



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 acrescida 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

*Biblat - Bibliografia 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 - Universidad de La Rioja* (Espanha)  
<https://dialnet.unirioja.es/>

*Edubase - Faculdade de Educação/Unicamp* (Brasil)  
<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

*Educ@ - Publicações Online de Educação* (Brasil)  
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

*Google Scholar*  
<http://scholar.google.com.br/>

*HCERES - 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-SHS-de-l-AERES>

*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/>

*OEI - Organización de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura*  
<http://www.oei.es/br7.htm>

*Psicodoc - Base de Datos Bibliográfica de Psicología* (Espanha)  
<http://www.psicodoc.org>

*REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico* (Espanha)  
[https://www.redib.org/recursos/Seriales/Record/oai\\_revista1740](https://www.redib.org/recursos/Seriales/Record/oai_revista1740)

*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>

*UlrichsWeb Global Serial Directory*  
<http://ulrichsweb.serialssolutions.com>

## 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 - Bibliografia Brasileira de Educação* (Brasil)  
<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-cibec-ocibec>  
[http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024\\_1](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1)

## BUSCADORES DE LITERATURA

### CIENTÍFICA OPEN ACCESS

*Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras* (Brasil)  
<http://diadorim.ibict.br/handle/1/1047>

*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* (Universitat Regensburg - Alemanha)  
<http://rzblx1.uni-regensburg.de/zeit/index.phtml?bibid=AAAAA&colors=7&lang=en>

## VERSÃO ONLINE

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

## VERSÃO IMPRESSA

Março 2018  
Tiragem: 300 exemplares

## EDIÇÃO E PRODUÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565  
CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil  
Tel.: (11) 3723-3000  
Site: <http://www.fcc.org.br>  
E-mail: [cadpesq@fcc.org.br](mailto:cadpesq@fcc.org.br)

## SUBMISSÕES ONLINE

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

## PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

## DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial - Claudio Brites

## IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Paym Gráfica



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-CHEFE

Moysés Kuhlmann Júnior

#### EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Yara Lúcia Esposito

#### CHEFE DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

#### ASSISTENTES EDITORIAIS

Camila Maria Camargo de Oliveira

Marcia Caxeta

#### AUXILIAR DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

#### NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic

#### REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

---

### COMISSÃO EDITORIAL

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

Bila Sorj  
(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Dermeval Saviani  
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil)

Elba Siqueira de Sá Barretto  
(Universidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, Brasil)

Lília Katri Moritz Schwarcz  
(Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil)

Lívia Maria Fraga Vieira  
(Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil)

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos  
(Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil)

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

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

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

Nora Krawczyk  
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 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, MG, Brasil)

Cristián Cox Donoso  
(Universidad Diego Portales, 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, DF, Brasil)

José Antonio Castorina  
(Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais  
(Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)

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

María 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, SP, Brasil)

Nikos Kalampalíkis  
(Université Lumière Lyon 2, Lyon, França)

Richard Wittorski  
(École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Rouen, Université de Rouen, Mont-Saint-Aignan, França)

Verena Stolcke  
(Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha)

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

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

---

# SUMÁRIO

## TEMA EM DESTAQUE

REPENSANDO O SOCIAL: DIÁLOGOS COM PIERRE BOURDIEU E SERGE MOSCOVICI

APRESENTAÇÃO – Repensando o social:  
diálogos com Pierre Bourdieu e Serge Moscovici 10

Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Moisés Domingos Sobrinho,  
Pedro Humberto Faria Campos

UM OLHAR PSICOSSOCIAL PARA A EDUCAÇÃO 14

A PSYCHOSOCIAL PERSPECTIVE ON EDUCATION

UN REGARD PSYCHOSOCIAL POUR L'ÉDUCATION

UNA MIRADA PSICOSSOCIAL PARA LA EDUCACIÓN

Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Lúcia Villas Bôas

PARALELOS 42

PARALLELS

PARALLÈLES

PARALELO

Jorge C. Jesuino

PRINCÍPIOS ORGANIZADORES, *HABITUS* E PRÁTICAS FAMILIARES 70

ORGANIZING PRINCIPLES, HABITUS AND FAMILY PRACTICES

PRINCIPES ORGANISATEURS, HABITUS ET PRATIQUES FAMILIALES

PRINCIPIOS ORGANIZADORES, HABITUS Y PRÁCTICAS FAMILIARES

Gabrielle Anny Poeschl, Rachel Ribeiro, Natércia Oliveira

CAPITAL SIMBÓLICO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS,  
GRUPOS E O CAMPO DO RECONHECIMENTO 100

SYMBOLIC CAPITAL, SOCIAL REPRESENTATIONS, GROUPS AND THE FIELD OF RECOGNITION

CAPITAL SYMBOLIQUE, REPRÉSENTATIONS SOCIALES, GROUPES ET CHAMP DE RECONNAISSANCE

CAPITAL SIMBÓLICO, REPRESENTACIONES SOCIALES, GRUPOS Y EL CAMPO DEL RECONOCIMIENTO

Pedro Humberto Faria Campos, Rita de Cássia Pereira Lima

## **TEMA EM DESTAQUE**

### **ALTERIDADE E EDUCAÇÃO**

**APRESENTAÇÃO - Alteridade e educação 130**

**Maurício João Farinon**

**EDUCAÇÃO E ALTERIDADE EM CONTEXTO DE  
SOCIEDADE MULTICULTURAL 136**

EDUCATION AND ALTERITY IN A MULTICULTURAL SOCIETY CONTEXTO

ÉDUCATION ET ALTÉRITÉ DANS DE CADRE DE LA SOCIÉTÉ MULTICULTURELLE

EDUCACIÓN Y ALTERIDAD EN CONTEXTO DE SOCIEDAD MULTICULTURAL

**Hans-Georg Flickinger**

**A EDUCAÇÃO E A ALTERIDADE DA DEMOCRACIA 150**

EDUCATION AND THE ALTERITY OF DEMOCRACY

L'ÉDUCATION ET L'ALTÉRITÉ DE LA DÉMOCRACIE

LA EDUCACIÓN Y LA ALTERIDAD DE LA DEMOCRACIA

**Nick Stevenson**

**ALTERIDADE, AÇÃO E EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT 172**

ALTERITY, ACTION AND EDUCATION IN HANNAH ARENDT

ALTÉRITÉ, ACTION ET ÉDUCATION CHEZ HANNAH ARENDT

ALTERIDAD, ACCIÓN Y EDUCACIÓN EN HANNAH ARENDT

**Angelo Vitório Cenci, Edison Alencar Casagrande**

**O FIM DAS HUMANIDADES:**

**ENSINO E APRENDIZAGEM EM ÉPOCA DE CRISE 192**

THE END OF THE HUMANITIES: TEACHING AND LEARNING IN TIME OF CRISIS

LA FIN DES HUMANITÉS: ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE EN TEMPS DE CRISE

EL FIN DE LAS HUMANIDADES: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN ÉPOCA DE CRISIS

**Luís António Umbelino**

**ÉTICA, JUSTIÇA E EDUCAÇÃO SOB O ENFOQUE DA ALTERIDADE 204**

ETHICS, JUSTICE AND EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF ALTERITY

ÉTHIQUE, JUSTICE ET ÉDUCATION DU POINT DE VUE DE L'ALTÉRITÉ

ÉTICA, JUSTICIA Y EDUCACIÓN BAJO EL ENFOQUE DE LA ALTERIDAD

**Maurício João Farinon**

## ARTIGOS

### DO GOVERNO À GOVERNANÇA: PERMEABILIDADE DO ESTADO A LÓGICAS PRIVATIZANTES NA EDUCAÇÃO 228

FROM GOVERNMENT TO GOVERNANCE: PERMEABILITY OF THE STATE  
TO PRIVATIZING LOGICS IN EDUCATION

DU GOUVERNEMENT À LA GOUVERNANCE: PERMÉABILITÉ DE L'ÉTAT  
AUX LOGIQUES DE PRIVATISATION DE L'ÉDUCATION

DEL GOBIERNO A LA GOBERNANZA: PERMEABILIDAD DEL ESTADO A LÓGICAS  
PRIVATIZADORAS EN LA EDUCACIÓN

Zara Figueiredo Tripodi, Sandra Zákia Sousa

### ¿HAY QUE FORMAR A LOS DOCENTES EN POLÍTICAS EDUCATIVAS? 254

SHOULD TEACHERS BE TRAINED IN EDUCATIONAL POLICIES?

LES PROFESSEURS DOIVENT-ILS ÊTRE FORMÉS EN POLITIQUES D'ENSEIGNEMENT

OS PROFESSORES DEVEM SER FORMADOS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS?

Donatila Ferrada, Alicia Villena, Miguel Del Pino

### AS ASPIRAÇÕES DOS APRENDIZES: DOUTORANDOS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL 280

APPRENTICES' ASPIRATIONS: DOCTORAL STUDENTS IN EDUCATION IN BRAZIL

LES ASPIRATIONS DES APPRENTIS: DOCTORANTS EN EDUCATION AU BRÉSIL

LAS ASPIRACIONES DE LOS APRENDICES: DOCTORANDOS EN EDUCACIÓN EN BRASIL

Camila Ferreira da Silva, Mariana Gaio Alves

### REPRESENTACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS EN IMÁGENES DE JUGUETES: ¿EL COMIENZO DEL CAMBIO? 310

REPRESENTATION OF BOYS AND GIRLS IN IMAGES OF TOYS:  
THE BEGINNING OF A CHANGE?

REPRÉSENTATION DES GARÇONS ET DES FILLES SUR LES IMAGES DE JOUETS:  
UN DÉBUT DE CHANGEMENT ?

REPRESENTAÇÃO DE MENINAS E MENINOS EM IMAGENS DE BRINQUEDOS:  
O COMEÇO DA MUDANÇA?

Myriam Alvariñas-Villaverde, Cristina López-Villar

**QUALIDADE NA CRECHE:  
UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO EM PORTUGAL 330**

QUALITY IN DAY CARE CENTERS: A MULTIPLE CASE STUDY IN PORTUGAL

QUALITE DES CRÈCHES: UNE ETUDE DE CAS MULTIPLE AU PORTUGAL

CALIDAD EN LA GUARDERÍA: UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE EN PORTUGAL

**Mónica Dias Pereira, Nair Rios Azevedo, Ana Teresa Brito**

**LITERATURA E FORMAÇÃO: NOTAS SOBRE O LUGAR  
DO LITERÁRIO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO 356**

LITERATURE AND EDUCATION: NOTES ON THE ROLE OF LITERATURE  
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

LITTÉRATURE ET FORMATION: NOTES SUR LA PLACE DE LA LITTÉRATURE  
DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

LITERATURA Y FORMACIÓN: NOTAS SOBRE EL LUGAR DE LO LITERARIO  
EN LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA

**André Cechinel**

**RESENHAS**

**UM DIÁLOGO ENTRE A ANTROPOLOGIA E A EDUCAÇÃO  
A PARTIR DA PESQUISA ETNOGRÁFICA 374**

A DIALOGUE BETWEEN ANTHROPOLOGY AND EDUCATION FROM  
ETHNOGRAPHIC RESEARCH

UN DIALOGUE ENTRE L'ANTHROPOLOGIE ET L'ÉDUCATION À PARTIR  
DE LA RECHERCHE ETHNOGRAPHIQUE

UN DIÁLOGO ENTRE LA ANTROPOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN A PARTIR  
DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

**Amurabi Oliveira**

**DIRETRIZES AOS AUTORES 380**

TEMA

EM

DESTAQUE

**REPENSANDO O SOCIAL: DIÁLOGOS COM  
PIERRE BOURDIEU E SERGE MOSCOVICI**

QUE

## TEMA EM DESTAQUE

# APRESENTAÇÃO

## REPENSANDO O SOCIAL: DIÁLOGOS COM PIERRE BOURDIEU E SERGE MOSCOVICI

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA ABDALLA<sup>I</sup>MOISÉS DOMINGOS SOBRINHO<sup>II</sup>PEDRO HUMBERTO FARIA CAMPOS<sup>III</sup><https://doi.org/10.1590/198053144284>

O presente dossiê tem como finalidade principal contribuir para repensar determinados aspectos do social a partir de questões que se apoiam nos estudos de Pierre Bourdieu e Serge Moscovici. Nesse sentido, este trabalho assume diferentes perspectivas que buscam discutir elementos da teoria de ação de Bourdieu (1972, 1997, 1998a, 1998b, 2007) e da teoria das representações sociais de Moscovici (1961, 1978, 1988, 2003, 2011), assim como avaliar as aproximações entre essas duas abordagens teóricas em diferentes campos de conhecimento.

A busca de uma aproximação entre a sociologia de Bourdieu e a psicologia social de Moscovici surge há, aproximadamente, três décadas e responde a um duplo desafio que ambos os autores se colocaram: de um lado, opor-se aos objetivismos deterministas (que já foram moda nos anos 1960 e 1970, nas ciências sociais); e, corolariamente, opor-se aos interacionismos sem medida, nos quais relativismos e subjetivismos de diversas matizes findam por anular o papel das *instâncias do social* (sociedade, instituições, grupos, classes). Dentre as tentativas mais frutíferas de aproximar essas duas visões do social, de Bourdieu e Moscovici, encontra-se aquela desenvolvida por Doise e colaboradores (cuja forma de estudo é exemplificada aqui no artigo de Poersch, Ribeiro e Oliveira), também chamada de “abordagem posicional” do estudo das representações sociais, que estabeleceu um modelo consistente de integrar o pensamento social (na forma das representações sociais) na análise das relações sociais existentes em um dado campo. Contudo,

<sup>I</sup> Universidade Católica de Santos - UniSantos -, Santos (SP), Brasil; [mfabdalla@uol.com.br](mailto:mfabdalla@uol.com.br)

<sup>II</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN -, Natal (RN), Brasil; [moisesd.sobrinho@gmail.com](mailto:moisesd.sobrinho@gmail.com)

<sup>III</sup> Universidade Estácio de Sá - Unesa -, Rio de Janeiro (RJ), Brasil; [phd2001@terra.com.br](mailto:phd2001@terra.com.br)

o desafio de demonstrar o ponto no qual as *interações* cotidianas contribuem para promover a transformação das *relações* (particularmente as que engendram as desigualdades sociais) ainda se encontra longe de ser alcançado.

Os artigos aqui apresentados não se organizam em torno de um “exercício acadêmico” de refinamento conceitual; eles são resultado do trabalho de um grupo<sup>1</sup> (com a colaboração especial de Poershl *et al.*, para este dossiê). Propõe-se o desenvolvimento de um modelo de análise do espaço social, e particularmente, neste momento, pode-se afirmar um enfoque no *campo da educação no Brasil*. Esse modelo parte de uma teoria consolidada do espaço social, como campo de lutas entre agentes dispondo de níveis diferentes de recursos (as formas do capital e os *habitus*), ganha em dinamicidade e realidade ao trazer para o centro das cenas as trocas simbólicas e seus efeitos, em sua relação com a ação e a comunicação. Simultaneamente, visa-se, por meio das contribuições da Teoria das Representações Sociais, a encontrar indicadores, sinais das interações que possibilitam a um grupo social, em um dado momento de sua história, *construir* sua visão de mundo como *visão consensual*. Nas palavras de Bourdieu: “fazer valer sua visão de mundo” e transformar o campo de lutas e trocas simbólicas, instituindo um novo *reconhecimento* do seu lugar – seu poder de influência – nesse campo.

Muito se diz acerca do ritmo acelerado da mudança na atualidade, então convidamos Pierre Bourdieu e Serge Moscovici a nos inspirar em busca de um modelo de análise que permita ou nos aproxime de demonstrar *novas relações sociais se construindo* no espaço social.

Também há de se destacar que as ideias aqui desenvolvidas foram resultados de dois simpósios realizados pelo grupo. O I Simpósio Internacional de Representações Sociais e Praxiologia Social: Diálogos Possíveis no Campo Educacional, que ocorreu na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, de 24 a 25 de outubro de 2014, em Natal (RN). Nesse momento, as discussões se centraram nas relações entre as representações sociais e a praxiologia social, e especialmente discutindo a contribuição do grupo liderado por Willem Doise e a necessidade de um foco no campo educacional. A realização do primeiro simpósio somente foi possível graças à iniciativa, empenho e pioneirismo do Prof. Moisés Domingos Sobrinho, que vem, há mais de 15 anos, através de suas pesquisas e da formação de mestres e doutores, desenvolvendo a aproximação entre “*praxiologia social*, poder simbólico e representações sociais”, de forma a contribuir para analisar o campo da educação no Brasil, destacando as dinâmicas das desigualdades sociais, seus efeitos simbólicos e efeitos do poder simbólico de legitimação e naturalização do mundo social; bem como apontando o necessário reconhecimento dos envolvidos como sujeitos de construção de significados (e representações sociais) e relações nesse campo de lutas.

<sup>1</sup> O “Grupo do Rio” foi assim denominado em sequência a três mesas redondas (ABDALLA, 2013; ABDALLA *et al.*, 2013; LIMA *et al.*, 2014). Constituiu-se, dessa forma, o primeiro núcleo de pesquisadores, formado por Jorge C. Jesuino (Portugal), Maria de Fátima B. Abdalla, Moisés Domingos Sobrinho, Pedro Humberto F. Campos, Rita de Cássia P. Lima e Themistoklis Apostolidis (França). Este grupo realizou dois simpósios e se configura como grupo aberto, incorporando, atualmente, Lúcia Villas Bôas.

Já o II Simpósio foi organizado por Pedro Humberto e Rita de Cássia Pereira Lima, na Universidade Estácio de Sá – Unesa, nos dias 24 e 25 de junho de 2015, no Rio de Janeiro (RJ). Nesse evento, o debate buscou refletir sobre o espaço social e os sujeitos em formação, colocando o acento no “senso prático”, e compreender, ainda, o “campo do objeto” e a visão de cultura em Bourdieu e Moscovici, assim como os efeitos do poder simbólico e a construção das representações sociais.

Alguns dos resultados dessas reflexões estão registrados neste dossiê a fim de se abrirem caminhos no sentido de oferecer um novo olhar para se repensar o espaço social como um todo e as questões da educação em particular.

Na esteira dessas considerações, o primeiro artigo, “Um olhar psicossocial para a educação”, de Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Lúcia Villas Bôas, possibilita uma discussão a respeito da dimensão simbólica dos fenômenos sociais, a partir das teorias bourdieusiana e moscovicianas, com o intuito de se refletir sobre as atuais problemáticas educacionais. Nessa direção, o texto apresenta três eixos de análise para ressignificar as práticas educativas. Primeiro, aborda o olhar psicossocial enquanto postura epistemológica; segundo, a educação como prática social; e terceiro, a relação entre a educação e mudança social.

A seguir, o texto “Paralelos”, de Jorge Correia Jesuino, propõe uma leitura entrelaçada de Moscovici e de Bourdieu, a fim de identificar possíveis complementaridades no âmbito da filosofia e da sociologia da ciência, que, segundo o autor, são mais convergentes do que divergentes, e destaca, assim, novos desafios para a reflexividade social.

O terceiro texto, “Princípios organizadores, *habitus* e práticas familiares”, de Gabrielle Anny Poeschl, Rachel Ribeiro e Natércia Oliveira, trata das inserções sociais na perspectiva das representações sociais, como anuncia a abordagem posicional de Willem Doise, mostrando o efeito das posições sociais sobre as representações e práticas sociais. Indica, ainda, que o nível de educação desencadeia variações em relação às crenças, mas sem ameaçar as posições familiares, ou seja, aquelas posições assimétricas entre homens e mulheres de uma mesma sociedade.

O quarto texto, “Capital simbólico, representações sociais, grupos e o campo do reconhecimento”, de Pedro Humberto Faria Campos e Rita de Cássia Pereira Lima, traz, como proposta, as “representações sociais” (Moscovici), como formações simbólicas condensadoras do “capital simbólico” (Bourdieu). Apreende-se que as representações sociais podem ser entendidas como conceito que ampara uma análise interacionista e posicional do mundo social, tornando-se útil e aplicável ao *campo do reconhecimento*.

Os textos em questão abrem um diálogo com Bourdieu e Moscovici, mas também com outros autores, na tentativa de instigar

novas fronteiras para o conhecimento, levando-nos a uma compreensão mais rica e abrangente para se repensar o social e os fenômenos que o rodeiam, principalmente aqueles que se referem à Educação.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. Um mapa de relações entre Bourdieu e Moscovici para refletir sobre a formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE- SIPD, 4.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSSE, 2., 23-26 de setembro 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Cátedra UNESCO/ PUC-PR, 2013. ISSN: 2176-1396. Mesa redonda. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7087\\_5656.pdf%3e](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7087_5656.pdf%3e)>.

ABDALLA, M. F. B. (Coord.); LIMA, R. C. P.; CAMPOS, P. H. F.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais: viagens euro-americanas. In: JORNADA INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - JIRS, 3.; CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - CBRS, 6., 27-30 de agosto 2013, Recife. *Anais...* Recife: JIRS/CBRS, Mar Hotel, 2013. Mesa redonda: Aproximações entre Bourdieu e Moscovici: um mapa mutante de relações e representações sociais, CD-Caderno de resumos, ISBN 978-85-415-0305-1.

BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz, 1972.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertand Russel, 1998b.

BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

LIMA, R. C. P. (Coord.); ABDALLA, M. F. B.; CAMPOS, P. H. F.; LIMA, R. C. P.; DOMINGOS SOBRINHO, M. A escola e o simbólico na Teoria das Representações Sociais e em Pierre Bourdieu. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 4.; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE SAÚDE, EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 12., 20-23 de julho 2014, São Paulo. *Anais...* São Paulo: CIRS, Hotel Renaissance, 2014. p. 589-609, ISBN: 978-85060876-01-3. Mesa redonda. Disponível em: <<http://cirs2014.fcc.org.br>>.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, v. 18, p. 211-250, 1988.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. *Psicologia das minorias ativas*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



## TEMA EM DESTAQUE

UM OLHAR PSICOSSOCIAL  
PARA A EDUCAÇÃOMARIA DE FÁTIMA BARBOSA ABDALLA<sup>I</sup>  
LÚCIA VILLAS BÔAS<sup>II</sup>**RESUMO**

*Os estudos de Bourdieu e Moscovici, ao permitirem discutir a dimensão simbólica dos fenômenos sociais a partir de uma perspectiva crítica e desestabilizadora, têm muito a contribuir para a compreensão das atuais problemáticas educacionais. Assim, este texto objetiva estabelecer um diálogo entre esses autores, para pensar o campo educacional a partir de uma perspectiva psicossocial. Parte-se, então, de três eixos. O primeiro refere-se à discussão do olhar psicossocial enquanto postura epistemológica, tecendo reflexões sobre uma leitura ternária dos fatos e das relações sociais. O segundo destaca a educação como prática social, considerando suas finalidades e seu espaço social. E o terceiro aborda a relação entre a educação e mudança social. Recuperam-se, assim, noções bourdieusianas e moscovicianas, que contribuem para ressignificar, a partir do olhar psicossocial, as práticas educativas.*

**PSICOLOGIA SOCIAL • EPISTEMOLOGIA • EDUCAÇÃO • MUDANÇA SOCIAL**

## A PSYCHOSOCIAL PERSPECTIVE ON EDUCATION

**ABSTRACT**

*The studies of Bourdieu and Moscovici, in discussing the symbolic dimension of social phenomena from a critical and destabilizing perspective, have much to contribute to understanding current educational issues. Thus, this text aims to establish a dialogue between these authors to approach the educational field from a psychosocial perspective. It is based on three axis. The first, refers to the discussion of the psychosocial perspective as epistemological attitude, weaving reflections on a ternary reading of the facts and social relations. The second, highlights education as social practice, considering its purposes and social space. And the third, deals with the relationship between education and social change. Bourdieusian and Moscovician notions are thus recovered, contributing to resignifying educational practices from the psychosocial perspective.*

I

Universidade Católica de  
Santos - UniSantos -,  
Santos (SP), Brasil;  
mfabdalla@uol.com.br

II

Fundação Carlos Chagas;  
Universidade Cidade de  
São Paulo - Unicid -,  
São Paulo (SP), Brasil;  
lboas@fcc.org.br

**SOCIAL PSYCHOLOGY • EPISTEMOLOGY • EDUCATION • SOCIAL CHANGE**

## UN REGARD PSYCHOSOCIAL POUR L'ÉDUCATION

### RÉSUMÉ

*Tout en permettant de discuter la dimension symbolique des phénomènes sociaux à partir d'une perspective critique et déstabilisatrice, les études de Bourdieu et Moscovici, peuvent aussi contribuer à la compréhension des problèmes éducatifs d'aujourd'hui. L'objectif de ce travail est donc d'établir un dialogue entre ces deux auteurs afin de penser le champ éducatif dans une perspective psychosociale. Ce travail s'articule sur trois axes. Le premier renvoie à la discussion du regard psychosocial en tant que posture épistémologique, tissant des réflexions sur la lecture ternaire des faits et des rapports sociaux. Le second met en exergue l'éducation comme pratique sociale, considérant ses finalités et son espace social. Le troisième aborde le rapport entre éducation et changement social. De cette manière, on récupère les notions bourdieusiennes et moscoviciennes contribuant à ressignifier, à partir du regard psychosocial, les pratiques éducatives.*

**PSYCHOLOGIE SOCIALE • ÉPISTÉMOLOGIE • ÉDUCATION •  
CHANGEMENT SOCIAL**

## UNA MIRADA PSICOSOCIAL PARA LA EDUCACIÓN

### RESUMEN

*Los estudios de Bourdieu y Moscovici, al permitir discutir la dimensión simbólica de los fenómenos sociales desde una perspectiva crítica y desestabilizadora, tienen mucho que contribuir a comprender las actuales problemáticas educativas. Así, este texto pretende establecer un diálogo entre esos autores, para pensar el campo educativo desde una perspectiva psicosocial. Se parte, entonces, de tres ejes. El primero se refiere a la discusión de la mirada psicosocial como postura epistemológica, tejiendo reflexiones sobre una lectura ternaria de los hechos y de las relaciones sociales. El segundo destaca la educación como práctica social, considerando sus finalidades y su espacio social. Y el tercero aborda la relación entre la educación y el cambio social. Se recuperan, así, nociones bourdieusianas y moscovicianas, que contribuyen a ressignificar, a partir de la mirada psicosocial, las prácticas educativas.*

**PSICOLOGÍA SOCIAL • EPISTEMOLOGÍA • EDUCACIÓN • CAMBIO SOCIAL**

Trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer. (MOSCOVICI, 2001, p. 62)

É certo que a orientação da mudança depende do estado do sistema de possibilidades [...] que são oferecidas pela história e que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento do tempo, em um campo determinado... (BOURDIEU, 1997a, p. 63)

**S**ERGE MOSCOVICI, PIERRE BOURDIEU. A PRESENÇA DAS CITAÇÕES DESSES AUTORES NA abertura do artigo sobre educação, a despeito da estranheza que possa causar em um primeiro momento, indica que a discussão que proporemos se fundamenta naquilo que Braudel (1958) denominou de “mercado comum entre as ciências sociais”, que compartilham um conjunto de temáticas e de preocupações que precisam ser reconhecidas como comuns.

Assim, antes de anunciar com mais propriedade do que trataremos aqui, vale pontuar do que não trataremos: não faremos uma comparação entre as perspectivas de Moscovici e de Bourdieu, cujas complexas discussões não permitem a listagem de suas semelhanças e diferenças. Nesse sentido, não pretendemos aplicar os métodos da Psicologia Social ou da Sociologia à Educação nem desconsiderar as dificuldades relativas à incorporação de teorias pensadas para o contexto social europeu (LAHIRE, 2005; MARTÍN CRIADO, 2010). Nossa intenção é dialogar com esses dois autores, fazendo uso de seus quadros conceituais, de modo a formular novas questões para o atual debate acerca dos processos de mudança no campo educacional.

Evidente que não desconsideramos que Moscovici e Bourdieu têm questões distintas, ainda que complementares, a responder: enquanto Bourdieu (1997a, p. 28) discute as possibilidades de se compreender e explicar a realidade social, considerada enquanto espaço social e do poder simbólico, mas “sem ignorar os conflitos que podem estar na base

das transformações desses dois espaços e de suas relações”, Moscovici (1984/1991) interessa-se em analisar tanto o processo pelo qual as ideias são transmitidas e comunicadas geracionalmente como pelo fato de elas transformarem o modo de pensar e de agir das pessoas ao se tornarem parte integrante de suas vidas. Fica claro que, para ambos os autores, a dimensão simbólica na construção do mundo social e os mecanismos de estabilidade e mudança são preocupações fundantes.

No contexto da especificidade educacional brasileira, marcada por desigualdades de todo tipo, tanto os estudos bourdieusianos como os inspirados nos trabalhos de Moscovici, ao permitirem a discussão da dimensão simbólica dos fenômenos sociais a partir de uma perspectiva crítica e desestabilizadora, têm muito a contribuir para a compreensão das atuais problemáticas educacionais, sem privilegiar o aspecto psicológico ou o sociológico da discussão que acaba, por vezes, levando a interpretações dicotômicas e excludentes (SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011). Daí a nossa proposta de realizar uma espécie de “contrabando” das ideias de Moscovici e de Bourdieu para pensarmos o campo educacional tão propício às abordagens transdisciplinares.

Entendemos que a compreensão dessa dimensão simbólica, fundamental para a promoção de mudanças de certas práticas educativas, passa pela adoção do que Alves-Mazzotti denominou, já na década de 1990, de um *olhar psicossocial* para os problemas educacionais que preencha, de um lado, “o sujeito social com um mundo interior e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social” (1994, p. 60), uma vez que a educação não se opera em um vazio social.

Nesse contexto de crise, que tem gerado muitas angústias e expectativas frustradas a respeito do papel da escola, do professor e de seus agentes sociais, a questão da mudança também tem se tornado um problema epistemológico para a educação.

Assim, os estudos desenvolvidos por Bourdieu (1966, 1972, 1978, 1998b, 2011), Bourdieu e Passeron (1970), Bourdieu e Boltanski (1975) e Bourdieu e Champagne (1992) acerca da reprodução social adquirem especial importância, sobretudo porque colocam em pauta a tensão existente entre os conceitos de estabilidade e mudança. O mesmo se pode afirmar dos trabalhos realizados por Moscovici sobre a teoria das representações sociais (2003, 2005) e sobre as minorias ativas (2011), que, ao mostrarem como as noções de ordem e de estabilidade fundamentam boa parte dos trabalhos nas ciências humanas e sociais, acabam por indicar a necessidade da recuperação das tensões presentes no ambiente social como estratégias de promoção de mudanças (ORFALI, 2006).<sup>1</sup>

Por sua vez, ao investigar as teorias psicológicas do conhecimento social, Marková (2006) observa que a mudança é estudada a partir do referencial da estabilidade, concluindo que, “apesar de termos muitas teorias sobre os universáveis estáveis, suas naturezas, conteúdo e forma,

1

Pode-se mesmo pensar que seja essa uma das razões da ampla difusão da teoria das representações sociais no Brasil, na medida em que ela “foi usada por muitos dos teóricos latino-americanos em sua luta por uma psicologia social comprometida com os problemas de seus respectivos países e em uma tentativa de possibilitar a conscientização dos povos, subjugado por forças ideológicas” (ALMEIDA, 2012, p. 131). Algo não muito diferente do que ocorreu em relação à difusão do pensamento de Bourdieu no contexto brasileiro, visto, em algumas abordagens, como uma ferramenta de desvelamento da dominação (SETTON, 1999, 2005; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; BRANDÃO, 2010).

nós não temos nenhuma teoria de conhecimento social baseada no conceito de mudança” (p. 29, grifos da autora).

De certa forma, tanto os trabalhos de Bourdieu como os de Moscovici revelam essa tensão entre estabilidade e mudança, ainda que com preocupações distintas: Bourdieu, ao focar sua discussão na reprodução social, mostra que esta não implica necessariamente imobilismo; já Moscovici, ao analisar os processos de interação social e de produção do senso comum, tem mostrado o movimento em direção à conformidade e à dimensão consensual do conhecimento.

Nessa direção, partimos de três perspectivas: a primeira busca definir qual seria a especificidade do olhar psicossocial, levando em consideração o ponto de vista epistemológico desse olhar; a segunda procura definir a educação como prática social, ou seja, como algo necessariamente compartilhado, na medida em que sujeitos envolvidos se influenciam mutuamente, dão conteúdo às suas experiências e engendram uma cultura intersubjetiva com as possibilidades e os riscos que daí decorrem; e a terceira tem a intenção de discutir o significado da educação e da mudança social. Com essas breves colocações, começamos a delinear o tripé que assenta nossa discussão: olhar psicossocial, prática social e mudança no campo educacional.

## A ESPECIFICIDADE DO OLHAR PSICOSSOCIAL<sup>2</sup>

Primeiramente, cabe esclarecer que o olhar psicossocial diz respeito a uma postura epistemológica. Analisando o processo de constituição da psicologia social moderna, Farr (2013) indica a existência do que nomeou de formas sociológicas e psicológicas dessa disciplina. Tal divisão, de certa forma, levou Moscovici a considerar a possibilidade de haver teorias psicossociais sem, contudo, existir um olhar psicossocial. Como exemplo disso, Moscovici (2005) cita a experiência de Asch (1952/1987)<sup>3</sup> sobre a conformidade que estaria fundamentada em uma discussão da influência social a partir de uma perspectiva funcionalista. Para ele, as análises realizadas por Asch privilegiam o desejo de conformidade do indivíduo às normas do grupo ou da sociedade, descartando, portanto, a possibilidade da dissidência.

Contrapondo-se a essa perspectiva, os trabalhos de Moscovici, sobretudo aqueles ligados à influência das minorias (MOSCOVICI, 1978, 2011), enfatizam a necessidade de um posicionamento contraditório, inovador, para que a mudança social se torne uma possibilidade. Segundo ele, caberia justamente à psicologia social a análise dessa tensão.

Aliás, desde a década de 1960, Moscovici (1984/1991, 1991, 2005) tem se interrogado sobre a especificidade do que seria esse *olhar psicossocial* que, em seu entendimento, caracterizaria a psicologia social sem, no entanto, desconsiderar a existência de um ponto de vista psicossocial

2

A discussão aqui apresentada é parte da pesquisa “Experiência, historicidade e representações sociais: contribuição aos estudos educacionais”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – (Processo n. 471002/2013-5) sob responsabilidade de Lúcia Villas Bôas.

3

Asch (1952/1987) realiza uma série de experimentos para mostrar como a influência do grupo sobre os indivíduos não é arbitrária, tendo a função de manter o consenso social. Moscovici (1978, 2011), por sua vez, critica as conclusões feitas por Asch ao afirmar que os processos de influência social podem também levar à inovação e não apenas ao conformismo.

sobre a sociedade, que seria anterior ou mesmo independente desse campo do saber:

Existe um ponto de vista psicossocial sobre a sociedade, do mesmo modo que existe um ponto de vista econômico, um ponto de vista biológico etc. Isso desde o início. O ponto de vista social não nasce com a ciência sociológica. [...] o ponto de vista “sobre” e a ciência são duas coisas diferentes. Mas nós não as podemos separar: é justamente o ponto de vista “sobre” que motivou, provavelmente, o nascimento da ciência.<sup>4</sup> (MOSCOVICI, 2005, s/p, tradução livre)

Para ele, uma das características do olhar psicossocial é, justamente, a presença de uma chave de leitura ternária dos fatos e das relações existentes na sociedade, por oposição à leitura binária entre sujeito e objeto herdada da filosofia clássica que, segundo ele, “reduziram os fenômenos psicossociais a fenômenos psicológicos e os fenômenos sociais a fenômenos individuais”<sup>5</sup> (MOSCOVICI, 1984/1991, p. 21, tradução livre) e contribuíram para a conceituação do social e do individual como duas entidades separadas:

O caráter original e, inclusive, subversivo do seu enfoque [psicologia social] consiste em questionar a separação entre o individual e o coletivo, em questionar a divisão entre psíquico e social nos campos essenciais da vida humana. Resulta absurdo afirmar que, enquanto estamos sozinhos, obedecemos às leis da psicologia, que nos conduzimos movidos por emoções, valores ou representações. E que, uma vez em grupo, mudamos bruscamente para nos comportar seguindo as leis da economia e da sociologia, movidos por interesses e condicionados pelo poder. Ou vice-versa.<sup>6</sup> (MOSCOVICI, 1984/1991, p. 26, tradução livre)

Assim, o modelo triangular por ele proposto<sup>7</sup> critica o dualismo presente no modelo binário de sujeito/objeto, em que a ênfase recai sobre o objeto, acentuando o caráter de interação e de interdependência entre os três elementos – alter-ego-objeto –, em mediação constante:

O sujeito é sempre considerado um sujeito social devido a suas relações com os outros, ao seu pertencimento social e a sua integração dentro de uma rede de comunicações (interpessoais, institucionais ou de massas). O objeto pode se referir a diversas áreas da realidade social [...]. Acerca de todos os objetos, a representação está em uma relação de simbolização: vem em seu lugar e, ao mesmo tempo, é o produto de uma construção da parte do

4

No original: “il y a un point de vue psychosocial sur la société comme il y a un point de vue économique, un point de vue biologique etc. dès le début. Il ne faut pas croire que le point de vue social naît avec la science sociologique. [...] Et donc, le point de vue ‘sur’ et la science sont deux choses différentes. Mais on ne peut pas les séparer: c’est le point de vue ‘sur’ qui a motivé probablement la naissance de la science.”

5

No original: “han reducido los fenómenos psicossociales a fenómenos psicológicos y los fenómenos sociales a fenómenos individuales.”

6

No original: “El carácter original e incluso subversivo de su enfoque consiste en cuestionar la separación entre lo individual y lo colectivo, en contestar la partición entre psíquico y social en los campos esenciales de la vida humana. Resulta absurdo decir que, mientras estamos solos, obedecemos a las leyes de la psicología, que nos conducimos movidos por emociones, valores o representaciones. Y que una vez en grupo cambiamos bruscamente para comportarnos siguiendo las leyes de la economía y de la sociología, movidos por intereses y condicionados por el poder. O vice-versa.”

7

Não há espaço aqui para problematizar a filiação epistemológica do modelo triangular proposto por Moscovici. Discutindo o uso da metáfora do triângulo na literatura sobre a constituição social do desenvolvimento psicológico, Zittoun *et al.* (2007) identificam, por exemplo, três modelos principais: um triângulo emocional enraizado na psicanálise; um triângulo mediacional presente na obra de Vygotsky; e um triângulo sociocognitivo originário dos estudos de Piaget. Apesar de suas diferenças, a análise realizada pelos autores revela um tema comum da transformação da mediação externa para mediação interna. Para uma crítica fundamentada em Pierce do modelo proposto por Moscovici, ver Fernandez-Christlieb (1994).

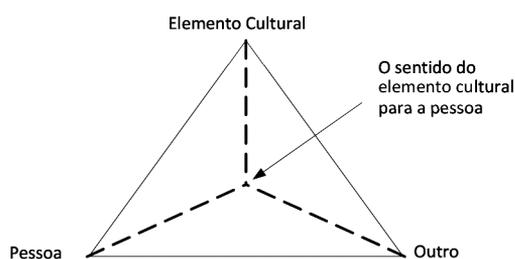
sujeito que faz uma interpretação em função de suas capacidades cognitivas, de suas necessidades psicológicas, de seus constrangimentos sociais, dando significações específicas ao objeto de representação. (JODELET, 2007, p. 15)

Tal modelo ressalta a inscrição dialógica de nossos modos de ser e de agir. Isso porque o indivíduo somente apreende o objeto em função de outro sujeito, também ele igualmente e simultaneamente construtor de sentido (MARKOVÁ, 2006). Contudo, para Moscovici (2005), essa mediação é sempre tensa, uma vez que é o conflito que define a relação do indivíduo com o social e, em assim sendo, é o estudo dessas tensões que constitui a especificidade da psicologia social. E cabe a ela lidar com a existência de fenômenos indissociavelmente psicológicos e sociais, os quais a sociologia e a psicologia não podem isoladamente solucionar.

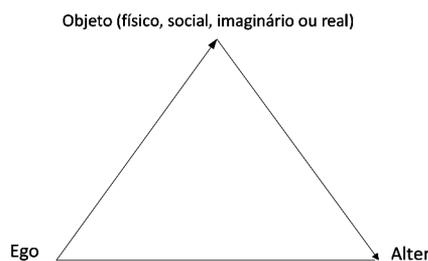
Esse modelo teórico ternário tem sido ampliado para discutir especificamente o campo educacional. Um exemplo disso são os estudos desenvolvidos por Zittoun (2014) acerca da confiança e sua relação com o sistema educacional que, ao tomar a aprendizagem como um processo social na educação, têm discutido a interação triangular alter-ego-objeto do conhecimento, fundamentada no triângulo psicossocial de Moscovici (1984/1991).

Embora Zittoun (2014) afirme que a situação de ensino-aprendizagem exige sempre uma interação entre uma pessoa, um objeto de conhecimento ou um elemento cultural (que é ensinado ou aprendido) e a presença do outro, ela chama a atenção para o fato de que, além de interagir com o professor a respeito do objeto do conhecimento, o estudante trava um diálogo consigo mesmo sobre esse objeto em duas direções: a primeira, relacionada ao seu conhecimento prévio acerca daquele objeto; e a segunda, decorrente daquilo que o aluno reconhece, social e culturalmente falando, como conhecimento. Isso ressalta, segundo Zittoun (2014), a natureza dialógica da aprendizagem, motivo pelo qual propõe uma expansão do triângulo psicossocial de Moscovici:

**FIGURA 1**  
**EXPANSÃO DO TRIÂNGULO PSICOSSOCIAL**



Fonte: Zittoun (2014, p. 134, tradução livre).



Fonte: Moscovici (1984/1991, p. 22, tradução livre).

A partir de uma perspectiva psicossocial e mesmo complementar, as figuras reforçam a ideia de que as interações e mediações constantes entre ego-alter-objeto constituem os processos pelos quais a realidade se constrói por meio da comunicação social, o que permite “questionar a separação entre o individual e o coletivo, contestar a separação entre o psíquico e o social nos campos essenciais da vida humana” (MOSCOVICI, 1985, p. 26).

Isso porque a educação, quando marcada por um enfoque da psicologia demasiadamente individualista, gera a ilusão de que é possível um sujeito existir sem a sociedade, como uma espécie de Adão (MOSCOVICI, 1986): um sujeito que recebe apenas influências sociais, levando a abordagens que ignoram serem os indivíduos constituídos socialmente, ao mesmo tempo que constituem o contexto em que vivem. Entretanto, a educação, quando marcada por um enfoque demasiadamente sociológico, acaba por sublinhar os aspectos sociais dos problemas educacionais, esquecendo-se do sujeito que sofre suas consequências (SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011).

Ainda que sem preocupação direta com a questão psicossocial, a teoria de Bourdieu traz alguns elementos para a reflexão no campo educacional. Talvez pudéssemos assumir, como diria o autor (1997c, p. 694), uma postura de *reflexividade reflexa*. Postura que, segundo ele, significa “perceber e controlar *no campo* [...] os efeitos da estrutura social” (p. 694, grifos do autor).

Nessa perspectiva, “tratando-se de pensar o mundo social”, o sociólogo francês nos fala da necessidade de se fazer uma *ruptura*, ou seja, “uma conversão do olhar” (BOURDIEU, 1998b, p. 49). Como ele mesmo enfatiza:

Trata-se de produzir, senão *um homem novo*, pelo menos, *um novo olhar*, um *olhar sociológico*. E isso não é possível sem uma verdadeira conversão, uma metanoia, uma revolução mental, uma mudança de toda a visão do mundo social. (BOURDIEU, 1998b, p. 49, grifos do autor)

Para obter esse *novo olhar*, Bourdieu (1990, p. 149) segue por um *estruturalismo construtivista* ou por um *construtivismo estruturalista*, como ele próprio nos explicita a seguir:

Por estruturalismo, ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos linguagem, mito etc. –, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos daquilo que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos e, particularmente do que se costuma chamar de classes sociais. (BOURDIEU, 1990, p. 149)

Nesse sentido, a sua matriz conceitual, encetada em uma abordagem praxiológica, ou seja, na teoria da prática, desenvolve-se por meio de um “pensamento relacional” (BOURDIEU, 1998b). Pensamento esse que se centra na análise da estrutura das relações objetivas, que supõe um espaço e um momento determinado, estabelecendo as formas que podem tomar as interações e representações que os agentes têm da estrutura e de sua posição nesta, ou seja, suas práticas e possibilidades. O que significa, de um lado, desenvolver um pensamento relacional entre as disposições socialmente adquiridas e desenvolvidas pelos agentes, reunidas no que ele denominou como *habitus*; e, de outro, as estruturas objetivas e/ou *campos* – campos de forças ou de lutas/de poder. Como diria o autor: “trata-se de construir um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova *como tal*” (BOURDIEU, 1998b, p. 32, grifos do autor).

Com efeito, a fim de apreender esse “sistema coerente de relações”, é preciso também compreender, para além das noções de *campo* e de *habitus*, o conceito de *capital*, como o “capital econômico, em suas diferentes formas, e o capital cultural,<sup>8</sup> além do capital simbólico,<sup>9</sup> formas de que se revestem as diferentes espécies de capital, quando percebidas e reconhecidas como legítimas” (BOURDIEU, 1990, p. 154).

O que fica claro é que os agentes detêm um determinado poder a partir do capital que assumem e “em proporção ao reconhecimento que recebem de um grupo” (BOURDIEU, 1998b, p. 145), pois o que está em jogo é o poder de impor uma visão do mundo por meio dos princípios de visão e de divisão, que orientam as relações de força em um dado campo e/ou espaço social.

Ainda fazendo parte da matriz conceitual da teoria bourdieusiana, para além dos conceitos de campo, *habitus* e capital, encontram-se princípios – da relação, diferença ou diferenciação, visão e divisão,

<sup>8</sup> Segundo Bourdieu (1998c, p. 74), o “capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que são os vestígios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *título escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia de propriedades inteiramente originais” (grifos do autor).

<sup>9</sup> O capital simbólico “não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação de estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio” (BOURDIEU, 1998b, p. 145).

identidade, realidade, pertinência, da ação histórica e da alquimia –; e noções – interesse, interação, diferença, estratégia, ilusão (*illusio*) e representação. Noções e princípios, conforme Abdalla (2013), que podem contribuir para a compreensão de novos questionamentos a respeito das especificidades do que vem a ser esse *olhar psicossocial* para a educação.

Se tomarmos, então, o pensamento de Bourdieu (1997a, p. 205-206), de forma a fazer uma “reflexão teórica sobre o ponto de vista teórico e sobre o ponto de vista prático”, pode-se, ainda, encaminhar algumas posições, colocações e deslocamentos a respeito dos aspectos da teoria bourdieusiana e das reflexões sobre o campo da educação.

Uma primeira posição: estabelecemos, de acordo com Bourdieu (1999, p. 9-22), que “não é possível evitar a tarefa de construir o objeto, sem abandonar a busca pelos objetos pré-construídos, fatos sociais separados, percebidos e nomeados”. Diante desse aspecto, diríamos que, para definir um olhar psicossocial para educação, seria necessário dotar de sentido o conhecimento que compartilhamos em nossas práticas e, para isso, seria necessário aprender a pensar a dinâmica dos diferentes espaços sociais, constituídos de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes). O que exige, segundo Bourdieu (1990, p. 77-79), “uma espécie de experimentação epistemológica”, que se manifesta em uma “mudança de ponto de vista: trata-se de evitar tomar como princípio da prática dos agentes a teoria que se deve construir para explicá-la”. E isso significa, segundo o autor (1990, p. 79), que: “Noções como a de *habitus* (ou sistema de disposições), de senso prático, de estratégia, estão ligadas ao esforço para sair do objetivismo estruturalista, sem cair no subjetivismo”.

Outro posicionamento suscitado pelo próprio pensamento de Bourdieu (1997a, p. 204) reside na necessidade da *conversão radical* de nosso *olhar*. E isso, de acordo com ele, significa: “ter um ponto de vista teórico sobre o ponto de vista teórico, e tirar todas as consequências teóricas e metodológicas”. Ou seja, um olhar crítico e repleto de possibilidades: uma reconstrução permanente dos saberes a serem compartilhados e a necessidade de se analisar continuamente as coações estruturais e os efeitos sociais nas práticas e relações que se desenvolvem no campo educativo.

Todavia, outro ponto de discussão, conforme acentua Bourdieu (1998b), trata da posição dos intelectuais – no caso, dos agentes sociais (especialmente professores) – envolvidos no campo educacional, pois são eles que exercem o poder simbólico “como o poder de fazer ver – *theorein* – e o de fazer crer, de produzir e de impor a classificação legítima ou legal” (p. 151). Ou seja, são agentes de ideias e de linguagens, de conhecimento, mas só podem desenvolvê-los de maneira subordinada pois, como afirma o autor (1998a, p. 215): “não há professor que não esteja obrigado a ter em conta a situação e a função pedagógica no tocante à elaboração de seu discurso professoral”. E isso certamente tem a ver,

como ele diria, com os “discursos estritamente programados” e “inteiramente ajustados” às “exigências escolares” (BOURDIEU, 1998a, p. 215). Seria, então, necessário pensar em que medida esses agentes veem, na aceitação da determinação social das práticas intelectuais, a liberação da ilusão de liberdade.

Talvez, um último ponto a destacar seria o caráter transitório dos conhecimentos, tendo em vista o ritmo das mudanças, em especial as tecnológicas, e as transformações na construção das experiências individuais e coletivas a serem proporcionadas pela instituição educacional e pelo contexto econômico e político a ser enfrentado. Isso significaria um repensar dos conceitos de *habitus*, campo e capital cultural (e simbólico) para reconfigurar um processo contínuo de socialização e da (re)construção identitária. Isso demandaria um trabalho cada vez mais reflexivo por aqueles que lidam com a educação, a fim de contribuir para a desnaturalização das relações de dominação e viabilizar, como nos diz Bourdieu (1999, p. 28), “condições de possibilidade, que são condições de existência”.

Sob essa perspectiva, podemos enfrentar esses questionamentos retomando o conceito de representações sociais, que é continuamente (re)construído na interação entre o sujeito e o seu contexto, uma vez que tem por pressuposto a interdependência entre o indivíduo e o outro, entre o ego e o alter. E, nessa direção, três aspectos desse conceito nos interessam. Primeiro, não se trata de estabelecer uma relação direta entre o individual e o social e, sim, de compreender *atitudes*, no sentido moscoviciano, assim como as *disposições para a ação – habitus –* em uma abordagem bourdieusiana. Segundo, apreender que a representação é a *preparação para a ação* e, nesse sentido, analisar em que medida as representações sociais influenciam os comportamentos e as práticas que se dão no campo educacional e, ao mesmo tempo, são influenciadas por eles. Terceiro, por meio das representações, o sujeito é produtor de sentido em sua experiência e em sua prática social, em seus desejos, carências e contradições, definindo novas possibilidades de ação e as representações que as legitimam.

Levando em consideração os pressupostos epistemológicos que marcam as teorias moscoviciano e bourdieusiana, a fim de que seja possível definir um olhar psicossocial para a educação, o próximo item tratará da educação como prática social.

## **A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL: UMA DAS CHAVES PARA O OLHAR PSICOSSOCIAL**

“Para desdramatizar a análise e, também, para orientar racionalmente a ação”, usando as mesmas palavras de Bourdieu (1997b, p. 78), passaremos a discutir a educação como prática social, especialmente no que toca às

finalidades da educação (para quem? para quê?) e em relação ao espaço social (onde? quando?) no qual se desenvolve a prática educativa.<sup>10</sup>

Temos bem presente, junto com Gimeno Sacristán (1999, p. 33), que a intencionalidade é condição necessária para a ação, “pois é ela que nos move na realização dos desejos, das finalidades, dos interesses e das motivações dos sujeitos envolvidos na e pela ação educativa, traduzindo tensões e conflitos”. É ela que dá sentido à prática educativa, ou melhor, a “uma seleção de possibilidades, de conteúdos, de caminhos” (p. 33) para concretizá-la. E, nessa direção, há que se considerar também as tendências sociais, os elementos organizacionais, os contextos e/ou espaços sociais em que essa prática é desenvolvida. O que Bourdieu (2011, p. 95-96) chamaria de “espaço social<sup>11</sup> e suas transformações”, Moscovici (2001, p. 62) denominaria “uma vida social em via de se fazer”.<sup>12</sup>

Essa forma de dar sentido e significado àquilo que nos cerca, embora não seja uma forma de conhecimento sistematizado, é carregada de representações sociais, que constituem o senso comum e são, assim, constituídas por fatores sociais. Por isso, a breve aproximação entre esses dois autores nos ajuda a pensar que as representações sociais não apenas compreendem o mundo, mas nele nos orientam.

Esses aspectos – as *finalidades* e o *espaço social* – levaram-nos a pensar em um olhar psicossocial para a educação, que poderia se sustentar em duas dimensões: a *normativa*, idealizada e imposta como orientação de conduta – o *dever ser* da área educacional; e a *prática*, ou seja, a relação entre as estruturas do espaço social e seus efeitos nos agentes. Mais adiante, discutiremos questões que envolvem a *mudança social*, que ocorre (ou deveria ocorrer) no âmbito das lógicas da reforma e/ou da inovação, desvelando, assim, as *promessas* e as *crises* por que passa o sistema educacional, especialmente em relação a uma prática educativa que promete a inclusão e gesta, cada vez mais, a exclusão social. A seguir, apresentaremos um breve retrato de cada uma dessas dimensões.

## DA DIMENSÃO NORMATIVA: O PARA QUÊ E O PARA QUEM DA EDUCAÇÃO

Sob o que estamos considerando dimensão normativa agrupam-se orientações para as finalidades educacionais que reforçaram (e ainda reforçam) algumas representações, que continuam fortes na compreensão do que entendemos por educação como prática social. Dentre essas finalidades, distinguimos as que normatizam a educação como aquela que contribui para: a) a formação humana e a do cidadão, a fim de que se tenha uma sociedade mais democrática, em que sejam possíveis a transformação social e a emancipação humana; b) um “ato de intervenção no mundo” (FREIRE, 1997, p. 122); c) a formação que se deseja ter para o mundo do trabalho e para que se tenha certa ascensão e/ou

10

Não haveria espaço aqui e nem é o objetivo desse texto discutir as dificuldades relacionadas à definição do conceito de prática social e mesmo àquelas relacionadas à prática educativa. A respeito, ver Sá (1994).

11

Para Bourdieu (1997a, p. 27): “O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele”.

12

Moscovici (2001, p. 62) explicita a respeito da “necessidade de fazer da representação uma passarela entre os mundos individual e social, de associá-la, em seguida, à perspectiva de uma sociedade em transformação [...]”.

mobilidade social; d) a difusão, reprodução e inovação do conhecimento; e) a apropriação da cultura; f) o cultivo do desenvolvimento pessoal, social e profissional, entre outras finalidades, como indicam diferentes autores (FREIRE, 1997; GIMENO SACRISTÁN, 1999, 2005; BOLÍVAR, 2000; entre outros).

O que se percebe é que essas finalidades indicadas, ao fazerem parte do ideário educacional, também se traduzem em determinadas tensões, que estão presentes nas falas dos autores citados. Gimeno Sacristán (2005, p. 29), por exemplo, destaca que, desde os anos de 1980, a educação desenvolvida em um mundo globalizado e sob a orientação ideológica de uma política neoliberal vem provocando o que ele chama de *deslegitimação* e de “esvaziamento do estado posto ao serviço da satisfação dos direitos básicos das pessoas”. Isso significa aumentar as desigualdades e a pobreza, desvalorizando, assim, “o sistema educativo enquanto factor de integração e inclusão social, em prol do aumento da iniciativa privada, da ideologia que procura um maior ajustamento do sistema escolar” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 30).

Nessa mesma perspectiva, já na década de 1960, Bourdieu enfatizava, como indicam Nogueira e Nogueira (2002, p. 17), “um novo modo de interpretação da escola e da educação”, ou seja, “onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (p. 17). De fato, para esse autor:

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da *ordem social* uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 1998a, p. 311)

A partir dessa constatação, a escola dissimularia que a cultura da classe dominante é a cultura escolar, ocultando os efeitos que isso teria nas trajetórias individuais e, ao mesmo tempo, reforçaria, como já mencionado, a função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. O efeito dessa ocultação demonstra a *violência simbólica* exercida pela escola, em especial em relação aos alunos com baixo capital cultural, que tenderiam a reconhecer a cultura dominante como legítima e superior, desvalorizando, assim, a sua própria.

