se han descrito. Igualmente, el que esta demanda sea común, debiese ser un buen llamado de atención a quienes están pensando en el diseño de una nueva institucionalidad pública de la educación. El modelo desconcentrado ha llegado a un final poco feliz, o bien aumenta la crisis de gestión que se ha definido, mantener este formato no parece una solución razonable.

PRÁCTICAS DE GESTIÓN QUE PROPONEN CAMBIAR

Coherente con lo expuesto, hay varias situaciones recurrentes, la cultura y prácticas centralistas de funcionarios y de los procesos y prácticas impulsadas por el Ministerio incluso en su instancia regional. Este *centralismo* (3) deja poco espacio para la adecuación contextual, y ciertos obstáculos para efectuar cambios a partir de decisiones locales:

[...] todo es muy cuadrado y rígido. Faltan espacios para la creatividad, el ingenio y el aporte de la experiencia; en general se funciona de manera muy cuadrada y con norma muy rígida y no te da la oportunidad de poder crear algo. (Ent. N°2)

[...] lo primero que cambiaría es el sistema de gestión que el Ministerio de Educación tiene respecto a las Secretarías Ministeriales.

Si vas a ser el jefe del servicio, no puede ser que para cambiar a un funcionario desde la Dirección Provincial a la Secretaría Ministerial tenga que venir decidido desde Santiago. (Ent. N°5)

Un segundo aspecto es contar con recursos y *atribuciones (2)* que permitan contratar personas y a su vez, decidir sobre algunas acciones netamente regionales. Generar sistemas de indicadores que permitan decidir sobre continuidad de tareas, proyectos, políticas y también funcionarios; en general, los procesos de contratación, aunque sean a honorarios, son atribuciones o bien partidas presupuestarias que aprueba el nivel central.

[...] trabajé 12 años en el sector privado, en dos empresas grandes, una de ellas extranjera, por lo que mi mentalidad no encaja en este subsidio permanente a la ineficiencia, compadrazgo y politiquería de todos los sectores con que se trabaja en el sector público. (Ent. N°3)

[...] me gustaría cambiar la forma de contratación de los funcionarios públicos, que fuese en base a su desempeño [...] un informe de desempeño objetivo, porque hay un sistema que es bastante subjetivo y perverso, porque estas calificaciones van condicionando a los funcionarios para los concursos y posterior encasillamiento, y uno no quiere perjudicar a los funcionarios en las notas y esto va generando una cultura de trabajo que muchas veces podría no ser tan eficiente. Digamos. (Ent. N°1)

En el plano netamente interno, la falta de *Coordinación entre unidades (2)*, a saber: la necesidad de una mejor comunicación entre departamentos, mayor trabajo en equipo. Lo que implica que los funcionarios deben estar enterados del propósito de la organización, su plan estratégico, lo que facilita el trabajo inter-unidades. Algunas respuestas fueron:

[...] encontré una SECREDUC muy individualista, lo hacían bien pero cada uno por su cuenta. No había un hilo conductor. Hacía falta una mayor conexión entre unidades, un mayor diálogo y un mayor acercamiento de los SEREMI. (Ent. N°7)

[...] lo que me pareció extraño, cuando llegué a la Secretaría de Educación, fue que las unidades o departamentos no interactuaban entre sí. Cada departamento vivía su nicho y realizaba la función o tarea que le correspondía, por lo tanto, les faltaba más interacción. (Ent. N°8)

Es interesante que una materia tan básica de gestión, aun bajo reformas de modernización, sigue bajo prácticas muy antiguas. Mientras no se generen sistemas de evaluación de las unidades y de los profesionales que impliquen dimensiones compartidas e interactuantes será muy difícil conseguir avances sustentables, más allá del siempre importante dominio de los objetivos institucionales. Finalmente, la *Lentitud y burocracia en los procesos* (2), aunque de menor recurrencia, es transversal a las prácticas antes descritas:

[...] hay veces que se toma más tiempo de lo que corresponde en algunas actividades que podrían ser mucho más rápidas. (Ent. N°1)

[...] quizás acelerar los procesos porque algunas personas [...] trabajan con sus propios tiempos, y no a los tiempos que la gestión práctica necesita y que la actualidad exige. Se demanda más efectividad, más rapidez, no digo con esto que las cosas sean instantáneas, ir más rápido de lo que comúnmente se está desarrollando. (Ent. N° 10)

La institucionalidad instalada muestra signos de crisis, alta dependencia del nivel central, prácticas burocráticas, funcionamiento de un sistema de evaluación débil respecto de las tareas que debe asumir. Por consiguiente, más allá de las mejoras técnicas que se requieren, hay un tema crucial que está encubierto y es el debate de cuánta descentralización debe inyectarse al sistema; ese es el argumento de fondo que no ha sido analizado sino muy parcialmente, usualmente desde la visión central y no desde la perspectiva regional. Es decir, cuánta descentralización necesitamos desde esta postura y en razón de ello qué figura legal, orgánica y financiera debería emplearse para dar cumplimiento a esa meta.

INICIATIVAS PARA MEJORAR LA ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA SUBNACIONAL

La temática en análisis se inserta en el marco de las iniciativas para renovar la arquitectura de la educación pública escolar chilena. Se les preguntó sobre esta materia y abrumadoramente (8) se inclinaron por la “desmunicipalización de la educación”, a saber: el proceso por el cual los establecimientos educacionales dejan de tener como sostenedor al Municipio:

[...] el primer cambio que debe ocurrir es que la educación tiene que salir de los municipios, no hay ninguna manera de mejorar la calidad de la educación cuando los alcaldes estén a cargo de ella, ya que el objetivo de los alcaldes no es la calidad de la educación, es como la finanzas. (Ent. N° 2)

[...] hay que hacer un cambio profundo desde el punto de vista de la dependencia, es un hecho que se está notando hoy día en Chile, tenemos menos de un 40% en matrícula del sistema municipal. Yo creo que el sistema municipal en Chile no da para más, porque de alguna manera son muy pocas la municipalidades que han sabido hacer bien su pega, y algunas que quisieran hacerlo bien se encuentran limitadas. (Ent. N°4)

[...] formar corporaciones de derecho público a nivel regional. (Ent. N° 4)

[...] tener corporaciones educacionales autónomas, que se manejan con un cuerpo legal y por el cual van a recibir platas del Ministerio, además van a recibir del ministerio toda la colaboración, y la supervisión, pero no del Ministerio nacional, sino que del Ministerio regional. (Ent. N° 5)

Coincidente con el debate nacional, para los participantes el sistema de educación municipal ya está agotado, requiere renovación. En este campo, igualmente hay propuestas por una mayor autonomía del sector, creando una institucionalidad autónoma de los poderes subnacionales; no obstante, en esta materia hay mayor debate en el país, y por cierto ello se refleja en las opiniones de los participantes. Para algunos la SECREDUC debería tener más responsabilidad en esta tarea, pero ello incrementa la complejidad de la débil institucionalidad ministerial, siendo más gravitantes las visiones que hablan de propuestas de agrupación de municipios –usualmente los de tendencias más pro régimen actual– y otros que se refieren a la generación de corporaciones de derecho público, con una presencia territorial mayor.

En síntesis, las propuestas apuntan a producir cambios importantes en la organización de la educación pública, tras un diagnóstico compartido que uno de los grandes culpables del estado lamentable de la educación, es el traspaso de los establecimientos educacionales públicos a los municipios, situación que es compleja y que ha sido analizada en múltiples trabajos; en razón de ello, la clave sería desmunicipalizar la educación pública, generando nuevas instancias, materia sobre la que hay menos consenso, pero de todas formas se proponen cambios acordes con los debates nacionales y con las opiniones antes expresadas por los mismo entrevistados.

DEBATE FINAL Y PROPUESTAS

Resulta casi evidente al tenor de las normas legales atinentes a las materias en comento, que el rol de los secretarios ministeriales regionales

de educación –Seremi– y de las institucionalidades que conforman las respectivas Secretarías Ministeriales de Educación, corresponden en su diseño y ejecución a una extensión del hacer centralizado del Ministerio de Educación, sin mayores posibilidades de generar una identidad propia más allá de algunas cuestiones circunstanciales. Ello se puede colegir no solamente del texto escrito, también de la revisión documental, y de las prácticas mismas que enuncian quienes ocuparon este cargo.

El diseño del cargo de *Seremi* y su institucionalidad corresponden a un modelo de desconcentración de la función del nivel central, y por ende su direccionalidad más relevante es representar al Ministerio en los territorios subnacionales y no el sentido inverso. Por lo mismo, están configurados desde esa óptica, y pese a que en las normas que rigen a los gobiernos regionales se les otorga un papel asesor de la autoridad regional superior respectiva (Intendente), en la práctica ello adquiere múltiples formas, no existiendo un formato común al que ceñirse. Esto se traduce en que más allá del impacto efectivo del ejercicio de cada *Seremi*, en algunos casos cumplen funciones que comprenden más a los jefes provinciales de educación, dando cuenta con ello de cierta sobre posición en esta materia, y por otra de la falta de una tradición institucional en este plano.

Su nominación en el cargo, como un puesto de confianza política, relega a un segundo plano el factor técnico (incluso en quienes sostienen que es su fortaleza), y atiende a la dependencia que para estos efectos deberá asumir el *Seremi* de la autoridad política nacional; si bien los entrevistados reclaman que su ejercicio se habría visto favorecido al disponer de mayor autonomía de gestión financiera, política y de manejo de los recursos humanos, lo cierto es que es una figura muy difícil de sostener en la institucionalidad vigente, pues la fidelidad política del *Seremi* primará sobre otras consideraciones técnicas. No obstante lo señalado, se valora el reconocimiento que habría tenido en su desempeño disponer de esas atribuciones, y por esta vía reducir el sobredimensionado peso centralista del Ministerio en todo plano, alivianar su burocracia, como también atender a la posibilidad de contextualizar políticas, disponiendo de recursos financieros para esta tarea.

Las principales dificultades que enfrentaron en su gestión se vinculan directa e indirectamente con la falta de relevancia y autoridad de su función en el contexto político-técnico, más allá de la representación ministerial, pero sin atribuciones mayores para terciar en conflictos locales con los movimientos sociales, como tampoco, en definitiva, para poder ordenar la educación pública y sus sostenedores (Alcaldes), más allá de sugerencias sustantivas o no, según la disponibilidad para acogerla mostrada por los mismos sostenedores. Ello muestra las debilidades de este diseño inconsistente que se instaló con la municipalización, débilmente corregido por la Ley General de Educación del año 2009.

En este marco, la definición de su cargo y funciones debiese ser consistente con las innovaciones que se están proponiendo en materia de nueva arquitectura de la educación pública. Por cierto, al mudarse esta estructura se ha de cambiar la institucionalidad y funciones del Ministerio en sus diversos niveles y autoridades, en consonancia con las propuestas de nueva institucionalidad. Ello marca un escenario crítico donde los aportes de los entrevistados son determinantes para poder inferir que el sistema de desconcentración de la educación no da para mucho más, y que se requiere de una institucionalidad descentralizada inspirada en el tradicional teorema de Oates (1972), destacando que cada servicio público debería ser provisto por la jurisdicción que tenga control sobre la mínima área geográfica en que se internalicen los beneficios y costos de dicha provisión. Es decir, todos aquellos bienes públicos regionales debiesen ser asegurados por el nivel regional, con el fin de alcanzar una mayor eficiencia en su provisión, como una mayor relación con las preferencias de los habitantes de la región en particular, así como en el control en su provisión (calidad y control) y en posibilitar una mayor participación en su financiamiento.

Ello debería ser contrastado con una función que permitiese contextualizar las políticas, fortalecer la generación de redes, estimular la participación y otras medidas en este plano que forman, más el discurso que el actuar del *Seremi* en el territorio, dado el peso de las políticas centralistas. Un aspecto relevante al respecto es que el *Seremi* debería ser el líder educativo de la región y en este marco el representante de las demandas en este plano ante el gobierno central, o al menos un eficiente articulador de las demandas territoriales con las políticas nacionales, y no como queda establecido, como ejecutor de la política educativa del nivel central. Esta situación plantea la necesidad de que la SECREDUC cuente con el apoyo de los estamentos que le permitan maximizar sus alcances en la región, entendiéndose un alto nivel de dependencia con los departamentos provinciales de educación como un aliado esencial.

Resulta interesante la elevada consistencia encontrada entre el diagnóstico y las propuestas de los entrevistados, incluso al referirse al necesidad de desmunicipalizar la educación como elemento de fortalecimiento de la educación pública. No obstante, la mayor parte de las propuestas de rediseño y organización de una nueva institucionalidad en el plano subnacional poseen dos puntos de referencia: uno, la construcción de un sistema subnacional de educación pensado y articulado desde el Ministerio en forma centralizada, o –alternativamente– su rediseño a partir de la reorganización del nivel local, pero omitiendo el nivel meso o regional, sin que se haya planteado hasta la fecha (2014) la discusión desde el punto de vista intermedio, a saber: lo subnacional debidamente articulado entre sí, y a partir de ello, la construcción de un sistema nacional de educación. Esto da cuenta de

la manera cómo y desde dónde se ha venido pensando esta temática y los límites “culturales” que tiene que formular una visión de organización sustentada en una autonomía relativa del plano subnacional ¿Cuánta descentralización se requiere? Ello tiene respuestas diferentes según nos situemos desde el nivel central, o desde los territorios subnacionales.

REFERENCIAS

- ABALOS, J. A. *Descentralización fiscal y transferencia de competencias: aproximación general y propuestas para fortalecer los gobiernos regionales en Chile*. Santiago de Chile: Cepal, 1998. (Serie Política Fiscal, n. 102)
- BERTOGLIA, L.; RACZYNSKI, D.; VALDERRAMA, C. *Años de política educativa descentralizada con efectos tardíos en calidad y equidad de la educación. ¿Ausencia de enfoque territorial?* Santiago de Chile: RIMISP, 2011. (Pobreza y Desigualdad, Informe 2011).
- CHILE. Comisión Nacional de la Reforma Administrativa. “Políticas de la Comisión Nacional para la Reforma Administrativa”. Ministerio del Interior de Chile (12 de julio de 1974), *Decreto Ley 573: “Estatuto del gobierno y administración interiores del Estado”*, consultado el 4 de noviembre de 2013.
- CHILE. Ministerio de Educación. *Ley n. 18.956*, reestructura el Ministerio de Educación Pública. Santiago, 1990.
- _____. *DFL n. 2*. Fija Texto refundido, coordinado y sistematizado del decreto con fuerza de Ley n° 2, de 1996, sobre subvención del estado a establecimientos educacionales. Santiago, 1998.
- _____. *DFL n. 2-20.370*. Fija Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley n. 20.370 con las Normas No Derogadas del Decreto con Fuerza de Ley n. 1, de 2005, Santiago, 2010.
- _____. *Ley n. 20.501*. Calidad y Equidad de la Educación. Santiago, 2011.
- _____. *Ley n. 20.529*. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Santiago, 2011.
- CHILE. Ministerio do Interior. *Decreto con Fuerza de Ley n. 29-18. 834*. Fija Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley n. 18.834. Sobre Estatuto Administrativo. Santiago, 2005.
- _____. Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo. *Decreto con Fuerza de Ley n. 1-19.175*. Fija el Texto Refundido, Coordinado, Sistematizado y Actualizado de Ley n. 19.175, Orgánica Constitucional sobre Gobierno y Administración Regional. Santiago de Chile, 2005.
- _____. Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo. *Decreto con Fuerza de Ley n. 1-18. 695*. Fija el Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley, n. 18.695, Orgánica Constitucional De Municipalidades. Santiago de Chile, 2006.
- _____. Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo. *Descentralización en américa latina una análisis comparado*. Santiago: SUBDERE, 2009.
- _____. Subsecretaría del Interior. *Decreto Ley 575*. Regionalización/Chile Descentralización Administrativa, 1974.
- _____. Subsecretaría del Interior. *Ley n. 20.174*. Crea La XIV Región de los Ríos y la Provincia de Ranco en su territorio. Santiago. 2007.
- _____. (04 de noviembre de 1975), *Decreto Ley 1230: Divide las regiones del país en provincias que indica*. Acceso em: 4 nov. 2013.
- _____. (07 de enero de 1976), *Decreto Ley 1317: Divide las regiones que indica de las provincias que señala y modifica D. L. 575, de 1974*. Acceso em: 4 nov. 2013.
- _____. (10 de octubre de 1978), *Decreto Ley 2339: Otorga denominación a la Región Metropolitana y a las regiones del país, en la forma que indica*. Acceso em: 4 nov. 2013.
- _____. (13 de julio de 1974), *Decreto Ley 575: Regionalización del país*. Acceso em: 4 nov. 2013.

CUNIL, N. La descentralización de la descentralización de la política social. ¿Qué hemos aprendido? En: GOMÀ, R.; JORDANA, J. (Ed.) *Descentralización y políticas sociales en América Latina*. Barcelona: Fundación CIDOB, p. 41-52, 2004.

DAUGHTERS, R.; HARPER, L. Fiscal and political decentralization reforms. Washington D.C.: IADB, 2006.

DI GROPELLO, E. Los modelos de descentralización educativa en América Latina. *Revista de la Cepal*, 68, p. 153-170, 1999.

DONOSO, S. *El derecho a educación Chile*. Nueva ciudadanía tras el ocaso neoliberal. Santiago: Bravo y Allende Editores, 2013.

DONOSO, S.; ARIAS, O. Diferencias de escala en los sistema de educación pública en Chile. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 283-307, abr./jun. 2011.

DONOSO, S. et al. La educación pública abandonada por el Estado: los municipios ante la encrucijada del futuro. En: GAIRIN, J.; SÁNCHEZ, S. (Ed.). *Municipio y educación: reflexiones, experiencias y desafíos*. Santiago: Universidad Autónoma de Barcelona, FIDECAP, 2011. p. 35-50.

EATON, K. The state of the state in Latin America: challenges, challengers, responses and deficits. *Rev. Ciencia Política*, Santiago, v. 32, n. 3, p. 643-657, 2012.

_____. Designing subnational institutions: regional and municipal reforms in postauthoritarian Chile. *Comparative Political Studies*, n. 37, p. 218-244, March 2004.

FALABELLA, A. Des-centralización en educación: relaciones amor-odio con el estado. *Revista Docencia*, Santiago, n. 31, p. 12-21, 2007.

FINOT, I. Los poceros de descentralización en América Latina. *Investigaciones Regionales*, n. 10, p. 175-205, 2007.

HANSON, M. *La descentralización educacional: problemas y desafíos*. Santiago: PREAL, 1997. (Documento de Trabajo, n. 9).

LLANCAR, C. Descentralización: experiencia de la chilena, el estudio de las Naciones Unidas sobre los gobiernos regionales *Tékhne*, n. 11, p. 145-171. 2009.

MARCEL, M. *Modelos alternativos de descentralización y la experiencia chilena*. Santiago: CIEPLAN Programa Legislativo, 2012.

MARCEL, M.; RACZYNSKI, D. *La asignatura pendiente*. Claves para la revalidación de la educación pEs ictad, dando cuenta con eloública de gestión local en Chile. Colección CIEPLAN, Uqbar Editores, 2009.

MEADE, B.; GERSHBERG, A. *Accountability de la reforma educativa en América Latina: ¿Cómo puede o no la descentralización aumentar la accountability?* Santiago: PREAL, Marzo, 2006.

MEJÍA, C.; ANATASIO, O. *Descentralización en América Latina*. España: Instituto de Estudios Fiscales, 2008. (Estudios de Caso, n. 30/08).

MONTECINOS, E. Los actuales desafíos regionales en Chile: ¿Nueva regionalización o más descentralización? In: CONGRESO NACIONAL DE MUNICIPALIDADES, 11., 2013, Vina del Mar. *Anais...* Acesso em: 9 nov. 2013.

NÚÑEZ, I.; WEINSTEN, J. Chile: ¿Una reforma educacional sin reforma del Ministerio? (1990-2007). In: AGUERRONDO, I. (Coord.). *Institucionalidad de los Ministerios de Educación*. Los procesos de reforma Educativa de Argentina y Chile de los años 90'. Paris: IIEP, 2010. p. 95-220.

OATES, W. *Fiscal federalism*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.

PRAWDA, J. *Educational decentralization in Latin America: lessons learnerd*. A view from Latin America., Washington, D.C.: World Bank, 1992. (Human Resources working paper, n. 27).

RÁPALO, R. *Los procesos de descentralización educativa en América Latina y lineamientos de propuesta para la descentralización educativa en Honduras*. Tegucigalpa: PNUD, 2003.

STRAMIELLO, C. I. Sistemas educativos modernos para América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, v. 16, p. 391-412, 2010.

SEBASTIÁN DONOSO-DÍAZ

Professor da área de políticas educacionais do Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional da Universidad de Talca, Maule, Chile
sdonoso@utalca.cl

NIBALDO BENAVIDES M.

Professor da área de políticas educacionais do Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional da Universidad de Talca, Maule, Chile
nbenavides@utalca.cl

MARGARITA RETAMAL T.

Mestre em Política e Gestão Educacional e profissional da área de planejamento da Secretaría Ministerial de Educación de la Región del Maule do Ministerio de Educación, Maule, Chile
maargarita.retamal@mineduc.cl

GRACIELA URRRA G.

Mestre em Política e Gestão Educacional e profissional da área de planejamento da Secretaría Ministerial de Educación de la Región del Maule do Ministerio de Educación, Maule, Chile
graciela.urra@mineduc.cl

EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL EN ARGENTINA (2003-2013): TRABAJO DOCENTE E IGUALDAD

ALEJANDRO VASSILIADES

RESUMEN

Este artículo aborda los resultados de una investigación sobre las regulaciones del trabajo de enseñar en Argentina. Utilizando herramientas conceptuales provenientes del análisis político del discurso, analizaré algunos de los principales elementos de la discursividad oficial en el período 2003-2013. Plantearé que ellos se articularon en torno a la equivalencia discursiva igualdad-inclusión educativa, configurando dos cadenas de significantes emparentadas. Una de ellas asoció la igualdad y la inclusión educativas a la afirmación de la educación como derecho social, la principalidad estatal, la restitución de lo común y la consideración de la diversidad; la otra enlazó la igualdad y la inclusión educativas a la idea de centralidad de la enseñanza, el trabajo con situaciones de “desigualdad educativa” –tales como la sobreedad y la repitencia– y de “vulnerabilidad social”, y la promoción de modos organizacionales alternativos.

THE OFFICIAL PEDAGOGICAL DISCOURSE IN ARGENTINA (2003-2013): TEACHING AND EQUALITY

ABSTRACT

This article discusses the results of research on teaching practice regulations in Argentina. Using the conceptual tools of political analysis of the discourse, I will analyse some of the main elements of the official discourse between 2003 and 2013. I will raise the hypothesis that they were articulated around the discursive equivalence of educational inclusion-equality, and that it gave way to two streams of related meanings. One of them associated equality and educational inclusion to the declaration of education as a social right, the centrality of the state, the return of the common good and the consideration of the diversity; the other associated equality and educational inclusion to the idea of centrality of teaching, to work with situations of “educational inequality” – such as the age-grade distortion and failure – and “social vulnerability”, and the promotion of alternative modes of organization.

EDUCATIONAL POLICIES • DISCOURSE • TEACHING • ARGENTINA

O DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL NA ARGENTINA (2003-2013): TRABALHO DOCENTE E IGUALDADE

RESUMO

Este artigo discute os resultados de uma pesquisa sobre os regulamentos da prática de ensino na Argentina. Usando ferramentas conceituais da análise política do discurso, farei uma exposição dos principais elementos do discurso oficial de 2003 até 2013. Levantarei a hipótese de que tal formulação se deu em torno da equivalência discursiva igualdade-inclusão educacional, e que ela deu lugar a duas correntes de significados relacionados. Uma delas associou a igualdade e a inclusão educacional à declaração da educação como direito social, à centralidade estatal, à restituição do comum e à consideração da diversidade; a outra associou a igualdade e a inclusão educacional à ideia de centralidade do ensino, ao trabalho com situações de “desigualdade educacional” – tais como distorção idade-série e repetência – e de “vulnerabilidade social”, e a promoção de modos alternativos de organização.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • DISCURSO • TRABALHO DOCENTE •
ARGENTINA

LA DOCENCIA EN ARGENTINA Y EN AMÉRICA LATINA CONSTITUYE UN CAMPO dinámico, imposible de ligar a una significación unívoca y estable a lo largo del tiempo. Por el contrario, la historia de sus movimientos está estrechamente ligada al derrotero de las luchas por fijar –siempre de forma provisoria– los sentidos del trabajo de enseñar. Estos intentos han sido desarrollados por diversos sectores, como los Estados nacionales, los sindicatos docentes, las administraciones locales, los organismos internacionales, las confesiones religiosas y los diversos movimientos sociales y docentes, entre otros sujetos sociales. El resultado de esas disputas produjo reglas y sentidos para el trabajo de enseñar que configuraron las prácticas escolares cotidianas de los y las docentes.

1 Utilizo aquí la formulación desarrollada por Laclau (1993) al referirse a la indeterminación de lo Social y a la imposibilidad de constituir plenamente la ordenación social. En este marco, la sociedad no es una totalidad fundante de sus procesos parciales, sino que los diversos órdenes sociales resultan intentos precarios –y en algún punto fallidos– de domesticar el campo de las diferencias. No existiría, entonces, un “orden social” como principio subyacente o como espacio suturado, sino que lo social estaría atravesado por relaciones contingentes, no esencialistas.

2 Me refiero aquí al Análisis Político del Discurso, perspectiva teórico-metodológica desarrollada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe en la Universidad de Essex. Véase al respecto el texto de Laclau y Mouffe (1985).

Si la docencia constituye, entonces, un lugar “imposible”,¹ en tanto espacio que no puede articularse a una única significación, el análisis de los discursos acerca del trabajo docente se concentrará en los procesos de producción y articulación de sentidos (LACLAU; MOUFFE, 1985)² en torno de la docencia como significante abierto. El análisis de los discursos acerca del trabajo de enseñar es, entonces, el de los procesos sociales que constituyeron las prácticas de maestros y profesores y que expresaron intentos por dominar la indeterminación de lo Social en el campo del trabajo docente, procurando ordenarlo y organizarlo.

Otro tanto puede decirse de la idea de igualdad educativa, siempre ligada a los sentidos construidos en torno del trabajo docente a lo largo de diversas reformas (POPKEWITZ, 1999). En efecto, dicha

idea también constituyó un campo abierto en permanente redefinición, dentro del cual se libraron luchas por establecer qué debía entenderse por “igualdad educativa”. En este sentido, tanto las identidades docentes como los sentidos atribuidos al significante igualdad nunca fueron estáticos ni se mantuvieron exento de conflictos, sino que fueron objeto de una serie de luchas por fijar su significado. Al mismo tiempo, dichas producciones de sentido articularon nociones acerca de la posición que los docentes debían asumir e ideas acerca de cómo proceder frente a lo que, de manera contingente y provisoria, era definido como desigual y necesario de ser modificado (DUSSEL, 2004; SOUTHWELL, 2006).

En este trabajo me propongo analizar algunos aspectos de los modos en que trabajo docente e igualdad educativa se articularon en el discurso pedagógico oficial en Argentina en el período 2003-2013. Este corte temporal fue seleccionado en tanto momento de condensación de debates en torno de esta articulación. El análisis se nutrirá de herramientas conceptuales y metodológicas aportadas por el Análisis Político del Discurso y abordará un conjunto de documentos que constituyen una de las expresiones de la discursividad oficial a nivel nacional y en el caso de la Provincia de Buenos Aires.

VÍNCULOS ENTRE ESCOLARIZACIÓN, TRABAJO DOCENTE E IGUALDAD EN ARGENTINA: REFORMULACIONES RECIENTES

Una mirada a una serie de expresiones del discurso pedagógico oficial en Argentina en el período 2003-2013 arroja que uno de sus ejes centrales parece haber estado en la reformulación de los modos en que, en la década de 1990, se articularon escolarización, trabajo docente e igualdad. Esta última noción, desplazada de la discursividad oficial en el último tercio del siglo XX, es explícitamente incorporada en la formulación de las políticas educativas desde 2003 en adelante. De modo general, ella es acompañada de otra noción, la de inclusión, sobre la que se fundamentan la mayoría de las iniciativas implementadas. Luego de una década como la de 1990, devastadora para la vigencia de una importante cantidad de derechos sociales, y de la crisis de 2001, buena parte de las políticas educativas que se implementaron desde 2003 en adelante se sustentaron discursivamente en la necesidad de ampliar las dinámicas de inclusión y de construir escenarios más igualitarios.

En este sentido, procuraré desarrollar aquí un argumento que he explorado en trabajos previos (VASSILIADES, 2012), relativo a que la reformulación operada por la discursividad oficial se dio en torno de la equivalencia discursiva igualdad-inclusión educativa, dotando a ambos términos de la relación de nuevas significaciones que se superpusieron con algunas de larga data. Esta construcción se apoyó en dos cadenas de

significantes emparentadas, que sostuvieron tal equivalencia. La primera de ellas articuló las nociones de igualdad e inclusión educativa a la afirmación de la educación como derecho social, la principalidad estatal en relación a garantizar su vigencia, la restitución de lo común como horizonte y la consideración de la diversidad para el trabajo pedagógico. La segunda, por su parte, enlazó aquellas nociones a los argumentos de reposicionar a la enseñanza en un lugar central de la tarea docente, la necesidad de desarrollar un trabajo específico con situaciones entendidas como de “desigualdad educativa”, y de –en ese marco– habilitar algunas modificaciones en la organización cotidiana escolar.

La primera de las cadenas de significantes mencionadas encontró expresiones en algunos hitos legislativos. En efecto, tanto la afirmación de la educación como derecho social y la principalidad en el papel del Estado y la restitución de lo común como horizonte fueron afirmaciones que se cristalizaron en el articulado de la Ley de Educación Nacional –LEN– sancionada en 2006. Esta norma reformularía, así, algunos aspectos centrales de su antecesora, la Ley Federal de Educación (1993), caracterizada por impulsar un papel subsidiario para el Estado (FELDFEBER, 2000), por desplazar la idea de lo común como horizonte –profundizando un movimiento iniciado por la última dictadura en el período 1976-1983– y desarticulando esta noción del trabajo con la diversidad. La sanción de la LEN, además, se dio en un contexto de cambios políticos en el contexto latinoamericano, en el que, luego de las dictaduras y los gobiernos de corte neoliberal-neoconservador de las últimas décadas, se llevaron adelante procesos políticos que, en algunos países, impulsaron importantes dinámicas de transformación social (SAFORCADA; VASSILIADES, 2011).

La principalidad estatal y la afirmación de la educación como derecho social que establece la LEN son acompañadas de la introducción de la noción de igualdad y de la premisa de lo común como eje de los procesos de escolarización. Ambas están asociadas al carácter “nacional” que la educación debe tener –lo que constituye una incipiente revisión de ciertas lógicas particularistas en el campo pedagógico en el último tercio del siglo XX– y a garantizar el acceso y la permanencia en los años de escolaridad:

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. (LEN art. 8)

Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

- a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. [...]
- d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.
- e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. (LEN art. 11)

Junto con las apelaciones a la noción de igualdad, la LEN incorpora un conjunto de elementos relativos a ligar la inclusión con el trabajo con las diferencias culturales, delineando –junto con otras políticas– una revisión de algunos parámetros históricos que habían organizado históricamente la idea de inclusión escolar, como aquéllos que la asociaban a la erradicación de la diferencia (DUSSEL, 2004; SOUTHWELL, 2006). En este sentido, la LEN establece algunas modalidades educativas que se sustentan en una idea de inclusión asociada a incorporar a la escolarización a sujetos que se hallaban excluidos de este proceso y a la valoración de las pautas culturales de diversos grupos sociales. En este último caso se plantea a la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad de los niveles inicial, primario y secundario para garantizar a los pueblos indígenas:

[...] una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica [...] un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y respeto hacia tales diferencias. (LEN art. 52)

El modo en que se fue consolidando la implementación de la modalidad ha venido teniendo diversas expresiones en las provincias, que dieron lugar a diferentes formas de incluir los valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales de los pueblos indígenas. En el caso de la Provincia de Buenos Aires la Educación Intercultural se presenta en la Ley de Educación Provincial –LEP– de 2007 como una modalidad responsable de impulsar una perspectiva pedagógica

intercultural en articulación con la Educación común. Sus objetivos articulan la noción de inclusión y el trabajo con las diferencias culturales al plantear la promoción de “las relaciones igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, teniendo en vista la construcción de una sociedad inclusiva”, al tiempo que se dirige a la integración de las particularidades y diversidades (LEP art. 44). La serie discursiva que se traza a nivel nacional y provincial se compone, así, de significantes tales como igualdad-inclusión-incorporación de poblaciones que no acceden a la escolarización-trabajo pedagógico con las diferencias culturales a partir de su valorización-integración de la diversidad-modificación de situaciones de desigualdad educativa (repitencia, sobreedad y “abandono” escolar).

Por otra parte, la LEN reserva un apartado para un conjunto de políticas que denomina “de promoción de la igualdad educativa”, que se plantean resolver situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivada de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio del derecho a la educación. Estas políticas también se presentan ligadas a la inclusión, reconocimiento e integración de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios, enfatizando la necesidad de garantizar la “igualdad de oportunidades y resultados educativos” y la provisión de recursos materiales y pedagógicos a aquellos alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable.

En el mismo sentido, la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires también establece que se desarrollarán “políticas de inclusión y promoción de la igualdad educativa” que apunten a modificar situaciones de “desigualdad, exclusión, estigmatización educativa y social y otras formas de discriminación que vulneran el derecho a la educación de niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores” (LEP art. 108),³ con especial énfasis en los sectores “más desfavorecidos” de la sociedad. El principio de la inclusión, estructurante de la política provincial para el nivel primario, se vincula con la posibilidad de asegurar la obligatoriedad escolar desde la sala de cuatro años de la Educación Inicial hasta la finalización del Nivel Secundario, vinculándose también con la afirmación de la necesidad de promover el respeto a las diferencias.

Estos significados en torno de la inclusión, asociados a extender el acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo y de promover diversas modalidades que apuntalen este proceso, se verían también plasmados en el Plan Nacional de Educación Obligatoria de 2009. Se trató de una política nacional de tres años que abarcó la escolarización obligatoria definida por la LEN y que estipulaba acciones dirigidas a la ampliación de la cobertura escolar, la mejora de las tasas de escolarización en todos los niveles y el diseño e implementación

3

Estas políticas, de acuerdo con dicha ley, deben promover la inclusión, integración y acreditación del tránsito educativo de todos los sujetos en todos los niveles, principalmente los obligatorios. Ellas incluirán el reparto de recursos pedagógicos, tecnológicos, culturales y materiales a aquellos sectores que se encuentren en situación económica desfavorable (LEP art. 109). Al igual que la LEN, la Ley de Educación Provincial establece que se adoptarán las medidas necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en la escuela de alumnas embarazadas y madres, evitando toda forma de discriminación (LEP art. 110). Como parte del despliegue de estas noción asociadas a la inclusión y la igualdad, la LEN también prevé como modalidad a la Educación en Contextos de Privación de la Libertad, destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, en particular en lo que hace al cumplimiento de su escolaridad obligatoria.

de modelos institucionales y organizacionales alternativos. Asimismo, el valor de la igualdad es formulado en términos de poder resolver situaciones de repitencia y “abandono” escolar, que son situadas en el plano de las “desigualdades” a resolver, y es puesto en proximidad con el cumplimiento de la obligatoriedad escolar:

Mientras que el Estado ha sido capaz de ampliar la escolarización, permitiendo que cada vez más niños hagan efectivo su derecho a la educación, no ha podido todavía asegurarles una educación de calidad en igualdad de condiciones. En este sentido, además de los esfuerzos de inclusión y de igualdad surgen nuevos desafíos para el sistema educativo y para la sociedad toda, que pueden resumirse en asegurar la terminación de la educación obligatoria a todos los alumnos y reducir las brechas en la calidad de los aprendizajes. Responder a ellos no es una tarea sencilla, ya que implica mayores recursos, asegurar los mejores docentes allí donde más se los necesita y, sobre todo, una revisión profunda de las prácticas educativas para atender la expansión de la obligatoriedad. (ARGENTINA, 2009, p. 2)

Como puede observarse, lo igualitario aparece caracterizando la educación a la que los alumnos tienen derecho, en términos de la igualdad de oportunidades. Este objetivo se asocia a la definición, por parte del Ministerio de Educación de contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios para todos los niveles de la escolaridad obligatoria. Además, se establece que la formación docente debe promover “el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as” (LEN art. 71), situando a las políticas de formación de profesores en el plano de la promoción de mayores niveles de igualdad e inclusión en los términos recién analizados.

Estas nociones relativas a la inclusión estuvieron, por lo general, fundadas en una retórica universalista. En ese contexto, en 2009 se implementa la Asignación Universal por Hijo (AUH), una política del Estado Nacional que otorga una prestación a aquellas familias cuyos integrantes no se encuentren en situación de trabajo formal –y, por lo tanto, no reciban la prestación que los trabajadores formales reciben por sus niños/as en edad escolar. La AUH está dirigida a grupos familiares en situación de desocupación o que participan de la economía informal. Su pago está condicionado a que los niños/as cumplan con la escolaridad obligatoria y tengan realizados los controles de salud y las vacunas previstas. Pese a su denominación de “universal”, la AUH se dirige a algunos sectores específicos, aunque avanza en una propuesta más inclusiva al integrarse dentro de las políticas de la seguridad social (FELDFEBER; GLUZ, 2011).

De modo general, estas medidas,⁴ implementadas en los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (primer gobierno entre 2007-2011 y segundo gobierno en curso), han representado la reversión de algunas de las políticas de los 90 en un contexto de significativo crecimiento económico y de intervención del Estado orientada a garantizar derechos sociales (GOROSTIAGA, 2010), y que en el plano pedagógico parece desplegarse a partir del par igualdad-inclusión.

ACERCA DE LA “CENTRALIDAD DE LA ENSEÑANZA”: NOTAS SOBRE UN MODO DE PENSAR LA INCLUSIÓN

Un elemento central en los modos en que se planteó consolidar el valor de la igualdad y de la inclusión lo constituyó la afirmación de que la tarea docente central debe ser la enseñanza. En debate con posiciones pedagógicas que, en la década de 1990 habían reducido el trabajo docente al plano de la asistencia y la contención afectiva frente al dramatismo de las consecuencias sociales del neoliberalismo, los postulados de la última década buscaron apuntar a ubicar a la enseñanza como centro de la tarea de maestros y profesores.

Estas discusiones comenzaron a desplegarse fundamentalmente a partir de 2004, con la implementación del Programa Integral para la Igualdad Educativa –PIIE– por parte del Ministerio de Educación de la Nación. Se trató de una iniciativa dirigida a mil escuelas primarias de todo el país que atendieran a sectores en condiciones de exclusión social, y consistió en apoyo mediante recursos financieros y acompañamiento pedagógico para el desarrollo de iniciativas por parte de las instituciones escolares. El Programa introdujo una revisión de los sentidos asociados al trabajo docente al afirmar la apuesta de la igualdad de oportunidades educativas como una dimensión de la igualdad social, y al procurar orientar las iniciativas pedagógicas hacia el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza.

El valor de la “igualdad educativa”, que ya aparece en el título del PIIE, tiene luego diversas expresiones en su propuesta. Por un lado, esta noción aparece conjugando elementos previos propios de las políticas focalizadas –la prioridad a los sectores en condiciones de vulnerabilidad social, la preocupación por garantizar la “educación básica”– con las aspiraciones al desarrollo social y cultural para el conjunto de la ciudadanía, la consideración de las situaciones de exclusión y la apuesta a la enseñanza como tarea central del trabajo docente, en un contexto de reposición de la principalidad estatal en el campo educativo y en otras esferas de lo social.

4

Por razones de espacio, no estoy tomando en consideración otras políticas que comparten algunos de los rasgos mencionados, como es el caso del Programa Conectar-Igualdad, de distribución de netbooks en escuelas e Institutos de Formación Docente de todo el país.

Esta reposición de la centralidad estatal y el énfasis puesto en desarrollar una política de carácter nacional suponen una ruptura respecto a las lógicas que organizaron la anterior reforma de 1990, que estuvo caracterizada por la desresponsabilización estatal y la hiperresponsabilización jurisdiccional e institucional, y que devinieron en un dramático aumento de la fragmentación educativa. Por otra parte, estas medidas se inscriben en la necesidad de vincular la actividad educativa a la tarea de enseñanza, dejando atrás una serie de problemas que, desde este discurso, exceden el trabajo específicamente escolar:

El PIIE parte de reconocer que en los últimos años –debido a la crítica situación económica y social que atravesó nuestro país– las escuelas se han visto enfrentadas a una diversidad de demandas y problemas que en algunos casos excedieron a sus funciones y posibilidades, y que ocuparon el territorio de lo pedagógico con innumerables actividades que las urgencias impusieron. (ARGENTINA, 2004, p. 8)

En torno de la idea de “reposicionar la enseñanza”, la propuesta del PIIE pone en relación la realización del derecho a la educación con la distribución de bienes y el mejoramiento de las condiciones materiales como una de las vías para alcanzar la igualdad de oportunidades, asociada a la igualdad social. Asimismo, otra de las expresiones que el valor de la igualdad tiene en la propuesta del PIIE es el planteo de la igualdad de capacidades de todos los sujetos como punto de partida de las prácticas pedagógicas. Ello implica un cambio de relevancia en el discurso oficial, en términos de considerar que la llamada “educabilidad” no es una condición estática que depende del entorno familiar del niño, sino que puede jugarse en lo que una institución educativa puede hacer. Esta premisa también estará presente en una serie de elaboraciones y definiciones de los documentos curriculares relativos a la organización pedagógica e institucional de las escuelas, como analizaré más adelante.

A diferencia de las políticas focalizadas de la década de 1990, donde las propuestas no iban acompañadas de una operación sobre las condiciones que generaban las situaciones de desigualdad, el contexto político-social y económico más amplio en el que se inscribió la implementación del PIIE tuvo que ver con la importante reducción de los índices de pobreza, el fuerte aumento en los niveles de empleo y la suba del porcentaje del PBI asignado a la educación, ubicado en 6,47% en 2011. Asimismo, la reposición del valor de la igualdad en la propuesta del PIIE supone una ruptura frente al discurso reformista de la década anterior y puede constituirse en deslegitimador de aquellas prácticas que se opongan a dicho valor como socialmente injusto.

La recuperación de la “centralidad de la enseñanza” es planteada como el único camino para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas. De acuerdo con la discursividad oficial, el modo de construir igualdad es restituir el lugar de lo común y lo compartido, a través de la transmisión a las nuevas generaciones de los saberes y experiencias que constituyen el patrimonio cultural nacional y universal. Así, se presenta al valor de la igualdad como un horizonte al que se debe avanzar partiendo de las necesidades de aprendizaje de cada alumno/a, apostando a que todos/as pueden aprender. La igualdad supone así una consideración común a todos/as los/as estudiantes –“todos pueden aprender”– al tiempo que implica la atención a las diferencias, particularidades y necesidades de cada uno/a. Desde este punto de vista, se insiste en poner en cuestión las condiciones que se ofrecen a los alumnos y alumnas para que puedan aprender. El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires define el estado de la educación primaria hacia 2008 y las situaciones que deben revertirse para alcanzar horizontes más igualitarios:

Gran cantidad de niños/as no logran alfabetizarse hacia el final del primer ciclo o lo hacen de manera tan deficiente que la misma institución escolar no los considera en condiciones de promover a cuarto año. Se inicia, de este modo, un circuito de repitencias, sobre-edad y abandono. El análisis de los indicadores de asistencia y calificación pone al descubierto uno de los aspectos que –de manera más evidente– obstaculiza el aprendizaje. En muchas escuelas, en primer lugar las del conurbano, difícilmente los niños/as mantengan una continuidad semanal constante en su trabajo escolar a causa de asistencias alternadas [...] Una reforma curricular exige anticipar la disposición institucional que permita instalar la continuidad de la enseñanza. La enseñanza de los contenidos escolares –la alfabetización, por ejemplo– requieren de tiempos prolongados y continuos. (BUENOS AIRES, 2008, p. 2)

Asimismo, la propuesta oficial establecía en los documentos curriculares la necesidad de que los adultos asumieran plenamente la responsabilidad del cuidado de niños y niñas. El documento enfatiza la necesidad de construir una asimetría entre los niños que aprenden y los adultos responsables de la enseñanza y el cuidado, dado que “entre iguales no hay educación” (BUENOS AIRES, 2008). La responsabilidad adulta incluye también la anticipación y previsión de obstáculos y conflictos, la construcción colectiva sobre el límite de lo permitido y las múltiples expresiones del cuidado como parte de la enseñanza:

El cuidado de los docentes, el cuidado mutuo entre los niños/as y el cuidado de la escuela y de los objetos que hay en ella, es

contenido y producto de la enseñanza. Se trata de contenidos que no ocupan un espacio curricular específico ni un tiempo de enseñanza planificado pero que circulan continuamente en la escuela. Es necesario develarlos y explicitarlos; se refieren a la relación con los otros y a los derechos y responsabilidades de todos. La institución escolar y los adultos que se desempeñan en ella transmiten estos contenidos y el acceso a ellos –que se concreta en el día a día de la vida de la escuela– no resulta neutral para los niños/as. (BUENOS AIRES, 2008, p. 19)

El documento también afirma la necesidad de convertir la diversidad⁵ en una “ventaja pedagógica” y, respecto de las tensiones entre trabajar sobre aquellos rasgos culturales que los alumnos traen o mostrar otros universos desconocidos por ellos, aboga por la necesidad de considerar esta última opción, una indicación que, como veremos en los capítulos siguientes, impacta en las reglas y sentidos que los docentes construyen para su trabajo:

La escuela tiene la responsabilidad de “abrir las puertas del mundo” a los niños/as, no solo del mundo conocido, sino de otros mundos, lejanos, pasados, irreales, imaginarios, teóricos, posibles, y hasta imposibles o utópicos. (BUENOS AIRES, 2008, p. 26)

Estas enunciaciones sobre la centralidad de la enseñanza no suceden en el vacío sino que, en parte, encuentran su condición de posibilidad en la reducción del trabajo escolar y docente a una dimensión asistencial y de subsistencia alimentaria en el marco de las políticas neoliberales que se habían desplegado en los '90. En oposición a la idea de que los alumnos vayan a la escuela sólo a comer o que –parafraseando al documento– la docencia comience y termine en la distribución de la merienda, se plantea la necesidad de consolidar un lugar central para la enseñanza. Algo similar sucede con la noción de igualdad, excluida del discurso pedagógico a favor de la equidad y la consideración y respeto a las diferencias en la mencionada década, que en un número de ocasiones devino en su naturalización. En este sentido, en el Diseño Curricular se plantea la igualdad como horizonte sobre la base de la premisa de que todos los alumnos pueden aprender, y que la escuela debe ayudarlos a actuar como alumnos y confiar en sus posibilidades de aprendizaje.

La centralidad de la enseñanza también es asociada a la necesidad de reorganizar la institución escolar. En 2009, la Dirección de Gestión Curricular de la Provincia de Buenos Aires instó a “poner en tensión las prácticas institucionales en el trabajo educativo de producir igualdad de acceso a los bienes culturales” (BUENOS AIRES, 2009). Esta propuesta es retomada en los comienzos del ciclo lectivo 2010, cuando se plantea la

5

El documento curricular también señala la necesidad de considerar la diversidad de género, afirmando que las prácticas escolares cotidianas pueden reforzar patrones rígidos y estereotipos de modelos del “deber ser” de mujeres y varones, representaciones de lo femenino y lo masculino, que pueden no ser los mismos construidos en las culturas de crianza, pero son presentados como únicos, naturales o esenciales.

necesidad de repensar la organización institucional a fin de aprovechar los tiempos y espacios para que el aprendizaje se convirtiera en el centro del quehacer escolar cotidiano (BUENOS AIRES, 2010). Se convoca a revisar los rituales cotidianos para examinar si no se encuentran despojados del sentido que tuvieron en otro momento histórico y, en consecuencia, terminan quitando parte del tiempo para la enseñanza. Las revisiones de los formatos institucionales aparecen como necesarias cuando, en especial, se produzcan situaciones de desigualdad educativa:

Los agrupamientos flexibles y alternativos de docentes y alumnos/as son estratégicos, responden a distintos propósitos en diferentes momentos del año: desarrollar secuencias particulares, profundizar algunos contenidos, favorecer el intercambio de los alumnos/as que inician un ciclo con aquellos que lo están terminando, sostener durante el año un agrupamiento en horas específicas cuando se trata de alumnos/as en riesgo de acumular repitencias en el ciclo, que tienen muchas inasistencias o que requieren de tiempos más prolongados de trabajo individualizado. (BUENOS AIRES, 2008, p. 29)

La igualdad y la inclusión aparecen, así, como valores asociados a la superación de las desigualdades de origen y a una enseñanza “de calidad”, que está directamente ligada con la posibilidad re-posicionar a la enseñanza en el centro de la tarea pedagógica y a garantizar el acceso al conocimiento:

Mejorar la calidad implica colocar la enseñanza en el centro de las preocupaciones y desafíos de la política educativa, a los efectos de garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a acceder a los conocimientos necesarios para la participación en la vida de manera crítica y transformadora. Esto supone desarrollar políticas que tengan como preocupación las propuestas que la escuela ofrece, no solo en términos de contenidos sino también respecto de los procesos de transmisión, las formas de organización así como las condiciones pedagógicas y materiales en que tiene lugar. Producir mejores condiciones para el cotidiano escolar tanto para alumnos como para docentes implica una preocupación por los modos en que es posible verificar la igualdad en el acceso a los conocimientos para todos los niños, jóvenes y adultos. (ARGENTINA, 2009, p. 5)

Estas premisas han organizado las propuestas de formación docente a nivel nacional en Argentina. La docencia es definida como una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza en tanto actividad de transmisión de la cultura en las escuelas, y para el desarrollo

de potencialidades y capacidades de los alumnos (Consejo Federal de Educación, 2007). Los profesores son concebidos en tanto sujetos como profesionales que desarrollan esas tareas, sosteniendo la vigencia del derecho social a la educación y en compromiso con el valor de la igualdad, según lo estipulado por la LEN.

El Diseño Curricular para la Educación Superior de la provincia de Buenos Aires profundiza estos parámetros, definiendo al docente como trabajador cultural y pedagogo, cuya actividad central es la de ser enseñante (BUENOS AIRES, 2008). Estas premisas refuerzan, así, el lugar principal otorgado a la enseñanza en el discurso oficial. Asimismo, se enfatiza la dimensión transformadora de esta tarea, que, según el Diseño, debe articularse con los procesos de cambio de la sociedad, la política y las culturas:

En este sentido, formar al docente como profesional de la enseñanza implica propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social, favoreciendo a la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo a escala humana, es decir al servicio de la humanidad antes que del capital o del mercado [...] La consideración de la amplitud, la complejidad y el sentido de la práctica docente incluye un posicionamiento social y el reconocimiento de la dimensión política de la docencia. En este sentido es que consideramos al maestro/a como trabajador cultural, como transmisor, movilizador y creador de la cultura. Las ideas tradicionales han presentado a la cultura como una "cosa" frecuentemente acabada y como un elemento/ingrediente factible de ser enseñado. Sin embargo, más que nunca resulta necesario repensar en la actualidad el carácter político-cultural de la escuela y el rol del docente como trabajador de la cultura. (BUENOS AIRES, 2008, p. 21)

En este marco, el Diseño apela a retomar y resignificar tradiciones en las que la educación pública fue una de las políticas culturales centrales, y a situar a los docentes como sujetos clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y de la educación pública como una política cultural inclusiva. Enfatiza que ello debe hacerse reconociendo y trabajando con las diferencias, y desde una perspectiva intercultural que se aparte de un abordaje multicultural de las diferencias (BUENOS AIRES, 2008). Así, se posiciona a los sujetos docentes en el reconocimiento de los "Otros", de otros saberes, otras experiencias y otras vivencias. Para el Diseño, el reconocimiento del carácter intercultural de toda situación educativa implica partir no

sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos.

A MODO DE CIERRE

A lo largo de este artículo he procurado analizar algunos aspectos de los modos en que se articularon trabajo docente e igualdad educativa en Argentina en el período 2003-2013. Para ello, he analizado algunas expresiones del discurso pedagógico oficial –en el caso nacional y en el de la Provincia de Buenos Aires–, mostrando que ellas dan cuenta de que la docencia constituye un campo en permanente movimiento, atravesado por luchas por fijar su significado. Buena parte de las producciones de sentido han estado atravesadas por la equivalencia entre igualdad e inclusión, que parece haber constituido uno de los ejes organizadores de las regulaciones del trabajo docente.

Si bien la década analizada constituye un tiempo de particular énfasis en la afirmación de las nociones de igualdad e inclusión, debe señalarse que tales ideas no resultan novedosas en la historia de las políticas educativas en Argentina. Lejos de plantear que, desde 2003 en adelante comienza un período de “inclusión” frente a uno anterior de “no inclusión”, he procurado mostrar cómo las producciones en torno de este término discuten, y en algunos casos recuperan, elementos relativos a la igualdad y la inclusión que son parte de la historia educativa argentina y, en especial, de la historia educativa reciente del país. Como sucedió en otros períodos, los modos en que se definen provisoriamente los sentidos en torno de la igualdad y la inclusión configuran reglas y significados para el trabajo de enseñar, los modos en que se plantea la tarea de maestros y profesores frente a situaciones de desigualdad y –de modo más general– la imaginación respecto de qué puede y debe hacer la escuela frente a ellas.

REFERENCIAS

DUSSEL, I. Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 305-335, 2004.

FELDFEBER, M. Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem. *Revista Versões: Novedades Educativas da Secretaria de Extensão Universitaria de la Universidad de Buenos Aires*, n. 11, p. 8-20, 2000.

_____. Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. In: FELDFEBER, M. (Comp.) *Los sentidos de lo público*. Reflexiones desde el campo educativo. Buenos Aires: Noveduc, 2003. p. 107-127.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr./jun. 2011.

GOROSTIAGA, J. La reforma del gobierno escolar en Argentina y Brasil: tendencias nacionales y sub-nacionales. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 29., October 6-9, 2010. Toronto, Canada. *Anais...* Toronto, Canada: LASA, 2010.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI, 1985.

POPKWITZ, T. Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto del poder. In: IMBERNÓN, F. (Coord.) *La educación en el siglo XXI*. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: Graó, 1999. p. 121-146.

SAFORCADA, F.; VASSILIADES, A. Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al Postconsenso de Washington en América del Sur. *Educacao & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 287-304, abr./jun. 2011.

SOUTHWELL, M. ...El emperador está desnudo...! In: AA.VV. *Lo que queda de la escuela*. Rosario: Laborde Editor, 2003. p. 111-124. (Cuadernos de Pedagogía).

_____. La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata, In: MARTINIS, P.; REDONDO, P. (Comp.) *Igualdad y educación*. Escrituras entre (dos) orillas. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2006. p. 103-122.

TIRAMONTI, G. *Modernización educativa de los '90 ¿el fin de la ilusión emancipadora?*. Buenos Aires: TEMAS, 2001.

VASSILIADES, A. *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. 2012. Tesis (Doctorado) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. 2012.

FUENTES CONSULTADAS

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Programa Integral para la Igualdad Educativa. Varios documentos. 2004.

ARGENTINA. Ley de Educación Nacional 26.206, 2006.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Resolución n. 23/07. Plan Nacional de Formación Docente, 2007.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Plan Nacional de Educación Obligatoria. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Secretaría de Educación, Buenos Aires, 2009.

BUENOS AIRES. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular para la Educación Primaria, 2008.

BUENOS AIRES. Ley de Educación Provincial. Provincia de Buenos Aires, 2007.

BUENOS AIRES. Prácticas democráticas en la escuela primaria. Documento curricular N° 2. Dirección de Gestión Curricular. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Octubre de 2009.

BUENOS AIRES (2010) El inicio del ciclo...Una nueva oportunidad. Documento de Trabajo N° 1. Dirección Provincial de Educación Primaria. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Marzo de 2010.

ALEJANDRO VASSILIADES

Professor e pesquisador do Instituto de Investigações em Humanidades e Ciências Sociais –Conicet– Universidad Nacional de la Plata –UNLP– e do Instituto de Investigações em Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidad de Buenos Aires–UBA–, Buenos Aires, Província de Buenos Aires, Argentina
alevassiliades@gmail.com

PESQUISA EDUCACIONAL E EXPERIÊNCIA HUMANA NA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA

CLÁUDIO A. DALBOSCO

RESUMO

O ensaio aborda a fragilidade teórica da pesquisa educacional brasileira, desdobrando a argumentação em três seções. Na primeira, baseando-se em Bernardete Gatti, o texto alinhava alguns traços do diagnóstico sobre as dificuldades e os limites do atual estágio da pesquisa educacional no país. Na segunda, concentra-se em resumir o aspecto nuclear da ambiguidade da experiência ordinária, científica e filosófica. Pretende mostrar que, se tais formas foram acompanhadas por tendências dogmáticas, também apresentam concepções abertas e plurais. Na última parte, procura justificar a experiência hermenêutica gadameriana como perspectiva promissora para ampliar a noção de experiência humana, visando a descortinar um novo olhar sobre a natureza da pesquisa educacional.

Agradeço à Universidade de Passo Fundo - UPF - pela concessão de horas de pesquisa e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - pela Bolsa de Produtividade em Pesquisa, sem os quais este trabalho não poderia ter sido desenvolvido.

PESQUISA EDUCACIONAL • EPISTEMOLOGIA • EXPERIÊNCIA

EDUCATIONAL RESEARCH AND HUMAN EXPERIENCE IN THE HERMENEUTIC PERSPECTIVE

ABSTRACT

This essay focuses on the theoretical weakness of Brazilian educational research, deploying its argument in three sections. Based on Bernardete Gatti assessment, the text outlines in the first section some difficulties and limitations of the current stage of educational research. The second section deals with the core aspect of the ambiguity of ordinary, scientific and philosophic experience. It intends to show that, although such forms were accompanied by dogmatic trends, they also embody open and multiple conceptions. The final section presents the Gadamerian hermeneutic experience as a promising approach to broaden the notion of human experience and a potential new perspective on the nature of educational research.

EDUCATIONAL RESEARCH • EPISTEMOLOGY • EXPERIENCE

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EXPERIENCIA HUMANA DESDE LA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA

RESUMEN

El ensayo aborda la fragilidad teórica de la investigación educativa brasileña, desdoblando la argumentación en tres secciones. En la primera, basándose en Bernardete Gatti, el texto hilvana algunos rasgos del diagnóstico sobre las dificultades y los límites de la actual fase de la investigación educativa en el país. En la segunda, se concentra en resumir el aspecto nuclear de la ambigüedad de la experiencia ordinaria, científica y filosófica. Pretende mostrar que, si tales formas son acompañadas por tendencias dogmáticas, también presentan concepciones abiertas y plurales. En la última parte, trata de justificar la experiencia hermenéutica gadameriana como perspectiva promisoría para ampliar la noción de experiencia humana, con miras a revelar una nueva mirada sobre la naturaleza de la investigación educativa.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA • EPISTEMOLOGÍA • EXPERIENCIA

A PESQUISA EDUCACIONAL, EM SENTIDO ABRANGENTE, INVESTIGA A EXPERIÊNCIA formativa que ocorre entre dois ou mais seres humanos inseridos em um determinado contexto social e natural. Quando se trata de educação, a experiência humana é um conceito-chave do ato investigativo, independentemente da perspectiva teórica ou do procedimento metodológico adotado. Nesse sentido, buscar saber o que ela é e como se constitui torna-se uma questão educacional de primeira grandeza.

Desde sua origem, o saber humano sempre esteve vinculado à curiosidade e à investigação. É lapidar, nesse contexto, a sentença aristotélica formulada já no início da *Metafísica*: “Todos os homens inclinam-se naturalmente ao saber” (ARISTÓTELES, 1995b, p. 20).¹ No âmbito de sua filosofia sistemática, ele associa o saber à investigação das primeiras causas e dos primeiros princípios de tudo o que existe. Contudo, em outros escritos, vincula a necessidade humana de saber, ou seja, o espírito inquiridor, à noção de experiência. Tal é o caso, por exemplo, do Apêndice dos *Analíticos posteriores* (1995a), no qual Aristóteles descreve como a experiência é produzida e como sua unidade é alcançada a partir de percepções diversas, retendo-se delas características gerais.

Como se pode observar, nesse aspecto da concepção aristotélica mais ampla de experiência já se encontra explícita a tensão profunda entre percepções individuais e sua generalização, a qual cruza a história da tradição cultural ocidental chegando até nossos dias. Por percepções individuais entendo aqui, *grosso modo*, o particular, o empírico, ou

¹ A tradução é de minha autoria, bem como as demais citações, cujo texto original se encontra no idioma alemão, conforme indicado na referência bibliográfica, ao final do ensaio.

seja, tudo o que é observado e que, portanto, possui relação imediata com nossos sentidos. Por generalização, o esforço teórico de compreender o observado em uma perspectiva mais abrangente, abstraindo-o, inclusive, do próprio contexto no qual é gestado. O fato é que Aristóteles instituiu, a sua própria maneira, os dois polos principais de um procedimento investigativo, o empírico e o teórico, concebendo-os como tensão permanente e inesgotável. O filósofo manteve entre eles uma posição conciliadora, “surpreendentemente indeterminada” (GADAMER, 1999a, p. 356).² Ou seja, não só evitou a determinação de um polo sobre o outro como também os conservou em aberto.

No entanto, essa posição “surpreendentemente indeterminada” da noção de experiência é radicalmente rompida, na modernidade, pela vertente tecnicista da ciência, na medida em que provoca a absolutização de seu significado metódico-experimental. A versão moderna de experiência concebe-a como tudo aquilo que pode ser mensurado de acordo com os cânones do modelo físico-matemático. Daí ser inevitável que ao sentido moderno de experiência se vinculem as noções de experimento e medida. Ao proceder desse modo, a ciência moderna, sobretudo aquele modelo que se torna hegemônico no âmbito das ciências naturais, termina por legitimar, por um lado, os aspectos dogmáticos inerentes ao sentido ordinário e comum de experiência, ignorando, por outro, a historicidade que a constitui.

O que se torna amplamente problemático em tal modelo, quando simplesmente transportado ao âmbito das ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*), é que ele objetiva (mensura) aquilo que por princípio não deve ser objetivado, isto é, o próprio ser humano. Querer mensurar o sentido inerente à experiência humana é certamente um dos principais limites do ideal de objetividade, também assumido em parte pela pesquisa educacional. Por isso, persiste, na atualidade, talvez mais ainda do que outrora, o grande desafio de compreender a experiência humana, sobretudo aquela que é expressa como questão educacional, para além dos cânones do procedimento metódico-experimental.

Em síntese, do exposto acima ficam claros dois aspectos: primeiro, que há um vínculo estreito entre esses três elementos, a experiência humana, o saber humano e a curiosidade inquiridora (investigativa). Segundo, que a ciência moderna tendeu cada vez mais a tratar da experiência com base no procedimento metódico-experimental, reduzindo-a ao que pode ser mensurado. Decorre desse segundo aspecto uma dupla consequência: por um lado, mensuração e medida tornam-se forças poderosíssimas do ideal científico de objetividade; por outro, desaparece a historicidade inerente à experiência humana. Ou seja, a esmagadora supremacia do ideal de objetividade ocorre em detrimento nítido da historicidade como elemento constitutivo da condição humana. As repercussões dessa tendência geral ao campo educacional³ são imensas. Entre elas está a guinada apressada das pesquisas educacionais na direção do

2

Esta citação refere-se ao primeiro volume das *Gesammelte Werke* (Obras escolhidas), no qual consta *Wahrheit und Methode* (Verdade e método). Como já indicado na nota anterior, todas as traduções do alemão para o português são de minha própria autoria.

3

Emprego “campo educacional” de acordo com o sentido atribuído por Pierre Bourdieu (2003, p. 112) à noção geral de campo como “sistema de relações objetivas entre posições adquiridas em lutas anteriores”. Isto é, o campo “é o lugar e o espaço de uma luta concorrencial” que envolve questões de validade, autoridade e competência (BOURDIEU, 2003, p. 112). Zaia Brandão (2010, p. 849-856) oferece um bom exemplo do emprego da noção de campo à pesquisa educacional, especialmente, à sociologia educacional.

empírico, o qual passa a ser compreendido como um dado que fala por si mesmo ou, na melhor das hipóteses, reduzido ao que pode ser mensurado. O problema é que a concessão excessiva ao empírico ocorre, no mais das vezes, em detrimento dos aspectos teóricos da pesquisa, provocando, em última instância, o enfraquecimento das próprias pretensões de validade do conhecimento educacional.

No presente ensaio, pretendo abordar a problemática da experiência humana como constitutiva do campo educacional. Investigo mais precisamente as seguintes questões: a) Que aspectos comprovam a fragilidade teórica da pesquisa educacional atual? b) Onde repousa a ambiguidade da noção de experiência humana em seu sentido ordinário, científico e filosófico? c) Em que sentido a experiência hermenêutica auxilia a ampliação da noção de experiência que importa diretamente ao campo educacional? Como se pode observar, pressuponho que a perspectiva hermenêutica tem algo a contribuir no debate das pesquisas educacionais atuais e pretendo justificar essa pressuposição na parte final do ensaio.

O diagnóstico feito por vários pesquisadores educacionais brasileiros sobre a fragmentação e a fragilidade das pesquisas educacionais está relacionado com dois fatores interligados entre si: primeiro, com a progressiva renúncia do campo educacional à pergunta pela validade do conhecimento educacional e; segundo, com a diluição da pedagogia em curso de formação de professores, fragilizando-a como área investigativa que pergunta pelo estatuto e pelas condições de validade de seu próprio conhecimento.⁴ Não há dúvida de que esses dois fatores também estão na base do enfraquecimento da educação em relação às outras áreas do conhecimento humano. Ademais, a concessão apressada e indevida ao empírico e a transformação da pedagogia em curso de formação de professores tornam evidente sua redução, como investigação da “questão educacional”, ao ensino compreendido como procedimento didático, isto é, como técnicas de aprendizagem. Com isso, a pedagogia abre mão de pensar as questões mais amplas e profundas, diretamente relacionadas ao processo educacional formativo do ser humano.⁵

De outra parte, é evidente que somente um esforço coletivo de investigação, sustentado pelo debate público entre as diversas comunidades de investigadores – penso aqui especialmente nos diversos Grupos de Trabalho – GTs – da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED –, será capaz de fazer frente a essa extensa e difícil problemática. É tal debate que fará avançar questões de natureza ética e epistemológica vinculadas à pesquisa educacional. Defendo a hipótese, no âmbito deste ensaio, de que a tradição hermenêutica pode contribuir para a ampliação da noção de experiência, resgatando aquele sentido inerente à condição humana que foi esquecido pela ciência em seu sentido metódico-experimental. Do ponto de vista sistemático,

4 É preciso salientar que esse problema não é exclusividade da pedagogia brasileira. No contexto da pedagogia alemã, por exemplo, também há o debate sobre o estatuto da pedagogia e sua diluição em curso de formação de professores. Sobre o estatuto da pedagogia e seu sentido específico como formação humana, ver o ensaio de Ulrich Herrmann (2004, p. 433-449).

5 Nesse contexto, é notório o movimento atual de parte do pensamento europeu com o intuito de avaliar os primeiros resultados acadêmicos do Processo de Bolonha. Em estudo recente, Reinhard Brandt (2011) oferece uma visão crítica de conjunto desse processo na universidade alemã. De outra parte, Gert Biesta (2013) também apresenta um diagnóstico breve e preciso do amplo processo em curso de redução das questões educacionais mais amplas a problemas específicos de aprendizagem.

o núcleo de tal contribuição refere-se à ideia da historicidade radicada no caráter de abertura da própria experiência humana que se manifesta na estrutura do diálogo levada a cabo pelo modo inteligente de perguntar. Ou seja, segundo a perspectiva hermenêutica gadameriana, é pelo diálogo movido pela pergunta de caráter aberto e interminável que o ser humano pode projetar-se além do aspecto dogmático inerente aos modos de experiência ordinária, científica e filosófica.