Mais adiante, Bourdieu (2008, p. 139), ao participar de uma entrevista sobre educação, realizada em Tóquio em outubro de 1989, justifica o que já tinha escrito anteriormente em *Les héritiers, les étudiants et la culture* (1964):

Porque o sistema escolar está organizado de tal modo que não se pode praticamente democratizar e tudo o que se pode fazer [...] é não reforçar a desigualdade, não redobrar, mediante sua eficácia específica, essencialmente simbólica, as diferenças já existentes entre as crianças que lhe são confiadas.<sup>13</sup> (BOURDIEU, 2008, p. 139, tradução livre)

**Em relação aos processos de poder que reforçam a *violência simbólica* vivenciada na instituição escolar, não podemos nos esquecer das normas propostas oficialmente, nem dos agentes educativos que as executam, especialmente o professor, que, como diria Bourdieu (1998a, p. 253):**

[...] em sua condição de conservador da cultura considerada legítima reproduz uma mensagem consagrada de acordo com as normas necessariamente rotinizadas e homogeneizadas que é exigida pela ação duradoura de inculcação necessária para produzir um *habitus* cultivado e, por esta via, a devoção cultural enquanto disposição duradoura. (BOURDIEU, 1998a, p. 253, grifos do autor)

Entretanto, o próprio Bourdieu (1997a, p. 117) afirma que, para se compreender a “submissão imediata que a ordem estatal obtém”, seria necessário perceber que “as estruturas cognitivas não são formas da consciência, mas disposições do corpo e que a obediência que prestamos às injunções estatais não pode ser compreendida como submissão mecânica a uma força, nem como consentimento consciente a uma ordem (no sentido duplo)”. Para esse autor, seria o mesmo que dizer que:

[...] o mundo social está semeado de *chamados à ordem*, que só funcionam como tais para aqueles que estão predispostos a percebê-los e que *reanimam* disposições corporais profundamente enraizadas, que não passam por vias da consciência. (BOURDIEU, 1997a, p. 117, grifos do autor)

*Chamados à ordem*, que se traduzem no *dever ser* das práticas educacionais, que podem corresponder, por exemplo, aos programas escolares, aos desenhos curriculares oficiais, às propostas formativas, aos guias de aprendizagem, seja lá o nome que se pretende dar a essa dimensão, aqui denominada dimensão *normativa*. Dimensão essa que, por vezes, apresenta um discurso democratizador, mas alimenta os mecanismos de poder, ou seja, do *poder legítimo* que, conforme enfatiza Zabalza Beraza (2000, p. 40), é “aquele que deriva do desempenho do papel e das atribuições que são conferidas a esse papel pela normativa oficial e, igualmente, pelos usos habituais de funcionamento da escola”.

13

No original: “Porque el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer [...] es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados.” (BOURDIEU, 2008, p. 139)

Levando-se em conta essas ideias, observamos que, de certa forma, há uma mudança radical no olhar para a educação, que perde aquela visão de educação transformadora e democratizante ao abordá-la enquanto processo complexo que, muitas vezes, reforça e legitima as desigualdades e as injustiças sociais. Frente a essa dimensão normativa, configurada pela *ordem estatal*, a possível saída, segundo Bourdieu (1998c), seria definir um papel estratégico para os intelectuais “contra o enfraquecimento do Estado” que está minado, como revela o autor, “por fora pelas forças financeiras e, por dentro, pelos cúmplices dessas forças financeiras” (BOURDIEU, 1998c, p. 56). Segundo o autor, os intelectuais, os sindicatos e as associações precisariam ocupar seus espaços nesse processo de constituição do Estado e apontar para os mecanismos de reprodução da dominação simbólica a fim de que possam servir, especialmente, à transformação do espaço social, no caso, a instituição educacional.

A partir de reflexões como essas é possível observar que, apesar dos *chamados à ordem*, conforme acentua Bourdieu (1997a, p. 117), que desenvolvem uma forte tendência à conservação do *status quo*, há possibilidades de mudança das finalidades educacionais e do espaço social em que elas se concretizam, pois o jogo do poder, ao ser jogado, pode produzir resultados inesperados.

Entretanto, se tomarmos o ponto de vista de Moscovici (2011), a fim de melhor compreender a dimensão normativa da educação e entender as finalidades postas pelo campo da Educação, podemos partir, também, de alguns de seus pressupostos. Primeiramente, seria preciso considerar, junto com Moscovici (2011, p. 75), que “as atividades da sociedade em seu conjunto, ou de um grupo, conduzem sempre ao estabelecimento de uma norma e à consolidação de uma resposta majoritária”. Resposta essa que evidencia, sobretudo, a *força do poder* e a *submissão à autoridade*, como afirmaria Jodelet (2012, p. 58). Em segundo lugar, seria necessário sopesar que,

[...] uma vez que esta norma e esta resposta foram elaboradas, os comportamentos, as opiniões, os medos de satisfazer às necessidades e, na realidade, todas as ações sociais se dividem em quatro categorias: o que está permitido e o que está proibido, o que está incluído e o que está excluído. (JODELET, 2012, p. 75)

Como afirma Sawaia (2012, p. 8): “A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”. Em terceiro lugar, cabe sobretudo ponderar que “os grupos e os indivíduos são muito diferentes em relação ao grau de interiorização das normas e às respostas sociais”, podendo haver “compromisso profundo”, “adesão superficial” ou até uma “resposta

automática”. Em quarto lugar, saber que “a existência de um conflito interior, ou discrepância entre os graus de adesão às normas e às opiniões, cria uma predisposição para a mudança e um potencial para mudança” (SAWAIA, 2012, p. 75). Esses últimos aspectos indicam formas diferenciadas de legitimação social e individual, que podem provocar espaços de conservação e/ou transformação das práticas educacionais vivenciadas.

Tais pressupostos, até aqui sintetizados, podem contribuir no sentido de compreender, como enfatiza Moscovici (2011, p. 163), que “são as normas sociais que determinam a função que domina e, portanto, modela as interações sociais e os intercâmbios de influência”. Diríamos, ainda, que são elas que delineiam a dimensão prática, ou melhor, as relações de força e de sentido, na construção do espaço social da Educação, tal como indicaria Bourdieu (1997a, 1998a, 1998b, 2007).

## **DA DIMENSÃO PRÁTICA: RELAÇÕES DE FORÇA E DE SENTIDO NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO SOCIAL DA EDUCAÇÃO**

Para analisar a dimensão prática da educação mediante a construção de um espaço social de sentido e significado para seus agentes e/ou atores envolvidos, e a fim de assinalar mais alguns aspectos a respeito do que estamos considerando olhar psicossocial da educação, partimos, em princípio, da seguinte afirmação de Bourdieu:

A prática tem uma lógica que não é a da lógica e, consequentemente, aplicar às lógicas práticas a lógica lógica, é arriscar destruir, através dos instrumentos que utilizamos para descrevê-la, a lógica que queremos descrever. (1997a, p. 145-146)

Se considerarmos as palavras de Bourdieu (1997a), perguntaremos qual é, afinal, a lógica que sustenta a educação como prática social e como definir alguns aspectos que nos permitam compreendê-la.

Para melhor situar essas questões, recorreremos mais uma vez à teoria de Bourdieu (1997a), que vem contribuir na medida em que privilegia uma leitura relacional dos diferentes pontos de vista que, aqui, constituem o espaço das posições e das tomadas de decisão dos agentes envolvidos com a prática educacional, tendo em vista um determinado campo de produção e de *relações de força* – uma estrutura estruturada –, e as possibilidades para se instituir um novo *habitus* – uma estrutura estruturante, que possa vivificar *relações de sentido* para os agentes em ação.

Entretanto, como destaca Bensa (2005, p. 150), ao analisar as práticas discursivas utilizando-se da teoria de Bourdieu, é preciso observar dois aspectos fundamentais: a) as “lógicas da prática zombam da

lógica pela lógica”, porque estabelecem não a “busca da coerência, mas de poder”; b) as “práticas são habitadas por sombras específicas que lhes escapam”, se entendermos que “as relações de sentido permanecem inseparáveis das relações de força”. Ou, como pontuaria Miceli (1998, p. XIII): “Assim como não existem puras relações de força, também não há relações de sentido que não estejam referidas e determinadas por um sistema de dominação”.

Mas como é possível, então, fazer a leitura sistemática do real, de tal modo que a interpretação tenha alguma relação de sentido? Bourdieu (2007, p. 144) parte do princípio de que a atividade prática é orientada também por *funções práticas*, fazendo com que os agentes se orientem e se ajustem às condições objetivas, de modo que se realizem ações ora ritualizadas, ora improvisadas. Nessa perspectiva, há necessidade de se “compreender a lógica específica das práticas cujo princípio é a *disposição*” (BOURDIEU, 1997a, p. 208, grifos nossos). Essa *disposição* é entendida pelo autor como *habitus*, que é o

[...] princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. (BOURDIEU, 1997a, p. 21-22)

Ou seja, é por meio das disposições dos agentes que se realizam as potencialidades, inscritas em suas posições. Com efeito, como indicaria Bourdieu (1996, p. 303):

A confrontação de toda uma vida entre as posições e as disposições, entre o esforço para construir o *posto* e a necessidade de se habituar ao *posto*, com os ajustamentos sucessivos que tendem a reconduzir os indivíduos deslocados ao seu *lugar natural*, ao fim de uma série de chamadas à ordem, explica a correspondência que se observa regularmente, por mais longe que se leve a análise, entre as posições e as propriedades de seus ocupantes. (grifos do autor)

Sendo assim, para compreendermos as decorrentes posições e tomadas de decisão que vivificam a dimensão prática da educação, seria preciso mais uma vez recuperar a noção de *habitus* na teoria bourdieusiana para analisar as representações daqueles que vivenciam a dimensão prática do campo da educação, tendo em vista suas disposições subjetivas e as condições objetivas em que suas práticas estão inseridas, enfim, a ação histórica desenvolvida pelos agentes em interação.

Além disso, para Bourdieu, é preciso observar ainda que as práticas educacionais desenvolvidas especialmente nas escolas podem “sempre se tornar o objeto de uma dupla leitura: a primeira, puramente

interna, vincula as práticas à lógica própria da instituição, e a segunda, puramente externa, leva em conta as funções externas das relações internas” (1998a, p. 262). Bourdieu (1998b) nomeia essas funções de *princípios organizadores e/ou relacionais*, pois orientam e organizam as práticas e as representações que se têm sobre elas. Assim como Bourdieu, Doise (2001, p. 193) diz também que “as representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas” entre indivíduos ou grupos, “constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo”.

Tomamos, assim, o ponto de vista de Moscovici (2003, p. 216-218), considerando, também, que ele contribui para o entendimento da dimensão prática educacional, na medida em que apresenta questões que nos fazem refletir sobre o significado das representações sociais e, mais ainda, sobre seu significado/sentido para a prática. Eis algumas dessas questões:

1. Saber que o *status* dos fenômenos da representação social é simbólico, porque estabelece um vínculo, constrói uma imagem, evoca, “dizendo e fazendo com que se fale, partilhando um significado por meio de algumas proposições transmissíveis e, no melhor dos casos, sintetizando em um clichê que se torna um emblema” (MOSCOVICI, 2003, p. 216).
2. Saber extrair de uma massa considerável de índices de uma situação social e de sua temporalidade aquilo que constitui o *núcleo semântico* de alguma concepção generalizada no corpo social e que o “estrutura em algum momento, ao ponto de motivar histórias, ações, acontecimentos” (MOSCOVICI, 2003, p. 217).
3. Examinar o que se repete, de um lado, o que se repete permanentemente – o problema da redução semântica – e, por outro, o que os motiva e os fundamenta – “o problema daquelas ‘ideias’ que, de algum modo, possuem o *status* de axiomas, ou princípios organizativos, em determinado momento histórico, para certo tipo de objeto ou situação” (MOSCOVICI, 2003, p. 217).
4. Refletir sobre a questão de *conteúdos de pensamento* a serem fornecidos pelo social, especificando como se “desenvolvem socialmente e como são organizados cognitivamente em termos de significações e de uma ação sobre suas referências” (MOSCOVICI, 2003, p. 218).
5. Saber que “esses processos são a ação de sujeitos que agem por intermédio de suas representações da realidade e que constantemente reformulam suas próprias representações”, pois estamos “sempre em uma situação de analisar representações de representações”, o que implica, segundo Moscovici (2003, p. 218), “metodologicamente falando, compreender como os sujeitos, na maneira como cada um de nós age, chegam a operar ao mesmo tempo para se definir a si mesmos e para agir no social”.

6. Compreender, enfim, como afirma o autor, que “toda a representação social desempenha diferentes tipos de funções, algumas cognitivas – *ancorando* significados, *estabilizando* ou *desestabilizando* as situações evocadas – outras, propriamente sociais, isto é, mantendo ou criando *identidades e equilíbrios coletivos*” (p. 218, grifos do autor). Para isso, é importante que retomemos mais alguns aspectos da teoria moscoviciana (1978). Primeiramente, como mencionamos, há três condições que afetam a emergência da representação social: a *informação*, que é necessária para a compreensão do objeto a ser analisado; a *focalização*, que é uma das condições para que se efetive uma análise de qualidade; e a *pressão para a inferência*, que se concretiza pela necessidade de ação, de tomada de posição para se alcançar reconhecimento ou adesão dos outros. Em sequência, as representações sociais cumprem uma multiplicidade de funções: atribuem sentido aos objetos e acontecimentos sociais, contribuindo para tornar o sistema de interpretação mais perceptível e coerente (*organização significativa do real*); constituem uma orientação para a ação, ao modelarem os elementos do contexto em que o comportamento ocorre (*organização e orientação dos comportamentos*); são imprescindíveis nos processos de interação e de comunicação entre os indivíduos e os grupos (*comunicação*); e intervêm para a diferenciação social dos grupos em interação (*diferenciação social*).

Certamente, à medida que compreendemos os aspectos até aqui delineados, poderemos entender melhor que é preciso, como assinala Gimeno Sacristán (1999, p. 29), olhar para a “*prática educativa* como ação orientada, com sentido, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente, mesmo incluído na estrutura social” (grifos do autor). Consideramos, também, que tratar da dimensão prática da educação é tratar de experiências de vida, de trajetórias desenvolvidas e de possibilidades de abrir brechas “em direção a possibilidades que seja preciso criar do nada” (BOURDIEU, 1997a, p. 63). Brechas que nos ajudem a pensar na possibilidade de uma educação que dê significado às possibilidades de mudança social, em que se ressalte o papel central da educação como prática social, como ação que tenha sentido e que dê sentido ao mundo.

## **A EDUCAÇÃO E A MUDANÇA SOCIAL**

A mudança é uma problemática complexa no campo das ciências humanas e sociais em geral. Embora, como observa Marková (2006, p. 27), experimentemos e comuniquemos “tudo na vida como se fossem mudanças, independente do fato de estarem saturadas com eventos tempestuosos e apaixonantes, ou serem transformações graduais, quase imperceptíveis”, há uma expectativa, presente no senso comum, de se

pensar a educação como um campo privilegiado de mudanças a despeito de certas práticas sociais que, conforme as já conhecidas análises bourdieusianas, acabam por manter o *status quo*.

Retomemos aqui as discussões desenvolvidas por Marková (2006), que mostram como as interações sociais são profundamente enraizadas na cultura e altamente resistentes à mudança, o que explica, talvez, o fato de a estabilidade ser, em geral, tomada como ponto de referência. Também, na área educacional, inúmeros são os exemplos em que as investigações são pautadas para a discussão das causas e das razões dos distúrbios da estabilidade.

A pressuposição da estabilidade também é uma problemática discutida no âmbito da sociologia. Elias (1981/2003), por exemplo, observou que a estabilidade é concebida socialmente como o normal, sendo o movimento concebido como algo excepcional. Segundo ele, isso tem prejudicado a análise da característica dinâmica própria do processo social. Mais uma vez, como afirmamos desde o início, as ciências sociais têm um conjunto de questões que precisam ser reconhecidas como comuns.

Com esses dois exemplos, gostaríamos apenas de ilustrar como a associação entre educação e mudança social é complexa, embora não caiba aqui recuperá-la, haja vista os inúmeros debates em diferentes campos do saber.

Nessa perspectiva também envereda Bourdieu (2011, p. 151), quando diz: “Vê-se como é ingênua a pretensão de resolver o problema da *mudança social*, atribuindo à *renovação* ou à *inovação* um lugar no espaço social” (grifos do autor). No caso da educação, essa inovação, como enfatiza Canário (2005, p. 19), “aparece como uma necessidade, mas não se revela uma condição suficiente”. Além disso, segundo esse autor,

[...] à semelhança do que acontece com a produção dos resultados escolares [...], também os efeitos das mudanças deliberadas em educação têm um caráter incerto, não predeterminado, dependente de múltiplas variáveis de contexto. (CANÁRIO, 2005, p. 109)

Diante dessas colocações e considerando o olhar psicossocial como uma postura epistêmica, quais elementos deveriam ser debatidos no âmbito da dimensão inovadora da educação como prática social?

Primeiramente, consideramos importante definir as duas lógicas que, segundo Canário (2005), direcionam a concepção de *mudança social*: a lógica da reforma e a da inovação. A primeira – a lógica da *reforma* – é imposta de cima para baixo e produz o que o autor denomina “mudanças formais, mas raramente transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas dos reformadores” (CANÁRIO, 2005, p. 93). Portanto, trata-se de uma *mudança instituída*, de uma “mudança

planificada centralmente, exógena às escolas”, reforçando “uma clara separação no tempo e no espaço entre os que concebem e decidem e os que aplicam” (CANÁRIO, 2005, p. 93). A segunda – a lógica da *inovação* – segue, conforme esse autor, o movimento inverso, ou seja, trata-se de uma *mudança instituinte*, que parte dos agentes e/ou dos atores sociais. E isso significa que “existe coincidência ou, pelo menos, uma relação mais próxima e direta entre os que concebem, decidem e executam” ações no campo da educação (CANÁRIO, 2005, p. 94).

Em segundo lugar, pensamos ser importante, também, recuperarmos algumas noções em Bourdieu e Moscovici que nos ajudem a refletir mais profundamente sobre o significado da educação e da mudança social. Com efeito, essas noções poderiam contribuir para definir quais seriam os efeitos dessas lógicas de reforma e/ou de inovação sobre a prática educativa.

A primeira noção que consideramos necessário conhecer e que mobiliza, para nós, a educação para a mudança social, é a noção de *estratégia*. Bourdieu (2002) entende a estratégia como uma ação prática, inspirada pelos estímulos de determinada situação histórica. A estratégia envolve, também, um “apostar (no sentido de empenhar-se)”, e, ao mesmo tempo, “visa limitar a insegurança que é correlativa da imprevisibilidade” (BOURDIEU, 2002, p. 196-197).

Entretanto, se pretendemos compreender a noção de estratégia como um dos elementos importantes para a educação desejada, capaz de refletir a respeito das possibilidades de mudança social, é importante considerar alguns pontos da teoria bourdieusiana referentes a essa noção. Primeiro, é preciso levar em conta que as estratégias atualizam princípios interiorizados e isso não se trata, como enfatiza Bourdieu (2003, p. 125), de um “cálculo cínico” nem da “busca consciente da maximização do ganho específico”, mas de “uma relação inconsciente entre um *habitus* e um campo”. Como ele mesmo diz, o *habitus* “é gerador de estratégias que podem estar objectivamente em conformidade com os interesses objectivos dos seus autores sem terem sido expressamente concebidos para esse fim” (BOURDIEU, 2003, p. 125). Ou ainda: “As estratégias de que falo são acções objectivamente orientadas por referência a fins que podem não ser os fins subjectivamente buscados” (BOURDIEU, 2003, p. 125).

Segundo, é preciso lembrar que a noção de estratégia também poderia indicar uma antecipação do futuro, configurada pelo *habitus*, que é sua matriz geradora. Mas, neste caso, seria necessário considerar, também, a estrutura do campo a que ela se refere pois, para Bourdieu (2003, p. 120):

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, *orienta as estratégias posteriores*. (grifos apostos)

Além disso, argumenta o autor:

Esta estrutura, que está no *princípio das estratégias destinadas a transformá-la*, está ela própria sempre em jogo: as lutas cujo lugar é o campo têm por parada em jogo o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, quer dizer, em última análise, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico. (BOURDIEU, 2003, p. 120-121, grifos nossos)

Terceiro, é importante lembrar que a noção de estratégia, para este autor, traz uma dimensão reprodutora das condições que geraram o *habitus*, ao mesmo tempo em que integra novos aspectos, por vezes até contraditórios. Segundo Bourdieu (2011, p. 122):

As estratégias de reprodução – conjunto de práticas, do ponto de vista fenomenológico, bastante diferentes, pelas quais os indivíduos ou as famílias tendem, inconsciente e conscientemente, a conservar ou aumentar seu patrimônio e, correlativamente a manter ou melhorar sua posição na estrutura das relações de classe – constituem um sistema que, sendo o produto do mesmo princípio unificador e gerador, funciona e transforma-se como tal.

Nesse sentido, essas estratégias dependem, primeiro, da disponibilidade dos instrumentos de reprodução, assim como do “estado – volume e estrutura – do capital a ser reproduzido” (BOURDIEU, 2011, p. 122). E, ainda, segundo o autor: “qualquer mudança em uma ou outra destas relações acarreta uma reestruturação do sistema das estratégias de reprodução” (p. 122). Neste sentido, as ações dos agentes seriam, então, o resultado entre os efeitos das disposições e os das posições: “uma luta entre a história objetivada e a história encarnada” (BOURDIEU, 1980, p. 12).

Se tomarmos o pensamento moscoviciano a fim de obter ferramentas de análise para o entendimento da educação e da mudança social, será preciso compreender as noções de influência social e de mudança, quando Moscovici (2011, p. 100-115) trata das minorias ativas, bem como considerar a noção de conflito como o “ponto crucial da mudança”.

Nessa perspectiva, é importante situar o que o autor entende pelo processo de influência social. De acordo com ele: “a influência se exerce em duas direções: da maioria em relação à minoria e da minoria em relação à maioria” (p. 74). Trata-se, segundo Moscovici (2011, p. 73-74), de “um processo recíproco que implica ação e reação tanto da fonte como do alvo”, ou seja, “cada membro do grupo, independentemente de sua posição, é uma fonte e um receptor potencial de influência”.

Entretanto, nesse processo, é importante saber “por que e como um agente social, sobretudo em posição minoritária, é capaz de exercer a influência”. Para responder a essa indagação, o autor destaca alguns pressupostos, que sintetizamos a seguir: a) os grupos e/ou os indivíduos “são muito diferentes em relação ao grau de interiorização das normas ou às respostas sociais”; b) apresentam, portanto, “discrepâncias entre os graus de adesão às normas e às opiniões”, o que “cria uma predisposição para a mudança e um potencial de mudança”; c) “quando uma minoria tenta influenciar a sociedade em relação a normas ou respostas fortemente interiorizadas, encontra uma maior resistência”; d) há diversos estudos que destacaram “pontos de vista originais ou extremos, que são por definição a expressão de indivíduos ou de minorias”, e que “têm muito mais possibilidades de exercer uma forte atração do que serem recusados” (MOSCOVICI, 2011, p. 75-76).

Quanto à *mudança social*, Moscovici (2011, p. 100-104) tece a seguinte indagação: “qual é o sentido da oposição entre controle e mudança em relação à influência social?”. Ao propor essa discussão, o autor indica alguns aspectos que precisam ser considerados: a) refletir sobre a posição dos grupos, das maiorias e dos líderes, que, segundo ele, “parecem destinados a reforçar seu controle e alcançar seus objetivos exercendo uma pressão sobre os indivíduos e as minorias”; b) pensar, também, que existe uma “tendência ao controle social” e outra “tendência à mudança social”, e que, evidentemente, elas “não atuam no mesmo sentido”; c) considerar que “a mudança social é mais importante que o controle social em certas esferas de atividade e que as comunicações, os processos de influência e a organização das relações entre os indivíduos e os subgrupos estão profundamente marcados por esta situação”; e d) levar em conta que as “autoridades e as maiorias costumam preferir o controle social” e que “a mudança social será desejada pelos indivíduos e subgrupos desviantes ou marginais” (MOSCOVICI, 2011, p. 101-103).

Para Moscovici (2011, p. 104), há aspectos fundamentais a serem considerados quando se deseja refletir sobre a educação e a mudança: a) tratar o processo de mudança como “o processo central da influência em suas manifestações individuais e coletivas”; b) refletir sobre a “oposição entre mudança social e controle social”, pois ela “está intimamente unida à orientação, origem e efeitos da influência”; e c) considerar as “pressões que determinam a mudança social”, reconhecendo “a necessidade de descrever e de levar em conta a inovação”.

Também, quanto à noção de *conflito*, Moscovici (2011, p. 104-115) indica que “o conflito é uma condição necessária da influência. É o ponto de partida e o meio para mudar os outros, para estabelecer novas relações ou consolidar as antigas”. O autor usa, também, as palavras de Mead (apud MOSCOVICI, 2011, p. 115) para afirmar que “o conflito é um

ato social que provoca como resposta a mudança”. Entretanto, não deixa de apontar, por outro lado, que “cada tipo de influência corresponde a um tipo particular de negociação, ou de método, para tratar o conflito social” (MOSCOVICI, 2011, p. 115).

Diante das considerações indicadas em relação à educação e à mudança, talvez seja possível ressignificar, a partir do olhar psicossocial, práticas educativas que orientem, apoiem e/ou impulsionem ações pedagógicas promotoras de relações de sentido mais inovadoras e inclusivas. Resta-nos registrar, ainda, as palavras de Moscovici (1978, p. 62), que nos ajudam a pensar um pouco mais nessas possibilidades e no enfrentamento das contradições e desencantos que temos pela frente, pois afirma: “É somente nessa condição que o mundo mental e real se torna sempre um outro e continua sendo um pouco o mesmo: o estranho penetra na brecha do familiar, e este abre fissuras no estranho”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem perder de vista a problemática da educação, três foram os eixos de nossa discussão até aqui: o olhar psicossocial, a prática social e a mudança social. O diálogo que tentamos estabelecer com os estudos de Bourdieu e de Moscovici em relação a esses três eixos mostra como teorias pensadas em outros contextos podem suscitar a elaboração de aportes conceituais suscetíveis de reformular problemáticas específicas da educação.

Quando escrevemos sobre o olhar psicossocial considerando, sobretudo, sua postura epistemológica, enfatizamos a necessidade de refletir sobre uma leitura ternária dos fatos e das relações existentes na sociedade (MOSCOVICI, 2005), por oposição à leitura binária entre sujeito e objeto herdada da filosofia clássica. Nessa perspectiva, destacamos a necessidade da existência de um posicionamento contraditório, dialógico e inovador, na direção de uma postura de *reflexividade reflexa*, como diria Bourdieu (1997c, p. 694), para que as relações de dominação sejam desnaturalizadas e a mudança social possa ser uma possibilidade.

Ao tecer considerações sobre a educação como prática social, direcionamo-nos, primeiro, para as finalidades da educação e para o espaço social em que se desenvolve a prática educativa, considerando que tais aspectos são fundamentais para pensarmos um olhar psicossocial para a educação. Evidenciamos, assim, duas dimensões: a *normativa*, idealizada e imposta como orientação de conduta, e a *prática*, ou seja, a relação entre as estruturas do espaço social e seus efeitos nos agentes e sujeitos envolvidos na e pela ação educativa, traduzindo tensões e conflitos, relações de força e de sentido.

O último eixo tratou da relação entre a educação e a mudança social (ou educação para mudança social). Abordamos, inicialmente, a

problemática da mudança social tecendo um contraponto com a estabilidade ou mesmo com a *resistência à mudança*, especialmente no que se refere ao campo educacional. Situamos, também, a noção de inovação, explicitando que ela não configura condição suficiente para que se obtenha efetivamente uma mudança social (CANÁRIO, 2005). Tratamos, então, da concepção de mudança social referente à lógica da reforma e da inovação, definindo o que Canário (2005) entende por *mudança instituída* (ou planejada) e *mudança instituinte* (ou inovadora). Ainda, quanto a este último eixo, recuperamos noções em Bourdieu e Moscovici para refletir sobre o significado da educação e da mudança social.

De fato, as noções de estratégia, influência social, mudança e conflito contribuíram não só para entender os efeitos das lógicas da reforma e/ou da inovação sobre a prática educativa, mas, sobretudo, para compreender a relação entre educação e mudança no sentido de se ressignificar, a partir do olhar psicossocial, as práticas educativas. Práticas essas que permitam focalizar o conjunto de significações sociais presentes no processo educativo, sem desconsiderar o sofrimento do sujeito frente aos problemas sociais. Só assim a mudança deixará de ser um conceito vazio e naturalizado.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. Representações sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M. A. *Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 109-136.
- ALMEIDA, L. P. Para uma caracterização da psicologia social brasileira. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 32, p. 124-137, 2012. Número Especial.
- ALVES-MAZZOTTI, A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.
- ASCH, S. E. *Social psychology*. Oxford: Oxford University, 1987. Trabalho original publicado em 1952.
- BENSA, A. O singular e o plural. In: ENCREVÉ, P.; LAGRAVE, R-M. (Coord.). *Trabalhar com Bourdieu*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 145-154.
- BOLÍVAR, A. A educação em valores: o que aprendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em Espanha? In: TRILLO, F. (Coord.). *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. p. 123-170.
- BOURDIEU, P. L'école conservatrice: les inégalités devant l'école et la culture. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 7, n. 3, p. 325-347, 1966. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1966\\_num\\_7\\_3\\_2934](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934). Acesso em: 2 mar. 2016.
- BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz, 1972.
- BOURDIEU, P. Classement, déclasserement, reclassement. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 24, p. 2-22, nov. 1978. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1978\\_num\\_24\\_1\\_2613](http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1978_num_24_1_2613). Acesso em: 10 jun. 2016.
- BOURDIEU, P. La mort saisit le vif: les relations entre l'histoire réifiée et l'histoire incorporée. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 32-33, p. 3-14, abr./jun. 1980. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1980\\_num\\_32\\_1\\_2077](http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_32_1_2077). Acesso em: 1 fev. 2016.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

- BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1997a.
- BOURDIEU, P. *Sobre televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.
- BOURDIEU, P. Efeitos do lugar. In: BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997c.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1998b.
- BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c.
- BOURDIEU, P. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- BOURDIEU, P. *A produção da crença: contribuição para a economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Zouk, 2002.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Sociedade Unipessoal, 2003.
- BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- BOURDIEU, P. Entrevista sobre la educación. In: BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008. p. 127-151.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, v. 1, n. 2, p. 95-107, mar. 1975. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1975\\_num\\_1\\_2\\_2459](http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1975_num_1_2_2459). Acesso em: 8 abr. 2016.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Les exclus de l'intérieur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 91-92, p. 71-75, mar. 1992. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1992\\_num\\_91\\_1\\_3008](http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1992_num_91_1_3008). Acesso em: 18 abr. 2016.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit, 1970.
- BRANDÃO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, jan./abr. 2010.
- BRAUDEL, F. Histoire et sciences sociales: la longue durée. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, v. 13, n. 4, p. 725-753, out./dez. 1958.
- CANÁRIO, R. *O que é escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto, 2005.
- DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-203.
- ELLAS, N. *Qu'est-ce que la sociologie?* Paris: L'Aube, 2003. Trabalho original publicado em 1981.
- FARR, R. *As raízes da psicologia social moderna*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FERNANDEZ-CHRISTLIEB, P. Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva. In: MONTERO, M. (Coord.). *Construcción y crítica de la psicología social*. Barcelona: Anthropos, 1994. p. 49-107.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto, 2005.

- JODELET, D. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, L. et al. (Org.). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. p. 11-25.
- JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 55-67.
- LAHIRE, B. (Dir.). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- MARTÍN CRIADO, E. *La escuela sin funciones: crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra, 2010.
- MARKOVÁ, I. *Dialogicidade e representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- MICELI, S. Introdução: a força do sentido. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. p. VII-LXI.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. (Org.). *Psicología social: influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós, 1985. v. 1
- MOSCOVICI, S. L'ére des représentations sociales. In: DOISE, W. (Org.). *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1986. p. 34-80.
- MOSCOVICI, S. Introducción: el campo de la psicología social. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). *Psicología Social I*. 2. reimp. Barcelona; Buenos Aires: Paidós, 1991. p. 17-37. Trabalho original publicado em 1984.
- MOSCOVICI, S. La fin des représentations sociales?: Débattant Jean Maisonneuve. In: AEBISCHER, V.; DECONCHY, J-P.; LIPIANSKY, E. M. (Ed.). *Idéologies et représentations sociales*. Suisse: Delval, 1991. p. 65-84.
- MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EduERJ, 2001. p. 45-66.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MOSCOVICI, S. Le regard psychosocial: interview de B. Orfali. *Hermès*, n. 41, p. 17-24, jan. 2005.
- MOSCOVICI, S. *Psicologia das minorias ativas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.
- ORFALI, B. Regard psychosocial et événements extraordinaires. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n. 71, p. 65-75, 2006.
- SÁ, C. P. Sur les relations entre représentations sociales, pratiques socio-culturelles et comportement. *Papers on social representations: textes sur les représentations sociales*, v. 3, n. 1, 1994. 7 p.
- SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-13.
- SETTON, M. G. J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.
- SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005.
- SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. Los estudios de representaciones sociales y los desafíos para la investigación en educación. In: SEIDMANN, S; SOUSA, C. P. (Org.). *Hacia una psicología social de la educación*. Buenos Aires: Teseo, 2011. p. 23-48.

ZABALZA BERAZA, M. O discurso didáctico sobre atitudes e valores no ensino. In: TRILLO, F. (Coord.). *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. p. 19-97.

ZITTOUN, T. Trusting for learning. In: LINELL, P.; MARKOVÁ, I. (Ed.). *Dialogical approaches to trust in communication*. Charlotte: Information Age, 2014. p. 125-151.

ZITTOUN, T. et al. The metaphor of the triangle in theories of human development. *Human Development*, v. 50, n. 4, p. 208-229, 2007.

Recebido em: 25 OUTUBRO 2016 • Aprovado para publicação em: 19 JUNHO 2017



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## TEMA EM DESTAQUE

## PARALELOS

JORGE C. JESUINO<sup>1</sup>**RESUMO**

*Propõe-se uma leitura cruzada de dois autores franceses – Serge Moscovici e Pierre Bourdieu – que muito contribuíram para introduzir novos conceitos e novas teorias nas ciências sociais, numa tentativa de identificar possíveis complementaridades que eles próprios, ou mesmo os seus mais diretos continuadores, raramente examinaram. É dado particular relevo aos temas introduzidos pela filosofia e pela sociologia da ciência, sobre os quais ambos tomaram posição em termos potencialmente mais convergentes do que divergentes. A sua integração será tanto mais requerida quanto a aceleração da produção científica e tecnológica dos tempos atuais veio colocar novos desafios à reflexividade social.*

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS • HABITUS • CAMPO • CIÊNCIA**

## PARALLELS

**ABSTRACT**

*This article proposes a cross-reading of two French authors, Serge Moscovici and Pierre Bourdieu. They have contributed greatly to introducing new concepts and new theories into the social sciences, in an attempt to identify possible complementarities that they, or even their most direct followers, have rarely examined. Particular emphasis is given to the themes introduced by the philosophy and sociology of science, on which both took positions potentially more convergent than divergent. Its integration will be all the more necessary as the acceleration of current scientific and technological output presents new challenges to social reflexivity.*

**SOCIAL REPRESENTATIONS • HABITUS • FIELD • SCIENCE**

<sup>1</sup>  
Universidade Técnica de  
Lisboa, Lisboa, Portugal;  
jorge.correia.jesuino  
@gmail.com

## PARALLÈLES

### RÉSUMÉ

*Cet article propose une lecture croisée de deux auteurs français –Serge Moscovici et Pierre Bourdieu– qui contribuèrent largement à introduire de nouveaux concepts et de nouvelles théories en sciences sociales. On tâchera d'identifier de possibles complémentarités qu'eux-mêmes, voire leurs plus proches disciples, ont rarement examinées. On soulignera particulièrement les thèmes issus de la philosophie et de la sociologie de la science, sur lesquels les deux auteurs ont pris position en termes potentiellement plus convergents que divergents. Leur intégration est d'autant plus nécessaire que l'accélération de la production scientifique et technologique des temps actuels pose de nouveaux défis à la réflexivité sociale.*

**REPRESENTATIONS SOCIALES • HABITUS • CHAMP • SCIENCE**

## PARALELOS

### RESUMEN

*Se propone una lectura cruzada de dos autores franceses –Serge Moscovici y Pierre Bourdieu– que mucho contribuyeron a introducir nuevos conceptos y nuevas teorías en las ciencias sociales, en un intento de identificar posibles complementariedades que ellos mismos, o incluso sus más directos continuadores, raramente examinaron. Se hace especial hincapié en los temas introducidos por la filosofía y la sociología de la ciencia, sobre los cuales ambos tomaron posición en términos potencialmente más convergentes que divergentes. Su integración será tanto más necesaria cuanto que la aceleración de la producción científica y tecnológica de los tiempos actuales ha venido a plantear nuevos desafíos a la reflexividad social.*

**REPRESENTACIONES SOCIALES • HABITUS • CAMPO • CIENCIA**

**N**O CURSO SOBRE RETÓRICA QUE NIETZSCHE MINISTROU EM BERNE, SUGERE O AUTOR, na altura ainda muito jovem, que qualquer palavra na sua origem é um tropo pelo que duas palavras juntas, por distantes que pareçam, seriam potenciais metáforas. Isso não quer dizer que de tal resulte sempre uma boa metáfora e muito menos que o seu sentido seja de imediato apreendido.

Da mesma forma quaisquer dois autores podem ser aproximados, comparados, contrastados. As diferenças são sempre esclarecedoras ou sugerem mediações mais interessantes do que os próprios termos, neste caso personagens, postos em relação.

Aproximar Serge Moscovici – SM – de Pierre Bourdieu – PB – não causará particular estranheza. Os dois praticamente contemporâneos – SM nasceu em 1925 e PB, em 1930 –, vivendo e trabalhando na mesma cidade de Paris, ambos cientistas sociais, eventualmente partilhando as mesmas preocupações ou os mesmos interesses, lendo muitos dos mesmos textos, tanto clássicos como contemporâneos, possivelmente votando nos mesmos partidos e, todavia, nunca se citando quer direta quer indiretamente, ou, se por vezes o fazem, é em termos tão subtis no caso de SM, ou neutros, no caso de PB, que nos leva a interrogar, citando PB, que tal se deveria mais por razões sociológicas do que lógicas (BOURDIEU, 1980).<sup>1</sup>

Poderíamos imaginar que SM diria, por seu turno, o mesmo mais por razões psicológicas do que lógicas. O interesse em procedermos a um confronto entre esses dois autores deve-se mais à disciplina a que

<sup>1</sup> Por exemplo, ao comentar a *Filosofia do dinheiro*, de Simmel, na obra *La machine à faire des dieux*, SM lamenta, sem citar o autor, que um livro de tanto sucesso sobre os fatores de distinção examinando uma enorme variedade de objetos quotidianos neles não tenha incluído o dinheiro. Poderá parecer deslocado dada a importância estrutural do capital económico, mas percebe-se que SM queira referir-se à forma psicológica, atitudinal, como o dinheiro é representado ou como funciona enquanto meio simbólico. PB, tanto quanto foi possível apurar, nunca refere SM, apenas e muito raramente estudos de psicologia social.

ambos se acham ligados do que à estatura intelectual de cada um deles que, por si só, desafia qualquer comparação. É sempre tentador procurar filiações que, regra geral, muito irritam os que por direito próprio adquiriram uma identidade cujo nome vem a transformar-se em adjetivo para designar leis, teorias, tendências, estilos ou mesmo épocas.

Acresce que tanto SM com PB procuraram afirmar a autonomia e a distintividade das suas respetivas disciplinas, mas neste aspeto partindo de posições assimétricas/desiguais. A psicologia social de que SM irá fazer-se paladino tem dificuldade em legitimar o seu nicho no campo das ciências sociais e humanas. Encontra barreiras à saída tanto do lado da psicologia geral, de cuja matriz emerge, como da sociologia, embora, como procuraremos mostrar, por razões diferentes.

Para a psicologia enquanto disciplina bem firmada, a psicologia social não seria mais do que uma aplicação dos processos gerais, tais como a perceção ou a memória a objetos sociais, sejam pessoas ou grupos. Por seu turno, para a sociologia a psicologia social não seria mais do que uma redução de escala, uma microssociologia sem estatuto epistemológico diferenciado.<sup>2</sup>

A psicologia social enquanto interdisciplina nunca terá assim a vida fácil e muito menos facilitada, situação que a teoria de campo proposta por PB ajuda a melhor entender. Mas se a psicologia social tem dificuldade em autonomizar-se, a sociologia, por seu turno, está longe de usufruir da normalidade, no sentido de Thomas Kuhn (1962), característica das ciências naturais. Enquanto ciência social, ela não será menos pré-paradigmática ou mais paradigmática do que as múltiplas disciplinas e subdisciplinas em que o campo se reparte ou mesmo fragmenta. E também sob esse aspeto, PB, na sua insistência numa sociologia da sociologia (BOURDIEU, 2001), ou seja, numa procura sistemática de vigilância epistemológica sobre as suas próprias práticas e suas possíveis limitações e/ou constrangimentos, igualmente lutou para conferir à disciplina uma legitimidade científica acima de toda suspeita.

Idêntico esforço podemos encontrar em SM ao reivindicar uma especificidade epistemológica para a psicologia social, distinta da que, entretanto, fora adquirindo reconhecimento sobretudo nas universidades norte-americanas e que mais não era do que uma limitação do seu objeto aos processos da cognição social (MOSCOVICI, 1972b). SM teve ainda um papel fundamental no que poderíamos designar por política da ciência, ao desenvolver esforços durante o período de uma década (1964 a 1974) para tentar obter o reconhecimento da novel disciplina no contexto internacional, processo descrito na obra que escreveu em colaboração com Markova (MOSCOVICI; MARKOVA, 2006).

Trata-se duma obra preciosa, um depoimento circunstanciado de leitura obrigatória, que contribui para melhor entender, mas também para confirmar o que Bourdieu (1975) identificou como relações

2

Bernard Lahire (2004), um sociólogo francês “dissidente” de PB, viria inclusivamente a propor uma sociologia do indivíduo.

de poder especificamente no campo científico. A importância das instituições, designadamente Fundações, a influência do poder político tanto no plano nacional como internacional, bem como as estratégias dos múltiplos atores envolvidos, constituem um “estudo de caso” da maior relevância para uma sociologia da ciência.

O esforço desenvolvido por SM, bem como por todos os colegas que com ele colaboraram, só teria sido parcialmente conseguido. Se hoje a psicologia social se acha reconhecida tanto nos Estados Unidos como na Europa através das suas respectivas Associações que em grande medida federam as suas atividades e legitimam os seus resultados, não foi, todavia, possível alcançar o objetivo final de constituição de uma Associação Internacional, a exemplo do que se verifica tanto em psicologia como em sociologia. Mas, também aqui, as razões serão menos de ordem epistemológica do que de ordem política e social.

## TRIANGULAÇÕES

SM, na sua reivindicação duma psicologia social dotada de um objeto específico, de algum modo mediador entre a psicologia e a sociologia, introduziu uma metáfora triangular: sujeito-alter-objeto, recuperando em parte uma proposta já enunciada em Mead (1934/1974), mas da qual virá a distinguir-se (MOSCOVICI, 1984, 2005). Trata-se de associar o processo comunicacional, ou melhor, dialógico (MARKOVA, 2003), nos processos cognitivos, levando a sério o estatuto do humano enquanto intrinsecamente social e recusando a possibilidade de colocar entre parêntesis qualquer possível mediação entre sujeito e objeto. Por outras palavras, a intersubjetividade não antecede a subjetividade, como a socialização não se segue, mas antecede a individuação.

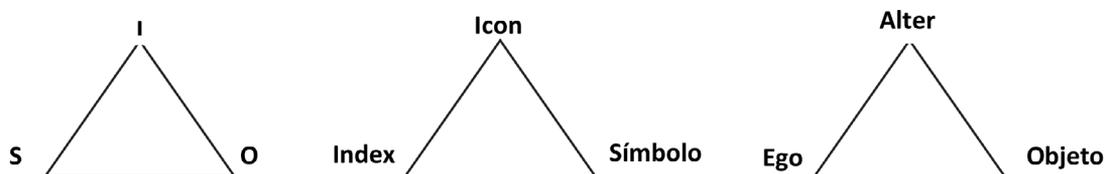
Para um esclarecimento circunstanciado desse “*novo olhar*” que SM atribui à psicologia social, veja-se a contribuição incontornável de Markova (2003). A ela em grande parte igualmente se deve a aproximação ao dialogismo de Bakhtin (1981), sem o qual a psicologia social de Serge Moscovici, sobretudo na sua vertente da teoria das representações sociais (TRS a partir de agora), não viria a adquirir o momento que atualmente o anima.

O triângulo epistémico de SM, como ele próprio admite no texto seminal de 1984, que introduz o *Manual de psicologia social* – espécie de suma da disciplina na sua vocação europeia –, é aproximado pelo próprio autor ao triângulo semiótico de Peirce (1839-1914), sem, todavia, especificar qual a possível homologia conceptual. Recorde-se que, para Peirce (2010), a *semiose* é um processo que visa a obter significados a partir dum signo – na sua tripla constituição de *icon*, *índex* e *símbolo*, que remete para um objeto, ou antes que o sinaliza, através dum interpretante, isto é, duma instância mediadora de natureza subjetiva, psicológica, mas não necessariamente humana.

O objeto para Peirce é *dinâmico*, o que significa que há uma cadeia de possíveis interpretantes, que a cada nível o interpretante se torna por seu turno signo, sendo suscetível de novas interpretações. Essa aproximação do triângulo epistêmico ao triângulo semiótico oferece a possibilidade de melhor explicar a passagem do nível do senso comum a níveis sucessivamente mais elaborados de interpretação, como será o caso da epistemologia do senso comum proposta por SM. O paralelo com a semiótica poderá, todavia, levar à tentação de confundir interações humanas com intertextualidades, mas tal passo certamente arriscado não é inevitável (PEIRCE, 2010).<sup>3</sup>

O triângulo epistêmico de SM comporta múltiplas leituras, como Markova (2000) bem sublinha.

**FIGURA 1**  
**TRIÂNGULO EPISTÊMICO**



Fonte: Elaboração do autor, com base em Moscovici (1984, p. 9) e Peirce (2010).

Alter pode ser um outro sujeito, um grupo, ou mesmo uma ideia, estando sempre subjacente a procura de sentido, e não será este o cerne da psicologia social? – aquilo que, como adverte Piaget (1970),<sup>4</sup> transforma o comportamento em conduta, o instinto em intencionalidade.

E assim, numa perspectiva semiótica, o sujeito epistêmico de SM desloca-se para o vértice do interpretante de Peirce, enquanto instância que estabelece uma ligação que, mesmo no grau zero de aparentemente ausente, não deixa de estar presente, inclusive enquanto “retorno do reprimido” (MOSCOVICI, 1993b).

Percebe-se o que uma proposta dessa natureza tem de original senão de revolucionário no campo das ciências sociais, cujo paradigma continua dominado por uma representação alicerçada na oscilação entre individualismo e holismo, ambos metodológicos, e em que a passagem dum ao outro se processa de forma descontínua, tipo *gestalt-switch*. Note-se igualmente que a originalidade não será total dado que, desde Kant (1781/2001),<sup>5</sup> não deixamos de nos preocupar com esse grande mistério – nas suas próprias palavras – que nem ele nem depois viria ainda a ser resolvido pelo menos em termos consensuais, o mistério da mediação entre imagem e sentido.

Dispomos de palavras – por exemplo “esquemas” – mas são conceitos, dispomos de imagens – diagramas, formas, contornos, figuras – mas são imagens. Abrimos caixas negras para apenas encontrar novas caixas negras, tal como cada interpretante se torna por seu turno significativo à procura de um novo significado.

**3**

A obra reúne várias passagens extraídas da obra de referência *Collected Papers*, disponível na internet.

**4**

“O ponto de vista da conduta ou seja do comportamento nele incluindo a consciência ou a tomada de consciência” (PIAGET, 1970, p. 139, tradução nossa). No original: “Le point de vue de la conduite c'est à dire du comportement y compris la conscience ou prise de conscience”.

**5**

“Este esquematismo do nosso entendimento, em relação aos fenômenos e à sua mera forma, é uma arte oculta nas profundezas da alma humana, cujo segredo de funcionamento dificilmente poderemos alguma vez arrancar à natureza e pôr a descoberto perante os nossos olhos” (KANT, 1781/2001, p. 180-181).

A metáfora do triângulo oferece uma virtualidade heurística indeterminada. Para Simmel (1908/1999), uma díade não era um grupo. É a partir de três que as alianças e a coligação se tornam possíveis:

O número dois representava igualmente bem a primeira síntese e a primeira unificação bem como a primeira divisão e a primeira antítese; o aparecimento do terceiro significa a transição, a reconciliação, é renunciar à contradição absoluta – mas que por vezes também a funda. Parece-me que a tríade na medida em que engendra três formas típicas de reagrupamento, que por um lado não são possíveis com dois elementos, e que por outro lado num número superior a três, ou são também excluídas ou apenas se alargam quantitativamente sem que o seu tipo formal se modifique.<sup>6</sup> (SIMMEL, 1908/1999, p. 131, tradução nossa)

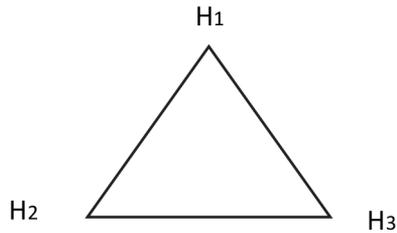
Mas é também a partir de três que a ambiguidade se instala e que as coligações se tornam instáveis. Vejam-se o paradoxo de Condorcet e as aporias da transitividade, quando da simples seriação lógica passamos às preferências. E assim também entendemos a distância do triângulo de SM do behaviorismo social de George H. Mead (1863-1931) – na verdade Mead não se engana porque é mesmo de behaviorismo a que se reduz o seu eu (*self*) semântico concebido como um diálogo interior entre o “eu” (I) e o “mim” (me) e em que esta segunda instância corresponde à forma como o “eu” se objetiva a si próprio através do diálogo com os outros (WILEY, 1994).

Mudando de registo e passando a PB, encontramos uma nova metáfora triangular, embora o autor nunca a apresente nesses termos. Referimo-nos à tríade “campo-habitus-capital” que constitui a imagem de marca, passe o termo, da sociologia de PB. Mas não é difícil, será mesmo um pouco óbvio, colocá-la num diagrama triangular em que o *habitus* funcione como a instância mediadora entre o *campo* e o *capital*, desde logo simbólico, que transforma um “*campo liso*” – na provocatória linguagem metafórica de Deleuze e Guattari (1980) que certamente escandalizaria PB, num “campo estriado”. Sobre esses três conceitos ou figuras a literatura é abundante.

A Figura 2 constitui uma tentativa de ilustrar o modelo de PB em termos muito esquemáticos: H1, H2 e H3 representam sistemas de *habitus* articulados por relações de poder consoante o capital específico de que dispõem e de acordo com uma dinâmica de soma zero. A representação triangular procura traduzir a possibilidade de estratégias locais de alianças e coligações produzindo alterações igualmente locais na paisagem do campo, mas sem alterações sensíveis no sistema global.

<sup>6</sup> No original: “Le nombre deux représentait aussi bien la première synthèse et la première unification que la première division et la première antithèse; l’apparition du tiers signifie la transition, la réconciliation, la réconciliation, c’est renoncer à la contradiction absolue-mais c’est parfois la fonder. Il me semble que la tríade en tant que telle engendre les trois formes typiques de regroupement, qui d’une part, ne sont pas possibles avec deux éléments, et qui d’autre part, dans un nombre supérieur à trois, sont ou bien exclues elles aussi, ou bien ne font que s’élargir quantitativement sans que leur type formel soit modifié.”

**FIGURA 2**  
**REPRESENTAÇÃO TRIANGULAR (ESTRATÉGIAS LOCAIS)**



Fonte: Elaboração do autor.

Vejam-se nomeadamente as contribuições dos colegas brasileiros neste nosso número e na sequência de anteriores desenvolvimentos. Moisés Sobrinho de há muito que estabeleceu paralelos entre o conceito de *habitus* e o conceito de representação social, introduzido por SM. Por seu turno, Campos e Lima (2015, 2016), Lima e Campos (2015) e Fátima Abdala, também, há muito que têm vindo a reflectir sobre o conceito de campo nomeadamente em contraste com o conceito de grupo, mais próximo da psicologia social, na sua vertente “europeia”. Campos e Lima vão agora mais longe ao confrontarem as relações objetivas de PB que ele sempre opõe e insiste em distinguir das interações subjetivas.

Receio de psicologismo? Como se no fundo do sociólogo não encontrássemos sempre um psicólogo e no fundo de cada psicólogo não encontrássemos, por seu turno, um sociólogo (JESUINO, 2001). Que o *habitus* funcione no campo como intérprete, como estrutura estruturante que reproduz ou mesmo continuamente altere a estrutura do campo, e que essa seja uma mediação psicossociológica, é algo que não será difícil de admitir.

É certo que PB não é muito explícito quanto à natureza dos processos psicológicos subjacentes ao *habitus*. Sabemos que resulta da socialização e sabemos que é de ordem estrutural, incorporando-se nas atitudes desde logo corporais – e assim recuperando a aceção original da atitude/*setting*/*Einstellung*/disposição – as “técnicas do corpo” a que Marcel Mauss (1873-1950) recorre para distinguir diferentes e significativas características culturais (MAUSS, 1950).

Nas raras passagens em que PB espreita para o interior da caixa negra parece ser a memória emocional condensada do *self* – o marcador somático de António Damásio (1994) – que constitui essa disposição (inconsciente?) a orientar as movimentações dos sujeitos num espaço informado por “*creodos*”, ou seja, com percursos preferenciais e facilitadores, homólogos ou mesmo metonímias das paisagens traçadas pelas redes neuronais internas.

A hipótese tem verossimilhança e não será um mérito menor de PB ter introduzido o campo no *corpus* da sociologia e com ele a própria psicologia na medida em que implica uma subjetividade fortemente

condicionada pelo contexto. O conceito de campo enquanto metáfora da Física fora inicialmente introduzido nas ciências humanas por Kurt Lewin (1890-1947), autor judeu alemão emigrado nos Estados Unidos que viria a exercer uma influência decisiva na formação da moderna psicologia social (LEWIN, 1952).<sup>7</sup>

Em obra recente, Peter Sloterdijk (2011) dirige uma crítica contundente ao que considera um estreitamento do *habitus* no *homo bourdivinus* ao retirar do conceito toda a dimensão ética que estruturava a conceção de Aristóteles e posteriormente dos escolásticos. Ou, por outras palavras, em que parece ignorar, ou pelo menos não dá o devido relevo à margem de *agentismo* que “resiste” aos processos de socialização conducente à conformidade.

A crítica é aliás bem conhecida e muitas vezes repetida a ela retorquindo PB, assim como todos os seus discípulos e admiradores, que os campos não são certamente rígidos, não são campos físicos mas sociais, apenas que as mudanças são lentas e só metamórficas no tempo longo.

Em SM respira-se em contrapartida uma outra atmosfera. Se o triângulo de PB parece adotar como interpretante um *locus* atitudinal, no triângulo de SM observa-se uma translação para o que ele designou como “campo da representação” – uma outra estrutura estruturante na origem da *teoria das representações sociais* (MOSCOVICI, 1976a). Recorde-se a ideia: uma representação social é uma estrutura complexa compreendendo informação (signo), campo de representação – o núcleo (esquema kantiano? Ver nota 6) onde a imagem se articula com o conceito – e a atitude – porventura o marcador somático ou o *habitus*, como prefere PB, que permite a passagem da representação à ação.

O texto de SM não poderia ser mais claro: “a representação dum objeto é, ao mesmo tempo, conferir-lhe o estatuto dum signo, tornando-o signifiante” (MOSCOVICI, 1976a, p. 62). Em seguida SM precisa a tripla condição da dialética representacional:

- toda representação é representação de algo (*quelque chose*);
- qualquer coisa é representação de qualquer coisa;
- qualquer coisa é representação de alguém (*quelqu’un*).

Isso permite confirmar o processo semiótico dum interpretante que, ao se interpretar, se transforma ele próprio em signo. Quanto à estrutura do campo de representação, SM dá igualmente precisões que muito esclarecem a epistemologia subjacente à sua proposta. Mais uma vez, vale a pena seguir na íntegra:

Daí deriva a alternância que a caracteriza: tanto (*tantôt*) representar como representar-se. Também aí nasce a tensão no coração de cada representação entre o polo passivo da marca (*empreinte*) do objecto – a figura – e o polo ativo da escolha do sujeito – a

7

Kurt Lewin não é nunca citado pelo próprio PB. No número 200 de 2013, nas *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* – ARSS – que reproduzem parte dos cursos de PB de 1972 a 1975, não encontramos qualquer referência ao contributo de Lewin. Nesse mesmo número apenas o artigo de Thomas Medvetz anota “uma utilização precoce do conceito de campo em ciências sociais nas teorias sociopsicológicas de Kurt Lewin” (p. 45). Para avaliar a relevância de Kurt Lewin para além da psicologia social que decisivamente renovou, veja-se nomeadamente Pierre Kaufmann (1968).

significação que lhe dá e de que a investe. Esta alternância e este papel de intermediário entre o “percepto” e o “conceito” está na base” *acrescenta*, “duma espécie de desenvolvimento genético que vai do percebido ao concebido (*du perçu au conçu*) passando pelo representado.

Trata-se duma constatação lógica. No real a estrutura de cada representação aparece-nos desdobrada, tem duas faces tão pouco dissociáveis como o direito e o verso duma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. Escreveremos:

$$\text{Representação} = \frac{\text{Figura}}{\text{Significação}}$$

Entendendo por isso que ela faz compreender a toda a figura um sentido e a todo o sentido uma figura. (MOSCOVICI, 1976a, p. 63)

Antecipa-se também, como de resto SM igualmente esclareceu, o duplo processo da *ancoragem* (significação) e da *objetivação* (*figura*) que está no centro da dinâmica representacional (JESUINO, 2001).

Retomando o conceito de gênese referido na passagem transcrita, há que referir que essa é uma ideia central na obra de SM como de resto na perspectiva construtivista em que se inscreve. São múltiplos os lugares onde o dispositivo genético é invocado, adquirindo particular relevo as minorias ativas (MOSCOVICI, 1976b).

O processo de mudança social, assim sugere SM, comporta um movimento tanto dialético como dialógico, cujo primeiro momento consiste numa deslegitimação da suposta racionalidade normativa – colocar em causa o senso comum, as práticas consensualmente aceites, contestação essa que obriga a uma reflexão que leve mesmo a contra-argumentar, o que poderá conduzir, e conduz, sobretudo quando a lógica minoritária acaba por predominar através dum bom senso conducente a um novo senso comum. Esta dinâmica encontra-se em filigrana na obra de Max Weber, mas também em Kurt Lewin, adquirindo maior clareza com os dados empiricamente validados por SM.

Em todo o caso, esta será apenas uma parte daquilo que podemos observar nos processos da mudança social. A fonte inspiradora de SM, sabemos-lo, até porque ele próprio e por várias vezes o reconheceu, foi Jean Piaget (1896-1980) e não propriamente Émile Durkheim (1858-1917). Lembrar Piaget remete para o estruturalismo genético, acentuando o construtivismo que conduz duma estrutura de determinado nível a outra de nível superior através duma gênese. Que tenhamos de considerar tanto a gênese como a estrutura e que ambos se achem articulados é algo que encontramos em numerosos autores da atualidade. Como que um novo senso comum partilhado pelos cientistas sociais.

É o que noutros termos PB designará como *estrutura estruturante e estrutura estruturada*. Uma terminologia que vamos encontrar igualmente na *teoria da estruturação* de Anthony Giddens (1984). Mas não é fácil, e julgo não cometer nenhuma heresia sugerindo que o próprio Piaget se debateu com esse problema sem encontrar uma solução satisfatória, a saber, como explicar a passagem duma a outra estrutura, ou, nos termos de Piaget (1975), em que consiste o *processo de equilibração* desde logo das estruturas cognitivas.

Vamos encontrar o mesmo problema nos processos evolucionistas, agora numa outra escala, a escala filogenética, em que alternam explicações baseadas em pequenas alterações locais – o que torna difícil explicar a emergência das novas formas e as explicações tipo “equilíbrio pontuado”, com saltos quânticos que, por seu turno, implicam descontinuidades que uma ontologia monista tem dificuldade em acolher.<sup>8</sup>

Tais dificuldades poderão explicar que o consenso construtivista leve os autores a dar mais relevo à *estrutura estruturante*, como será o caso de SM na esteira de Jean Piaget, e outros, como PB, a colocar o acento na *estrutura estruturada*.

PB parece com efeito mais atento à permanência, à reprodução e finalmente à resistência que os “campos” oferecem aos processos de mudança, embora o autor e seus “*compagnons de route*” insistam no *agentismo* do *habitus* que, dissemo-lo invocando Sloterdijk, no papel que PB lhe confere, acaba por constituir mais um foco de resistência, mais um aliado dum senso comum, da *doxa*, do que propriamente uma fonte de inovação.

Estas observações são banais, mas há que insistir e mesmo reforçar as razões e paralelismos que possamos estabelecer. Por surpreendente ou mesmo escandaloso que possa parecer, a teoria do *habitus* foi introduzida por PB – o momento em que o sociólogo recorre à psicologia – inscrevendo-a, todavia, num modelo de cariz neobehaviorista desenvolvido e aparentemente com algum sucesso pela teoria das *redes neuronais* (RUMMELHART; MACCLELLAND, 1986). O *disposicionalismo* do *habitus* teria aí a sua fácil explicação orgânica, perdendo o *habitus* a sua aura metafísica da palavra latina para se transformar, como finalmente parece ser ao que PB o reduz, aos prosaicos hábitos como o bom senso comum os entende.

Esta leitura redutora do *habitus* leva a colocar sérias dúvidas quanto à sua aproximação ao conceito moscoviciano de representação social. SM recorre aqui a uma linguagem não técnica. PB reivindica o jargão por forma a afastar do senso comum, embora, como seria aqui o caso, dele pouco finalmente descole, enquanto SM se mantém no senso comum, ou antes, na forma como este se exprime, para em seguida procurar nelas raízes menos comuns.

8

A teoria do equilíbrio pontuado (*punctuated equilibrium*) deve-se em grande medida a Stephen Jay Gould (1941-2002) já presentida por Jean Piaget. Ver Gould (2007).

A expressão “representação social” remete para algo aparentemente inteligível de imediato, mas contendo conotações menos imediatas que se desocultam através da análise e da reflexividade.

Deve-se, sobretudo, a Willem Doise (1982, 2005) a aproximação senão mesmo continuidade entre o conceito de representação social de SM e o *habitus* de PB. A ideia é apresentada por Doise pela primeira vez na tese publicada em 1982 com o título *Explicação em psicologia social*, onde procura no capítulo final estabelecer ligações entre psicologia social e sociologia, nomeadamente no que se refere a SM e PB e que irá basear a definição que posteriormente propõe para representação social enquanto “princípios geradores de tomada de posição ligadas a inserções específicas num conjunto de relações sociais e organizando os processos simbólicos intervindo nessas relações” (DOISE, 1986, p. 89).

Sabemos que SM sempre resistiu a definir, limitando-se a caracterizar mais a noção do que o conceito. As definições tendem a limitar a capacidade da expansão semântica, o que não estaria em consonância com uma teoria que se pretende aberta e em progresso. Por outro lado, o acento posto na “tomada de posição” mesmo matizado pela ideia do “princípio gerador” desloca de imediato a compreensão do conceito para a componente atitudinal, a jusante do campo da representação.

Tal deslocação é tanto mais estranha quanto é certo ter sido W. Doise um dos autores que mais e melhor insistiu na distinção entre representação social e atitude. Da mesma forma, não será menos intrigante que tenha vindo a colaborar com SM na redação de um longo ensaio, tão pouco recordado e tão pouco justificado, sobre a dinâmica de grupos, não na ótica do conflito intergrupo introduzida por Henri Tajfel (1919-1982), mas na ótica moscoviciana dos “grupos abertos” e dos conflitos entre minorias e maiorias que neles emergem (TAJFEL, 1982; MOSCOVICI; DOISE, 1991, 1992).

Subjacentes a tais “posicionamentos” ou, se preferirmos, “princípios geradores” estarão os “*thêmata*”, ou seja, pressupostos básicos, de natureza mais “estilística”, mais “psicológica” do que sociológica. Mas *thêmata* não são o mesmo que representação social e sendo este o elemento na cadeia dos interpretantes que irá fazer a ligação às atitudes enquanto tomadas de posição e consequentes comportamentos (MOSCOVICI; VIGNAUX, 1994).

A teoria de PB do *habitus* enquanto disposição, reforçada pelos processos de socialização, que em última análise poderão remeter para um behaviorismo skinneriano, foi igualmente apontada por Celso de Sá (1994), na sua muito controvertida aproximação à TRS.

É, todavia, difícil escapar ao funcionalismo implícito nas doutrinas posicionais como SM mostra no seu ensaio sobre as minorias activas onde contrasta o funcionalismo com o método genético que ele preconiza e procura correntemente aplicar nos seus estudos empíricos.

## CAMPO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

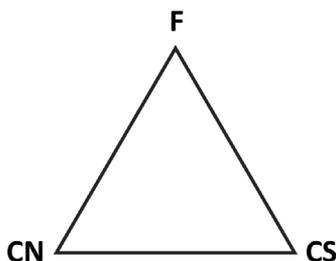
No *Homo academicus* publicado por PB em 1984, no mesmo ano em que SM publica a sua tese sobre o novo olhar em psicologia social e a centralidade das RS nesse novo paradigma, podemos encontrar no espaço a duas dimensões construído pela técnica estatística da análise de correspondências que SM e PB estão muito próximos, ocupando posições quase coincidentes, a igual distância de Michel Foucault (BOURDIEU, 1984, p. 290).

Tal resultado surpreende a vários títulos. Sabemos que os dois autores profissionalmente – ambos professores na École des Hautes Études en Sciences Sociales – EHESS – e aparentemente com interesses convergentes nunca se referem um ao outro como já recordamos no início deste texto.

Esta deliberada ignorância recíproca não constitui novidade no âmbito das comunidades científicas que de resto o próprio PB, com a sua noção de campo enquanto espaço de “relações objetivas” em termos de dominantes e dominados, nos ajuda a perceber.

Para além dos aspetos de maior ou menor protagonismo ou mesmo maneirismos pessoais, são duas disciplinas sociais muito próximas – a sociologia e a psicologia social – e será nesse âmbito que interessa prosseguir a análise. SM e PB serão naturalmente aliados na dinâmica triangular constituída por ciências naturais, ciências sociais e filosofia.

**FIGURA 3**  
**DINÂMICA TRIANGULAR (CIÊNCIAS NATURAIS, CIÊNCIAS SOCIAIS E FILOSOFIA)**



Fonte: Elaboração do autor.

Em *Homo academicus* (1984), PB apresenta um quadro ilustrativo muito claro da forma como vê a distribuição das várias disciplinas no campo das ciências. A imagem reporta-se à realidade francesa, mas não será difícil de admitir que eles possam verificar-se numa forma generalizada pelo menos nas culturas de matriz ocidental.

Por um lado, o quadro opõe, num dos polos, as ciências naturais (matemáticas, física, química, biologia) e, no outro polo, as humanidades (história, letras, filosofia) e na interface as ciências sociais (economia, sociologia, etnologia, psicologia, linguística, geografia). Por outro lado, coloca-se em evidência a distinção entre ciências “puras” e ciências

“impuras” porventura no sentido de ciência fundamental e ciência aplicada, mas onde o carácter de aplicação (prática) estaria, sobretudo, presente nas ciências sociais, desde logo ignorando a vertente tecnológica derivada das ciências naturais. Por si só mereceria um desenvolvimento separado de que nem PB nem SM se ocuparam.

No quadro de PB também se reveste de particular interesse a posição de dominadas das ciências sociais, no cruzamento das ciências naturais e das humanidades, e com um estatuto marginal para ambas. Em contrapartida as imagens recíprocas entre humanidades e ciências naturais seriam pautadas pelo respeito mútuo ou, se preferirmos, por uma indiferença cortez. Lembremos o sempre e ainda actual depoimento de Edgar Snow sobre as duas culturas que, embora separadas, conseguem manter uma saudável coexistência e por vezes mesmo estabelecer relações de colaboração considerada desejável para estimular a imaginação científica e simetricamente a imaginação poética da criação artística.

Gaston Bachelard (1844-1962) constitui um exemplo dessa oscilação entre as exigências do rigor que ele reclama para as ciências naturais sem que tal interfira com o exercício das admiráveis “*rêveries*” poéticas em torno dos elementos primordiais – a terra, a água, o fogo, o ar. O leitor dificilmente deixará de estranhar a mudança na atmosfera dos textos escritos pelo mesmo autor, o grau em que o severo e intransigente epistemólogo é capaz de dar livre curso à sua imaginação, uma outra faceta agora positiva do Dr. Jeckyll e Mr. Hyde.

A situação das ciências sociais é mais difícil, admitindo, como sugere PB, a dupla marginalidade a que parecem sujeitas. Há, todavia, que introduzir algumas precisões que, na sequência, foram admitidas pelo próprio PB. Na verdade, as principais tensões derivam, sobretudo, da filosofia enquanto disciplina que continua a exercer uma regulação epistemológica do campo da ciência quer em termos de “filosofia da ciência”, quer em termos mais genéricos de epistemologia enquanto teoria do conhecimento. Por vezes estas duas aceções confundem-se, mas não vamos determo-nos aqui em precisões semânticas.

É em grande medida esta reflexão sobre a ciência em geral introduzida pela Filosofia, e poderíamos remontar a Kant, e por outro lado a emergência nos finais do século XIX de novas disciplinas sociais como a sociologia, a psicologia e a etnologia que vão alterar profundamente a estrutura do campo.

É habitual atribuir a Thomas Kuhn (1922-1962), não propriamente um filósofo mas um historiador da ciência com formação em física, a origem do debate filosófico derivada da distinção por ele introduzida entre “ciência normal” e “ciência revolucionária”, bem como pela noção de “paradigma”, posteriormente corrigida para “matriz disciplinar”. O debate é suficientemente conhecido e repetido à saciedade pelo que

basta aqui mencioná-lo, enquanto referência a que ambos os autores SM e PB foram igualmente sensíveis.

Uma consequência dos conceitos introduzidos por Kuhn, retomados e refinados nomeadamente por Popper, Lakatos, Feyerabend, para citar apenas os mais conhecidos, consistiu em tematizar os critérios da validade científica que, por seu turno, vieram dar maior consistência à “*pecking order*” das ciências: a física no topo da hierarquia e como que “*benchmarking*” do ideal científico a que todas as disciplinas deveriam almejar, designadamente através da formalização matemática, para adquirirem “*direito de admissão*”, na expressão de PB, no subcampo da ciência pura. É conhecida a expressão inspirada na psicanálise da “inveja da física” que tem levado as disciplinas a tentar satisfazer tal desiderato.

Numa tal hierarquização as ciências sociais ocupam um lugar marginal, pré-paradigmáticas segundo Kuhn, ou seja, dispersas em numerosas escolas e orientações, regidas por estratégias de diferenciação sem lograrem um mínimo de integração, ou seja, de “normalização” consistente.

O diagnóstico é difícil de rejeitar, tanto por PB como SM, a partir das referências cautelosas que fazem a Kuhn e que, no essencial, ambos parecem aceitar. O debate vai, todavia, prosseguir noutros subcampos, designadamente na reformulação de subdisciplinas tais como a sociologia da ciência e posteriormente a psicologia social da ciência, nas quais PB e SM têm uma palavra a dizer.

## SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA

Também aqui há que ser breve e partir do princípio de que o leitor se acha minimamente informado e também recetivo a possíveis reinterpretações ou meras releituras.

A voz de PB é aqui naturalmente dominante. Trata-se da disciplina cujo estatuto de cientificidade reivindica, restando saber em que termos. O tema interessa a PB ao longo de toda a carreira, tal como candidamente relata no “*esboço duma auto-análise*”, no final da sua obra *Science de la science et réflexivité*, publicada em 2001, transcrevendo o curso que ministrou nesse mesmo ano no Collège de France.<sup>9</sup>

Nesse derradeiro curso de 2001 – PB morreria no ano seguinte –, o autor recorda ter publicado sobre o tema do “campo das ciências” em 1975 e sugere mesmo que esse seu artigo, cujas teses essenciais iria manter, teria causado um impacto decisivo. Na verdade, o artigo representava um corte com a sociologia da ciência iniciada nos anos 1940 por Robert Merton (1910-2003) (1973) nos Estados Unidos, sem todavia incorrer nos excessos da nova sociologia da ciência que posteriormente irá seguir-se, primeiro com o programa forte de David Bloor (1976) e em seguida com a teoria do actor-rede (ANT) de Michel Callon e Bruno Latour (1981).<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Ocasão também para lembrar essa instituição francesa criada em 1536 e onde ser professor constitui só por si uma consagração. PB integra o Collège em 1982 pronunciando uma lição desde logo controversa, dela sendo publicado um extrato com o título “*Leçon sur la Leçon*”.

<sup>10</sup> Para uma visão mais atualizada da teoria ator-rede, ver Bruno Latour (2005). Para uma visão crítica e próxima das teses de Bourdieu, ver Terry Shinn e Pascal Ragouet (2005).

A sociologia da ciência é hoje uma subdisciplina dotada dum *corpus* difícil senão impossível de conhecer na íntegra. O corte operado por PB consistiu fundamentalmente em contestar a imagem irénica da ciência proposta pela sociologia funcionalista de Robert Merton objetivada no conceito de “*comunidade científica*” constituída por cientistas regidos por princípios ideais, tais como universalismo, comunalismo, desinteresse e ceticismo organizado, que viriam a ser sintetizados pela expressão “*ethos mertoniano*” da ciência.

Trata-se dum *tipo ideal* que, como observa Bourdieu (2001, p. 26), aproxima o cientista do burocrata de Weber. É certo que o próprio Merton tinha consciência de eventuais efeitos perversos, e desde logo o “efeito Mateus” – os que têm mais recebem mais (Mateus 25:14-30) – empiricamente observado nas “comunidades” pretensamente desinteressadas.

À imagem da “comunidade” PB opõe o conceito de campo de forças com a sua estrutura relacional baseada no poder e dinâmicas subjacentes. Hoje em dia será difícil rejeitar esse outro olhar sobre a atividade dos cientistas, pondo em causa a pureza das suas motivações.<sup>11</sup>

Porventura mais importante será a ideia também originada em Kuhn (1962) da *incomensurabilidade dos paradigmas* – simplificando muito, não é possível recorrer a critérios absolutos e universais de verdade, ou seja, não é possível prescindir do consenso dos pares para validar as descobertas científicas.<sup>12</sup>

Será essa igualmente a ideia de Karl Popper (1902-1994) ao propor que o conceito de verdade adquira maior consistência epistemológica se for substituído por uma espécie de “teologia negativa”, ou seja, se em lugar de procurarmos verificar a verdade dum teoria procurarmos antes falsificá-la. Inocente até prova em contrário. O que equivale a dizer que uma teoria científica nunca é em rigor verdadeira, mas apenas não falsa ou ainda que essa falsificação depende do nível de análise como é o sempre citado caso da passagem de Newton a Einstein.

Uma vez aberta a caixa de Pandora, difícil seria impedir a deriva relativista iniciada pelo *programa forte*<sup>13</sup> de David Bloor (1976), dando lugar a numerosos estudos de caso através dos quais o laboratório, qual “caixa negra”, se abriu ao olhar curioso e nem sempre generoso dos cientistas sociais, levando a excessos e incompreensões mútuas que culminam no espetacular “Caso Sokal”, onde a retórica sociofilosófica acaba por ser ridicularizada, embora com argumentos não inteiramente convincentes (SOKAL; BRICMONT, 1998). O caso deixou sequelas que não têm facilitado a aproximação entre ciências sociais e ciências naturais.

A tendência para argumentar recorrendo à retórica filosófica é uma das críticas que PB dirige às derivas da “nova sociologia da ciência”, nomeadamente no caso de Bruno Latour, ainda que o próprio PB possa

11

Embora datado ocorre referir um estudo analítico sobre a comunidade científica portuguesa efetuado por uma equipa de sociólogos e psicólogos sociais coordenado por Jorge C. Jesuino em 1995, de certo modo iniciando o interesse por esta nova área de estudos em Portugal.

12

Não significa que a consequência seja o relativismo empírico. Tal como observa René Thom (1923-2002) – “nunca um erro de alguma importância conseguiu imiscuir-se num resultado sem ser quase imediatamente detetado. Como é que um tal ‘consenso’ poderia explicar-se se não correspondesse a um sentimento geral, fruto do conflito do espírito com os constrangimentos permanentes, intemporais e universais? Nesta confiança na existência dum universo ideal, o matemático não se inquietará com os limites dos procedimentos formais, poderá esquecer o problema da não contradição. Porque o mundo das Ideias, excede infinitamente as nossas possibilidades operatórias, e é na intuição que reside a última ratio da nossa fé na verdade dum teorema [...] Não há uma definição rigorosa de rigor [...] O rigor ou o seu contrário a imprecisão) é fundamentalmente uma propriedade local do raciocínio matemático” (THOM, 1974, p. 66-67). Para Thom, Platão continua a ser a única alternativa, mas agora o universo das Ideias torna-se assintótico e baseado na confiança na racionalidade.

13

O programa forte de Bloor (1976) propõe quatro princípios epistémicos que o sociólogo da ciência é convidado a considerar: (1) *Causalidade* – quais as condições de surgimento das crenças tendo em conta que estas não sejam apenas sociais; (2) *Imparcialidade* – tanto a verdade como a falsidade, como a racionalidade ou irracionalidade, do êxito e do fracasso; (3) *Simetria* – explicar pelos mesmos tipos de causas tanto as crenças “verdadeiras” como as “falsas”: os erros não poderiam ser imputados unicamente a causas sociais

e as verdades unicamente imputadas à lógica e à razão; (4) *Reflexividade* – os modelos explicativos desenvolvidos pelos sociólogos a propósito dos conhecimentos em geral devem aplicar-se à própria sociologia. O princípio de simetria foi o que mais controvérsia suscitou e ainda suscita e o princípio da reflexividade nunca veio a ser praticado com exceção de PB que dele explicitamente se reclamou.

por seu turno ser acusado do mesmo, talvez consequência da sua matriz de “normalien”.<sup>14</sup>

O programa alternativo de sociologia da ciência que PB propõe e que em certa medida aplicou em obras como o *Homo academicus* (1984) e *La noblesse d'État* (1989a) apoia-se na tríade “campo-habitus-capital”, que, por frágeis ou datados que estejam os seus resultados, teria definitivamente entrado no léxico das ciências sociais, senão mesmo na *doxa* do senso comum.

O quadro conceptual é concebido para funcionar a nível macro, a nível do espaço social, tendo o Estado como coordenador em última instância. É certo que PB admite que a lógica triádica das estruturas estruturantes igualmente se verifique *fractalmente* em subcampos cada vez mais locais, “*mise-en-abîme*” que nunca se autonomiza da hierarquia a que em última análise se acha ligada.

Daí que se entenda a crítica que dirige aos estudos de caso de que a observação participante de Latour e Wolgar (1979) constitui o exemplo pioneiro. Para PB tais estudos tendem a limitar-se a explicações “internas”, ou seja, explicações que não têm em conta os condicionamentos externos, tornando-se assim irremediavelmente locais e por isso mesmo de curto alcance e limitada generalização.

E quanto ao papel mediador do *habitus*, voltamos a encontrar aqui a ideia redutora duma protopsicologia dominada pelos processos de “domesticação”, para evocar um termo do agrado de Sloterdijk a que parece reduzir-se a socialização, agora ao nível terciário, das regras subjacentes aos “jogos de linguagem” dos campos disciplinares.

## PSICOLOGIA SOCIAL DA CIÊNCIA

É neste ponto que podemos recorrer a SM que, agora a partir do seu “outro olhar”, um olhar mais meso do que macro ou micro, se torna possível propor explicações menos redutoras e de algum modo complementares duma sociologia da ciência. Haverá que fazer um pouco de história, embora igualmente em termos escandalosamente breves.

A psicologia da ciência, ou antes, a psicologia dos cientistas começa com as características psicológicas dos cientistas. Sob esse aspecto não difere da protossociologia da ciência centrada nos perfis sociais dos cientistas, sendo um dos méritos de Merton deslocar o interesse para o nível institucional e organizacional. A “revolução cognitivista” dos anos 1950 e, por outro lado, a progressiva afirmação da psicologia social, ela própria fortemente influenciada pelo paradigma cognitivista (*social cognition*) desenvolvido pelos psicólogos sociais norte-americanos, levam a profundas mudanças na psicologia social da ciência.

Kuhn (1962) já tinha aberto a porta à importância da psicologia, sobretudo, no “contexto da descoberta”, a distinguir, segundo

14

Aluno da École Normale Supérieure - ENS - uma das grandes escolas, de origem napoleónica, que caracterizam o sistema francês, por regra dispondo dum prestígio e de aberturas profissionais superiores às oferecidas pelas universidades. PB dedicou-lhe um estudo publicado em 1989 com o título *La noblesse d'État* (1989a).

Reichenbach (1891-1953) (1938), do *contexto da verificação*, por forma a evitar qualquer tentação psicologista.

O debate vai todavia complexificar-se, sobretudo no âmbito das ciências cognitivas e mais recentemente com as ciências neuronais, por virtude da entrada de mais um Cavalo de Troia, agora cavalgado pelos filósofos parentes da filosofia analítica, dando lugar à corrente da “*philosophy-of-mind*” (filosofia da mente ou do espírito, como os franceses preferem).

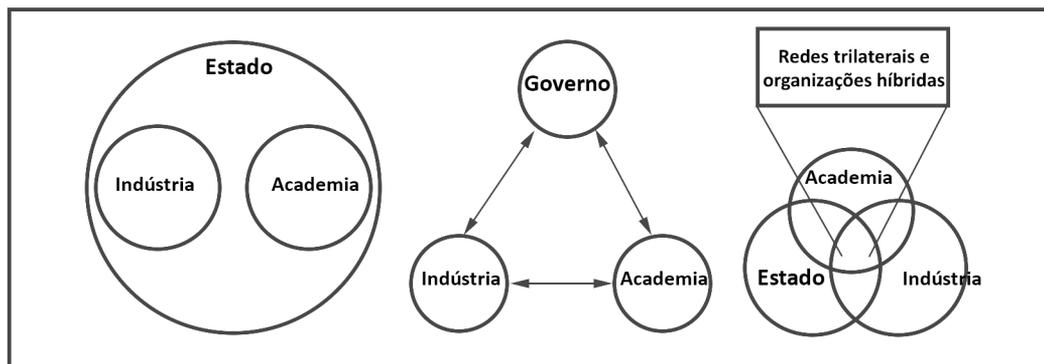
O debate continua nos nossos dias, ainda que com menos vigor, centrando-se em questões de inegável interesse e não apenas académicas, basta pensar no caso da *inteligência artificial*, como sejam as relações entre o espírito e o corpo, qual a natureza dos processos cognitivos, como explicar a emergência de novas formas – a obsessão de Piaget que ficou por resolver –, quais as possíveis modalidades de causalidade metonímica ou ainda, e isso irá interessar sobremaneira SM, qual o valor da “psicologia popular” (*folk*) ou, mais geralmente, como pensar o próprio senso comum nas suas múltiplas variantes.

Também a psicologia se vê confundida com a análise filosófica que não se limita a uma epistemologia regional, antes se insere numa reflexividade muito mais ampla e que acaba igualmente por se cruzar com a sociofilosofia da ciência.

O campo das ciências sociais, já não no sentido restrito de PB, caracteriza-se hoje por uma maior indistinção de fronteiras, o que não significa necessariamente maior densidade interdisciplinar, mas talvez apenas dispersão, onde filosofia, ciências naturais e ciências sociais mais se intercetam.

O triângulo de que inicialmente partimos será talvez mais bem metaforizado por ciclos de Venn, que melhor traduzem um espaço relacional em expansão e, portanto, de soma não nula, como será o caso da “tripla hélice” proposto por Henry Etzkowitz e Loet Leydesdorff (1995, 2000), se atendermos às relações ainda mais complexas onde a produção do conhecimento científico cada vez mais se articula com o tecido económico da sociedade civil e agências reguladoras do Estado.

**FIGURA 4**  
**REPRESENTAÇÕES DOS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA TRIPLA HÉLICE<sup>15</sup>**



Fonte: Adaptado de Etzkowitz e Leydesdorff (2000, p. 11).

SM intervém neste debate a partir da perspectiva duma psicologia social da ciência. Nutre alguma impaciência com os debates epistemológicos sem, todavia, a eles se furtar. No que toca à “filosofia da mente” conhece os autores em cena, mas não vai muito além do leitor bem informado, que irá por vezes citar, como citará muitos outros vindos de áreas próximas, sejam Lévi-Strauss ou Chomsky, nomes que se tornaram comuns no âmbito deste novo espaço de debate, ou ainda Saussure, Jakobson e mais recentemente Bakhtin.<sup>16</sup>

Interessa, todavia, realçar a contribuição mais substantiva de SM para uma psicologia social da ciência que resume um longo artigo publicado, em 1993, no *Journal for the Critic of Social Behaviour*, uma revista fundada por Rom Harré, receptiva à teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1993a).

Nesse artigo SM se alinha à tese do “consenso”, mas agora não limitado aos processos do senso comum e sim alargado ao nível do trabalho científico. Diferente todavia de PB será o acento que SM coloca nas interações de preferência às relações objetivas (CAMPOS; LIMA, 2016).

SM adota uma visão ascendente (*bottom up*), de resto, própria do método genético em que tanto insiste, compatível com o construtivismo dinamizado pelos processos da influência intersubjetiva. O texto talvez não surpreenda pela importância que atribui às dinâmicas entre minorias e majorias, porventura uma das grandes descobertas empiricamente validadas a que o seu nome ficará ligado. SM considera mesmo que as distinções epistemológicas residem nos diferentes processos subjacentes à influência maioritária e à influência minoritária.

O conceito de reflexividade encontra aqui uma outra aceção diferente da que fora introduzida no programa forte e que finalmente nunca teria sido operacionalizado. Por reflexividade, mas SM escreve reflectividade, possivelmente mais próximo da “abstracção reflexionante” (*refléchissante*) de Piaget, entende-se aqui a passagem a um reexame do que inicialmente nos parece óbvio, mas posto em causa por uma opinião

15 Esta figura foi extraída dum artigo publicado na *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 6, nov./dez. 2010, de autoria de Álvaro Augusto Dossa e Andreia Paula Segatto. A figura é adaptada do original de Etzkowitz.

16 Tal como reconhece na longa entrevista que concede a Ivana Markova, o conhecimento que SM tem de Bakhtin é relativamente tardio, o que explica o menor relevo atribuído inicialmente por ele, nomeadamente na *Psychanalyse*, às trocas conversacionais (MOSCOVICI; MARKOVA, 2000).

dissidente e não necessariamente mais correta, podendo conduzir a um lento trabalho em grande parte inconsciente, latente e finalmente a um processo de *conversão*.

Segundo SM, é esta a dinâmica que poderá constituir uma razão necessária ainda que insuficiente da psicologia da descoberta. Num capítulo publicado em 1975 num livro sobre Matemática, com o título intrigante de *La fête du cordonnier*,<sup>17</sup> SM desenvolve profusamente o argumento, desencadeado por Kuhn, de que não basta a lógica da verificação para explicar o processo do conhecimento científico.

A “nova sociologia da ciência”, designadamente na sua vertente etnometodológica, já amplamente contribuíra com os seus estudos de campo, para esclarecer algo que os cientistas conhecem bem: a diferença entre o formato canónico dum trabalho científico para efeitos de avaliação pelos pares e a forma como a pesquisa de facto teria sido “construída”, no bom como no menos bom sentido do termo (KNORR-CETINA, 1981).

Ainda outra característica, tanto antecedente como corolário dos processos de influência subjacentes à inovação científica, mesmo que não se trate duma descoberta revolucionária – seja Einstein ou Bohr – tem lugar através dum dialogismo intergrupo, situando-se assim, mesmo que seja a “poele” de Descartes, que fala consigo próprio, sempre mediada por Outro, a um nível meso, o nível que é reivindicado como específico da própria psicologia social. SM que também frequentou a sociologia estará muito mais próximo de Simmel do que de Durkheim.

Altura também para referir a outra faceta de SM, bem mais conhecida, mas de forma alguma mais significativa, da TRS, sobretudo quando centrada no estudo de caso que lhe deu origem – *A Psicanálise, a sua imagem e o seu público*. A obra vale a muitos títulos, mas interessa-nos aqui deslocar a presciência do autor quanto à importância crescente da ciência a partir do início do século XX e à forma como extravasa do “campo” restrito bourdieusiano para o “*espaço social*” alargado, dando origem às representações sociais, à construção dum novo senso comum capaz ou talvez incapaz de conferir sentido e saber conviver com as situações de “*double bind*” a que os contornos totalizantes da instituição da ciência parecem conduzir-nos. A reflexividade de PB teria de se desdobrar numa meta-reflexividade, e reencontramos a metafísica, quanto à possibilidade dos humanos controlarem o seu próprio destino e condição.

## CAMPO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Descemos mais um degrau e entramos num sub-subcampo. Mas haveria outros, no contexto da lógica fractal, como o campo da sociologia, ou o campo da psicologia social, e no interior das disciplinas gerais as subdiferenciações subparadigmáticas.

17

SM recorre com frequência a metáforas ilustrativas dos seus argumentos. Neste caso faz alusão à célebre fábula do sapateiro que, ao comentar um pormenor incorreto no desenho dum sapato, num quadro de Apelles – pintor da Grécia Antiga – e ver a sua observação reconhecida, volta a pronunciar-se sobre outro detalhe, o que lhe vale a reprimenda – não suba o sapateiro acima da sua chinela. A alusão é irónica, não sendo claro que SM a vire ambiguamente (ou reflexivamente) para si próprio.

PB não consagrou, tanto quanto seja do meu conhecimento, um exame detalhado do triângulo onde figurasse entre outros a tríade psicologia/psicologia social/sociologia. Ou um outro, porventura mais social, articulando psicologia social/sociologia/antropologia. As ciências sociais – SC – no sentido lato, pré-paradigmáticas como as caracterizou Kuhn (1962), sofreriam ainda mais acentuadamente o que designamos de síndrome da “inveja da física” tentando, e aqui a linguagem de PB é particularmente adequada, legitimar-se e obter “direito de entrada” recorrendo a metodologias “duras”, quantitativas, que de algum modo lhes conferissem um mínimo de credibilidade dita científica. Esse será mais um efeito da tendência imperialista das “ciências duras” a ilustrar a “violência simbólica que PB tanto invoca (BOURDIEU, 1989b).

Ciências como a economia, pelo menos na sua vertente hegemônica da econometria, há muito que subalternizaram a economia política. E serão igualmente os modelos financeiros altamente formalizáveis que resistem pela sua opacidade a uma representação social que as torne inteligíveis para o senso comum.

A psicologia geral, sobretudo, na sua vertente próxima das neurociências, enquanto disciplina que se ocupa dos comportamentos tanto animais como humanos, há décadas que se inscreve confortavelmente no campo das ciências naturais, próximas da biologia que, por seu turno, parece estar a deslocar a física enquanto ciência modelo, e hoje não menos percorrida por teorias alternativas e incomensuráveis, incapaz por isso mesmo de se unificar, tende a passar a segundo plano.

Poderíamos tornar o quadro ainda mais complexo se da ciência fundamental passarmos às aplicações técnicas e tecnológicas, até pela indistinção cada vez mais acentuada das suas fronteiras. Voltando aos autores que nos guiam neste percurso, tanto SM como PB não resistiram em combater o adversário no terreno deles, como confessa PB, na sua autoanálise (BOURDIEU, 2001) e daí o esforço das análises quantitativas utilizadas nos seus múltiplos estudos, alguns dos quais como *La distinction*, se tornaram referências obrigatórias.

Muitos desses estudos estão hoje datados mesmo no que se refere aos tratamentos estatísticos e ao seu valor probatório. Já em vida de PB seria possível concluir e ele próprio o reconheceu (BOURDIEU, 1997, p. 276) que os ajustamentos por ele hipotetizados entre campo e *habitus* não confirmam a “cumplicidade ontológica” nos termos previstos (MARTUCCELLI, 1999, p. 140).

Quanto a SM porventura numa cedência – mas será que se pode falar em cedência? – ao método experimental especialmente típico da *cognição social*, e onde aliás revelou particular competência, logrando obter resultados mais robustos no que se refere tanto aos processos de *polarização* observáveis na dinâmica de grupo, como aos já referidos

processos de *influência minoritária* enquanto agentes de mudança, aplicáveis à descoberta científica.

É certo que PB não ignora, e nesse sentido convoca o conceito de *conhecimento tácito* de Michael Polanyi (1891-1976), segundo o qual haveria uma capacidade irreduzível no exercício das competências tanto psicomotoras como intelectuais, o que não implica qualquer recurso a mediações representacionais (1966). E seriam igualmente tais processos implícitos que estariam subjacentes à psicologia da descoberta.

SM inspirou-se por seu turno na hipótese de Holton de quem adotou a noção de *thêmata* (plural do termo grego *thêma*) para significar pressupostos metafísicos que poderiam explicar as preferências dos cientistas perante soluções igualmente válidas pelo menos a um possivelmente provisório estado do conhecimento.

A noção dos *thêmata* introduzida em 1992 por SM permitiu renovar a TRS, uma teoria em progresso, e contribuiu para tornar mais clara e inteligível a ligação entre ciência e senso comum. Qual a razão subjacente pela qual, tanto o cientista como o “homem da rua”, recorrem em última análise a esse magma sincrético saturado de arquétipos, coletivamente construídos e coletivamente renovados, mesmo que de tal não tenham inteira consciência, para formularem os seus juízos e definir as suas opções?

Há certamente que reconhecer uma assimetria entre o lugar da sociologia e da psicologia social como consequência das estratégias desenvolvidas tanto por PB como por SM, ainda que saibamos que não bastam gigantes para construir novos impérios.

Conforme palavras de SM, a história não se faz com grandes homens, mas sem grandes homens não haveria história (MOSCOVICI, 1981, p. 414). Se tanto a sociologia como a psicologia são duas disciplinas relativamente recentes, hoje o seu estatuto epistemológico no campo da ciência, por subalterno que seja, não é posto em causa.

Difícilmente se poderá dizer o mesmo da psicologia social. Ainda que os historiadores sempre apontem que ela se inicia já com Wundt com o seu tratado sobre a psicologia dos povos – mas será que ainda é lido tal como continuamos a ler Durkheim ou Weber? Na verdade, a psicologia social só vem a adquirir momento a partir da Segunda Guerra Mundial e floresce sobretudo nos Estados Unidos, onde ficou indelevelmente marcada pela orientação cognitivista, aliás em consonância com a psicologia geral a que ficou ligada como subdisciplina.

Curiosa a distinção que virá a estabelecer-se entre *psicologia social psicológica* e *psicologia social sociológica*, uma terminologia de inspiração duvidosa, mas que traduz a dificuldade que uma disciplina híbrida encontra, não tanto em construir, mas sobretudo em legitimar o seu próprio objeto. E neste caso não se trata tanto de barreiras à entrada, mas sim de barreiras à saída.

A sociologia admite alargar o seu objeto a níveis micro, como será o caso do interacionismo simbólico e da etnometodologia que PB reconheceu e discute, nomeadamente no âmbito da nova sociologia da ciência. A SM, como já referimos no início, deve-se o esforço de construir uma psicologia social alternativa ao sociocognitivismo, uma psicologia social mais social, mais europeia de que a TRS seria a marca distintiva. Mas a própria TRS tem dificuldade em distinguir-se das tendências microsociológicas que acima referimos e que, como é conhecido, deu lugar a uma viva controvérsia, mas nem por isso conclusiva.

Em última análise as marcas distintivas da psicologia social europeia – por um lado a teoria da identidade social de Henri Tajfel e por outro as teorias de influência social de SM, ambas experimentalistas, acabaram, por isso mesmo, a ser as que obtiveram plena legitimação pelo paradigma da ciência normal que a disciplina logrou impor. Quanto à TRS, pensada como o *corte epistemológico* que haveria de abrir um novo espaço no campo das ciências sociais, mas talvez seja cedo para o afirmar, embora tenham já decorridos mais de 50 anos, está longe de ter obtido idêntico reconhecimento.

## POR ÚLTIMO

Na sua breve autoanálise de 2005 PB relata como foi o seu percurso de “*normalien*” em filosofia que, por circunstâncias contingentes, o levaram a permanecer na Argélia, onde desenvolveu uma pesquisa etnográfica, uma experiência que recordará ao longo de toda a sua vida. Só depois resolveu fixar-se na sociologia, ciência a seu ver com estatuto duvidoso e, sobretudo, menos prestigiado que a etnografia. Recorde-se a influência exercida por Lévi-Strauss, que ainda hoje claramente se mantém ou mesmo se teria reforçado, através dos seus continuadores e dissidentes, permitindo especular que ela será porventura a disciplina tendencialmente capaz de integrar o campo das ciências sociais.

E tanto PB como SM parecem ter-se dado conta de tais tendências incoativas, ao admitirem ambos que os seus esforços de renovação disciplinar vão nesse sentido. Sintomático de facto que SM sugira que a TRS não é senão uma antropologia cognitiva, *uma antropologia do tempo presente* e que, por seu turno, PB se refira e até titule alguns dos seus textos por *antropologia reflexiva*, ou que alguns comentadores a tenham caracterizado como *antropologia estrutural*.

Entretanto, o percurso intelectual e académico de SM não teria sido menos rico, como pode observar-se a partir da obra que legou e das múltiplas entrevistas que concedeu.

Altura para referir que SM, para além da psicologia social que sempre considerou como a sua “paixão” – passe o termo, que não creio ter sido o seu –, recebeu formação em História e Filosofia da Ciência

(tal como PB) sob o magistério de Alexandre Koyré (1892-1964), tendo publicado um conjunto de três obras cuja presciência começa hoje a ser reconhecida designadamente no âmbito da sociologia e da psicossociologia da ciência (MOSCOVICI, 1968, 1972a, 1974). Acresce que esse renovado interesse se deve à saliência da “questão natural”, ou seja à questão ecológica que actualmente constitui um dos problemas prioritários na agenda global e sobre o qual SM consagrou a par de uma reflexão aprofundada, um activismo militante.

No centro da questão ecológica ou do ecologismo, como SM prefere, reencontramos a *hubris* da tecno-ciência pós-moderna, a justificar e a exigir que os cientistas sociais, enquanto representantes dum senso comum esclarecido (*enlightened*) na designação de Popper, contribuam para uma reflexividade, não narcísica como advertiu PB, mas efetivamente crítica – na tripla vertente que Kant nos legou.

No quadro que anteriormente referimos dum contexto global, em que a ciência ou antes a produção do conhecimento é cada vez menos “escolástica” no sentido de PB e em que profundamente penetra no tecido social multiplicando representações e inquietações como mostrou SM, as ciências sociais dispõem duma vocação naturalmente mediadora capaz de equilibrar esse instável triângulo que forma com a filosofia e as ciências naturais, e desse modo, a partir duma ciência unificada, mais bem posicionada esteja para intervir no argumento do nosso tempo.

Para tal as complementaridades que podemos rastrear na obra de PB e SM, não obstante as suas não menos heurísticas diferenças, continuam a constituir um importante contributo.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *The dialogic imagination: four essays*. Editado por M. Holquist. Tradução de C. Emerson e M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BLOOR, D. *Knowledge and social imagery*. London: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- BOURDIEU, P. La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et Société*, v. 7, n. 1, p. 91-118, 1975.
- BOURDIEU, P. Une science qui dérange – Entretien avec Pierre Thuiller, La Recherche. In: BOURDIEU, P. *Questions de Sociologie*. Paris: Minuit, 1980.
- BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Paris: Minuit, 1984.
- BOURDIEU, P. *La noblesse d'État*. Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Minuit, 1989a.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Deifel, 1989b.
- BOURDIEU, P. *Méditations pascaliennes*. Paris: Minuit, 1997
- BOURDIEU, P. *Science de la science et reflexivité*. Paris: Minuit, 2001.
- CALLON, M.; LATOUR, B. Unscrewing the big leviathan: how actors macrostructure quality and sociologists, help them to do so. In: KARIN, K. C.; AARON, C. (Ed.). *Advances in social theory and methodology: toward in integration of micro and macro sociologies*. Boston: Routledge & Keagan Paul, 1981. p. 277-303.

- CAMPOS, P. H. F.; LIMA, R. C. P. Capital simbólico y representaciones sociales: una aproximación para investigar el espacio escolar. *Investigaciones en Psicología*, Buenos Aires, v. 20, n. 1, p. 31-44, 2015.
- CAMPOS, P. H. F.; LIMA, R. C. P. Social positions and groups: new approximations between Pierre Bourdieu's sociology and social representation theory. *Culture & Psychology*, v. 23, p. 1-14, jul. 2016.
- DAMÁSIO, A. *Descartes'error: emotion reason and the human brain*. Londres: Picador, 1994.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille plateaux: capitalismo et schizophrénie*. Paris: Minuit, 1980. Tomo 2.
- DOISE, W. *L'explication en psychologie sociale*. Paris: PUF, 1982.
- DOISE, W. Les représentations sociales: définition d'un concept. In: DOISE, W.; PALMONARI, A. (Dir.). *L'Étude des représentations sociales*. Paris: Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1986. p. 81-94.
- DOISE, W. Les représentations sociales. In: DUBOIS, N. (Dir.). *Psychologie sociale et cognition*. Paris: Dunod, 2005. p. 155-207.
- ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. The triple hélix – university-industry-government relations: a laboratory for knowledge – based economic development. *EASST Review*, v. 14, n. 1, p. 14-19, 1995.
- ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. The dynamics of innovation: from natural systems and "mode 2" to a triple helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, n. 29, p. 109-123, 2000.
- GIDDENS, A. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity, 1984.
- GOULD, S. J. *Punctuated equilibrium*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007.
- JESUINO, J. C. Ancrages. In: BUSCHINI, F.; KALAMPALIKIS, N. (Dir.). *Penser la vie, le social, la nature*. Mélanges en l'honneur de Serge Moscovici. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'homme, 2001. p. 277-291.
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão da 1ª edição (1781) e 2ª edição (1787) de Kritik der Reinen Vernunft da edição crítica de Raymind Schmidt. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- KAUFMANN, P. *Kurt Lewin*. Une théorie du champ dans les sciences de l'homme. Paris: J. Vrin, 1968.
- KNORR-CETINA, K. *The manufacture of knowledge*. In essay on the constructivist and contextual nature of science. Londres: Pergamon, 1981.
- KUHN, T. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- LAHIRE, B. *La culture des individus*. Dimensions culturelles et distinction de soi. Paris: La Découverte/Poche, 2004.
- LATOUR, B. *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- LATOUR, B.; WOOLGAR, S. *Laboratory life: the reconstruction of scientific fields*. New Jersey: Princeton University Press, 1979.
- LEWIN, K. *Field theory in social science*. Edited by Dorwin Cartwright. London: Tavistock, 1952.
- LIMA, R. C. P.; CAMPOS, P. H. F. Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscovicianiana das representações sociais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 63-77, jan./mar. 2015.
- MARKOVA, I. Des themata de base des représentations sociales du sida. In: GARNIER, C. (Dir.). *Les formes de la pensée sociale*. Paris: PUF, 2000. p. 55-77.
- MARKOVA, I. *Dialogicality and social representation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- MARTUCCCELLI, D. *Sociologies de la modernité: l'itinéraire du XX siècle*. Paris: Gallimard, 1999.

- MAUSS, M. *Sociologie et anthropologie*. Paris: PUF, 1950.
- MEAD, G. H. *Mind, self & society from the standpoint of social behaviorist*. Edited and with introduction by Charles W. Morris. Chicago: The Chicago University Press, 1974. Trabalho original publicado em 1934.
- MERTON, R. *The sociology of science theoretical and empirical investigations*. Edited and introduction by Norman Wittoren. Chicago: The Chicago University Press, 1973.
- MOSCOVICI, S. *Essai sur l'histoire humaine de la nature*. Paris: Flammarion, 1968.
- MOSCOVICI, S. *La société contre nature*. Paris: Editions du Seuil, 1972a.
- MOSCOVICI, S. Society and theory in social psychology. In: ISRAELS, J.; TAJFEL, H. T. (Ed.). *The context of social psychology: a critical assessment*. London: Academic, 1972b.
- MOSCOVICI, S. *Hommes domestiques et hommes sauvages*. Paris: Union Générale d'Éditions, 1974.
- MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. 2. ed. Paris: PUF, 1976a.
- MOSCOVICI, S. *Social influence and social change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976b.
- MOSCOVICI, S. *L'âge des foules*. Paris: Fayard, 1981.
- MOSCOVICI, S. Le domaine de la psychologie sociale. In: MOSCOVICI, S. (Ed). *La psychologie sociale*. Paris: PUF, 1984.
- MOSCOVICI, S. Toward a social psychology of science. *Journal for the Theory of Social Behavior*, v. 23, n. 2, p. 343-374, 1993a.
- MOSCOVICI, S. The return of the unconscious. *Social Research*, v. 60, n. 1, p. 39-94, 1993b.
- MOSCOVICI, S. Le regard psychosocial. Entretien avec Birgitta Orfali. *Hermès*, n. 41, p. 17-24, 2005.
- MOSCOVICI, S.; DOISE, W. *Discussões e consenso: uma teoria geral das decisões colectivas*. Tradução de Maria F. Jesuino. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.
- MOSCOVICI, S.; DOISE, W. *Discussions et consensus: une théorie générale des décisions collectives*. Paris: PUF, 1992.
- MOSCOVICI, S.; MARKOVA, I. Ideas and their development: a dialogue between Serge Moscovi and Ivana Markova. In: MOSCOVICI, S. *Social representations: explorations in Social Psychology*. (G. Duveen, Ed.). London: Polity, 2000. p. 224-286.
- MOSCOVICI, S.; MARKOVA, I. *The making of modern social psychology: the hidden theory of how in international social science was created*. Cambridge: Polity, 2006.
- MOSCOVICI, S.; VIGNAUX, G. Le concept de thémata. In: GUIMELLI, C. (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 25-72.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. Tradução de J. Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- PIAGET, J. *Épistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Galimard, 1970.
- PIAGET, J. *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: PUF, 1975.
- POLANYI, M. *The tacit dimension*. London: Routledge, 1966.
- REICHENBACH, H. *Experience and prediction: in the analysis of the foundations and the structure of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press, 1938.
- RUMMELHART, D. E.; MACCLELLAND, D. *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition*. Cambridge: MST, 1986.
- SÁ, C. P. Sur le relations entre représentations sociales, pratiques socio-culturelles et comportement. *Papers on Social Representations*, v. 3, n. 1, 1994.
- SHINN, T.; RAGOUET, P. *Controverses sur la science: pour une sociologie transversaliste de l'activité scientifique*. Paris: Raison d'Agir, 2005.

- SIMMEL, G. La détermination quantitative de groupe. In: SIMMEL, G. *Sociologie. Études sur les formes de la socialization*. Paris: PUF, 1999. p. 81-159. Trabalho original publicado em 1908.
- SLOTERDIJK, P. *Tu dois changer ta vie: de l'anthropotechnique*. Traduction allemande Plivier Mannuci. Paris: Pluriel, 2011.
- SOKAL, A.; BRICMONT, J. *Intellectual impostures*. London: Profile Books, 1998.
- TAJFEL, H. *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- THOM, R. Les mathématiques "modernes": une erreur pédagogique et philosophique. *Pourquoi la mathématique?* Paris: Union Générale de l'Édition, 1974. p. 57-88.
- WILEY, N. *O self semiótico*. Tradução de Luiz Paulo Romanet. São Paulo: Loyola, 1994.

Recebido em: 25 OUTUBRO 2016 | Aprovado para publicação em: 28 JUNHO 2017



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.



## TEMA EM DESTAQUE

PRINCÍPIOS ORGANIZADORES,  
*HABITUS* E PRÁTICAS FAMILIARESGABRIELLE ANNY POESCHL<sup>I</sup>RAQUEL RIBEIRO<sup>II</sup>NATÉRCIA OLIVEIRA<sup>III</sup>**RESUMO**

*A importância atribuída às inserções sociais na perspectiva de Doise sobre as representações sociais e na noção de habitus de Bourdieu é discutida e ilustrada através dum conjunto de estudos sobre as práticas familiares que mostram o efeito das posições sociais sobre as representações sociais e as práticas sociais. Os resultados revelam um consenso sobre o que são as tarefas familiares e quem deve as executar. Eles mostram que os homens e as mulheres concordam em considerar justa a distribuição desigual do trabalho familiar e desejável a diferenciação dos papéis familiares entre maridos e mulheres. O nível de escolaridade leva a variações na crença nas diferenças naturais entre os sexos, nas representações formadas sobre o trabalho familiar e no contributo efectivo dos cônjuges para as tarefas familiares, sem ameaçar, contudo, as posições assimétricas ocupadas pelos homens e pelas mulheres na sociedade.*

**FAMÍLIA • RELAÇÕES DE GÉNERO • ESTRUTURA SOCIAL • DESIGUALDADE SOCIAL**ORGANIZING PRINCIPLES, HABITUS  
AND FAMILY PRACTICES**ABSTRACT**

*The importance attributed to social insertions in Doise's perspective of social representations and Bourdieu's notion of habitus are discussed and illustrated by a set of studies on family practices showing the effect of social positions on social representations and social practices. Findings reveal a consensus about what the family tasks are and who is undertaking them. They show that men and women agree to find the unequal distribution of family work fair and the traditional differentiation of family roles between husband and wife desirable. The level of education triggers variations in the belief in sex differences, the representations on family work, and spouses' actual contribution to family tasks, without threatening the asymmetrical positions of men and women in society.*

**FAMILY • GENDER ROLES • SOCIAL STRUCTURE • SOCIAL INEQUALITY**

<sup>I</sup>  
Universidade do  
Porto, Porto, Portugal;  
gpoeschl@fpce.up.pt

<sup>II</sup>  
Universidade do Porto,  
Porto, Portugal;  
rmp.ribeiro@gmail.com

<sup>III</sup>  
Universidade do Porto,  
Porto, Portugal;  
nat\_cgoliveira@hotmail.com

## PRINCIPES ORGANISATEURS, HABITUS ET PRATIQUES FAMILIALES

### RÉSUMÉ

*L'importance accordée aux insertions sociales dans la perspective de Doise sur les représentations sociales et dans la notion d'habitus chez Bourdieu est discutée et illustrée à travers un ensemble d'études sur les pratiques familiales montrant l'effet des positions sociales sur les représentations et pratiques sociales. Les résultats révèlent un consensus sur ce que sont les tâches ménagères et qui doit les accomplir. Ils indiquent que les hommes et les femmes s'accordent pour considérer juste la répartition inégale du travail familial et désirable la différenciation des rôles familiaux entre maris et femmes. Le niveau de scolarité entraîne des variations dans la croyance dans les différences naturelles entre les sexes, dans les représentations du travail familial et dans la contribution effective des conjoints aux tâches familiales, sans menacer toutefois les positions asymétriques occupées par les hommes et les femmes dans la société.*

**FAMILLE • RÔLES DE GENRE • STRUCTURE SOCIALE • INÉGALITÉ SOCIALE**

## PRINCIPIOS ORGANIZADORES, HABITUS Y PRÁCTICAS FAMILIARES

### RESUMEN

*La importancia atribuida a las inserciones sociales en la perspectiva de Doise sobre las representaciones sociales y en la noción de habitus de Bourdieu son discutidas e ilustradas a través de un conjunto de estudios sobre las prácticas familiares que muestran el efecto de las posiciones sociales sobre las representaciones sociales y las prácticas sociales. Los resultados revelan un consenso sobre lo que son las tareas familiares y quién debe ejecutarlas. Ellas muestran que los hombres y las mujeres concuerdan en considerar justa la distribución desigual del trabajo familiar y deseable la diferenciación de los papeles familiares entre maridos y mujeres. El nivel de escolaridad lleva a variaciones en la creencia en las diferencias naturales entre los sexos, en las representaciones formadas sobre el trabajo familiar y en la contribución efectiva de los cónyuges a las tareas familiares, sin amenazar, sin embargo, las posiciones asimétricas ocupadas por los hombres y las mujeres en la sociedad.*

**FAMILIA • PAPELES DE GÉNERO • ESTRUCTURA SOCIAL • DESIGUALDAD SOCIAL**

**N**ÃO HÁ DÚVIDA DE QUE EXISTEM INÚMERAS OPINIÕES ACERCA DO QUE SIGNIFICAM conceitos como justiça, poder ou felicidade e a forma como definimos esses conceitos tem um impacto sobre os nossos comportamentos. Desde a publicação, em 1961, da obra de Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, a investigação sobre representações sociais procura perceber como é que as opiniões se formam, por que é que diferentes pessoas têm diferentes pontos de vista sobre objectos sociais – sobretudo quando são importantes e controversos –, ou quais são os factores que influenciam o discurso que produzimos quando falamos acerca desses objectos.