Divido o ensaio em três partes, cada uma delas visando a tratar respectivamente das três perguntas acima formuladas. Na primeira, baseando-me em Bernardete Gatti (2012), alinhavo alguns traços do diagnóstico sobre as dificuldades e os limites do atual estágio da pesquisa educacional no país. Deixo aqui propositalmente de lado a avaliação positiva, também necessária, sobre os enormes avanços organizacionais e acadêmicos que a área da educação conquistou nestas últimas décadas. Na segunda parte, concentro-me em resumir o aspecto nuclear da ambiguidade da experiência ordinária, científica e filosófica. Pretendo mostrar que, se tais formas são acompanhadas por tendências dogmáticas, também apresentam concepções abertas e plurais. Na última parte, procuro justificar a experiência hermenêutica gadameriana como perspectiva promissora para alargar a noção de experiência humana e, por conseguinte, como aporte para problematizar a noção de pesquisa educacional centrada no empírico.

FRAGILIDADE TEÓRICA DA PESQUISA EDUCACIONAL

O recurso a algumas fontes revela o quanto o campo da pesquisa educacional é marcado pela dispersão, fragmentação teórica e ausência de fio condutor geral. A observação detida sobre a estrutura organizacional da ANPEd, dividida em grupos de trabalho, a participação em seus encontros nacionais e, sobretudo, a interpretação de parte dos trabalhos que aí são apresentados mostram um quadro desordenado de pesquisa. A fragmentação teórica também é visível no âmbito dos programas de pós-graduação e na produção acadêmica tanto do corpo docente como discente. Uma visão panorâmica dos títulos e resumos de algumas teses e dissertações permite apontar a variedade temática e a ausência de uma diretriz que possa articular minimamente as linhas de pesquisa, oferecendo uma unidade básica aos programas. Da necessária pluralidade temática e teórica, da indispensável liberdade acadêmica e da solidão intelectual produtiva ruma-se a passos largos à liberalidade e à fragmentação caótica, fortalecendo o individualismo possessivo de um perfil acadêmico ao estilo hobbesiano.⁶ Esse parece ser o perfil da “nova geração Capes” enfronhada nos ditames do produtivismo acadêmico.⁷ Por fim, as revistas especializadas também são um exemplo considerável para a

⁶ Trata-se da justificação do egoísmo individual e social baseado no modelo da liberdade negativa. Sobre isso, ver a interpretação recente de Axel Honneth (2011, p. 36).

⁷ Para uma crítica sobre os rumos que assumiu a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil, ver especialmente o ensaio de Antonio Flavio Moreira (2009).

constatação da crescente fragmentação teórica da investigação na área educacional. Em síntese, a ANPEd, os programas de pós-graduação e os periódicos especializados são três fontes respeitáveis para avaliar o que está acontecendo na pesquisa educacional brasileira.

De outra parte, a constatação da fragilidade teórica e da ausência de uma diretriz mínima não deve ser vista como defesa de uma forma única de pensamento ou da exclusividade e monopólio de determinada tradição de pesquisa. Também, no que se refere à reivindicação de uma cultura epistemológica, não se trata de postular o retorno do monismo metodológico ou epistemológico e, menos ainda, da simples reposição dos ideais de objetividade que marcaram o procedimento metódico-experimental da ciência moderna. Trata-se, sim, para enfrentar a predominância irrefletida do empírico e a fragilidade teórica, de repor na agenda da pesquisa educacional o problema da formação de uma cultura epistemológica compatível com as exigências das sociedades contemporâneas, plurais e complexas. Tal cultura precisa amparar-se então em um amplo conceito de razão, falibilista e encarnado social e historicamente, que seja capaz de problematizar o sentido reduzido da noção de experiência humana.

Em ensaio publicado recentemente, Bernardete A. Gatti oferece um diagnóstico sobre alguns aspectos do atual estágio da pesquisa. Gatti (2012, p. 13) possui o objetivo mais amplo de referir os

[...] conceitos utilizados para caracterizar o campo de estudos em educação, sua polissemia, ambiguidades e [a] complexidade por suas subáreas de pesquisa em variadas abordagens, analisando aspectos que interferem na identificação do campo científico e suas formas investigativas.

Desse objetivo geral destacam-se três aspectos, analisados pela autora ao longo de seu ensaio, que interessam especialmente ao ponto em discussão. O primeiro corrobora o próprio diagnóstico já feito acima da fragilidade teórica do campo. Considerando as exigências de qualidade e excelência acadêmica que estão postas na atualidade, a pesquisa educacional não pode deixar de preocupar-se com a validade e o alcance social do conhecimento produzido, fato que requer do próprio estudo consistência argumentativa para justificar suas propostas e conclusões. Justamente por não formular determinadas perguntas que são indispensáveis à pesquisa e por não empregar de modo preciso os conceitos, o campo da educação torna-se gelatinoso e pulverizado. Nesse contexto, Gatti (2012, p. 18) pontua claramente uma exigência:

É quase um imperativo para que o campo da pesquisa em educação se afirme e deixe de ser considerada “uma geleia geral”,

expressão jocosa que ouvimos de profissionais de outros campos, ao se referirem aos termos pouco precisos, pouco explicitados que os profissionais da educação muitas vezes usam.

O segundo aspecto, intimamente relacionado à fragilidade teórica, diz respeito à frouxidão e à imprecisão de conceitos nucleares ao campo educacional, tais como educação, pedagogia, didática e prática de ensino. Gatti esclarece que o sentido desses conceitos é na maioria das vezes pressuposto ou tomado simplesmente como sinônimo, sem que haja a preocupação de problematizar as definições assumidas. Essa imprecisão conceitual dificulta a autoafirmação do campo educacional frente a outros campos científicos, impedindo seu reconhecimento. Segundo a autora: “Há sempre um questionamento, especialmente de cientistas sociais e profissionais da filosofia, sobre o estatuto da educação como campo de conhecimento” (GATTI, 2012, p. 19). Por outro lado, ambiguidade e fraqueza conceitual desembocam na própria formação inconsistente de novos docentes pesquisadores.

Há, notadamente, a meu ver, fatores estruturais externos mais amplos que estão na origem da fragilidade teórica e da imprecisão conceitual do atual estágio da pesquisa educacional, os quais merecem aprofundamento. Dentre eles, destacam-se a invasão abusiva da economia global de mercado no âmbito educacional e, dela decorrente, a mercantilização (monetarização) crescente do ensino. Esse fator estrutural externo impõe um sentido pragmático e utilitário às instituições de ensino, distanciando-as das especificidades pedagógicas que constituem a relação entre educador e educando. Nesse caso, a relação pedagógica que ocorre em sala de aula exige uma noção de espaço e tempo mais complexa e indeterminada do que aquela requerida pelo modelo do gerenciamento empresarial regido pelas leis do mercado. O modelo da gestão empresarial, especialmente aquele baseado na competição agressiva, torna-se inadequado para dar conta do âmbito da experiência humana que se mostra na forma de processos educativos formais e informais.

Contudo, além de fatores estruturais externos, há um fator interno à própria pesquisa educacional que acentua a fraqueza teórica e a ambiguidade conceitual do campo. Trata-se do esquecimento da pergunta pela validade do conhecimento educacional. A pedagogia, também por influência dos fatores externos, mas, principalmente, pelo fato de ter se transformado exclusivamente em curso de formação de professores, renunciou a sua pretensão de ser um conhecimento investigativo da educação. Nas próprias palavras de Gatti (2012, p. 18):

O termo pedagogia, entre nós, mais geralmente associado ao curso formativo de professores das séries iniciais, mostra-se nas representações, conceitualmente, distante de seu objeto, tal como

Hameline e outros teóricos discutem, com imagem diferente de campo específico de pesquisa e de estudos com foco claro.

Com isso, a pedagogia abre mão do aprofundamento sobre o estatuto epistemológico e metodológico do conhecimento educacional, deixando de pensar sistematicamente sobre as formas de racionalidade que lhe são subjacentes. Ao reduzir-se a curso de formação de professores, além de relegar suas pretensões epistemológicas de fundo, a pedagogia também renuncia à intenção de ser uma pedagogia geral, como foi pensado, por exemplo, entre outros, por Johann Friedrich Herbart (1997).⁸

Poderia objetar-se a minha argumentação, neste ponto, que a guinada à formação de professores também é marcada pela reflexão epistemológica acerca da ação docente, pois proporciona, por exemplo, o surgimento de muitas pesquisas sobre a epistemologia do professor reflexivo. Não há como negar esse fato, pois essa temática, amparada em autores como Antonio Nóvoa, Donald Schön e Kenneth Zeichner, aparece constantemente, nestes últimos anos, em eventos científicos e periódicos especializados da área. Entretanto, a preocupação específica com a formação do professor reflexivo/pesquisador parece ocorrer, por um lado, em detrimento do aprofundamento de questões epistemológicas e, por outro, como retórica legitimadora das reformas educacionais.

Desse modo, a adoção acrítica da proposta do professor reflexivo pode causar sérios problemas, entre os quais: a) ao se dirigir a reflexão exclusivamente para os problemas da prática pedagógica, assume-se uma postura muito mais adaptativa do que transformadora, preservando justamente aquilo que precisa ser questionado; b) ao se secundarizar o papel da teoria na reflexão pedagógica, termina-se por não fomentar a capacidade do professor de pensar de forma autônoma; c) por fim, ao se reduzir a validade do conhecimento educacional ao critério da aplicabilidade à prática, corre-se o risco de distanciar o professor do tipo de reflexão teórica que, embora não esteja necessariamente orientada a um fim prático imediato, é indispensável para pensar a questão educacional em sentido mais abrangente.⁹ *Mutatis mutandis*, essa crítica poderia ser estendida também ao movimento da assim denominada epistemologia da prática, tomada como referência para pensar a formação de professores.¹⁰

Volto-me agora ao terceiro e último aspecto do diagnóstico de Bernardete Gatti, o qual está relacionado com as formas investigativas. Baseando-se em Beillerot (2000), a autora refere três problemas vinculados a essas formas: a) a complexidade de discursos e abordagens sobre educação; b) as maneiras de proceder nas pesquisas; c) a relação entre pesquisa e demanda social. Depois de analisar cada um deles em separado, destacando a importância de ocupar-se da relação entre pesquisa e demanda social, Gatti (2012, p. 22) arremata seu raciocínio nos seguintes

8

Essa noção de pedagogia geral pensada por J. F. Herbart consolidou-se como tradição pedagógica e teoria da educação na Alemanha. Na atualidade, um de seus principais defensores é Dietrich Benner (2001).

9

Baseei-me aqui em uma livre reconstrução de Marli André (2001, p. 57).

10

Penso aqui em outros autores como, principalmente, Maurice Tardif (2002).

termos: “Trata-se de consistência na construção do campo educacional e do exercício da crítica – da liberdade de pensar nos limites de métodos robustos”. Nesse sentido, a autora elege a consistência argumentativa e o exercício da crítica como dois pilares das formas investigativas e, em sentido *lato*, da própria pesquisa educacional. Fica claro também, no que se refere às formas investigativas, que o grande desafio é justamente a construção de “métodos robustos”, embora a autora não defina o que entende por tal conceito.¹¹

Essa breve reconstrução do diagnóstico de Bernardete Gatti permite delinear uma visão panorâmica de algumas características importantes do atual estágio da pesquisa educacional brasileira. Há, contudo, outro fator que não é suficientemente abordado em seu diagnóstico e que, a meu ver, é central para compreender por que a pedagogia deixou progressivamente de conceber-se como campo investigativo, contribuindo decisivamente para o aumento da fragmentação e da fragilidade teórica da pesquisa nessa área. Refiro-me à primazia do empírico em detrimento da dimensão teórica da pesquisa. Segundo Hans-Georg Flickinger (2014, p. 1): “Nas últimas décadas observa-se, no entanto, uma forte tendência de sobrevalorizar as questões prático-empíricas da Educação em detrimento de sua reflexão teórica”. Assim, a pedagogia precisa retomar sua capacidade teórica de reflexão e vertê-la contra o sentido reduzido de experiência humana, pois somente desse modo poderá enfrentar com amplitude de visão a questão propriamente educacional.

Parece ter se tornado lugar comum na pesquisa educacional brasileira, e também mundial, a ideia de que a investigação com qualidade depende do olhar dirigido ao empírico. De acordo com tal entendimento, sem dialogar com o empírico, a pesquisa educacional perderia já de início sua própria credibilidade. O que está em jogo aqui, obviamente, é o próprio significado de empírico, ou seja, como ele é apreendido (questão metodológica) e como é interpretado (questão epistemológica), orientando-se por qual finalidade (questão ética e política). Tal questionamento mostra de imediato que o empírico não existe por si mesmo nem pode ser tratado de maneira desinteressada. O problema é que, ao promover sua “guinada ao empírico”, a pesquisa educacional abandona tendencialmente tais questões (epistemológicas, metodológicas, éticas e políticas), fragilizando com isso suas próprias pretensões.

Um breve contraponto à perspectiva hermenêutica pode ser elucidativo neste momento. Segundo tal perspectiva, o empírico não é simplesmente o resultado das percepções imediatas, como algo pronto para ser catalogado e ordenado. Tampouco é um simples dado que fala por si mesmo, afetando imediatamente o pesquisador e determinando-lhe o que deve ser apreendido. Ao contrário, o empírico é resultado da produção cultural e, no sentido estritamente epistemológico, uma construção teórica, cuja validade brota do consenso provisório que é alcançado pelo

11 Penso que uma discussão adequada sobre o sentido da expressão “métodos robustos” precisa considerar, entre outros aspectos, a historicidade e contextualidade da racionalidade contemporânea e, com ela, a questão da pluralidade epistemológica e metodológica.

diálogo entre pares da comunidade de investigadores. Do ponto de vista hermenêutico, o empírico, por mais “puro” que possa parecer, sempre é produto da experiência humana, mais precisamente, do processo compreensivo que nasce do diálogo entre seres humanos. Voltarei a esse aspecto na parte final do ensaio.

Nesse contexto, um dos limites da pesquisa educacional atual, pelo menos de parte dela, consiste em que sua guinada ao empírico ocorre em detrimento da questão teórica mais ampla, identificando o empírico com o que é dado imediatamente às percepções sensíveis. Ao proceder desse modo, preserva aquele fundo dogmático que está inerente tanto à experiência ordinária como à científica e filosófica. Ou seja, embora esses três âmbitos – ordinário, científico e filosófico – evidentemente diferenciem-se muito entre si, podem assumir, em determinada circunstância, uma semelhança dogmática espantosa. Mas de que dogmatismo se trata? Essa questão é esclarecida quando se considera o sentido ambíguo que cruza o conceito de experiência humana.

AMBIGUIDADE DA EXPERIÊNCIA HUMANA

A pluralidade de sentidos da experiência humana não pode ser concebida de uma única perspectiva nem definida de modo uniforme. Sua redução ao empírico compreendido pelo ideal de objetividade próprio ao procedimento metódico-experimental mostra-se muito limitada às pesquisas educacionais. Na sequência, gostaria de mostrar brevemente em que sentido a ambiguidade cruza esses três tipos de experiência humana: o ordinário, o científico e o filosófico.

A experiência ordinária compreende o vasto leque do fazer humano cotidiano. Diz respeito a tudo o que é realizado espontaneamente, sem necessidade de pensar detidamente, com base em critérios, sobre o que se faz. A experiência cotidiana compreende aqueles modos de ação que consomem a maior parte do tempo do ser humano, direcionados ao atendimento de suas necessidades imediatas. Destacam-se, como exemplos típicos, o ato de dirigir um carro, de levantar-se da cadeira e ir até a geladeira buscando algo para comer ou o ritual diário feito para manter a higiene pessoal. Embora qualquer um desses modos de ação não ocorra fora de um contexto cultural significativo, o fato é que para executá-los o ser humano lança mão de uma racionalidade mecânica, tornando rotina sua própria maneira de proceder. A rotina nada mais é do que o modo de habitualização da experiência, ou seja, a repetição frequente do mesmo modo de ação. Como hábito, a rotina dá origem ao esquema mental fixo, adotado invariavelmente, em qualquer contexto, para satisfação das necessidades ordinárias. Ora, o dogmatismo repousa justamente nessa fixidez invariável do procedimento, acentuando-se quando adotado como norma geral para a solução de problemas que vão

além daquela rotina própria à satisfação das necessidades elementares da vida cotidiana.

O contexto pedagógico de sala de aula pode ser tomado como exemplo típico do procedimento habitualizado inerente à experiência ordinária. Mostra-se, nesse caso, por meio da postura do professor que habitualiza (rotiniza) obstinadamente sua própria prática pedagógica. Ao agir desse modo, credita enorme peso a sua experiência prática, adotando-a como referência inquestionável para transmitir o conhecimento que domina e para enfrentar os conflitos que emergem da relação mantida com seus alunos. Quando desafiado ou posto em questão, recorre à certeza de sua prática, a qual também é herdeira de uma tradição, fazendo valer intuitivamente aquele fundo de saber resumido na expressão do “sempre aprendi a fazer assim e por isso agora também o faço”. Procura ensinar da maneira como aprendeu de seus pais e de seus professores. Desse modo, faz sua autoridade de professor repousar simplesmente em sua prática pedagógica e na tradição que a sustenta. Em síntese, esse exemplo revela um casamento infeliz entre o aspecto habitualizado da experiência ordinária e a prática pedagógica cotidiana da sala de aula. Tal aliança mantém intocado o aspecto dogmático da consciência espontânea, fomentando a mecanicidade do agir e a incapacidade do pensar.¹²

Mas a consciência espontânea própria à experiência ordinária não se constitui somente de uma racionalidade mecânica, sujeita frequentemente à habitualização e ao dogmatismo. Se fosse assim, seria somente no âmbito da *episteme* (âmbito do procedimento metódico e do pensar sistemático) que se encontraria a maneira adequada de solucionar nossos problemas. Nesse sentido, toda crítica arrogante e destruidora da consciência espontânea conduz ao intelectualismo cego e vazio. Ao se dirigir o olhar à história da humanidade, ainda no mundo antigo, sobretudo no pensamento do Sócrates histórico, encontra-se a valorização do diálogo vivido que brota da esfera da *doxa*.¹³ Sócrates concebe, no âmbito dos assuntos humanos, a arte de perguntar e responder como força propulsora do diálogo vivido, atribuindo papel preponderante às perguntas formuladas de modo inteligente. Ora, é essa estrutura aporética do diálogo, cujo sentido maior repousa no pôr-se dialogicamente a caminho sem querer chegar obstinadamente a algum lugar, que será retomada muitos séculos depois pela hermenêutica gadameriana.

Em *Wahrheit und Methode (Verdade e método)*, Gadamer considera válido um aspecto da experiência ordinária que não é científico nem filosófico. Trata-se da perspicácia (*Einsicht*) do homem experimentado, que é o mais radicalmente não dogmático, “porque tem feito tantas experiências e aprendido muito delas que está particularmente disposto a voltar a fazer novas experiências e continuar aprendendo algo delas” (GADAMER, 1999a, p. 361). A perspicácia representa então um sentido

12

Para uma abordagem mais detalhada do problema da dogmatização da experiência pedagógica, ver o segundo capítulo de meu livro *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo* (DALBOSCO, 2007). Abordo aí o problema no contexto da distinção entre fazer e agir pedagógico.

13

Expressão grega, empregada por Platão para designar a esfera da mera opinião, em contraposição à esfera da *episteme*, ou seja, do conhecimento científico (filosófico). No caso do Sócrates histórico, contrário ao próprio pensamento de Platão dos Diálogos intermediários, há nitidamente a valorização da *doxa* (opinião) como fonte do conhecimento veraz.

autêntico da experiência porque exige o retorno à posição inicial que havia sido assumida de maneira ingênua e cega. Como reconhece Gadamer (1999a), o homem experimentado desenvolve sua sagacidade (argúcia perspicaz), tornando-se um apreciador certo, com capacidade de captar e de corresponder adequadamente à situação do momento. Trata-se de um tipo de saber que ele aprende com a experiência de vida e não diretamente no ambiente acadêmico, embora possa ser por ele problematizado. Ora, perspicácia e apreciação certa também são qualidades indispensáveis de um bom pesquisador, podendo ser ainda mais potencializadas quando confrontadas com a reflexão teórica.

No que se refere à experiência científica, cabe destacar antes de tudo a força poderosa dos métodos experimentais oriundos das ciências naturais. A versão tecnicista da ciência moderna concebe a experiência no sentido metódico-experimental, reduzindo sua definição a algo que pode ser observado e resistente ao teste da verificação empírica. Desse modo, o critério da verificação ancorado na mensurabilidade dos fenômenos é instituído como ideal de objetividade, ao qual a própria noção de experiência deve estar submetida. O procedimento metódico experimental clássico alicerça-se em três passos básicos: observação, experimentação e descrição dos fenômenos, cabendo ao cientista segui-los rigorosamente. Esse procedimento fortalece-se em uma dupla perspectiva: como forma de ordenar o mundo caótico das percepções sensíveis, transformando em objeto o que é percebido, e como modo de apropriar-se das forças naturais. Quanto mais a experiência é regrada experimentalmente, mais o ser humano torna-se senhor de si mesmo e da própria natureza. Daí o enorme esforço investigativo depositado na busca pela regularidade da experiência. O que está pressuposto aqui é o sonho de uma razão soberana e onipotente que, por meio do procedimento metódico-experimental, seria capaz de adquirir controle absoluto de tudo o que vem a seu encontro, não só o mundo físico, mas também o social e cultural.

Essa versão experimental de ciência sofre críticas duras não apenas das ciências humanas, mas também de alguns teóricos das próprias ciências naturais. Em seu estudo *Ciência e o mundo moderno* (2006), Alfred N. Whitehead, um dos maiores filósofos do século XX, mostra que a ideia de ciência ultrapassa, já em sua origem, aquele sentido experimental acima referido. Além da paciência na observação minuciosa e do interesse apaixonado pelos fatos particulares, também há a crença decidida na ordem das coisas e a igual dedicação à generalização abstrata. Assim arremata Whitehead (2006, p. 34):

A fé na ordem da natureza que tornou possível o crescimento da ciência é um exemplo particular de uma fé mais profunda. Essa fé não pode ser justificada por nenhuma generalização indutiva [...].

Experimentar essa fé é reconhecer que, ao sermos nós mesmos, somos mais do que nós mesmos; reconhecer que nossa experiência, mesmo opaca e incompleta como é, ainda ecoa o mais profundo da realidade.

Embora muitos aspectos do extrato acima possam ser comentados, limito-me a apenas dois: primeiro, além de afirmar a imbricação entre ordem da natureza e fé mais profunda, o autor denuncia o limite da generalização indutiva¹⁴ como referência para tratar dessa fé. Nesse sentido, a ampliação da ideia de ciência ocorre mediante o reconhecimento de que há um conjunto de coisas inserido no que Whitehead (2006) denomina “fé profunda”. O filósofo deixa claro, na passagem citada, que tal fé não se enquadra simplesmente no princípio da indução, ou seja, ela não pode fazer parte das observações empíricas porque está fora do âmbito das percepções sensíveis. O segundo aspecto refere-se à noção de que nossa própria experiência pode fazer ecoar o mais profundo da realidade, desde que seja capaz de ir além da generalização indutiva. Com sua crítica, Whitehead nada mais faz do que indicar os limites do sentido experimental da ciência moderna e, subjacente a ele, da própria noção instrumental de experiência.

Com isso já tenho o suficiente para concluir favoravelmente acerca da pluralidade da ideia de ciência e, sobretudo, dos limites da ciência experimental. Ainda segundo Whitehead (2006, p. 71): “Em outras palavras, a ordem da natureza não pode ser justificada pela mera observação da natureza”. Contudo, o que prevaleceu no desenvolvimento científico moderno foi a noção experimental de ciência, desdobrada em suas mais diferentes variantes. Tão estrondoso foi seu sucesso que o ideal de objetividade passou a inspirar tanto a filosofia moderna como as ciências humanas e sociais. O pensador francês Augusto Comte, considerado o fundador da sociologia, serve aqui como exemplo paradigmático, pois busca fundar a nova ciência tomando como modelo as ciências naturais. Ou seja, segundo ele, a física social deveria espelhar-se diretamente na física da natureza. Como se verá a seguir, a hermenêutica já é, como postura intelectual, um esforço de crítica às ciências naturais, não aceitando mais tomá-la como modelo exclusivo de inspiração para pensar a experiência humana.

A mesma ambiguidade que constitui tanto a experiência ordinária como a científica também é encontrada fartamente na filosofia. Antes dela, a tragédia grega talvez tenha sido a experiência mais originária daquilo que Whitehead (2006) denomina “sentido profundo da realidade”. A tragédia torna-se referência indispensável para pensar a condição humana, porque, como mostra Martha C. Nussbaum (2009), é capaz de assinalar de maneira desconcertante o problema da vulnerabilidade humana.¹⁵ Ora, é a consciência dessa condição trágica inevitável do humano, ou seja,

14

A crítica mais séria ao princípio da indução como constitutivo das ciências empíricas foi elaborada por Karl Popper em seu livro *A lógica da pesquisa científica*. Assim conclui o autor em uma das passagens da referida obra: “Dessa forma, a tentativa de alicerçar o princípio de indução na experiência malogra, pois conduz a uma regressão infinita” (POPPER, 1993, p. 29).

15

No referido estudo, Nussbaum está convencida de que a poesia trágica é capaz de revelar algo da condição humana que a filosofia não nos permite acessar. Em suas palavras: “A poesia trágica, assim, pode trazer a uma investigação sobre a fortuna e a bondade humana um conteúdo especial que poderia escapar-nos se nos restringíssemos aos textos filosóficos convencionalmente admitidos” (NUSSBAUM, 2009, p. 13-14).

seu estado de fragilidade, que sustenta a postura socrática da humildade (*docta ignorantia*) e que certamente está na base do espanto filosófico originário. Compreendida assim, a experiência filosófica torna-se uma experiência de liberdade, porque rompe com o mecanicismo inerente à experiência ordinária, conduzindo o ser humano à própria experiência profunda da realidade.¹⁶ Tal experiência vem representada, no mundo grego, pelo espanto originário. Como assinala Heidegger (1979, p. 21): “O espanto é, enquanto *páthos*, a *arkhé*¹⁷ da filosofia”.

Mas também em sua origem, no mundo grego, a filosofia nasce com a pretensão de ser um saber absoluto, buscando equivaler-se ao perfeitamente Absoluto. É com essa ambição que se autointitula *prima ciência* (*prothê philosophia*), cuja tarefa consiste na investigação dos primeiros princípios e do fundamento último de tudo o que existe. Essa crença conduz à distinção entre sensível e inteligível, delegando ao *nous* (pensamento puro) o poder exclusivo de pensar o inteligível. Nesse contexto, considerando que não há como se desfazer do sensível, todo o empreendimento consiste em isolá-lo e afastá-lo da atividade especulativa e solitária do *nous*. Inicia-se aí uma longa tradição que passa por inúmeros filósofos, desaguardo, na modernidade, em Georg W. F. Hegel. Seu pensamento representa a síntese mais bem elaborada do idealismo alemão e, por isso, da experiência do pensar filosófico na forma de um sistema especulativo. Na *Fenomenologia do espírito*, por exemplo, uma das principais obras filosóficas da modernidade, Hegel (2008) expõe detalhadamente o movimento empreendido pela consciência, em seus diferentes níveis, desde a certeza sensível até atingir o saber absoluto. Como afirma Gadamer (1999a, p. 361): “Por isso, a dialética da experiência precisa terminar na superação de toda a experiência alcançada no saber absoluto, isto é, na identidade completa entre sujeito e objeto”. Nessa perspectiva, Hegel compreende a experiência filosófica como a busca permanente pelo saber absoluto, culminando, desse modo, na “onipotência da reflexão” (GADAMER, 1999a, p. 348).

Dessa reconstrução esquemática do sentido ambíguo que permeia a experiência ordinária, científica e filosófica gostaria de extrair duas breves conclusões, importantes à sequência de minha reflexão. A primeira conclusão é que a guinada ao empírico assumida pelas pesquisas educacionais brasileiras não problematiza suficientemente o sentido ambíguo da noção de experiência humana que sustenta os processos formativos educacionais. Ao proceder dessa maneira, e essa é a segunda conclusão, as pesquisas não conseguem defrontar-se seriamente com o aspecto dogmático inerente a cada tipo de experiência acima esquematizado. Considerando que a virada ao empírico conduz a pedagogia diretamente às práticas educativas, o risco que se corre aí é o de não questionar o aspecto dogmático da própria prática educativa. Assim, o problema do empírico não é só um problema epistemológico e

16

A consciência da própria finitude humana, diretamente vinculada ao problema da morte, talvez seja o principal aspecto que constitui a “experiência profunda da realidade”.

Em livro publicado recentemente, o filósofo alemão Peter Bieri concebe a dignidade humana, enquanto valor ético central, como reconhecimento da própria finitude (BIERI, 2013, p. 331-373).

17

Arkhé refere-se à origem ou ao princípio de todas as coisas. Deixar-se espantar significa, no sentido filosófico do termo, ir à raiz das coisas, buscando sua origem ou seus princípios.

metodológico intrínseco à natureza da pesquisa, mas também um problema pedagógico de primeira grandeza, uma vez que está diretamente relacionado com os processos educativos e suas respectivas práticas sociais. Ora, sem que o aspecto dogmático da prática educativa seja posto em questão, não é possível, por meio da educação, fazer a “experiência profunda” da realidade.¹⁸

Uma abordagem qualitativa do empírico requer – e esse é um dos grandes desafios teóricos da pesquisa educacional – uma reconsideração da noção de experiência humana. De outra parte, não há dúvida de que essa tarefa não é monopólio de uma só tradição intelectual e menos ainda de um só pesquisador. Considerando isso, gostaria de alinhar a seguir alguns traços da ampliação da ideia de experiência humana com base na noção gadameriana de experiência hermenêutica.

EXPERIÊNCIA HUMANA COMO EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA

Início com uma objeção geral que comumente é dirigida pelos críticos à obra *Wahrheit und Methode (Verdade e método)* (1999a). Gadamer teria elaborado aí, assim soa a crítica, um juízo apenas negativo da ciência moderna, ignorando a ambiguidade que cruza seu conceito. Por desconsiderar os avanços internos das teorias da ciência, o filósofo se deteve somente no enfoque objetivador dos métodos experimentais. O próprio Gadamer (1999a, p. 352) parece atestar isso quando afirma: “Não pode ser deixado lugar na ciência à historicidade da experiência.” Esse juízo não considera que modernas teorias, como é o caso de Stephen Toulmin (1953) e do próprio Alfred Whitehead (2006) citado acima, já pensam no horizonte da historicidade problemas próprios à ciência, como descoberta, leis da natureza e regularidade. Seria difícil não reconhecer que tais autores levam a sério o problema da historicidade da experiência em suas preocupações teóricas, pois é justamente em seu nome que eles também se tornam críticos do predomínio metódico-experimental na ciência moderna.

Mas essa crítica a Gadamer não invalida sua contribuição decisiva à ampliação da noção de experiência.¹⁹ A rigor, é possível extrair das entrelinhas de seu texto ideias que significam seu reconhecimento implícito ao movimento de autocrítica realizado pela própria ciência. Considerando que o vínculo sistemático entre experiência humana, abertura e pergunta é o que me interessa agora, preciso voltar-me diretamente ao seu texto. Reconstruo três elementos que caracterizam a estrutura geral da experiência na perspectiva hermenêutica: o aspecto finito (falível), a abertura e a intersubjetividade (experiência do estranhamento com o outro).

O aspecto falível²⁰ destaca-se na medida em que assegura que a validade de uma experiência permanece até não ser refutada por outra nova experiência. O que se exige de qualquer ação, indistintamente, é

18

No contexto da pesquisa sociológica, esse problema é tratado por Pierre Bourdieu (2004) quando esclarece que a justificativa plausível da teoria sociológica depende de sua crítica à espontaneidade desordenada do senso comum. Na obra *Ofício de sociólogo* (2004), escrita juntamente com Chamboredon e Passeron, Bourdieu trata da “ruptura” do senso comum com base na concepção de que o fato é conquistado contra a ilusão do saber imediato.

19

Outras iniciativas teóricas também precisam ser levadas em conta como esforço genuíno de ampliação da noção de experiência humana. Gostaria apenas de mencionar duas: o racionalismo crítico de Karl Popper (1993) e a ampla problematização que Michel Foucault (2004) oferece da experiência de si como estética da existência. No âmbito da filosofia educacional brasileira, cabe ressaltar o recente livro publicado por Pedro Pagni (2014).

20

O aspecto falível da experiência humana de que fala Gadamer não pode ser confundido com a questão popperiana da falibilidade do conhecimento, embora ambas tenham em comum a crítica ao dogmatismo da razão moderna, tanto em sua versão filosófica como científica. Para Gadamer (1999a), o aspecto falível da experiência humana possui um fundo existencial forte, pois emerge diretamente da condição finita do ser humano. Ou seja, é a admissão de sua historicidade que leva o ser humano a não dogmatizar seu ponto de vista.

que ela seja constantemente experimentada, tornando insustentável, desse modo, a noção de uma experiência absoluta, com validade definitiva e incondicional. Esse sentido falível de experiência vale, como reconhece o próprio Gadamer (1999a, p. 356), tanto para sua “organização científica no sentido moderno [como para a] experiência da vida cotidiana tal como é feita desde sempre”. A conclusão é clara: experiência científica e experiência ordinária não possuem validade absoluta. No caso especificamente hermenêutico, como toda experiência precisa passar pelo “teste” do diálogo movido pelo interminável jogo do perguntar e responder, obviamente não pode oferecer um “produto” cabal e definitivo.

De outra parte, a abertura, como traço distintivo da experiência humana, tem uma longa história na tradição hermenêutica, sendo considerada por Martin Heidegger (2008), em *Ser e tempo*, como importante existencial analítico do ser-aí (*Dasein*). Embora seja certa a influência de Heidegger na formulação gadameriana,²¹ o ponto de partida de *Wahrheit und Methode (Verdade e método)* (1999a), ao menos da parte que tenho como referência aqui, é outro. Gadamer retira inicialmente o sentido de abertura, como característica central da experiência humana, da problemática aristotélica vinculada à relação entre saber universal e experiência particular. Ele sublinha, nesse contexto, o modo como o próprio Aristóteles deixa obscura a questão. De qualquer sorte, o ponto resume-se à relação entre experimentar (*Erfahren*) e reter (*Behalten*) algo daquilo que é experimentado e, por conseguinte, consiste no problema da unidade da experiência. Não é muito difícil perceber a atualidade desse problema, pois contém em germe a tensão entre o empírico e o teórico, ou seja, no âmbito específico da pesquisa, o embate entre as observações particulares e a busca por uma generalização possível.