A teoria desenvolvida por Moscovici, enraizada na obra do sociólogo francês Durkheim, foi publicada num momento em que a psicologia social e a psicologia social cognitiva eram quase sinónimas: o modo como as representações influenciam selectivamente a percepção do ambiente, as suas propriedades, e os seus efeitos nos comportamentos e nas práticas eram o centro de toda a atenção (MARKUS; ZAJONC, 1985). Pela importância que atribuía às trocas conversacionais que ocorrem nos grupos sociais para a formação dessas representações, a Teoria das Representações Sociais de Moscovici diferia, no entanto, marcadamente da maioria das teorias norte-americanas, baseadas em perspectivas mais individualizantes (FARR, 1995). Para Moscovici (1981, 1984, por exemplo), com efeito, as “sociedades pensantes” criam representações sociais a partir das memórias colectivas, das ideologias, da ciência, dos *mass*

*media* e das experiências pessoais que levam a uma visão partilhada do mundo social, a teorias leigas sobre o mundo que contribuem para interpretar e construir a realidade social e que, por conseguinte, têm um impacto sobre as relações sociais e as acções.

A teoria desencadeou inúmeras controvérsias. As críticas apontaram para a escolha dos “antepassados” (DEUTSCHER, 1984), o significado de “social” (HARRE, 1985), a necessidade de clarificação do conceito e a definição de abordagens metodológicas adequadas para o estudo das representações sociais (JAHODA, 1988; a esse respeito, ver também a resposta de MOSCOVICI, 1988). A perspectiva posicional das representações sociais da Escola de Genebra resulta da reflexão de Doise sobre a definição de representações sociais e sobre as técnicas de análise de dados utilizadas nos estudos conduzidos neste quadro teórico. Ela também resulta da observação de Doise de que existia alguma semelhança entre o trabalho de Moscovici (1976) e o de Bourdieu (1979). Essa observação levou Doise (1985) a propor uma definição psicossociológica das representações sociais e uma abordagem que visa a analisar as causas, condições e consequências das variações representacionais (DOISE, 1992; DOISE; CLÉMENCE; LORENZI-CIOLDI, 1992). Focalizando-se no processo de ancoragem, e considerando diferentes níveis de ancoragem no estudo dos objectos sociais, a Escola de Genebra tem, desde então, salientado o efeito das ideologias, das posições dos grupos na estrutura social e das vivências individuais na formação e expressão das representações.

Procuraremos realçar os pontos de intersecção da perspectiva desenvolvida por Doise com o pensamento de Bourdieu, comentar os pressupostos, assunções e modelo da Escola de Genebra, antes de descrever um conjunto de estudos sobre as práticas familiares que evidenciam a importância atribuída às inserções sociais na perspectiva posicional de Doise e na noção de *habitus* de Bourdieu.

## **PRESSUPOSTOS, ASSUNÇÕES E MODELO DA PERSPECTIVA POSICIONAL**

A perspectiva posicional caracteriza-se pela importância atribuída às inserções sociais dos indivíduos e aos contextos em que os objectos sociais são evocados.

### **INSERÇÕES SOCIAIS**

Podemos encontrar as primeiras referências à perspectiva posicional da Escola de Genebra num artigo publicado na revista *Connexions* em 1985. Nesse texto, Doise realça algumas semelhanças entre as concepções de Moscovici (1976) e de Bourdieu (1979) acerca da noção de representação.

Segundo Bourdieu (1979), os indivíduos têm pontos de vista diferentes sobre o espaço social, as suas práticas e as práticas dos outros, que dependem da sua própria posição nesse espaço. As estruturas sociais, por exemplo, as condições de vida materiais das classes sociais, produzem *habitus*, ou seja, diferentes sistemas de normas, de tendências ou de disposições, geradoras de práticas sensatas e de percepções que dão sentido a essas práticas.

O princípio da divisão em classes encontra-se inevitavelmente inscrito nas disposições do *habitus*: as práticas de uma classe são definidas pelo que têm de específico dessa classe e de distinto das práticas, dos estilos de vida, dos gostos, dos juízos das outras classes, afirmando-se a identidade social na diferença (BOURDIEU, 1979). Como o *habitus* define a relação entre a posição ocupada no espaço social e as tomadas de posição sobre o mundo social, existe uma homologia estrutural entre posições sociais e tomadas de posições. Por exemplo, as posições dos dois grupos sexuais no espaço social são incorporadas nos *habitus* dos homens e das mulheres, e orientam os seus pontos de vista sobre como eles e elas devem se comportar e por quê.

Para Doise, a importância atribuída por Bourdieu (1979) às inserções sociais para a orientação do pensamento e do comportamento evoca a conclusão de Moscovici (1976, p. 31), segundo a qual as opiniões devem ser analisadas “no campo psicossocial da pessoa e do grupo”. Nos termos de Doise (1990), isso significa que as posições ocupadas pelos indivíduos na sociedade são associadas a representações específicas, que organizam o seu conhecimento e a sua avaliação do ambiente social. Por outras palavras, as relações entre os grupos sociais moldam as representações formadas pelos grupos, e as representações formadas pelos grupos moldam as relações entre os grupos. Na medida em que as relações sociais, as representações sociais e as práticas sociais tendem a se reforçar reciprocamente, elas contribuem para manter e legitimar a ordem social.

Foi na sequência dessa reflexão que Doise (1985, p. 246, tradução livre) propôs a sua definição das representações sociais como “princípios que geram tomadas de posição, de acordo com inserções específicas num conjunto de relações sociais, e que organizam os processos simbólicos que intervêm nestas relações”.<sup>1</sup>

## CONTEXTOS

Na perspectiva da Escola de Genebra, não se pode, contudo, estabelecer uma relação definitiva entre pertenças sociais e representações sociais, dado que as representações são sujeitas a variações produzidas pelas características das situações de evocação. Para Doise (1985), com efeito, diversos processos intervêm quando os indivíduos tomam posição acerca de um objecto social relevante, tornando possível uma grande

1 No original: “principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports”.

variedade nas expressões individuais de uma representação social. A esse respeito, podemos lembrar que Moscovici (1976, p. 287) também considerava importante analisar “o movimento das formas de reflexão”, ao observar que os indivíduos e os grupos usam uma pluralidade de modos de pensamento de acordo com os objectivos que perseguem.

Relativamente às inserções sociais, Doise (1989a) salienta que um indivíduo pertence – ou gostava de pertencer – a vários grupos. Apesar de alguns desses grupos servirem mais como pontos de ancoragem das suas opiniões do que outros, os grupos de referência podem diferir em função dos objectos evocados ou dos contextos. Com efeito, as situações de evocação tornam salientes diferentes relações sociais e o grupo com que as pessoas se identificam define o modo como estas se exprimem acerca de um objecto socialmente relevante.

Relativamente aos processos que intervêm quando os indivíduos tomam posição acerca de um objecto social relevante, Doise (1989b) considera que as situações sociais autorizam uma comunicação “controversial”, em que as pessoas defendem uma posição particular com o recurso a formas de argumentação que seriam consideradas inaceitáveis num debate científico: elas utilizam informações fragmentárias, tiram conclusões gerais a partir de observações particulares, fazem prevalecer o veredicto sobre o julgamento, baseiam argumentos de causalidade em associações de natureza avaliativa. Em suma, a comunicação é “ajustada” às necessidades da situação de interacção (DOISE, 1989b), o que produz subsequentemente variações nas representações formadas.

Para explicar as variações nas representações formadas, Doise (1990), como Moscovici (1976), considera que o pensamento é regido por dois sistemas cognitivos: um sistema operativo e um metassistema que controla as operações efectuadas pelo sistema operativo. Defende que o metassistema do pensamento social, ou de senso comum, é constituído por regulações sociais (normas, crenças, expectativas) que são activadas pelas situações de comunicação e relacionadas com as inserções sociais dos indivíduos num conjunto de relações sociais.

Para Doise (1990), cabe aos psicólogos sociais estudar que regulações sociais actualizam que funcionamentos cognitivos em que contextos específicos, dado que a especificidade da teoria das representações sociais, no estudo dos objectos sociais, consiste em mostrar a relação entre o metassistema e o sistema operativo.

## **O MODELO TRIFÁSICO**

Para os autores inseridos na perspectiva posicional das representações sociais, para estudar que regulações sociais actualizam que funcionamentos cognitivos em que contextos específicos, é necessário reconstituir os princípios organizadores que subjazem aos discursos produzidos acerca de um objecto social específico, recorrendo a diversas

técnicas de análise de dados. Essas técnicas deveriam permitir estudar as três assunções que os autores colocam sobre a natureza das representações sociais (CLÉMENCE; DOISE; LORENZI-CIOLDI, 1994; DOISE; CLÉMENCE, 1996; DOISE; CLÉMENCE; LORENZI-CIOLDI, 1992):

a) os membros de uma população determinada partilham opiniões comuns sobre certos objectos sociais, visto que as representações são formadas em sistemas de comunicação que necessitam de pontos de referência comuns. Portanto, uma primeira fase consiste em identificar os pontos de referência comuns aos indivíduos e aos grupos estudados, descrever a forma como esses elementos são organizados e, eventualmente, ponderar a sua importância e a sua valência emocional (estudo da objectivação);

b) apesar de os membros de uma população determinada partilharem pontos de referência comuns, existe uma certa heterogeneidade nas suas crenças e atitudes acerca dos objectos sociais. Se o consenso nunca foi considerado por Moscovici (1976) uma característica essencial nem do funcionamento nem do produto das representações sociais, a teoria implica que as variações interindividuais sejam organizadas de forma sistemática. Portanto, numa segunda fase, é necessário procurar as dimensões relativamente às quais os indivíduos tomam diferentes posições;

c) as tomadas de posição são ancoradas em realidades colectivas. Sendo essas ancoragens variadas, é preciso analisá-las a diferentes níveis. Nos seus estudos, a Escola de Genebra examinou principalmente três tipos de ancoragem. Isso não significa, contudo, que existem três tipos de ancoragem, mas sim que os autores exploraram três maneiras diferentes de analisar o modo como o funcionamento cognitivo é afectado pelo metassistema das regulações sociais (DOISE, 1992). Assim:

- ao nível psicológico, analisa-se a relação entre as variações nas tomadas de posição e a adesão a crenças ou valores gerais. Essas crenças ou valores, por exemplo, a crença num mundo justo ou o igualitarismo, são “gerais”, na medida em que modulam as tomadas de posição relativas a vários objectos sociais;

- ao nível psicossociológico, examina-se a relação entre as variações nas tomadas de posição e as variações no modo como os indivíduos percebem as relações entre grupos ou categorias sociais relevantes para o objecto;

- ao nível sociológico, analisa-se a relação entre as variações nas tomadas de posição e a pertença social dos indivíduos, partindo do princípio de que inserções sociais partilhadas originam interações e experiências específicas que, por vezes, através de valores e crenças diferenciadas, modulam as tomadas de posição sobre os objectos sociais.

A análise de uma representação social deveria, portanto, realçar o saber comum sobre o objecto, as dimensões sobre as quais existem variações nos pontos de referência comuns fornecidos pelo saber comum, e as diversas formas como essas variações são ancoradas nas realidades sociais. De facto, muitos estudos sobre representações sociais não exploram de forma sistemática essas três fases, limitando-se à observação de um ou outro aspecto das representações estudadas. Os trabalhos conduzidos pela Escola de Genebra sobre as representações dos direitos humanos procuraram, contudo, aplicar de modo sistemático a metodologia desenvolvida no quadro da perspectiva posicional (ver DOISE; CLÉMENCE, 1996; DOISE; SPINI; CLÉMENCE, 1999; DOISE, 2001, por exemplo).

Num outro artigo também dedicado à perspectiva posicional (POESCHL; RIBEIRO, no prelo), ilustramos o modelo da Escola de Genebra com um conjunto de estudos sobre globalização. Com efeito, a teoria das representações sociais foi inicialmente concebida por Moscovici (1976) para estudar como um novo conceito científico era transformado ao integrar-se nos sistemas de pensamento de diferentes grupos sociais, e uma grande parte da investigação conduzida nesse quadro teórico analisa como representações sociais são formadas para lidar com as questões complexas que se colocam com a aparição de um novo conceito no espaço social. Neste artigo, focaremos o efeito das posições sociais sobre as representações sociais e as práticas sociais. Mais precisamente, com base no estudo da relação entre práticas familiares e representações das diferenças entre homens e mulheres, procuraremos ilustrar a forma como as relações sociais, as representações sociais e as práticas sociais tendem a se reforçar e, assim, contribuem para manter e legitimar a ordem social.

## **A DOMINAÇÃO MASCULINA E AS PRÁTICAS FAMILIARES**

Antes de descrever alguns dos estudos conduzidos no quadro teórico das representações sociais, apresentamos a análise de Bourdieu (1998) sobre as relações entre os sexos e resumimos alguns aspectos da vasta investigação sobre as práticas familiares.

### **BOURDIEU E A DOMINAÇÃO MASCULINA**

Num livro consagrado às relações entre os sexos, Bourdieu (1998) analisa a permanência e/ou a mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres. O autor descreve a divisão entre os sexos como uma coisa tão normal e natural que poucas vezes é questionada: as estruturas sociais são incorporadas nos *habitus* dos homens e das mulheres, funcionando “como esquemas de percepção, de pensamento e de acção” (1998, p. 21) que legitimam a ordem social.

Para Bourdieu (1998), a dominação masculina é uma constante através da história, mesmo se as formas que tomou mudaram (a esse respeito, ver também POESCHL, 2003; POESCHL; MÚRIAS: COSTA, 2003). Para ilustrar como essa dominação pode ser legitimada, o autor menciona a invenção pelos médicos de uma “natureza feminina”, antes da Revolução Industrial, que explica como o sexo (biológico) determina o corpo e a alma da mulher (cf. KNIBIEHLER, 2003). Como Bourdieu (1998) sublinha, as diferenças biológicas que caracterizam os corpos masculino e feminino não apenas justificaram (e ainda justificam) as diferenças que existem entre os sexos na estrutura social, mas foram socialmente interpretadas de modo a justificar a divisão sexual do trabalho e, por conseguinte, a legitimar as posições assimétricas dos homens e das mulheres na sociedade.

Segundo o autor (BOURDIEU, 1998), mesmo tendo havido alguma progressão na situação social das mulheres, as relações assimétricas entre os sexos ainda são inscritas em duas categorias de *habitus* diferentes que levam a classificar os objectos, as disposições, expectativas e práticas em função de uma oposição entre o que é masculino e o que é feminino. Portanto, e de acordo com o princípio da homologia estrutural, as divisões sociais inscritas nos esquemas cognitivos continuam a organizar a percepção do mundo social e a justificar a posição social dos dominantes, assim como a posição social dos dominados.

Para Bourdieu (1998), ao lado da igreja e da escola, a família assegura o trabalho de reprodução da ordem social através da experiência da divisão sexual do trabalho e a sua legitimação. Na família, as mulheres continuam a pensar o trabalho doméstico como uma actividade feminina, a considerar importante não dominar os maridos e mostrar a sua feminilidade (ser simpáticas, meigas, etc.). Reciprocamente, a necessidade de se diferenciar das mulheres induz os homens a manifestar os atributos socialmente definidos da virilidade (coragem, força, etc.) perante os outros e eles próprios.

Numa prolongação da divisão do trabalho entre maridos e mulheres na esfera privada, a divisão sexual do trabalho na esfera pública obedece a três princípios: as funções consideradas convenientes para as mulheres são ligadas ao cuidado, ensino e serviços; as mulheres devem ser mantidas nos escalões mais baixos da hierarquia profissional, dado que elas não podem dominar os homens; as profissões técnicas e o uso de máquinas são da competência dos homens. As mulheres não são conscientes desses princípios de divisão e isso explica que, à semelhança de outros grupos dominados, elas contribuem para a sua própria dominação.

Resumindo, para Bourdieu (1998), os *habitus* são produzidos pela internalização das estruturas sociais e produzem percepções e práticas que justificam essas estruturas. O autor não desenvolve as diferenças

interindividuais que podem existir no grupo dos homens ou no grupo das mulheres, apesar de, por vezes, as evocar.

De acordo com Bourdieu, a perspectiva posicional defende que as representações que orientam as práticas são desenvolvidas em grupos sociais que ocupam posições específicas na estrutura social e que, portanto, elas contribuem para a manutenção da ordem social. Contudo, essa perspectiva também se interessa pelas variações interindividuais nas representações formadas, partindo do princípio de que os indivíduos pertencem a vários grupos, comparam-se a diferentes grupos em diferentes situações sociais e têm experiências pessoais variadas.

## **A INVESTIGAÇÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO FAMILIAR**

Em conformidade com o fraco progresso observado para reduzir as posições assimétricas dos homens e das mulheres nas sociedades ocidentais modernas, os estudos conduzidos sobre a organização familiar mostram, de forma consistente, que as práticas familiares tradicionais não mudaram significativamente em consequência do ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho nos anos 1960: de acordo com a Organização Internacional do Trabalho, nas economias desenvolvidas, as mulheres passam uma média de 4 horas e 20 minutos por dia no trabalho familiar e os homens 2 horas e 16 minutos (INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION – ILO, 2016, p. 20; para uma revisão da literatura relevante, ver BIANCHI et al., 2012; COLTRANE, 2000; THOMPSON; WALKER, 1989; ver também EUROPEAN INSTITUTE FOR GENDER EQUALITY – EIGE, 2015; ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OCDE, 2012).

Alguns autores consideram que as mulheres consagram menos tempo às actividades domésticas na actualidade do que no passado, realçando que isso não se deve a uma maior participação dos maridos, mas sim a uma redução, pelas próprias mulheres, do tempo que dedicam a essas actividades (BIANCHI et al., 2000). Outros autores questionam esta diminuição do tempo de trabalho doméstico por parte das mulheres, defendendo que o tempo que era anteriormente despendido em coisas como lavar a roupa à mão ou fazer conservas é utilizado, hoje em dia, noutras tarefas ou na resposta a exigências maiores – lavar a roupa mais frequentemente, passar mais a ferro, confeccionar refeições mais sofisticadas, etc. (SHELTON; JOHN, 1996).

As mulheres não apenas assumem uma maior parte do trabalho doméstico, mas também executam quase inteiramente as tarefas “tipicamente femininas”, como a preparação das refeições ou o cuidado da roupa, tarefas que consomem mais tempo e precisam de ser realizadas com uma maior regularidade do que as tarefas “tipicamente masculinas”, como as reparações de objectos ou a manutenção do carro. As mulheres, comumente, dedicam também mais tempo do que os homens ao

“trabalho emocional”, estando mais dispostas a exprimir preocupação ou a mostrar afecto aos outros, e encarregam-se geralmente do “trabalho relacional”, necessário para manter as relações na rede familiar (SMOCK; NOONAN, 2005).

As mulheres assumem, ainda, a maior parte do trabalho parental, considerando-se – e sendo consideradas – como as principais responsáveis pelos filhos (BIANCHI et al., 2000). Apesar de serem cada vez mais as mulheres que exercem uma actividade profissional, mesmo quando são mães de crianças pequenas, as mulheres continuam a executar mais de metade das tarefas parentais e a estar mais em contacto com os filhos do que os pais (YEUNG et al., 2001).

Na actualidade, tem-se mais expectativas do que no passado de que os homens cuidem dos filhos e este facto reflecte-se num aumento do tempo que os pais dedicam às crianças (PLECK; MASCIADRELLI, 2004). Contudo, os pais envolvem-se sobretudo em actividades interactivas com os filhos, enquanto as mães continuam a encarregar-se das tarefas relacionadas com a limpeza e a alimentação (SMOCK; NOONAN, 2005). Dado que os homens se mostram pouco desejosos de participar nas tarefas domésticas, a distribuição do trabalho familiar torna-se ainda mais desigual depois do nascimento dum primeiro filho (SINGLETON; MAHLER, 2004).

Os autores que procuraram identificar as razões que poderiam explicar por que as práticas familiares tradicionais não mudam propuseram diferentes (mas não incompatíveis) explicações (COLTRANE, 2000; MIKULA, 1998; SHELTON; JOHN, 1996; SMOCK; NOONAN, 2005; ver também POESCHL, 2010). Duas perspectivas pragmáticas levaram a resultados inconsistentes: a perspectiva “dos recursos relativos”, segundo a qual os homens proporcionam mais recursos à família e, tendo mais poder no casal, podem escolher não participar no trabalho familiar (GUPTA, 2006; EVERTSSON; NERMO, 2004); a perspectiva “da disponibilidade de tempo”, segundo a qual os homens participam menos nas tarefas domésticas do que as mulheres porque passam mais tempo no emprego (PRESSER, 1994; KITTEROD; PETERSEN, 2006; ver também GOUGH; KILLEWALD, 2011 e AFONSO; POESCHL, 2006, no caso de desemprego).

Por outro lado, os autores que estudaram o efeito da “ideologia dos papéis de género”, segundo a qual a divisão desigual do trabalho doméstico é devida à internalização das crenças associadas aos papéis familiares, chegaram à conclusão de que os homens apenas participam mais no trabalho familiar quando os dois cônjuges são igualitaristas (GREENSTEIN, 1996), enquanto os autores, que enquadraram os seus estudos na perspectiva da “construção de género” (WEST; ZIMMERMAN, 1987), sugeriram que a organização familiar tradicional constituiria, de facto, uma forma culturalmente apropriada para as pessoas exprimirem

a sua essência feminina ou masculina. Eles mostraram que, nos casais não convencionais, em que as mulheres passam mais tempo no emprego ou têm rendimentos superiores aos dos maridos, os cônjuges interessam-se em desempenhar a quantidade de trabalho familiar consistente com o seu papel de género, de modo a compensar o seu desvio dos papéis tradicionais (GREENSTEIN, 2000).

Na perspectiva das representações sociais, mostrámos que o melhor preditor da participação dos cônjuges nas tarefas domésticas era a sua percepção da forma como os outros casais da mesma geração dividiam as tarefas (POESCHL, 2000). Assim, assumimos que a divisão do trabalho familiar entre maridos e mulheres é regulada por normas sociais que, em associação com um conjunto de crenças acerca dos traços de personalidade dos homens e das mulheres, ou dos papéis familiares tradicionais, formam representações que definem a forma correcta de os homens e as mulheres se comportarem (POESCHL; SILVA, 2001; POESCHL; SILVA; MÚRIAS, 2004).

Essa perspectiva é consistente com a abordagem de Bourdieu (1998), em que os *habitus* dos homens e das mulheres apresentam os sexos como dois mundos separados. Nesses mundos separados, e de acordo com Kranichfeld (1987), o poder é considerado como dividido entre os sexos: as mulheres teriam o poder na esfera privada (um império dentro dum império) e os homens, na esfera pública. A motivação para preservar o seu poder na família poderia, portanto, explicar que as mulheres são motivadas para manter as práticas familiares tradicionais (POESCHL, 2007, 2010).

## **RELAÇÕES ENTRE OS SEXOS, REPRESENTAÇÕES DAS DIFERENÇAS ENTRE OS SEXOS E PRÁTICAS FAMILIARES**

Para ilustrar a convergência entre as perspectivas de Doise e de Bourdieu, e como as relações sociais, as representações sociais e as práticas sociais se reforçam, descrevemos agora alguns dos estudos conduzidos em Portugal sobre as práticas familiares, que também salientam as diferentes fases do modelo proposto pela Escola de Genebra.

### **REPRESENTAÇÕES DAS TAREFAS FAMILIARES**

Dado que mudanças podem ocorrer progressivamente na organização familiar, num primeiro estudo, começámos por identificar as tarefas que as pessoas consideram constituir, actualmente, o trabalho familiar e por examinar se essas tarefas eram distribuídas em grandes domínios de actividade que poderiam constituir zonas de competências dos maridos e das mulheres (POESCHL et al., 2001-2). Com este objectivo, pedimos a 120 adultos, metade homens, metade mulheres, metade solteiros, metade casados, de responder a um questionário em que

deviam indicar até 18 tarefas que lhes vêm à mente quando pensam no trabalho familiar e, de seguida, de indicar até 18 tarefas que lhes vêm à mente quando pensam ou no trabalho doméstico (primeira metade dos questionários) ou no trabalho parental (segunda metade dos questionários). Pedimos ainda aos respondentes de avaliar cada tarefa mencionada, numa escala de 7 pontos (1 = pouco; 7 = muito), em termos de: a) tempo gasto na sua realização; b) prazer que proporciona; c) importância que tem na organização familiar.

No conjunto, foram obtidas 2141 respostas, de entre as quais havia 237 tarefas diferentes, com uma frequência de evocação entre 1 e 129. Foram evocadas 190 tarefas diferentes para o trabalho familiar, 139 para o trabalho parental e 90 para o trabalho doméstico. O índice  $R_n$  de *Ellegard* revelou semelhança nas respostas dos homens e das mulheres e nas respostas dos respondentes solteiros e casados (mais de metade das tarefas eram idênticas).

As 54 tarefas evocadas por pelo menos 10% dos respondentes confirmam as tipologias propostas na literatura (HERLA, 1987; TOUZARD, 1967): as 12 tarefas que pertencem predominantemente ao trabalho familiar referiam principalmente cuidar das propriedades da família, como o jardim, os animais domésticos e os carros; fazer as reparações, pagar as contas, assim como ir às compras. De um modo geral, elas correspondem às actividades tradicionalmente masculinas “de manutenção”. As 23 tarefas que pertencem predominantemente ao trabalho doméstico referiam preparar as refeições, cuidar da roupa, arrumar a casa, limpar o pó, por outras palavras, tarefas que são geralmente vistas como a carga das mulheres.

Por último, as 19 tarefas que pertencem predominantemente ao trabalho parental estavam relacionadas com a educação dos filhos, actividades como conversar, partilhar os tempos livres, ajudar nas tarefas escolares, transportar os filhos, cuidar da sua saúde, demonstrar carinho, tarefas geralmente realizadas pelas mulheres, assim como trabalhar fora de casa para sustentar a família, que usualmente faz parte do papel tradicional masculino.

Reduzimos a totalidade das 237 tarefas diferentes mencionadas pelos respondentes, incluindo respostas específicas em respostas mais genéricas (limpar os quartos foi incluído em arrumar a casa; dobrar a roupa em cuidar da roupa, etc.) e obtivemos assim 41 tipos de tarefas: 7 tarefas de manutenção, 20 tarefas domésticas e 14 tarefas parentais. A avaliação dos três tipos de tarefas em termos de tempo gasto na sua realização, prazer que proporcionam e importância que têm na organização familiar é apresentada na Tabela 1.

**TABELA 1**

**AVALIAÇÃO DAS TAREFAS PARENTAIS, DE MANUTENÇÃO E DOMÉSTICAS, EM TERMOS DE TEMPO GASTO NA REALIZAÇÃO, PRAZER QUE PROPORCIONAM E IMPORTÂNCIA QUE TÊM NA ORGANIZAÇÃO FAMILIAR (1= POUCO; 7 = MUITO)**

	TAREFAS		
	PARENTAIS	MANUTENÇÃO	DOMÉSTICAS
Tempo gasto	4.66a	4.07b	3.49c
Prazer proporcionado	5.74a	4.35b	3.17c
Importância	6.44a	5.32b	5.22b

Fonte: Poeschl *et al.* (2001-2).

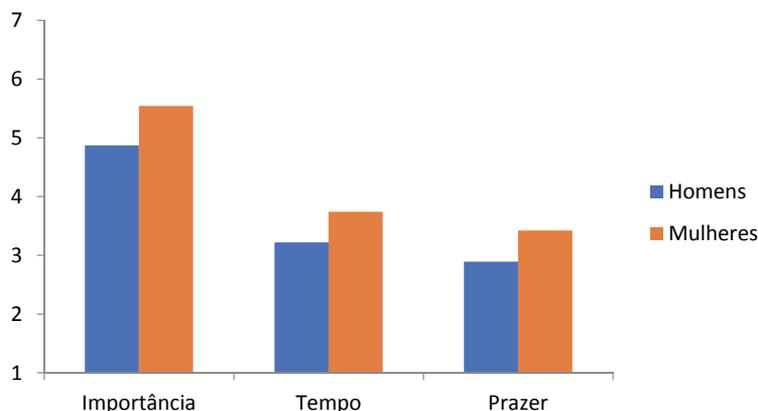
Nota: Em cada linha, letras diferentes indicam médias significativamente diferentes.

Como se pode ver na Tabela 1, as tarefas parentais foram percebidas como sendo as que gastam mais tempo e as mais gratificantes, seguidas pela tarefas de manutenção e logo pelas tarefas domésticas (todas as diferenças significativas,  $p < .001$ ). As tarefas parentais foram também consideradas mais importantes ( $p < .001$ ) do que as tarefas de manutenção e domésticas.

As análises da variância aplicadas sobre as avaliações dos três tipos de tarefas para testar o efeito do sexo e do estado civil dos participantes não revelaram um efeito do estado civil. Mostraram, contudo, um efeito do sexo dos participantes no que respeita às três avaliações das tarefas domésticas. Como se pode ver no Gráfico 1, em comparação com os homens, as mulheres avaliaram essas tarefas não apenas como sendo mais importantes,  $F(1, 106) = 5.80$ ;  $p = .018$ , e gastando mais tempo,  $F(1, 106) = 5.72$ ,  $p = .018$ , o que é consistente com o seu envolvimento nesses tipos de tarefas, mas também consideraram que proporcionam mais prazer  $F(1, 106) = 4.27$ ,  $p = .041$ .

**GRÁFICO 1**

**TAREFAS DOMÉSTICAS. AVALIAÇÃO DA SUA IMPORTÂNCIA NA ORGANIZAÇÃO FAMILIAR, DO TEMPO QUE NECESSITAM E DO PRAZER QUE PROPORCIONAM, DE ACORDO COM HOMENS E MULHERES**



Fonte: Poeschl *et al.* (2001-2).

No conjunto, esses resultados sugerem que os homens e as mulheres concordam que o trabalho familiar consiste em diferentes tipos de tarefas, em que os cônjuges participam provavelmente mais ou menos. Os jovens solteiros têm uma representação das tarefas familiares que não é diferente da representação dos adultos casados, o que significa que são socializados para as reproduzir. Curiosamente, as mulheres solteiras partilham com as mulheres casadas uma representação mais positiva das tarefas domésticas, o que permite predizer que elas são mais susceptíveis de as desempenhar do que os homens solteiros e casados. Em termos da teoria das representações sociais, podemos concluir que existem opiniões partilhadas sobre o que constitui o trabalho familiar.

### **DISTRIBUIÇÃO DAS TAREFAS ENTRE CÔNJUGES, SENTIMENTOS DE JUSTIÇA E SATISFAÇÃO E CRENÇA NA EXISTÊNCIA DE DIFERENÇAS NATURAIS ENTRE OS SEXOS**

Prosseguimos com a análise das representações das práticas familiares num estudo mais abrangente (POESCHL et al., 2006; ver também POESCHL, 2008) em que, entre outros, examinámos como as pessoas pensam que os diferentes tipos de tarefas familiares são divididos entre homens e mulheres na actualidade, se eles consideram essa divisão justa e satisfatória, e se eles acreditam que a existência de diferenças entre os sexos justifica a divisão do trabalho familiar.

Nesse estudo, 221 respondentes completaram um questionário, que tinha três versões. Na versão que apresentamos aqui, pediu-se a 71 respondentes de ambos os sexos, solteiros, casados e divorciados, para indicarem, numa escala de 10 pontos (1 = 0-10%; 10 = 90-100%), a percentagem de participação dos maridos e das mulheres na execução de 30 tarefas, escolhidas de entre as tarefas domésticas, parentais e de manutenção mencionadas no estudo prévio (POESCHL et al., 2001-2). Foram ainda convidados a indicar em que medida consideram a participação dos cônjuges justa (1 = totalmente justa; 7 = totalmente injusta) e satisfatória (1 = totalmente insatisfatória; 7 = totalmente satisfatória) e a exprimir a sua opinião (1 = discordo totalmente; 7 = concordo totalmente) com quatro proposições relativas a diferenças “naturais” entre os sexos (diferenças de competências, de actividades, de interesses e diferenças psicofisiológicas).

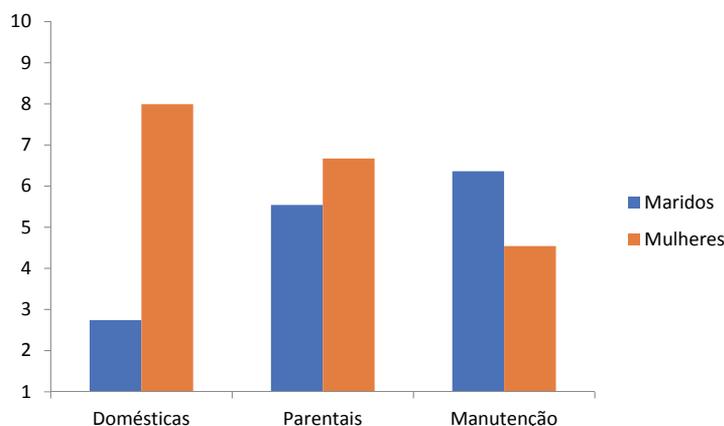
Os resultados indicaram que os inquiridos consideravam que os maridos trabalham globalmente menos em casa do que as mulheres (maridos: 4.89; mulheres: 6.38) e que, de modo geral, a participação dos cônjuges era mais elevada nas tarefas parentais do que nas tarefas de manutenção ou nas tarefas domésticas (tarefas parentais: 6.09; tarefas de manutenção: 5.45; tarefas domésticas: 5.37). Além disso, como se pode ver no Gráfico 2, a participação dos maridos era vista como mais elevada nas tarefas de manutenção do que nas tarefas parentais e mais elevada nas tarefas parentais do que nas tarefas domésticas. Pelo

contrário, a participação das mulheres era vista como superior nas tarefas domésticas do que nas tarefas parentais e superior nas tarefas parentais do que nas tarefas de manutenção (ver POESCHL, 2008). Assim, ao apoio da nossa interpretação dos resultados do estudo prévio, as pessoas consideravam que as mulheres participavam mais do que os maridos nas actividades domésticas e parentais, enquanto o contributo dos maridos era maior do que o das mulheres nas actividades de manutenção (todas as diferenças significativas,  $p < .001$ ).

## GRÁFICO 2

### PARTICIPAÇÃO MÉDIA DOS MARIDOS E DAS MULHERES NOS TRÊS TIPOS DE TAREFAS NUM CONTEXTO DE COMPARAÇÃO ENTRE MARIDO E MULHER

(1 = 0-10%; 10 = 90-100%)



Fonte: Poeschl *et al.* (2006).

No que respeita às tarefas de manutenção, os resultados revelaram ainda que, ao contrário dos respondentes solteiros, as mulheres casadas e divorciadas não diferenciavam o contributo dos maridos e das mulheres nessas tarefas. Com efeito, as mulheres divorciadas estimaram a participação feminina nas tarefas de manutenção mais elevada do que o fizeram os homens divorciados (mulheres: 5.33; homens: 3.67),  $t(15) = 2.35$ ,  $p = .033$ , e as mulheres casadas avaliaram a participação dos maridos como mais fraca do que o fizeram os homens casados (mulheres: 5.02; homens: 6.76),  $t(22) = 2.24$ ,  $p = .036$ .

Relativamente às tarefas domésticas, os homens casados diferenciaram-se dos outros homens ao estimar a participação dos maridos nas tarefas domésticas particularmente fraca (casados: 1.69; solteiros: 2.89; divorciados: 2.79),  $F(2, 33) = 5.04$ ,  $p = .012$ , e a participação das mulheres particularmente forte (casados: 9.18; solteiros: 7.83; divorciados: 7.52),  $F(2, 31) = 5.20$ ,  $p = .011$ . Nesse aspecto, os homens casados também diferiram das mulheres casadas, que declararam que a participação dos maridos era maior (3.55),  $t(22) = 2.33$ ,  $p = .029$ , e a participação das mulheres, menor (6.77),  $t(22) = 2.52$ ,  $p = .020$ .

Um maior consenso caracterizou a avaliação das tarefas parentais, a favor dum maior contributo das mulheres do que dos homens. Foi observada, contudo, uma única excepção: os homens divorciados não consideraram que existe uma diferença significativa na participação dos dois cônjuges nessas tarefas (homens: 5.15; mulheres: 6.08),  $t(7) = 1.36$ , *ns*.

Verifica-se, assim, que: a) os homens divorciados estão motivados para dar visibilidade ao contributo dos maridos nas tarefas parentais, não diferenciando o contributo dos cônjuges nestas tarefas; b) as mulheres casadas ou divorciadas são relutantes a reconhecer uma esfera especificamente masculina no trabalho familiar, avaliando de forma semelhante o contributo dos maridos e das mulheres nas tarefas de manutenção; c) os homens casados, de acordo com estudos realizados por outros autores (MÜLLER, 1998), parecem motivados para mostrar a sua conformidade à norma social, segundo a qual, em casa, o trabalho doméstico não cabe ao homem.

Justiça e satisfação com a distribuição desigual do trabalho familiar

Quando compararam a participação dos maridos e das mulheres no trabalho familiar, os respondentes declararam a distribuição das tarefas relativamente justa (4.79). Não se encontrou uma diferença significativa entre homens e mulheres, mas os respondentes solteiros consideraram essa participação mais injusta do que os outros respondentes (solteiros: 4.04, casados: 5.16; divorciados: 5.44),  $F(2, 65) = 3.55$ ,  $p = .034$ , ambas as diferenças significativas,  $p < .05$ .

Relativamente ao sentimento de satisfação, a média geral revelou também a satisfação com a forma como os cônjuges partilham as tarefas familiares (4.50). Não se encontrou uma diferença significativa em função do estado civil, mas os homens acharam as contribuições dos cônjuges mais satisfatórias do que as mulheres (homens: 5.03; mulheres: 3.96),  $F(1, 65) = 6.93$ ,  $p = .011$ .

Assim, de acordo com as conclusões de outros autores (BAXTER; WESTERN, 1998; MIKULA, 1998; MÜLLER, 1998; ROUX, 1999; ver também POESCHL, 2010), as mulheres consideram a distribuição desigual das tarefas familiares menos satisfatória, mas não menos justa do que os homens. Além disso, uma experiência de casamento leva as mulheres, assim como os homens, a considerar as desigualdades entre cônjuges mais justas.

Crença na existência de diferenças naturais entre os sexos

Quando indicaram se as diferenças na participação dos cônjuges no trabalho familiar poderiam ser justificadas pela crença que existem todos os tipos de diferenças entre os sexos, e de acordo com resultados obtidos em estudos prévios, como, por exemplo, Poeschl e Silva (2001), observámos que os homens como as mulheres manifestaram uma forte crença na existência de tais diferenças (5.24 numa escala de sete

pontos). Além disso, quando maridos e mulheres foram comparados, não houve diferenças no grau de crença consoante o estado civil, mas os homens declararam acreditar mais do que as mulheres na existência de diferenças entre os sexos (homens: 5.74; mulheres: 4.72),  $F(1, 65) = 16.28, p < .001$ . Parece assim razoável pensar que a crença na existência de diferenças “naturais” entre os sexos justifica eficazmente as práticas familiares tradicionais.

Se as mulheres não consideram menos que os homens que a divisão do trabalho familiar é justa, pode ser porque elas internalizaram a ideia de que os cônjuges devem desempenhar papéis familiares diferenciados e pensam que é a sua função de adoptar o papel feminino tradicional, como Bourdieu (1998) também sugeriu. Contudo, se elas acham essa divisão menos satisfatória, poderá ser porque elas consideram o resultado dessa diferenciação mais favorável para os homens do que para as mulheres e julgam que as diferenças “naturais” entre homens e mulheres são menores do que os homens o julgam. As representações dos papéis familiares desejáveis foram, portanto, objecto duma análise posterior.

#### **PAPÉIS FAMILIARES DESEJÁVEIS**

Para testar a nossa interpretação da pertinência de papéis familiares diferenciados para maridos e mulheres, pedimos a 205 respondentes, solteiros, casados e divorciados, metade homens e metade mulheres, de se exprimir, entre outros, acerca de oito afirmações relativas às funções apropriadas para os homens e as mulheres na família (POESCHL; SILVA; MÚRIAS, 2004).

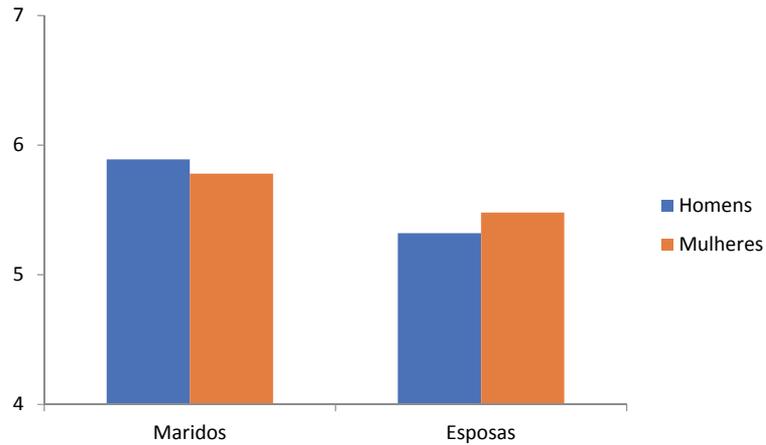
A análise factorial em componentes principais aplicada sobre as respostas relativas à desejabilidade de os homens e as mulheres adoptarem os comportamentos propostos extraiu dois factores. O primeiro factor reuniu comportamentos tradicionalmente associados ao papel comunal feminino, tal como mostrar dedicação para com a família, dar às crianças todos os cuidados de que precisam, ou cuidar do lar e do bem-estar da família. O segundo factor agrupou comportamentos tradicionalmente associados ao papel agêntico masculino, como ser o chefe de família a quem as crianças obedecem, tomar as decisões importantes que dizem respeito aos membros da família ou trabalhar para sustentar a família.

Os resultados revelaram que o papel familiar agêntico era considerado mais apropriado para os maridos do que para as mulheres (maridos: 5.83; mulheres: 5.40) e o papel familiar comunal, mais apropriado para as mulheres do que para os maridos (maridos: 5.39; mulheres: 5.93). A comparação das respostas em função do sexo e do estado civil não revelou qualquer efeito de estado civil, mas a interacção entre o sexo dos respondentes e o sexo do cônjuge descrito indicou que os homens, mais

do que as mulheres, consideravam o papel agêntico apropriado para os maridos, enquanto as mulheres, mais do que os homens, consideravam este papel apropriado para as mulheres (ver Gráfico 3). Quanto ao papel familiar comunal, a mesma interação revelou que as mulheres consideravam o papel comunal como menos apropriado para os maridos do que o consideravam os homens (ver Gráfico 4).

### GRÁFICO 3

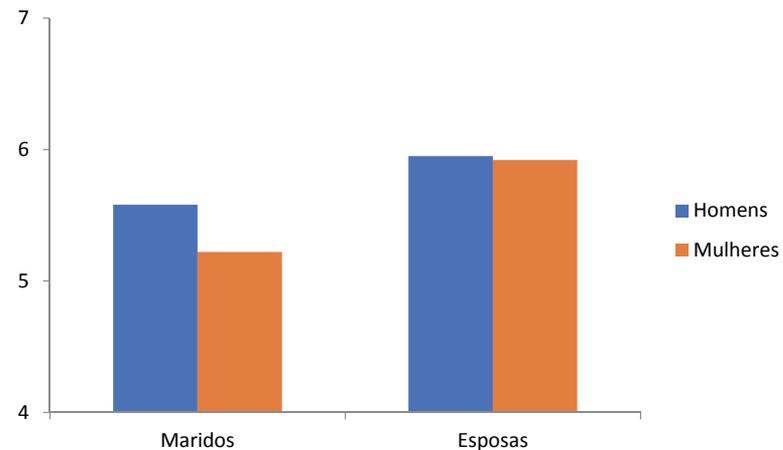
DESEJABILIDADE DO PAPEL FAMILIAR AGÊNICO PARA OS DOIS CÔNJUGES (1 = TOTALMENTE INDESEJÁVEL; 7 = TOTALMENTE DESEJÁVEL), DE ACORDO COM OS HOMENS E AS MULHERES



Fonte: Poeschl, Silva e Múrias (2004).

### GRÁFICO 4

DESEJABILIDADE DO PAPEL FAMILIAR COMUNAL PARA OS DOIS CÔNJUGES (1 = TOTALMENTE INDESEJÁVEL; 7 = TOTALMENTE DESEJÁVEL), DE ACORDO COM OS HOMENS E AS MULHERES



Fonte: Poeschl, Silva e Múrias (2004).

No conjunto, esses resultados mostram que as mulheres concordam com uma diferenciação desejável dos papéis familiares entre cônjuges, e consideram, em particular, o papel comunal, tradicionalmente feminino, menos apropriado para os maridos. Assim, as mulheres parecem ter internalizado a diferenciação de papéis familiares entre cônjuges, e nem uma experiência de casamento nem o desempenho do papel feminino tradicional modifica o seu apoio à clara divisão dos papéis na família que justifica o contributo desigual dos cônjuges para o trabalho familiar.

Esse resultado apoia a perspectiva dos autores que defendem que as mulheres não têm a mesma motivação para estabelecer a igualdade na família do que para a instaurar no mundo profissional (LARSON; RICHARDS; PERRY-JENKINS, 1994; FERREE, 1991) e isto, de acordo com Kranichfeld (1987), poderia ser porque o desempenho do papel familiar tradicional dá às mulheres o sentimento de que elas têm o poder na esfera privada.

Podemos concluir, portanto, que as crenças associadas aos comportamentos normativos dos homens e das mulheres organizam as percepções das pessoas e orientam as suas práticas – ver também Poeschl (2007) – ou, em conformidade com a perspectiva de Bourdieu, que as diferenças biológicas entre homens e mulheres são socialmente interpretadas para justificar a divisão sexual do trabalho e, por conseguinte, para legitimar as posições assimétricas dos homens e das mulheres na sociedade. Segundo a perspectiva posicional de Doise (1992), deveria haver, no entanto, variações nas crenças individuais, ancoradas em diferentes realidades colectivas, que deveriam produzir variações nas práticas adoptadas.

#### **EFEITO DAS CRENÇAS NAS DIFERENÇAS ENTRE OS SEXOS NAS PRÁTICAS FAMILIARES**

Por causa da observação de que muitas mulheres não se sentem motivadas para partilhar igualmente o trabalho familiar, Allen e Hawkins (1999) propuseram que a resistência das mulheres à participação dos maridos no trabalho familiar está baseada num conjunto de crenças e de comportamentos que inibem o trabalho familiar colaborativo entre cônjuges, nomeadamente em três tipos de factores: a) a relutância das mulheres em abandonarem a responsabilidade do trabalho familiar, que as leva a controlar e escolher as tarefas que os maridos podem ou não podem realizar, invocando a falta de competência masculina; b) a importância para as mulheres de comprovar a sua feminilidade ao executar o trabalho familiar e a percepção de o envolvimento masculino ser uma ameaça à validação da identidade feminina; c) concepções tradicionais acerca da divisão dos papéis familiares que deveriam ser desempenhados pelos cônjuges, que reflectem tarefas e

esferas de influência distintas na família (a esse respeito, ver também FAGAN; BARNETT, 2003; POESCHL, 2007).

Para ilustrar a importância das variações interindividuais nos grupos sociais salientadas pela perspectiva posicional, reanalisámos os dados recolhidos por Oliveira (2010) através de um questionário, e examinámos o impacto sobre as práticas familiares das variações na crença na existência de diferenças “naturais” entre os sexos e na desejabilidade dos papéis familiares.

#### Respondentes

Os respondentes, neste estudo, foram uma subamostra de 148 adultos casados portugueses, 76 homens e 72 mulheres, com idade entre os 24 anos e os 71 anos (46 anos em média), todos com filhos e sendo casados entre um e 49 anos (22 anos em média). Havia 29 desempregados, 44 pessoas a exercer cargos de direcção ou funções intermediárias de chefia, e 75 pessoas a exercer funções operacionais, que passavam, em média, 35 horas por semana no emprego. Relativamente às habilitações literárias, 22 respondentes possuíam habilitações superiores, 34 ao nível do 12º ano, 35 do 9º ano e 56 ao nível do 4º ano de escolaridade. A maior parte dos respondentes (134) assumiram-se como católicos. Quanto à tendência política, 45 declararam-se de esquerda, 20 do centro, 28 de direita e os outros sem orientação política.

Os respondentes, que tinham sido recrutados pela investigadora, completaram o questionário individualmente ou em pequenos grupos, depois de terem aceitado participar no estudo.

#### Questionário

Duas versões do mesmo questionário foram utilizadas neste estudo: uma para os respondentes masculinos e outra para os respondentes femininos. Em primeiro lugar, os respondentes deviam avaliar, em percentagem, o seu grau de participação e o grau de participação do seu cônjuge em oito tarefas domésticas, oito tarefas parentais e oito tarefas de manutenção, escolhidas de entre as tarefas frequentemente mencionadas em estudos prévios. De seguida, os itens propostos pela primeira dimensão – padrões e responsabilidade – e pela segunda dimensão – confirmação da identidade maternal – da escala de *maternal gatekeeping* (ALLEN; HAWKINS, 1999) eram apresentados. As mulheres deviam indicar em que medida os itens se aplicam a elas (1 = nada a ver comigo; 5 = tudo a ver comigo), enquanto os homens deviam indicar em que medida os itens se aplicam às suas mulheres (1 = nada a ver com ela; 5 = tudo a ver com ela). Por último, os respondentes deviam exprimir a sua opinião (1 = discordo totalmente; 7 = concordo totalmente) acerca dos itens da terceira dimensão – diferenciação dos papéis familiares – da escala de *maternal gatekeeping*, acerca de quatro proposições referentes às diferenças “naturais” entre os sexos (POESCHL; SILVA, 2001), e acerca de

seis itens destinados a avaliar a justiça e a satisfação com a divisão das tarefas familiares (POESCHL et al., 2006).

#### Análise dos dados

Em primeiro lugar, procurámos diferentes posições acerca das crenças na existência de diferenças naturais entre os sexos e na deseabilidade de papéis familiares diferenciados. De seguida, examinámos se essas posições estavam relacionadas com: a) variáveis sociodemográficas particulares (sexo, idade, número de anos de casamento, número de filhos, profissão, número de horas passadas no emprego, escolaridade, religião, orientação política); b) variações na relutância das mulheres em abandonarem a responsabilidade das tarefas familiares e na importância de comprovar a sua feminilidade ao executar o trabalho familiar; c) diferenças na proporção de trabalho familiar efectivamente realizada pelos cônjuges; d) variações nos sentimentos de justiça e satisfação relativamente à divisão do trabalho familiar.

#### Resultados

Com o objectivo de identificar diferentes posições acerca das crenças na existência de diferenças naturais entre os sexos e na deseabilidade de papéis familiares diferenciados, aplicámos uma análise de classificação automática sobre as respostas ao terceiro factor da escala de *maternal gatekeeping*, papéis familiares diferenciados (*alfa de Cronbach*: .59), e à escala de crença na existência de diferenças naturais entre os sexos (*alfa de Cronbach*: .61).

Encontrámos três *clusters*, que correspondem a três posições distintas (ver Tabela 2).

**TABELA 2**

**ANÁLISE DE CLASSIFICAÇÃO AUTOMÁTICA SOBRE AS CRENÇAS NA EXISTÊNCIA DE DIFERENÇAS NATURAIS ENTRE OS SEXOS E NA DESEJABILIDADE DE PAPÉIS FAMILIARES DIFERENCIADOS (1 = DISCORDO TOTALMENTE; 7 = CONCORDO TOTALMENTE)**

	<i>CLUSTER1</i>	<i>CLUSTER2</i>	<i>CLUSTER3</i>
	(N = 51)	(N = 40)	(N = 57)
Papéis diferenciados	2.49c	4.75b	5.60a
Diferenças naturais entre os sexos	4.07b	4.07b	5.72a

Fonte: Elaboração das autoras.

Nota: Em cada linha, letras diferentes indicam médias significativamente diferentes.

Pode-se observar na tabela que o terceiro *cluster* agrupa os respondentes que acreditam que os homens e as mulheres são muito diferentes e deveriam desempenhar papéis muito diferenciados. O primeiro *cluster* reúne respondentes que não se posicionam claramente sobre a existência de diferenças entre os sexos, mas rejeitam a diferenciação de papéis familiares, enquanto os respondentes que fazem parte do

segundo *cluster* não se diferenciam dos respondentes do primeiro *cluster* relativamente às diferenças entre os sexos, mas aceitam numa maior medida a ideia de uma diferenciação de papéis familiares.

#### Características sociodemográficas

A análise das características sociodemográficas dos respondentes partilhando as três posições não revelou diferenças significativas em função do sexo de pertença,  $\chi^2 (2) = 4.48$ , *ns*, nem em função das outras variáveis em teste, à excepção da escolaridade,  $\chi^2 (6) = 19.06$ ,  $p = .004$ . Assim, os 56 respondentes com baixa escolaridade (até o 6º ano) eram mais numerosos do que esperado no terceiro *cluster* ( $n = 32$ ) e menos numerosos no primeiro *cluster* ( $n = 10$ ). Pelo contrário, os 23 respondentes com formação superior eram mais numerosos do que esperado no primeiro *cluster* ( $n = 12$ ) e quase ausentes do terceiro *cluster* ( $n = 4$ ). Podemos, portanto, inferir que o nível de escolaridade influencia as crenças subjacentes à divisão das funções na família.

#### Responsabilidade e feminilidade

As respostas dos respondentes pertencendo aos três *clusters* sobre os dois primeiros factores da escala de *maternal gatekeeping*, ou seja, padrões e responsabilidade (*alfa de Cronbach: .79*) e confirmação da identidade maternal (*alfa de Cronbach: .73*) foram comparadas.

Como se pode constatar na Tabela 3, as variações nas representações associadas aos dois sexos estiveram ligadas a variações no grau de controlo das mulheres sobre o trabalho familiar e na importância que este trabalho reveste para a validação da sua feminilidade.

**TABELA 3**  
PADRÕES E RESPONSABILIDADES E CONFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE MATERNAL. NÍVEL MÉDIO DE ACORDO CONSOANTE OS TRÊS *CLUSTERS* (1 = DISCORDO TOTALMENTE; 5 = CONCORDO TOTALMENTE)

	<i>CLUSTER1</i>	<i>CLUSTER2</i>	<i>CLUSTER3</i>
Padrões e responsabilidades	2.45c	3.08b	3.67a
Confirmação da identidade maternal	2.87b	3.60a	3.78a

Fonte: Elaboração das autoras.

Nota. Em cada linha, letras diferentes indicam médias significativamente diferentes.

Como se pode ver na Tabela 3, nas famílias dos respondentes incluídos no terceiro *cluster* (elevado nível de percepção de dissimilaridades entre os sexos), as mulheres eram mais susceptíveis de controlar o trabalho familiar (frequentemente refazendo algumas tarefas domésticas feitas pelos maridos ou preferindo fazê-las elas próprias),  $F (2, 145) = 22.73$ ,  $p < .001$ , do que nas famílias dos outros respondentes, enquanto, nas famílias dos respondentes incluídos no primeiro *cluster* (baixo nível de percepção de dissimilaridades entre os sexos), as mulheres eram menos

desejosas de mostrar a sua feminilidade através da execução do trabalho familiar,  $F(2, 145) = 12.14, p < .001$ , do que nas famílias dos outros respondentes. Segundo os respondentes incluídos no segundo *cluster*, as mulheres não sentiam tanta necessidade de controlar o trabalho familiar, mas eram de certo modo inclinadas a mostrar a sua feminilidade através da execução do trabalho familiar, tal como proposto pela perspectiva da “construção de género” (WEST; ZIMMERMAN, 1987).