A posição gadameriana afirma, na continuidade, que a experiência só ocorre de maneira presente nas observações particulares. Como tais observações precisam ser confirmadas e como não se pode fazê-lo em definitivo, elas remetem então para uma nova experiência. Isso é afirmado literalmente pelo autor de *Verdade e método* nos seguintes termos: “a autenticidade da experiência contém sempre a referência a novas experiências” (GADAMER, 1999a, p. 361). Nesse sentido, o caráter de abertura da experiência brota de seu próprio limite, uma vez que a experiência não possui validade absoluta. Tal limite radica, em última instância, na própria condição frágil e vulnerável do ser humano: “A experiência autêntica é aquela na qual o ser humano se torna consciente de sua finitude” (GADAMER, 1999a, p. 363). Ora, como a consciência da finitude é base da historicidade, então a experiência autêntica é a experiência da própria historicidade. Na perspectiva hermenêutica, a radicalidade da experiência humana e, portanto, seu aspecto desconcertante, repousa na consciência da historicidade de tudo o que é humano.²²

21

Cabe lembrar que Gadamer foi aluno de Heidegger e que derivou sua hermenêutica filosófica em grande parte da fenomenologia hermenêutica heideggeriana. Gadamer mesmo documenta tal influência em muitos ensaios, parte dos quais se encontra reunida no volume 10 de suas *Gesammelte Werke* (1999b).

22

A historicidade diz respeito à relação entre ser humano e tempo. Como não posso abordar aqui esse difícil problema, remeto o leitor ao interessante livro *Futuro passado*, de Reinhart Koselleck (2011).

O aspecto falível e a abertura são duas faces da mesma moeda, constituindo o sentido nuclear da experiência. Como afirma Gadamer (1999a, p. 358):

[...] a experiência tem lugar como um acontecer do qual ninguém é dono, que não está determinada pelo peso próprio de uma ou outra observação, senão que nela tudo vem a se ordenar de uma maneira impenetrável.

Vertendo esse pensamento ao campo da pesquisa, é possível inferir que a noção do sujeito pesquisador soberano, capaz de apropriar-se inteiramente da observação e descrevê-la de maneira totalmente isenta simplesmente não existe. Trata-se aqui de um sentido mais profundo de experiência marcado pela historicidade e pela linguagem, as quais, por não se deixarem ser calculadas e manipuladas experimentalmente, contradizem o conhecimento objetivador, desbancando a posição onipotente do sujeito pesquisador. Como marca distintiva da experiência profunda, a linguagem como diálogo abre um horizonte inesgotável de sentido que não pode ser apreendido pelo procedimento objetivador das ciências experimentais.

Contudo, há ainda um terceiro elemento constitutivo da experiência, sem o qual não se poderia compreender o significado da experiência hermenêutica para as pesquisas educacionais e, simultaneamente, tomá-la como crítica aos métodos científicos experimentais. Reporto-me aqui à experiência do tu (*die Erfahrung des Du*), cuja referência filosófica não é mais Aristóteles, mas Hegel (2008). Esse filósofo alemão pensou uma dialética do reconhecimento recíproco que inspirou as teorias da intersubjetividade posteriores, incluindo, entre elas, a própria hermenêutica. O ponto de partida dessa abordagem, que força as ciências do espírito a pensarem além do ideal de objetividade posto pelos métodos experimentais, consiste em tomar o tu (ou seja, o outro) não mais como objeto. Ao se reportar à “experiência do tu”, Gadamer apenas está iniciando a reflexão, em *Verdade e método*, de um tema que será central, nas décadas posteriores, para pensar o problema da intersubjetividade e do reconhecimento do outro.²³

Em todo caso, no contexto específico da obra referida, mediante a presença do outro, os dois aspectos destacados anteriormente – o falível e a abertura – modificam-se profundamente. Assim afirma Gadamer (1999a, p. 364, grifos meus): “Como o objeto da experiência tem o mesmo caráter de *pessoa*, tal experiência transforma-se em um *fenômeno moral*, da mesma forma que o saber adquirido nessa experiência, ou seja, a *compreensão do outro*”. A conclusão parece trivialmente clara e ao mesmo tempo desconcertante: porque o outro é sujeito e não objeto,

23

Para uma abordagem atualizada sobre a questão do outro no campo da educação e, especificamente, da filosofia da educação, ver o livro de Nadja Hermann (2014).

a compreensão que dele se faz não pode ocorrer no modo objetivador próprio ao procedimento científico experimental.

No âmbito daquilo que Gadamer (1999a) denomina de experiência do outro, há dois aspectos que interessam ao que estou trabalhando aqui. O primeiro refere-se ao fato de que a compreensão do outro precisa ocorrer de tal modo que o outro não seja aniquilado. Em vez disso, deve deixar em aberto a possibilidade de não só se referir a si mesmo, mas também a uma outra pessoa. Considerando que uma pretensão levantada por alguém sempre pode ser contraposta por outro, isso caracteriza o movimento tensional que constitui o reconhecimento recíproco. O segundo aspecto repousa na historicidade que a relação entre sujeitos (entre as categorias eu e tu) comporta. Como pretensão e contrapretensão não são definitivas, ou seja, como nenhum dos sujeitos envolvidos possui a última palavra, a luta por reconhecimento recíproco é constante e os consensos que resultam daí são provisórios. Nesse contexto, levar-se a sério mutuamente exige estar aberto, pois, como afirma Gadamer (1999a, p. 367), “[não] existindo esta mútua abertura, tampouco há vínculo humano autêntico. O fato de se pertencerem uns aos outros põe a exigência de sempre se ouvirem mutuamente”. Ou seja, o sentimento de pertença surge da capacidade de escuta, a qual é a base do diálogo autêntico.

Preciso insistir um pouco mais nessa questão da “experiência do tu”, embora a reflexão gadameriana em *Verdade e método* seja ainda muito embrionária. Como núcleo da experiência hermenêutica, ela se torna equivalente à presença do outro e, por isso, contém muitos elementos significativos para pensar não só a pesquisa educacional, mas também a questão educacional em sentido mais vasto. Um desses elementos consiste na experiência do distanciamento e, por conseguinte, do estranhamento. Eu só posso chegar até o outro e incluí-lo autenticamente em meu mundo, ou seja, tomando-o como uma pessoa, na medida em que eu deixar de ser eu mesmo. Como indica Hans-Georg Flickinger (2010, p. 39): “Parece tratar-se de uma situação paradoxal, pois o outro de nós se torna o motivo para a experiência de nós mesmos”. Ou seja, aprendemos muito de nós mesmos ao levarmos a sério o processo de estranhamento que o olhar do outro nos provoca.

O fenômeno moral de que antes falava Gadamer (1999a) parece esclarecer-se agora: a consciência da finitude humana conduz à mútua abertura entre os sujeitos. Compreendida como vínculo humano autêntico, a abertura traduz-se em escuta. Essa perspectiva se distancia da relação entre sujeito e objeto que caracteriza a experiência científica em seu sentido experimental, pois o outro não é um objeto nem pode ser reproduzido experimentalmente. Ora, na medida em que a escuta é colocada como o vínculo autêntico entre sujeitos, essa nova *fenomenologia moral* rompe com a neutralidade exigida pelo ideal do sujeito

objetivador. O próprio ideal de objetividade não se sustenta mais quando referido à historicidade definidora da condição humana.

No âmbito da pesquisa, tem-se então o flagrante contraste entre a postura objetivante e a postura ouvinte do sujeito pesquisador: ouvir o outro obviamente não possui nem deve possuir o mesmo sentido que observar e descrever um objeto. Trata-se, nesse caso, de um tipo diferente de experiência daquela que se origina do procedimento metódico-experimental. O processo formativo do sujeito pesquisador requer então, na perspectiva hermenêutica, a capacidade de ouvir o outro. A “observação” transforma-se em escuta e saber observar significa saber escutar. Em síntese, na perspectiva hermenêutica gadameriana, torna-se parte indispensável da “boa” formação do sujeito pesquisador sua abertura para ouvir o outro. Abertura e escuta são dois núcleos fundantes de sua formação.

Alcansei até aqui o resultado de que falibilidade, abertura e intersubjetividade são três aspectos estruturantes da experiência hermenêutica e, por conseguinte, também da pesquisa, conferindo-lhe singularidade em relação ao procedimento metódico-experimental. Tais aspectos preparam o terreno para que a experiência hermenêutica transforme-se em arte da conversação, ou seja, arte do diálogo. Gadamer toma como referência inicial o modelo clássico da dialética platônica, especialmente o procedimento maiêutico socrático alicerçado na pergunta. Sua tese geral é que sem o perguntar o ser humano não pode fazer experiência autêntica. Assim, a abertura que caracteriza o núcleo da experiência hermenêutica assume agora a forma estrutural da pergunta.

Mas o que há de significativo na pergunta que a torna importante não só para a experiência hermenêutica, senão também para a pesquisa educacional? Não posso percorrer agora todos os passos dados em *Verdade e método* para justificar a importância da pergunta. Gostaria apenas de resumir o essencial em dois tópicos. O primeiro refere-se ao conteúdo da pergunta autêntica, o qual repousa no fato aparentemente simples de que quem pergunta o faz porque deseja saber o que ainda não sabe. Ou seja, o perguntar autêntico origina-se da *docta ignorantia*, conduzindo à ruptura do aspecto dogmático inerente à experiência humana em suas formas mais variadas, como a ordinária, a científica e a filosófica. Assumir sua ignorância significa aceitar o simples fato de que tanto a experiência ordinária como a científica não possuem a última palavra e, por isso, não podem ser tomadas como critério último de verdade. No caso de ambas, a docta ignorantia impede que o empírico seja tomado como algo certo e seguro por si mesmo ou simplesmente para legitimar o que se sabe de antemão. Ora, como afirma Gadamer (1999a, p. 380), o sentido originário da pergunta autêntica repousa em sua capacidade de pôr em suspenso o que já se sabe. A pergunta que brota da

abertura possibilita então que o sentido do empírico permaneça inesgotável, ou seja, algo a ser permanentemente compreendido e de maneira diferente a cada situação.

O segundo tópico reside no fato de que não existe, para Gadamer, um método próprio para o ato de perguntar, pois a pergunta autêntica não obedece a procedimentos calculados nem se sujeita ao que é determinado rigidamente de antemão. É nesse contexto que se torna plausível sua afirmação de que “o perguntar é mais um sofrer do que um fazer” (GADAMER, 1999a, p. 372). Não se trata do ser-capaz-de-fazer (*Können*) no sentido instrumental, mas de um tipo de sofrimento semelhante à arte da parteira que auxilia no nascimento de um novo ser. Embora não seja geradora direta da vida, a parteira sabe que a sensibilidade e o refinamento de seu trabalho são indispensáveis para que o novo venha ao mundo de maneira menos traumática possível. Mais ainda, ela sabe que com a leveza de sua mão faz parecer fácil à futura mãe os enormes esforços que esta empreende no momento do parto. O erro irreparável da parteira seria o de querer ocupar o lugar da mãe do bebê. Mas, por ser experimentada em sua arte, inspira profunda confiança, deixando a futura mamãe à vontade, quando mostra generoso auxílio sem querer tomar o lugar que a ela naturalmente pertence. Em síntese, a parteira experimentada só interfere quando necessário, deixando o processo do parto fluir naturalmente.²⁴

A metáfora da parteira é propícia para pensar a pesquisa educacional e a condição do pesquisador. No caso específico da pergunta, formulá-la com uma direção inflexivelmente definida já seria obter a resposta antes mesmo de fazer a investigação. Para evitar que o jogo seja decidido antes de ser jogado, é preciso que a pesquisa, como forma de pensamento, tenha a capacidade de manter a pergunta em aberto. Isso Gadamer (1999a, p. 372) tem em mente quando afirma: “A arte de perguntar é a arte de seguir perguntando e isso significa que é a arte de pensar”. Nessa perspectiva, pesquisar nada mais é do que a arte de continuar pensando, mesmo quando se acredita ter chegado a um resultado satisfatório. Mas como deve ser o pensar? Não deveria ser tomado aqui como uma capacidade abrangente que contemple tanto o pensar em algo como o dirigir-se a si mesmo? Ora, é justamente nesse ponto que pensar e perguntar são fenômenos cooriginários. Gadamer (1999a, p. 381) resume seu ponto de vista, em *Verdade e método*, com uma frase lapidar: “Quem quer pensar deve perguntar-se.” Isso significa, para o contexto de nosso problema, que quem quer pensar por meio da pesquisa precisa abrir-se à dimensão inesgotável que a pergunta autêntica carrega em si mesma, pois interromper a pergunta corresponderia a parar de pensar.

Salta aos olhos o quanto essa indicação hermenêutica do caráter inexaurível da pergunta contribui para a formulação do problema de

24

Há aqui um aspecto nuclear do processo formativo educacional humano que a tradição pedagógica trata como educação natural. O caso exemplarmente paradigmático desse tratamento é oferecido por Rousseau no *Émile*. Ocupei-me dessa temática em meu livro *Educação natural em Rousseau: das necessidades das crianças e dos cuidados do adulto* (DALBOSCO, 2011).

investigação no âmbito do projeto de pesquisa e da execução da própria investigação. Se a questão de pesquisa não deve receber uma formulação pronta, também as possíveis respostas encontradas não podem ser tomadas como definitivas. Desse modo, a pergunta como aspecto estrutural-hermenêutico da pesquisa tem repercussão direta na própria condição do sujeito pesquisador, exigindo-lhe provisoriamente de suas afirmações. Ao conceber seu trabalho à semelhança da parteira experimentada, o pesquisador não pode tratar o “material” de seu trabalho como se fosse objeto de sua propriedade pessoal. Considerando que o “material” aqui, como já nos alertou Gadamer anteriormente, não é um objeto, mas sim outra pessoa, o pesquisador precisa conduzir sua mão com leveza ainda maior. Ao se deixar inspirar pela arte da parteira experimentada, o pesquisador nada mais faz do que assumir a perspicácia e o tirocínio prático do homem experimentado que sempre está disposto a retomar seus julgamentos iniciais, evitando assim cair na armadilha do dogmatismo que lhe persegue obstinadamente. Do mesmo modo que a parteira, o pesquisador só deve interferir quando necessário, deixando que as mais diferentes formas brotem naturalmente do material investigado.

Para concluir, espero ter deixado claro acima que a perspectiva hermenêutica auxilia a criticar o dogmatismo inerente à experiência humana, chamando-nos atenção à necessária ampliação de seu sentido. Ao insistir na abertura da postura humana e na dimensão inesgotável da pergunta, também torna possível uma compreensão mais aberta e provisória tanto da teoria como da pesquisa. A dúvida que permanece é se esta noção “fraca” de teoria inerente à postura hermenêutica possui força suficiente para desconstruir, por um lado, o relativismo desesperador que domina o cenário cultural contemporâneo e, por outro, a dogmatização do empírico que subjaz às pesquisas educacionais.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001.
- ARISTÓTELES. *Organon I-IV: Kategorien – Lehre vom Satz – Lehre vom Schluß oder erste Analytik – Lehre vom Beweis oder zweite Analytik*, Band 1. In: _____. *Philosophische Schriften in sechs Bänden*. Hamburg: Meiner, 1995a.
- _____. *Metaphysik*, Band V. In: _____. *Philosophische Schriften in sechs Bänden*. Hamburg: Meiner, 1995b.
- BEILLEROT, Jacky. La recherche en éducation en France: résultats d'enquêtes sur les centres de recherches et les périodiques. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, n. 1, 22^o année, Fribourg, Suisse, p. 145-163, 2000.
- BENNER, Dietrich. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problem-geschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/ München: Juventa, 2001.

- BIERI, Peter. *Eine Art zu leben*. Über die Vielfalt menschlichen Würde. München: Carl Hanser Verlag, 2013.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*. Educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBODERON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Tradução de Guilherme J. F. Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRANDÃO, Zaia. Indagação e convicção: fronteiras entre a ciência e a ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 849-856, 2010.
- BRANDT, Reinhard. *Wozu noch Universitäten?* Ein Essay. Hamburg: Meiner, 2011.
- DALBOSCO, Cláudio. A. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- _____. *Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto*. São Paulo: Cortez, 2011.
- FLICKINGER, Hans-Georg. *À contramão das atuais correntes pedagógicas*. Kassel, Alemanha, 2014. (Ensaio inédito).
- _____. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GADAMER, Hans-Georg. *Gesammelte Werke 1. Hermeneutik I*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999a.
- _____. *Gesammelte Werke 10. Hermeneutik im Rückblick*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999b.
- GATTI, Bernardete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012.
- HEGEL, Georg W. F. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HEIDEGGER, Martin. *Que é isto – a filosofia?* Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).
- _____. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HERBART, Johann Friedrich. F. *Systemtische Pädagogik*. Band 1: Ausgewählte Texte. Weinheim: Beltz, 1997.
- HERMANN, Nadja. *Ética & educação*. Outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- HERRMANN, Ulrich. Das Allgemeine der Allgemeinen Pädagogik. *Bildung und Erziehung*, n. 57, p. 433-449, 2004.
- HONNETH, Axel. *Das Recht der Freiheit*. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2011.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma P. Maas e Carlos A. Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2011.
- MOREIRA, Antonio Flavio. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*, v. 25, n. 3, p. 23-42, 2009.
- NUSSBAUM, Martha. *A fragilidade da bondade: fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega*. Tradução de Ana A. Cotrim. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- PAGNI, Pedro Angelo. *Experiência estética, formação humana e arte de viver*. Desafios filosóficos à educação escolar. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. Tradução de Leonidas Hesenberg e Octanny S. da Mota. São Paulo: Cultrix, 1993.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOULMIN, Stephen. *Einführung in die Philosophie der Wissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen, 1953.

WHITEHEAD, Alfred North. *A ciência e o mundo moderno*. Tradução de Hermann H. Watzlawick. São Paulo: Paulus, 2006.

CLÁUDIO A. DALBOSCO

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF –, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil, e pesquisador produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq
vcdalbosco@hotmail.com

MÉTODO CLÍNICO-CRÍTICO Y ETNOGRAFÍA EN INVESTIGACIONES SOBRE CONOCIMIENTOS SOCIALES

MARIANA INÉS GARCÍA PALACIOS
JOSÉ ANTONIO CASTORINA

RESUMEN

El artículo señala la importancia de comprender los conocimientos sociales de los niños y niñas, situando sus construcciones en las relaciones sociales que se reproducen y actualizan en las prácticas cotidianas. Con este fin, se analizarán las contribuciones metodológicas y conceptuales de la antropología y la teoría psicogenética, y se argumentará que es posible construir un abordaje que articule aspectos trabajados en ambos campos disciplinares. Se revisarán las características centrales del método clínico-crítico y de la etnografía, destacando sus potencialidades y límites. Aquí se hará hincapié en la utilización de entrevistas. A su vez, se sostendrá que, dentro de una aproximación etnográfica, es necesario resignificar el método clínico de acuerdo con los presupuestos antropológicos.

CLINICAL-CRITICAL METHOD AND ETHNOGRAPHY IN RESEARCH REGARDING SOCIAL KNOWLEDGE

ABSTRACT

The paper points out the importance of understanding children's constructions in the context of social relations that are produced and updated in everyday interactions. In this regard we will analyse the different (methodological and conceptual) contributions of anthropology and psychogenetic theory to the research of children's social knowledge. We will argue that it is possible to build an approach that links both disciplinary fields. We will review the core characteristics of the clinical critical method and ethnography with the aim of stressing their potentialities as well as their limitations for the research. Furthermore we will argue that this method must be resignified within the basic premises of social anthropology.

PSYCHOLOGY • ANTHROPOLOGY • CHILDHOOD • KNOWLEDGE

MÉTODO CLÍNICO-CRÍTICO E ETNOGRAFIA EM PESQUISAS SOBRE CONHECIMENTOS SOCIAIS

RESUMO

O artigo destaca a importância de compreender os conhecimentos sociais das crianças, situando suas construções nas relações sociais que se reproduzem e atualizam nas práticas cotidianas. Com essa finalidade são analisadas as contribuições metodológicas e conceituais da antropologia e da teoria psicogenética, e se argumentará que é possível construir uma abordagem que articule aspectos trabalhados em ambos os campos disciplinares. Serão revisadas as características centrais do método clínico-crítico e da etnografia, destacando suas potencialidades e limites por meio de entrevistas. Ao mesmo tempo se afirmará que, em um enfoque etnográfico, é preciso ressignificar o método clínico de acordo com as pressuposições antropológicas.

PSICOLOGIA • ANTROPOLOGIA • INFÂNCIA • CONHECIMENTO

LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO HA PERMANECIDO POR MUCHO TIEMPO AISLADA DE las ciencias sociales, aun en los estudios acerca de los conocimientos sociales de los niños y niñas. Desde sus inicios y por un largo período, las indagaciones orientadas por la psicología piagetiana se ocuparon de la construcción de diversas nociones sociales, entendiéndola como un proceso puramente individual y de dominio general que llevaba a cabo un sujeto solitario siguiendo una secuencia universal de desarrollo (CASTORINA, 2005, 2007). Más recientemente, se han producido modificaciones en estos estudios, posibilitando un consenso progresivamente generalizado acerca de que la participación de los niños y niñas en prácticas sociales necesariamente interviene en sus procesos de construcción intelectual. En este sentido, consideramos que resulta de interés preguntarse si los métodos y el marco teórico-conceptual que guían estas investigaciones pueden dialogar fructíferamente con la indagación en las ciencias sociales. En nuestro caso, nos centraremos en la posible articulación de las propuestas metodológicas de la psicología genética, dentro de la psicología del desarrollo, y de la antropología, dentro de las ciencias sociales.

Cabe recordar que dentro de la teoría antropológica se ha estudiado con profundidad la producción y la reproducción de la cultura y la sociedad, así como también los procesos sociales que abarcan la construcción y la transformación de los conocimientos mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje. También la teoría psicogenética

ha abordado el estudio de la construcción de diversos conocimientos y nociones sociales (como los juicios morales, la autoridad y determinados derechos). Partiendo de esta confluencia inicial, puede resultar significativo preguntarse si los procedimientos de indagación de los saberes infantiles son comparables y de serlo, bajo qué presupuestos epistemológicos. Por último, si es posible la importación de un método de investigación de una disciplina a otra con el fin de aumentar su alcance en la aprehensión de la realidad social.

Esta reflexión acerca de las posibles articulaciones entre la teoría psicogenética y la antropología y sus particulares propuestas metodológicas, se originó y desarrolló en dos investigaciones antropológicas, cuyo problema central ha sido el análisis de las relaciones entre las construcciones de los niños y niñas acerca de los conocimientos religiosos y otros conocimientos sociales, y las prácticas sociales en las que se involucran activamente.¹ A partir de estos trabajos se plantearon algunas preguntas centrales: ¿el método clínico-crítico, instrumento central de la investigación empírica en la teoría psicogenética, puede transferirse a la investigación antropológica de los conocimientos de los niños y niñas? ¿Dicha importación deja al método idéntico a como era empleado en psicología genética o éste debe ser resignificado en función de las premisas de la teoría antropológica? En otras palabras, ¿es necesario establecer ciertas restricciones a su uso de acuerdo con los presupuestos básicos de la antropología social?

Con el fin de responder a estos interrogantes, en este artículo, primeramente, daremos cuenta de los distintos aspectos conceptuales de la teoría antropológica que nos permitirán articular sus contribuciones con las de la teoría psicogenética. Bajo la tesis de que existen puntos de contacto entre los intereses de los enfoques teóricos y aun metodológicos de la psicología genética y la antropología, daremos cuenta de las distintas contribuciones (metodológicas y conceptuales) de ambos campos disciplinares para la indagación de los puntos de vista de niños y niñas. Seguidamente, expondremos nuestra propuesta metodológica que intenta ser acorde tanto con los actores en el campo de investigación como con el objeto de estudio y argumentaremos que es posible construir un abordaje que intente articular los métodos usualmente utilizados en psicología genética y antropología. En este punto será central la consideración del uso de las entrevistas en ambas propuestas disciplinares. Finalmente, nos detendremos en una cuestión central: bajo qué condiciones y restricciones se incorpora el método clínico-crítico de investigación psicológica en nuestra propuesta etnográfica.

¹ Ambas investigaciones fueron llevadas a cabo por Mariana Inés García Palacios y dirigidas por José Antonio Castorina y Gabriela Novaro. La primera investigación tuvo como resultado una Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas en 2006. Se centró en una parroquia católica en la ciudad de Buenos Aires, en la que durante los años 2003 y 2004 se realizaron dos períodos de trabajo de campo. Se llevaron a cabo observaciones en las clases de catequesis y se concurrió a otros eventos vinculados (reuniones de catequistas, encuentros de padres, ceremonias de Primera Comunión, peregrinaciones infantiles y convivencias -encuentro de chicos y chicas de segundo año previo a la Primera Comunión-). Se realizaron también entrevistas informales y semiestructuradas con el cura y las catequistas y, por último, entrevistas del método clínico-crítico con los niños y niñas de primer y segundo año de catequesis, la mayoría en sus casas (GARCÍA PALACIOS, 2006). La segunda investigación resultó en la Tesis de Doctorado en Antropología, en 2012. Se realizaron trabajos de campo etnográficos desde 2006 a 2011. Como parte de la aproximación, se recurrió a la observación participante en un barrio indígena de Buenos Aires y en la escuela católica a la que asistían los niños del barrio. También se realizaron dos talleres con los niños y jóvenes (en 2007 y 2009) y entrevistas abiertas con adultos y niños. Por último, se realizaron entrevistas del método clínico-crítico con 40 niños y niñas (ver GARCÍA PALACIOS, 2012).

¿CÓMO ESTUDIAR LAS RELACIONES ENTRE LOS CONOCIMIENTOS DE LOS NIÑOS Y LAS PRÁCTICAS SOCIALES?

Cada campo de estudio, sea el psicológico o el antropológico, ha tratado ciertos aspectos de la construcción de los conocimientos sobre el mundo. La atención prestada a los términos de la relación entre lo sociocultural y lo individual ha sido diferente. En términos generales, puede sostenerse que, por un lado, los psicólogos del desarrollo, con excepción de Vygotsky y la escuela sociohistórica, han ignorado la cultura en los niños mientras que, por otro lado, la antropología ha ignorado a los niños en la cultura (SCHWARTZ, 1981², citada en STEPHENS, 1998). De este modo, se reforzó la artificial escisión entre ambos términos de la relación.

Las relaciones entre la psicología del desarrollo y la antropología fueron diversas a lo largo de su historia. Muchos autores han señalado que los estudios en ciencias sociales sobre los niños han recibido la influencia de los modelos construidos en la psicología del desarrollo (CAPUTO, 1995; JENKS, 1996; JAMES; JENKS; PROUT, 1998; entre otros). Gran parte de estos modelos presentan a niños y niñas solamente como sujetos en desarrollo, sin el conocimiento social pleno que se presume en los adultos. Así como las teorías sobre el desarrollo postulaban un estadio final de desarrollo cognitivo (el estadio formal), la antropología también ha tendido a asumir que el punto de llegada de la socialización ya es conocido: el adulto, idealizado como autónomo, independiente y maduro (TOREN, 1993). En estos estudios, el énfasis estaba puesto en la intervención de los modelos sociales que definen las actitudes y conductas apropiadas para cada etapa.

Como contrapartida, en la teoría psicogenética clásica se resalta el lugar activo de los niños y niñas en la construcción de conocimiento, pero no se considera la influencia de los contextos socioculturales en el proceso mismo de su construcción. En otras palabras, los estudios psicológicos focalizaban en el niño individual y su adquisición o construcción de un sistema de pensamiento “adulto”, y los de las ciencias sociales en la transformación procesual del niño en un miembro competente de la cultura adulta; sin embargo, en ambos tipos de estudio subyacía en la concepción del niño como incompleto, como parcialmente cultural o social (CAPUTO, 1995).

Consideramos que es imprescindible, entonces, para articular los campos disciplinarios, romper con la estrategia intelectual de escindir estructura y acción, individuo y sociedad, que terminan por volver invisible el problema que intentamos abordar: las relaciones entre la construcción de conocimiento y las prácticas sociales. Construir y analizar este problema implica detenerse en otros aspectos conceptuales de gran importancia, tales como el papel de la agencia

individual en la producción y reproducción de lo social y cultural, y en la construcción de determinados puntos de vista. En este sentido, deberemos analizar las contribuciones específicas que puede hacer cada teoría, estableciendo qué reformulaciones ha realizado y es importante introducir para lograr una comprensión acabada de los intercambios posibles entre las disciplinas.

Desde las reformulaciones conceptuales en antropología, se enfatiza que todos los sujetos sociales, incluidos por supuesto los niños y las niñas, son productores de significados sociales. Se sostiene que es necesario reconocer su agencia, pero situar sus construcciones en el contexto de las relaciones sociales (con otros niños y con los adultos). Así, no se niega la existencia de estructuras que condicionan, en tanto posibilitan o limitan, los sentidos de las apropiaciones de los sujetos. Concebir las construcciones de los niños como una producción totalmente autónoma de sentidos sobre el mundo sería volver a aislar analíticamente a los niños de las prácticas sociales de las que participan (TOREN, 1993; PIRES, 2007).

Desde las reformulaciones de la teoría psicogenética, el análisis de los conocimientos infantiles también supone una relación dialéctica con sus condiciones sociales. Así, se estudia la construcción del conocimiento social en los niños (formación de ideas sociales en diferentes campos) situándola en sus contextos socioculturales y se sostiene que son las prácticas sociales las que sitúan a los objetos a conocer en sistemas previos de significación social (CASTORINA, 2005). Lo que se está intentando es continuar con la tradición constructivista, pero sin hacer únicamente hincapié en los procesos lógicos de estructuración cognitiva, reconociendo, a su vez, la especificidad de las interacciones con el mundo social. Se intenta dilucidar la compleja articulación dialéctica entre el individuo y la sociedad, y entre la originalidad en la construcción de las ideas y los límites y posibilidades impuestos por las condiciones sociales.

La compatibilidad entre las revisiones teóricas de la antropología y de la epistemología genética descansa tanto en que las hipótesis de una no abarcan completamente las de la otra, como en que las mismas no son contradictorias entre sí. A su vez, comparten un marco epistémico constituido por la suposición de que el individuo y la sociedad son necesariamente pensados en sus relaciones dialécticas. Teniendo en cuenta este acercamiento entre ambos enfoques, analizaremos la posibilidad de construir una aproximación metodológica que también articule las posibles contribuciones de una y otra teoría. En tanto el problema de investigación construido en nuestras indagaciones implica pensar las relaciones entre la construcción de los conocimientos por parte de los niños y las prácticas sociales, consideramos productivo incorporar el método clínico-crítico en nuestra aproximación metodológica. A

continuación, presentaremos algunas de sus características principales para examinar sus alcances y límites.

EL MÉTODO CLÍNICO-CRÍTICO EN LA PSICOLOGÍA GENÉTICA

La psicología genética se conformó en gran medida respondiendo a la necesidad de encontrar un modo de comprobación empírica de los postulados epistemológicos del constructivismo. A través de la psicología genética, Piaget buscó introducir una verificación experimental dentro de la misma epistemología; verificación de la que, a su juicio, carecían tanto las teorías empiristas como las racionalistas. Propuso una alternativa constructivista a la tesis innatista de los conocimientos ya dados biológicamente, o a su mera transmisión cultural (CASTORINA, 2007). En este sentido, lo fundamental en la teoría genética son los mecanismos a través de los cuales los sujetos construyen los conocimientos (y no los “adquieren” o “incorporan” pasivamente del exterior). Aquí, se concibe a los niños como sujetos activos, capaces de construir conocimiento y de interpretar la realidad que los rodea.

El método clínico-crítico (PIAGET, 1984) constituyó una innovación metodológica en el campo de la psicología del desarrollo, anteriormente caracterizada por la observación pura o por las técnicas psicométricas de experimentación (CASTORINA; LENZI; FERNÁNDEZ, 1984). Actualmente, continua siendo considerado como parte del núcleo que define la tradición de la epistemología genética (CASTORINA, 2005).

A partir del método, la teoría psicogenética se proponía entonces reunir los datos necesarios para establecer la psicogénesis de diferentes ideas infantiles. Su puesta en práctica consta básicamente de una entrevista en la que se atiende a la interacción permanente entre las preguntas del investigador y las respuestas de los niños: ciertas preguntas se plantean al entrevistado, dándole el tiempo necesario para que realice todas las asociaciones que crea pertinentes, a la vez que el investigador mantiene una especial atención a estos encadenamientos con el fin de realizar una nueva pregunta centrada en la respuesta recibida. A partir de un número considerable de entrevistas, el investigador intentará sistematizar la información haciendo hincapié en las transformaciones y reconstrucciones cognoscitivas relevadas.

Como parte de las entrevistas, cabe destacar la función de los contraargumentos, es decir, la presentación a los niños y niñas entrevistados de argumentos que contradicen sus respuestas. Estos contraargumentos fueron elaborados a partir de las respuestas dadas por otros niños y niñas en entrevistas previas y, en este sentido, se construyen bajo el reconocimiento no sólo de las relaciones desiguales entre entrevistador-entrevistado, sino de las relaciones de poder entre

los adultos y los niños, haciendo un intento por matizar sus efectos o, al menos, considerarlos en la investigación.

La utilización de los contraargumentos persigue centralmente dos objetivos: por un lado, ver el grado de solidez de las respuestas de los niños y niñas y, por otro, permitir desplegar sus consideraciones en torno a argumentos diferentes al suyo. Para algunos autores, ésta es una forma de recuperar el carácter social o interpersonal del pensamiento. Así, en muchas ocasiones, el problema del carácter social del conocimiento intenta ser aprehendido con esta técnica u otras, como la utilización de historias contextualizadas que se presentan a los sujetos, tomando distancia del universalismo que ha teñido clásicamente las investigaciones psicológicas. Sin embargo, consideramos que no terminan de resolver la cuestión. De hecho, a partir del diálogo con la etnografía, tal como profundizaremos más adelante, se hace visible un problema arraigado en las investigaciones en el área de la psicología del desarrollo y no siempre considerado en sus estudios: las condiciones sociales de las entrevistas.

En principio, si asumimos que el sujeto no es un sujeto epistémico sino un actor social que participa de prácticas sociales, entonces es necesario considerar que la entrevista, en tanto interacción social, es un procedimiento en el que tanto el entrevistado como el entrevistador están involucrados. Esto supone que una entrevista clínica no indaga “los saberes infantiles” como un conocimiento exclusivamente individual. Por un lado, los niños y las niñas pueden responder en función de su interpretación de la demanda o las expectativas del entrevistador/a (CASTORINA; LENZI; FERNÁNDEZ, 1991). Por otro lado, puede suceder que la comunicación “falle” por no compartir la misma trama de referencia que da sentido a la situación de entrevista. Los saberes no pueden “ser testeados” independientemente del significado que tiene el contexto para los interlocutores en situación de entrevista, por lo que no puede seguir considerándose a la entrevista, tal como se lo ha hecho por un largo período, como un evento “libre de cultura” (SCHUBAUER-LEONI; PERRET-CLERMONT; GROSSEN, 1992). En otras palabras, si el entrevistado decide cómo responder a las preguntas del entrevistador poniendo en juego sus experiencias sociales y culturales previas, la situación de entrevista no es “culturalmente neutra”. Por el contrario, el entrevistador no solo se aproxima al funcionamiento cognitivo del sujeto sino también a su capacidad de producir respuestas basadas en esas experiencias socioculturales.

Mencionábamos previamente que el enfoque propio de lo que denominamos psicología genética crítica (CASTORINA, 2005) implica el reconocimiento de la intervención de las prácticas sociales en la construcción de los conocimientos. Las prácticas sociales no son exteriores ni simplemente se asocian con el proceso de construcción del conocimiento, sino que le son constitutivas, porque hacen posible

su propia existencia. Es decir que los objetos del mundo social se constituyen en las prácticas de los individuos; por lo tanto, sin ellas no hay pensamiento social, y a la vez le ponen límites a lo pensable acerca de los fenómenos sociales (CASTORINA, 2007). Se plantea así una “tensión” entre el polo de la actividad constructiva y el de sus condiciones sociales restrictivas, dado que ambos no pueden ser concebidos de manera independiente. Además, las prácticas sociales son consideradas como indisociables de sus significaciones para el grupo de pertenencia.

En definitiva, el modo en que los investigadores han examinado las condiciones contextuales de la construcción individual de las ideas sociales acompaña un proceso de transformación que se ha dado en el programa de investigación de la psicología del desarrollo constructivista. Tanto la preocupación por el contexto sociocultural de la entrevista como los modos de abordar las prácticas sociales y su vinculación con la construcción de conocimiento, acercan la psicología genética a enfoques en el campo de la antropología.

EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO EN LA INVESTIGACIÓN ANTROPOLÓGICA

No resulta fácil definir qué es la etnografía, aún dentro de la propia antropología. Aun así, se pueden identificar aproximadamente algunas premisas básicas: es, ante todo, una familia de métodos que involucran un contacto directo y sustancial con los agentes sociales, así como también el proceso de escritura acerca de ese encuentro, que textualiza, mayormente en sus propios términos, la irreductible experiencia humana (WILLIS; TRONDMAN, 2000). Dentro de las herramientas metodológicas más empleadas, el trabajo de campo basado en la observación participante suele considerarse como fundamental en una indagación etnográfica, ya que permite construir datos específicos de un determinado contexto (HYMES, 1993). Otras técnicas usualmente utilizadas son las entrevistas y en ocasiones, los cuestionarios y documentos. Si bien estas técnicas no son exclusivas de la etnografía pues otras aproximaciones cualitativas también las utilizan, es el marco teórico lo que las convierte en etnográficas. En este sentido, la etnografía no debe ser considerada como un largo trabajo de campo sino como el proceso y el producto de investigaciones antropológicas (necesariamente *informados por la teoría*) sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, cuyo fin es la descripción analítica de su particularidad (ROCKWELL, 2009). En este sentido, es necesario reconocer que la teoría antropológica aporta no sólo el soporte conceptual de la investigación sino también el modo en que dichas técnicas van a ser utilizadas: la teoría es la precursora y también la resultante de un estudio etnográfico (WILCOX, 1993; WILLIS; TRONDMAN, 2000). Esto último nos remite a una de las problemáticas

centrales del trabajo antropológico: una descripción analítica implica el establecimiento de una relación dialéctica entre las categorías de análisis y las nativas.

Las categorías nativas o sociales son las que se presentan de manera recurrente en el discurso o actuación de las personas que observamos. Su interrelación con las categorías analíticas no implica asumir todas las nativas en un intento de ver el mundo como lo ven los sujetos, como tampoco implica ignorarlas por considerarlas carentes de significación (ROCKWELL, 2009). Se trata de comprender conceptos que para otra gente son próximos a la experiencia de manera tal que puedan ponerse en tensión con los conceptos distantes de la experiencia, que los analistas construyen para dar cuenta de los rasgos generales de la vida social (GEERTZ, 1994). Es en referencia a este carácter dialéctico del método, que Hymes (1993) sostiene que la misión general de la antropología consiste en ayudar a vencer las limitaciones de las categorías teóricas y los modos de comprensión de la vida humana que provienen de la visión particular de una sola sociedad: las categorías nativas pueden señalar diferencias entre cosas que se suponían indistinguibles desde la teoría.

Este vínculo dialéctico puede observarse también en la entrevista antropológica. Existe una gran cantidad de estudios que la analizan situándola en el contexto del trabajo de campo etnográfico (entre otros, GUBER, 1991; BRIGGS, 1986). Lo fundamental consiste en la atención prestada a las categorías, normas y valores sociales que están en juego antes de estructurar una entrevista. Para evitar suponer que las preguntas del investigador pertenecen al mismo universo de sentido que las respuestas del entrevistado, es conveniente que el entrevistador comience por reconocer su propio marco interrogativo (GUBER, 1991). Lo que se intenta es corregir la imposición del marco del investigador, teniendo en cuenta su reflexividad y la de los actores. Así, si bien muchos estudios cualitativos utilizan las entrevistas como parte de su acervo metodológico, en la etnografía su uso adquiere ciertos rasgos que la vinculan con las principales preocupaciones de la teoría antropológica, tales como la reconstrucción del contexto, incorporando necesariamente en el análisis los significados culturales que otorgan sentido a esa red de relaciones y prácticas sociales. Volveremos sobre este aspecto cuando analicemos una posible articulación entre el método clínico crítico y la etnografía.

Por último, y sin pretender agotar aquí la reflexión acerca de la etnografía como método de investigación, cabe señalar su carácter flexible, ya que se mantiene relativamente abierta para dar cabida a cuestiones inesperadas que se presentan en el campo. En este sentido, si bien ha sido posible enumerar una serie de aspectos centrales del quehacer etnográfico, es preciso señalar que la práctica de la etnografía

necesariamente varía según los casos y los contextos (VELASCO; DÍAZ DE RADA, 1997). Como resulta fundamental que la metodología sea acorde tanto a los interlocutores en el campo como al objeto de estudio, el proceso de construcción de una forma específica de hacer etnografía (en el que se delimitan los procedimientos técnicos, las interacciones del investigador, etc.) acompaña, de manera implícita o explícita, el desarrollo de cada investigación (ROCKWELL, 2009). Así, de acuerdo al objeto de estudio de nuestras investigaciones, las relaciones entre las construcciones de los niños y las prácticas sociales, consideramos productivo incorporar el método clínico-crítico en nuestra aproximación etnográfica. Sin embargo, al incorporarlo es necesario establecer ciertas restricciones: por sí mismo no nos introducirán en el universo de sentidos que se ponen en juego en las interacciones cotidianas. Es por ello que a continuación argumentaremos que, de acuerdo a nuestro objeto de estudio, el método clínico crítico es necesario pero no suficiente para entender el lugar de las prácticas sociales en la construcción de conocimientos.

UNA ARTICULACIÓN POSIBLE ENTRE LA ETNOGRAFÍA Y EL MÉTODO CLÍNICO CRÍTICO

En la investigación antropológica, tal como señala Rockwell (2009), existen problemas que no se pueden estudiar desde la etnografía, tales como la reconstrucción de los procesos internos del sujeto, procesos cognitivos y afectivos, por lo que su estudio requiere otras aproximaciones, como las formas de interacción y concepción construidas por la psicología. Pero antes de adentrarnos en la articulación entre los métodos aquí propuesta, cabe señalar que muchas de las investigaciones antropológicas que vinculan herramientas metodológicas provenientes de la psicología y la antropología importan técnicas psicológicas, pero no las reformulan desde los presupuestos teóricos de la propia disciplina. Claro ejemplo de ello son los trabajos destinados al análisis de “los desvíos” de una supuesta normalidad construida por los estadios de desarrollo cognitivo, que se reflejaban en los procesos de socialización de los niños de sociedades no occidentales (NUNES, 1999).

Uno de los más grandes problemas de esta serie de trabajos, como ya hemos señalado (ENRIZ; GARCÍA PALACIOS; HECHT, 2007), es que no incorporan los fundamentos epistemológicos que son el pilar de la teoría psicogenética, sino que retoman únicamente ciertos desarrollos psicológicos (especialmente la llamada “teoría de los estadios”), los cuales han sido ampliamente criticados por las ciencias sociales y aún por la escuela genética. Sin embargo, el punto más importante a señalar, teniendo en cuenta los intereses que hemos desarrollado en este trabajo, es que consideramos que una investigación antropológica

que incorpore técnicas provenientes de la psicología debe detenerse en el análisis de las restricciones que los presupuestos teóricos de la antropología necesariamente plantean a dichas herramientas.

En este sentido, sostuvimos que la etnografía es tanto el producto como el proceso de una investigación informada por la teoría, lo que implica reconocer que la teoría antropológica aporta no sólo el soporte conceptual de la investigación sino también el modo en que las técnicas van a ser utilizadas. Así vimos cómo, en las entrevistas antropológicas, es necesario no suponer que las preguntas del investigador pertenecen al mismo universo de sentido que las respuestas del entrevistado y por eso es conveniente evitar la imposición del marco del investigador. Del mismo modo, en la psicología genética, antes de diseñar las entrevistas definitivas que se llevarán a cabo, es necesario realizar un acercamiento exploratorio a las concepciones de los niños acerca del tema a indagar con el fin de evitar que la entrevista se configure en torno al sentido común del investigador (CASTORINA; LENZI; FERNÁNDEZ, 1984). Ahora bien, un aporte de la antropología para revisar el método clínico-crítico es básicamente la reflexión teórica que sitúa las herramientas metodológicas y guía la indagación. De este modo, en una investigación etnográfica, la entrevista es un momento al que se llega en el trabajo de campo, luego de intentar reconstruir el contexto de relaciones en el que participa el entrevistado. Sin un conocimiento previo del grupo como un todo, se corre el riesgo de excluir elementos de observación y análisis que pueden ser fundamentales, ya que no existen condiciones que permitan identificar de antemano su relevancia (NUNES, 1999).

Inclusive, la propia elección de las variables que guiaban la investigación puede ser puesta en cuestión, teniendo en cuenta que el valor o el lugar de determinado comportamiento varía en cada sociedad. De este modo, es el encuentro etnográfico desarrollado a lo largo del tiempo el que posibilita el asombro, la mirada sospechosa inclusive sobre aquello que puede resultarnos en cierta forma familiar (NEUFELD, 1999). Esta tensión propia del método entre las categorías sociales y las analíticas, a la que Willis y Trondman (2000) llaman la “dialéctica de la sorpresa”, es potencialmente capaz de producir conocimiento no “prefigurado” y puede ser la base para el refinamiento y la reformulación teórica. Es aquí, entonces, donde reside el potencial de reflexividad de la etnografía: las descripciones de las perspectivas de un grupo social particular o de situaciones de interacción dentro de un determinado lugar suelen ser muy valiosas porque logran cuestionar los supuestos y prejuicios que los científicos sociales llevamos al campo. En ese sentido, estas descripciones ponen a prueba las presuposiciones propias y crean teoría (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994).

Por todas estas razones, en nuestras investigaciones, antes de realizar las entrevistas con los niños y niñas, se llevaron a cabo

extensos períodos de trabajo de campo. En nuestras investigaciones, la mayoría de las preguntas que se les realizaron a los niños surgieron de la observación previa de las interacciones de los niños entre sí y con los adultos en distintos espacios formativos. Otras preguntas surgieron de los materiales documentales recopilados durante la investigación, como los libros de lectura y ejercitación que los chicos utilizan en sus clases, los folletos de difusión de las iglesias, etc. Es más, entender las concepciones locales referidas a los modos de construir la niñez resulta fundamental, pues de este modo la indagación es sensible a las diversas características esperadas socialmente en los niños y no se estructura de antemano de acuerdo a una división etaria arbitrariamente impuesta por el investigador. En la primera investigación, los grupos de niños a entrevistar contemplaban la periodización existente en la catequesis católica. En la segunda investigación, organizamos a los niños y niñas que iban a ser entrevistados siguiendo la concepción sobre la niñez en los grupos *tobas/qom*, en los dos grandes grupos en los que se subdivide la *nogotshaxac* (“la manera de ser niño o joven”) (HECHT, 2010).

En definitiva, resultó necesario desarrollar una primera etapa del trabajo como introducción a los universos de sentidos de los sujetos con los que se interactúa en el campo, para luego ir ahondando en algunos de los puntos más salientes y que resulten de interés para la investigación. Justamente, el método clínico-crítico permite precisar algunos aspectos centrales en una investigación que intenta indagar el proceso de construcción de determinados puntos de vista. Un ejemplo de ello es el rol de las justificaciones y contraargumentos en las entrevistas (DUVEEN, 2000). Esto permite conocer con mayor precisión si los niños sostienen un determinado punto de vista con cierta certeza. En la primera investigación mencionada, a modo de ilustración, se pudo distinguir que algunos niños en catequesis consideraban que Dios había creado a los seres humanos, desconociendo la hipótesis de la evolución a partir de los primates; otros conocían esta última hipótesis, pero aun así argumentaban a favor de la primera y, finalmente, otros defendían ambas hipótesis a la vez. Es probable que una etnografía pueda dar cuenta de puntos de vista contrapuestos, pero probablemente por sí misma no permitiría ahondar en la relación entre estas ideas, si ambas no se reflejan en una práctica concreta.

Sin embargo, la historia del desarrollo del método clínico crítico (DUVEEN, 2000; CASTORINA; LENZI; FERNÁNDEZ, 1984) nos muestra que no puede ser escindido de lo que busca recabar: los sistemas conceptuales subyacentes que organizan el pensamiento de los niños. Si nuestra intención es analizar las relaciones entre las construcciones y las prácticas sociales, el método clínico no resulta suficiente. Es decir que, aún de acuerdo con sus postulados epistemológicos, el método no puede aprehender acabadamente lo sociocultural: en tanto el contexto

que construye sólo está dado por el niño entrevistado y el investigador, es capaz de indagar la construcción de determinadas ideas, pero no la influencia de lo sociocultural en el proceso mismo de construcción. Analizábamos que en sus desarrollos actuales la epistemología genética reconoce la necesidad de incorporar a su análisis las restricciones que los contextos socioculturales efectivamente producen en las construcciones individuales, lo cual acerca su teoría a las preocupaciones de la antropología.

Consideramos que para que este giro conceptual lleve a la modificación de la metodología con la que se propone indagar la relación entre construcción de conocimiento y prácticas sociales, el método clínico-crítico debe articularse con otras propuestas metodológicas diseñadas para aprehender lo sociocultural (como la etnografía, entre otras posibles), ya que de lo contrario se corre el riesgo de analizar uno de los términos de la ecuación a la ligera. Una investigación que solo se base en entrevistas clínicas probablemente no logre captar lo social, que suele ser incorporado luego como una variable a tener en cuenta a posteriori. Si reconocemos que la intervención de diferentes condiciones sociales puestas en juego en diversos contextos (escolares, barriales, familiares) resulta constitutiva de las construcciones de los niños en el sentido de que incide en ellas, será necesario tener una visión integrada y articulada de los diversos contextos en juego.

Podría decirse que los individuos se presentan como seres sociales en todos sus actos, porque todo lo que pueden hacer está mediado por sus relaciones con los otros (TOREN, 1993). Por ello, es crucial interpretar las construcciones de los niños en el contexto de las relaciones sociales en las que participan. La etnografía permite observar que la red de relaciones establecidas en el mundo social se manifiesta en cada persona. Sin una aproximación como la etnográfica nos perderíamos la posibilidad de dilucidar este complejo entramado de articulaciones entre el mundo social y las construcciones individuales, e inclusive, de intentar dar cuenta de sus diversos modos de condicionamiento.

CONCLUSIONES

En este artículo, partimos de la experiencia de dos investigaciones antropológicas que intentaron incorporar al análisis las construcciones de niños y niñas. Allí han surgido una serie de interrogantes acerca de los posibles modos de abordaje. Siguiendo estas preocupaciones, aquí hemos intentado dar cuenta de algunas de las contribuciones mutuas que creemos pueden darse entre la etnografía y el método clínico crítico.

Dentro de las aproximaciones de la psicología, algunos autores han señalado (por ejemplo, DUVEEN, 2000) que el método de Piaget es el que más se asemeja al de la etnografía por la relación dialéctica

que establece entre la interpretación del investigador y los materiales empíricos. Uno de los rasgos fundamentales del método consiste en que el acercamiento al objeto de estudio se da de manera progresiva, mediante la reformulación de las hipótesis del investigador, de los problemas a analizar y los instrumentos de indagación. En este sentido, una parte importante de la investigación consiste en la dinámica de adecuación entre los dispositivos de indagación y los problemas que se van presentando. Es decir que se intenta redefinir el problema a indagar de acuerdo con ciertas respuestas inesperadas por parte de los entrevistados (CASTORINA; LENZI; FERNÁNDEZ, 1991). Así, la posible articulación entre los métodos descansaría no sólo en la compatibilidad entre sus marcos epistémicos señalada en este artículo (la dialéctica concebida entre el individuo y la sociedad), sino también en la posición del investigador; ese “estar allí” característico de la etnografía.

Sin embargo, también hemos señalado una importante salvedad en cuanto a los contextos sociales que son capaces de construir ambos abordajes. Y en tanto hemos postulado la existencia de cierta indisociabilidad entre la etnografía y la teoría antropológica, resulta fundamental subrayar la importancia dada en ésta a la reconstrucción del contexto sociocultural en una investigación.

Otro punto importante que hemos subrayado es que la etnografía no es simplemente un conjunto de técnicas, pero tampoco es un paradigma que excluye la puesta en práctica de otros métodos. Por el contrario, la posibilidad que ofrece para la triangulación de los datos construidos mediante distintas técnicas es uno de sus principales aportes (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994). En este sentido, hemos mostrado que es posible incorporar y resignificar el método clínico crítico en una aproximación etnográfica que busca estudiar las construcciones de los niños sobre determinados conocimientos sociales, y hacerlo bajo las condiciones desarrolladas en la investigación y enunciadas en este trabajo.

En síntesis, hemos establecido ciertas comparaciones entre los procedimientos metodológicos y la perspectiva conceptual de la psicología genética y la antropología, asumiendo críticamente sus contribuciones para consolidar la propia aproximación. La posibilidad del intercambio entre estas disciplinas deriva, en buena medida, de la naturaleza misma del enfoque desde dónde se plantean los objetos de investigación: el problema de investigación supone la interacción del sujeto y el objeto de conocimiento en el contexto de las prácticas y los significados sociales. Claramente, se asume un pensamiento relacional que supera los enfoques psicológicos escisionistas (CASTORINA, 2007) que fijan el análisis en la actividad individual aislada de sus condiciones sociales, o que consideran a las representaciones sociales o a las prácticas sociales como determinando las ideas de los individuos. Justamente, situar las

producciones cognitivas de los individuos en contextos socioculturales y en prácticas sociales obliga a los investigadores a considerar a las disciplinas específicas que los estudiaron tradicionalmente y a postular posibles articulaciones.

Por último, consideramos que es necesario evitar un análisis que aisle los métodos empleados. Por el contrario, cada uno de ellos forma parte de un ciclo teórico-metodológico donde interactúa con otros métodos, con las perspectivas teóricas y aun con las suposiciones metateóricas. Tal interacción puede dar lugar a todos los componentes del ciclo (VALSINER, 2006) y esto resulta un desafío tanto para los/as investigadores/as en psicología como en antropología.

REFERENCIAS

- BRIGGS, Charles. *Learning how to ask*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- CAPUTO, Virginia. Anthropology's silent 'others'. A consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures. In: VERET, A.-T.; WULFF, H. (Org.). *Youth Cultures: a cross-cultural perspective*, 2. Londres: Routledge, 1995. p. 19-41.
- CASTORINA, José Antonio (Comp.). *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique Educación, 2007.
- CASTORINA, José Antonio. La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. In: CASTORINA, José Antonio. (Coord.). *La construcción conceptual y las representaciones sociales: el conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005. cap. 1, p. 19-44.
- CASTORINA, José Antonio; LENZI, Alicia; FERNÁNDEZ, Susana. Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. In: CASTORINA, José Antonio (Comp.). *Psicología genética: aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1984.
- _____. El proceso de elaboración de un diseño experimental en psicología genética: la noción de autoridad escolar. *Primer Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, Buenos Aires, v. 1, n. 1, 1991.
- DUVEEN, Gerard. Piaget ethnographer. *Social Science Information*, v. 39, n. 79, 2000.
- ENRIZ, Noelia; GARCÍA PALACIOS, Mariana; HECHT, Ana Carolina. El lugar de los niños *qom* y *mbayá* en las etnografías. In: REUNIÓN DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR, 7., 2007, Porto Alegre. *Actas...* Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- GARCÍA PALACIOS, Mariana. *La catequesis como experiencia formativa: las construcciones de los niños acerca de las formas simbólicas de la religión católica*. 2006. Tesis (Licenciatura) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.
- _____. *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires*. 2012. Tesis (Doctorado) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2012.
- GEERTZ, Clifford. Desde el punto de vista del nativo: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico. In: _____. *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós, 1994. cap. 3, p. 73-90.
- GUBER, Rosana. *El salvaje metropolitano: a la vuelta de la antropología posmoderna*. Buenos Aires: Legasa, 1991.
- HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. *Etnografía*. Barcelona: Paidós, 1994.
- HECHT, Ana Carolina. *Todavía no se hallaron hablar en idioma*. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina). Alemania: Lincom, 2010.

- HYMES, Dell. ¿Qué es la etnografía? In: VELASCO MAILLO, H. et al. (Comp.). *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*. 6. ed. Madrid: Trotta, 1993. p. 175-194.
- JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity, 1998.
- JENKS, Chris. *Childhood*. London: Routledge, 1996.
- NEUFELD, María Rosa. Introducción. In: NEUFELD, M. R.; THISTED, A. (Comp.). *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, 1. Buenos Aires: Eudeba, 1999. p. 15-22.
- NUNES, Angela. *A sociedade das crianças A'uwẽ-Xavante: por uma antropologia da criança*. Lisboa: Ministério da Educação, IIE, 1999.
- PIAGET, Jean. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1984[1926].
- PIRES, Flávia. *Quem tem medo de mal-assombro? Religião e Infância no semi-árido nordestino*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- SCHUBAUER-LEONI, María Luisa; PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly; GROSSEN, Michèle. The construction of adult child intersubjectivity in psychological research and in school. In: CRANACH, M. V.; DOISE, W.; MUGNY, G. (Ed.). *Social representations and the social bases of knowledge*. Berne: Hogrefe & Huber, 1992. v. 1, p. 69-77.
- STEPHENS, Sharon. Challenges of developing and ethnography of children and childhood. *American Anthropologist*, v. 100, n. 2, p. 530-531, 1998.
- TOREN, Christina. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. *Man*, London, v. 28, n. 3, p. 461-478, 1993.
- VALSINER, Jaan. Developmental epistemology and implications for methodology. In: LERNER, R. (Ed.) *Handbook of child psychology*. New York: Wiley, 2006.
- VELASCO, Honorio; DÍAZ DE RADA, Ángel. *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta, 1997.
- WILCOX, Kathleen. La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. In: VELASCO MAILLO, H.; GARCÍA CASTAÑO, F. J.; DÍAZ DE RADA, A. (Comp.). *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 1993. p. 95-126.
- WILLIS, Paul; TRODMAN, Mats. Manifesto for ethnography. *Ethnography*, London, v. 1, n. 1, p. 5-16, 2000.

MARIANA INÉS GARCÍA PALACIOS

Professora do Departamento de Ciências Antropológicas da Universidad de Buenos Aires –UBA–, Buenos Aires, Província de Buenos Aires, Argentina, e bolsista de pós-doutorado do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –Conicet–, Buenos Aires, Argentina
 mariana.garciapalacios@gmail.com

JOSÉ ANTONIO CASTORINA

Professor consultor da Universidad de Buenos Aires –UBA–, Buenos Aires, Província de Buenos Aires, Argentina, e pesquisador principal do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –Conicet–, Buenos Aires, Argentina
 ctono@fibertel.com.ar

CADERNOS DE PESQUISA: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR

JULIANA BARBOSA CONSONI

ROSELI RODRIGUES DE MELLO

RESUMO

Considerando o vínculo histórico entre psicologia e educação concernente aos processos de ensino e de aprendizagem escolar, apresentam-se dados relacionados a tal relação, nas publicações de Cadernos de Pesquisa – CP –, de 1980 a 2012. Buscou-se evidenciar como o vínculo entre essas áreas estabeleceu-se em torno do ensino de conteúdos e verificar se ele continua efetivo nas publicações de CP. A partir da análise de conteúdo de setenta artigos, encontrou-se que: nas décadas de 1980 e 1990, a teoria de Piaget foi predominante; de 2000 a 2012, diferentes correntes da psicologia dão base às discussões; nota-se decréscimo no número de artigos que articulam psicologia e educação nos processos de ensino de conteúdos. São discutidas questões referentes à atual relação entre as duas áreas.

CADERNOS DE PESQUISA: PSYCHOLOGY AND EDUCATION IN THE SCHOOL'S TEACHING AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT

Psychology and Education are two areas which historically maintain a close relationship on building elements for school teaching and learning processes. The present study presents data related to such a relationship, as displayed in the Brazilian journal Cadernos de Pesquisa – CP –, from 1980 to 2012. The aim was to highlight how the relationship between the two areas regarding content teaching was established in the more recent past and to verify if it is still effective in the CP publications. Results, obtained through Content Analysis of seventy articles, indicated that the prominent psychological theory in the 1980s and 1990s was Piaget's; different Psychological trends underlie the discussions from 2000 to 2012; in the last decade, it has been possible to identify a decrease in the number of articles that articulate Psychology and Education within content learning and teaching processes.

PSYCHOLOGY • EDUCATION • CADERNOS DE PESQUISA

CADERNOS DE PESQUISA: PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR

RESUMEN

Considerando el vínculo histórico entre psicología y educación concerniente a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, se presentan datos que se refieren a tal relación en las publicaciones de Cadernos de Pesquisa – CP –, de 1980 a 2012. Se trató de evidenciar cómo el vínculo entre dichas áreas se estableció en torno a la enseñanza de contenidos y verificar si sigue efectivo en las publicaciones de CP. A partir del análisis de contenido de setenta artículos, se encontró que: en las décadas de 1980 y 1990, la teoría de Piaget fue predominante; del 2000 al 2012, diferentes corrientes de la psicología dan base a las discusiones; se nota una reducción en el número de artículos que articulan psicología y educación en los procesos de enseñanza de contenidos. Se discuten temas relativos a la actual relación entre las dos áreas.

PSICOLOGÍA • EDUCACIÓN • CADERNOS DE PESQUISA

PARTINDO DO ENTENDIMENTO DE QUE DIFERENTES ÁREAS COMO A PSICOLOGIA, A sociologia, a antropologia, dentre outras, podem apoiar a área da educação, no tocante ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam aprendizagem de conteúdos escolares (aprendizagem instrumental) a todos os estudantes, ao mesmo tempo em que se efetivem em meio a convívio respeitoso na diversidade, foi desenvolvida pesquisa para analisar a presença e as contribuições de algumas dessas áreas na produção científica educacional, nas últimas três décadas, no Brasil. Foram tomados como base para o estudo três importantes periódicos: *Educação & Sociedade*, *Revista Brasileira de Educação* e *Cadernos de Pesquisa*.¹ Para cada uma das áreas e cada uma das revistas foram desdobrados subprojetos, com a intenção de aprofundar a tomada de dados e as análises necessárias. O presente artigo está dedicado a apresentar e a discutir os dados e resultados de um desses subprojetos, mais especificamente relacionado à relação entre a psicologia e a educação nas publicações de *Cadernos de Pesquisa*, de 1980 a 2012, entendendo a psicologia como uma das áreas científicas que historicamente fornecem elementos teóricos para se formular ações educativas no ensino.²

¹ Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq -, no edital Universal/2010.

² Dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - PPGE/UFSCar -, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

No Brasil, desde o início do século XX, a ciência psicológica esteve como alicerce de práticas pedagógicas e de produções científicas em educação, constituindo o campo da psicologia educacional. De maneira geral, o reconhecimento dos conhecimentos psicológicos no Brasil como científicos sempre esteve articulado com o campo da educação

escolar, de forma que a psicologia educacional foi fundante da própria psicologia no Brasil, enquanto ciência (ANTUNES, 2001). Mas a presença da psicologia na educação não se deu de forma homogênea em termos de proposições.

Ao longo das décadas, diferentes correntes psicológicas estiveram presentes nas pesquisas e concepções educacionais, dando suporte aos temas sobre ensino e aprendizagem de conteúdos na escola, havendo mais de um modelo teórico influenciando a educação (CARVALHO, 2002; LIMA, E. 1990; PLACCO, 2002). Ao longo da história, algumas concepções trouxeram avanços, ao passo que outras contribuíram para o estabelecimento de uma visão individualista do aluno (ANGELUCCI et al., 2004), ou, inclusive, ajudaram a constituir visões preconceituosas sobre o sujeito que aprende (PATTO, 2000). Mas, em comum, todas as teorias psicológicas sobre o ensino e a aprendizagem tiveram predomínio de influência de acordo com o contexto socioeconômico do momento (PATTO, 2000), uma vez que as teorias buscam interpretar e intervir em contextos sócio-históricos específicos.

Assumindo tais pressupostos, tomou-se em estudo o caso do periódico *Cadernos de Pesquisa* para analisar as contribuições da psicologia à educação, no tocante aos processos de ensino e de aprendizagem, no período de 1980 a 2012, momento de abertura política e retomada da democracia no país. *Cadernos de Pesquisa* foi por nós considerado representativo da relação entre psicologia e educação no panorama brasileiro, uma vez que nasceu, em 1971, identificado com a estreita relação entre as duas áreas, conforme já apontaram Gouveia (1971), Poppovic (1971) e Espósito (1992), o que pode ser confirmado especialmente na publicação de número 80, datada de fevereiro de 1992. Diferentes autoras e autores realizaram, por ocasião do vigésimo aniversário da revista, balanços temáticos das publicações feitas no período. Educação pré-escolar, ensino fundamental, ensino médio, avaliação e pesquisa educacional, temas clássicos da educação, ocuparam lugar de destaque no número comemorativo; mas também se fizeram notar um artigo com balanço sobre a produção a respeito da relação educação e trabalho, bem como as questões de raça e de gênero, com especial destaque para um deles sobre como *Cadernos de Pesquisa* auxiliou na consolidação das pesquisas sobre gênero no Brasil. A partir do número seguinte, no editorial das versões impressas e na seção de orientações aos autores, a revista passou a assumir, ainda que entre parênteses – que logo deixariam de existir –, a direção adotada até os dias atuais, ou seja, a revista:

Propicia a troca de informações e o debate sobre questões de caráter teórico e metodológico, aborda as relações entre educação e os problemas e perspectivas sociais do país, orientações das políticas públicas na área, avaliação educacional e temas étnico-raciais,

de gênero e de família, privilegiando a publicação de estudos realizados no Brasil e a ótica interdisciplinar. (CADERNOS DE PESQUISA, 2014)

Mesmo assim, avaliou-se, na pesquisa em questão, ser importante estudar a produção de *Cadernos de Pesquisa* para se verificar o impacto que a guinada identitária trouxe à presença da psicologia no diálogo com a educação. Revista altamente qualificada nas avaliações nacionais e bastante reconhecida pelos pesquisadores da educação e de áreas afins, *Cadernos de Pesquisa* serve aqui de parâmetro para analisar a temática central da educação escolar.

A METODOLOGIA UTILIZADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada a partir dos passos indicados por Bardin (2004) para organização e análise de conteúdo. Para esse autor, a análise de conteúdo organiza-se em três fases distintas, que são: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2004).

Na *pré-análise*, foi realizado um levantamento bibliográfico, relacionado ao objeto da pesquisa em *Cadernos de Pesquisa*, referente ao período de 1980 a 2012, o que se materializou na seleção dos números 32 a 147 do periódico. Nessa primeira etapa, foram captados artigos que traziam correntes teóricas da psicologia, ou temáticas relacionadas ao ensino de conteúdos escolares (dimensão instrumental da educação), para também identificar os artigos que articulavam esses dois eixos. Foram utilizados como descritores³ palavras de busca com ligação direta com o tema da investigação. Os descritores utilizados para captar os artigos com presença da psicologia foram: *inteligência; pensamento; desenvolvimento; desenvolvimento cognitivo; Vygotsky, vygotski, vygotski, vigotsky, vigotskii; Piaget; Ausubel; Bruner; construtivismo-construtivista; Mead; mente; teste(s); reflexão-reflexividade; “psicologia”; “Emília Ferreiro”; “behaviorismo”; “psicanálise”*. Para captar os artigos que abordavam a dimensão instrumental da educação foram utilizadas as palavras: *ensino/ensinar; aprendizagem; conhecimento, conteúdo, conceito, competência, habilidade, saber (e todos no plural); conhecimento popular/saber popular, cultura, popular*. Os artigos captados foram os que continham os descritores no título, nas palavras-chave ou no resumo dos artigos.

3

Embora os descritores estabelecidos para a captação dos artigos tenham sido eleitos a partir de conceitos e palavras-chave que marcaram e marcam a psicologia educacional no Brasil, eles não englobam toda a amplitude de termos e conceitos, o que deixa o caminho aberto para novas pesquisas.