Grau de participação nas tarefas familiares consoante os três *clusters*

Examinámos a participação efectiva dos cônjuges nos dois tipos de tarefas familiares de acordo com os respondentes dos três *clusters*. A percentagem de participação é registada na Tabela 4.

**TABELA 4**  
**GRAU DE PARTICIPAÇÃO (EM PORCENTAGEM) DOS DOIS CÔNJUGES NOS TRÊS TIPOS DE TAREFAS FAMILIARES CONSOANTE OS TRÊS CLUSTERS**

		CLUSTER1	CLUSTER2	CLUSTER3
Maridos	Tarefas domésticas	19.51a	14.71ab	11.37b
	Tarefas parentais	40.23a	38.76ab	32.87b
	Tarefas de manutenção	63.65	63.67	60.10
Mulheres	Tarefas domésticas	69.35b	83.35a	83.29a
	Tarefas parentais	58.51b	62.60ab	67.17a
	Tarefas de manutenção	29.59	28.17	29.72

Fonte: Elaboração das autoras.

Nota: Em cada linha, letras diferentes indicam médias significativamente diferentes.

Como previsto, nas famílias dos respondentes incluídos no primeiro *cluster*, os maridos participavam mais nas tarefas domésticas,  $F(2, 145) = 5.61, p = .004$ , e contribuía mais para as tarefas parentais,  $F(2, 145) = 3.71, p = .027$ , do que os maridos nas famílias dos respondentes do terceiro *cluster*. Além disso, nas famílias dos respondentes reunidos no primeiro *cluster*, as mulheres participavam menos nas tarefas domésticas,  $F(2, 145) = 9.84, p < .001$ , do que as mulheres nas famílias dos respondentes dos dois outros *clusters* e contribuía menos para as tarefas parentais,  $F(2, 145) = 4.39, p = .014$ , do que as mulheres nas famílias dos respondentes do terceiro *cluster*.

Podemos constatar, no entanto, que a participação dos maridos nas tarefas domésticas era fraca em todos os casos e era inferior a 50% nas tarefas parentais. Os maridos contribuía mais do que as mulheres apenas para as tarefas de manutenção masculinas, e não havia diferenças no grau de participação nessas tarefas em função dos três *clusters*, todos os  $Fs < 1$ .

Sentimentos de justiça e satisfação com a divisão do trabalho familiar

A análise realizada para saber se existiam variações nos sentimentos de justiça e satisfação com a divisão do trabalho familiar adotada pelos respondentes não revelou diferenças significativas em função dos três *clusters*, all *F*s < 1. Os dados registados na Tabela 5 indicam ainda que todos os tipos de divisão do trabalho familiar foram considerados justos e satisfatórios pelos cônjuges que os adoptaram.

**TABELA 5**  
**SENTIMENTOS DE JUSTIÇA E DE SATISFAÇÃO CONSOANTE OS TRÊS**  
**CLUSTERS (1 = DISCORDO TOTALMENTE; 7 = CONCORDO TOTALMENTE)**

	<i>CLUSTER1</i>	<i>CLUSTER2</i>	<i>CLUSTER3</i>
Justiça	5.27	5.10	5.13
Satisfação	5.03	4.88	4.99

Fonte: Elaboração das autoras.

Em conformidade com a perspectiva posicional das representações sociais, esses resultados indicam que variações interindividuais nas crenças na existência de diferenças naturais entre os sexos e na desejabilidade de papéis familiares diferenciados estão associados a diferenças nas posições acerca do trabalho familiar e nas práticas familiares efectivas. Contudo, eles também mostram que pouco progresso para a divisão igualitária do trabalho familiar entre maridos e mulheres foi alcançado, dado que as mulheres continuam a assegurar a maior parte do trabalho doméstico e parental. Uma internalização das estruturas sociais parece com efeito produzir, como Bourdieu defende, percepções e práticas que justificam essas estruturas mesmo se a escolaridade produz algumas mudanças nas representações formadas e, conseqüentemente, na divisão desigual do trabalho familiar.

## OBSERVAÇÕES CONCLUSIVAS

De acordo com o modelo trifásico da perspectiva posicional, os estudos mostram que há pontos de referência comuns nas representações das práticas familiares. Com efeito, as pessoas concordam sobre a composição do trabalho familiar e a divisão tradicional das tarefas entre homens e mulheres: as mulheres devem assumir as tarefas domésticas e parentais e os maridos, as tarefas de manutenção. Os jovens solteiros partilham a representação das pessoas casadas, o que sugere que eles são susceptíveis de reproduzir as práticas familiares tradicionais, e as ligeiras diferenças observadas entre homens casados e mulheres casadas apontam para uma inclinação a se conformar às práticas tradicionais: comparados com as mulheres, os homens casados consideram que a participação dos maridos nas tarefas domésticas é mais reduzida; e,

comparadas com os homens, as mulheres casadas consideram que elas contribuem mais para todos os componentes do trabalho familiar.

Em conformidade com Bourdieu, os cônjuges encontram um sentido nas práticas familiares tradicionais, apesar de reconhecerem a desigualdade na divisão das tarefas familiares entre maridos e mulheres: as mulheres consideram, mais do que os homens, que as tarefas domésticas proporcionam prazer e, uma vez casadas, concordam com os homens sobre a relativa justiça da distribuição do trabalho familiar. Elas concordam também com os homens sobre a desejabilidade da divisão tradicional dos papéis familiares, que justifica a distribuição desigual do trabalho familiar, e consideram mesmo, mais do que os homens, que o papel comunal feminino é pouco apropriado para os maridos. Por outro lado, os homens são mais susceptíveis do que as mulheres de justificar o papel das mulheres na família com base na existência de diferenças naturais entre os sexos.

Assim, os resultados sobre a representação das práticas familiares apoiam a perspectiva de Doise, segundo a qual inserções sociais comuns introduzem variações em algumas dimensões de uma representação social globalmente partilhada. Dado que as interações ocorrem tanto entre homens como entre mulheres, e dadas as suas respectivas experiências da vida familiar, as mulheres apoiam o papel comunal das mulheres e os homens justificam as desigualdades na organização familiar invocando diferenças “naturais” entre os sexos. Ambos os pontos de vista legitimam e orientam as práticas dos grupos, reflectem as suas posições na sociedade e contribuem para a sua manutenção.

De forma semelhante, os resultados podem ser interpretados nos termos do quadro conceptual de Bourdieu, segundo o qual as pessoas têm pontos de vista diferentes sobre espaço social, que dependem da sua própria posição neste espaço. As estruturas sociais parecem, com efeito, ser incorporadas nos *habitus* dos homens e das mulheres, e funcionar como esquemas de percepção, pensamento e acção. A classificação das disposições e práticas opondo o que é masculino e o que é feminino orienta os comportamentos na família, justifica a divisão das tarefas familiares e justifica a ordem social.

Por último, uma análise das variações no nível de adesão às crenças na existência de diferenças entre os sexos e na desejabilidade de papéis familiares diferenciados revela o efeito dessas crenças sobre as opiniões dos homens e das mulheres relativamente às práticas familiares e sobre o seu contributo efectivo para o trabalho familiar. Com efeito, um grau de crença mais baixo na desejabilidade de papéis familiares diferenciados está associado com um menor controlo das mulheres sobre o trabalho familiar, uma menor identificação com o trabalho familiar e uma menor participação efectiva nas tarefas domésticas.

Esses resultados ilustram porque, segundo a perspectiva da Escola de Genebra, é importante analisar não apenas as representações

formadas pelos grupos, mas também as variações interindividuais que provêm das diferentes crenças e experiências dos seus membros. Para além do impacto que as crenças na existência de diferenças entre os sexos e na deseabilidade de papéis familiares diferenciados podem ter sobre a organização familiar, essa análise sugere que o nível de escolaridade das pessoas tem um impacto sobre a sua adesão a estas crenças. Contudo, o progresso no sentido da igualdade associado ao questionamento dessas crenças parece demasiado fraco para invalidar a opinião de Bourdieu: este não reflecte uma mudança nas posições assimétricas dos homens e das mulheres na sociedade e não constitui uma ameaça à manutenção e justificação da ordem social.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Rosa Marina; POESCHL, Gabrielle. Representaciones del impacto de la situación de desempleo en las prácticas familiares. *Revista de Psicología Social*, v. 21, p. 241-258, 2006.
- ALLEN, Sarah M.; HAWKINS, Alan J. Maternal gatekeeping: mothers' beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work. *Journal of Marriage and the Family*, v. 61, p. 199-212, 1999.
- BAXTER, Janeen; WESTERN, Mark. Satisfaction with housework: examining the paradox. *Sociology*, v. 32, p. 101-120, 1998.
- BIANCHI, Suzanne M. et al. Is anyone doing the housework? *Social Forces*, v. 79, p. 191-228, 2000.
- BIANCHI, Suzanne M. et al. Housework: who did, does or will do it, and how much does it matter? *Social Forces*, v. 91, p. 55-63, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinction*. Paris: Editions de Minuit, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. *La domination masculine*. Paris: Editions du Seuil, 1998.
- CLÉMENCE, Alain; DOISE, Willem; LORENZI-CIOLDI, Fabio. Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Org.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 119-152.
- COLTRANE, Scott. Research on household labor: modeling and measuring the social embeddedness of routine family work. *Journal of Marriage and the Family*, v. 62, p. 1208-1233, 2000.
- DEUTSCHER, Irwin. Choosing ancestors: some consequences of the selection from intellectual traditions. In: FARR, R. M.; MOSCOVICI, S. (Org.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 71-100.
- DOISE, Willem. Les représentations sociales: définition d'un concept. *Connexions*, v. 45, p. 243-253, 1985.
- DOISE, Willem. Attitudes et représentations sociales. In: JODELET, D. (Org.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989a. p. 220-238.
- DOISE, Willem. Cognitions et représentations sociales. In: JODELET, D. (Org.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989b. p. 341-362.
- DOISE, Willem. Les représentations sociales. In: GHIGLIONE, R.; BONNET, C.; RICHARD, J. F. (Org.). *Traité de psychologie cognitive*. Paris: Dunod, 1990. p.113-174.
- DOISE, Willem. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, v. 45, p. 189-195, 1992.
- DOISE, Willem. *Droits de l'homme et force des idées*. Paris: PUF, 2001.

- DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain. La problématique des droits humains et la psychologie sociale. *Connexions*, v. 67, p. 9-27, 1996.
- DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992.
- DOISE, Willem; SPINI, Dario; CLÉMENCE, Alain. Human rights studied as social representations in a cross-national context. *European Journal of Social Psychology*, v. 29, p. 1-29, 1999.
- EUROPEAN INSTITUTE FOR GENDER EQUALITY. *Gender equality index 2015 report*. Vilnius, Lithuania: EIGE, 2015. Disponível em: <<http://eige.europa.eu/rdc/eige-publications/gender-equality-index-2015-measuring-gender-equality-european-union-2005-2012-report>>. Acesso em: 30 jan. 2016.
- EVERTSSON, Marie; NERMO, Magnus. Dependence within families and division of labor: comparing Sweden and the United States. *Journal of Marriage and the Family*, v. 66, p. 1272-1286, 2004.
- FAGAN, Jay; BARNETT, Marina. The relationship between maternal gatekeeping, paternal competence, mothers' attitudes about the father role, and father involvement. *Journal of Family Issues*, v. 24, p. 1020-1043, 2003.
- FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Brasil, 1995. p. 31-59.
- FERREE, Myra M. The gender division of labor in two-earner marriages: dimensions of variability and change. *Journal of Family Issues*, v. 12, p. 158-180, 1991.
- GOUGH, Margaret; KILLEWALD, Alexandra. Unemployment in families. The case of housework. *Journal of Marriage and Family*, v. 73, p. 1085-1100, 2011.
- GREENSTEIN, Theodore N. Husbands' participation in domestic labor: interactive effects of wives' and husbands' gender ideology. *Journal of Marriage and the Family*, v. 58, p. 585-595, 1996.
- GREENSTEIN, Theodore N. Economic dependence, gender, and the division of labor in the home: a replication and extension. *Journal of Marriage and the Family*, v. 62, p. 322-335, 2000.
- GUPTA, Sanjiv. Her money, her time: women's earnings and their housework hours. *Social Sciences Research*, v. 35, p. 975-999, 2006.
- HARRE, Rom. Social representations. *British Journal of Psychology*, v. 76, n. 1, p. 138-140, Feb. 1985. Book review.
- HERLA, Geneviève. Partage des responsabilités familiales, attitudes et comportements effectifs. *Les Cahiers de Psychologie Sociale*, v. 35, p. 9-50, 1987.
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. *Women at work. Trends 2016*. Geneva: ILO, 2016. Disponível em: <[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_457317.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_457317.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2016.
- JAHODA, Gustav. Critical notes and reflections on "social representations". *European Journal of Social Psychology*, v. 18, p. 195-209, 1988.
- KITTEROD, Ragni H.; PETTERSEN, Silje V. Making up for mothers' employed working hours? Housework and childcare among Norwegian fathers. *Work, Employment and Society*, v. 20, p. 473-492, 2006.
- KNIBIEHLER, Yvonne. Les médecins des Lumières et la "nature féminine". In: MORIN-ROTUREAU, Evelyne. (Org.). *1789-1799: Combats de femmes*. Paris: Editions Autrement, 2003. p. 127-142.
- KRANICHFELD, Marion L. Rethinking family power. *Journal of Family Issues*, v. 8, p. 42-56, 1987.
- LARSON, Reed W.; RICHARDS, Maryse H.; PERRY-JENKINS, Maureen. Divergent worlds: the daily emotional experience of mothers and fathers in the domestic and public spheres. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 67, p. 1034-1046, 1994.

- MARKUS, Hase; ZAJONC, Robert B. The cognitive perspective in social psychology. In: LINDZEY, Gardner; ARONSON, Elliot. (Org.). *The handbook of social psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985. v. 1, p. 137-230.
- MIKULA, Gerold. Justice in the family: multiple perspectives in the division of labor. Introduction. *Social Justice Research*, v. 11, p. 211-213, 1998.
- MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961, 1976.
- MOSCOVICI, Serge. On social representations. In: FORGAS, Joseph P. (Org.). *Social cognition: perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981. p. 181-209.
- MOSCOVICI, Serge. The phenomenon of social representations. In: FARR, Robert M.; MOSCOVICI, Serge (Org.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 3-69.
- MOSCOVICI, Serge. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, v. 18, p. 211-250, 1988.
- MÜLLER, Ursula. The micropolitics of gender differences in family life. In: FERREIRA, V.; TAVARES, T.; PORTUGAL, S. (Org.). *Shifting bonds, shifting bounds*. Oeiras: Celta, 1998. p. 329-344.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Closing the gender gap*. Paris: OCDE, 2012. Disponível em: <[http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/social-issues-migration-health/close-the-gender-gap-now\\_9789264179370-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/social-issues-migration-health/close-the-gender-gap-now_9789264179370-en#page1)>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- OLIVEIRA, Natércia. *Representações sociais de gênero e o seu impacto nas práticas familiares*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Porto, Porto, 2010.
- PLECK, Joseph H.; MASCIADRELLI, Brian P. Paternal involvement by U.S. residential fathers: levels, sources, and consequences. In: LAMB, Michael E. (Org.). *The role of the father in child development*. 4th. ed. New York: Wiley, 2004. p. 222-271.
- POESCHL, Gabrielle. Trabalho doméstico e poder familiar: práticas, normas, e ideais. *Análise Social*, v. 35, p. 695-719, 2000.
- POESCHL, Gabrielle. Inégalités sexuelles dans la mémoire collective et représentations des différences entre les sexes. *Connexions*, v. 80, p. 101-119, 2003.
- POESCHL, Gabrielle. What family organization tells us about fairness and power in marital relationships. *Social and Personality Psychology Compass*, v. 1, p. 557-571, 2007.
- POESCHL, Gabrielle. Social norms and the feeling of justice about unequal family practices. *Social Justice Research*, v. 21, p. 69-85, 2008.
- POESCHL, Gabrielle. Desigualdades na divisão do trabalho familiar, sentimento de justiça e processos de comparação social. *Análise Psicológica*, v. 1, p. 29-42, 2010.
- POESCHL, Gabrielle; MÚRIAS, Cláudia; RIBEIRO, Raquel. As diferenças entre os sexos: mito ou realidade? *Análise Psicológica*, v. 2, p. 213-228, 2003.
- POESCHL, Gabrielle; RIBEIRO, Raquel. Inserções sociais e tomadas de posição: efeito das pertencas sociais nas representações da globalização. In: VALENTIM, J. P. (Org.). *Representações sociais: perspectivas teóricas no estudo do pensamento quotidiano*. No prelo.
- POESCHL, Gabrielle; SILVA, Aurora. Efeito das crenças nas diferenças entre sexos na percepção e no julgamento das práticas familiares. *Psicologia*, Porto, v. 15, n. 1, p. 93-113, 2001.
- POESCHL, Gabrielle; SILVA, Aurora; MÚRIAS, Cláudia. Papéis desejáveis e traços de personalidade apropriados: uma explicação motivacional. *Psicologia e Educação*, v. 3, n. 1, p. 121-135, jun. 2004.
- POESCHL, Gabrielle et al. Representações das tarefas familiares. *Cadernos de Consulta Psicológica*, v. 17/18, p. 161-170, 2001-2.
- POESCHL, Gabrielle et al. Representations of family practices, belief in sex differences and sexism. *Sex Roles*, v. 55, p. 111-121, 2006.

- PRESSER, Harriet B. Employment schedules among dual-earner spouses and the division of household labor by gender. *American Sociological Review*, v. 59, p. 348-364, 1994.
- ROUX, Patricia. *Couple et égalité: un ménage impossible*. Lausanne: Réalités sociale, 1999.
- SHELTON, Beth A.; JOHN, Daphne. The division of household labor. *Annual Review of Sociology*, v. 22, p. 299-322, 1996.
- SINGLETON, Andrew; MAHER, JaneMaree. The “new man” is in the house: young men, social change, and housework. *The Journal of Men’s Studies*, v. 12, p. 227-240, 2004.
- SMOCK, Pamela J.; NOONAN, Mary C. Intersections: gender, work, and family research in the United States. In: BIANCHI, Suzanne M.; CASPER, Lynne M.; KING, Rosalind B. (Org.). *Work, family, health and well-being*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 343-360.
- THOMPSON, Linda; WALKER, Alexis J. Gender in families: women and men in marriage, work, and parenthood. *Journal of Marriage and the Family*, v. 51, p. 845-871, 1989.
- TOUZARD, Hubert. *Enquête psychosociologique sur les rôles conjugaux et la structure familiale*. Paris: CNRS, 1967.
- WEST, Candace; ZIMMERMAN, Don H. Doing gender. *Gender and Society*, v. 1, n. 2, p. 125-151, June 1987.
- YEUNG, Jean et al. Children’s time with fathers in intact families. *Journal of Marriage and the Family*, v. 63, p. 136-154, 2001.

Recebido em: 25 OUTUBRO 2016 | Aprovado para publicação em: 17 ABRIL 2017



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## TEMA EM DESTAQUE

## CAPITAL SIMBÓLICO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, GRUPOS E O CAMPO DO RECONHECIMENTO

PEDRO HUMBERTO FARIA CAMPOS<sup>I</sup>  
RITA DE CÁSSIA PEREIRA LIMA<sup>II</sup>

## RESUMO

O artigo propõe as “representações sociais” (Moscovici) como formações simbólicas condensadoras do “capital simbólico” (Bourdieu). Na primeira parte, são discutidos o “campo social” e o “campo do objeto de representação”, mostrando que, se no primeiro são privilegiadas as bases materiais, no segundo há ênfase nas interações grupais. Na segunda, “capital simbólico” e “representações sociais” são situados em um espaço social de lutas/conflito em que relações influência/poder vão definindo o “poder de fazer-se grupo”. A terceira propõe que o poder do grupo de “fazer valer sua visão de mundo” passa pelo reconhecimento do outro, processo relacionado à “atribuição de valor” e às experiências afetivas. Defendem-se as representações sociais como conceito que ampara uma análise interacionista e posicional do mundo social, tornando-se útil e aplicável ao campo do reconhecimento.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL • CAPITAL SIMBÓLICO • GRUPOS • INTERESSE

SYMBOLIC CAPITAL, SOCIAL REPRESENTATIONS,  
GROUPS AND THE FIELD OF RECOGNITION

## ABSTRACT

This article proposes “social representations” (Moscovici) as symbolic formations that concentrate “symbolic capital” (Bourdieu). The first part discusses the “social field” and the “field of the object of representation”. The former focuses on the material bases, whereas the latter emphasizes group interactions. In the second part, “symbolic capital” and “social representations” are situated in a social space of struggles/conflicts in which the relationships of influence/power define the “power of becoming a group”. The third proposes that the power of the group to “enforce its worldview” goes through the recognition of the other, a process related to the “attribution of value” and affective experiences. It defends social representations as a concept that supports an interactionist and positional analysis of the social world, becoming useful and applicable to the field of recognition.

SOCIAL REPRESENTATIONS • SYMBOLIC CAPITAL • GROUPS • INTEREST

<sup>I</sup> Universidade Estácio de Sá – Unesa –, Rio de Janeiro (RJ), Brasil; phd2001@terra.com.br

<sup>II</sup> Universidade Estácio de Sá – Unesa –, Rio de Janeiro (RJ), Brasil; ritaplma2008@gmail.com

## CAPITAL SYMBOLIQUE, REPRÉSENTATIONS SOCIALES, GROUPES ET CHAMP DE RECONNAISSANCE

### RÉSUMÉ

*Cet article envisage les «représentations sociales» (Moscovici) en tant que formations symboliques et condensatrices du «capital symbolique» (Bourdieu). La première partie discute les questions du «champ social» et du «champ de l'objet de représentation», en montrant que si, dans le premier, ce sont les bases matérielles qui sont privilégiées, dans le second, l'accent est mis sur les interactions groupales. Dans la deuxième partie, «capital symbolique» et «représentations sociales» se retrouvent dans un espace social de lutte/conflit où les relations d'influence/pouvoir définissent le «pouvoir de se constituer en groupe». La troisième partie avance que le pouvoir du groupe de «faire valoir sa vision du monde» passe par la reconnaissance de l'autre, et qu'il s'agit d'un processus lié à l'attribution de valeur et aux expériences affectives. Les représentations sociales sont comprises comme un concept soutenant une analyse interactionnelle et positionnelle du monde social, qui devient utile et applicable au champ de la reconnaissance.*

**REPRÉSENTATIONS SOCIALES • CAPITAL SYMBOLIQUE • GROUPES • INTÉRÊT**

## CAPITAL SIMBÓLICO, REPRESENTACIONES SOCIALES, GRUPOS Y EL CAMPO DEL RECONOCIMIENTO

### RESUMEN

*El artículo propone las “representaciones sociales” (Moscovici) como formaciones simbólicas condensadoras del “capital simbólico” (Bourdieu). En la primera parte, se discuten el “campo social” y el “campo del objeto de representación”, mostrando que, si en el primero se privilegian las bases materiales, en el segundo hay énfasis en las interacciones grupales. En la segunda, “capital simbólico” y “representaciones sociales” se sitúan en un espacio social de luchas / conflicto en que las relaciones de influencia / poder van definiendo el “poder de hacerse grupo”. La tercera propone que el poder del grupo de “hacer valer su visión del mundo” pasa por el reconocimiento del otro, proceso relacionado con la “atribución de valor” y con las experiencias afectivas. Se defienden las representaciones sociales como concepto que ampara un análisis interactivo y posicional del mundo social, haciéndose útil y aplicable al campo del reconocimiento.*

**REPRESENTACIONES SOCIALES • CAPITAL SIMBÓLICO • GRUPOS • INTERÉS**

**E** STABELECEM RELAÇÕES TEÓRICAS ENTRE A SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU E A Teoria das Representações Sociais – TRS –, de Serge Moscovici, poderia, a princípio, apresentar algum comprometimento, principalmente devido às diferentes inserções institucionais e epistemológicas desses dois autores franceses que foram contemporâneos, o primeiro na sociologia e o segundo na psicologia, particularmente na psicologia social. Uma questão poderia ser colocada diante desse cenário: como aproximar dois autores que parecem andar em linhas paralelas? Podemos desviar desse impasse quando reconhecemos um ponto comum, inegável entre os dois: ambos privilegiam a dimensão simbólica na construção do mundo social, propondo rupturas com dicotomias que consideram limitadoras para os estudos de fenômenos sociais, como subjetividade x objetividade, indivíduo x sociedade. Ambos são “construtivistas”<sup>1</sup> que concebem o espaço social como espaço de lutas/mudanças e no qual a dimensão simbólica é produtora de realidades. Do mesmo modo, cada qual em sua especificidade reforça o papel das práticas sociais na construção dessa mesma realidade social. Em ambos, é possível perceber relações entre o mundo material e as formas simbólicas, embora Bourdieu enfatize mais os efeitos de dominação das instituições sociais (o “campo” e seus “capitais” são fundamentais para compreendê-los) e Moscovici, as interações grupais que, por meio da comunicação, permitem aos grupos (em

<sup>1</sup> Aqui empregamos a noção de “construtivismo” de modo mais amplo, como um paradigma que considera o mundo social como resultado de uma construção; de um lado, a inscrição de Bourdieu nesse paradigma é feita pelo próprio autor, como um “estruturalismo construtivista”; de outro, a inscrição de Moscovici nesse campo epistemológico tem duas entradas, uma no sentido piagetiano, em que as representações sociais são “estruturas” construídas na e pela história dos grupos, e, como segunda entrada, uma visão da sociedade como construção histórica e social (cf. *European Journal of Social Psychology*, v. 19, n. 5, 1989).

consenso ou em conflito) atribuir significados a objetos que lhes afetam e, assim, dar sentido ao mundo que os cerca.

Na obra de Bourdieu, é possível perceber que o autor, com o tempo, foi se distanciando de alguns pressupostos do estruturalismo, privilegiando assim o caráter de construção da realidade social. Por exemplo, quando estudou casamentos típicos entre primos nas sociedades *arabo-berbères*, da Argélia, o autor baseou-se no estruturalismo de Lévi-Strauss, porém seus estudos empíricos demonstraram que os agentes não obedecem mecanicamente às regras culturais que eles mesmos defendem e transmitem, mas elaboram estratégias. Ele constatou que as trocas matrimoniais se relacionavam a um *habitus* (disposições adquiridas pela experiência, que apresentavam variações) que nenhuma regra poderia prever. Percebe-se aí um movimento de ruptura com certos pressupostos do estruturalismo e proximidade de um olhar construtivista (BOURDIEU, 1987).

Moscovici (1976) já anuncia a TRS numa abordagem construtivista, propondo uma psicologia social “sociológica”, frequentemente considerada Psicologia Social do Conhecimento. O autor procura enfatizar as interações grupais que ocorrem em contextos sociais e culturais específicos, rompendo com oposições como sujeito x objeto, interior x exterior, estímulo x resposta, ao estudar fenômenos sociais. Ao enfatizar a função simbólica das representações sociais e seu poder de construção do real, Moscovici chama a atenção para o papel das interações entre indivíduos e grupos que vão constituindo uma rede de significações em torno do objeto representado, o qual passa a ser integrado aos valores e às práticas sociais dos grupos.

Essas reflexões de partida expõem o que pretendemos abordar no presente texto. Ao reconhecer a complementaridade entre “campo” e “grupo”, o artigo tem como objetivo mostrar que o “capital simbólico” (da ordem do conhecimento e do reconhecimento, dependente dos sistemas cognitivos de agentes que operam classificações no social) está condensado em “representações sociais” geradas nas interações grupais que ocorrem em campos sociais de lutas. Lançamos, assim, uma questão: seriam as representações sociais formações simbólicas que dão forma e/ou condensam efeitos do “capital simbólico” nos grupos, alguns com maior condição de influência do que outros na atribuição de significados ao objeto representado?

Com base nessa proposta, o texto divide-se em quatro partes: a) *habitus* e representações sociais em um campo social de lutas e a dificuldade de equiparação entre os dois conceitos; b) o conceito de “grupo” em Moscovici e a insuficiência da noção de “campo do objeto de representação” que o autor não inseriu em um espaço social mais amplo. Nesse caso, a “teoria dos campos” de Bourdieu, com seus capitais, especialmente o simbólico, contribui para o estudo das lutas/conflitos

que ocorrem no espaço social e que podem interferir nos significados atribuídos aos objetos pelos grupos; c) as interações grupais na relação entre “capital simbólico” e representações, destacando-se os grupos no espaço social, as relações de influência e de poder, chamando a atenção para grupos majoritários e minoritários que constituem identidades sociais com base em representações sociais compartilhadas; d) o poder do grupo de “fazer valer sua visão de mundo” passa pelo reconhecimento do outro, processo relacionado à “atribuição de valor” e a experiências afetivas. Nesse sentido, é proposto um debate com a perspectiva da “partilha social das emoções”.

### O “CAMPO” E AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ENTRE *HABITUS* E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O movimento do pensamento bourdesiano em direção a um “viés” mais construtivista permitiu que, inicialmente, levantasse-se a hipótese de equiparação entre os conceitos de “representação social” e o de *habitus* (DOISE, 1986, 1992). Porém, um exame mais acurado (CAMPOS; LIMA, 2017; DOMINGOS-SOBRINHO, 2016; WAGNER; HAYES; PALACIOS, 2011) afastou essa linha de proposições. De sua parte, as representações sociais têm um conteúdo organizado e hierarquizado (que o *habitus* não tem), são produzidas com base em trocas comunicativas, vêm da partilha social consciente de significações, portanto, não excedem ao conhecimento potencialmente consciente. Enquanto o conceito bourdieusiano é inferido, as representações sociais são colhidas, identificadas, têm forma simbólica, como um “conjunto estruturado de crenças” (MOSCOVICI, 1984), ou seja, são “imagens mentais”, correlacionadas com as práticas sociais. Em situações comuns, as representações sociais prescrevem comportamentos e condutas que parecem funcionar “automaticamente” toda vez que a leitura da situação e o conteúdo da representação convergem. Contudo, processos de comunicação, avaliação e negociação de significados são ativados, como “reflexão”, sempre que elementos da situação divergem dos elementos da representação, especialmente nas situações de conflito social. Para sintetizar, as representações sociais supõem a intencionalidade coletiva baseada em crença partilhada, enquanto o *habitus* aparece como que “automático”, como *illusio* (BOURDIEU, 1994, 1997).

A comparação entre *habitus* e representação social também deve levar em consideração que a “teoria do *habitus*” foi objeto de um “amadurecimento” da parte de Bourdieu (SETTON, 2002), dando margem a diferentes visões (DOMINGOS-SOBRINHO, 2016; DUBET, 1994; LAHIRE, 1998; WACQUANT, 2007). King (2000) considera que as formulações sobre o conceito acabam por promover uma recaída de Bourdieu em um objetivismo tão absoluto, apesar de sofisticado, que acaba dividindo a

obra do sociólogo francês em duas partes inconciliáveis: uma “praxiologia”, dinâmica e interativa, amparada na prática social intersubjetiva e no papel ativo do agente (as formas do “agenciamento”), e a “teoria do *habitus*”, mecânica e reprodutivista.

Autores como Peters (2013) e Domingos-Sobrinho (2016) afirmam que as críticas a Bourdieu, que o consideram realizando um “neo-objetivismo sofisticado”, estão associadas a visões que não alcançaram a complexidade da sociologia de Bourdieu e devem ser problematizadas por uma leitura mais acurada da praxiologia.

Encontramos, também, autores que adotam visões mais interacionistas ou dialéticas. Wacquant (2002, 2007) afirma a existência de duas perspectivas no pensamento bourdieusiano: uma mais “dura” e outra mais “flexível”, sem que isso constitua uma incompatibilidade. Para Setton (2002), existe uma relação dialética, de “mão dupla”, entre o *habitus* e a estrutura de um campo, sendo que o *habitus* deve ser pensado em relação às transformações atuais das instâncias socializadoras. E segundo Lima e Campos (2015) e Campos e Lima (2017), a interação campo-*habitus*-capital se modifica à medida que Bourdieu desenvolve o conceito de capital simbólico.

Para nós, Bourdieu vai apontando (1980, 1984b, 1987, 1989b) a necessária discussão do *habitus* em sua relação com o capital simbólico e as noções de interesse e estratégia. Nossa posição não é a de considerar a existência de “dois Bourdieus”, mas de um conjunto de pequenas modificações, hesitações e de “mudança” em seu pensamento, primeiramente pela consolidação do conceito de campo, a partir dos anos 1980 (BOURDIEU, 1987, 1989a; CHAMPAGNE, 2013). Nesse sentido, parece-nos legítimo falar da “sociologia de Bourdieu” por meio da tríade campo-*habitus*-capital (JESUINO, no prelo; SETTON, 2002). Em seguida, devido à força que a dimensão simbólica vai ganhando em sua obra com a constituição “tardia” da noção de capital simbólico, pelas análises empíricas de campos estruturados também como “campo de lutas simbólicas” (BOURDIEU, 1992, 2013b; BOURDIEU; DELSAUT, 1975).

Doise (2002) e Doise, Clemence e Lorenzi-Cioldi (1992) estabeleceram as primeiras linhas de aproximação entre Bourdieu e a TRS, propondo a chamada “abordagem posicional<sup>2</sup> do estudo das representações sociais”, lançada na obra de 1992, cujo prefácio foi escrito pelo próprio Bourdieu, atestando diretamente sua concordância com o modelo proposto. Nela, as representações sociais são “princípios organizadores das tomadas de posição”. Ora, se os *habitus* são geradores (ora “eliciadores”!) das “tomadas de posição”, então, aparentemente, estaríamos “recaídos no objetivismo” para retomar a expressão de King (2000). Porém, com a delimitação do capital simbólico e da natureza “não simbólica” dos *habitus* e, paralelamente, com a natureza de “signo” das representações sociais, parece mais correto dizer que são dois construtos muito

<sup>2</sup> Podemos sintetizar que a abordagem posicional, inspirada no princípio da “homologia estrutural” de Bourdieu, considera que: a) os membros de um grupo partilham um campo comum de conhecimentos acerca de um objeto social; b) podem, porém, variar em suas avaliações ou julgamentos (tomadas de posições) acerca desse objeto ou de seus aspectos; c) essas “variações” não são causadas por diferenças de personalidade, mas por um efeito de diferentes “posições” no espaço social.

próximos por sua relação estreita com os princípios que estruturam o campo com seus capitais. “*Habitus* e representações sociais” encontram-se naquilo que o primeiro recebe de efeitos do capital simbólico (e manifesta-se como conjunto de esquemas de percepção, julgamento e ação) e naquilo que o segundo, por sua natureza fenomênica, exerce de efeitos simbólicos sobre o pensamento, as práticas e o campo.

Dada a complexidade do conceito de *habitus* e as “variações” de Bourdieu em sua descrição, é recomendado cuidado diante de leituras pontuais. Na sociologia das posições, o *habitus* não corresponde a um fenômeno que possa ser medido. É uma ferramenta conceitual<sup>3</sup> para dar conta da totalidade de um conjunto de esquemas de percepção, julgamento e disposição para a ação. Em repetidas vezes é apresentado como uma totalidade de disposições “inconscientes” (BOURDIEU, 1980, 1994, 1997), mas pode ser compreendido como um conceito “relacional”, no sentido de ser uma resultante de relações sociais, um “feixe de laços sociais” (WACQUANT, 2002).

Nesse cenário que dificulta a equiparação entre *habitus* e representações sociais, adotamos aqui a posição de aproximar a sociologia de Bourdieu e a TRS pela via das discussões sobre capital simbólico e sobre grupos (CAMPOS; LIMA, 2015; LIMA; CAMPOS, 2015).

Embora a noção de “grupo” em Bourdieu não esteja claramente definida, o autor faz referência a agentes e a grupos de agentes definidos por suas posições no campo social, descrito como espaço multidimensional de posições em que tais agentes/grupos diferenciam-se e distribuem-se, de acordo com o volume de capital (“econômico”, “cultural”, “social” e “simbólico”) que possuem. Para Bourdieu, mesmo a teoria mais “objetivista” deve integrar a representação que os agentes fazem do mundo social e o trabalho de construção dessa representação, trabalho que visa também a impor essa última como visão de sua própria posição e identidade social. Essa percepção do mundo social tem um lado “objetivo”, é socialmente estruturada em função de propriedades dos agentes e das instituições, mas tem também um lado “subjetivo”, visto que é estruturada porque os esquemas de percepção mobilizados em determinado momento são produtos de lutas simbólicas anteriores, expressando relações de força simbólicas. Tais lutas, em diferentes campos, são lugares de representação do mundo social e de hierarquias de indivíduos/grupos em cada campo e entre os diferentes campos (BOURDIEU, 1984a). Está assim evidenciada, nos dois autores, uma perspectiva construtivista em que o social é construção de agentes individuais e coletivos, nas dimensões subjetiva e objetiva, tomando corpo a compreensão do simbólico. Se Bourdieu interessa-se pelo mundo social de lutas entre o agente socializado e a cultura, Moscovici privilegia as interações de grupos que, em consenso ou conflito, produzem “teorias” reveladoras da cultura. Se em Bourdieu falta ênfase em estudos de interações grupais produtoras

3

Para Wacquant (2007, p. 14), embora o *habitus* possa ser objeto de observação metódica por meio da observação dos esquemas cognitivos e motivacionais, ele é “um modo estenográfico de designar uma postura de investigação, ao apontar um caminho para escavar categorias implícitas através das quais as pessoas montam continuamente o seu mundo vivido”.

de lutas simbólicas, em Moscovici falta aprofundamento das bases materiais nas quais as representações sociais se produzem e se ancoram.

## “CAMPO SOCIAL”, “GRUPOS”, “CAMPO DO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO”

Em um primeiro momento, é possível pensar em compatibilidades entre as noções de “campo”, de Bourdieu, e de “grupo”, na TRS de Moscovici. Entretanto, não é necessário muito aprofundamento em leituras de ambos os autores para perceber que tais noções não são equiparáveis, embora possam ser complementares. Por um lado, explicar o “campo” em termos de lutas simbólicas, tão enfatizadas por Bourdieu, demandaria uma abordagem conceitual com espessura psicológica e social que privilegie as lutas internas entre grupos e/ou frações de grupos, o que poderia ser sustentado pela noção de “representação social”. Por outro lado, a TRS não apresenta muitas pistas para ancorar a representação social em seu contexto sócio-histórico, deixando fluido o conceito de “grupo” e não esclarecendo a dimensão e os agentes a serem considerados no “campo do objeto de representação social”. Devido a essa lacuna, retomar o “campo” bourdieusiano contribuiria para (re)pensar o campo do objeto de representação.

A obra de Bourdieu, em seu conjunto, mostra sua intenção de construir uma teoria do “social”, ou do “espaço social”. Champagne (2013), ao comentar transcrições de seminários de Bourdieu que aconteceram entre 1972 e 1975,<sup>4</sup> afirma que essas mostram uma construção progressiva da teoria do mundo social do autor, elaborada durante pesquisas e exposições feitas por ele. Entre os aspectos principais dessa teoria estão os efeitos de dominação, material e simbólica que ocorrem nas relações sociais. Essa dominação inscreve-se na objetividade (divisões objetivas) e na subjetividade (esquemas cognitivos). A proposta de quatro tipos de capital (econômico, cultural, social e simbólico), circulando e distribuindo-se em um campo social de lutas, reflete essa relação entre divisões objetivas e esquemas cognitivos.

Uma vez que a “realidade é relacional” (BOURDIEU, 1994), faz-se necessária uma perspectiva que permita identificar os “atores sociais” envolvidos e as bases dessas relações. Segundo Wacquant (2002), Bourdieu iniciou seus trabalhos de pesquisa de campo empregando a noção genérica de “situação”, abandonando-a gradativamente. Ao mesmo tempo, de acordo com Champagne (2013), o conceito de “campo” foi se constituindo<sup>5</sup> e consolidando-se, ainda que de forma não linear (BOURDIEU, 1980, 2013a<sup>6</sup>).

A noção de “campo” desenha-se inicialmente de modo simples: um conjunto de relações objetivas produzindo as posições dos agentes, as quais correspondem à distribuição das formas do capital encontradas

4 Transcrições de seminários de Bourdieu oferecidos ao seu grupo de pesquisa nos anos 1970, descobertas no fundo de um armário do Centro de Sociologia da Educação e da Cultura, na Maison des Sciences de l'Homme.

5 Pode-se dizer que a obra que marca uma “virada” em direção à elaboração e consolidação da noção de campo é *Esquisse d'une théorie de la pratique* précède de *Trois études d'ethnologie kabyle*. Geneva: Droz, 1972.

6 *Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975*.

em cada posição. Assim posto, o “campo”, como conjunto articulado de posições (objetivas) gerando *habitus* que sustentam as práticas de cada agente, legitima o princípio da homologia (posições, *habitus* e crenças) que beira a um mecanicismo contra o qual Bourdieu sempre alertou. O desenvolvimento da noção de “campo” faz-se sob uma dupla exigência do próprio Bourdieu: de um lado, escapar ao interacionismo, uma vez que as posições objetivas existem independentemente de qualquer intenção ou interação entre os agentes; de outro lado, escapar ao “risco essencialista”, risco de tomar as propriedades inerentes ao “campo”, propriedades que vinculam um agente à sua posição (posse de parcelas de cada forma específica do capital, estruturas de percepção e de julgamento, e as práticas) como “espécies de coisas substanciais que estariam dentro das classes e que seriam aquilo a partir do que se explicariam as classes”<sup>7</sup> (BOURDIEU, 2013a, p. 32). Tomados de forma essencialista, os princípios explicativos que permitem recortar um “campo” levariam a tratar as práticas de cada grupo como produto “substancial” das posições. Também não parece essa a posição assumida por Bourdieu ao longo do tempo.

Para Champagne (2013), até os seminários de 1972-1975, a divisão do mundo social em classes vinha sendo analisada por Bourdieu em termos dos conceitos de *habitus* e de “capital”, levando as pesquisas empíricas a identificar (ou nomear) as classes e frações de classes em função do volume global do capital e da distribuição das espécies de capital (econômico, cultural e simbólico). Essas análises começam a se transformar sob a égide da noção, ainda pouco estruturada naquele momento, de “campo”, pois uma visão sustentada somente nos conceitos de *habitus* e de “capital” flerta com uma visão do mundo social que pode ser rotulada de “essencialista”, “mecanicista” ou, até, “economicista”. A reintrodução do tema “poder” no pensamento bourdesiano corresponde, no nosso entender, ao seu esforço em restituir a dinamicidade das formas de luta que desemboca em uma visão mais coerente do mundo social. Para o autor, para que exista “campo” é necessária a existência de um “sentido do jogo” comum (*enjeux*) que pode ser uma “percepção das regras do jogo”. Nesse cenário, destaca-se a afirmação que todo poder (todo exercício do poder) contém uma “demanda de reconhecimento”:

O poder comporta uma demanda de reconhecimento... ele clama por um agente autônomo, dito de outro modo, que seja capaz de fazer *sua* a regra de conduta que lhe foi prescrita, obedecendo-a. A ordem somente se torna operante, eficiente, através da intermediação daquele que a executa, com a colaboração objetiva de sua consciência, de suas disposições previamente instaladas para serem reconhecidas na prática em um ato de obediência, ou seja, de crença.<sup>8</sup> (BOURDIEU, 2011a, p. 132, grifo do autor)

<sup>7</sup> No original: “espèces de choses substantielles qui seraient dans la classe et qui seraient ce à partir de quoi s’expliqueraient les pratiques des classes”.

<sup>8</sup> No original: “Le pouvoir enferme une demande de reconnaissance [...] ; il en appelle à un agent autonome, c’est-à-dire quelqu’un qui soit capable de faire sienne, en lui obéissant, la règle de conduite qui lui a été prescrite. L’ordre ne devient opérant, efficient, que par l’intermédiaire de celui qui l’exécute, avec la collaboration objective de sa conscience, de ses dispositions préalablement montrées à le reconnaître pratiquement, dans un acte d’obéissance, c’est-à-dire de croyance”.

O ato de “reconhecimento” que sustenta a submissão é tanto mais legítimo quanto mais seja reconhecido (percebido e julgado) como ato de independência; então, ato legítimo e legitimador. Assim, Bourdieu instaura outra ordem de questões sobre o “campo”, à medida que a dominação simbólica constitui-se em (também) uma força motriz no próprio “campo”, com o mesmo peso das forças “objetivas” (econômicas, militares, institucionais). A consequência de uma “autonomia aparente”, resultante do fato de o agente “reconhecer” o ato como seu, ou consequência de o agente desconhecer a submissão que o ato institui, é o risco de, percebendo-se (ainda que ilusoriamente) como autônomo, o agente possa infiltrar, em seu campo de ação, interesses que lhe são seus, por dentro do poder “delegado e legitimado” de agir no “campo”. Nessa direção, o campo das relações objetivas (distribuição das espécies do capital e *habitus*) sofre impacto de grupos (no interior das frações de classes) e de frações de classes, visando a ocupar posições e, para tal, lutando em busca de legitimação de suas visões de mundo.

Para Bourdieu (1984a, 1987), as classes, como Marx as concebia, eram resultado de uma ação política ou, mais exatamente, efeito de uma teoria. Nesse sentido, as classes sociais estão por fazer, não são dadas na realidade social. Ou seja, para que um aglomerado ou conjunto de indivíduos partilhando as mesmas condições de vida atuem como classe, é necessário, antes, o trabalho de se tornar coletivo, agindo política e voluntariamente de modo coletivo; para tal, um grupo desenvolve uma autopercepção (representação) como grupo ou classe e produz a vontade política que se nutre e põe-em-marcha a representação de um “grupo unificado”.

Burawoy (2011) reforça que Bourdieu considerava perigosamente ilusória a tradição marxista que confundia a “classe no papel” com uma classe real, unificada, mobilizada, que só poderia existir como resultado de uma construção. Burawoy (2011) concorda com a crítica feita no sentido de que o marxismo não compreendeu adequadamente sua grande influência como “efeito teórico”, ou seja, à medida que alguns representantes da classe trabalhadora incorporaram a visão (representação) que Marx criou da classe e realizaram uma coligação imaginária entre a “classe no papel” e a “classe mobilizada”.

Podemos, então, reter a visão de que uma classe pode ser um “dado no papel”, uma classificação artificial feita por sociólogo ou agente de políticas públicas para efeitos de “leitura do corpo social”. Em *Choses dites* (BOURDIEU, 1987), as classes sociais, no sentido exato, são claramente distintas dos princípios de classificação. Por vezes, o esforço do sociólogo em “criar grupos” (aqui no sentido de agregar indivíduos segundo condições de vida comuns ou de distribuição dos tipos de capital) pode ocultar as posições sociais ocupadas (por exemplo, profissão, sexo, idade).

O que nos interessa, particularmente, é a vinculação explícita que Bourdieu (1987) faz do termo “grupo” ao “poder simbólico” e ao “capital simbólico”, afirmando que o “poder de fazer grupos” (p. 164) é a forma mais elaborada, por excelência, do “poder simbólico” que, por sua vez, está baseado em duas condições. A primeira delas é que o poder simbólico é fundado na posse de um capital simbólico. O “capital simbólico” é, na verdade, um efeito da distribuição das outras formas de capital em termos de reconhecimento ou de valor social, é “poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento” (BOURDIEU, 1987, p. 164). A segunda condição é que a eficácia simbólica depende do tanto que uma visão defendida (um crédito, um reconhecimento, um valor) está, de fato, amparada na realidade; o “capital simbólico” é tanto mais eficaz quanto mais esteja alicerçado na realidade objetiva.

Para Saint Martin (2017), o conceito de capital simbólico foi forjado progressivamente por Bourdieu, ao longo de sua obra, e sua natureza “diferente” das outras formas de capital vai se constituindo, de um lado, como forma cognitiva, de outro, como vinculado a um “sistema de categorias sociais”, o qual aponta o que é valorizado e o que não é valorizado em um campo específico. Embora possa parecer efeito automático dos outros capitais, não autônomo, sua manutenção ou busca pode entrar em contradição com a gestão do capital econômico ou social (SAINT MARTIN, 2017). Quando articulado à noção de grupo, permite analisar a estruturação de campos específicos pela sua distribuição; permite, assim, uma análise do campo como campo de lutas simbólicas pelo reconhecimento.

9

Elementos comuns podem ser observados nesses três campos. Na moda (BOURDIEU; DELSAUT, 1975), há dois tipos de empresas ocupando posições polares no campo: as *maisons* tradicionais, dominantes em certa época, e as mais recentes, que entram na competição com lógica diferente da considerada pertinente ao campo. Na literatura (BOURDIEU, 1992), o campo de forças age nos que chegam em função de posições ocupadas, por exemplo, autor de peças de sucesso ou poeta de vanguarda, cujas lutas tendem a conservar ou transformar o campo de forças. Na pintura (BOURDIEU, 2013b), o autor afirma que a revolução estética operada por Manet é também uma revolução política. O sucesso das ações de Manet é associado à cumplicidade dos que foram persuadidos a se revoltar contra a ordem estabelecida.

Bourdieu afirma que o capital simbólico pode circular em universos sociais que refletem “campo de lutas”, também simbólicas, particularmente no campo das artes, incluindo moda, literatura e pintura.<sup>9</sup> Bourdieu e Delsaut (1975) fazem um estudo sobre a estrutura do campo da alta costura em Paris, que apresenta distribuição desigual de uma espécie particular de capital entre as diferentes *maisons*, engendrando a concorrência no campo e as condições para a entrada de novos agentes nessa competição. Os autores referem-se a detentores de um capital de autoridade que conduzem o campo a produzir capital simbólico que, por sua vez, é produtor de crenças. Por exemplo, semanários e revistas especializadas dedicavam páginas a diferentes costureiros, indicando não somente sua posição na distribuição de capital específico, mas representando parte do lucro simbólico e material que eles podiam obter na produção do campo, sendo o efeito de grife do costureiro um ato de magia.

Em relação à literatura, Bourdieu (1992) afirma que, no campo de produção cultural enquanto campo de forças que se exercem nos corpos, há um processo de institucionalização para a constituição de um

grupo literário que acumula e concentra capital simbólico por meio, por exemplo, da adoção de nomes, da elaboração de manifestos, na instauração de ritos de agregação.

Na pintura, os textos mais significativos estão na compilação das aulas ministradas no Collège de France, entre 1998 e 1999 (BOURDIEU, 2013b), em que o autor mostra os efeitos de ruptura causados por Manet nesse campo, no século XIX. Bourdieu mostra que o capital simbólico que garantia valor a pintores e pinturas passou a não mais funcionar devido a alterações na rede de crenças, ao surgirem pintores que contestavam veredictos dos Salões de Artes, como Manet, que se opôs ao academismo da época.

Se tirarmos do conjunto dessas afirmações todas as suas implicações, chegaremos, sem dúvida, ao fato que os grupos não somente são importantes porque dão gênese a agentes que atuam com vontade política “consciente”, ou ao menos voluntária, mas também porque dão gênese ao próprio “capital simbólico”, visto que o reconhecimento somente se obtém na interação entre indivíduos e grupos sociais, com amparo no resultado de suas ações para a transformação da realidade objetiva. O valor social do reconhecimento é inerente aos grupos sociais.

Na sociologia das posições, o termo “grupo” aparece quase que em permanência associado a uma “unidade simbólica”. Embora não teorize isso de maneira explícita, a ideia de que os “grupos estão por fazer”, que não são substâncias *a priori* da organização social, indica que a construção de uma unidade simbólica (partilha de crenças comuns) é dinâmica: manter, sustentar, expandir os grupos já estabelecidos; formar novos grupos que sustentem uma nova visão.

Porém, na luta pela imposição da visão legítima do mundo social, os detentores de uma autoridade burocrática nunca obtêm um monopólio absoluto [...] De fato, sempre existem, numa sociedade, conflitos entre poderes simbólicos que visam impor a visão das divisões legítimas, isto é, construir grupos. O poder simbólico, nesse sentido, é um poder de *worldmaking*. (BOURDIEU, 2011b, p. 163)

Caberia, aqui, considerar as relações entre o “campo social de lutas”, espaço de poder simbólico, de posições sociais em que circulam diversos tipos de capital (econômico, cultural, social e simbólico), e o “campo do objeto de representação”, o qual supõe um conteúdo estruturado de significações construídas nas comunicações entre grupos, com base em seus conhecimentos, e inseridas em uma dinâmica de influências envolvendo tomadas de posição que refletem imagens ou modelos sociais. A posição social do grupo pode também revelar seu “capital simbólico” em relação a outros grupos.

Quando Moscovici (1976) refere-se ao “campo do objeto de representação”, há a ideia de um conjunto ordenado e estruturado, com uma imagem expressando hierarquização dos elementos do objeto representado. Esse campo reflete um modelo social, com opiniões e asserções sobre o objeto representado, e também posições dos grupos que o representam. Podemos supor que nesse campo há diversos grupos (e frações de grupo) representando o mesmo objeto, atribuindo a ele significados que se formam no consenso e no conflito. Porém, esse “campo do objeto” traduz mais um esquema explicativo da organização psíquica de um ou mais grupos em relação ao objeto, com seus sistemas de valores, de normas, do que uma contextualização sócio-histórica dos grupos e do próprio objeto. As interações grupais que delineiam a elaboração de significados sobre o objeto é uma construção social. No entanto, as bases materiais, objetivas, são pouco explicadas nesse processo e, também, o modo como emergem representações em luta nesse campo.

Para Moscovici (1976), as representações sociais, como modalidade de conhecimento social, exercem mediação entre o sujeito/grupo que representa e o objeto (fenômeno social) representado, reforçando o modelo triádico proposto pelo autor (MOSCOVICI, 1972): ego-alter-objeto. O “campo do objeto” supõe essa triangularidade em que os significados do objeto vão sendo construídos pelos sujeitos nas interações intra e intergrupos. Porém, os fundamentos para se compreender as relações materiais e a historicidade ligadas aos grupos e aos objetos representados não foram suficientemente explicitados por Moscovici.

A abordagem posicional de Doise (2002) anuncia um enfoque mais social dos grupos ao priorizar suas posições sociais no estudo de representações, sendo que essas podem variar em função dos diferentes contextos comunicacionais em que os grupos se inserem. Nesse sentido, os membros de um grupo partilham um campo comum de conhecimentos a respeito de um objeto e podem variar em suas avaliações sobre ele, variações essas causadas por diferentes posições dos grupos no espaço social. Ou seja, conforme varia o contexto, um aspecto da identidade, antes “oculto”, torna-se saliente e “promove” a emergência de diferentes opiniões que, em outros contextos, não apareceriam. Essas colocações permitem pensar em um desenho com a configuração de um campo do objeto de representação: o fenômeno social (ou objeto) é representado por vários grupos em interação que, em consenso ou conflito, vão elaborando significados sobre ele. Trata-se de um processo dinâmico em que indivíduos pertencentes a diferentes grupos, com vínculos identitários diferentes, aos serem provocados pelo contexto do objeto, expressam variações nos julgamentos sobre ele, que podem não ser homogêneos em um grupo social.

Segundo Flament e Rouquette (2003), a representação social de um objeto social é uma marca da posição social do grupo. Mas isso só

é válido se, ao conhecermos essa representação, pudermos antever (ou conhecer) a relação que esse grupo mantém com outros grupos que se relacionam com esse mesmo objeto no campo social estudado. Na perspectiva de Moscovici (1976), no “campo do objeto de representação social”, o fenômeno (objeto) aglutina em torno de si um conjunto de interesses derivados dos valores e das normas dos grupos que lhe atribuem significados.

Na sociologia de Bourdieu, a sociedade é recortada em “campos” de lutas, com agentes dotados de *habitus* situados nesse espaço social de lutas. O autor privilegia mais as bases institucionais do que os processos sociocognitivos dos grupos. Na TRS de Moscovici, há um campo do objeto de representação que mobiliza grupos que atribuem significados a esse fenômeno. No consenso ou no conflito, a ênfase está nos processos de influência que ocorrem nas interações grupais, ficando em segundo plano a materialidade das instituições.

Nos dois autores, as questões de ordem simbólica são evidentes. As ideias de ambos permitem pensar que as lutas se dão organizadas ou engendradas “em torno” de disputas envolvendo as diferentes visões que grupos (ou frações de classes) têm acerca de um mesmo objeto social (fenômeno, evento), como a economia, a guerra, o trabalho, a tecnologia, as “raças”, a miséria, a exclusão. A dominação no mundo social, seja pela força, seja da ordem simbólica, não se realiza abstratamente em um vácuo social, mas enraizada (melhor dizer, encravada ou ancorada) em fenômenos que despertam o interesse dos grupos, como no caso do colonialismo, ou a percepção de certos grupos como inferiores para a exploração da sua força de trabalho.