Explorando-se os artigos captados, constatou-se que, por vezes, um mesmo artigo havia sido apreendido por diferentes descritores. Também, dos artigos captados pelos descritores, percebeu-se, a partir do seu título ou resumo, que muitos deles não traziam discussão direta sobre a psicologia, ou a dimensão instrumental da educação. Assim, foi

realizado um refinamento de seleção, a partir de segunda leitura do resumo de todos os artigos captados, para selecionar apenas aqueles que trouxessem vinculação direta com a psicologia, ou com a dimensão instrumental da educação. Nessa primeira seleção, foram selecionados os textos com presença da psicologia (quando, no resumo, o(a) autor(a) declara alguma abordagem da psicologia como base teórica, ou quando conceitos da psicologia estavam neles presentes), os que abordavam o ensino e a aprendizagem de conteúdos escolares e os que traziam os dois focos, ou seja, abordavam a dimensão instrumental da educação com base em alguma teoria da psicologia. Pela leitura dos resumos, foi possível identificar, nas três décadas, quantos e quais artigos selecionados: a) tinham a presença de correntes da psicologia abordando temas diversos que não o ensino e aprendizagem de conteúdo escolar; b) traziam somente questões relacionadas à dimensão instrumental, sem presença de correntes teóricas da psicologia; e c) os que tinham intersecção entre os focos, abordando, assim, a dimensão instrumental da educação escolar com base na psicologia. Considerando o objeto focalizado pela pesquisa, optou-se por analisar somente os artigos que, em cada década, trouxessem discussão sobre ensino de conteúdos escolares vinculada a alguma corrente teórica da psicologia.

Assim, chegou-se a um total de 70 artigos. A análise dos 70 artigos foi realizada com base na Análise Categorical Temática, um dos métodos de análise indicados por Bardin (2004), por meio do qual os artigos foram organizados em categorias temáticas, geradas a partir de seu estudo. No total, foram geradas 10 categorias temáticas, nas quais os 70 artigos foram classificados, a saber: Fracasso escolar (categoria dividida nas subcategorias “dificuldades de aprendizagem”, “pré-escola” e “possíveis causas”); Desempenho cognitivo (dividida nas subcategorias “desempenho escolar”, “ensino de matemática” e “interação social”); Leitura e escrita (dividida nas subcategorias “fatores maturacionais” e “apropriação formal da língua escrita”); Articulação entre conhecimento escolar e conhecimento cotidiano; Currículo; Avaliação Educacional; Formação/construção do conhecimento científico; Ação docente e aprendizagem; Comparação Piaget/Vygotsky; e Outros (onde foram classificados os artigos que não se relacionavam a nenhuma das temáticas). Em anexo, na Tabela 1, as categorias temáticas geradas no estudo podem ser integralmente visualizadas. Os temas e as correntes psicológicas mais frequentes foram identificados em cada década, bem como os principais elementos teóricos destacados nas discussões. Na identificação dos artigos como dados da pesquisa, ao fazer referência a cada um a ser analisado, foi utilizado junto à sua citação o código “CP”, seguido do número referente ao periódico no qual foi publicado. As referências dos estudos analisados de 1980 a 2012 e citados no presente artigo podem ser visualizadas no Quadro 4, em anexo.

OS RESULTADOS ENCONTRADOS

Os resultados encontrados a partir da análise dos artigos serão aqui apresentados por período/década. Para cada momento, mostrar-se-á, num quadro, o número de artigos analisados, as três categorias temáticas mais frequentes na década, bem como as correntes psicológicas mais frequentes nas discussões dos artigos analisados. Também serão destacados os principais elementos teóricos que podem ser evidenciados nas discussões dos artigos.

DE 1980 A 1989: A QUESTÃO DO FRACASSO ESCOLAR E SUAS POSSÍVEIS CAUSAS EM DEBATE

Na década de 1980, foram 30 os artigos analisados. Neles, o fracasso escolar foi o tema predominante na preocupação dos(as) pesquisadores(as), que se apoiaram em diferentes correntes da Psicologia para apresentar elementos de compreensão dos processos. Abaixo, encontra-se o quadro com as principais informações destacadas da análise dos artigos do referido período:

QUADRO 1
ELEMENTOS DESTACADOS DA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DA DÉCADA DE 1980

Nº ARTIGOS ANALISADOS	30		
CATEGORIAS TEMÁTICAS MAIS FREQUENTES	Fracasso escolar/possíveis causas (27%)	Fracasso escolar/Dificuldades de Aprendizagem (17%)	Leitura e Escrita/Fatores maturacionais (16%)
CORRENTES PSICOLÓGICAS MAIS FREQUENTES	Construtivismo Piaget (50%)	Psicologia Social (16%)	—
PRINCIPAIS ELEMENTOS TEÓRICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação com fracasso escolar no período • Críticas a concepções da Psicologia (Carência cultural) • Construtivismo Piaget: desenvolvimento por estágios e pensamento do estudante 		

Pelo Quadro 1, pode-se observar que a categoria temática mais frequente na década de 1980 foi “Fracasso escolar”, em suas subcategorias “Possíveis causas” e “Dificuldades de aprendizagem”. Em seguida, a categoria temática “Leitura e escrita” foi a mais frequente, em sua subcategoria “Fatores maturacionais”. A corrente psicológica predominante nas publicações foi o construtivismo de Piaget, sendo suporte teórico para metade dos artigos analisados, seguido de correntes da Psicologia Social. Um elemento teórico destacado que predominou nas publicações analisadas foi a preocupação de pesquisadores com o fracasso escolar (no período caracterizado pelo alto índice de evasão e repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em sua maioria das crianças de classes populares). Tal preocupação ficou evidente pela frequência com que o tema apareceu nos artigos analisados, principalmente até a primeira metade da década de 80 (tendo sido 12, dentre os 15 classificados no tema, produzidos até o ano de 1985). Espósito (1992), Silva e Davis (1992) e Faria (2008),

que realizaram pesquisa bibliográfica sobre as produções de *Cadernos de Pesquisa* em assuntos específicos, também evidenciaram que esse tema foi extremamente debatido no período, quando se buscavam explicações e propostas de ação para se lidar com o desafio por meio de diferentes posicionamentos teórico-metodológicos. Buscava-se compreender os motivos de as crianças pobres apresentarem baixo índice de aprendizagem dos conteúdos escolares e “abandonarem” as salas de aula.

Tais estudos, marcadamente, trouxeram críticas às concepções da Psicologia presentes na década anterior, e tinham visão mais individualista sobre o fracasso escolar (ESPOSITO, 1992; FARIA, 2008). No que tange aos artigos analisados com o recorte considerado no presente estudo, foi também observada essa tendência, uma vez que muitos dos artigos classificados no tema “Fracasso Escolar” explicitaram críticas à teoria da Carência Cultural (influyente na década de 1970), a outras concepções individualizantes do fracasso escolar e a programas de educação compensatória. Pesquisas trouxeram, ainda, como suporte, concepções da Psicologia Social e de estudos interculturais para buscar elementos mais amplos e fora do âmbito individual do aluno para explicar seus processos de aprendizagem, como os estudos de Silva (CP32, 1980), Gatti *et al.* (CP38, 1981), Kramer (CP42, 1982), Carraher, Carraher e Schliemann (CP42, 1982), Carraher e Schliemann (CP45, 1983), e Patto (CP65, 1988).

O construtivismo piagetiano foi a corrente psicológica mais influente na década, e sua teoria de desenvolvimento por estágios cognitivos deu suporte a muitas produções, trazendo como elemento teórico a condição de desenvolvimento cognitivo para a aprendizagem de conteúdos escolares, como é o caso dos artigos que abordavam os conteúdos matemáticos, cuja aprendizagem dependeria do desenvolvimento das noções lógicas de seriação e conservação, como as discussões empreendidas por Silva (CP44, 1983), Moro (CP45, 1983) e Moro (CP56, 1986). Tais proposições também ocorreram quanto às discussões sobre a aprendizagem de leitura e escrita, em artigos como os de Koff e Bonamigo (CP34, 1980), Poppovic (CP36, 1981), Pozner (CP42, 1982), Valente (CP51, 1984), e Freitag (CP53, 1985). Como elemento teórico-prático relacionado à análise sobre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, foi trazida a proposição de adequar o ensino de conteúdos escolares ao nível de desenvolvimento do sujeito. Tal discussão aparece nos artigos de Silva, (CP44, 1983), Poppovic (CP36, 1981), Freitag (CP53, 1985), mas não foi consensual entre as publicações do período, uma vez que também houve questionamentos a essa medida de ensino, como no artigo de Carraher, Carraher e Schliemann (CP57, 1986).

Ainda com base no construtivismo piagetiano, um elemento trazido nas produções foi a ênfase na compreensão e no pensamento dos(as) estudantes em seu processo de aprendizagem. Nessas produções, como as de Carraher e Rego (CP39, 1981), Ferreiro (CP52, 1985) e

Moro (CP56, 1986) são questionadas formas de ensino de conteúdos mecanizadas ou por memorização, e valorizado o papel ativo da criança em sua aprendizagem. A partir da consideração do pensamento do(a) estudante em sua aprendizagem, propõe-se enfatizar o próprio processo de aprendizagem, e não tanto os resultados de ensino, como forma de se potencializar o pensar dos(as) estudantes (SILVA, CP34, 1980).

Conforme as publicações em *Cadernos de Pesquisa* realizadas na década de 1980, correntes da Psicologia, como a teoria da Carência Cultural, sofrem críticas. Outras, principalmente o construtivismo de Piaget, embasaram discussões sobre ensino de conteúdos escolares. É possível dizer que alguns impasses não foram superados na década, mas um ponto em comum foi a preocupação com a dimensão instrumental da educação e possíveis formas de entender os processos de aprendizagem, enquanto alguns artigos preocupavam-se com o tema de que todas as crianças aprendessem na escola. A década de 1990 também assiste a tal preocupação, mas traz produções que se diferenciam dos focos tomados na década anterior.

DE 1990 A 1999: PIAGET E VYGOTSKY EM COMPARAÇÃO

Foram analisados 25 artigos referentes ao período de 1990 a 1999. Eles se encontraram em consonância com as preocupações já presentes na década de 1980 sobre a aprendizagem dos conteúdos escolares por todas as crianças. As publicações foram diversificadas em relação aos temas tratados, mas, assim como na década de 1980, o construtivismo piagetiano foi dominante no suporte às formulações teórico-práticas sobre a aprendizagem escolar. O Quadro 2 traz informações resumidas sobre as categorias temáticas e correntes psicológicas mais frequentes nas discussões, bem como os principais elementos teóricos discutidos nas publicações de 1990 a 1999:

QUADRO 2

ELEMENTOS DESTACADOS DA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DA DÉCADA DE 1990

Nº ARTIGOS ANALISADOS	25		
CATEGORIAS TEMÁTICAS MAIS FREQUENTES	Comparação Piaget/Vygotsky (20%)	Leitura e Escrita/Apropriação formal da língua escrita (16%)	Formação/construção do conhecimento científico (16%)
CORRENTES PSICOLÓGICAS MAIS FREQUENTES	Construtivismo Piaget (52%)	—	
PRINCIPAIS ELEMENTOS TEÓRICOS	Preocupação com busca por suporte às práticas pedagógicas: teorias Piaget e Vygotsky Construtivismo Piaget: teoria da equilíbrio e processo de aprendizagem - reflexão, discussão em grupo Críticas à má interpretação da teoria de Piaget e sua aplicação prática - secundarização ensino de conteúdos		

Pelo Quadro 2, observa-se que a categoria temática mais frequente foi “Comparação Piaget/Vygotsky”, seguida das categorias “Leitura e escrita”, na subcategoria “Apropriação formal da língua escrita”, e “Formação/construção do conhecimento científico”.

Assim como na década anterior, o construtivismo de Piaget foi a corrente psicológica mais presente dentre os artigos analisados.

Como um elemento teórico de destaque, pode-se notar que, no que diz respeito às discussões sobre ensino de conteúdos escolares, as teorias psicológicas de Piaget e Vygotsky foram as mais influentes, com predomínio da primeira. A comparação entre as duas teorias e suas implicações para as práticas educacionais foi um ponto tratado com relevância na década de 1990, em relação à década anterior. Os estudos comparativos entre as duas teorias demonstram uma preocupação dos(as) pesquisadores(as) em buscar elementos teóricos para dar suporte às práticas pedagógicas, como pode ser visto nos artigos de Rocco (CP75, 1990), Souza e Kramer (CP77, 1991), Ferreiro (CP88, 1994), Mortimer e Carvalho (CP96, 1996) e Castorina (CP105, 1998). Esses dados corroboram o estudo de Silva e Davis (2004), que realizaram uma revisão bibliográfica em *Cadernos de Pesquisa* buscando analisar como a teoria de Vygotsky e de seus seguidores esteve presente no periódico, desde 1971 até final da década de 1990. Indicam que é considerável a quantidade de artigos que comparam as teorias de Vygotsky e Piaget e comentam que, apesar de Vygotsky ter feito uma análise crítica dos postulados de Piaget em suas obras, houve uma tendência, nos artigos dos CP, de comparar as teorias, muitas vezes considerando-as similares, ou complementares. De toda forma, as autoras ponderam que foi uma maneira de os(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) compreenderem melhor as ideias até então desconhecidas do autor soviético e divulgarem seus estudos.

Apesar de maior influência das ideias de Vygotsky nos anos 1990, a partir dos 25 artigos analisados, constatou-se que a influência da teoria construtivista de Piaget foi dominante no suporte para discutir os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares. As produções com suporte da teoria piagetiana, movidas pela proposta de superar práticas do ensino tradicional tidas como mecanicistas, trouxeram como elemento a valorização do processo de aprendizagem do(a) estudante, buscando compreender seu processo de pensamento em relação aos conteúdos escolares. Desde a década anterior, essa preocupação já constava nos artigos de base piagetiana estudados, e se estendeu para a década de 1990, como nas discussões feitas por Davis (CP75, 1990), Macedo (CP93, 1995), Darsie (CP99, 1996), Mortimer e Carvalho (CP96, 1996). Assim, proposições práticas foram trazidas para contemplar tal preocupação, por meio das quais as ações na sala de aula, que poderiam favorecer a construção do conhecimento científico, são abordadas, levando-se em conta a reflexão e a compreensão dos(as) estudantes sobre seu

próprio processo de aprendizagem, como discutem os artigos de Davis e Espósito (CP74, 1990), Moro (CP79, 1991), Carvalho *et al.* (CP82, 1992), Macedo (CP93, 1995), Darsie (CP99, 1996), Carvalho (CP101, 1997), Melo e Rego (CP105, 1998) e Leão (CP107, 1999).

Os postulados do construtivismo piagetiano foram hegemônicos nas produções em *Cadernos de Pesquisa* durante toda a década, ainda que com contrapontos. As críticas às formas de aplicação do construtivismo piagetiano estiveram presentes desde o início da década, com a preocupação de demonstrar que a má interpretação dos postulados teóricos de Piaget os distorceram na prática, como, por exemplo, no uso das chamadas provas piagetianas como avaliação diagnóstica de aprendizagem, e não como forma de compreender o processo de pensamento do(a) estudante. Tal discussão é vista em Corrêa e Moura (CP79, 1991), Lajonquière (CP81, 1992), Castorina (CP88, 1994) e Souza e Kramer (CP77, 1991).

Outra questão presente em *Cadernos de Pesquisa* na década de 1990, em relação à má interpretação da teoria piagetiana, disse respeito ao risco de secundarização do ensino de conteúdos escolares, uma vez que o foco das práticas estaria em compreender o processo de aprendizagem de cada estudante e seus pensamentos, e não nos resultados de aprendizagem. Essa questão foi levantada em artigos como os de Castorina (CP88, 1994) e Moreira (CP100, 1997). Tal preocupação também foi notada com referência à formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, como no artigo de Moreira (CP100, 1997). Nesse caso, foram as bases do construtivismo de Cesar Coll que foram discutidas e questionadas, por enfatizarem o psicologismo nos processos pedagógicos, o que seria possível de ser observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo.

De forma geral, notou-se, na década de 1990, preocupação explícita dos(as) pesquisadores(as) em relação à dimensão instrumental da educação, fosse como processo de aprendizagem, quando pautada na teoria de Piaget, fosse como processo e produto de aprendizagem, quando pautada em crítica à leitura enviesada de Piaget, ou na teoria de Vygotsky. Passando-se ao período seguinte, nas produções do CP dos doze primeiros anos do século XXI, nota-se ainda a presença de artigos com preocupação a respeito da aprendizagem instrumental, mas o apoio em teorias psicológicas enquanto suporte para as discussões do tema diminuiu sensivelmente.

ANOS 2000 A 2012: CONCEPÇÕES DO(A) PROFESSOR(A) E NOVAS HABILIDADES EDUCATIVAS

No período de 2000 a 2012, foram 15 os artigos dos CP identificados e analisados, por abordarem assuntos sobre a aprendizagem instrumental, vinculados à Psicologia. Diferentemente das décadas anteriores, o construtivismo de Piaget não predominou como base das discussões, sendo mais diversas as correntes psicológicas presentes nos artigos, e

foram abordados temas variados. No Quadro 3, são apresentados os principais elementos que emergiram da análise das publicações do período:

QUADRO 3
ELEMENTOS DESTACADOS DA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DA DÉCADA DE 2000

Nº ARTIGOS ANALISADOS	15		
CATEGORIAS TEMÁTICAS MAIS FREQUENTES	Fracasso escolar/ Dificuldades de Aprendizagem (20%)	Ação docente e aprendizagem (20%)	Leitura e Escrita (13%)
CORRENTES PSICOLÓGICAS MAIS FREQUENTES	Correntes do Cognitivismo (26%)	—	
PRINCIPAIS ELEMENTOS TEÓRICOS	Preocupação com representação e concepções do(a) professor(a) no processo de ensino Discussões sobre desenvolvimento de habilidades e competências necessárias na atualidade - processar informações e solução de problemas Falta de clareza das competências nos PCNs		

Pelo Quadro 3, vê-se que, referentes ao período de 2000 a 2012, dos 15 artigos localizados a partir dos critérios de busca, as categorias temáticas mais frequentes foram “Fracasso Escolar/Dificuldades de Aprendizagem” e “Ação docente e aprendizagem”, ambas com 3 artigos cada, equivalente a 20% do total de artigos selecionados. Em seguida, a categoria “Leitura e Escrita” foi a mais frequente, com 2 artigos nela classificados (13%).

Como elemento teórico, das publicações analisadas, destacou-se a preocupação com as concepções que os(as) professores(as) têm sobre as aprendizagens e a influência que elas podem exercer no processo de ensino. A presença de correntes psicológicas nas publicações da década de 2000 foi mais diversa que nas décadas anteriores, sendo que a teoria das Representações Sociais apareceu em artigos que discutem as concepções dos(as) professores(as) e sua relação com processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. Esse dado mostra concordância com o que Alves-Mazzotti (2008) aponta sobre o uso da Teoria das Representações Sociais na área educacional de que tal corrente psicológica vem servindo de suporte teórico, em busca de compreensão sobre os efeitos das expectativas e concepções dos(as) professores(as) sobre o desempenho de estudantes, principalmente de classes populares, cuja educação ainda é uma preocupação nessa área.

Nesse sentido, os artigos que trouxeram essa referência convergiram entre si, como o de Carmo e Chaves (CP114, 2001) e Gazinelli (CP115, 2002), pautando a importância de se atentar às representações sociais dos(as) professores(as) sobre diversos temas, uma vez que elas poderiam influenciar os processos de ensino. Pode-se afirmar que esse tipo de estudo traz como novidade o deslocamento da atenção dos processos de pensamento e de aprendizagem dos estudantes para os processos de pensamento e de aprendizagem docente. Há, no entanto, de se destacar

que, embora em menor número, encontrou-se pesquisa nessa base teórica que buscava compreender um processo mais amplo, que englobaria certas situações educacionais, como é o caso do estudo de Franco e Novaes (CP112, 2001), dedicado às representações sociais de estudantes do Ensino Médio sobre a escola e o trabalho, para melhor refletir sobre a reforma curricular que estava sendo implantada no período.

Outro âmbito de preocupação manifesta nos anos de 2000 a 2012, em mais de uma categoria temática, esteve relacionado às discussões sobre as mudanças contextuais recentes, as novas demandas e habilidades que delas decorrem, e o papel da escola frente ao novo contexto. Alguns artigos descrevem o atual contexto como de maior produção de conhecimento, rápido desenvolvimento das tecnologias e ainda de desigualdade de acesso a esses conhecimentos e informações. Nesse sentido, as publicações convergem na proposição de que já não é suficiente a escola transmitir conteúdos e informações, mas necessitaria desenvolver habilidades cognitivas que proporcionem a capacidade de usar tais conhecimentos e transferi-los a diferentes contextos. Nessa proposição, as correntes cognitivistas são frequentes no suporte teórico utilizado pelos(as) pesquisadores(as), enfatizando-se os processos cognitivos para processar informações e solucionar conflitos. Atividades de ensino que estimulem a reflexão sobre o pensamento dos(as) estudantes são tidas como elementos importantes para o ensino de leitura e escrita, e de física, por exemplo. Tais discussões estão presentes em artigos como o de Davis, Nunes e Nunes (CP125, 2005), Salles e Parente (CP132, 2007), e Tedesco (CP138, 2009).

A problematização sobre a maneira como tais competências têm sido incorporadas ao currículo escolar, a partir dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais, também esteve presente em artigos. A implementação considerada genérica teria gerado impactos nas ações pedagógicas e na organização escolar e deveriam ser mais bem discutidas, como indica o artigo de Silva (CP137, 2009). Vale ressaltar que a preocupação em relação ao baixo desempenho dos(as) estudantes brasileiros(as) em avaliações oficiais, nacionais e internacionais, como o Saeb e Pisa, também manifestou-se em publicações da referida década. A partir de constatações como essas, o estudo de Soares (CP130, 2007) analisou diferentes aspectos intra e extraescolares que poderiam interferir nos resultados de aprendizagem e desempenho cognitivo dos(as) estudantes.

Ao comparar os artigos analisados em cada década/período, foram observadas algumas especificidades em relação às publicações do período de 2000 a 2012. Diferentemente do que ocorreu nas publicações das duas décadas anteriores, em que o construtivismo piagetiano foi a abordagem da Psicologia mais utilizada como suporte teórico nas discussões sobre ensino de conteúdos, nos anos 2000 isso não se deu; ao menos não explicitamente. Ainda que no conteúdo de alguns artigos

fosse citada a influência de Piaget em práticas pedagógicas, ou mesmo na formação de currículo por competências, eles não explicitaram diretamente estarem apoiados nessa abordagem para oferecer elementos teórico-práticos sobre os processos de ensino e aprendizagem.

De forma geral, a preocupação com a aprendizagem de conteúdos escolares, observada nas publicações das décadas anteriores, manteve-se na década de 2000. Para além do ensino de conteúdos escolares, parece aliar-se ao papel da escola o desenvolvimento das habilidades e das competências tidas atualmente como necessárias para o(a) estudante. Entretanto, o vínculo das discussões sobre ensino de conteúdos escolares e a psicologia como suporte diminuiu de 2000 a 2012 em relação às outras décadas, como pode ser constatado, por exemplo, no menor número de artigos selecionados no período (somente 15).

CONTINUIDADES E MUDANÇAS: APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL E A PSICOLOGIA EM *CADERNOS DE PESQUISA DE 1980 A 2012*

A partir do exposto no item e seus subitens anteriores, pode-se concluir que, nos textos em *Cadernos de Pesquisa*, referentes às décadas de 1980 e 1990, houve dominância de formulações com suporte na abordagem psicológica de Piaget, indo ao encontro do que a literatura demonstra sobre a grande influência de Piaget no cenário educacional brasileiro nesse período (SILVA, 1989; SILVA; DAVIS, 2004; CAMPOS et al., 2004b; BEZERRA; ARAUJO, 2012). Pode-se destacar como um eixo permanente nas publicações das décadas de 1980 e 1990 a busca por referenciais do construtivismo piagetiano para embasar práticas pedagógicas que superassem limites da organização do ensino pautado pelo modo tradicional. Esse dado corrobora com o que indica a literatura sobre a referência que foi a teoria de Piaget para estudos brasileiros, desde meados do século XX, que buscavam avançar em relação às proposições do ensino tradicional (BANKS-LEITE, 1998; LEÃO, 1999).

Nessas duas décadas, pela preocupação que se teve em levar em conta o pensamento do(a) estudante, e não apenas a aprendizagem mecânica dos conteúdos de ensino, observa-se, pelas publicações analisadas, que houve um movimento de se enfatizar o processo de aprendizagem em detrimento dos resultados de ensino. Essa posição, embora tenha sido bem representativa nas publicações das duas primeiras décadas analisadas, não deixou de sofrer contrapontos, no sentido de que a demasiada ênfase no processo de aprender e de ensinar daria margem para a secundarização do ensino e da aprendizagem efetivos de conteúdos de ensino. Essa preocupação com a não priorização dos conteúdos escolares foi exposta tanto em estudos críticos ao construtivismo piagetiano, como em estudos de base piagetiana que fizeram críticas à

má interpretação da teoria de Piaget, presentes no CP a partir da década de 1990.

Nas publicações de 2000 a 2012, notou-se que a preocupação com a compreensão do(a) estudante perante seu processo de aprendizagem foi mantida, mas houve um deslocamento da atenção para os processos de pensamento e de aprendizagem docente como tema de estudo. A psicologia aparece como suporte nesse sentido por meio de pesquisas sobre as representações sociais e das concepções dos(as) professores sobre o que se ensina, e como tais representações e concepções interferem na aprendizagem dos(as) estudantes. Percebeu-se, ainda, uma preocupação com o processo de ensino de conteúdos aliado às mudanças pelas quais a sociedade vem passando a partir das mudanças tecnológicas e maior produção e circulação de conhecimento pelo mundo. Além do ensino de conteúdos, há, na última década, a preocupação com o desenvolvimento de habilidades que passam a ser importantes no atual contexto, como, por exemplo, a de processamento de informações e a de transferência do que se aprende na escola para outros contextos.

Quanto às teorias de suporte para os estudos, em contraste com as décadas anteriores, nas publicações dos anos 2000, o construtivismo piagetiano não apareceu, ao menos explicitamente, como a principal referência teórica para as discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem. Na pulverização de referências, surgem as teorias sobre representações sociais e, em menor número, outras abordagens cognitivistas da psicologia, como a de Processamento de Informações ou de Resolução de Problemas. Tais teorias enfatizam os processos cognitivos envolvidos nas habilidades de leitura e compreensão, e na solução de problemas em sala de aula.

Apesar dessas afirmativas, ainda há, em alguns textos, como visto nas décadas anteriores, uma preocupação com a secundarização do ensino de conteúdos nas escolas. Mas, nos anos 2000, tal preocupação se dá no sentido de que se pode correr o risco de enfatizar somente os processos de desenvolvimento de habilidades cognitivas dos(as) estudantes, em detrimento do ensino de conteúdos. Nas publicações dos anos de 2000, tais discussões focalizam processos de ensino escolar tendo como referência também a reforma curricular que se deu na década de 1990, com a nova LDB e a formulação dos PCN, prescrevendo novas competências e habilidades a serem desenvolvidas na escola. Entretanto, nas publicações analisadas é explicitada a falta de compreensão que ainda há na prática sobre a forma de ensinar as competências prescritas pelos PCN, incompreensão também relatada pela literatura da área (GARCIA, 2005; SANTOS; CAMPOS; ALMEIDA, 2005; RICARDO, 2010).

Além da incorporação do desenvolvimento de habilidades e competências às discussões sobre ensino e aprendizagem escolar, a análise das publicações das três décadas revela que o vínculo entre ensino de

conteúdos e correntes da psicologia diminuiu nos debates do último período analisado. Algo que vale considerar nessa análise é o número de edições publicadas de *Cadernos de Pesquisa*, que também diminuiu a partir de 1997, quando a revista passou a ser publicada a cada quatro meses. Mas isso parece não ser um elemento que explica o menor número de artigos da década de 2000, captados no estudo, por vincularem a aprendizagem instrumental à psicologia. A queda dessa frequência de seleção foi proporcionalmente maior, se comparada à diminuição das edições da revista. Na década de 1980, foram publicados 38 números de *Cadernos de Pesquisa*, e no período de 2000 a 2010 foram publicados 33 números da revista (CADERNOS DE PESQUISA, 2012), o que significa uma diminuição de aproximadamente 13% nos números publicados. Já em relação aos artigos captados na presente pesquisa, na década de 1980, foram 30 artigos, e no período de 2000 a 2012, foram 15 artigos, ou seja, houve queda de 50% dos artigos captados sob o critério de vínculo entre a psicologia e discussões sobre a dimensão instrumental da educação.

Uma consideração necessária a ser feita sobre tal queda é que não há como afirmar que as discussões sobre a área da Psicologia educacional e seu vínculo com a aprendizagem instrumental tenha diminuído no país. A partir da década de 1990, houve a criação de várias revistas científicas brasileiras voltadas às publicações diretamente relacionadas à Psicologia educacional (PAIDEIA; PSICOLOGIA EDUCACIONAL E ESCOLAR, por exemplo) e os autores e autoras que se dedicam ao tema podem ter migrado seus trabalhos para tais periódicos. Mas isso também pode estar implicando outros elementos que mereçam nossa atenção.

CONCLUSÕES

No presente artigo, por meio do estudo de *Cadernos de Pesquisa*, mais especificamente das publicações realizadas no período de 1980 a 2012, buscou-se evidenciar as relações estabelecidas entre psicologia e educação na construção de alternativas de ensino e de aprendizagem instrumental a todos os estudantes. Tal estudo está localizado em amplo espectro de preocupação das autoras e demais pesquisadoras e pesquisadores do grupo ao qual pertencem quanto a como as diferentes áreas de conhecimento, que servem de apoio à educação (psicologia, sociologia, antropologia, entre outras), têm com ela entrado no diálogo e na produção de conhecimento sobre ensino e sobre aprendizagem escolar.

A partir da análise da produção do CP, observou-se uma mudança significativa em relação à presença das teorias psicológicas nas pesquisas em educação e o aparecimento de diferentes teorias para se tratar de temas sobre a aprendizagem instrumental. Tomando-se o CP, em si,

a definição, a partir de 1992, da sua linha editorial explicitando temas como “as relações entre educação e os problemas e perspectivas sociais do país, orientações das políticas públicas na área, avaliação educacional e temas étnico-raciais, de gênero e de família”, não foi a produtora da diminuição do suporte da psicologia à educação na perspectiva dos processos de ensino e de aprendizagem instrumental, uma vez que, na década de 1990, observou a existência de 25 artigos com tais características. Já do ponto de vista da psicologia, essa constatação vai ao encontro de estudos que analisam mudanças no campo da própria Psicologia educacional (BARBOSA, 2012; BEZERRA; ARAUJO, 2012). A análise de Barbosa (2012, p. 120), por exemplo, indica um momento de reconfigurações do campo da Psicologia Educacional a partir dos anos 2000, e sugere que a área está avaliando “o presente com a finalidade de renovar nossas teorias e práticas” (BARBOSA, 2012, p. 120). Mas, desde a área da educação, vale perguntar: essa reconfiguração afeta em que direção as pesquisas em educação no que diz respeito às discussões sobre a aprendizagem instrumental? Como os estudos que abordam a dimensão instrumental da educação, com e sem a base da Psicologia, vêm tratando os processos de ensino e de aprendizagem? Há, na perda de espaço da psicologia, também perda de espaço do debate a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem de conteúdos como tema central no trabalho da escola?

Fazer tal balanço é importante para se visualizar como as pesquisas da área educacional e da psicologia educacional vêm caminhando e avançando no que diz respeito às propostas sobre os processos de ensino e aprendizagem em sua maneira formal. Enquanto a escola ainda é uma instituição central em nossa sociedade, por ser um dos lugares responsáveis pelo processo de aprendizagem dos conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, é importante a busca por diretrizes que potencializem esse seu papel.

Atualmente, as condições de produção e circulação do conhecimento científico estão mais favoráveis, sendo o acesso a bases de dados bastante mais amplo, permitindo a interlocução entre pesquisadores de diferentes áreas e lugares do mundo e a consequente superação da insularidade da produção brasileira. Como apontam Caldas (2005), A. Lima (2004) e Barbosa e Souza (2012), tais condições da produção acadêmica podem favorecer a busca por formulações teóricas que embasem práticas voltadas à melhoria educacional de nosso país e, acrescente-se, fortaleçam o compromisso dos pesquisadores com a escola básica.

Cadernos de Pesquisa nasceram com tal determinação e têm sido importante veículo de divulgação e provocação da produção acadêmica brasileira. No artigo que aqui se encerra procurou-se evidenciar sua participação na articulação entre psicologia e educação, com foco nos processos de ensino e de aprendizagem instrumental em três décadas de sua existência. O desafio para os próximos dez anos parece ser fomentar

o debate e as pesquisas que auxiliem sistemas e agentes na constituição de um presente com futuro para todas as gerações.

REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, Carla et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- ANTUNES, Mitsuko A. M. et al. A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 22, p. 79-94, 2006.
- BANKS-LEITE, Luci. Piaget 100 anos (resenha). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 63, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200011>>. Acesso em: dez. 2013.
- BARBOSA, Deborah R. Contribuições para a construção da historiografia da psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 32, n. esp., p. 104-123, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca08.pdf>>. Acesso em: nov. 2013.
- BARBOSA, Deborah R.; SOUZA, Marilene. Psicologia educacional ou escolar?: eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 163-173, jan./jun. 2012.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2004.
- BEZERRA, Giovani F.; ARAUJO, Doracina A.C. Psicologia da educação: uma disciplina em crise no pós-constructivismo. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 143-151, 2012.
- CADERNOS DE PESQUISA. Sobre a revista. Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/cp/paboutj.htm>>. Acesso em: maio 2012.
- CALDAS, Roseli F.L. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. *Psicologia Teoria e Prática*, v. 7, n. 1, p. 21-33, 2005.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas et al. Funcionalismo no Brasil: pioneiros. In: MASSINI, Marina. *História da psicologia no Brasil do século XX*. São Paulo: EPU, 2004. p. 155-174.
- CARVALHO, Diana C. A Psicologia frente a educação e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2002.
- CONSONI, Juliana B. *Contribuições da psicologia para o ensino de conteúdos e aprendizagem instrumental: um estudo das publicações dos Cadernos de Pesquisa de 1980 a 2012*, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.
- DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- ESPOSITO, Yara Lúcia. Alfabetização em revista: uma leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 21-27, fev. 1992.
- FARIA, Gina Glaydes G. de. *Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições*. 2008. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2008.
- GARCIA, Lenise Aparecida M. Competências e habilidades: você sabe lidar com isso? *Educação e Ciência On-line*, Brasília: Universidade de Brasília, 2005. Disponível em: <<http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>>. Acesso em: jan. 2014.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.
- LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 187-206, jul. 1999.
- LIMA, Aline O. M. N. de. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 42 p. 17-23, jul./set. 2004.
- LIMA, Elvira C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 48, p. 3-24, out./dez. 1990.

- MELLO, Roseli R. *Aprendizagem dialógica: aprofundando a compreensão teórica e ampliando as possibilidades educativas*. CNPq- Edital Universal, 2010-2013. 2012b.
- PAIDEIA. Revista da Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0103-863X&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 abr. 2014.
- PATTO, Maria Helena S. Para uma crítica da razão psicométrica. In: _____. *Mutações do cativoiro: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Edusp, 2000. p. 65-83.
- PLACCO, Vera M. de Souza (Org.). *Psicologia e Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Fapesp/Educ, 2002. 179p.
- POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 2, p. 1-41, nov. 1971.
- PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee). Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/pee/paboutj.htm>>. Acesso em: 02 abr. 2014.
- RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e desafios. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.
- SANTOS, Verônica T.; CAMPOS, Angela F.; ALMEIDA, Maria Angela V. de. Concepções dos(as) professores(as) de química sobre o desenvolvimento de competências na escola. *Ensaio: Pesquisa em Educação e Ciências*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 33-46, jul. 2005.
- SILVA, Flávia G. da; DAVIS, Claudia. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez. 2004.
- SILVA, Rose Neubauer da. Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 70, p. 5-19, ago. 1989.
- SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Claudia. O nó górdio da educação brasileira: ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 28-40, fev. 1992.

JULIANA BARBOSA CONSONI

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – e membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – Niase/UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil
julianaconsoni@gmail.com

ROSELI RODRIGUES DE MELLO

Professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – DTPP – da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – e coordenadora do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – Niase/UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil
roseli@ufscar.br

ANEXOS

TABELA 1
LISTA DAS CATEGORIAS TEMÁTICAS CRIADAS A PARTIR DA ANÁLISE DOS
ARTIGOS DAS TRÊS DÉCADAS

CATEGORIA TEMÁTICA (UR)	SUBCATEGORIA TEMÁTICA
1. FRACASSO ESCOLAR	1.1 Dificuldades de aprendizagem
	1.2 Pré-escola
	1.3 Possíveis causas
2. DESEMPENHO COGNITIVO	2.1 Desempenho escolar
	2.2 Ensino de matemática
	2.3 Interação social
3. LEITURA E ESCRITA	3.1 Fatores maturacionais
	3.2 Apropriação formal da língua escrita
4. ARTICULAÇÃO CONHECIMENTO ESCOLAR E CONHECIMENTO COTIDIANO	
5. CURRÍCULO	
6. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	
7. FORMAÇÃO/CONSTRUÇÃO CONHECIMENTO CIENTÍFICO	
8. AÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM	
9. COMPARAÇÃO PIAGET/VYGOTSKY	
10. OUTROS	

QUADRO 4
LISTA DE ARTIGOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE EM
CADERNOS DE PESQUISA, DE 1980 A 2012

ARTIGOS DÉCADA 1980 A 1989
ACIOLY, Nadja Maria; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Escolarização e conhecimento de matemática desenvolvido no contexto de jogo do bicho. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 61, p. 42-57, maio 1987.
BRANDÃO, Zaia; ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. O pré-escolar e as classes desfavorecidas. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 39, p. 43-45, nov. 1981.
CAGLIARI, Luis Carlos. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 55, p. 50-62, nov. 1985.
CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William, SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais de aprendizagem da matemática. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 42, p. 79-86, ago. 1982.
CARRAHER, Terezinha Nunes; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Fracasso escolar: uma questão social. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 45, p. 3-19, maio 1983.
CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William, SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 57, p. 78-85, maio 1986.
CARRAHER, Terezinha Nunes; REGO, Lúcia Lins Browne. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 39, p. 3-10, nov. 1981.
FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo da alfabetização. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 52, p. 7-17, fev. 1985.

FRANCHI, Eglê Pontes. A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos “erros” das crianças. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 52, p. 121-124, fev. 1985.
FREITAG, Barbara. Piagetianos brasileiros em desacordo? Contribuição para debate. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 53, p. 33-44, maio 1985.
GATTI, Bernardete A.; PATTO, Maria Helena Souza; COSTA, Marisa C. Lobo; ALMEIDA, Melany; KOPIT, Romeu de M. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 38, p. 3-13, ago. 1981.
KOFF, Elionora Delwing; BONAMIGO, Euza Maria de Rezende. Desenvolvimento da capacidade de identificação perceptiva em pré-escolares. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 34, p. 21-27, ago. 1980.
KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 42, p. 54-62, ago. 1982.
LEWIN, Zaida Grinberg. Tempo conceitual e sucesso escolar. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 34, p. 3-20, ago. 1980.
LUNA, Sérgio Vasconcellos de. Comentários sobre “Ensino de 1º grau: direção ou espontaneísmo?”. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 36, p. 95-97, fev. 1981.
MOREIRA, Marcos A.; SOUSA, Célia M. S. G. de; SILVEIRA, Fernando L. Organizadores prévios como estratégia para facilitar a aprendizagem significativa. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 40, p. 41-53, fev. 1982.
MORO, Maria Lucia Faria. Iniciação em matemática e construções operatório-concretas: alguns fatos e suposições. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 45, p. 20-24, maio 1983.
MORO, Maria Lucia Faria. A construção de inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de famílias de baixa renda. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 56, p. 66-72, fev. 1986.
PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 65, p. 72-77, maio 1988.
POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 36, p. 71-86, fev. 1981.
POPPOVIC, Ana Maria. Bases teóricas do Programa Alfa. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 43, p. 31-36, nov. 1982.
POZNER, Pilar. El impacto del pré-escolar en los niños de sectores populares. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 42, p. 63-78, ago. 1982.
RASCHE, Vânia Maria Moreira; KUDE, Vera Maria Moreira. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 57, p. 61-70, maio 1986.
ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 52, p. 85-95, fev. 1985.
SANTOS, Maria Madalena Rodriguez dos. Relatório da experiência do Programa Alfa em Pernambuco - 1977/1980. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 39, p. 26-31, nov. 1981.
SCHIEFELBEIN, Ernesto; SIMMONS, John. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 35, p. 53-71, nov. 1980.
SILVA, Fátima Sampaio. Operações lógico-matemáticas de crianças na 1ª série do 1º grau. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 44, p. 63-74, fev. 1983.
SILVA, Rose Neubauer da. A democratização das oportunidades educacionais. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 34, p. 87-89, ago. 1980.
SILVA, Rose Neubauer da. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 32, p. 31-44, fev. 1980.
VALENTE, Antonio. A escrita espelhada como manifestação do pensamento pré-operatório. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 51, p. 80-83, nov. 1984.

ARTIGOS DA DÉCADA 1990 A 1999
BAJARD, Élie. Afinal, onde está a leitura? <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 83, p. 29-41, nov. 1992.
CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; CASTRO, Ruth Schmitz de; LABURU, Carlos Eduardo; MORTIMER, Eduardo Fleury. Pressupostos epistemológicos para a pesquisa em ensino de Ciências. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 82, p. 85-89, ago. 1992.
CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Relato de experiência: Ciências no Ensino Fundamental. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 101, p. 152-168, jul. 1997.
CASTORINA, José Antonio. Teoria psicogenética da aprendizagem e a prática educacional: questões e perspectivas. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 88, p. 37-46, fev. 1994.
CASTORINA, José Antonio. Piaget e Vigotsky: novos argumentos para uma controvérsia. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 105, p. 160-183, nov. 1998.
CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.
COLELLO, Sílvia M. Gasparian. Alfabetização e motricidade: revendo essa antiga parceria. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 87, p. 58-61, nov. 1993.
CORRÊA, Jane; MOURA, Maria Lucia Seidl. Uso de "provas piagetianas" como instrumento diagnóstico: questionando uma prática consensual. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 79, p. 26-30, nov. 1991.
DAVIS, Claudia. Uma escolinha de saber miúdo. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 75, p. 45-56, nov. 1990.
DAVIS, Claudia; ESPOSITO, Yara Lúcia. Papel e função do erro na avaliação escolar. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 74, p. 71-75, ago. 1990.
DARSIE, Marta Maria Pontim. Avaliação e aprendizagem. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 99, p. 47-59, nov. 1996.
FERREIRO, Emilia. Lúria e o desenvolvimento da escrita na criança. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 88, p. 72-77, fev. 1994.
FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 74, p. 63-67, ago. 1990.
LAJONQUIÈRE, Leandro de. Acerca da instrumentação prática do construtivismo: A (anti) pedagogia piagetiana, ciência ou arte? <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 81, p. 61-66, maio 1992.
LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 107, p. 187-206, jul. 1999.
MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 93, p. 5-10, maio 1995.
MARTINS, Cláudia Cardoso. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 76, p. 41-49, fev. 1991.
MELO, Kátia Leal Reis de; REGO, Lúcia Lins Browne. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 105, p. 110-134, nov. 1998.
MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A Psicologia e o resto: o currículo segundo Cesar Coll. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 100, p. 93-107, mar. 1997.
MORO, Maria Lucia Faria. Crianças com crianças, aprendendo: interação social e construção cognitiva. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 79, p. 31-43, nov. 1991.
MORTIMER, Eduardo Fleury; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Referenciais teóricos para análise do processo de ensino de Ciências. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 96, p. 5-14, fev. 1996.

<p>NUÑEZ, Isauro Beltrán; PACHECO, Otmara Gonzalez. Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, n. 105, p. 92-109, nov. 1998.</p>
<p>ROCCO, Maria Thereza Fraga. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, n. 75, p. 25-34, nov. 1990.</p>
<p>SOUZA, Clarilza Prado de. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, n. 108, p. 81-99, nov. 1999.</p>
<p>SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotski e as políticas educacionais. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, n. 77, p. 69-80, maio 1991.</p>
<p>ARTIGOS DE 2000 A 2012</p>
<p>CARMO, Elisabete Regina; CHAVES, Eneida Maria. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, n. 114, p. 121-136, nov. 2001.</p>
<p>CASTORINA, José Antonio. El impacto de las representaciones sociales en la Psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, v. 38, n. 135, p. 757-776, set./dez. 2008.</p>
<p>CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? <i>Cadernos de Pesquisa</i>, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.</p>
<p>DAVIS, Claudia; NUNES, Marina M. R.; NUNES, Cesar A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005.</p>
<p>EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e Psicologia histórico-cultural. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, v. 40, n. 139, p. 121-146, jan./abr. 2010.</p>
<p>FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, n. 112, p. 167-183, mar. 2001.</p>
<p>GAZZINELLI, Maria Flávia. Representações do professor e implementação do currículo de Educação Ambiental. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, n. 115, p. 173-194, mar. 2002.</p>
<p>GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MORTIMER, Eduardo Fleury. Histórias sociais e singulares de inclusão/exclusão na aula de química. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, v. 38, n. 133, p. 237-266, jan./abr. 2008.</p>
<p>JUNIOR, Josimeire M.; VAZ, Arnaldo M. Atividades de investigação escolar: análise psicanalítica do engajamento em pequenos grupos. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, v. 40, n. 141, p. 921-941, set./dez. 2010.</p>
<p>PAULI, Sueli Cristina de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Construção das dificuldades de aprendizagem em crianças adotadas. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, v. 39, n. 138, set./dez. 2009.</p>
<p>SALLES, Jerusa Fumagalli de; PARENTE, Maria Alice Mattos Pimenta. Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, v. 37, n. 132, p. 687-709, set./dez. 2007.</p>
<p>SILVA, Monica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, v. 39, n. 137, p. 441-460, maio/ago. 2009.</p>
<p>SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.</p>
<p>TEDESCO, Juan Carlos. Calidad de la educación y políticas educativas. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, v. 39, n. 138, p. 795-811, set./dez. 2009.</p>
<p>TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; JÚNIOR, Roberto dos Santos Bartholo. O professor e o ato de ensinar. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.</p>

QUE PRINCÍPIO DE JUSTIÇA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA?

VANDA MENDES RIBEIRO

RESUMO

Este artigo discorre sobre princípios de justiça para a educação básica. François Dubet propõe o princípio de justiça rawlsiano igualdade de base, o qual apregoa que todos os alunos dominem um quadro-base de conhecimentos. Marcel Crahay propõe a igualdade de conhecimentos adquiridos. Ambos os princípios evitam a meritocracia na educação básica por sua incoerência com o direito obrigatório e estão no campo das teorias da justiça distributiva igualitária valorizando os resultados da política, devido à correlação entre desigualdade social e escolar. Os dois autores afirmam a equidade como meio de ampliar a igualdade e relacionam tensões vivenciadas na escola e princípios de justiça que expressam interesses contraditórios. Por essas razões, eles defendem o monitoramento permanente das políticas e de suas consequências.

EDUCAÇÃO BÁSICA • EQUIDADE • POLÍTICAS EDUCACIONAIS • JUSTIÇA

WHAT PRINCIPLE OF JUSTICE FOR BASIC EDUCATION?

ABSTRACT

This article discusses principles of justice for basic education. François Dubet proposes the Rawlsian principle of justice, basic equality, which advocates that all students should master a basic framework of knowledge. Marcel Crahay proposes the equality of achievement. Both proposals avoid the principle of meritocracy, due to the contradiction between meritocracy and compulsory right. They are in the field of egalitarian distributive justice that values the results of policies due to the correlation between social and educational inequalities. The two authors claim fairness as a relevant part of educational equality; and, they relate tensions in school to principles of justice that express contradictory interests. For these reasons, they support permanent monitoring of policies and their consequences.

BASIC EDUCATION • EQUITY • EDUCATIONAL POLICIES • JUSTICE

¿QUÉ PRINCIPIO DE JUSTICIA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA?

RESUMEN

Este artículo se refiere a principios de justicia para la educación básica. François Dubet propone el principio de justicia rawlsiano igualdad de base, que sugiere que todos los alumnos dominen un cuadro-base de conocimientos. Marcel Crahay propone la igualdad de conocimientos adquiridos. Ambos principios evitan la meritocracia en la educación básica debido su incompatibilidad con la ley obligatoria y están en el campo de las teorías de la justicia distributiva igualitaria valorizando los resultados de la política en función de la correlación entre desigualdad social y escolar. Los autores afirman la equidad como medio de ampliar la igualdad y relacionan tensiones vivenciadas en la escuela y principios de justicia que expresan intereses contradictorios. Por estos motivos, defienden el monitoreo permanente de las políticas y de sus consecuencias.

EDUCACIÓN BÁSICA • EQUIDAD • POLÍTICA EDUCATIVA • JUSTICIA

OS ÚLTIMOS ANOS TEM CRESCIDO NO BRASIL O APELO PELA MELHORIA DA QUALIDADE

da educação. Dentre os conteúdos do conceito de qualidade da educação, estão os resultados, incluindo a aprendizagem dos alunos e a equidade. Recursos e processos de implementação das políticas educacionais são também tidos como dimensões do conceito em questão (ADAMS, 1993; UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND, 2000; OLIVEIRA, 2010). No que tange aos resultados, estudos denotam altos níveis de desigualdade escolar vinculados a condições socioeconômicas dos alunos (SOARES, 2005; SOARES; ALVES; 2003; ALVES, 2006; FRANCO et al., 2007). Quanto aos recursos financeiros, embora o percentual do Produto Interno Bruto – PIB – brasileiro destinado à educação seja considerado baixo,¹ há evidências de aumento gradativo do investimento na educação básica.²

Existem, portanto, indícios de que um novo desafio esteja sendo consubstanciado no país: de posse de mais recursos públicos, os gestores da educação básica pública serão instados a implementarem políticas educacionais mais efetivas. Se esse contexto de fato se consolidar, pesquisas, no Brasil, sobre políticas educacionais e práticas escolares mais capazes de incidir positivamente sobre a equidade ganharão relevância.

Um determinado princípio de justiça para a escola expõe a concepção política que sustenta a efetivação da distribuição do bem social “educação escolar”.³ De acordo com Waltenberg (2008), libertaristas puros focalizam apenas os processos de implementação das políticas, sem considerar suas consequências. Para eles, o resultado é fruto do mérito do indivíduo. Assim, se o processo for justo, seus resultados serão necessariamente justos. Igualitaristas, ao contrário, valorizam o peso da origem social sobre o mérito e, portanto, admitem a necessidade de tratar da distribuição realizada, das consequências dos processos. Portanto, quando se considera que a equidade é parte do conceito de qualidade de educação, está-se no âmbito da filosofia política que apregoa que a justiça, no tipo de sociedade em que vivemos, não é possível sem levar em conta os resultados.

Este artigo tem por finalidade discorrer sobre princípios de justiça que se ajustam ao objetivo de equidade na escola de educação básica, considerando que vivemos em uma sociedade democrática, na qual os valores “liberdade” e “igualdade” são representações relevantes. Para tanto, recorre-se a discussões teóricas que relacionam justiça e escola, sobretudo

¹ Segundo Oliveira e Gadelha (2010), “Tomando os gastos em Educação, durante o período 2002-2007, os valores aplicados mantiveram-se próximos dos 4% do Produto Interno Bruto (PIB). [...] Em 2008, esse valor subiu para 4,5% e, em 2009, para 4,7%. Ainda que indiquem a perspectiva de aumento, os valores atingidos permanecem distantes dos 7%, sinalizados no início do governo [Lula].” Amaral (2010) compara o patamar do PIB investido pelo país até 2007 com o de outros países com situação similar ou de maior dificuldade em termos de PIB *per capita*. Segundo o autor, esses países faziam, na época, maiores esforços no que tange ao investimento em educação. A Bolívia investia 6,4% do PIB, o Yemem, 9,6%, Botswana, 8,7%, o México, 5,4% e a África do Sul, 5,4%.

² Desde 2006, a cada ano, aumenta-se um pouco mais o valor aluno/ano para essa etapa da escolaridade (FNDE, 2012). A Lei n. 11.738 (BRASIL, 2008), que criou o piso salarial dos professores, também tem potencial para agregar mais recursos para a educação básica.

³ Michael Walzer (2003) conceituou bens sociais como aquilo que os grupos sociais concebem, criam, valorizam, atribuem significado e trocam. Os bens sociais não são apenas riqueza. Cargos ou reconhecimento públicos, *status* político, educação, entre outros, também são bens sociais que distinguem pessoas e cuja distribuição necessita de critério.

as de Crahay (2000) e Dubet (2008, 2009). O primeiro autor propõe um princípio de justiça para a educação básica com base em Aristóteles, enquanto o segundo afirma ter sido inspirado pelas ideias de John Rawls. A relação teoricamente construída entre justiça e escola está sendo considerada o debate que apoia a compreensão de quais são os princípios de justiça que orientam e delimitam a distribuição do bem social educação escolar, por meio de políticas e práticas educacionais e que permitem identificar suas consequências, no âmbito da escola e da sociedade.

Para explicitar as proposições rawlsianas de Dubet (2008, 2009), serão expostos, de forma breve, os princípios da justiça como equidade de John Rawls (2003). Por que as ideias de Rawls (2003) foram tão importantes para o universo das políticas sociais nas sociedades democráticas contemporâneas? Poder-se-ia dizer que sua teoria distributiva uniu a discussão sobre política, democracia, justiça e relações sociais capitalistas, na tentativa de diminuir a distância entre os direitos formais democráticos e a vida real,⁴ sem propor rupturas radicais na estrutura social, mas também sem violar a ideia de que grupos possam se organizar politicamente por essa mudança.

A política, para esse autor, pode garantir instituições regidas por critérios de justiça que visam a manter as liberdades básicas, as igualdades de oportunidades e também justiça nas distribuições que afetam as desigualdades advindas das circunstâncias (aquelas produzidas pelas relações sociais ao longo de gerações e pelas quais os indivíduos não são responsáveis). Rawls (2003) conseguiu propor uma teoria da justiça que abraça bons argumentos daqueles que, como Marx (1980), relacionaram justiça e questão social. Para ele, o foco somente na liberdade do indivíduo não garante distribuição entre todos de modo a preservar a cooperação social.

A ideia de resultado enquanto satisfação da maioria ou bem-estar individual, conforme advoga o utilitarismo,⁵ não está presente em Rawls (2003). O resultado está colado à ideia de cooperação social ao longo do tempo entre pessoas iguais e livres, sendo fruto dos direitos que se estendem a todos e à coletividade, considerando a preservação da cooperação social por gerações, e não das sensações individuais conforme apregoa o utilitarismo. A consideração ao resultado estará, portanto, vinculada aos interesses da vida coletiva, mas de modo a favorecer a todos nos processos distributivos, ainda que essa distribuição não presuponha porções iguais.

A compreensão do conceito de justiça rawlsiano exige ainda esclarecimentos sobre como o autor entende a ideia de talento natural, expresso por ele como a “inteligência inata e aptidões naturais”. Para Rawls (2003), tais talentos só podem ser percebidos e exercidos devido à mediação das relações sociais. Os talentos, para o autor, realizam-se ou educam-se por meio dos arranjos institucionais e das experiências da

4 Alusão à forma como Marx (1980) apontou a contradição entre igualdade formal e real.

5 Trata-se de um princípio de justiça que surgiu na Inglaterra, com Jeremy Bentham e Stuart Mill, que apregoa que uma política pode ser julgada como justa se satisfaz ou traz resultados para uma maioria. Rawls (2003) o critica por avaliar que, nesse tipo de proposição, a justiça pode ser alcançada mesmo que minorias sejam prejudicadas.

pessoa na vida social, as quais podem ser mais ou menos amplas diante de situações circunstanciais de origem. Quando se realizam, os talentos não equivalem àquilo que cada pessoa possui como inteligência ou aptidão natural, expressando apenas o que foi possível realizar devido a essas experiências e arranjos institucionais. As aptidões treinadas são apenas uma seleção, entre muitas possibilidades, e também dependem dos arranjos institucionais.

Essa concepção de talento de Rawls (2003) tem ampla repercussão sobre o modo como se discute o mérito do indivíduo como critério de justiça. Aptidões e talentos não são, para ele, algo independente da sociedade e de suas instituições. Mesmo quando tais instituições estão adequadamente organizadas para a boa expressão ou educação dos talentos e aptidões que existem potencialmente nos indivíduos, não há como mensurar se eles são totalmente efetivados na vida social. Não haveria como, por exemplo, dizer, justamente, que alguém merece mais devido aos seus talentos e aptidões naturais. Não é possível avaliar com segurança quem tem mais talentos naturais. As instituições sociais permitem mais ou menos sua efetivação.

Rawls (2003) pode ser mais bem compreendido se colocado em contraposição a Nozick (1991), seu principal oponente e defensor do princípio meritocrático. A teoria da justiça de Nozick (1991) defende o direito do indivíduo à propriedade e à igualdade formal de oportunidades. O Estado somente se justifica diante da necessidade de garantia desses dois elementos estruturantes da democracia. Para o autor, é um equívoco afirmar, como faz Rawls (2003), que “a cooperação social cria o problema da justiça distributiva”. Ele afirma ser possível dizer “que indivíduos que produzem independentemente e (inicialmente)” podem também fazer, em relação a outros, “reivindicações de justiça”:

[...] se houvesse dez Robinson Crusoe, cada um trabalhando sozinho durante dois anos em ilhas separadas, que descobrissem que cada um existia, e os fatos de suas diferentes parcelas, através de comunicação de rádio com transmissores deixados nos locais 20 anos antes, não poderiam eles apresentar reivindicações uns aos outros, supondo que fosse possível transferir bens de uma ilha para outra? [...] Na situação de não-cooperação social, poder-se-ia dizer, todo indivíduo merece o que consegue sem ajuda, pelos seus próprios esforços, ou melhor, ninguém pode fazer uma reivindicação de justiça contra sua propriedade. (NOZICK, 1991, p. 204)

Esse argumento de Nozick (1991) pressupõe a possibilidade de existência de um homem em uma ilha, produzindo pelos seus próprios esforços, sem cooperação social. Para Álvaro de Vita (2007, p. 238), de acordo com o princípio de justiça de Nozick,

[...] considerado isoladamente, um complexo institucional justo será aquele que combinar uma economia competitiva de mercado com uma igualdade formal (ou legal) de oportunidades. As únicas instituições necessárias, além das de mercado, são aquelas que objetivam garantir a todos os mesmos direitos legais de ter acesso às posições sociais privilegiadas.

Aqui está uma das grandes diferenças entre Nozick (1991) e Rawls (2003). Esse último, para tratar de política, reconhece que o homem não pode sobreviver fora da vida social. Já a teoria distributiva de Nozick (1991) trata o indivíduo como pronto, com capacidade de juízo e de produção, sem considerar relação social ou arranjo institucional anterior que produza tal capacidade. Nozick (1991) focaliza seu argumento sobre a noção de mérito, “de se ser mais ou menos bem dotado”. Esse mérito é algo individual, sem qualquer vínculo ou relação de dependência com instituições, prévias ou atuais, políticas ou sociais. A proposição de Rawls (2003) não somente afirma que o indivíduo não pode existir com capacidade de julgamento e com possibilidade de expressar seus talentos e aptidões, de forma independente do que a vida social lhe permitiu, como também sustenta não ser razoável adotar uma teoria de justiça com base unicamente na ideia de mérito individual. Para Rawls (2003), por esse caminho, não há como ser justo: impossível saber exatamente o quanto um indivíduo merece, por ele mesmo, analisando seus talentos e aptidões, porque esses dependem das experiências pregressas e dos arranjos institucionais.

Porém, essa opção não quer dizer que, para Rawls (2003), o indivíduo não expresse maiores ou menores talentos e aptidões. Nas experiências sociais e no marco dos arranjos das instituições, eles se manifestam. Para Rawls (2003), o princípio da igualdade de oportunidades não pode ser anulado, uma vez que, nas sociedades democráticas, é preciso garantir a ideia de liberdade básica do indivíduo e não somente a de igualdade. Essa garantia pressupõe a preservação da mobilidade social que se regulamenta pela igualdade de oportunidades, a qual, por sua vez, contempla o mérito. Entretanto, do ponto de vista da organização da vida social e política, o referido autor apresenta o conceito de igualdade equitativa de oportunidades: o foco não é sobre o indivíduo que merece mais ou menos devido a seus talentos, mas, sim, sobre os arranjos institucionais menos ou mais capazes de gerar igualdade de oportunidades e garantir, simultaneamente, igualdade e liberdade.

Dubet (2009) afirma ter feito uso dos argumentos rawlsianos para pensar a justiça na escola hoje. Segundo o autor, devido à massificação escolar, a justiça na escola é vivenciada como tragédia: os princípios que a regem expressam intensos conflitos sociais, uma vez que a chamada “questão social” está dentro dos muros institucionais. Para ele,

há vários princípios de justiça, muitas vezes contraditórios entre si, que legitimam a ação e interesses na escola. Para fazer frente à relação entre desigualdade social e desigualdade escolar, seria necessário considerar a impossibilidade de existência de uma escola totalmente justa.

O autor afirma que, nos últimos 40 anos, a Sociologia da Educação tem se debruçado sobre o objetivo de obter a pura igualdade de oportunidades: meios pelos quais a escola poderia anular a reprodução da desigualdade social na produção da desigualdade escolar. Entretanto, nenhum país poderia, segundo ele, se gabar de ter conseguido superar o impacto da primeira sobre a segunda. Para Dubet (2009), a explicação desse fato está na relação da escola com a justiça meritocrática, a qual transcende a própria instituição e encontra um sentido nos fundamentos das sociedades democráticas. Essas sociedades têm por característica a seguinte contradição: por um lado, têm como representações essenciais a igualdade fundamental (expressa na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão) e a liberdade (expressa pela capacidade de agir, julgar e decidir por si), criando a representação da liberdade de poder transcender circunstâncias de origem (nascimento, por exemplo); mas, por outro lado, são também estruturadas por hierarquias sociais, sendo que as posições vantajosas da vida social e política são raras.

Dubet (2009) exemplifica a referida contradição: o acesso às raras posições vantajosas, nessas sociedades, independe de transmissão por herança ou por fatores relativos às circunstâncias fixas (ser ou não de família nobre, por exemplo). Não havendo posições fixas por nascimento, os indivíduos precisam competir, recorrendo ao seu próprio esforço, para alcançar posições vantajosas. Diante dessa situação, para Dubet (2009), a escola passou a cumprir a função de organizar tal competição. E o mérito cumpre aí um papel articulador entre a igualdade fundamental dos indivíduos e a hierarquia das posições. Essa é, para o autor, a razão pela qual a justiça meritocrática tornou-se o princípio fundamental central da justiça escolar.

Tal caminho pressupõe que os dons e os talentos são normalmente distribuídos nos diversos grupos sociais. A escola justa, na perspectiva meritocrática, seria aquela em que prevalece uma mobilidade pura, cuja medida ideal será o percentual de alunos de origem menos favorecida que galgam o ensino superior. Mas, para Dubet (2009), a despeito de sua força, o princípio de justiça, identificado à igualdade republicana, não pode ser o único. Há outros princípios relevantes para alcançar uma escola mais justa, sem que se desconsidere o mérito, mas sem, por outro lado, massacrar concepções que não passam por esse princípio. Segundo o autor, se ficarmos apenas com a igualdade meritocrática como princípio para regular a justiça na escola, estaremos

sempre diante da conclusão primordial de que é mais profícuo atuar sobre a desigualdade social do que fazer algo pela desigualdade escolar.

Dubet (2009) procura mostrar as agruras de se ter a meritocracia como critério único de justiça na escola. Nos anos iniciais da escolaridade, quando o estudo é obrigatório na escola, o princípio da meritocracia se torna, para ele, incongruente com a ideia de direito de todos. O mérito pressupõe perdedores na competição. Então, o que se faz com esses indivíduos? Como se pode dizer que os perdedores são sujeitos de direitos se, ao mesmo tempo, são excluídos precocemente da competição pela distribuição do conhecimento, antes de finalizar o tempo da escolaridade obrigatória? Além disso, como defender uma educação que marca os indivíduos como perdedores nas disputas futuras? Para solucionar tal contradição, reafirmando o direito, o autor considera que uma escola básica seria justa se todos aqueles, crianças filhas de operários ou não, que entram ou não nas escolas meritocráticas de elite tivessem bens e recursos escolares capazes de lhes assegurar *igualdade de base*. Um raciocínio rawlsiano, segundo Dubet (2009). Mas por que Dubet afirma ser essa *igualdade*, enquanto critério de justiça, um raciocínio à luz de Rawls? Em que ela consiste?

A igualdade de base, para Dubet (2009), guarda consigo duas características centrais: define um nível de aprendizagem abaixo do qual ninguém poderia estar, sob pena de perder a dignidade e o autorrespeito no âmbito da instituição escolar; e admite uma nova forma de medir o nível de justiça. Na justiça como equidade de Rawls (2003), todos precisam ter direito a uma distribuição de tal forma que a ideia de cooperação social não fique prejudicada. Na instituição escolar, poder-se-ia dizer: todos os alunos dominam um quadro de conhecimentos, relativo ao que foi predefinido, sem o qual estariam relegados à indignidade e à ausência de respeito, o que os caracterizaria como perdedores, levando a problemas de autoestima e, por fim, à violência escolar usada pelos “perdedores” como forma de afirmar sua própria existência no sistema;⁶ e sem o qual também seriam extremamente prejudicados no seu percurso escolar.

Quanto à ideia de que o critério de justiça “igualdade de base” necessita de outra medida (que não seja pautada na busca do mérito puro na escola), Dubet (2009, p. 37, tradução nossa) afirma que, nessa perspectiva,

[...] a escola mais justa não é somente aquela que anula a reprodução das desigualdades sociais e promete o mérito puro, mas é também aquela que garante o mais alto nível escolar ao maior número de alunos e sobretudo aos menos favorecidos e mais fracos. Aqui, a igualdade de oportunidades deixa lugar para a igualdade de performances (de base) e à elevação do nível dos mais fracos.

6

Dubet (2001) sustenta que a violência nas escolas é também fruto da falta de respeito com que os “perdedores” (alunos que não conseguem bons resultados em termos de aprendizagem) são tratados, situação gerada pelo uso da justiça meritocrática na escola de educação básica.

Esse argumento traz, portanto, para a área educacional, a noção de equidade, na perspectiva expressa por Rawls (2003) e Vita (2007), uma vez que supõe um princípio capaz de corrigir desigualdades em favor de quem tem menos na distribuição dos bens sociais. Para Rawls (2003), a ideia de equidade remete à noção daquilo que é razoável: admitir uma distribuição de recursos que não prive nenhum indivíduo de ser percebido como apto à cooperação social, o que contempla também o interesse de cada um. No caso da educação básica, poder-se-ia dizer: é razoável agir para que todos adquiram um nível determinado de conhecimento que garanta uma condição de cidadania e dignidade que lhes dê noção de autorrespeito, autoestima e lhes permita participar de forma mais igual de processos futuros, cujo princípio de justiça possa ser, inclusive, o da meritocracia, quando a noção de Direito já não é a do direito obrigatório. A igualdade de base teria, portanto, uma justificativa intrínseca à educação básica devido ao direito e à obrigatoriedade dos estudos; e uma externa que se reporta à possibilidade de participação, de forma competitiva, em processos futuros, incluindo as seleções do ensino superior.

Crahay (2000), de um modo diverso, também reflete sobre formas de operacionalizar a justiça no âmbito da educação básica. O autor afirma que a justiça e a eficácia nessa etapa da escolaridade dependem da consideração aos fatos (pesquisas e observações) e do cuidado com os princípios de justiça que legitimam e conformam as políticas. De acordo com Crahay (2000), ao longo da história, as políticas educacionais em diversos países do Ocidente vêm sendo influenciadas por três diferentes ideologias pedagógicas: *igualdade de oportunidades*; *igualdade de tratamento*; e *igualdade de conhecimentos adquiridos*. Cada uma dessas ideologias pedagógicas congrega, na visão do autor, uma concepção própria de justiça e afirmações advindas de experiências empíricas.