## **“INTERAÇÕES GRUPAIS”, “INFLUÊNCIA”, “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CAPITAL SIMBÓLICO”**

As relações sociais entre grupos que interagem em um campo social de lutas podem ser explicadas em termos de “influência” (Moscovici) e de “poder” (Bourdieu). Não seria exatamente “luta pelo reconhecimento” ou “luta pela posse de parcelas de capital estruturante dominante”, mas “influências” que “fazem valer a visão do grupo como consenso”, exercendo-se dominação simbólica coerente com a ação dos agentes. O “capital simbólico” no “campo” seria assim explicado em termos de lutas simbólicas, no qual se fortalece o papel das “representações sociais” elaboradas nas interações grupais, em consenso e/ou conflito.

Para além da definição de “campo” como conjunto articulado resultante de uma distribuição (observando homologia entre posições, *habitus* e tomadas de posição), parece-nos pertinente afirmar que, ao longo da obra de Bourdieu, um aspecto fundamental vai ganhando a

frente das reflexões: a visão do “campo” como “campo de lutas”. Nesse sentido, consideramos ainda que, corolariamente, a concepção de “capital simbólico” (que é de outra ordem, não a mesma das outras formas do capital, visto que ele é da ordem do “reconhecimento”) também vai ganhando peso em seu sistema explicativo.

Se o campo é “campo de lutas” entre agentes inscritos em um “jogo comum”, cada agente busca instalar e instituir seus próprios interesses, visando a fundar sua visão de mundo como consenso, visando a legitimar suas práticas e sistemas de crenças. Pode-se, então, falar de um “campo de lutas” também simbólicas, cujo protótipo são as relações de influência social. Conforme apresentado anteriormente, ao analisar os campos da moda, da literatura e da pintura, dentre outros, o que Bourdieu e colaboradores colocam em evidência são interações que se inscrevem naquilo que é chamado, em psicologia social, de “campo da influência social”. As diferenças entre o “novo” e o “velho”, o “tradicional” e o “moderno”, são objeto de luta, de conflito, no qual cada grupo vai buscar “fazer valer sua visão”, buscar reconhecimento para sua visão.

Bourdieu (2013b, p. 284) estabelece relações entre os campos. Para o autor, uma das qualidades da noção de campo é que, quando se apreende a lógica de um campo, pode-se utilizá-la na compreensão de outro campo. Ele afirma: homologia entre os campos “não quer dizer identidade, mas identidade na diferença”. Outro aspecto ressaltado pelo autor é que, nos campos, há autonomia de microcosmos, porém em relação ao macrocosmo que os engloba. Todos os aspectos comentados nos três campos (moda, literatura e pintura) mostram relações de influência social, particularmente em situações que envolvem disputas no campo, as quais supõem interações grupais. As normas internalizadas, as disposições dos sujeitos são construídas nas interações com outros, seja no consenso ou no dissenso. Nesse caso, os estudos de Bourdieu seriam mais bem operacionalizados se tivessem os grupos como variáveis bem definidas objetivamente, visando à compreensão de processos de construção e de negociação de significados sociais que ocorrem por meio de interações.

Para Moscovici (1979), em um dado grupo, todo membro é, ao mesmo tempo, emissor e receptor de influência. Não se poderia escapar à analogia: no “campo”, todo grupo é, no interior de uma fração de classe, ao mesmo tempo, emissor e receptor de influência. Moscovici destaca a relação entre uma maioria que deseja impor suas normas e seus pontos de vista e uma minoria que se recusa a submeter-se a tais normas. De acordo com o autor, a influência não é unilateral, tendo a minoria capacidade de influenciar a maioria e de produzir mudanças. Ou seja, para Moscovici, nem todos os grupos concordam com a tendência dominante, podendo haver indivíduos ou subgrupos desviantes que lutam contra discriminações e instituições estabelecidas. O conflito

(ou a luta?) seria um meio de influenciar e mudar os outros, implicando novas atitudes ou mudança de atitudes e juízos.

Na perspectiva bourdieusiana, as trocas estão fundadas nas relações objetivas (na posse de parcelas das diferentes espécies do capital), o que, para o autor, não é obstáculo ou impedimento para que um poder de “reconhecimento” atribuído a um indivíduo ou grupo dominado não possa se tornar um “capital simbólico” acumulado em outros cenários ou tempos da luta; no “campo”, a “legitimação de um poder se mensura pelo reconhecimento que lhe é atribuído” (BOURDIEU, 2011b, p. 129).

A distribuição das espécies do capital funda a organização das posições que, por sua vez, marcam proximidades entre os agentes, permitem ou promovem possibilidades, convergências, “compatibilidades” entre eles. Para compreender a ação de cada agente, isolado artificialmente, não basta analisar as condições objetivas (em termos de proximidades ou compatibilidades) incorporadas e constituídas como *habitus*: Falta ainda considerar o “senso prático” (que não examinaremos aqui) e uma “história” de experiências e *habitus* na forma de “trajetórias”.<sup>10</sup> Também em relação a trajetórias, poder-se-ia perguntar: as “compatibilidades” entre elas (sob efeito das “compatibilidades” das condições objetivas do campo) não seriam suficientes para constituir o “agente coletivo”, o grupo ou a fração mobilizada para sair da “classe no papel” para a classe no real? Sobretudo em *Champ du pouvoir et division du travail de domination* (BOURDIEU, 2011a) e em *Espace social et genèse des classes* (1984a), o autor apresenta de forma mais contundente uma visão na qual o poder simbólico, as trocas simbólicas e o interesse (de grupos e frações de classe) tornam o campo de lutas “imprevisível”.

Nesses textos, mais tardios na obra do autor (BOURDIEU, 1984b, 1987, 1997, 2011a), a luta pelo “capital simbólico” é uma luta pelo reconhecimento; transformar o mundo é fazer valer a visão de mundo de um grupo como consenso, “impor sua visão”, exercer um poder de influência social. Para tal, falta, ao sistema teórico de Bourdieu, uma “teoria” dessa visão, função que o *habitus* não é suficiente para preencher. Isso porque afirmar que os campos simbólicos se autonomizam significa dizer, obrigatoriamente, que uma forma simbólica estruturante e complexa se autonomiza (pode-se também falar nas “visões de mundo” dos grupos que se autonomizam, na ocorrência, as representações sociais) e passa a organizar as tomadas de posição.

Isso posto, se a posição social cria e limita as compatibilidades entre os agentes, entre indivíduos de um grupo ou entre grupos de uma fração de classe, é o reconhecimento da existência de um “interesse”<sup>11</sup> que faz agir, mobilizar, o conjunto desses agentes. E isso não pode operar fazendo a economia de uma estrutura mental. O reconhecimento de interesses comuns entre grupos ou frações de classes tem por base uma

10 Bourdieu (1994) afirma que as trajetórias descrevem posições ocupadas sucessivamente pelos agentes em estados sucessivos do campo social. Para explicar tais trajetórias, é necessário considerar a relação estabelecida entre agentes singulares (com interesses e disposições constitutivas de um *habitus*) e a força do campo (com distribuição de diferentes tipos de capital em jogo). Em uma perspectiva relacional, a estrutura do campo define o sentido de posições sucessivas ocupadas por um agente daquela ligada à sua origem social em direção a possibilidades diversas. Segundo o autor, para compreender uma trajetória é preciso, previamente, construir os estados sucessivos do campo em que ela se desenrola, abordando o conjunto de relações objetivas que une o agente ao conjunto de outros agentes situados no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço de possibilidades.

11 Ao longo de toda sua obra, Bourdieu insiste em uma concepção de “interesse” como radicalmente oposta a qualquer visão idealista ou voluntarista da noção; para ele, trata-se de interesse socialmente constituído, em profunda relação com um campo, com um espaço social específico. Assim, nos escritos a partir de 1990, o termo “interesse” será substituído, de modo mais regular, por *illusio*, marcando uma ampliação do interesse em um campo como ajustamento entre as estruturas mentais do indivíduo (*habitus*; disposições) e as estruturas objetivas (distribuição das formas de capital, as regras e condições do jogo, conflitos); a *illusio* aparece sempre associada à noção de investimento (não no sentido econômico restrito) e de “libido”, originalmente freudiana, ou seja, biológica, que se transforma em libido social, vinculada a objetos socialmente valorizados no campo.

“percepção”, na verdade algo mais intuitivo ou pré-perceptivo, um “senso de posição” chamado por Bourdieu de “sentido de posição”:

A construção de uma teoria do espaço social como espaço multi-dimensional de posições supõe uma ruptura com a tendência que leva a privilegiar a identificação realista dos grupos, em detrimento das relações e a qual se inclina a confundir a classe teórica, como região deste espaço, com uma classe real e realmente mobilizada. Mas [...] a percepção do mundo social implica um ato de construção que se opera o mais frequentemente de modo prático, para aquém da representação explícita, sobre a base de um **sentido de posição**.<sup>12</sup> (BOURDIEU, 1984a, p. 3, grifo nosso)

Falar de um “senso de posição” comum em um dado “campo” remete a falar de compatibilidades construídas simbolicamente (incluindo o “mentalmente”) e reconhecidas grupalmente como tal, ou seja, crenças comuns acerca de um fenômeno ou objeto sensível que dá autonomia ao próprio “campo”. Nesse quadro, pode-se propor que as representações sociais, tais quais a TRS as definem, em sua natureza de conhecimento comum dinâmico, marcado tanto pela objetividade das instituições quanto dinâmica das relações de influência na vida dos grupos e entre grupos; constituem um recurso conceitual para sustentar o “senso de posição” proposto por Bourdieu.

Quanto mais vai se constituindo o conceito de “campo”, mais o capital simbólico ganha o centro da cena. Os estudos empíricos conduzidos com base na concepção de “campo” (WACQUANT, 2007) vão permitindo observar que a relação entre práticas e julgamentos (tomadas de posição) sobre os fenômenos sociais não mantém relação mecânica com as posições. Isso parece entrar em contradição com a afirmação segundo a qual relações objetivas de força não são redutíveis às intenções dos agentes ou às interações entre eles.

Então, “posições semelhantes” engendram automaticamente “interesses semelhantes”? A resposta que buscamos está na análise que Bourdieu faz da luta de classes:

Com base no conhecimento do espaço das posições, pode-se recortar *classes* no sentido lógico do termo, isto significa que, conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes, que estão inseridos em condições semelhantes e encontram-se submetidos a condicionamentos semelhantes tem todas as chances de ter disposições e interesses semelhantes; então, todas as chances de produzir práticas e tomadas de posição semelhantes. Esta **classe no papel** tem a existência *teórica* que é própria das teorias, como produto de uma classificação explicativa [...]. Isto não ‘é

12

No original: “La construction d’une théorie de l’espace social comme espace multidimensionnel de positions suppose une rupture avec la tendance qui porte à privilégier la saisie réaliste des groupes au détriment des relations et avec celle qui incline à confondre la classe théorique comme région de cet espace avec une classe réelle, et réellement mobilisée. Mais [...] la perception du monde social implique un acte de construction qui s’opère le plus souvent de façon pratique, en deçà de la représentation explicite, sur la base d’un sens de la position.”

realmente uma classe, uma classe atual, no sentido de grupo e de grupo mobilizado por uma luta; poder se ia dizer que é uma *classe provável*...<sup>13</sup> (BOURDIEU, 1984a, p. 4, grifo nosso)

A passagem dessa “classe teórica” para uma “classe efetiva” ou “classe mobilizada” não requereria um olhar das representações sociais? Para Bourdieu (1984a), a probabilidade de se reunir um coletivo de agentes, de associação real ou nominal, em uma “classe” é tanto maior quanto mais esses agentes estiverem próximos (posição) no espaço social e pertencerem a uma classe mais homogênea (conforme os critérios teóricos delimitados por um observador). Contudo, a proximidade ou a homogeneidade teórica de uma categoria não é uma condição necessária, uma vez que pode haver concorrência entre agentes próximos. Ou, ainda, ele afirma que a mobilização conjunta de agentes os mais distantes no espaço não é impossível, como no caso de lutas nacionalistas ou étnicas, que podem reunir conjuntos de pessoas de diferentes classes econômicas, patrões e empregados contra uma crise econômica internacional, ricos e pobres de uma mesma etnia dominada.

Desse modo, com base na TRS, podemos propor que a passagem da “classe no papel” para a “classe no real” cria uma ação coletiva, de ordem simbólica, que é função da relação entre um “conjunto de regras de condições do jogo” e um interesse comum. Não se trata do contexto objetivo, mas de uma construção social, a representação social do contexto (ABRIC, 1996; CODOL, 1974). Essa afirmação encontra compatibilidades com o pensamento de Bourdieu (1984a, 1987).

Ainda na direção contrária aos mecanicismos, deve-se reconhecer que os objetos do mundo social sempre comportam uma parte de indeterminação e fluidez; são objetos polimorfos e polissêmicos (MOLINER, 2000). Para Bourdieu (1984a), são objetos históricos, sujeitos a variações no tempo e, assim, seu significado encontra-se sempre “em suspenso” em relação ao futuro, como que colocado em espera, sob *sourcis*, ou seja, relativamente indeterminado. Segundo Moscovici (1988), para cada indivíduo em particular, essa construção social do significado dos objetos do mundo social é alimentada e confrontada pelos membros de seu grupo, membros unidos pela identificação simbólica enquanto “pertencentes ao mesmo grupo”, em suas trocas comunicativas cotidianas.

A construção social dos objetos do mundo social em um grupo é balizada pelo fato de que, em um grupo, cada membro é receptor e emissor de influência de tal modo que as variações individuais das trajetórias semelhantes ou convergentes, mas nunca idênticas, entram também no jogo de construção simbólica da realidade social (tornam-se “regras e condições do jogo”). E isso realiza-se sob o pano de fundo de um esforço de todos para controlar o real e chegar ou aproximar-se da realização de seus objetivos, de seus interesses comuns. Isso, mais uma

13

No original : “Sur la base de la connaissance de l'espace des positions, on peut découper des classes au sens logique du mot, c'est-à-dire des ensembles d'agents occupant des positions semblables qui, placés dans des conditions semblables et soumis à des conditionnements semblables, ont toutes les chances d'avoir des dispositions et des intérêts semblables, donc de produire des pratiques et des prises de position semblables. Cette classe sur le papier a l'existence théorique qui est celle des théories en tant que produit d'une classification explicative, [...] Ce n'est pas réellement une classe, une classe actuelle, au sens de groupe et de groupe mobilisé pour la lutte ; on pourrait dire à la rigueur que c'est une classe probable.”

vez, supõe mais que a simples coordenação de interesses individuais; inclui também a formação (simbólica) reconhecida de um interesse comum. Essa proposição supõe relações entre representações sociais e o “campo do reconhecimento” pela via do “capital simbólico”.

### **“REPRESENTAÇÕES SOCIAIS”, “CAMPO DO RECONHECIMENTO” E “INTERESSE DOS GRUPOS”**

Com o desenvolvimento do conceito de “capital simbólico” e a perspectiva de tratar o campo de lutas também como “campo de trocas simbólicas”, Bourdieu inscreve, em parte, sua sociologia no grande paradigma do construtivismo social e aproxima-se, ainda que preservando a determinação objetiva dos condicionantes do campo (distribuição das espécies do capital), de visões da realidade social interacionistas. Nesse sentido, podemos dizer que a sociologia das posições e a TRS, juntamente com os estudos de “influência social” de Moscovici, encontram partes de convergência.

Voltemos, então, à proposição do “capital simbólico” como efeito de um reconhecimento. De fato, os eventos do mundo social (por exemplo, um objeto, como um carro ou um aparelho celular, um recurso financeiro ou ações na bolsa de valores, um ato, um cargo ou posição em uma instituição, o pertencimento a um grupo social, a cor da pele, um sinal religioso) são objetos – alvo, cenário, suporte – de uma “atribuição de valor” por diversos grupos; não se inscrevem somente em uma economia dos bens materiais, não têm apenas “valor de uso”; são objeto de uma atribuição de valor.

Em si mesmos, desde os objetos mais simples, como uma aliança, uma cruz, um turbante ou burca, por exemplo, recebem um valor; mas tanto maior será esse valor tanto mais eles, objetos simples e tomados isoladamente, estejam inscritos em um sistema simbólico maior, em um sistema de crenças, como uma religião, compondo partes de um sistema “cultural”. Uma aliança de casamento pode ter seu valor estético ou seu peso em gramas de ouro como valores, mas tanto mais o reconhecimento de valor será maior quanto mais o indivíduo que a porta a reconheça como sinal significativo de uma relação – essa, por sua vez, dotada de valor em si mesma –, como o casamento, por exemplo, ou ainda sinal de uma relação com a religião. Esse processo de reconhecimento e de atribuição de valor não seria possível sem as trocas que ocorrem nas interações grupais.

Assim, quando um evento (que pode ser o ato de um indivíduo) recebe essa atribuição de valor, que Bourdieu chama de “reconhecimento”, o evento deixa de ser pura existência material ou objetiva e passa a ser uma formação simbólica ou pertencer, conforme o grau de complexidade e sua inserção em sistemas simbólicos pré-existentes, uma

“formação simbólica da cultura” (THOMPSON, 1999). Como toda formação, sua emergência e manutenção no campo de trocas simbólicas, ou simplesmente no espaço social, dependem de trocas comunicativas e “reconhecimento”.

Retomando, todo evento ocorrido no espaço social (por exemplo, objetos, atos, diplomas, sinais religiosos) é objeto de reconhecimento e dotado de um valor. Note-se que o valor atribuído, a ser reconhecido pelos diferentes atores sociais ou grupos, pode ser negativo, positivo ou mesmo ambivalente. Um “homem-político”, por exemplo, nas atuais sociedades ocidentais, suscita um valor negativo tal o espectro da corrupção ou da incapacidade do Estado moderno em suprir as necessidades e expectativas de uma população. Contudo, também se reconhece que todo político tem poder de influência e de decisão na sociedade. O que se exemplifica, aqui, é que o reconhecimento não é puro, não é um ato abstrato ou genérico, mas dependente do contexto, ou seja, do campo social que se recorta e daquilo que dá unidade a esse campo, as regras e condições, o jogo de interesses, o “objeto”, que delimita o campo de lutas.

Uma vez objeto de atribuição e de reconhecimento, todo evento no espaço social toma valor de formação simbólica e inscreve-se em um campo que permeia o campo das determinações objetivas marcadas pela distribuição parcial das espécies do capital, à “exceção” do “capital simbólico”, que é de outra ordem que não a da objetividade. Cada evento inscreve-se no interior de um campo específico, em uma economia de trocas simbólicas, que *par default* são também trocas linguísticas (ou comunicativas). Aqui convergem em uma visão do espaço social que é interacionista as sociologias de Goffman, Cicourel, Lévy-Bruhl, Bourdieu e a psicologia social de Serge Moscovici (tanto em sua TRS quanto em sua teoria da influência social, também conhecida como “psicologia das minorias ativas”).

Ainda assim, nesse ponto, duas possibilidades lógicas se apresentam: ou bem cada evento, tomando valor de formação simbólica na cultura, encontra-se como unidade isolada, que vai, por contingências – ou dos agentes/grupos ou do capital –, associando-se “livremente”, abrindo infinitas possibilidades, mais ou menos aleatórias de associações com outras formações, no princípio de um associacionismo elementar, ou bem cada evento é inscrito ou reinscrito em formações mais complexas, pré-existentes, mais estáveis, dando conta de uma quantidade maior de efeitos simbólicos, incluindo a orientação e a justificativa de práticas sociais comuns dentro de um grupo ou sociedade. Moscovici (2003) já havia examinado essa questão, chegando à conclusão de que a explicação pela via das representações sociais é mais coerente com a riqueza e a variabilidade da vida social.

Nesse ponto propomos, então, uma convergência mais restrita entre o pensamento de Bourdieu e a TRS, a saber, que a perspectiva do campo de lutas como também espaço de lutas simbólicas solicita duas explicações complementares sobre **como** se opera essa “luta simbólica” e sobre a forma (psicológica e social) desse capital ancorado no reconhecimento, ou seja, a forma do capital simbólico. Quanto à primeira, sem dúvida, para Bourdieu, mesmo sem mencionar os modelos do conformismo e da inovação (MOSCOVICI, 1979), as lutas simbólicas operam pelo que podemos chamar, sem margem de equívoco, de “influência social” ou “poder de formar grupos...”, o poder de fazer valer sua visão do mundo (em um campo específico, sobre interesses e objetos específicos), ganhar reconhecimento, poder de tornar sua visão consensual em um grupo; não se trata, em absoluto, de impor sua visão pelo uso da força.

Mas quanto à segunda explicação, encontra-se em Bourdieu um vazio, um silêncio sobre o tema, tendo claro que, para ele, o conceito de ideologia por si só não daria suporte à visão do campo social como campo de lutas simbólicas. Bourdieu não entra no debate nem com as representações coletivas de Émile Durkheim, nem com as representações sociais de Moscovici.

Resta examinar outra vertente dessa discussão, que descreve como a questão do “reconhecimento” não é estranha ao campo da TRS, embora pouco desenvolvida nas obras iniciais desse campo. De fato, encontramos o que Doise, Clemence e Lorenzi-Cioldi (1992) designam como “polo expressivo” das representações sociais, a “dimensão avaliativa” (MOLINER, 1995) ou, ainda, a “dimensão atributiva” das representações sociais (FLAMENT; ROUQUETTE, 2003), essas dimensões ou funções, confirmando o postulado de que as formas de conhecimento social são dotadas também de um caráter avaliativo ligado a valores e afetividade (BEAUVOIS; DESCHAMPS, 1990; CAMPOS; ROUQUETTE, 2003). Desde o início, encontra-se consolidada a visão de que as representações sociais estão ancoradas em ou são atravessadas por sistemas de valores sociais (ABRIC, 1994). Em parte, essa dimensão aparece amalgamada ou recobrimo os estudos sobre afetividade e cargas afetivas das representações.

A perspectiva de conceber o campo de lutas como resultante, ao mesmo tempo, dos condicionamentos objetivos e das trocas interativas, ou seja, da “luta” no jogo entre interesses consensuais (grupais) e ações de influência, requer um conceito que designe uma modalidade de pensamento que responda simultaneamente à perspectiva da dominação simbólica (pela via do consenso) e às visões inovadoras (ou resistentes). Um conceito que tem essa alçada é o de “representações sociais”:

É a existência deste duplo sistema que permite compreender uma das características básicas das representações sociais, que pode

parecer contraditória: *elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis*. Estáveis e rígidas posto que determinadas por um núcleo central profundamente **ancorado no sistema de valores partilhado** pelos membros do grupo; móveis e flexíveis, posto que, alimentando-se das experiências individuais, elas integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos. Além disto, as representações são, ao mesmo tempo, consensuais e marcadas por fortes diferenças individuais. (ABRIC, 1998, p. 34, grifo nosso)

Insistimos, mais uma vez, sobre três pontos de base: a) a ênfase crescente, por parte de Bourdieu, na dimensão simbólica do campo e na variabilidade das formas de luta, inscrevendo o capital simbólico na ordem do “reconhecimento”. Por tal falamos, até aqui, sob uma metonímia, em “*campo do reconhecimento*”; b) a percepção dos processos de influência social como processos constituintes das trocas linguísticas (e, por derivação, trocas simbólicas) no campo de lutas e no poder simbólico, o poder de *worldmaking* (BOURDIEU, 1987; MOSCOVICI, 1988); e c) na necessidade de um conceito que dê conta de uma modalidade de representação capaz de dar suporte a uma economia das trocas materiais e simbólicas ou das “lutas” em busca de influência, modalidade de representação que seja homogênea às dinâmicas do mundo social, dando suporte à análise da estabilidade e da mudança.

O que se busca qualificar, nesse ponto do nosso texto, é que toda ação dos agentes, grupos ou não, é direcionada e aparece em ambos os autores de referência da nossa discussão em uma noção pouco desenvolvida por eles: a noção de interesse. Assim, para que as representações como conceito possam pleitear o estatuto de conceito que ampara uma análise interacionista e posicional do mundo social, devemos nos dedicar a examinar o interesse e a atribuição de valores na TRS para tornar esse conceito útil e aplicável ao “campo do reconhecimento”. Para tal, propomo-nos a debater com a perspectiva da “partilha social das emoções”, de Rimé (2005).

Esse autor (RIMÉ, 2005) realiza uma revisão sobre as teorias psicológicas das emoções e aponta que, inicialmente, as emoções foram concebidas como reações fisiológicas associadas a eventos que produzem uma ruptura ou interrupção do curso normal das ações, interrupção do curso normal da interação indivíduo/meio, com a finalidade da satisfação das necessidades. Isso se deu sob a forte influência do evolucionismo de Darwin. Porém, a partir de W. James, parece ficar estabelecido que, se as reações fisiológicas caracterizam as experiências emocionais, sozinhas não seriam suficientes para constituir a percepção desses estados emocionais, nem a percepção, nem a direção. Nessa linha, após o aparecimento das noções de “curso da atividade” e de “ativação”, Schachter

(1964) promove uma grande virada nas teorias psicológicas da emoção, com sua teoria cognitivo-fisiológica, na qual as reações fisiológicas constituem a condição necessária, porém insuficiente, para criar o estado emocional: os sujeitos, ao serem objeto, alvo ou “continente” de reações fisiológicas, procedem a uma varredura cognitiva dos contextos externo e interno, buscando uma atribuição, um aspecto ou um elemento de sua experiência atualizada ao qual possam ser atribuídas, de modo plausível, as reações fisiológicas. O que Schachter (1964) descreve é um processo de busca ativa (que ele chama de “cognitiva”) de produção de sentido para as reações corporais sentidas.

Segundo Rimé (2005), essa abordagem cognitivo-fisiológica será transformada pelos trabalhos de Arnold (1960<sup>14</sup> apud RIMÉ, 2005), que marcaram a psicologia da percepção ao demonstrar que uma atividade cortical própria pré-existe às estimulações sensoriais, ou seja, a percepção (dos estados emocionais também incluída) será sempre lugar de encontro entre um conjunto de sensações (produzidas por estímulos externos) e as expectativas do sujeito; a percepção nunca é neutra. Desse modo, a ativação de estados emocionais não depende somente dos estímulos atuais, mas é o encontro de duas ativações: uma externa e outra interna, resultante das experiências anteriores. No campo do estudo das emoções isso é também chamado de “teoria da ativação” (FRIJDA, 1986; SCHERER, 1984). De acordo com Rimé (2005, p. 30),

As diferentes emoções constituem definitivamente diferentes tipos de relação sujeito-objeto. O processo não se interrompe neste nível elementar. Ele desemboca sobre uma segunda fase da emoção que é uma fase de avaliação secundária ou ‘reapreciação’. Esta resulta de uma tomada de consciência das modificações fisiológicas e da tendência à ação, que são então avaliadas como sendo desejáveis ou indesejáveis.<sup>15</sup>

14

ARNOLD, M. B. *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press, 1960.

15

No original: “Les différentes émotions constituent donc en définitive différents types de relation sujet-objet. Le processus ne s’arrête pas à ce niveau élémentaire. Il débouche sur une seconde phase de l’émotion qui est une phase d’ évaluation secondaire ou ‘réappréciation’. Celle-ci résulte d’ une prise de conscience des changements physiologiques et de la tendance à l’ action, qui sont alors évalués comme souhaitables ou comme indésirables.”

É a partir desse ponto que o trabalho de Rimé sobre a “partilha social das emoções” mais nos aproxima de nossos argumentos: os estudos vinculados inicialmente à abordagem cognitivo-fisiológica estimularam um grande número de pesquisadores a se voltarem para o estudo da “busca de objetivos e da obtenção relativa dos objetivos perseguidos”. No campo das teorias psicológicas das emoções, quando um sujeito percebe que está afastando-se bruscamente dos seus objetivos, ele realiza uma “varredura cognitiva” nos contextos externo e interno, em um processo de busca de atribuição de sentido. A direção (*drive*) é dada pelas expectativas anteriores, formadas na história das experiências dos indivíduos e que se constituem na forma de objetivos. Estamos aqui plenamente assentados na dimensão dos valores e, portanto, dos processos de atribuição.

Para sintetizar e avançar para a relação valores-representações sociais podemos destacar que as emoções serão então concebidas pelos modelos de estudos desenvolvidos após a primeira metade do século XX, como rupturas na continuidade da interação indivíduo-meio que produziriam estados fisiológicos diferentes e a intensificação dos processos de avaliação (*appraisal*), de regulação cognitiva, produzindo, assim, importantes modificações no plano cognitivo, em busca de um novo estado da interação indivíduo-meio. A intensificação dos recursos intencionais e dos processos de tratamento de informações busca a formação de uma avaliação completa do contexto e é guiada pela percepção de realização ou afastamento em relação aos objetivos importantes (valores) para os sujeitos, ao que Rimé (2005) acrescenta “um objetivo é exatamente uma representação cognitiva”<sup>16</sup> (p. 61).

## EM GUIA DE CONCLUSÃO: DO CAMPO “RELACIONAL” PARA O CAMPO “INTERACIONAL”

Na busca de uma síntese, ainda provisória, parece-nos sustentável a tese de um deslocamento, conquanto que incompleto ou hesitante, no pensamento de Bourdieu, de uma visão do espaço social como “relacional”, em direção a uma nuance “interacional”. Isso completa o sentido que atribuímos ao propor as representações sociais como condensadores do capital simbólico.

Em *Espace social e gènese das classes* (BOURDIEU, 1984a, p. 3), o sociólogo francês assume postura categórica em oposição a uma visão interacionista. Porém essa rejeição categórica da participação das interações e das intenções (ou dos interesses) na construção do espaço social confronta-se com a perspectiva presente em *Champs du pouvoir et division du travail de domination* (BOURDIEU, 2011a) ou em *Raisons pratiques* (BOURDIEU, 1994) e, ainda, em *La misère du monde* (BOURDIEU, 1992), quando valoriza as trajetórias. De modo geral, a elaboração da noção de “dominação simbólica” marca um afastamento mais acentuado de Bourdieu diante do conceito de “dominação” em Marx ou de “hegemonia” em Gramsci. Ao colocar o “trabalho de formação dos grupos” no centro da existência das classes e frações de classes (WACQUANT, 2013), a perspectiva da inculcação dos esquemas de percepção, julgamento e ação nos corpos (a formação dos *habitus*) não é suficiente para dar conta dos processos de transformação. Para dar conta da “luta” como epicentro do espaço social e afastar a reprodução desse lugar, foi necessário dar ênfase ao capital simbólico e a seus efeitos de reconhecimento, mediados pelos interesses dos grupos.

Como vimos anteriormente, os objetivos ou interesses estão estruturalmente vinculados à dimensão afetiva e aos valores sociais que se organizam em formas cognitivas e sociais, dentre as quais aqui

16

No original : “Un but n'est pas autre chose qu'une représentation cognitive”.

destacamos as representações sociais. Se um objetivo é uma representação cognitiva, então os “objetivos” ou interesses de um grupo também não poderiam ser outra coisa que não uma representação cognitiva partilhada, de tal forma que o interesse de um grupo é uma representação sociocognitiva. A continuidade da interação grupo-meio é objeto de constante ruptura advinda da ação dos outros grupos em busca de realização de interesses que são diferentes, ora convergentes, ora apostos, ora alheios.

Também um grupo elabora uma representação cognitiva que constitui seus objetivos, seus interesses. E assim, também, a execução de suas ações é avaliada, monitorada, regulada pela perspectiva de suas ações, aproximando-se ou distanciando-se de seus objetivos. O que guia essa regulação são crenças específicas, pois marcadas pela afetividade do tipo definido por Jean Piaget (1954/2014) que podemos chamar, sem hesitação, de valores. Nesse caso, valores sociais em duplo sentido, como próprios ao grupo específico, mas também como “em relação” com os valores dos sistemas culturais nos quais o grupo está inserido.

Saliente-se que o interesse de um grupo é uma representação sócio-afetivo-cognitiva, uma vez que: a) o grupo tem representações dos objetivos dos outros grupos no cenário e as toma em consideração durante todo o processo de avaliação e regulação cognitiva de seu próprio interesse; b) essa representação está sob influência dos membros internos do grupo – no qual cada um é, ao mesmo tempo, receptor e emissor de influência –, podendo ser objeto de influência de outros grupos; c) todo processamento cognitivo, no sentido restrito dos processos cognitivos individuais, opera-se em um ambiente de trocas comunicativas. Então não se trata somente de regulações internas, estímulos-cognições-processamento, mas de constante interação entre o sistema cognitivo intraindividual e as trocas interindivíduos. Trata-se, pois, com alguma liberdade de expressão, de uma “economia da trocas simbólicas” em termos de indivíduo-grupo-meio.

Nessa direção, podemos encontrar um Bourdieu que vai assentando seu pensamento sobre o espaço social “também” na integração das representações coletivas e na autonomia das formas culturais, realinhando, em parte, seu pensamento em algumas origens comuns à TRS, a Durkheim e a Max Weber. Podemos encontrar uma “vertente” bordieusiana em direção ao interacionismo, modulando o que o próprio autor chamou de “estruturalismo genético” ou “estruturalismo construtivista” (BOURDIEU, 1987).

As posições ocupadas podem então ser vistas por outro ângulo, não como determinismos irrevogáveis ou irredutíveis às intenções e interações (BOURDIEU, 1984b), mas como “constrangimentos” ou “jogar o jogo”, como limites/possibilidades ou condicionantes das possibilidades,

não como barreiras mecânicas e intransponíveis (DOMINGOS-SOBRINHO, 2016; SETTON, 2002).

Enfim, a articulação entre a TRS (colocando em cena uma visão comum do interesse coletivo ou uma visão grupal acerca de objetos sociais bem definidos) e o paradigma da “influência social” (colocando em cena o mecanismo interativo de “fazer prevalecer sua visão”, seja por acomodação ou pela inovação) parece um caminho frutífero para dar conta da dinamicidade das lutas específicas nos campos. Dito de outro modo, frutífero para explicar a transformação de “frações de classes no papel” em “frações de classe no real”, mobilizadas em busca de seus objetivos; transformar grupos sociais como categorias de análise, “no papel”, em grupos como agentes ativos.

O espaço social pode ser então concebido como uma equação bem mais complexa e dinâmica, resultante da dialética entre o papel ativo de sujeitos constituídos como grupos e o campo das posições, marcado pela distribuição das espécies do capital, com destaque para o simbólico. Esse conjunto de argumentos ora examinados, ainda que brevemente, reforçam a proposição que nos parece bastante frutífera, de tomar as representações sociais como formações simbólicas condensadoras do capital simbólico.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et representations*. Paris: PUF, 1994.
- ABRIC, Jean-Claude. *Exclusion sociale, insertion et prevention*. Saint-Agnes: Erès, 1996.
- ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia S. P.; OLIVEIRA, Denize Cristina (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 27-46.
- BEAUVOIS, Jean-Léon; DESCHAMPS, Jean Claude. Vers la cognition sociale. In: GHIGLIONE, Rodolphe; BONNET, Christian; RICHARD, Jean-François (Ed.). *Traité de la psychologie cognitive*. Paris: Dunod, 1990. p. 1-110. v. 3.
- BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Minuit, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. Espace social et genèse des “classes”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, v. 52, n. 1, p. 3-14, 1984a.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Paris: Minuit, 1984b.
- BOURDIEU, Pierre. *Choses dites*. Paris: Minuit, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit, 1989a.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Deifel, 1989b.
- BOURDIEU, Pierre. *Les règles de l'art: genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *Raisons pratiques*. Sur la théorie de l'action. Paris: Seuil, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. Champ du pouvoir et division du travail de domination. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, v. 190, n. 5, p. 126-139, 2011a. Texte manuscrit inédit ayant servi de support de cours au Collège de France, 1985-1986.

- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2011b.
- BOURDIEU, Pierre. Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, v. 200, n. 5, p. 12-37, 2013a.
- BOURDIEU, Pierre. *Manet, une révolution symbolique*. Cours au collège de France (1998-1999). L'effet Manet. Paris: Seuil, 2013b.
- BOURDIEU, Pierre; DELSAUT, Yvette. Le couturier et sa griffe: contributions à une théorie de la magie. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, v. 1, n. 1, p. 7-36, 1975.
- BURAWOY, M. *O marxismo encontra Bourdieu*. Campinas: Editora Unicamp, 2011.
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Capital simbólico y representaciones sociales: una aproximación para investigar el espacio escolar. *Investigaciones en Psicología*, Buenos Aires, v. 20, n. 1, p. 31-44, 2015.
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Social positions and groups: new approximations between Pierre Bourdieu's sociology and social representation theory. *Culture & Psychology*, New York, v. 23, n. 1, p. 38-51, 2017.
- CAMPOS, Pedro Humberto F.; ROUQUETTE, Michel-Louis. Abordagem estrutural e componente afetivo das representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16 n. 3, p. 435-445, 2003.
- CHAMPAGNE, Patrick. Pierre Bourdieu. Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975. Introduction. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, v. 200, n. 5, p. 4-11, 2013.
- CODOL, Jean-Paul. On the system of representations in a group situation. *European Journal of Social Psychology*, New Jersey, v. 4, n. 3, p. 343-365, 1974.
- DOISE, Willem. Les représentations sociales: définitions d' un concept. In. DOISE, Willem; PALMONARI, A. (Ed.). *L'étude des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux & Niestle, 1986. p. 81-94.
- DOISE, Willem. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, n. 405, p. 89-95, 1992.
- DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./abr. 2002.
- DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992.
- DOMINGOS-SOBRINHO, Moisés. Representações sociais e praxiologia bourdieusiana: notas sobre a aplicação de um modelo a fenômenos do campo educacional. In: LIRA, André, A. D.; MIRANDA, Marly M.; BRITO, Suerde M. O. *Revisitando o diálogo em representações sociais e educação*. Campina Grande, PB: UFCG, 2016. p. 23-55.
- DUBET, François. *Sociologie de l' expérience*. Paris: Seuil, 1994.
- FLAMENT, Claude; ROUQUETTE, Michel-Louis. *Anatomie des idées ordinaires*. Comment étudier les représentations sociales. Paris: Armand Colin, 2003.
- FRIJDA, Nico H. *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- JESUINO, Jorge C. *Paralelos*. São Paulo. Mimeografado.
- KING, Anthony. Thinking with Bourdieu against Bourdieu: a "practical" critique of the habitus. *Sociological Theory*, New York, v. 18, n. 3, p. 417-433, 2000.
- LAHIRE, Bernard. *L' homme pluriel: les ressorts de l' action*. Paris: Nathan, 1998.
- LIMA, Rita de Cássia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscoviciana das representações sociais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 63-77, jan./mar. 2015.
- MOLINER, Pascal. A two-dimensional model of social representations. *European Journal of Social Psychology*, New Jersey, v. 5, n. 1, p. 27-40, 1995.

- MOLINER, Pascal. Formation et stabilization des representations sociales. In: Moliner, P. (Ed.). *La dynamique des representations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2000. p. 15-41.
- MOSCOVICI, Serge. Society and theory in social psychology. In: ISRAEL, J.; TAJFEL, H. (Ed.). *The context of social psychology*. London, UK/New York, NY: Academic Press, 1972. p. 17-68.
- MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1976.
- MOSCOVICI, Serge. *Psychologie des minorités actives*. Paris: PUF, 1979.
- MOSCOVICI, Serge (Ed.). *Psychologie sociale*. Paris: PUF, 1984.
- MOSCOVICI, Serge. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, New Jersey, v. 3, n. 18, p. 211-250, 1988.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PETERS, Gabriel. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria prática de Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 28, n. 83, p. 47-71, 2013.
- PIAGET, Jean. *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Tradução e organização de Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro, RJ: WAK, 2014. Trabalho original publicado em 1954.
- RIMÉ, Bernard. *Le partage social des émotions*. Paris: PUF, 2005.
- SAINT MARTIN, Monique de. Capital simbólico (verbete). In: CATANI, Afrânio M. et al. (Org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017. p. 109-112.
- SCHACHTER, Stanley. The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. *Advances in Experimental Social Psychology*, Amsterdam, v. 1, p. 49-80, 1964.
- SCHERER, Klaus R. Emotion as a multicomponent process: a model and some cross-cultural data. *Review of Personality and Social Psychology*, New York, v. 5, p. 37-63, 1984.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, maio/ago. 2002.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- WACQUANT, Loïc J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 19, p. 95-110, nov. 2002.
- WACQUANT, Loïc J. D. Notas para esclarecer a noção de *habitus*. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, João Pessoa, v. 6, n. 16, p. 6-17, 2007.
- WACQUANT, Loïc J. D. Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 96, p. 87-103, jul. 2013.
- WAGNER, Wolfgang; HAYES, Nicky; PALACIOS, Fátima Flores. *El discurso del cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. Rubí (Barcelona): Antropos, 2011. Disponível em: [http://www.crim.unam.mx/web/sites/default/files/Libro\\_11\\_02.pdf](http://www.crim.unam.mx/web/sites/default/files/Libro_11_02.pdf).

Recebido em: 25 OUTUBRO 2016 | Aprovado para publicação em: 05 OUTUBRO 2017



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

TEMA

EM

DESTAC

**ALTERIDADE E EDUCAÇÃO**

QUE

## TEMA EM DESTAQUE

APRESENTAÇÃO  
ALTERIDADE  
E EDUCAÇÃOMAURICIO JOÃO FARINON<sup>1</sup><https://doi.org/10.1590/198053145258>

Os movimentos em defesa dos direitos humanos, em defesa de modos de vida alternativos, assim como a tênue frouxidão referente aos padrões postos como abrangentes, causaram uma reviravolta no modo de vida, no modo de pensar e de agir. Por mais que ainda soe estranho para muitos, desencadeou-se a intensificação da ideia de que existem muito mais modos de ser gente que o estabelecido pela racionalidade do igual.

Se, por um lado, estamos diante de um tema urgente para o pensamento atual, por outro, temos um enorme problema a ser resolvido, no sentido de saber se o senso de diversidade e pluralidade, com o consequente ideal de inclusão, são suficientes para a ocorrência de relações éticas. Com a diversidade e pluralidade estamos diante da ideia de realidades múltiplas que coexistem em um espaço e tempo comuns, mas isso não resolve o problema posto, o que nos lança a um desafio ainda maior, o da educação em sua responsabilidade de formação do humano para não simplesmente aceitar o diferente pela via jurídica, mas, juntamente com as estruturas externas, transformar as estruturas internas que o impedem de ver o diferente como não perigoso ou não tão humano. Isso se constitui em uma questão urgente para ética e educação, ou seja,

[...] a ampliação da consideração ao outro, de forma a não percebê-lo só como objeto de dever, mas abrimo-nos às diferenciações e peculiaridades da pessoa. A orientação normativa deve levar em consideração as particularidades dos indivíduos concretos. Tal

<sup>1</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc -, Joaçaba (SC), Brasil; mauricio.farinon@unoesc.edu.br

postura exige uma abertura para vivências que não se estruturam apenas pela dimensão cognitiva dada por orientações normativas. (HERMANN, 2014, p. 23)

Não é incomum que a inclusão caminhe de mãos dadas com a exclusão; não é incomum que o diverso gere o sentimento de adverso; não é incomum que o diferente desencadeie o movimento de indiferença. Inclusão e exclusão, diverso e adverso, diferente e indiferente são as tensões que os processos educativos devem colocar em sua agenda, uma vez conscientes dos desafios que envolvem a formação para além da instrumentalização ou de repasse de conteúdos. Assim, ansiamos por mais educação! No caminho de possíveis soluções ou minimizações dessas tensões, a alteridade é posta como o qualificativo ético fundamental para que a diversidade e a pluralidade não sejam reduzidas somente à percepção do múltiplo. Com a alteridade ocorre um compromisso com o humano que se constitui enquanto abertura, enquanto um-para-o-outro, ou enquanto um-com-o-outro. Com ela, a diferença se torna condição humana, fazendo surgir a esperança de que a violência seja superada por relações cujos meios sejam, em palavras benjaminianas, “atenção do coração, a simpatia, o amor pela paz, a confiança e outras qualidades a mais” (BENJAMIN, 1986, p. 168).

Em perspectiva filosófica, as discussões em torno do tema da alteridade se originam, principalmente, como resposta ética ao problema da totalização e universalização, uma vez que a realidade, e o humano presente em tal realidade, se mostram múltiplos, resistindo à reconciliação almejada por princípios de caracterizações ou classificações universais e abstratas. Assim, somos postos em um horizonte de sentido próprio da finitude e a consequente sustentação de que as diferenças são decisivas para a compreensão do humano, diante do império da igualdade que nos é dada ou imposta de modo violento. Como horizonte de sentido, ocorre um espaço de abertura a partir do qual nos constituímos, adquirimos novos sentidos, novas ampliações, e isso a partir do encontro com outrem. A resposta ética provinda da alteridade pode ser resumida, a partir dos escritos de Nadja Hermann (2014), a dinâmica produtiva existente entre *mundo comum* e a *autocriação do indivíduo*, apontando a relevância de dedicarmos um espaço de debate sobre o modo como esses temas surgem no interior de algumas matrizes teóricas, nos levando a refletir sobre desafios e atualizações dessa temática em contextos do século XXI.

Educacionalmente, somos permeados por exigências de desenvolvimento de habilidades e competências próprias da racionalidade instrumental e das especialidades profissionais, a partir das quais as relações interpessoais, ou do próprio indivíduo consigo mesmo, assumem características comerciais, seja em termos de produtividade, crescimento econômico, seja em termos de exigência de reciprocidade ou ausência de gratuidade. Na base disso está uma concepção mecanicista de ser humano,

em que as emoções, os sentimentos, a sensibilidade, as preocupações éticas e estéticas são renegadas a segundo plano. Cabe nos questionarmos sobre a possibilidade de outro modo de educar ou de conceber a educação, a partir da qual as pessoas sejam colocadas em primeiro lugar, capazes de relações aquecidas pelo respeito, responsabilidade e justiça diante do outro. O senso de alteridade perpassa e qualifica o senso de diversidade e pluralidade, pois com estas a multiplicidade ainda pode ser vista sob a ótica do uno. Sob esses aspectos, o tema da alteridade desafia os processos educativos e suas políticas, pois coloca a dinâmica entre mundo comum e autocriação do indivíduo como uma tarefa formativa.

Os debates que envolvem o ser humano se tornam problemáticos quando não consideram a alteridade em sua efetiva influência na construção da diversidade. O problema surge no instante em que não reconhecemos as diversas formas de ser, de pensar, de agir, as diversas manifestações do humano, em sua significativa riqueza, e passamos a tomar decisões e a agir conduzidos cegamente pelo senso de totalidade e universalidade elevado como critérios absolutos. Nesse instante nos tornamos insensíveis à multiplicidade e suas características particulares, ansiando por administrar o real, a vida, a partir de leis gerais e padronizadoras. Não estamos diante da negação do mundo comum, porém o desafio está em percebermos na alteridade a condição para o humano, não esquecendo o alerta grego clássico provindo de Aristóteles, a partir do qual o bem é algo que deve articular o individual e o coletivo, de donde deriva a concepção política e ética em tal filósofo. Emerge a necessidade de refletirmos sobre a presença do outro e os desafios da intersubjetividade que envolvem as questões humanas, em seus âmbitos educacionais e pedagógicos.

Na organização deste dossiê temático, somos orientados por algumas problemáticas: como a experiência de alteridade está presente na constituição do eu e do outro, na constituição do humano? Sob que critérios a alteridade fundamenta os processos educativos, a partir dos quais é possível fazer justiça às diferenças, às características de mundo comum e de autocriação do indivíduo? Como constituir e que características são necessárias à cultura ético-formativa no instante em que concebemos o humano não fixado em modelos ideais, em padrões absolutos, abrindo espaço para a alteridade como característica própria do humano?

São tais aspectos que justificam essa proposta investigativa e nos lançam ao desafio de constituirmos ações pedagógicas orientadas pela tolerância respeitosa e vigilante, pela aceitação dos modos de pensar e de ser, sem abstrair de valores comuns. A alteridade nos põe contundentemente diante da dimensão ética das ações, pois é abertura à presença que nos contradiz, que nos põe limites, que nos questiona em nossas convicções e nos projeta para o desafio do novo. Ou seja, a experiência de alteridade evidencia a condição humana enquanto temporalidade e, nisso, tem lugar a educação.

É importante destacar, também, que este dossiê se origina a partir de desafios teóricos e metodológicos emergidos com os estudos desenvolvidos na linha de Processos Educativos, no Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “A abordagem das capacidades em sua articulação ético-formativa”, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – sob a chamada MCTI/CNPq/MEC/Capes n. 22/2014 – Ciências Humanas e Sociais, e com a coordenação do professor Mauricio João Farinon. Motivado por tal pesquisa, buscou-se estabelecer diálogo com diversos pesquisadores, sobre o tema da Alteridade e Educação, com diferentes abordagens teóricas, mas com um mesmo propósito: fundamentar a educação sob a ótica da alteridade.

O texto “Educação e alteridade em contexto de sociedade multicultural” põe em foco a perda da composição homogênea das populações nas sociedades contemporâneas, levando ao problema de estas se transformarem em conglomerados multiculturais. A tolerância mútua, o reconhecimento dos diversos costumes, ideais e convicções são princípios fundamentais para o convívio das culturas heterogêneas e, na ausência desses princípios, o medo assume a forma de atritos e conflitos abertos. O sistema educacional é o setor que mais deve estar envolvido no manejo desses problemas, no sentido de que as ações pedagógicas devem responder satisfatoriamente aos desafios de integrar as crianças e adolescentes nesse novo contexto cultural. Hans-Georg Flickinger aborda, nesse texto, três etapas da experiência multicultural: o exótico, o estranho e a alteridade. Em sua relação com o social, a alteridade aponta para preocupação de como estabelecer uma relação interpessoal aberta, marcada pela presença do outro, a qual demanda o ouvir e o dialogar. A defesa é que na lógica da alteridade reside uma atitude hermenêutica.

Nick Stevenson, em seu texto “Educação e a alteridade da democracia”, apresenta a ideia de que a sociedade democrática está a um longo caminho de ser efetivada. Em vez de um modelo, Stevenson defende a necessidade de, socialmente, construir alternativas democráticas, e é nesse contexto que pensa questões sobre educação democrática e escolas básicas, pois estas não podem ser somente consideradas locais de aprendizagem, mas locais onde a democracia poderia ser praticada diretamente. No mesmo caminho, uma democracia efetiva exigiria o desenvolvimento das capacidades imaginativas e criativas no ser humano e o desenvolvimento de uma sociedade mais ecológica. A democracia assumiria, então, não tanto o significado de voto, mas se constituiria como um modo de vida. O problema é que o domínio neoliberal converte essas formas mais significativas de democracia naquilo que Stevenson denomina de “alteridade ou um outro da democracia”. Em termos sociais, o esforço da democracia está em recusar a ideia de que existam *outros externos e internos*, e isso com base em um sentido compartilhado de dignidade humana. Em contexto

escolar, a “obsessão por padrões, tabelas classificativas, resultados, a humilhação de professores e alunos que podem não atender a esses padrões, cria um novo Outro baseado no fracasso. Se a preocupação em relação aos efeitos de classe, gênero, raça e necessidades especiais está quase extinta da agenda da *direita*, tal preocupação está sendo marcada por uma falha quando representa uma tentativa democrática de construir uma sociedade que respeita a dignidade de todos”.

Com o texto “Alteridade, ação e educação em Hannah Arendt”, Angelo Vitório Cenci e Edison Alencar Casagrande indagam sobre o lugar do outro na educação, partindo do paradoxo entre o avanço da consciência em termos de alteridade e dignidade humana coexistindo com formas sofisticadas de sua negação ou aniquilação. Os autores defendem a ocorrência, na obra de Arendt, de “uma dimensão que possibilita pensar nas condições para o outro poder a vir a ser outro”, sendo esse o ponto de articulação entre alteridade e educação. A negação do outro significa negar nossa condição humana de ser plural, refletindo na negação da atitude de abertura em relação a si e ao outro. “Alteridade, ação e educação em Hannah Arendt” deve ser lido a partir de um duplo movimento: o “primeiro, com base em *Eichmann em Jerusalém...* (2003), tematiza a negação do outro como incapacidade de se colocar no seu lugar e como sua supressão mediante a anulação de sua singularidade. O segundo, tomando por referências principais *A condição humana* (2016) e *Qu’est-ce que la politique?* (1995), explora as condições para a alteridade, e o faz focando nos pressupostos da ação – mundo e pluralidade – e nos seus poderes – *initium*, revelação e *energeia*. Tais condições remetem ao *amor mundi* e à responsabilidade vinculada a ele como condição educativa (formação) para o outro poder vir a ser efetivamente outro”.

“O que chama hoje a pensar quando se trata das Humanidades”? Essa é a problemática de abertura do texto de Luís António Umbelino, intitulado “O fim das humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise”. A utilidade e rentabilidade econômicas é uma narrativa que põe na vitalidade econômica a condição para a vitalidade de um país, estando “ligada à capacidade de ‘moldar’ o respetivo sistema de ensino às necessidades técnicas de um supermercado laboral global” vinculado ao saber fazer próprio da proficiência técnico-científica. Para Umbelino, essa narrativa, no contexto das Humanidades, é teoricamente frágil e politicamente insensata. Frágil, pois a condição de empregabilidade exige “formação da capacidade para analisar a própria vida, para tomar decisões inovadoras e criativas, para responder criativamente aos desafios, para um ajustamento crítico à mudança”. Tal condição cria um perfil com base na paciência de reflexão, de leitura, de problematização, da diferença, do inesperado, da novidade e da autenticidade. E essa é uma formação que cabe apenas às Humanidades. Insensata por não se questionar sobre limites de uma concessão posta exclusivamente na

vitalidade econômica e por não medir os desafios que lança a si própria. Nosso convidado de Coimbra nos alerta que “pagaremos, sem dar conta, um preço cívico, democrático e cultural elevado sempre que se ensaie mitigar o espaço das Humanidades. E esse preço pode ser ainda maior, pois importa reconhecer também que a formação garantida pelo espaço das Humanidades é também aquela que torna qualquer vida humana uma vida examinada e não irreflectida, uma vida capaz de se relacionar consigo mesma e com os outros, uma vida capaz de se orientar e fortalecer no tempo de uma historicidade incontornável”.

Como último texto, Maurício João Farinon nos traz reflexões sobre “Ética, justiça e educação sob o enfoque da alteridade”. A proposta é de um diálogo entre Amartya Sen e Emmanuel Levinas, apontando o problema de que a diversidade humana pode ser miniaturizada quando os indivíduos são considerados à luz de um único e absoluto critério que se quer abrangente. A problemática gira em torno dos sentidos e desafios para a educação e seus processos formativos, uma vez que a sala de aula e os diversos ambientes onde somos postos em experiências formativas se constituem como momentos e espaços privilegiados de encontro entre diferentes, no desafio de um mundo comum. Farinon desenvolve seu argumento em três atos, a partir dos quais pretende fundamentar o que compreende como *atitude de alteridade*: a alteridade fundada no conceito de justiça, sob as características de incomparabilidade, identidade dinâmica e terceiro incluído, remetendo, assim, à *origem da justiça* diante da presença do outro; o senso de proximidade e responsabilidade como possibilidade de *efetivação da justiça* e, nesse sentido, a alteridade é posta como princípio e característica da relação interpessoal inicial; por último, tem-se a pergunta pelos sentidos e desafios que tal abordagem gera para a educação, destacando a formação ética, a sensibilidade, a razoabilidade e a fecundidade.

Que as leituras dos textos que compõem este dossiê sejam profícuas em reflexões, em significações metodológicas e práticas, abrindo espaço para que os processos educativos sejam mais humanos e partam de uma concepção complexa de humano, cujo pressuposto ético está no *princípio alteridade*.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. *Qu'est-ce que la politique?* Paris: Seuil, 1995.

ARENDDT, H. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ARENDDT, H. *A condição humana*. 12. ed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

BENJAMIN, W. *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. Tradução de Celeste H. M. Ribeiro de Sousa et al. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1986.

HERMANN, N. *Ética e educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.



**TEMA EM DESTAQUE****EDUCAÇÃO E ALTERIDADE EM  
CONTEXTO DE SOCIEDADE  
MULTICULTURAL**HANS-GEORG FLICKINGER<sup>1</sup>**RESUMO**

*A Educação vê-se desafiada pela heterogeneidade crescente da sociedade contemporânea. Preparar os jovens para o convívio de tradições culturais diferentes torna-se sua tarefa cada vez mais importante. À base da comparação com os conceitos do exótico e da estranheza, o artigo destaca a relação de alteridade como diretriz que aponta a necessária postura pedagógica para cumprir essa tarefa: reconhecer o direito do outro de ser diferente e responsabilizar-se pela sua integração sociocultural. Assim, a relação de alteridade reafirma a conotação eminentemente ética da tarefa educacional e o campo educativo como campo da experiência social. É entre os extremos do profissionalismo objetivo e a afetividade subjetiva que a relação de alteridade contribui para a construção de um espaço social produtivo.*

**EDUCAÇÃO MULTICULTURAL • ALTERIDADE • PROFISSIONALISMO  
PEDAGÓGICO • REFLEXIVIDADE**

**EDUCATION AND ALTERITY IN A  
MULTICULTURAL SOCIETY CONTEXT****ABSTRACT**

*Today, education is challenged by the increasing heterogeneity of contemporary society. Therefore, preparing young people for the experience of sharing different cultural traditions becomes a more and more important task. Based on the comparison of the concepts of the exotic and the strange, the author emphasizes the concept of alterity as an indication that points out the necessary pedagogical posture to fulfill this task: to recognize the right of the other to be different and to be responsible for their sociocultural integration. Thus, the relation of alterity reaffirms the eminently ethic connotation of the educational purpose and the field of education as a field of social experience. It is between the extremes of objective professionalism and subjective affection that the relation of alterity contributes to the construction of a socially productive space.*

**MULTICULTURAL EDUCATION • ALTERITY • PEDAGOGICAL PROFESSIONALISM •  
REFLEXIVITY**

<sup>1</sup> Universität Kassel,  
Alemanha;  
zarameurs12@gmail.com

## ÉDUCATION ET ALTÉRITÉ DANS LE CADRE DE LA SOCIÉTÉ MULTICULTURELLE

### RÉSUMÉ

*L'hétérogénéité croissante de la société contemporaine représente un vrai défi pour l'éducation dont une tâche d'importance grandissante est de préparer les jeunes à la coexistence de traditions culturelles différentes. La comparaison avec les concepts d'exotisme et d'étrangeté, permet de mettre en relief le rapport à l'altérité comme ligne directrice de la posture pédagogique nécessaire pour remplir cette tâche: reconnaître à l'autre son droit à la différence et se responsabiliser pour son intégration socio-culturelle. Le rapport à l'altérité réaffirme donc la connotation éminemment éthique du travail éducatif et confirme le champ de l'éducation en tant que champ d'expérience sociale. C'est entre les extrêmes du professionnalisme objectif et de l'affectivité subjective que le rapport à l'altérité contribue à la construction d'un espace social productif.*

**ÉDUCATION MULTICULTURELLE • ALTÉRITÉ • PROFESSIONNALISME  
PÉDAGOGIQUE • RÉFLEXIVITÉ**

## EDUCACIÓN Y ALTERIDAD EN CONTEXTO DE SOCIEDAD MULTICULTURAL

### RESUMEN

*La Educación se ve desafiada por la heterogeneidad creciente de la sociedad contemporánea. Preparar a los jóvenes para la convivencia de tradiciones culturales diferentes se convierte en su tarea cada vez más importante. Con base en la comparación con los conceptos de lo exótico y de la extrañeza, el artículo destaca la relación de alteridad como directriz que señala la necesaria postura pedagógica para cumplir esa tarea: reconocer el derecho del otro de ser diferente y responsabilizarse por su integración sociocultural. Así, la relación de alteridad reafirma la connotación eminentemente ética de la tarea educativa y el campo educativo como campo de la experiencia social. Es entre los extremos del profesionalismo objetivo y la afectividad subjetiva donde la relación de alteridad contribuye a la construcción de un espacio social productivo.*

**EDUCACIÓN MULTICULTURAL • ALTERIDAD • PROFESIONALISMO  
PEDAGÓGICO • REFLEXIVIDAD**

**A**S SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS SÃO MARCADAS PELA PERDA DE UM DE SEUS IDEAIS mais tradicionais, isto é, a composição homogênea de suas populações. Além dos efeitos intrínsecos à modernização (neo)liberal dos países – concentração da riqueza, exclusão social de minorias, desigualdade de chances, surgimento de várias subculturas, etc. – que aumentam sua complexidade social, outros fatores considerados externos reforçam essa dinâmica. Entre eles destaca-se, sem dúvida, o fenômeno atual da migração global. Não há como negar que este evento acelera a transformação das sociedades em conglomerados multiculturais, num processo que é visto pela maioria das populações atingidas como ameaça à sua identidade político-cultural e da paz social. Enquanto o convívio das culturas heterogêneas não fizer respeitar os princípios da tolerância mútua e do reconhecimento dos diversos costumes, ideais e convicções, o medo se expressará nos atritos e conflitos abertos, desafiando a sociedade civil e a política pública a procurar soluções.<sup>1</sup>

Um dos setores mais envolvidos no manejo desses problemas é o sistema educacional. Diante das dificuldades surgidas no intento de integrar no novo contexto as crianças e adolescentes de culturas heterogêneas, espaço algum nesse sistema escapa à nova realidade, com suas demandas ainda desconhecidas e pouco previsíveis. De repente, política e práxis pedagógicas se veem obrigadas a lidar com questões outrora tidas como periféricas. Quais os motivos do mal-estar nas populações? Como preparar os jovens para um convívio pacífico entre culturas

<sup>1</sup> Remetendo à filosofia de J. Habermas, Nadja Herrmann (2014) aborda essa temática no ensaio A educação e a questão multicultural: aproximações na perspectiva de Habermas.

estranhas entre si? Que atitude se faz necessária para reagir aos novos desafios? Há chances de fazer do convívio multicultural uma experiência produtiva? Quais diretrizes pedagógicas estarão aptas a responder adequadamente a essas questões? Eis apenas alguns dos problemas que, nesse contexto, nos preocupam, sendo que seu fio condutor comum é o modo de lidar com o alheio e a nós estranho. Por essa razão, para discutirmos a questão da alteridade no campo educacional, as experiências feitas com a sociedade multicultural podem servir-nos muito bem enquanto exemplo análogo. É oportuno, por isso, iniciar nossos raciocínios com uma caracterização do conceito de *alteridade*.

## **SOBRE O CONCEITO DE ALTERIDADE**

Falar sobre alteridade é sempre abordar uma experiência social, porque no encontro com o outro estabelece-se uma relação interpessoal. Ainda que essa constatação pareça óbvia, existem vários tipos de relacionamento, para os quais nem sempre faz sentido usar o termo alteridade. Já a referência à origem do termo, alteridade, dá a entender características que restringem o seu uso possível. A saber, podemos diferenciar, inicialmente, entre relações pessoais desinteressadas, intencionais ou abertas. A postura desinteressada ou indiferente não estabelece, na verdade, qualquer vínculo social. Quem não se interessa pelo outro não entra em relação com ele. É óbvio que aí não cabe o uso do termo alteridade. A experiência não é muito diferente quando se trata de uma relação intencional, isto é, quando mediante ela perseguem-se objetivos específicos. Nesse caso, o interessado visa a realizar um determinado objetivo e a relação com a outra pessoa torna-se apenas o meio de alcançá-lo. Um caso típico para ilustrar essa constelação é o contrato civil, que resulta de uma negociação de interesses, independentemente da individualidade dos negociantes, os quais nem precisam conhecer-se de perto. O interesse aí está na troca, não nas pessoas em jogo. Trata-se, pois, de uma atitude meramente instrumental na relação das partes que, agindo de modo interesseiro, não permitem, no caso, a aplicação do conceito de alteridade.

A situação muda, no entanto, quando se trata de uma relação interpessoal aberta, ou seja, uma relação que se qualifica pelo envolvimento existencial das pessoas. A percepção do outro como *alter* de mim mesmo – eis o sentido originário do termo latino – aborda pelo menos três aspectos: tenho aí o *outro* na medida em que ele vem ao meu encontro como *outro de mim mesmo*; esse seu *vir ao meu encontro* obriga-me a *tomar posição* frente a ele; e esta reação me leva a *responder* suas perguntas, a aceitar, portanto, uma determinada *responsabilidade* em relação a ele. Esta, aliás, é a relação propriamente dita de *alteridade*.

Vemos, assim, bastante bem que o termo alteridade não se aplica a qualquer situação social, já que se caracteriza por emergir de um

impulso autorreflexivo com conotação ética. É como o tematiza Levinas (2005);<sup>2</sup> mas não precisamos partilhar essa sua posição bastante radical, que vê revelar-se nesse vir ao encontro do outro a conotação ética da alteridade, fazendo dela, simultaneamente, a origem de qualquer reflexão. Para nossos fins, basta reconhecer que o vir do outro ao nosso encontro mexe conosco e nos obriga a entregar-nos à nova situação. Temos de expor-nos às irritações que essa experiência social acarreta à nossa autoimagem e autoestima.

Assim restrito o uso do conceito de alteridade ao social, passa-se, a seguir, a localizá-lo nas experiências interculturais, buscando identificar, por via analógica, a sua função na educação.

## ETAPAS DA EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL: O EXÓTICO, O ESTRANHO E A ALTERIDADE

### O EXÓTICO

Em um primeiro momento, o lidar com outras culturas implica reagir a sua qualificação como exóticas ou estranhas. Uma cultura é vista como exótica quando não há ponte alguma que nos permita acesso a ela, nenhum ponto de referência para sua compreensão. Nossos meios tradicionais de comunicação – tais como a linguagem, as imagens, os rituais – não funcionam nesse caso. Resta-nos tratar o exótico como objeto cuja estrutura é difícil de decifrar. Falamos do exótico à base de certo autoesquecimento, pois o exótico é o *outro* pura e simplesmente e, sendo assim, não nos pode afetar. O que se abre entre nossa cultura e aquela dita exótica é um abismo – sua experiência não nos pode, portanto, irritar. Passa-se aí o mesmo que se dá quando assistimos um filme que não mexe conosco. A cultura exótica passa também por nós sem deixar rastros, não nos provoca ou leva a tomar posição em relação a ela.

A linguagem cotidiana dá conta desse fato de uma maneira sutil porque, diante de uma experiência do exótico, não nos expressamos nunca de modo reflexivo: é só enquanto predicado que atribuímos o exótico a pessoas, costumes, imagens, etc. Em outras palavras, não posso dizer que algo “*me é exótico*”. O exótico fica, assim, fora do horizonte do entendimento de quem o experimenta. Uma pessoa que não entenda a língua e outros símbolos de comunicação usados, por exemplo, por uma tribo indígena enfrenta o abismo indicado acima sem qualquer chance de vencê-lo. É o caso de refugiados que não conheçam nada da língua e da cultura do país que os adote. Podemos também apontar o exemplo de crianças, quando se aproveitam dessa mesma função hermética na língua ao criar para si uma linguagem privada, que exclui os adultos de seu universo social eleito.

Os dois exemplos indicam que a experiência do exótico refere-se a um mundo fechado em si mesmo. Um mundo que não oferece porta

<sup>2</sup> Uma abordagem ampla do tema encontra-se nessa coletânea de esboços de Levinas (2005).

de entrada e não provoca nenhum eco em nossa sensibilidade, já que não temos qualquer referencial na própria experiência para decifrá-lo.

## O ESTRANHO

Em contrapartida à experiência do exótico, o estranho nos afeta; ele, de fato, *quer* ser compreendido. Não por acaso, a linguagem do dia a dia serve-se de expressões reflexivas ao falarmos sobre a experiência do estranho. “Algo *me é estranho*”, “*nesse ambiente ele se sente estranho*”, “*isso me causa estranheza*” – são várias as formulações, com as quais podemos indicar estar vivendo uma situação de estranheza. A referência verbal ao próprio ponto de vista da pessoa que a faz é o que leva uma experiência a ser reconhecida como experiência do estranho. Somos nós que nos interessamos pelo estranho, porque fazemos parte dele, melhor dizer, ele *nos* toma. O que o caracteriza é o ser diferente, *outro* daquilo que nos é próprio; de modo que, experimentando-o, somos levados a refletir sobre nossas próprias orientações e convicções, as quais contrastam com ele na sua *outridade*. Assim sendo, o encontro entre culturas diferentes é um caso sintomático, que nos leva a entender e pôr em xeque nossos próprios preconceitos em relação ao que não nos é habitual, a penetrar, enfim, o espírito inerente ao estranho nessa experiência não excludente do outro.

Quem já viveu um período mais longo em outra cultura sabe. Sente-se primeiro aquela distância natural diante do outro, que causa certa curiosidade; essa curiosidade, entretanto, desloca-se aos poucos do desconhecido no outro, voltando-se cada vez mais para o próprio comportamento e a cultura materna que o determina. É óbvio que a convivência com outra cultura faz-nos aprender e entender muito sobre ela até conseguirmos movimentar-nos nela. Simultaneamente, a distância experimentada entre o que lhe é próprio e o diferente leva a pessoa a contrastar o próprio com o novo, isto é, a cultura materna com a alheia. Em suma, o acesso à cultura alheia leva-a a lançar um novo olhar sobre a cultura de sua origem. Dá para dizer que, nesse confronto, ela aprende muito mais sobre a cultura materna e, assim, sobre si mesma, do que sobre a alheia ou o que não lhe é próprio.

A experiência intercultural faz dos envolvidos não somente pe- ritos na cultura alheia, senão e antes de tudo no seu próprio mundo. Trata-se de uma perspectiva dupla, que leva a pessoa a descobrir o quanto de próprio há no estranho e de estranho no próprio. Assim, a interdependência mútua entre o estranho e o próprio desafia-nos a questionar nossas supostas certezas, à base das quais o dia a dia da cultura materna é construído. Daí a sensação de incerteza e até de desamparo que, não raro, alimenta nossas resistências ao novo.

Nesse sentido, a vida cotidiana apresenta várias situações, das quais serão relatadas apenas duas. A primeira refere-se a experiências

com a língua estrangeira. No ensino da língua estrangeira observa-se um fenômeno interessante: ao tentar explicar ao aluno uma determinada palavra, o próprio professor descobre um sentido perdido no uso cotidiano da mesma; ele detecta na palavra um sentido do qual nunca se dera conta antes. Tomemos, por exemplo, o conceito de *Bildung*. Ele não é só difícil de explicar, mas também impossível de traduzir. Tanto que, para não perder a referência à sua raiz (*Bild*, que significa imagem), deixa-se por vezes de traduzi-lo, adotando-o como tal, *Bildung*. Considerando sua raiz, *Bildung* seria um processo pelo qual o aluno deveria formar a *imagem* que lhe caberia melhor na realização de seu potencial. A explicação dá uma pista importante para a Educação: o processo educacional deveria ajudar o aluno a alcançar esse objetivo.

Algo semelhante encontra-se na palavra portuguesa *indiferença*. Seu sentido cotidiano aponta, por exemplo, o desinteresse de uma pessoa com relação a um assunto qualquer em uma discussão ou conversa. De outro modo, porém, descobre-se que essa palavra pode também remeter ao fato de uma pessoa ter uma atitude de indiferença não especificamente a um assunto ou tema, senão mais radical ou existencial, de modo que nenhuma diferença real mudaria sua posição. Tal sentido não é entretanto de uso cotidiano, mas sim oculto e só percebido se a palavra for analisada mais a fundo. Outro termo que merece ser mencionado é *diálogo*. O sentido cotidiano de *diálogo* é o de uma conversa entre duas pessoas. Querendo explicar essa palavra voltamos para sua origem etimológica que, de fato, remete a dois *logoi*, isto é, ao encontro de duas concepções racionais defendidas pelos interlocutores. A palavra indica, portanto, mais do que uma conversa meramente; no diálogo verdadeiro são duas concepções racionais diferentes que concorrem entre si, tentando com força, cada uma delas, levar a outra a concordar com ela.

A segunda situação que dá prova da estrutura reflexiva inerente à experiência do estranho é aquela que se encontra, por exemplo, na avaliação de burocracias públicas em países diferentes. Um estrangeiro, habituado em seu país a respeitar a burocracia pública como instituição útil, capaz de preservar a ordem civil e garantir tratamento impessoal ao cidadão, irrita-se, num primeiro momento, ao encontrar na outra cultura uma burocracia cujas decisões parecem fundar-se muito mais no livre arbítrio dos funcionários do que no respeito às regras legais do jogo. Quando forçado a lidar com essa *outra* burocracia, o estrangeiro terá a sensação de se estar entregando a um poder pouco calculável e transparente. Por outro lado, porém, quando as regras burocráticas dificultarem a solução adequada de um determinado problema, ele por certo ficará feliz de encontrar algum funcionário disposto a driblar a camisa de força das regras legais – tipo “jeitinho brasileiro” – para ajudá-lo. Pois bem, será justamente essa saída, obviamente não prevista na burocracia de seu país de origem, que lhe dará a entender o grau desumano de

despersonalização, característico do procedimento praticado pela racionalidade burocrática vigente em sua própria cultura. E inversamente, da perspectiva oposta, acontecerá de um brasileiro, ao experimentar em um outro país essa burocracia pública impessoal, ver-se levado a reavaliá-la criticamente a prática do “jeitinho brasileiro”, recriminando-lhe o desprezo manifesto pelos efeitos racionais daquelas normas burocráticas que dão tratamento igual e calculável à sua clientela.

Nos exemplos referidos, o que se percebe é ser-lhes comum o caráter reflexivo: em todos eles, a experiência do estranho leva as pessoas a repensarem seu autoentendimento e as próprias diretrizes de atuação, das quais cada uma extraíra as certezas tidas antes. Não é nada fácil suportar a daí oriunda perda das velhas certezas; ensinar os jovens tornando-os capazes de manejar esse processo de perda e refazimento de experiências é uma das demandas educativas mais importantes.

## A ALTERIDADE

Como se viu, a relação social qualificada como estranheza leva o indivíduo a preocupar-se não só com o outro, mas também consigo mesmo. Já a noção de alteridade vai para além desse impulso, pois ela é o outro que, surgido de repente e sem aviso prévio, deseja ser tomado a sério em sua presença. Esse seu *vir-nos ao encontro* surpreende e cria uma situação incômoda, porque de antemão não dominável. Essa presença do outro é uma *provocação* que exige reação.

Dá para dizer que a noção de alteridade traz à tona pelo menos quatro características distintas da relação definida como estranheza. Primeiro, a pessoa não tem poder sobre a situação que resulta da presença do outro. Segundo, ela tem de se render a um acontecimento existencial, do qual não pode esquivar-se. A presença do outro – eis a terceira característica – é um sinal que exige ser ouvido; o *ouvir e o dialogar*, que daí resultam, são como que o *pneuma* dessa relação. E – quarto – a relação da alteridade traz à tona uma certa irritação e insegurança, por dar ao outro a primeira palavra e o direito de ser ouvido. O que subjaz, portanto, a essa lógica da alteridade é uma *atitude hermenêutica* (FLICKINGER, 2014).

Para marcar o limiar entre estranheza e alteridade, é possível citar o exemplo dos trabalhadores imigrantes e a reação que sua presença solicita dentro da cultura majoritária da sociedade alheia em que se alojam.

No mundo inteiro, a migração de trabalhadores foi sempre acompanhada da incerteza de como tratar essas coortes sociais. Na verdade, elas são provocadas pela economia dos países aos quais se deslocam, para ajudar no desenvolvimento da mesma; por outro lado, essas migrações trazem consigo tradições culturais diferentes, às vezes incompatíveis com os princípios e costumes do país e da sociedade que as

acolhe. A tensão daí nascida é imensa. Discute-se ainda hoje um leque de possíveis reações a esses imigrantes, as quais vão desde seu tratamento como habitantes úteis temporariamente até sua plena aceitação enquanto cidadãos locais. A partir de certo momento, desencadeou-se uma discussão acirrada sobre o grau aceitável de sua integração social, política e cultural, a qual gira, antes de tudo, em torno de três opções: a do mero uso desses trabalhadores *como força de trabalho*, a de sua *assimilação* e a de sua *integração*. Se deixarmos de lado as sutilezas teóricas desse debate,<sup>3</sup> poderemos marcar a dificuldade principal que atravessa essas três opções na seguinte constatação: “Nós chamamos pessoas como força de trabalho, e chegaram seres humanos, com sua cultura própria, seus hábitos e convicções”. Revela-se nesse dito toda a tensão com a qual as sociedades desencadeadoras dessas migrações têm de lidar.

A qualificação dos trabalhadores imigrantes como mera força de trabalho *instrumentalizada em favor da economia nacional* faz com que os mesmos vivam à margem da sociedade, preferencialmente em guetos e por tempo restrito. Enquanto respeitarem as regras da ordem pública eles podem praticar sua cultura materna entre si; de modo que seu mundo é encarado como mais ou menos exótico. Assim incompatibilizadas, as duas culturas vivem uma ao lado da outra, sem que se gere choque aparente entre elas, mas também sem que se dê um encontro real entre ambas. Seria só a partir do momento em que a população majoritária se deixasse perceber, confrontar com e tomar a sério a cultura e o modo de vida peculiares aos estrangeiros, que esses, por sua vez, teriam a chance de pensar e avaliar, no intercâmbio e para o seu próprio desenvolvimento, os critérios orientadores de sua tradição e modo de ser originários. Só quando da abertura e do encontro reais com a cultura dos trabalhadores imigrantes, a sociedade que os solicitou e agasalhou haverá de encontrar e implementar uma alternativa de vida sociocultural conjunta, sem se ater, por inércia ou covardia, à impermeabilidade que a experiência da mera estranheza acaba por gerar.

Embora por razões opostas, o mesmo desrespeito vale igualmente para a política de *assimilação*. Exigir a assimilação de indivíduos de determinada cultura a uma outra vigente significa exigir sua subordinação a uma dada ordem cultural majoritária, de modo que toda diferença seja suprimida. Dá-se, nesse caso, uma repressão de tudo que é outro da cultura à qual alguém se assimila. O que leva a isso é o recuo à suposta ameaça que representa o mundo outro; no caso em questão, o mundo estranho dos trabalhadores imigrantes para o domínio da cultura majoritária. Com essa postura repressiva, e na verdade sem se dar conta disso, a sociedade que os solicitou e acolheu está reconhecendo a força da cultura a ela estranha e temendo ver abalados ou postos em xeque, no confronto, os seus próprios princípios socioculturais. Ao contrário disso, a política de *integração* espera poder levar todos os envolvidos não só a

3

Os dois termos estão sendo discutidos sobretudo no contexto da migração global. Ver os debates documentados na internet.

perceberem as diferenças culturais existentes, mas também a reconhecê-las e torná-las produtivas, pois aceitar diferenças implica o respeito à autonomia dos outros e seu reconhecimento como parceiros ativos na construção do bem-estar sociocultural (FLICKINGER, 2011). O que pesa nessa opção é, antes de tudo, o reconhecimento do direito de cidadania para o estrangeiro, para o outro; cidadania esta cujo exercício contribui para dinamizar a vida social em comum. Seria a sociedade no seu todo que assumiria a responsabilidade de garantir esse direito, vendo nos trabalhadores imigrantes cidadãos plenos, com direitos e deveres iguais aos demais; somente assim o vir ao encontro de culturas diferentes poderia tornar-se uma relação de responsabilidade mútua ou uma verdadeira relação de *alteridade*.

De modo exemplar é a política feita em relação aos trabalhadores imigrantes que aponta o drama social, o qual, como vemos, irá encontrar no reconhecimento da relação de alteridade o seu ideal. Não seria difícil trazer ainda outros exemplos contundentes, tais como o tratamento atual dos grandes deslocamentos de refugiados, a postura diante de subculturas, a integração de minorias étnicas, etc. Não o faremos, contudo, porque o exemplo dado acima é suficiente para o que importa saber no contexto da educação que aqui nos interessa; a saber, se a relação de alteridade aí verificada serviria para avaliar também a práxis pedagógica.

## CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO

No percurso por meio do tripé *exótico – estranheza – alteridade* à base de experiências interculturais, destacamos a relação social de alteridade como sendo a mais elaborada e eticamente fundada. Assim, passa-se aqui a utilizar esse percurso como modelo do caminho que o processo educativo deveria percorrer, por parecer o tipo ideal (WEBER, 1922),<sup>4</sup> quando se trata de diagnosticar possíveis falhas da prática pedagógica. O objetivo, agora, será examinar a experiência da relação de alteridade no processo pedagógico, a fim de fundamentar a recuperação do caráter essencialmente ético-comunicativo do trabalho de ensino.

### A REFLEXIVIDADE DA COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA

Como se viu, a experiência do exótico deve-se, antes de tudo, à falta de condições comunicativas, ou seja, de acesso à língua alheia – no sentido amplo dessa palavra. Enquanto “a casa na qual habitamos” (HEIDEGGER, 2000), a língua é o meio por excelência para se ingressar em uma sociedade, construir as relações sociais mais rudimentares e orientar no novo ambiente. A partir dessa perspectiva, é uma prática certa da política educativa o adscrever, na formação escolar e profissional, grande importância ao ensino da língua.<sup>5</sup>

4

O conceito *tipo ideal* foi assim aplicado por Max Weber (1922), no capítulo intitulado *Soziologische grundbegriffe* (conceitos básicos da Sociologia).

5

Eis a razão do peso dado ao conhecimento da língua e da redação de textos – independentemente da área de formação visada –, por exemplo, no vestibular, isto é, na seleção de candidatos a uma vaga na universidade brasileira.

Não deveria surpreender, portanto, que as modificações radicais recentemente ocorridas no mundo da comunicação social tivessem causado problemas antes desconhecidos para a Educação. A tecnologia da informática vem penetrando a vida sociocultural no seu todo, prometendo facilitar o acesso a conhecimentos novos, acelerar o intercâmbio de informações e estreitar os laços sociais graças à imposição de novas diretrizes ao nosso agir. No seu avesso, contudo, essas promessas vêm acompanhadas do risco de um enfraquecimento ou mesmo da supressão do espaço da racionalidade reflexiva da comunicação verdadeira, pois, no processo apontado (tecnologia da informática), o diálogo vivo, compreendido como esfera de ponderação e compreensão críticas entre os interlocutores, perde sua função em favor do condicionamento tecnológico da prática comunicativa. É notável, há já algum tempo, a dificuldade dos jovens em ponderar argumentos; a *prevalência do olhar em relação ao ouvido* como fonte do saber; a aplicação excessiva do modelo *multiple choice* para avaliar o conhecimento; a pressão real, que exige reação imediata, muitas vezes precipitada, à mensagem dos parceiros no espaço virtual da internet – eis apenas alguns exemplos dessa perda da *atitude reflexionante*. Diante disso, se a Educação quiser dar conta não só da necessidade de lidar com a nova tecnologia comunicativa, mas também da modelagem reflexiva da aprendizagem, precisará situar sua atuação profissional entre a racionalidade técnica da informática e a função essencialmente social da linguagem. Ela não deverá, por certo, ignorar a dinâmica da tecnologia da informática e tampouco renunciar ao *potencial hermenêutico da linguagem*, presente apenas no *diálogo vivo*. Compete, pois, aos educadores, mergulhar com seriedade no mundo dos jovens e adolescentes para conseguir, *junto deles*, quebrar o fascínio irrefletido que a tecnologia de informática exerce sobre eles, resgatando-os assim para a cultura do diálogo vivo. Só deste modo lhes será possível enfraquecer a já apontada resistência dos jovens à reflexão, abrindo-os a uma real comunicação social que é, sem dúvida, o cerne do processo educativo. Eis o que deveria ser, hoje, a preocupação primordial do educador, passando pela familiarização dos alunos com a dupla face das mais avançadas tecnologias de comunicação social.

Ainda assim, habilitar os jovens a se integrar na comunicação social viva é uma primeira etapa apenas, que os levará a vencer sua estupefação diante de um mundo de conhecimento experimentado até aí como inacessível. O que se percebeu anteriormente, no exemplo dos trabalhadores imigrantes, em relação à experiência intercultural, vale, portanto, também para a prática profissional do educador: é preciso levar os alunos, até aí fechados no universo virtual, a entrarem no mundo a eles estranho das ciências, da argumentação racional e do convívio social com pessoas por eles não escolhidas. Cabe às instituições educativas e, em parte, aos espaços de aprendizagem informais ou subculturais

(SOUZA NETO et al., 2009)<sup>6</sup> providenciar oportunidades neste sentido, que motivem os alunos a vencer o abismo entre seu mundo da vida conectado ao meio Internet e o mundo do saber teórico e prático. Vencer esse abismo exige a reflexão sobre o que é o outro e o próprio; ou, mais precisamente, o que é *o próprio no outro e o outro no próprio*. Essa estrutura reflexiva é o que cunha o processo de aprendizagem. Se o processo educativo conseguir familiarizar o aluno com esse papel revelador da reflexão, o primeiro passo importante do caminho educativo estará dado.

#### ENTRE DISTÂNCIA PROFISSIONAL E AFETIVIDADE: A RELAÇÃO DE ALTERIDADE

Sabe-se, desde os gregos, que o *eros pedagógico* é um dos fatores decisivos para o sucesso da formação humana, o qual põe em relevo a importância da relação afetiva entre o educador e o educando. Uma relação que, se mal-entendida, traz riscos muito sérios. Por um lado, cada pedagogo experiente conhece o perigo da identificação afetiva com o aluno, que o levaria a colocar questões de comportamento e do processo de aprendizagem em segundo plano. Outra armadilha está na postura apodítica do profissional: quem já não ouviu o filho defendendo sua posição diante dos pais com a afirmação “mas o professor disse!” Em ambos os exemplos se constata uma carência de autorreflexão no educador. No primeiro, este se mostra irrefletido ao se deixar levar por um excesso de empatia dificultando o aprendizado; no segundo, percebe-se sua imaturidade ao gerar no aluno a ilusão de sua (do professor) autoridade inquestionável. Nos dois casos percebe-se a tensão existente no interior e entre essas duas alternativas extremas na relação pedagógica: empatia pessoal e autoridade profissional. Elas são, entretanto, enquanto relação de alteridade, dois lados essenciais da mesma relação educativa e podem ser exercidas em graus incontáveis na escala de suas interações possíveis, das piores às melhores. Compete, em todo caso, ao educador trabalhar em si mesmo o fundo comum de respeito mútuo que deve reger necessariamente a relação educacional. É um trabalho que nunca acaba, repetindo-se sempre de novo a cada novo encontro entre ele e seus educandos. E compete obviamente ao educador fazer o aluno perceber e cultivar em si mesmo esse respeito e essa responsabilidade, esse fundo comum que permite o autêntico aprendizado.

Por mais importante que seja a estrutura reflexiva da relação pedagógica para a construção do processo de aprendizagem, ela não é a condição suficiente para superar o ocasionalismo da relação pedagógica como relação social. Em termos sociológicos, a relação social nas instituições educativas pode ser qualificada como de uma *comunidade encenada*, pois as relações aí estabelecidas não se baseiam numa livre e espontânea vontade dos envolvidos; muito pelo contrário, elas são construídas em larga medida em decorrência de determinações e regras administrativo-legais. O ensino obrigatório, a qualificação dos profissionais, a

6

É esse o campo da Pedagogia Social que reconhece a importância das áreas não formais para o processo educacional.

orientação ideológica da escola, a centralização burocrática das decisões pedagógicas – poderíamos prolongar a lista dos aspectos que influenciam o convívio dentro de uma instituição. Assim, o aleatório *vir ao encontro* entre pessoas nem sempre dispostas a se relacionar umas às outras caracteriza o início da relação escolar, pois nem o aluno pode escolher o professor, nem este o aluno. Nada mais importante, portanto, do que vencer esse estágio inicial de estranheza. Para alcançar esse objetivo precisa-se, em primeiro lugar, promover a confiança mútua dos envolvidos. É fácil reivindicar isto; difícil, no entanto, é sua realização. Pois bem, parece que justamente aí o modelo social da relação de alteridade nos ajudará a identificar as condições de sua realização.

Os atores do processo educacional não podem fugir do *vir ao encontro* do outro, estando de fato existencialmente interconectados. Trata-se, pois, de uma estrutura da alteridade que traz consigo mais outras reivindicações necessárias à realização do objetivo pedagógico. São elas: tomar o outro a sério; dar atenção às suas perguntas; reconhecer seu direito de receber respostas; e, enfim, compreender sua postura. O entregar-se à presença desafiadora do outro exige, portanto, uma determinada atitude social-ética.

A relação entre educador e educando exige, sabidamente, sua mútua disposição de trabalhar expectativas e atitudes diferentes. Como tratar isso? Há várias concepções a respeito, com amplo leque de reações pedagógicas diferentes. Elas vão desde a repressão (que recorre à autoridade institucional do educador) até a postura do *laissez-faire* (não raro fomentada pela falta de distância profissional do educador). Esses são modos meramente técnicos de manejar as diferenças naturais entre professor e aluno quanto ao conhecimento, à posição institucional e à experiência de vida de ambos, já que se acredita que esses desníveis iniciais seriam os alimentadores do processo educativo. A verdade é que, via de regra, as tensões no dia a dia das instituições pedagógicas giram em torno da decisão sobre o modo técnico de manejá-las, deixando sua verdadeira origem – na alteridade social – fora do horizonte de consideração imediato. Origem esta que só poderá ser recuperada se lembrarmos o seu *aspecto complementar, ético*, apontado na relação de alteridade, pois trata-se nele de um *apelo* que define ultimamente essa relação.

O que se pretende aqui significar com isso? A disposição de dialogar como reação à presença do outro remete à origem do termo *responsabilidade*. Esse termo não indica apenas a confiança do outro em ser tomado a sério e em poder contar com uma *resposta*; ele carrega em si ademais um *apelo ético* muito forte. Tal como se dá na busca de integração para refugiados e outras minorias culturais, que só terá êxito quando a sociedade que os acolhe assumir a responsabilidade pelos seus destinos sociais e pela reconquista de sua cidadania, a atuação pedagógica deveria basear-se numa postura compreensiva cujo núcleo é o diálogo vivo

(FLICKINGER, 2014). Diálogo no qual os interlocutores se respeitarão como parceiros na construção do processo de aprendizagem, nele reconhecendo também a importância de entregar-se ao risco de perder suas certezas. Aliás, o fundo ideal da prática pedagógica decide-se justamente na reação de seus participantes à perda de tais certezas – e o seu melhor registro seria aquele que apostasse em uma ética do reconhecimento.

Mas nós chegamos, com isso, à função modelar da relação de alteridade no processo pedagógico. Aqui, é a *responsabilidade* que se torna o critério de avaliação crítica desse processo, servindo como diretriz ética, na qual o *profissionalismo* e a *afetividade* se interpenetram de tal modo que nenhuma das duas atitudes sobrepõe-se à outra. Muito pelo contrário, no caso ideal cada uma delas se orienta e autodelimita a partir da outra – gerando as condições que julgamos imprescindíveis a toda práxis pedagógica bem-sucedida.

## REFERÊNCIAS

FLICKINGER, Hans-Georg. Autonomia e reconhecimento – dois conceitos chave na formação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan./abr. 2011.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Gadamer & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HEIDEGGER, Martin. *Über den Humanismus*. 10. ed. Frankfurt/M.: V. Klostermann, 2000.

HERMANN, Nadja. A educação e a questão multicultural: aproximações na perspectiva de Habermas. In: MÜHL, Eldon H.; GOMES, Luiz R.; ZUIN, Antonio A. Soares (Org.). *Teoria crítica, filosofia e educação: homenagem a Pedro L. Goergen*. Passo Fundo: EDUPF, 2014. p. 225-240.

LEVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA NETO, João Clemente de et al. (Org.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

WEBER, Max. *Wirtschaft und gesellschaft*. Tübingen: Mohr-Verlag, 1922.

Recebido em: 02 MAIO 2017 | Aprovado para publicação em: 14 SETEMBRO 2017



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## TEMA EM DESTAQUE

## A EDUCAÇÃO E A ALTERIDADE DA DEMOCRACIA

NICK STEVENSON<sup>1</sup>

TRADUÇÃO Mauricio João Farinon, Ana Paula C. Renesto, Jamile Forcelini e Analú Cavasola Maiolli

REVISÃO TÉCNICA Moysés Kuhlmann Júnior

## RESUMO

*A ideia de uma educação democrática no contexto inglês perdeu terreno considerável desde a década de 1960. Argumento aqui que o domínio exercido por compreensões neoliberais de educação, sobre a direita e boa parte da esquerda social-democrata, é tamanho que é necessário um novo pensamento. Início considerando a perspectiva de que nos tornamos tão pós-democráticos que as pessoas não desejam mais ser livres. É nesse contexto que podemos falar sobre a alteridade da democracia. Exploro diferentes ideias sobre como poderíamos buscar interligar a educação com as ideias de commons,<sup>1</sup> associando a ideia de educação a noções mais participativas de cidadania. Todas essas ideias precisam ser revitalizadas no contexto de um Estado que controla cada vez mais as escolas a partir do centro e da racionalidade dominante do mercado.*

EDUCAÇÃO • LIBERDADE • DEMOCRACIA

## EDUCATION AND THE ALTERITY OF DEMOCRACY

## ABSTRACT

*The idea of a democratic education in the English context has lost a considerable amount of ground since the 1960s. Here I argue that such is the dominance of neoliberal understandings of education over the Right and much of the social democratic Left that new thinking is required. I begin by considering the view that we have now become so post-democratic that people no longer wish to be free. It is in this context that we may talk about the alterity of democracy. I explore different ideas about how we might seek to link education to ideas of the commons, thereby connecting the idea of education to more participatory notions of citizenship. All of these ideas need to be revived in the context of a state that increasingly controls schools from the center and the dominant rationality of the market.*

EDUCATION • FREEDOM • DEMOCRACY

<sup>1</sup> University of Nottingham, Nottingham, Reino Unido; [nick.stevenson@nottingham.ac.uk](mailto:nick.stevenson@nottingham.ac.uk)

<sup>1</sup> Nota da tradutora (N. T.): Na história do Reino Unido, *The commons* se refere às pessoas que não tinham títulos do clero ou da nobreza e, por extensão, diz-se hoje das pessoas das camadas populares em contraste com a elite que dirige a sociedade. O termo *commons* também designa os recursos culturais e naturais aos quais todos os membros da sociedade devem ter acesso, tais como o ar, a água e terra habitável.

## L'ÉDUCATION ET L'ALTÉRITÉ DE LA DÉMOCRACIE

### RÉSUMÉ

*L'idée d'une éducation démocratique a perdu du terrain dans le contexte anglais à partir des années soixante. Mon argument est que la domination exercée par les vues néolibérales de l'éducation sur la droite tout autant que sur une bonne partie de la gauche social-démocrate est si grande qu'un nouveau entendement se fait nécessaire. Tout d'abord, j'examine l'approche que considère que nous sommes devenus tellement post-démocratiques que les personnes ne désirent plus être libres. C'est dans ce contexte qu'on peut parler de l'altérité de la démocratie. J'explore différentes idées sur la manière par laquelle nous pourrions chercher à relier l'éducation aux idées de commons,<sup>2</sup> en associant l'idée d'éducation à des notions plus participatives de la citoyenneté. Toutes ces idées doivent être revitalisées dans le contexte de l'État qui contrôle chaque fois plus les écoles à partir du centre et de la rationalité dominante du marché.*

ÉDUCATION • LIBERTÉ • DÉMOCRATIE

## LA EDUCACIÓN Y LA ALTERIDAD DE LA DEMOCRACIA

### RESUMEN

*La idea de una educación democrática en el contexto inglés perdió un terreno considerable desde la década de 1960. Argumento aquí que, ante el grande dominio ejercido por comprensiones neoliberales de educación, sobre la derecha y buena parte de la izquierda socialdemócrata, es necesario un nuevo pensamiento. Inicialmente considero la perspectiva de que hemos llegado a ser tan post-democráticos que las personas ya no desean más ser libres. En ese contexto podemos hablar de la alteridad de la democracia. Exploro diferentes ideas sobre cómo podríamos buscar interconectar la educación con la idea de commons,<sup>3</sup> asociando la idea de educación a nociones más participativas de ciudadanía. Todas estas ideas precisan ser revitalizadas en el contexto de un Estado que controla cada vez más las escuelas desde el centro y la racionalidad dominante del mercado.*

EDUCACIÓN • LIBERTAD • DEMOCRACIA

2

Note de la réviseure (N.R): dans l'histoire, *The commons* se réfère aux personnes qui n'avaient pas les titres du clergé ou de la noblesse et, par extension, on utilise ce terme aujourd'hui pour les personnes des couches populaires en contraste avec l'élite qui dirige la société. Le terme désigne aussi les ressources culturelles et naturelles auxquelles tous les membres de la société doivent avoir accès, comme l'air, l'eau et les terres habitables.

3

En la historia del Reino Unido, el término *commons* (comunes) se usaba para nombrar a las clases plebeyas que no tenían relación ni con la nobleza ni con el clero, y hoy se usa para referirse a la gente común, las capas populares, en contraste con la elite que dirige la sociedad. También *commons* designa aquellos bienes de dominio público, patrimonio común de todos los miembros de la sociedad, como el aire, el agua, la tierra habitable.

**A** CRISE FINANCEIRA MUNDIAL DE 2008 POUCO ALTEROU O CURSO DESTRUTIVO DO neoliberalismo em todo o planeta. Na verdade, a eleição de Donald Trump em 2016 deu indícios de que o mundo poderia estar entrando em uma nova fase de dominação corporativa e de populismo de direita. O otimismo democrático da década radical de 1960 há muito tempo perdeu sua força e é compreensível que se pense que o momento atual é mais governado pelo desespero do que pela esperança. No entanto, na esteira da crise financeira, o surgimento do *Occupy movement*<sup>4</sup> indicou que muitos cidadãos ainda não desistiram de procurar alternativas em um mundo dominado pelo capitalismo, desigualdade, degradação ambiental, guerra e ataque aos direitos humanos. Antes disso, após as manifestações globais em 2003 contra a guerra no Iraque, Hardt e Negri (2004) sugeriram que o mundo se defrontava com a necessidade de escolher entre violência do Estado e democracia. Ao falar em democracia, eles estavam se referindo não a um retorno aos debates entre formas representativas ou mais diretas de democracia, mas sim a “novas estruturas institucionais democráticas baseadas nas condições existentes” (HARDT; NEGRI, 2004, p. 354). Nesse ponto, eles insistem que os radicais, em vez de simplesmente organizar a resistência e protestar, precisam se engajar no “realismo político” (HARDT; NEGRI, 2004, p. 356). Apesar das críticas muitas vezes justificadas de Hardt e Negri, esses argumentos têm sido frequentemente negligenciados. As possibilidades de alternativas estão menos inseridas numa concepção essencialista da natureza

4

N. T.: O *Occupy* é um movimento sociopolítico que combate a desigualdade social e econômica e a falta de “democracia real”. Objetiva promover novas formas de democracia e a justiça social e econômica.

humana, pois muitos de nós já estamos “inseridos nas relações afetivas, colaborativas e comunicativas da construção social” (HARDT; NEGRI, 2004, p. 350). O neoliberalismo, em uma compreensão mais popular, baseia-se em metáforas do senso comum de que somos criaturas egoístas e competitivas em busca de poder e dominação. Mas existem outras realidades, e não é preciso aprofundar-se muito para percebê-las. É claro que, como Berardi (2017) argumenta, Hardt e Negri superestimam muitíssimo as novas formas de solidariedade produzidas pela internet. O capitalismo em rede produz tanto a cooperação quanto a conectividade, juntamente com a fragmentação, a precariedade e a ansiedade. Contudo, o livro *Empire* continua significativo ao nos pedir que voltemos a pensar sobre a democracia. O que se faz necessário não é tanto um plano ou modelo produzido pela elite intelectual, mas sim uma atitude experimental em relação à democracia e à construção de diversas alternativas democráticas. Em vez de nos abrigarmos em argumentos estéreis que preservem nossa pureza radical, podemos compreender Hardt e Negri como autores que tentam reacender um debate mais radical sobre o sentido de democracia no século XXI. Aqui desejo pensar principalmente sobre essas questões em relação à educação, democracia e escolas para os jovens. Isso segue uma longa tradição de debate e discussão que procura repensar questões de pedagogia em relação à democracia, com contribuições que vão de John Dewey até Paulo Freire e de Martin Buber até Hannah Arendt (STEVENSON, 2011).

Como Raymond Williams (1962, p. 10, tradução livre) argumentou no início da década de 1960, “é evidente que a revolução democrática está apenas no início”. Com isso, ele quis dizer que, embora assegurar os direitos ao voto e a formas universais de educação fossem importantes no contexto de uma sociedade democrática, não deveríamos supor que tínhamos chegado ao fim desse processo. Tais argumentos se reacenderam mais recentemente devido a uma onda de protestos contra a austeridade, inspirando uma série de movimentos sociais e partidos políticos alternativos. Muitos dos protestos trouxeram de volta a pergunta sobre se o capitalismo poderá, em algum momento, ser compatível com a democracia. Embora o liberalismo tenha trazido alguns direitos e liberdades, a sociedade continua a ser construída com base na regra do capital. Essa ideia era frequentemente defendida por escritores da Nova Esquerda, como Williams, mas marginalizada entre as preocupações social-democratas ou liberais. Tendo em vista o consenso político em torno do resgate dos bancos e a imposição de austeridade ao estado social e às comunidades mais pobres e vulneráveis, o Estado serve aos interesses de quem? Quão sustentável é uma sociedade construída com base no domínio do consumismo, dinheiro e lucro? A não ser que seja seriamente desafiada pelos movimentos sociais, a ideologia do livre mercado e o domínio dos 1% mais ricos no globo levará a um planeta

cada vez mais inseguro e perigoso para muitos dos cidadãos mais pobres do mundo (KLEIN, 2014).

Tais questões normalmente não se limitam ao âmbito acadêmico e estão sendo também discutidas em fóruns públicos mais abrangentes. Contudo, se a esquerda democrática não está mais buscando derrubar violentamente o capitalismo, que formas de influência produzem mais controle popular atualmente? Muitos partidários da Nova Esquerda nos anos 1960 pressupuseram que, embora a classe dominante tivesse interesse em conter a democracia, provavelmente haveria resistência a tais processos devido à nossa natureza humana em comum. Williams (1962) pressupõe que, se os humanos são seres racionais e comunicativos “por natureza”, eles darão apoio permanente às ideias democráticas mesmo que a organização da sociedade conspirasse contra tal possibilidade. No entanto, depois da virada pós-moderna na teoria política, tal visão foi questionada. Richard Rorty (1989) procurou romper com a ideia de que a democracia pode se basear no pensamento metafísico. Isso converte a ideia de democracia menos em algo impulsionado pelo segredo de nossa natureza inata e mais em uma “conquista poética” (RORTY, 1989, p. 77). Nessa mesma linha de pensamento, Cornelius Castoriadis (1997a, 1997b) reconhece que a democracia é uma criação histórico-social sem a qual a sociedade também poderia ter se desenvolvido. De fato, ele vai além e argumenta que, se parte do projeto de democracia era uma tentativa de assumir o controle da sociedade e suas instituições, então a motivação para tal projeto parece estar em declínio, a longo prazo no Ocidente. Os partidos políticos tornaram-se máquinas de vencer eleições, os sindicatos são organizações hierárquicas e burocráticas, e outros grupos se converteram em organizações de *lobby*. Em instituições educacionais, os jovens enfrentam ou a marginalização ou o que Castoriadis (1987a, p. 260) descreve como “a estrada real da privatização”.<sup>5</sup> Com isso, a educação tem menos a ver com aprendizagem e troca crítica e mais a ver com ganhar um passaporte para adentrar o mercado de trabalho. De maneira provocativa, Castoriadis (1997a, p. 263) questiona se os cidadãos modernos ainda desejam de fato viver em uma democracia significativa. Se a privatização política tem dado cada vez mais o controle de nossa sociedade às elites eleitas e à regra de capital, até que ponto as pessoas ainda desejam ser livres? Para Castoriadis, o projeto de liberdade e controle democrático não é garantido nem pela história nem pela natureza, mas, ao contrário, deve ser criado socialmente; ele deve ser construído sobre um elemento de recusa, através do qual resistimos às tentativas da sociedade mais ampla de normalizar nossas identidades. Se a luta pela liberdade não está assegurada por nossa natureza, então ela exige que haja uma quantidade considerável de esforço pessoal e coletivo, mesmo sem a certeza de sucesso. A recusa em ser um “objeto passivo” é essencial para a luta por uma democracia significativa que é

5

N. T.: Em inglês, *royal road of privatisation*, ou seja, *real* refere-se aqui à *realeza*.

construída com base na autonomia e em formas mais críticas de pensamento (CASTORIADIS, 1997b, p. 30).

Para Castoriadis (1997b) e Williams (1962, 1989), o projeto de uma sociedade genuinamente mais autônoma e democrática está ligado ao princípio de autogestão. Sem o desenvolvimento de formas mais intensas de participação numa série de instituições, os arranjos democráticos existentes seriam descritos como burgueses. Uma sociedade mais autogerida necessitaria descentralizar radicalmente o poder e ser muito mais exigente em nível pessoal do que as relações hierárquicas existentes inculcadas pelo capitalismo e pelo Estado. O projeto que visa a formas mais radicais de democracia exigiria imensamente das capacidades imaginativas e criativas da sociedade. A descentralização da democracia também pode ser associada ao projeto de criar uma sociedade mais ecológica. Nesse modelo, as comunidades locais e as cidades estão mais aptas a tomar decisões próprias, sintonizando-se com a paisagem local e buscando soluções sustentáveis. A ideia de uma democracia ecológica baseada em formas de controle locais tem uma trajetória diferente daquela de uma sociedade dominada pelas necessidades do capital ou por um estado centralizado. Essas ideias se ligam não apenas com as de Raymond Williams e Cornelius Castoriadis, mas também com as de Murray Bookchin. Bookchin argumentou que a revitalização da democracia dependia de uma transformação nos municípios, por meio da participação nas eleições para as câmaras municipais e da criação de assembleias de cidadãos (BIEHL, 2015). Para Michael Peters (2017), Bookchin apresenta um forte vínculo com as ideias de John Dewey, em termos de uma rejeição às formas relativamente empobrecidas de democracia que se enraízam em sociedades orientadas para o mercado. Para Dewey (1977), as escolas eram importantes não simplesmente como locais de aprendizagem e experimentação, mas como locais onde a democracia poderia ser praticada diretamente. Em outras palavras, para ser significativa, a democracia não se reduz ao ato de votar; constitui também um modo de vida. O crucial aqui não são os procedimentos, mas a prática da investigação, da discussão e do julgamento em locais que têm uma conexão direta com a vida do cidadão.

O neoliberalismo é hostil às formas mais profundas de democracia. Como Henry Giroux (2004, p. 106) afirma, o neoliberalismo age como uma forma de pedagogia que procura “produzir indivíduos competitivos e interessados em si mesmos, que competem por seus próprios ganhos materiais e ideológicos”, e simultaneamente busca fechar espaços públicos alternativos (especialmente na educação e nos meios de comunicação), onde sua lógica poderia começar a ser questionada. Nesse contexto, o domínio neoliberal converte formas mais significativas de democracia em uma forma de alteridade ou Outro. Nesse ponto, desejo argumentar que a marginalização das compreensões democráticas tem

implicações para a organização das escolas como locais que poderiam criar modos de vida alternativos (FIELDING; MOSS, 2011). De fato, embora todos os governos procurem conter a ideia de democracia dentro de formas limitadas de expressão institucional, existem possibilidades permanentes de formas mais significativas de expressão (RANCIÈRE, 2006). Além disso, os argumentos radicais não me convencem de que não é possível modificar as escolas públicas e torná-las mais democráticas. Por exemplo, Robert Howarth (2017, p. 5) argumenta com razão que a educação estatal nunca foi especialmente aberta à exploração de modos alternativos de aprendizagem e pedagogia imaginativa. Isso é especialmente evidente nos Estados Unidos e no Reino Unido, em termos do ataque neoliberal à autonomia dos professores, de testes padronizados, de tabelas de punições, além da classificação reforçada e do aumento crescente no monitoramento dos jovens. Uma abordagem a essas questões pode obviamente ser a de desenvolver locais alternativos de pedagogia fora das instituições convencionais. Eles podem oferecer pedagogias menos formalizadas e mais experimentais que permitam modos de aprendizagem menos instrumentais. No entanto, minha preocupação é que levar esses argumentos ao limite significa abandonarmos a necessidade de pensar alternativas às instituições públicas. Exercitar uma reflexão mais experimental sobre a democracia não significa apenas explorar espaços alternativos; envolve também a construção de programas públicos que visem a reformar os modos existentes de pedagogia. No entanto, antes de examinar algumas dessas questões, quero considerar mais detalhadamente o argumento de que nos tornamos uma sociedade pós-democrática e que isso reprime sentimentos mais autônomos.

## CIDADÃOS EM UMA PÓS-DEMOCRACIA

A ideia de que estamos vivendo atualmente em uma sociedade pós-democrática é bastante corrente entre críticos da área. Embora o argumento tenha adquirido diferentes formatos, os críticos que o apoiam costumam apontar para a conexão entre as elites políticas e o poder do capital, o poder dos negócios para manipular o conjunto dos cidadãos através da mídia, a ampliação do consumismo e o declínio da participação em partidos políticos e movimentos sociais mais amplos (CROUCH, 2004; SENNETT, 2006). O fim da social-democracia, junto com o declínio dos sindicatos e do movimento trabalhista e a ascensão do neoliberalismo têm progressivamente extinguido formas mais significativas de envolvimento democrático. Wendy Brown (2011) argumenta que o paradoxo que envolve o termo *democracia* é que ele nunca foi tão popular e, ao mesmo tempo, tão desprovido de conteúdo. Nos dias atuais, o estado se alia, sem remorso, ao projeto do capital, esvaziando qualquer significado mais profundo de democracia, com as eleições sendo

reduzidas a espetáculos televisivos, tudo está sujeito à racionalidade do mercado e os processos de securitização incidem sobre os movimentos democráticos de base. Em outras palavras, quando os movimentos democráticos emergem, eles são marginalizados e sujeitos à vigilância estatal e aos interesses da segurança nacional. A democracia tem sido sempre um projeto inacabado e até certo ponto inatingível. Assim como aponta Brown, sempre houve um longo histórico de exclusões baseadas em raça, classe social, gênero e outras características sociais. Além disso, há também um longo histórico de sociedades democráticas que produzem Outros externos. Essa função é desempenhada atualmente pelo Islã radical, substituindo o papel que o comunismo teve durante a Guerra Fria. No entanto, isso simplesmente aponta para a ideia de que a democracia é sempre um projeto incompleto e em andamento. Da mesma forma, Angela Davis (2012, p. 149) fala sobre a luta pela democracia que descartou os Outros internos e externos e se baseou, em vez disso, em um sentido compartilhado de dignidade humana. Isso não significa que tudo possa ser democratizado, pois esse projeto inevitavelmente se depara com limites. Contudo, não é o limite externo da democracia que nos preocupa, mas o fato de que o sonho de formas mais populares de poder está sendo extinto. A esse respeito, Wendy Brown (2011, p. 54) afirma que

[...] a presunção da democracia como um bem repousa na presunção de que os seres humanos querem ser autolegisladores e de que o governo pelo povo [*demos*] restringe os perigos de um poder político concentrado que não presta explicações.

No entanto, Wendy Brown se preocupa com o fato de que os cidadãos modernos preferem ter vidas mais conformistas e orientadas para o consumo do que as responsabilidades e incertezas que estão associadas à liberdade. Aqui podemos argumentar, de maneira pessimista, que as novas ondas de protesto contra a austeridade do neoliberalismo não mudaram a vida da maior parte das pessoas, já que a grande maioria tem demonstrado pouca propensão para se envolver. Do mesmo modo, Murray Bookchin (2015, p. 167) afirma que o capitalismo se tornou o estado “natural” das coisas e que os ricos atualmente são mais admirados do que desprezados. O capitalismo, juntamente com um *ethos* empresarial normativo e a ideia de competição são prevalentes na vida cotidiana, enquanto que a pobreza é “varrida para debaixo do tapete” ou vista como um fracasso pessoal. Obviamente, o outro lado desses argumentos é o de que, sem reinvestimentos substanciais na ideia de democracia, os cidadãos provavelmente não serão capazes de levar vidas críticas e dignas. Se, por um lado, a análise de Wendy Brown é muito sombria e talvez ecoe alguns dos pontos de vista do início da escola de Frankfurt,

por outro, ela apresenta um conjunto de argumentos desafiadores. Cabe aos movimentos democráticos transformarem em alternativas populares a natureza disfuncional do neoliberalismo, construída sobre a destruição da natureza, o aumento dos níveis de desigualdade, a conversão da lógica do capitalismo e o controle hierárquico de cima. Voltando às ideias de Raymond Williams (1980, p. 254, tradução livre), temos que reconhecer que a classe dominante tem, na maioria das vezes, “feito o seu principal trabalho de implantação de um profundo consentimento ao capitalismo”, e que isso também tem causado um custo enorme em termos de guerras, danos ambientais e dominação de classes (e de outras formas), que o sistema requer para reproduzir a si próprio. Com isso, os intelectuais críticos continuam a ter a responsabilidade de sugerir alternativas para o presente. Pierre Bourdieu (2003, p. 21) afirma que o neoliberalismo continua a dominar o espaço público e o senso comum da sociedade, com a ajuda de grupos de reflexão [*think tanks*] simpatizantes. Ele argumenta que forças mais críticas precisam submeter essas ideias a formas severas de crítica, além de ajudar a construir “utopias realistas”. Isso requer uma forma de crítica que trate do modo como a direita política continua a dominar o discurso em torno da política pública e que, ao mesmo tempo, sugira alternativas mais democráticas.