A *igualdade de oportunidades* é, para Crahay, a ideologia pedagógica mais difundida junto às políticas educacionais. O princípio de justiça que lhe é subjacente, na perspectiva do autor, é o proporcional, que concede segundo o que cada um, supostamente, aporta à sociedade, considerando o mérito.⁷ Do ponto de vista empírico, ela é sustentada pela noção de que as pessoas têm dons naturais, os quais devem ter condições garantidas de desenvolvimento a despeito de dificuldades de origem que as pessoas possam ter, tais como nascimento, cor, sexo, local de moradia, etc. A primeira oposição que o autor faz a essa *ideologia* é que tal princípio de justiça seria incompatível com o direito subjetivo à educação. Se a criança ou a família não escolhe estar na escola (não tem a liberdade de escolha) e se o Estado é obrigado a oferecer escolaridade gratuita na fase da educação básica, então todos devem receber por igual, independentemente de julgamentos sobre a qualidade de cada um. E “receber por igual”, para o autor, não quer dizer simplesmente

7

Crahay usa a diferenciação entre justiça proporcional e justiça corretiva, criada por Aristóteles em *Ética a Nicômaco*.

“tratamento igual”. As decisões sobre os processos não podem prescindir da consideração ao resultado em termos de aprendizagem.

A segunda oposição é relativa à conclusão empírica subjacente a essa ideologia. Crahay (2000), com base em estudos feitos por John Bissel Carrol, afirma não ser mais possível concordar com a ideia de dom como sendo algo natural que leva alguns a terem capacidade de aprender um determinado conhecimento e outros não.

[...] Carrol faz uma ruptura epistemológica. Para ele a aptidão não pode mais ser assimilada a uma estrutura indestrutível que determina o que o indivíduo pode ou não pode aprender. Ele propõe que consideremos a aptidão uma característica individual do começo que afeta a rapidez da aprendizagem de um domínio determinado. As consequências são evidentes e capitais: afirmar que um aluno não pode aprender tal coisa não tem mais sentido. (CRAHAY, 2000, p. 46, tradução nossa)

Segundo Crahay (2000, p. 36), pesquisas já provaram que a maioria dos alunos consegue aprender tudo, desde que esteja submetida a situações educativas de qualidade e que se considerem seus diferentes tempos de aprendizagem.

Ainda de acordo com Crahay, a *ideologia da igualdade de tratamento* também é inadequada à equidade porque trata desiguais como iguais:

Esta posição, satisfatória aos olhos de muitos sobre o plano ético [porque atua segundo o princípio da igualdade exata na distribuição], é ilusória no plano da realidade. Foi Marx quem primeiro criticou a ideologia da igualdade de tratamento. Já no século XIX dizia que não sendo as situações e capacidades dos indivíduos iguais, não se mudaria nada oferecendo a todos os mesmos direitos e as mesmas condições de existência. (2000, p. 45, tradução nossa)

Crahay (2000) afirma que as políticas educacionais pautadas na *ideologia pedagógica da igualdade de tratamento* não só não conseguem quebrar desigualdades sociais, como também tendem facilmente a reproduzi-las. O autor propõe o enfrentamento dessa situação por meio de políticas educacionais pautadas nos princípios de justiça corretiva e nas novas pesquisas sobre como as crianças aprendem. A lógica educacional que apoia a formulação e efetivação de políticas a partir dessas máximas é denominada, pelo autor, de *ideologia da igualdade de conhecimentos adquiridos*.

Sem referências a Rawls ou a Dubet, Crahay (2000) apregoa o princípio de justiça corretiva como forma de manter a coerência de uma política educacional com a ideia de direito obrigatório à educação básica.

Sua tese não chega a se inspirar diretamente na relação entre equidade, princípio da diferença e a manutenção da cooperação social necessária à democracia – conforme aponta Rawls (2003). Ele também não explicita a relação do mérito com os fundamentos da sociedade democrática, conforme Dubet (2008, 2009). Mas é possível avaliar que, mesmo sem ter esses dois autores como referências, a produção de Crahay (2000) pode ser interpretada como um complemento dessas discussões teóricas sobre princípios de justiça – de Rawls (2003) e Dubet (2008, 2009). Crahay (2000) relaciona sua discussão sobre princípios de justiça (mantendo algumas similaridades com as referências acima) com a concretude das práticas pedagógicas e dispositivos educacionais que a empiria evidencia serem mais capazes de melhorar a eficácia e a justiça na educação básica.

A interpretação de Crahay (2000) sobre o vínculo entre princípios de justiça (à luz de Aristóteles) e questões de fato (pesquisas e observações que geraram acúmulo de conhecimento) para definição dos tipos de *ideologias pedagógicas* mostra que práticas e dispositivos educacionais carregam consigo princípios de justiça, ainda que não estejam explicitados como intencionalidades nos discursos e documentos. E tais práticas, com seus princípios, levam a resultados mais ou menos eficazes e justos.

A *ideologia da igualdade de conhecimentos adquiridos* é, para Crahay (2000), a mais adequada à fase do ensino obrigatório, porque articula com propriedade duas condições importantes para que haja justiça na educação básica: consideração ao modo como, segundo as mais recentes pesquisas científicas, as crianças aprendem (relação entre oportunidades educativas de qualidade, condições afetivas do momento e respeito ao seu tempo de aprendizagem); e princípio de justiça corretiva, que distribui conhecimento equitativamente. Tal princípio é, para o autor, o que melhor se coaduna com o direito subjetivo à educação nos primeiros anos da escolaridade. Nessa fase, o Estado tem o dever de garantir que todos tenham acesso a um conjunto de conhecimentos de acordo com o que é, por essa instituição, definido como relevante. Crahay afirma ser

[...] imperativo que sejam definidas, de modo preciso, as competências que pensamos ser indispensáveis que as crianças tenham adquirido quando deixam a educação básica; que níveis intermediários, em termos de objetivos de aprendizagem, sejam fixados. E que os professores de um mesmo sistema educacional ofereçam às crianças oportunidades de ensino suficientes para que elas aprendam as referidas competências. (2000, p. 402, tradução nossa)

Trata-se aqui de ideia semelhante à de igualdade de base, proposta por Dubet (2008, 2009), porém defendida não somente pelo viés da discussão sobre princípios de justiça, mas também pelo fato de que

as crianças aprendem mais quando o currículo define o que é central, apontando o que deve ser apreendido por todos os alunos, no decorrer do tempo. Para além desse currículo estruturado, Crahay afirma ser necessário um “sistema de pilotagem”:

No nível central, os responsáveis pelas políticas devem precisar os níveis intermediários de aprendizagem, em relação ao tempo, desenhar as pistas didáticas, sugerir instrumentos de avaliação formativa e somativa [...] Mas isso ainda não será suficiente. [...] Sejam lá quais forem as razões, os programas não têm força de lei junto aos executores da educação, que vão esperar que tais práticas sejam mudadas pela promulgação de listas de objetivos, de competências ou mesmo pela publicação de um currículo estruturado. É preciso um “dispositivo de pilotagem” articulado a operações regulares de avaliação externa. (2000, p. 402-403, tradução nossa)

Crahay (2000) explicita práticas escolares sustentadas pelos distintos princípios de justiça que, segundo Dubet (2009), denotam conflitos existentes na escola massificada. Tanto Dubet (2008, 2009) quanto Crahay (2000) explicitam razões pelas quais uma diretriz ou um conhecimento já consolidado por diversas pesquisas, muitas vezes, não consegue mudar as práticas escolares e, por consequência, os resultados educacionais. Ambos estão conscientes das dificuldades de tecer uma escola na qual todos os alunos aprendam. Crahay (2000) recorre ao seu conhecimento sobre empiria e à sua relação com princípios: as resistências dos professores ao novo; e a frequência com que os programas não são seguidos. Dubet (2008, 2009) sustenta seus argumentos referindo-se aos conflitos entre distintos princípios de justiça presentes nas sociedades democráticas e, portanto, de interesses.

Crahay (2000) associa práticas escolares e políticas educacionais à *ideologia da igualdade de oportunidades* quando é possível perceber seu vínculo com a ideia de mérito.⁸ Classes homogêneas (crianças consideradas mais “aptas” ficam na mesma sala; crianças menos “aptas” ficam em salas distintas), por exemplo, seriam um dispositivo educacional que garantiria, segundo essa visão, que os piores alunos não prejudicassem os melhores. Tal crença é bastante comum em muitas escolas, mas desprovida de provas empíricas e pautada pela ideia de preservar o mérito de quem tem mais facilidade, segundo Crahay (2000). Reprovação seria mais um dispositivo educacional que, pautada na ideia de mérito, desconsideraria o tempo diferenciado de que as crianças precisam para aprender.

A *ideologia da igualdade de tratamento* poderia ser identificada ao se verificar a distribuição do serviço público: as escolas têm a mesma infraestrutura independentemente da situação socioeconômica dos

8

Dubet (2008, 2009) corrobora essa visão.

alunos? A formação dos professores das diferentes escolas é a mesma? As políticas são pensadas no quadro da necessidade de tratamento igual e imparcial a todos?

Políticas educacionais e práticas escolares sustentadas pela *ideologia da igualdade dos conhecimentos adquiridos* admitem o princípio de justiça corretiva e a necessidade de (re)conhecer as diferenças para que as políticas tenham mecanismos próprios para tratá-las. Ou seja, a organização do ensino não ocorre para satisfazer a noção de que os mais aptos devem receber mais. Pelo contrário, foca-se na ideia de que aqueles que têm mais dificuldade naquele momento, por razões diversas, precisam de cuidados diferenciados para que possam aprender o que se define como necessário. Fariam jus ao princípio de justiça corretiva, no âmbito da escola, iniciativas de discriminação positiva, tais como reforço escolar para crianças com dificuldade de aprendizagem, aulas com diversidade de práticas pedagógicas para crianças com diferentes níveis de aprendizagem, inexistência de reprovação associada a altos desempenhos e baixa desigualdade escolar e professores mais experientes trabalhando com crianças com maiores dificuldades naquele momento. Salas heterogêneas (constituídas por alunos com maiores facilidades e dificuldades no momento), estratégias de ensino coletivas e não pautadas pela individualização da aprendizagem e foco nos objetivos de aprendizagem também se associam a essa perspectiva, tendo em vista evidências de correlação entre elas e maiores níveis de justiça na escola. Para Crahay (2000), tais práticas estão também associadas, eticamente, a noções de bem, tais como ajuda mútua e solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dubet (2008, 2009) propõe a igualdade de base e Crahay (2000) a igualdade de conhecimentos adquiridos como princípios de justiça para nortear as políticas educacionais de educação básica. Esses princípios têm similaridades:

- desvelam a incoerência entre a noção de direito obrigatório e a meritocracia – não faria sentido uma educação básica organizada sob a égide do princípio meritocrático num lócus em que os sujeitos não têm liberdade de escolha;
- são do campo do igualitarismo, ou seja, valorizam as consequências da distribuição do bem social “educação escolar”;
- consideram a aprendizagem dos alunos enquanto expressão da consequência dessa distribuição;
- apontam para a relevância de se estabelecer, claramente, qual é a aprendizagem que todos devem adquirir nessa etapa da escolaridade;
- estão situados no bojo de teorias que reconhecem a correlação entre desigualdade escolar e desigualdade social, mas admitem impactos

da ação política educacional sobre a desigualdade escolar e que também situam a equidade como componente relevante da qualidade da educação.

Esses elementos aportam subsídios para reflexões sobre o desenho e a implementação de políticas educacionais e de práticas pedagógicas. Considerando as contribuições de Crahay (2000), pode-se afirmar que as políticas educacionais e as práticas escolares devem estar embebidas de informações sobre os tipos de iniciativas capazes de melhor incidir sobre a justiça na escola. Logo, a formação e a experiência dos gestores e professores são revestidas de relevância. Entretanto, tanto Dubet (2008, 2009) quanto Crahay (2000) consideram que esse conhecimento é insuficiente diante do objetivo de justiça na escola. Os autores situam a equidade na educação básica no centro dos conflitos de interesses, nas diferenças de distribuição de bens socioeconômicos, nos modos de fazer a gestão dessa distribuição e nas práticas escolares sobre as quais agem também os interesses dos diversos grupos, com seus distintos princípios de justiça. Portanto, ainda que o foco na equidade já esteja pautado na agenda política (o que já é fruto de disputas entre grupos diversos), não há porto seguro. No ato da consecução da política, renovam-se os conflitos entre os diversos princípios de justiça que expressam os interesses de diversos grupos de pais, professores, etc. E então poderá haver novamente ganhadores e perdedores, razão pela qual, nas sociedades democráticas, diante do objetivo de equidade, a implementação de políticas exige vigilância sobre insumos, processos e suas consequências (resultados).

Na perspectiva da justiça como equidade, não basta acompanhar os níveis de investimentos em educação. Também seria insuficiente monitorar investimentos e os processos de implementação das políticas. Esses dois componentes do conceito da qualidade da educação seriam essenciais, porque deles depende a distribuição do bem social educação escolar. Mas dada a tendência constante, nas sociedades democráticas contemporâneas, de produção da desigualdade escolar devido aos conflitos de interesses aos quais subjazem distintos princípios de justiça, seria fundamental também acompanhar os resultados da referida distribuição, enquanto finalidade realizada. A possibilidade da equidade na escola adviria, segundo a linha filosófica que apregoa a justiça como equidade, de políticas e práticas informadas sobre o que a empiria e a filosofia política indicam ser mais adequado quando o objetivo é a busca de escolas mais justas, implementadas no âmbito de um permanente movimento de tomadas de decisões informadas pelo monitoramento dos vínculos entre recursos, processos e aprendizagem.

Seguindo as reflexões dos autores aqui abordados, é possível afirmar que o uso dos testes em larga escala, como meio de verificação da

distribuição de parte do conhecimento que se espera ser trabalhado na escola, pode ocupar um lugar importante diante do objetivo de equidade. Mas, para tanto, não deveria estar focado somente na produção de médias. Essas, sozinhas, nada informariam sobre a capacidade de as políticas e práticas educacionais de produzirem equidade.

Observa-se que a igualdade de base e a igualdade de conhecimentos adquiridos exigem definições sobre o que todas as crianças precisam aprender na educação básica, em todas as suas etapas. A indefinição de objetivos de aprendizagem precisos dificultaria o acompanhamento da distribuição equitativa do conhecimento, bem como a aprendizagem dos alunos. Os referidos princípios exigem ainda o estabelecimento de critérios claros de avaliação da aprendizagem dos alunos, sem os quais não seria possível concretizar os níveis de conhecimento que indicam o seu cumprimento.

Embora o mérito não seja um critério condizente com o direito obrigatório à educação básica, para Dubet (2008, 2009), que segue a perspectiva rawlsiana, ele não pode ser desconsiderado nos anos superiores da escolarização, sob pena de que a ideia de casta tenha que ser reassumida: para o autor, as sociedades democráticas exigem a continuidade da representação da relação entre acesso a posições sociais e mérito. Segundo ele, essa situação é parte das contradições vividas pelas sociedades democráticas contemporâneas: ao mesmo tempo em que se representam como livres e iguais, produzem, continuamente, desigualdades.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Don. *Defining educational quality*. Arlington, VA: Institute for International Research, 1993. (Improving Educational Quality Project. Biennial Report).
- ALVES, Maria Teresa Gonçalves *Efeito escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte – MG*. 2006. 201 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- AMARAL, Nelson. C. *Os desafios do financiamento da Educação Básica: PNE 2011-2021*. 2010. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/estudo_nelson_1.pdf>. Acesso em: 28 set. 2011.
- BRASIL. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. *Dados estatísticos*. Brasília: FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/fundeb-dados-estatisticos>>. Acesso em: 14 mar. 2011.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 de jul. de 2008.
- CRAHAY, Marcel. *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Belgique: De Boeck, 2000.
- DUBET, François. “Plus d'école” et après? *Enfances & Psy*, Paris, n. 16, p. 21-26, 2001.
- _____. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Les dilemmes de la justice. In: DEROUET, Jean-Louis; DEROUET-BESSON, Marie-Claude (Éd.). *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Lyon: Peter Lang, 2009. p. 29-46.

FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

MARX, Karl. *A questão judaica*. São Paulo: Moraes, 1980[1843].

NOZICK, Robert. *Anarquia, estado e utopia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. *A qualidade do ensino como parte do direito à educação: um debate em torno dos indicadores*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2010. Texto apresentado à banca de concurso para professor titular na FE/USP. Mimeografado.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; GADELHA, Carlos Grabois. Evolução da educação e da saúde. In: ARAÚJO, Tânia Bacelar de (Org.) et al. *Projeto Brasil 2003-2010: trajetórias e desafios*. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010. v. 1, p. 59-126.

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

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (Ed.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 87-114. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf>> Acesso em: 04 ago. 2010.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonçalves. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan./jun. 2003.

UNITED NATIONS CHILDREN’S FUND. Defining quality in education. In: INTERNATIONAL WORKING GROUP ON EDUCATION, 2000. Florence, Italy. *Meeting...* New York: Unicef, 2000.

VITA, Álvaro de. *A justiça igualitária e seus críticos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALTENBERG, Fabio. Quatre grandes écoles pour penser la justice dans le champ de l’éducation. In: DUPRIEZ, Vicent; ORIANNE, Jean-François; VERHOEVEN, Marie (Org.). *De l’école au marché du travail, l’égalité des chances en question*. Bern: Peter Lang/INRP, 2008. p. 25-52.

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

VANDA MENDES RIBEIRO

Coordenadora adjunta de Pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec – e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo – Uniced – São Paulo, São Paulo, Brasil
vandaribeiro2@gmail.com

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos pareceristas que contribuíram em 2014 para assegurar o padrão de qualidade de *Cadernos de Pesquisa*.

Adair Mendes Nacarato
(Universidade São Francisco – USF,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Adelina de Oliveira Novaes
(Fundação Carlos Chagas – FCC /
Fundação Armando Álvares Penteado
– Faap, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Adriana Bauer
(Fundação Carlos Chagas – FCC /
Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Adriana Maria Cacella Duarte
(Universidade Federal de Minas Gerais
– UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais,
Brasil)

Alda Judith Alves-Mazzotti
(Universidade Estácio de Sá,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Alexandrina Monteiro
(Universidade São Francisco – USF,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Alicia Maria Catalano de Bonamino
(Pontifícia Universidade Católica do
Rio de Janeiro – PUC-RJ, Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Brasil)

Amélia Cristina Abreu Artes
(Fundação Carlos Chagas – FCC,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Ana Dorziat Barbosa de Melo
(Universidade Federal da Paraíba – UFPB,
João Pessoa, Paraíba, Brasil)

Analía Soria Batista
(Universidade de Brasília – UnB,
Brasília, Distrito Federal, Brasil)

Andrea Moraes Alves
(Universidade Federal do Rio de Janeiro
– UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil)

Angela Maria Martins
(Fundação Carlos Chagas – FCC /
Universidade Cidade de São Paulo
– Unicid / São Paulo, São Paulo, Brasil)

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

Beatriz de Oliveira Abuchaim
(Fundação Carlos Chagas – FCC,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

- Beltrina Côrte**
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Bernardete A. Gatti**
(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Beth Brait**
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Bruno Pucci**
(Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, Piracicaba, São Paulo, Brasil)
- Carol Kolyniak Filho**
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Claudia Davis**
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP / Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Cláudia Pereira Vianna**
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Elba Siqueira de Sá Barretto**
(Fundação Carlos Chagas – FCC / Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Eliza Bartolozzi Ferreira**
(Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Vitória, Espírito Santo, Brasil)
- Elizabeth Cancelli**
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Evely Boruchovitch**
(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)
- Fabiana Jardim**
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Fabiana Silva Fernandes**
(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Fábio Domingues Waltenberg**
(Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil)
- Fernando Seffner**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)
- Flávia de Mattos Motta**
(Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil)
- Flávia Milena Biroli Tokarski**
(Universidade de Brasília – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil)
- Fúlvia Rosemberg**
(Fundação Carlos Chagas – FCC / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Giuseppe Tosi**
(Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil)
- Gláucia Torres Franco Novaes**
(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Hildete Pereira de Melo Hermes de Araujo**
(Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil)
- Iara Beleli**
(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)
- Isabel Georges**
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil)
- João Feres Junior**
(Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Uerj – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
- José Antonio Castorina**
(Universidad de Buenos Aires – UBA, Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Argentina)
- Juan Carlos Tedesco**
(Universidad Nacional de San Martin, Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Argentina)
- Juan Eduardo García-Huidobro Saavedra**
(Universidad Nacional de San Martin, Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Argentina)

- Julio Roberto Groppa Aquino
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Kimi Tomizaki
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Lisiane Sias Manke
(Universidade Federal de Pelotas, Pelotas,
Rio Grande do Sul, Brasil)
- Luciene Regina Paulino Tognetta
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – Unesp, Araraquara,
São Paulo, Brasil)
- Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos
(Universidade Federal de Minas Gerais
– UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais,
Brasil)
- Luís Armando Gandin
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul
– UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul,
Brasil)
- Luiza Helena da Silva Christov
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – Unesp, São Paulo
São Paulo, Brasil)
- Luiz Antônio Cunha
(Universidade Federal do Rio de Janeiro
– UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
- Magda Maria Bello de Almeida
(Universidade Federal de Minas Gerais
– UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais,
Brasil)
- Márcia de Souza Hobold
(Universidade da Região de Joinville,
Univille, Joinville, Santa Catarina, Brasil)
- Marcos Garcia Neira
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Marcos Villela Pereira
(Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul – PUC-RS, Porto Alegre,
Rio Grande do Sul, Brasil)
- Maria das Graças Chagas
de Arruda Nascimento
(Universidade Federal do Rio de Janeiro
– UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
- Maria Lúcia Boarini
(Universidade Estadual de Maringá,
Maringá, Paraná, Brasil)
- Maria Machado Malta Campos
(Fundação Carlos Chagas – FCC /
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo,
Brasil)
- Mariana Curi
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Mariléia Santos Cruz da Silva
(Universidade Federal do Maranhão
– UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil)
- Marilia Pontes Sposito
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Marli André
(Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo,
Brasil)
- Marta Ferreira Santos Farah
(Fundação Getúlio Vargas – FGV,
São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Mônica Salomón
(Universidade Federal de Santa Catarina
– UFSC, Florianópolis, Santa Catarina,
Brasil)
- Neusa Banhara Ambrosetti
(Universidade de Taubaté – Unitau,
Taubaté, São Paulo, Brasil / Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Nora Krawczyk
(Universidade Estadual de Campinas
– Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)
- Patrícia Cristina Albieri de Almeida
(Fundação Carlos Chagas – FCC,
São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Paula Leonardi
(Universidade São Francisco – USF,
São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Paula Poncioni
(Universidade Federal do Rio de Janeiro
– UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Paula Togni

*(Universidade Estadual de Campinas
– Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)*

Ronaldo Castro D'Ávila

*(Universidade Federal de Minas Gerais
– UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais,
Brasil)*

Rosana Rodrigues Heringer

*(Universidade Federal do Rio de Janeiro
– UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)*

Sandra Lúcia Ferreira

*(Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo – PUC-SP / Universidade Cidade de
São Paulo – Unicid, São Paulo, São Paulo,
Brasil)*

Sandra Soares Della Fonte

*(Universidade Federal do Espírito Santo
– Ufes, Vitória, Espírito Santo, Brasil)*

Sandra Unbehaum

*(Fundação Carlos Chagas – FCC,
São Paulo, São Paulo, Brasil)*

Sandra Zákia

*(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)*

Sheila Vieira de Camargo Grillo

*(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)*

Simon Schwartzman

*(Instituto de Estudos do Trabalho e
Sociedade, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,
Brasil)*

Simone Silveira Amorim

*(Universidade Tiradentes – Unit, Aracaju,
Sergipe, Brasil)*

Wilson Mesquita de Almeida

*(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)*

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

*(Universidade de São Paulo – USP,
Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil)*

INSTRUÇÕES A AUTORES

Cadernos de Pesquisa, periódico científico trimestral, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada com a educação, publicando trabalhos inovadores, relativos a pesquisas, ensaios e outras modalidades de textos. A revista trata da educação de forma ampla, agregando à temática escolar estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família, políticas sociais. Os enfoques também são abrangentes e envolvem as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, em perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões nesses campos.

Sua prioridade é a publicação de pesquisas de caráter empírico, histórico e/ou documental, sobretudo as realizadas no país, abrindo espaço, também, às provenientes do exterior. Acolhe, ainda, ensaios relativos a contribuições teórico-metodológicas e torna acessíveis ao leitor brasileiro textos de autores internacionais reconhecidos, que possam referenciar estudos na área, traduzidos para o português, ou em língua espanhola.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza versões em inglês ou, no caso de tradução, na língua original do artigo, nesta plataforma, no *site* do SciELO e do Educ@, de artigos selecionados pela Comissão Editorial, em cada número.

As matérias devem ser inéditas e submetidas exclusivamente a **Cadernos de Pesquisa**. Os trabalhos aceitos não deverão ser publicados sob qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação neste periódico. Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Para submeter um artigo a **Cadernos de Pesquisa**, é necessário:

Estar cadastrado no sistema – o login e a senha serão a chave para o acesso. Se não estiver, acesse para fazer o cadastro clicando aqui.

Dar anuência de que o texto é original e inédito e não foi encaminhado para publicação em outra revista.

Encaminhar duas versões do artigo: uma para avaliação, em versão PDF, sem informações que permitam identificar a autoria; e outra, em Microsoft Word, com todas as informações.

Caso o artigo seja em coautoria, o ideal é que todos os autores estejam cadastrados no sistema. Porém é possível o envio do texto apenas com o cadastro de um dos autores. Em ambos os casos, a pessoa que envia o arquivo precisa incluir os coautores no Passo 3. Metadados da Submissão → Incluir Autor.

Para acompanhar o *status* da submissão, deve-se acessar o sistema → menu → acesso → login e senha.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

As ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores. Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem à revista **Cadernos de Pesquisa**, sob uma licença Creative Commons.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

1. TEOR

Matéria para publicação em **Cadernos de Pesquisa** deve ser, além de inédita e adequada à linha editorial da revista, passível de se enquadrar em um dos seis tipos de seções da revista:

Tema em Destaque: publica dossiês sobre questões relevantes e/ou emergentes.

Outros Temas: apresenta artigos selecionados sobre síntese de pesquisa inovadora, resultado de elaboração teórica, revisão crítica de bibliografia temática específica.

Temas em Debate: traz matérias 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 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.

Espaço Plural: espaço destinado a acolher outros tipos de texto, tais como entrevistas; relatos de experiência (descrição de experiência individual ou coletiva, de proposta de intervenção pontual realizada, que faça, em princípio, o contraponto teoria/prática e indique com precisão as condições de realização da experiência relatada); documentos de valor acadêmico e histórico; e informes (declarações públicas de entidades).

Resenhas: relativas a publicações recentes, nacionais ou estrangeiras.

Destaque Editorial: nota chamando a atenção para determinada obra publicada, com breve indicação de seu conteúdo e/ou relevância.

2. TÍTULOS DOS ARTIGOS, EXTENSÃO, RESUMO E DESCRITORES

Títulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.

As matérias devem ser enviadas em Word. O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente acompanhada de um resumo, de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, que devem ser buscadas no *Thesaurus* Brasileiro de Educação e/ou no *Thesaurus da Unesco*.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS (CF. ABNT NBR 10520)

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do AUTOR e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.). As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Fonseca (1986).

As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

São apresentados em tons de cinza e em cores, preferencialmente em Excel, em arquivos separados, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. As imagens devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências. No corpo do texto deve vir indicada a posição aproximada para a inserção da tabela, quadro, etc.

5. REFERÊNCIAS

As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três

autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

Livro com um autor

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Livros com dois ou três autores

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minit, 1970.

Capítulo de livro - mesmo autor

SILVA, Marco. O que é interatividade. In: _____. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quated, 2006. cap. 2, p. 81-147.

Capítulo de livro - autor diferente

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHIMIDT, J. (Org.). *História dos jovens*, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

Periódico

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: FCC; Campinas: Autores Associados, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

Artigo de periódico

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocações de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.

Textos on-line

Incluir as informações disponíveis e acrescentar endereço de consulta e data de acesso:

VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*, 1994. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced>. Acesso em: jun. 2002.

Artigo de jornal

assinado:

AQUINO, Yara; PEDUZZI, Pedro. Estudantes cobram mais dinheiro de Dilma do pré-sal para a educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/24/estudantes-cobram-de-dilma-mais-dinheiro-do-pre-sal-para-a-educacao.jhtm>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

Não assinado:

EM fim de governo, ressurge o cartão SUS. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 set. 2010. cad. Poder, p. A10.

Evento

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995, Caxambu. *Educação: resumos*. São Paulo: ANPEd, 1996.

Trabalho apresentado em evento

OLIVEIRA, Edna Castro de. Educação de pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* São Paulo: USP, 2011. p. 16-29.

Autor institucional e legislação

BRASIL. Medida provisória n. 1569-9, de 11 de dezembro de 1997. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

BRASIL. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 1980*. Rio de Janeiro, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. *Diretrizes para a política ambiental do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1993.

Teses e dissertações

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. 1989. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

Documento de acesso exclusivo em meio eletrônico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca central. Normas.doc. Curitiba, 1988. 5 CDs. Word for Windows 7.0.

(Quando disponíveis acrescentam-se elementos para melhor identificar o documento.)

Local

Quando houver homônimos de cidades, acrescenta-se o nome do estado, do país, etc. Ex.: Viçosa, MG; Santa Cruz, MX.

DIREITO DE RESPOSTA

Cadernos de Pesquisa acolhe 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.

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a Coordenação de Edições (aferreira@fcc.org.br).

publicações

Cadernos de Pesquisa
Estudos em Avaliação Educacional
Coleção Textos FCC



Fundação Carlos Chagas

www.fcc.org.br

Uma revista aberta às questões de avaliação **Veja o conteúdo dos números 58 e 59**

MAIO/AGO – 2014 – N. 58 – Contribuições para avaliação e monitoramento da educação infantil

Apresentação: Reflexões sobre avaliação e monitoramento da educação infantil. *Eliana Bhering, Beatriz de Oliveira Abuchaim* • Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. *Paulo de Martino Jannuzzi* • Políticas públicas e monitoramento na educação infantil. *Fabiana Silva Fernandes* • Monitoramento da educação infantil pública: possibilidades e conteúdos. *Eliana Bhering, Beatriz de Oliveira Abuchaim* • Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. *Catarina Moro, Gizele de Souza* • Avaliação da qualidade da educação infantil na Austrália. *Collette Tayler* • Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Ferre Laevers* • Avaliação, índices e bonificação: controvérsias por dados da rede estadual paulista. *Sandra Zákia Sousa, Marcia Maria Vieira da Maia, Celia Maria Haas* • Cotidiano escolar e Saresp. *Bruna Lammoglia, Maria Aparecida Viggiani Bicudo* • Segregação escolar na cidade do Rio de Janeiro: análise da movimentação de estudantes. *Tiago Lisboa Bartholo* • A prova formativa na educação superior: possibilidade de regulação e autorregulação. *Dirce Aparecida Foletto de Moraes*

SET/DEZ – 2014 – N. 59 – Avaliação em larga escala e gestão educacional

Apresentação: Usos e efeitos das avaliações externas como objeto de pesquisa. *Vandré Gomes da Silva, Cynthia Paes de Carvalho* • A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. *Fernando Tavares Júnior, Luiz Flávio Neubert* • Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. *Cynthia Paes de Carvalho, Ana Cristina Prado de Oliveira, Maria de Fátima Magalhães de Lima* • Cobranças, estratégias e "jeitinhos": avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. *Rodrigo Rosistolato, Ana Pires do Prado, Silvina Julia Fernández* • Accountability escolar: um estudo exploratório do perfil das escolas premiadas. *Mariane Campelo Koslinski, Carolina Portela da Cunha, Felipe Macedo de Andrade* • Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. *Donaldo Bello de Souza* • Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. *João Luiz Horta Neto* • Normatizações federais e a oferta de matrículas em creches no Brasil. *Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz, Marta Ferreira Santos Farah, Natasha Borges Sugiyama* • Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. *Erisson Viana Correa, Alicia Maria Catalano de Bonamino, Tufi Machado Soares* • Os questionários do Saeb: o que eles realmente medem?. *Camila Akemi Karino, Luís Gustavo do Amaral Vinha, Jacob Arie Laros* • Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional. *Daniel Abud Seabra Matos*

VOLUME 40 JUN. 2014

PERIÓDICOS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

bases de dados como recurso metodológico

de MOYSÉS KUHLMANN JÚNIOR e FABIANA SILVA FERNANDES

VOLUME 41 SET. 2014

UM ESTUDO AVALIATIVO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

de BERNARDETE A. GATTI, MARLI E. D. A. ANDRÉ, NELSON A.S. GIMENES e LAURIZETE FERRAGUT

VOLUME 42 NOV. 2014

PRÊMIO PROFESSOR RUBENS MURILLO MARQUES 2014

Incentivo a quem ensina a ensinar

dos premiados DIEGO RODRIGUES (UFC) e NABIL ARAÚJO (UERJ)

VOLUME 43 DEZ. 2014

DOCÊNCIA COMPARTILHADA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA:

formação no estágio curricular

de MARIA DA ASSUNÇÃO CALDERANO

é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito da Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (SEP/FCC), e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. Trata-se de textos mais extensos do que artigos acadêmicos e que oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados.

PUBLICAÇÕES DE 2014

Educa@

publicações online de educação

metodologia SciELO

**Revelando
indicadores
para produzir
conhecimento.**

**<http://educa.fcc.org.br>
educ@fcc.org.br**



História da Educação e da Infância

A página tem por objetivo divulgar documentos históricos e resultados de pesquisas sobre a infância e sua educação. Atualmente, encontram-se fontes relacionadas aos seguintes temas e instituições:

- » Creche
- » Parque Infantil
- » Associação Feminina Beneficente e Instrutiva – AFBI
- » Santa Casa de Misericórdia de São Paulo
- » Legislação sobre Infância no Império do Brasil
- » Educação Especial
- » Jardim de Infância
- » Escola Primária

Em breve, haverá inserção de mais documentação.

Visite e cadastre-se para acesso aos arquivos!

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/educacaoInfancia/index.jsp>

*Incentivo
a quem
ensina a
ensinar*



Prêmio Professor Rubens Murillo Marques

Iniciativa da Fundação Carlos Chagas, o prêmio tem por objetivo valorizar e divulgar experiências educativas inovadoras e propostas realizadas por professores de cursos de Licenciatura, formadores de professores para o ensino básico.

Conheça o regulamento visitando nosso site www.fcc.org.br

 **Fundação Carlos Chagas**