## AS POLÍTICAS PÚBLICAS NEOLIBERAIS E AS ESCOLAS

Embora eu não deseje ser demasiadamente otimista a respeito da emergência de vozes e preocupações mais democráticas, há uma contínua necessidade de construir alternativas em face do domínio da direita política. Desde a década de 1980, com os governos Thatcher e Reagan, a direita política manteve com desprezo as escolas não seletivas e públicas,<sup>6</sup> desejando retornar a um sistema abertamente mais hierárquico. Isso significou que a direita teve que concordar relutantemente, por algum tempo, com os ideais inclusivos ou mais liberais em relação à escola pública. Durante o período do *New Labour*,<sup>7</sup> no Reino Unido, houve uma tentativa renovada de confrontar os chamados fracassos do que ficou conhecido como escolas não seletivas “*bog standard*”.<sup>8</sup> O *New Labour* havia sido eleito com a plataforma daquilo que o Primeiro Ministro Tony Blair tinha chamado de “educação, educação, educação”. Dentro da nova agenda política, a classe social já não poderia ser vista como uma “desculpa” para o fracasso, já que o Estado buscava mudar tal agenda para as escolas. O principal intelectual nesse assunto é E. D. Hirsch (2009), que nos EUA tem sido um crítico da chamada “aprendizagem centrada na criança”, e que vincula uma preocupação com padrões educacionais e formas nacionais de identificação. Pode-se considerar que essas ideias tiveram um impacto global (OLSEN, 2004; WARD; EDEN, 2009). De fato, a social-democracia, que

6 N. T.: Em inglês, *comprehensive and public schools*.

7 N. T.: O termo *New Labour* foi cunhado por Tony Blair, que levou o Partido Trabalhista para o centro da política do país, para distinguir suas políticas pró-mercado daquelas mais socialistas que o partido tinha defendido anteriormente.

8 N. T.: *Bog standard*, literalmente padrão de pântano, lama ou latrina, é gíria britânica pejorativa para algo totalmente básico, comum, nada excepcional, ou seja, medíocre.

historicamente teve uma orientação diferente quanto a ideias referentes à educação, falhou com frequência durante a década de 1990 em confrontar adequadamente a política neoliberal nessa área (GIDDENS, 2003; HALL, 2003; TOMLINSON, 2005). R. H. Tawney (1965, p. 159, tradução livre), nos anos 1960, identificou o poder econômico do capital como “uma ameaça para a democracia e a liberdade”. Uma vida cívica e uma vida civilizada compartilhadas dependiam “não da quantidade de posses, mas da qualidade de vida” (TAWNEY, 1965, p. 159, tradução livre). A longa luta do movimento trabalhista por recursos comuns compartilhados e de qualidade foi compreendida como portadora de implicações para a saúde, educação e outros aspectos do estado social. Como argumenta Henry Giroux (2000, p. 113), a direita política ao redor do mundo conseguiu mudar a agenda de “investimentos sociais para a contenção social”, e ao mesmo tempo anular qualquer preocupação com questões de classe, gênero, raça ou necessidades especiais. Para a direita política (e alguns de seus aliados social-democratas), o Estado de bem-estar social, por perpetuar uma cultura de fracasso, conteve grupos relativamente desfavorecidos, enquanto a nova ênfase na elevação dos padrões habilita tais grupos a competir em uma sociedade meritocrática. Trata-se de uma visão da educação que é inteiramente compatível com o mundo neoliberal dominado pelo 1% global. Franco Berardi (2012) argumenta que o domínio do capitalismo digital não liberta a população do controle do Estado, mas, ao contrário, reduz a sua vida social ao que pode ser mensurado. Para Berardi (2012), nós estamos no fim da era burguesa (na qual podemos supor a separação entre cultura e economia), e o sistema financeiro tem cada vez mais reorganizado a vida cotidiana. A obsessão por padrões, tabelas de classificação, resultados, a humilhação de professores e alunos que não conseguem atender a esses padrões, criam um novo Outro baseado no fracasso. Se a preocupação com os efeitos de classe, gênero, raça e necessidades especiais está quase inteiramente ausente da agenda da direita, também o está a preocupação com ser rotulado como um fracasso e o que isso significa em termos de uma tentativa democrática de construir uma sociedade que respeita a dignidade de todos. A era do fundamentalismo de mercado chegou a uma sociedade em que se presume que muitos cidadãos são descartáveis. Como afirma Giroux (2011, p. 100, tradução livre), sem a segurança do Estado social, muitos cidadãos marginalizados ficam sujeitos ao “destino da escola-prisão”.<sup>9</sup> Uma agenda mais progressista levaria à contratação de mais professores e equipes de apoio especificamente para atender os pobres e marginalizados, e, ao mesmo tempo, reduziria drasticamente a desigualdade de classes e enfatizaria valores democráticos. O que falta hoje no debate sobre políticas e escolas é uma visão mais abrangente para as escolas democráticas do futuro. Em outras palavras, como veremos, muitos adeptos da chamada esquerda “progressista” têm adotado uma posição mais conservadora.

<sup>9</sup> N. R. Giroux usa a expressão “school-to-prison pipeline”, para se referir aos estudantes negros ou muçulmanos vistos como ameaças, em escolas com uma intervenção policial frequente.

## CONSERVADORISMO ABRANGENTE E DEMOCRACIA

Algumas pessoas da esquerda social-democrata começaram a criticar as falhas do capitalismo e seus efeitos sobre a educação e a democracia. Em relação a isso, Melissa Benn (2011) identifica um movimento de pinça que negou às escolas recursos adequados,<sup>10</sup> ao mesmo tempo em que uma bateria de mensurações consideraram que elas estavam falhando. O que está sob ataque aqui é a ideia de escola como um local que reúne uma variedade de jovens com diferentes habilidades e de classes sociais distintas. Em vez disso, o que surgiu foram escolas mais seletivas que são orientadas para melhorar a mobilidade social e difundir o *ethos* da concorrência e empreendimento. Como aponta Benn, o afastamento de um *ethos* mais igualitário, que tem reduzido o *status* e a autonomia dos professores, demonstra um projeto profundamente político. No entanto, precisamos ter clareza de que a educação escolar com financiamento público teve vários críticos. Isso não significa argumentar que a educação escolar financiada com recursos públicos não deve ser considerada um avanço em comparação ao modelo de classes abertamente estratificado que ela substituiu. Contudo, o que falta nesse argumento é a série de críticos que explicitamente buscaram explorar os efeitos nocivos que as instituições organizadas e controladas pelo Estado podem ter sobre a liberdade intelectual. Colin Ward (1973) pergunta quão bem as liberdades democráticas são atendidas pelas escolas que estão integradas numa sociedade hierárquica baseada em classes. Se a tarefa é produzir uma sociedade baseada em liberdade e responsabilidade, então talvez a educação fosse melhor organizada fora de estruturas piramidais como a do Estado. O argumento aqui é pensar novas associações, dependentes menos de formas de organização de cima para baixo e mais de afiliações mais voluntárias, construídas com base na ideia de auxílio mútuo. Provavelmente foi Ivan Illich (1973/2002) quem chegou mais perto dessa visão, pela sua crítica à natureza institucionalizada da escola. Para Illich (1973/2002), a popularidade institucional da escola acompanhou a modernidade capitalista e foi construída sobre um mito de desenvolvimento: de que essa escola ofereceria chances iguais para todos os seus cidadãos progredirem e de que, através da sua capacidade de propagar críticas e aprendizados, seria conciliável com os valores liberais. Illich argumenta que, mesmo que essas visões estejam disseminadas, são na realidade enganosas – já que as crianças mais pobres são incentivadas a entrar em uma competição que elas não conseguem ganhar – e também que as instituições hierárquicas antidemocráticas baseadas na autoridade do magistério e do Estado ditam o que é importante em termos de conhecimento. Tentando entender de maneira mais crítica a razão pela qual muitos estudantes resistem à mensagem da escola, Illich (1973/2002, p. 46-47) revisa a teoria de alienação de Karl Marx. Ao se negar a criatividade das

10

N. T.: A expressão *movimento de pinça* refere-se a uma estratégia militar de dividir as forças em duas partes, cada uma das quais ataca um dos flancos do inimigo.

crianças e proibir que elas sejam produtoras de conhecimento, as crianças aprendem seus lugares na sociedade. De fato, isso prepara muito bem as crianças para a vida dentro de indústrias e corporações modernas, uma vez que, na escola, elas aprendem como seguir regras propostas por uma autoridade superior. Da mesma forma, James C. Scott (2012) defende que o sistema escolar estatal é projetado para produzir cidadãos que não questionam, que são patriotas e trabalhadores obedientes no mercado de trabalho. É por isso que a direita política, quando confrontada com as falhas da escola, procura reafirmar ainda mais a lógica institucional em vez de desmontar o sistema. Isso tem implicações mais profundas para a democracia, já que as características autoritárias de tal instituição não tendem a produzir cidadãos com mentalidades genuinamente independentes. Illich (1973/2002, p. 19) busca abordar essas questões através da promoção de redes educacionais onde todos pudessem escolher aprender o que quiséssemos. Em outros momentos, Illich (1973/2009) argumenta que a sociedade futura deveria se libertar das convenções de manipulação (da qual a escola faz parte) e objetivar um mundo mais convivial onde vivêssemos em escala menor, em comunidades face a face que prescindam progressivamente da burocracia e centralização que acompanham o capitalismo. Illich imagina uma sociedade futura onde não sejam mais necessárias as rotinas institucionais da escola construídas sobre os sentimentos de inferioridade daqueles que estão destinados a fracassar. As ideias de Illich têm sido importantes para inspirar um movimento de educação escolar em casa para aqueles que não desejam que seus filhos encarem as características institucionais da escolarização. Além de não se tratar de uma solução para todos, pois certamente parece privilegiar os pais que possuem capital educacional e cultural, tempo e capacidade de educar seus próprios filhos, tal movimento também desestimula a ideia de que podemos fazer das escolas lugares mais democráticos.

Alguns dos trabalhos posteriores de Illich (1988), juntamente com seu colaborador Barry Sanders, argumentam que o aprendizado e o letramento estão ameaçados tanto pelas escolas quanto pela computação moderna e os meios de comunicação de massa. O crescimento econômico da sociedade testemunhou a erosão da linguagem e o surgimento da *novilíngua* Orwelliana. A degradação da linguagem na sociedade levou Barry Sanders (1995) a afirmar que uma compreensão do letramento além das “habilidades básicas” continua a depender de experiências de nos contarem histórias. Nossa conexão com as formas complexas de investimento linguístico está ameaçada pelos meios de comunicação de massa, pois esta é, em sua maioria, não dialógica. A interação face a face permite que as crianças façam perguntas e tenham uma experiência rica com a complexidade da linguagem. Sanders (1995, p. 46) se preocupa com o fato de que as crianças que têm acesso apenas às narrativas televisionadas “só conseguem recontar clichés”. Embora

esse argumento esteja muito próximo da tese desacreditada de uma cultura de massa desconsiderar as complexidades de alguma cultura popular, Sanders tem razão em relação à interligação entre a tradição de contação de histórias e o letramento. Uma vez que a comunicação eletrônica tem enclausurado cada vez mais os bens comuns da linguagem, Sanders (1995, p. 127) teme que o que esteja ocorrendo não seja tanto desescolarização, mas sim deseducação. Nessa medida, a direita política está correta ao dizer que os baixos níveis de letramento são não apenas prejudiciais para a sociedade, mas também profundamente problemáticos para qualquer sociedade que deseje ser chamada de democrática. No entanto, diferentemente da maior parte da direita política, Sanders (1995) argumenta que o letramento não pode ser visto como algo que pode simplesmente ser solucionado pela escola, isoladamente do resto da sociedade. O que é necessário é menos a abolição da escola, como crê Illich, e mais a sua reforma social. Sanders (1995, p. 243, tradução livre) defende que a “alfabetização tem de ser fundamentada em um currículo de música, dança, jogos e brincadeiras, juntamente com improviso e recitação.” Aqui, a ênfase dada à linguagem e ao letramento está em desacordo com os requisitos mais funcionais desejados pelo mercado ou por um sistema de avaliações. Uma sociedade mais democrática onde os cidadãos se tornam leitores habilidosos do mundo tem menos probabilidade de aceitar algo com base em valores superficiais e requer formas de letramento que vão além do que um sistema de ensino orientado para o sucesso de poucos provavelmente produzirá.

De forma similar, Richard Hoggart (2001) argumenta a favor das escolas como instituições com financiamento público onde os cidadãos podem aprender formas complexas de letramento. Hoggart foi um crítico importante da agenda instrumental da aprendizagem. A ênfase no letramento básico não contribuiu muito para estimular compreensões mais amplas e complexas, já que essas foram frequentemente negligenciadas por um sistema econômico movido pelo lucro. Para Hoggart (2001, p. 196, tradução livre), as sociedades orientadas para o lucro “necessitam de uma maioria letrada apenas o suficiente para ser fisgada e arrastada por todas as formas de persuasão como peixes nas redes da pesca industrial moderna”. Em última instância, tais argumentos são representativos de uma racionalidade de mercado que pretende somente vender comercialismo barato às massas e, assim, descartar questões de qualidade e valor. Não surpreende que esse tipo de liberalismo tenha, em sua base, o anti-intelectualismo e que possa diminuir a valorização de formas mais complexas de cultura. Tal visão, amplamente correta, traz implicações para a aprendizagem em um contexto democrático. Entretanto, Hoggart quer argumentar que são os profissionais da cultura e o Estado que devem julgar o que é melhor. Como vimos anteriormente, tal visão se encontra refletida em muitas perspectivas da direita

política e pode facilmente ser convertida em uma postura de desdém em relação a formas mais populares de cultura, com as quais muitos jovens estão profundamente envolvidos, tais como páginas alternativas da *web* e fanzines. Esses modos alternativos de produção cultural podem, claro, não passar no teste de qualidade e, ainda assim, apresentar novas oportunidades de aprendizado e letramento. No lugar do Estado configurar-se como uma autoridade cultural, reproduzindo muitas das hierarquias que imprimem uma cultura de conformidade, estaríamos melhores situados ao explorar a possibilidade de escolas construídas de maneira menos hierárquica, com base na abertura e no diálogo. Não se trata do mundo relativista tão temido por Hoggart e pela direita política, mas sim de instituições que foram radicalmente democratizadas, com um efeito inevitável sobre os tipos de cultura que estão associados a essas instituições. Um ambiente escolar mais democratizado teria que se tornar mais aberto a formas mais variadas de expressão cultural.

Marshall Berman (2017) apresenta uma importante contranarrativa para aqueles que querem simplesmente lamentar o colapso dos padrões das nossas escolas e a submersão dos jovens na cultura de massa. Berman traz uma correção para as ondas anteriores de teoria crítica e estruturalismo, as quais presumiram demasiadamente rápido que os cidadãos podem simplesmente ser encurralados em estruturas opressivas. Em vez disso, Berman (2017) argumenta que a análise humanista contemporânea precisa seguir Marx e explorar cuidadosamente alguns dos aspectos mais contraditórios ou dialéticos da vida cotidiana. Se, com a modernidade, surgiu um sistema econômico opressivo e explorador, também houve um forte imperativo, muitas vezes explorado por movimentos artísticos, para o autodesenvolvimento e expressão. Nesse ponto, Berman (2017, p. 33) defende um “marxismo com alma”. Com isso, ele quer dizer que, apesar do contínuo domínio do valor de troca sobre outros valores, uma maior criatividade cultural é mais facilmente vinculada à necessidade de autenticidade e autoexpressão. O potencial não realizado de criatividade e autoexpressão deve poder encontrar apoio no sistema educacional. Do mesmo modo, para Raymond Williams (1980), uma das principais razões para continuar a se referir a Marx foi a necessidade de explorar a contradição entre as demandas do sistema econômico e a capacidade de as pessoas serem criativas e se expressarem. Uma sociedade mais democrática envolveria “o ‘restabelecimento’ geral das capacidades humanas especificamente alienadas”, juntamente com o desenvolvimento de novos modos de expressão e experiência (WILLIAMS, 1980, p. 62, tradução livre). O sistema escolar que promove um conjunto excessivamente estreito de capacidades com base em critérios instrumentais não permite a expressão ou o desenvolvimento da criatividade popular. Além disso, o problema da escola como um sistema é que muitos jovens ficam marcados por um

sentimento de fracasso e humilhação. Se grande parte da escrita radical do passado foi inspirada pela necessidade de abolir a escola, essa não parece mais ser uma opção. Em vez disso, é necessário um esforço maior para examinar as experiências daqueles que são considerados incapazes de competir. O *status quo* neoliberal procura normalizar continuamente as instituições dominantes, apesar das evidências consideráveis de custo humano. Os movimentos sociais, os sindicatos, os pais e os alunos precisam romper o sistema partindo de baixo para cima e, ao mesmo tempo, discutir alternativas. Quero explorar aqui a ideia de que as escolas democráticas com escala humana e autogeridas talvez sejam atualmente a melhor maneira de examinar as interconexões entre educação e democracia.

## EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS COMUNS DEMOCRÁTICOS<sup>11</sup>

Embora viver em democracia exija que seus cidadãos demonstrem certo nível de letramento e competência linguística, isso não é tudo. O ataque ao chamado “ensino progressista” foi liderado por argumentos de que as escolas simplesmente promoviam o analfabetismo e ambientes de aprendizagem de baixa qualidade. A ascensão da economia baseada em serviços acarretou tipos de trabalhos cada vez mais vinculados a competências linguísticas, mas que, ao mesmo tempo, exigem mão de obra mais flexível e padrões de trabalho mais inseguros. Como Hardt e Negri (2000, p. 295) argumentam, a linha de montagem foi substituída pela rede de computadores, colocando uma ênfase renovada em letramento básico de informática e habilidades mais simbólicas. Muitos adeptos da direita política, e muitas vezes com o apoio de sociais-democratas, criticam os professores por não transmitirem as habilidades básicas necessárias para ser cidadão e para alcançar formas significativas de emprego. O problema é que tal ideia considera o conhecimento como algo que é transmitido e ela não é capaz de compreender que as escolas são lugares hierárquicos que poderiam se tornar mais, e não menos, democráticos. O controle mais rígido sobre o currículo, a avaliação e o conteúdo do que acontece dentro das escolas tem potencialmente tornado as escolas mais, e não menos, hierárquicas. Francis e Mills (2012) apontam especialmente que a natureza hierárquica das escolas significa não apenas que elas são antidemocráticas, mas também que são lugares potencialmente nocivos. Tais características podem ser identificadas tanto na culpa atribuída aos professores e alunos pelos resultados insatisfatórios em avaliações, quanto na criação explícita de ambientes autoritários que, sem dúvida, fazem o *bullying* se tornar mais, e não menos, frequente.

Se não podemos demonstrar que preferimos instituições democráticas, uma vez que elas estão em sintonia com a nossa verdadeira

11

N. T.: No original em inglês, este subtítulo – A school for the democratic commons – oferece uma ambiguidade proposital, pois pode tanto significar uma escola para formar cidadãos democráticos quanto uma escola para os bens comuns democráticos. Sendo assim, optou-se por manter tal ambiguidade na tradução em português.

natureza, podemos ao menos afirmar que elas têm o potencial de permitir a expressão de diferentes capacidades humanas que, por sua vez, são anuladas em ambientes neoliberais mais severos. Os sentimentos democráticos e humanistas permanecem vinculados à história do pensamento europeu. Contudo, o problema é que muitas das preocupações humanistas foram corrompidas por relações sociais hierárquicas e o reconhecimento dos direitos não foi possível sem o seu reconhecimento pelo poder do Estado. A tarefa continua sendo como democratizar as instituições coercitivas e, ao mesmo tempo, buscar um mundo sem hierarquias nocivas (HARVEY, 2014). Como aponta Castoriadis (1991), o fato de não haver fundamentos absolutos para algo não significa que não estejamos vinculados a tradições particulares de pensamento e das práticas humanas. No interior desse embate, está em curso um conflito entre autoridade e liberdade, ou entre heteronomia e autonomia. Em última análise, nesse contexto, nossa liberdade depende de normas compartilhadas, tais como a da liberdade de expressão, questionamento e pensamento autônomo. Dito de outra maneira, o espaço democrático não é definido simplesmente por certas leis; ao contrário, depende de uma educação democrática através da qual as normas públicas são defendidas. A educação democrática dos cidadãos envolve “tornar-se consciente de que a *polis* também é a própria pessoa, e de que o destino da *polis* depende também da mente, do comportamento e das decisões de cada um; em outras palavras, é a participação na vida política” (CASTORIADIS, 1991, p. 113, tradução livre).

Em termos de organização institucional, as escolas não podem se dar ao luxo de serem “neutras” em relação a ideias e arranjos democráticos. Na realidade, para as escolas se tornarem mais democráticas, inevitavelmente elas deveriam se tornar locais de mais argumentação e potencialmente mais desordenados, e menos locais de conformidade institucional. Isso seria uma mudança radical na direção da política educacional, o que parece improvável sob o atual conjunto de relações institucionais. Como Beane e Apple (1999) argumentam, uma educação democrática demandaria, em primeiro lugar, estruturas democráticas que permitissem uma participação estudantil significativa na vida da escola e, em segundo lugar, um currículo orientado para experiências mais democráticas. A ideia de participação na administração de uma escola frequentemente recebe apoio hipócrita, de pouca autenticidade. Em última análise, uma escola genuinamente democrática precisaria desenvolver um *ethos* – diferente da corrida atual por notas altas e *status* – que busca mudar o direcionamento da escola para o bem comum, o que vai além das ideias egoístas de interesse próprio promovidas pelo neoliberalismo. Uma escola democrática necessitaria ver as diferenças como um recurso que lhe dá a obrigação de promover um ambiente comum onde todos pudessem florescer. Isso significaria escolas que deram

passos positivos para enfrentar as exclusões baseadas em deficiência, raça, gênero, sexualidade e outras características sociais e culturais. Além disso, em termos de currículo, o problema com a aprendizagem baseada em disciplinas é que tende a silenciar os jovens. Nesse contexto, é necessário movimentar-se para permitir que os estudantes conheçam um currículo mais amplo e que não deprecie as artes e as ciências humanas e pensado cuidadosamente para que a criatividade dos alunos possa ser desenvolvida. Atualmente, a maior parte da vida da escola é de zonas mortas, sem vida, onde o conhecimento é simplesmente transferido dos professores para os alunos (GRAEBER, 2012). O que bell hooks (1994) descreve como formas mais engajadas de pedagogia depende menos da violência estrutural dos arranjos hierárquicos e provas padronizadas, e mais dos alunos serem capazes de ver a ligação entre ideias e o mundo em torno deles, da capacidade de compartilhar experiências pessoais, enquanto se defrontam com pontos de vista genuinamente pluralistas, reconhecendo que pode não haver uma “resposta exata”. Uma educação mais convivial, baseada menos em hierarquia e disciplina, também precisa pensar cuidadosamente sobre o que conta como conhecimento. Jeff Adams (2013) identifica habilmente as maneiras como as escolas muitas vezes suspeitam de formas mais criativas de aprendizagem, pois estas são percebidas como possíveis interferências na habilidade de cumprir as metas necessárias para assegurar a sobrevivência da escola. O ataque sistemático à criatividade inevitavelmente terá um impacto sobre os tipos de cultura de aprendizagem que atuam no interior da escola.

Todas essas ideias são coerentes com as histórias da pedagogia crítica. No entanto, o que muitas vezes falta nessa tradição é um esforço mais consonante para explorar o real ambiente físico da escola. Colin Ward (1995) argumenta que grande parte da filosofia crítica sobre a educação escolar subestima radicalmente o ambiente real da escola. As crianças muitas vezes vivenciam as escolas como uma prisão, uma vez que elas estão isoladas do resto da comunidade. Nesse ponto, poderíamos imaginar escolas que compartilham instalações com o resto da comunidade (como bibliotecas e ginásios) e que, ao mesmo tempo, certificam-se de que a escola não cresça demasiadamente. Acima de um determinado tamanho, as escolas perdem a qualidade de suas interações face a face e se tornam enormes organizações burocráticas cheias de regras impessoais e de relações humanas tensas. Essas são questões importantes, já que a escola de tamanho humano e democrática precisaria ser uma escola descentralizada, tomando o maior número possível de decisões em nível local, em vez de ser governada e controlada de cima. Isso inevitavelmente demandaria uma relação diferente com o Estado e obviamente uma espécie de revolução cultural em termos de como coletivamente imaginamos o que entendemos por educação e o papel desempenhado pelas escolas nesse processo. No entanto, tão

importante quanto a ideia de que as crianças, professores e outros podem influenciar o ambiente local é a ideia de que ele não seja concebido como estático e imutável. Colin Ward e Anthony Fyson (1973) escreveram, na década de 1970, um livreto destinado aos professores de escolas secundárias. Nesse texto, eles argumentam que os jovens devem ser encorajados a investigar sua própria localidade. Ao estudar as lutas locais e as tentativas de transformar a localidade olhando para os projetos habitacionais, empreendimentos urbanos e outras características, os alunos adquirem um sentido da maleabilidade do espaço. A esse respeito, Ward e Fyson argumentam explicitamente que uma educação democrática deve procurar comunicar a possibilidade de a cidade ser transformada a partir de baixo, por movimentos populares. Da mesma forma, David Harvey (2012, p. 4) argumenta que a participação democrática no contexto urbano é fundamentalmente “o direito de mudar e reinventar a cidade”. A questão principal é se esse é um direito exercido apenas pelo capital e pelo Estado, e até que ponto há espaço para as intervenções dos cidadãos. Murray Bookchin (2015, p. 100, tradução livre) enfatiza que o projeto de expandir a experiência de liberdade num sentido significativo é uma “tentativa de expandir a liberdade local”. Se a escola democrática for reimaginada como parte da vida da cidade, isso deve ajudar a reduzir a distância entre os ideais da democracia e a importância de ser praticada dentro de locais específicos.

As ideias de uma sociedade democrática e mais humanizada permanecem ligadas. Nos anos 1960, Erich Fromm (1968) se preocupava com o fato de que, conforme a sociedade se tornava mais autoritária, muitos de seus habitantes se tornavam mais robóticos em termos de suas vidas internas e externas. O problema com uma sociedade que tenha convertido a educação em uma mercadoria praticada por instituições que são controladas de cima é que ela anula nossa capacidade de sermos nós mesmos em nossas vidas extremamente controladas e entediadas. Nós também aprendemos a ter medo de nossa própria criatividade conforme nos esforçamos para passar em provas padronizadas e sem sentido. A esperança de Fromm era que instituições mais radicalmente descentralizadas dessem às pessoas um senso forte de controle e autenticidade e lhes permitissem ter vidas de significado mais profundo, com sentimentos mais intensos de estarem vivas. No entanto, como a sociedade perdeu a fé em sua capacidade de democratizar suas instituições, as pessoas têm tentado encontrar sentido em outros lugares, fora de seus locais de trabalho e da esfera pública. Junto com o neoliberalismo, desenvolveu-se um sentimento fortemente anti-humanista, em que se vê as pessoas como intrinsecamente egoístas e despreocupadas com o destino das outras. Murray Bookchin (1995) defende que, se desejamos viver em um mundo mais democrático, necessitamos simultaneamente reencantar nossas visões sobre a humanidade. Um humanismo

esclarecido sustentaria a perspectiva de que poderíamos realmente nos tornar seres mais cooperativos, imaginativos e humanos do que atualmente nos sentimos capazes de nos tornar. Isso não significa argumentar que os seres humanos não são capazes de serem cruéis e bárbaros, mas sim que, se desejamos ver um futuro diferente para a humanidade, precisamos nos concentrar no estado atual de nossas instituições e em sua capacidade de promover condições para modos mais democráticos de vida. Esses argumentos se tornam ainda mais urgentes em contextos tecnológicos modernos, nos quais o capitalismo literalmente procura reduzir as pessoas a pedaços calculáveis de tempo que muitas vezes podem ser comprados *on-line* através de um computador. Para desafiar essa lógica, é necessário que as pessoas possam ver a si mesmas como cidadãos democráticos que podem experimentar suas próprias vidas conectadas com os outros.

O que está sendo sugerido aqui é que devemos reimaginar a educação como parte dos bens comuns democráticos e baseados na cidade. Se os padrões autoritários de aprendizagem, sob o liberalismo, procuram impor um controle de cima para baixo, enquanto incentivam os estudantes a se verem como consumidores, potencialmente em ascensão, de conhecimento, então o que falta nesse padrão é que muitos abandonam a escola tendo fracassado. Na verdade, talvez não seja surpreendente que contextos institucionais que favorecem a conformidade, a uniformidade, a padronização e a hierarquia sejam também espaços promissores para gerar pessoas com disposição para serem autoritárias (ELMORE, 2017). Nesses contextos, não se promove bem o desenvolvimento de uma mente mais democrática, necessariamente receosa de simplesmente impor opiniões absolutistas sobre os outros. Uma educação democrática necessariamente encorajará a exploração da verdade, da ambiguidade e da criatividade, ao mesmo tempo em que será cética em relação aos ambientes que são governados pelo medo e pelas formas de controle verticalizadas. Uma escola para os bens democráticos [*A school for the democratic commons*] dependeria de um sistema de autogestão mais participativo e descentralizado. Uma escola para os comuns [*A school for the commons*] precisaria ser pequena o suficiente para criar o ambiente necessário para as relações humanas baseadas no cuidado e na habilidade de responder às diferenças. Como argumenta Rebecca Martusewicz (2005, p. 334, tradução livre), o modo dominante de ser e estar no contexto capitalista e consumista depende do “feitiço de negação, desconexão e hiper-separação”. Da mesma forma, Raymond Williams (1989, p. 117) apontou persistentemente que o desejo de ver os outros e a paisagem natural como recursos a serem explorados funciona como uma forma de “imperialismo”. Em outras palavras, o capitalismo naturaliza uma sociedade mais ampla baseada na regra da propriedade privada e da hierarquia, enquanto põe em risco sensibilidades mais

complexas, democráticas e com mais vínculos. Isso inevitavelmente significa que, uma vez que o controle direto do Estado sobre a educação tenha sido substancialmente flexibilizado, as escolas tornar-se-iam livres para fazer experiências com pedagogias mais democráticas e baseadas em seus locais (WILLIAMS, 1989, p. 242). Em um contexto mais global, é o capitalismo, muito mais do que os cidadãos, que não tem vínculo nenhum com o sentido de lugar. Uma pedagogia democrática deveria não apenas permitir a expressão de uma gama mais ampla de disciplinas, tornada possível por meio de um currículo menos centralizado, mas também ser capaz de explorar mais cuidadosamente uma complexa política de lugar em relação às questões de cultura e natureza. Se a necessidade de uma educação democrática não pode mais ser justificada por questões da natureza humana, é provável que tal necessidade tenha um papel crucial a desempenhar para ajudar a desenvolver os cidadãos diversos e argumentativos do futuro, que sentem uma forte ligação com os bens ecológicos comuns [*ecological commons*]. Por fim, resta saber se o projeto de repensar questões de democracia está sendo iniciado pelos movimentos sociais. Isso não precisa levar a um ataque completo às práticas comuns da democracia liberal, mas, ao contrário, deve reconhecer a importância das liberdades conquistadas historicamente. Se os ativistas contra a guerra, a austeridade, as destruições ecológicas, a favor dos direitos das mulheres e dos homossexuais estão fazendo perguntas sobre democracia e espaço público, isso também precisa estar vinculado às ideias associadas à educação escolar e ao desenho de nossas instituições. Conforme Colin Ward (1973) reconheceu há muito tempo, todos os seres humanos desejam certo controle sobre seu meio, e fazer isso significa estabelecer uma forma de dignidade humana. No entanto, muitas vezes, isso é contraposto por autoritários de diferentes tipos que gostam de imaginar as instituições comportando-se como máquinas. É dever daqueles que acreditam em formas mais significativas de democracia não só interromper esse processo, mas também empenhar-se em estabelecer o direito a uma educação humana para todas as nossas crianças.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, J. The artful dodger: creative resistance to neoliberalism in education. , the review of education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, London, v. 35, n. 4, p. 242-255, 2013.
- BEANE, J. A.; APPLE, M. W. The case for democratic schools. In: APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (Ed.). *Democratic schools*. Maidenhead: Open University, 1999.
- BENN, M. *School wars: the battle for Britain's education*. London: Verso, 2011.
- BERARDI, F. *The uprising: on poetry and finance*. Cambridge: MIP, 2012.
- BERARDI, F. B. *The age of impotence and the horizon of possibility*. London: Verso, 2017.
- BERMAN, M. *Modernism in the streets*. London: Verso, 2017.

- BIEHL, J. *Ecology or catastrophe: the life of Murray Bookchin*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- BOOKCHIN, M. *Re-enchanting humanity*. New York: Casell, 1995.
- BOOKCHIN, M. *The next revolution*. London: Verso, 2015.
- BOURDIEU, P. *Firing back*. London: Verso, 2003.
- BROWN, W. We are all democrats now... In: AGAMBEN, G. et al. (Ed.) *Democracy in what state?* New York: Columbia, 2011.
- CASTORIADIS, C. *Philosophy, politics, autonomy: essays in political philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- CASTORIADIS, C. The crisis in Western societies. In: CURTIS, D. A. (Ed.) *The Castoriadis Reader*. Oxford: Blackwell, 1997a. p. 253-266.
- CASTORIADIS, C. The only way to find out if you can swim is to get in the water. In: CURTIS, D. A. (Ed.) *The Castoriadis reader*. Oxford: Blackwell, 1997b. p. 1-34.
- CROUCH, C. *Post-democracy*. Cambridge: Polity, 2004.
- DAVIS, A. Y. *The meaning of freedom*. San Francisco: City Light Books, 2012.
- DEWEY, J. Search for the Great Community. In: SIDORSKY, D. (Ed.) *John Dewey: the essential writings*. New York: Harper and Row, 1977. p. 209-216.
- ELMORE, J. Miseducation and the authoritarian mind. In: HAWORTH, P.; ELMORE, J. M. (Ed.) *Out of the ruins*. Oakland: PM, 2017. p. 16-34.
- FIELDING, M.; MOSS, P. *Radical education and the common school*. London: Routledge, 2011.
- FRANCIS, B.; MILLS, M. Schools as damaging organisations: instigating a dialogue concerning alternative models of schooling. *Pedagogy, Culture and Society*, London, v. 20, n. 2, p. 251-271, 2012.
- FROMM, E. *The revolution of hope: toward a humanised technology*. New York: Harper Colophon Books, 1968.
- GIDDENS, A. Neoprogessivism: a new agenda for social democracy. In: GIDDENS, A. (Ed.) *The progressive manifesto*. Cambridge: Polity, 2003. p. 1-34.
- GIROUX, H. A. *Stealing innocence*. New York: St Martin's, 2000.
- GIROUX, H. A. *The terror of neoliberalism: authoritarianism and the eclipse of democracy*. Boulder: Paradigm, 2004.
- GIROUX, H. A. *On critical pedagogy*. London: Continuum, 2011.
- GRAEBER, D. Dead zones of the imagination: on violence, bureaucracy, and interpretive labor. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, London, v. 2, n. 2, p. 105-28, 2012.
- HALL, S. New labour's double-shuffle. *Soundings*, n. 24, p. 10-24, 2003.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Empire*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Multitude*. New York: The Penguin, 2004.
- HARVEY, D. *Rebel cities*. London: Verso, 2012.
- HARVEY, D. *Seventeen contradictions and the end of capitalism*. London: Profile Books, 2014.
- HIRSCH, E. D. *The Making of Americans: Democracy and Our Schools*, Yale University Press, 2009.
- HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. London: Routledge, 1994.
- HOGGART, R. *Between two worlds*. London: Aurum, 2001.
- HOWARTH, R. Thoughts on radical informal learning spaces. In: HAWORTH, P.; ELMORE, J. M. (Ed.) *Out of the Ruins*. Oakland: PM, 2017. p. 1-15.
- ILLICH, I. *Deschooling society*. London: Marion Boyars, 2002. 1a. publicação em 1973.

- ILLICH, I. *Tools for conviviality*. London: Marion Boyars, 2009. 1a. publicação em 1973.
- ILLICH, I.; SANDERS, B. *The alphabetization of the popular mind*. London: Pelican, 1988.
- KLEIN, N. *This changes every thing*. London: Allen Lane, 2014.
- MARTUSEWICZ, R. Eros in the commons: education for eco-ethical consciousness in a poetics of place. *Ethics, Place and Environment*, London, v. 8, n. 3, p. 331-348, 2005.
- OLSEN, M. et al. *Education Policy: Globalisation, citizenship and democracy*. London: Sage, 2004.
- PETERS, M. Ecopolitical philosophy, education and grassroots democracy: the “return” of Murray Bookchin (and John Dewey?). *Geopolitics, History and International Relations*, New York, v. 9, n. 2, p. 7-14, 2017.
- RANCIÈRE, J. *Hatred of democracy*. London: Verso, 2006.
- RORTY, R. *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- SANDERS, B. *A is for ox*. New York: Vintage, 1995.
- SCOTT, J. C. *Two cheers for anarchism*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2012.
- SENNETT, R. *The culture of the new capitalism*. New Haven and London: Yale University Press, 2006.
- STEVENSON, N. *Education and cultural citizenship*. London: Sage, 2011.
- STEVENSON, N. *Human rights and the reinvention of freedom*. London: Routledge, 2017.
- TAWNEY, R. H. *The radical tradition*. London: Penguin Books, 1965.
- TOMLINSON, S. *Education in a post-welfare society*. Maidenhead: Open University, 2005.
- WARD, C. *Anarchy in action*. London: Freedom, 1973.
- WARD, C. *Talking schools*. London: Freedom, 1995.
- WARD, C.; FYSON, A. *Streetwork: the exploding school*. London: Routledge and Kegan Paul, 1973.
- WARD, S.; EDEN, C. *Issues in education Policy*. London: Sage, 2009.
- WILLIAMS, R. *The long revolution*. London: Pelican, 1962.
- WILLIAMS, R. *Culture and materialism*. London: Verso, 1980.
- WILLIAMS, R. *Resources of Hope*. London: Verso, 1989.

Recebido em: 24 ABRIL 2017 | Aprovado para publicação em: 23 NOVEMBRO 2017



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## TEMA EM DESTAQUE

ALTERIDADE, AÇÃO E EDUCAÇÃO  
EM HANNAH ARENDTANGELO VITÓRIO CENCI<sup>I</sup>  
EDISON ALENCAR CASAGRANDA<sup>II</sup>**RESUMO**

*O tema da alteridade pode ser lido em Hannah Arendt em um duplo movimento. O primeiro, com base em Eichmann em Jerusalém, concerne à negação do outro como incapacidade de se colocar no seu lugar e como sua supressão mediante a anulação de sua singularidade. O segundo, tomando por referências principais A condição humana e O que é política?, explora as condições para a alteridade, e o faz focando nos pressupostos da ação – mundo e pluralidade – e nos seus poderes – initium, revelação e energia. Tais condições remetem ao amor mundi e à responsabilidade vinculada a ele como condição educativa (formação) para o outro poder vir a ser efetivamente outro.*

**ALTERIDADE • AÇÃO • EDUCAÇÃO • ARENDT, HANNAH**ALTERITY, ACTION AND EDUCATION  
IN HANNAH ARENDT**ABSTRACT**

*The theme of alterity can be read in Hannah Arendt in a twofold manner. The first, grounded on Eichmann em Jerusalém, refers to denying the other as the incapacity to put oneself in the other's place as well as to suppress the other through the nullification of their uniqueness. The second, drawing support mainly from The human condition and What is politics?, explores the conditions for alterity by focusing on the assumptions of action – world and plurality – and its powers – initium, revelation and energia. Such conditions refer to amor mundi and to the responsibility attached to it as an educational condition (formation) so that the other can effectively become other.*

**OTHERNESS • ACTION • EDUCATION • ARENDT, HANNAH**

<sup>I</sup> Universidade de Passo Fundo - UPF -, Passo Fundo (RS), Brasil; [angelo@upf.br](mailto:angelo@upf.br)

<sup>II</sup> Universidade de Passo Fundo - UPF -, Passo Fundo (RS), Brasil; [eacasa@upf.br](mailto:eacasa@upf.br)

## ALTÉRITÉ, ACTION ET ÉDUCATION CHEZ HANNAH ARENDT

### RÉSUMÉ

*Le thème de l'altérité chez Hannah Arendt peut être lu par un mouvement double. Le premier inspiré d'Eichmann em Jerusalém, concerne la négation de l'autre par la voie de l'incapacité de se mettre à sa place et de la suppression de l'autre à travers l'annulation de sa singularité. Le deuxième, ancré dans La condition humaine et Qu'est-ce que la politique?, explore les conditions nécessaires pour l'altérité en se concentrant sur les présupposés de l'action – le monde et la pluralité – ainsi que sur ses pouvoirs – initium, révélation et energeia. De telles conditions renvoient à l'amor mundi et à la responsabilité qui lui est associée en tant que condition éducative (formation) pour que l'autre puisse devenir effectivement autre.*

ALTÉRITÉ • ACTION • ÉDUCATION • ARENDT, HANNAH

## ALTERIDAD, ACCIÓN Y EDUCACIÓN EN HANNAH ARENDT

### RESUMEN

*El tema de la alteridad puede ser leído en Hannah Arendt en un doble movimiento. El primero, con base en Eichmann em Jerusalém, se refiere a la negación del otro como incapacidad de ponerse en su lugar y como su supresión mediante la anulación de su singularidad. El segundo, teniendo como referencias principales La condición humana y ¿Qué es política?, estudia las condiciones para la alteridad y lo hace abordando los presupuestos de la acción –mundo y pluralidad– y en sus poderes –initium, revelación y energeia. Estas condiciones remiten al amor mundi y a la responsabilidad vinculada a él como condición educativa (formación) para que el otro pueda ser efectivamente otro.*

ALTERIDAD • ACCIÓN • EDUCACIÓN • ARENDT, HANNAH

**O** PRESENTE TEXTO INDAGA SOBRE O LUGAR DO OUTRO NA EDUCAÇÃO. ATUALMENTE, assim como na teoria política, essa problemática tem recebido um lugar de destaque pelo paradoxo existente entre, de um lado, um avanço de consciência da alteridade e dignidade humana e, de outro, a coexistência dessa consciência com formas sofisticadas de sua negação ou mesmo aniquilação do outro. O diagnóstico de Arendt sobre o problema indica que a modernidade dá início a um longo e continuado processo de crise que se aprofunda na forma de uma ruptura entre passado e futuro. Tal crise configura-se na forte tendência de perda do senso comum, da capacidade de julgar e do mundo comum, bem como das categorias políticas associadas a tais fenômenos, resultando em isolamento dos indivíduos, alienação do mundo, superficialidade, sociedade de massas e totalitarismo.

A autora escrutinou as formas mais sofisticadas e novas de negação e eliminação do outro, a exemplo das praticadas no âmbito dos totalitarismos do século XX, como expressões de uma crise profunda e de grande longitude que caracteriza a época moderna. Nesse sentido, a reflexão de Arendt deve ser lida como sinal de algo que acompanha a experiência histórica moderna e que pode estar mais próximo de nós do que imaginamos. Uma das coisas mais chocantes mostradas pela autora, em *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* (2003), é que o personagem principal do livro não era diferente de qualquer pessoa.

Antes, tratava-se de um sujeito “assustadoramente normal”, banal, mas capaz de praticar crimes monstruosos.

Mas há também, na ampla e profícua obra de Arendt, toda uma dimensão que possibilita pensar nas condições para o outro poder vir a ser outro. É nesse ponto que entendemos ser possível articular o tema da alteridade com a educação. Arendt não é propriamente uma pensadora da educação e não se ocupou de modo sistemático com ela. Todavia, em sua obra, especialmente no que tange à esfera da ação humana e da pluralidade que a caracteriza, pode-se encontrar a alteridade como uma de suas dimensões constitutivas. Ela está vinculada à condição da paradoxal pluralidade de seres singulares. Nesse sentido, negar o outro é negar nossa humana condição de seres plurais. Assim como o eu, o outro também tem uma existência plural, e somente por meio desta, possibilitada pela ação, singulariza-se. Essa humana condição posta pela pluralidade demanda uma atitude de abertura em relação a si e ao outro.

No presente texto, o tema da alteridade em Arendt é lido em um duplo movimento. O primeiro, com base em *Eichmann em Jerusalém...* (2003), tematiza a negação do outro como incapacidade de se colocar no seu lugar e como sua supressão mediante a anulação de sua singularidade. O segundo, tomando por referências principais *A condição humana* (2016) e *Qu'est-ce que la politique?* (1995), explora as condições para a alteridade, e o faz focando nos pressupostos da ação – mundo e pluralidade – e nos seus poderes – *initium*, revelação e *energeia*. Tais condições remetem ao *amor mundi* e à responsabilidade vinculada a ele como condição educativa (formação) para o outro poder vir a ser efetivamente outro.

## A NEGAÇÃO DO OUTRO COMO INCAPACIDADE DE SE COLOCAR NO SEU LUGAR

É no contexto de uma educação voltada para a alteridade e para o desenvolvimento de capacidades que habilitem o sujeito a pensar e a julgar com autonomia que se pretende trazer à tona alguns dos aspectos paradigmáticos evidenciados por Hannah Arendt em sua obra como negação do outro. Em *Eichmann em Jerusalém...* (2003), Arendt descreve Adolf Eichmann como um sujeito incapaz de pensar e de julgar. Como refere a autora, “ele não era burro. Foi pura irreflexão – algo de maneira nenhuma idêntico a burrice – que o predispôs a se tornar um dos grandes criminosos dessa época” (2003, p. 311). Faltava-lhe, sem dúvida alguma, capacidade para deliberação e, conseqüentemente, conforme afirma Patrice Canivez, em *Educar o cidadão?* (1998), para discernir entre uma lei que impõe um comportamento admissível e aceitável por todos, e outra que ilegitimamente obriga todos a não respeitar ao outro como a si mesmo.

Como se pretende mostrar na sequência – e tomaremos Adolf Eichmann como modelo –, a negação do outro revela ignorância, não no sentido de falta de conhecimento científico, mas de modo mais radical, a saber, no sentido da não compreensão do próprio funcionamento do sistema democrático. A ignorância de quem nega o outro manifesta-se na ausência da empatia e, por sua vez, na incapacidade de compreender as demandas formuladas pelo outro, impedindo-o de argumentar e mesmo de avaliar a validade do argumento alheio, bem como de compreender o outro enquanto portador de direitos e deveres.

O contato com as palavras e as atitudes de Adolf Eichmann em 1961, quando assistiu ao seu processo de julgamento, levou Arendt a considerar a urgência de se ocupar sistematicamente das perguntas sobre o pensar, o querer e o julgar. Seu texto sobre o julgamento de Eichmann, inicialmente publicado em forma de reportagem em *The New Yorker* e, posteriormente, em forma de livro, desencadeou uma enorme polêmica. A polêmica, especula ela no pós-escrito do livro, pode estar associada ao fato de ter mencionado a banalidade do mal<sup>1</sup> apenas no nível objetivo, limitando-se a apresentá-la como uma mera constatação que se manifestou, no curso do julgamento, de forma quase que evidente (ARENDDT, 2003).

Antes de seguir com a análise, retomaremos rapidamente alguns dos elementos que envolvem o julgamento e, conseqüentemente, a posição de Arendt em relação à personalidade e ao comportamento de Eichmann. O tenente-coronel das tropas SS foi acusado pelo Estado de Israel de ter organizado a deportação em massa para os campos de extermínio, cometendo crimes de guerra, crimes contra o povo judeu e crimes contra a humanidade. O presente texto não tem o propósito de analisar o mérito do julgamento, mas é importante mencionar que o julgamento desses crimes ocorreu em Jerusalém, com base na lei israelense de 1950. Nada de mais, não fosse o fato de as leis israelenses de 1950 (n. 5710), que tratavam da punição dos nazistas e seus colaboradores, serem posteriores aos atos de Eichmann. Além disso, lembra Arendt, há o despreparo da Corte em Jerusalém diante da necessidade de julgar um crime “novo”, o de genocídio, problema que os juristas resolveram tratando genocídio como homicídio em larga escala. Tudo certo, se genocídio e homicídio não fossem crimes distintos. O genocídio, defende Arendt, é um crime contra a humanidade, contra o *status* humano e a condição humana da pluralidade, atacando a diversidade humana e destituindo a humanidade de significado.

Para Celso Lafer, ao analisar a contribuição de Arendt à tipificação do delito, o genocídio “é [de fato] um crime contra a humanidade e a ordem internacional porque visa eliminar a diversidade e a pluralidade que caracterizam o gênero humano” (1988, p. 183). Arendt não se furta a apontar para algumas das lacunas jurídicas que permearam

<sup>1</sup> Em *Eichmann em Jerusalém...* (2003), H. Arendt menciona pela primeira vez o termo banalidade do mal, e o faz para designar a evidente falta de profundidade do réu. Para ela, o mal inegável e extremo, presente nas ações organizadas por Adolf Eichmann, não podia ser atribuído a convicções ideológicas e, muito menos, a motivações malignas. Outrossim, recusava-se a reconhecer a existência do caráter radical do mal. Por isso, acredita na falta de profundidade e na ausência de enraizamento das razões e das intenções de Eichmann. A verdade é que, para H. Arendt, existe uma relação profunda entre ausência de pensamento e fazer o mal. Por isso, defende que o mal nunca é radical, mas apenas extremo, sem profundidade e sem dimensão demoníaca. Logo, falar em banalidade do mal é falar não de um mal essencial, de um mal absoluto, mas de um mal que desafia o pensamento, e que se destaca pela superficialidade.

o julgamento de Eichmann (ARENDR, 2003, p. 310). Para ela, o crime de genocídio, por exemplo, por ser um crime contra a humanidade e contra a ordem internacional, não pode ficar restrito a um tribunal nacional e, conseqüentemente, às leis de um único país, como ocorreu no caso Eichmann, sob pena de atenuar a monstruosidade do próprio crime. Nesse sentido, diz ela, errou o tribunal de Jerusalém: primeiro, por tratar um crime de genocídio como se fosse sinônimo de homicídio e, segundo, por fazê-lo em âmbito nacional, restrito, portanto, às leis israelenses.

A verdade é que esse posicionamento, diferentemente do que entenderam seus críticos, não impediu Arendt de concordar com a pena imposta a Eichmann pelo Tribunal de Jerusalém. Afinal, diz ela, “a punição é necessária para defender a honra ou a autoridade daquele que foi afetado pelo crime, de forma a impedir que a falta de punição possa causar sua desonra” (ARENDR, 2003, p. 310). Todavia, é importante mencionar que, ao concordar com a punição, Arendt tem em mente a natureza do genocídio como um crime contra a condição humana da diversidade e da pluralidade, e não apenas a simples proporcionalidade entre a pena de morte imposta a Eichmann e os crimes por ele cometidos. Não resta dúvida, portanto, que Eichmann, embora tenha sido um instrumento da organização burocrática do extermínio, praticou crime contra a humanidade, não querendo dividir a face da terra com o povo judeu e com outros povos. Para Arendt, ao se arvorar o direito de determinar quem deveria e quem não deveria habitar o mundo, Eichmann não pode esperar que algum membro da raça humana queira compartilhar o mundo com ele.

Para Arendt, a Promotoria, ao personificar em Eichmann o ódio histórico a um povo determinado, fundamentando sua acusação no que os judeus sofreram, e não no que Eichmann, de fato, fizera, perdera a oportunidade de esclarecer para o mundo o que foi o genocídio perpetrado pelos nazistas, ou seja, perdeu a oportunidade de mostrar a todos que o nazismo, através de um “massacre administrativo”, cometeu um crime contra a humanidade, perpetrado no corpo do povo judeu. Para Arendt, Eichmann precisa ser responsabilizado pela decisão de obedecer ou apoiar o regime nazista, embora busque se defender dizendo que apenas cumpria com seu dever, não apenas obedecendo ordens, mas também obedecendo à lei. A questão é: o que teria levado Eichmann a cumprir as ordens do *Führer*, mesmo quando a obediência significava o extermínio do outro?

Na visão de Arendt, a adesão de Eichmann a um sistema político/administrativo, ancorado na negação do outro, revela uma incapacidade de pensar e de julgar. E, no caso da Corte de Jerusalém, a decisão de conduzir o julgamento sem enfrentar a especificidade de um crime sem

precedentes (massacre administrativo) revela incapacidade de julgar sem subsumir o caso a regras pré-estabelecidas.

Não temos aqui o objetivo de esgotar a reflexão sobre esses dois aspectos, manifestos em torno da incapacidade de pensar e de julgar. No entanto, pretende-se fazer um pequeno exercício mostrando, por exemplo, como a incapacidade de pensar e de julgar fizeram de Adolf Eichmann uma peça fundamental no regime de Hitler. Nesse sentido, faz-se necessário recuperar duas passagens, registradas por Arendt em *Eichmann em Jerusalém...* (2003), que ajudam a entender um pouco melhor a pessoa de Eichmann e sua adesão à maquinaria nazista.

A primeira delas é uma referência ao dia 8 de maio de 1945, data oficial da derrota da Alemanha na Segunda Guerra Mundial. Trata-se de uma data significativa para Eichmann. Com o fim da guerra, ele se dá conta, como adesista que é, que terá de viver sem ser membro de uma coisa ou de outra. Arendt registra o sentimento de Eichmann:

[...] senti que teria de viver uma vida individual difícil e sem liderança, não receberia diretivas de ninguém, nenhuma ordem, nem comando me seriam mais dados, não haveria mais nenhum regulamento pertinente para consultar – em resumo, havia diante de mim uma vida desconhecida. (2003, p. 43)

A segunda passagem pode ser encontrada no pós-escrito do livro. O tenente-coronel, durante meses, diz Arendt, sentou-se diante do policial judeu que conduzia seu interrogatório no inquérito policial e abriu “seu coração, explicando insistentemente como ele conseguira chegar só à patente de tenente-coronel da SS e que não fora falha sua não ter sido promovido” (2003, p. 310).

Essas duas passagens são emblemáticas e revelam não só o caráter do réu, mas também uma dupla incapacidade, ou seja, a de conduzir-se de forma autônoma e a de colocar-se no lugar do outro. Ao lamentar, na primeira delas, o fato de o fim da guerra lhe obrigar a ter de viver sem regras estabelecidas e, conseqüentemente, sem a exigência de obediência a essas regras, Eichmann mostra o quanto se sentia perdido diante da necessidade de ter de decidir por si mesmo e o quanto se sentia incapaz de exercer sua autonomia. Não se trata, sustenta Arendt, de um caso de insanidade; afinal, ao longo do julgamento, mostrou ser um homem comum e extremamente capaz de aplicar regras de conduta. Sua limitação repousava diante da necessidade de deliberação. Era mestre em subsumir o particular a uma regra geral (juízo determinante). Sua incapacidade era, como mostra a passagem acima, de exercitar o que Kant denomina de juízo reflexivo, ou seja, sua dificuldade consistia em pensar o particular sem a regra geral. Faltava-lhe capacidade de decisão e, por conseqüência, sentia-se incapaz de conduzir-se de forma autônoma.

O segundo trecho revela um Eichmann limitado pela ausência de empatia. Faltava-lhe o que Arendt chama de “mentalidade alargada”, isto é, Eichmann apresentava a personalidade de um sujeito autocentrado e incapaz de pensar do ponto de vista da outra pessoa. Ele sequer se dá conta de que está diante de um membro de um povo que esteve sob a ameaça de ser exterminado. Está preocupado em justificar que o fato de ter fracassado na obtenção da promoção, nunca passando do grau de *Obersturmbannführer* da SS, não tinha a ver com sua incompetência. Alimentava a expectativa de que o policial pudesse compreendê-lo e ficasse comovido com os percalços que enfrentara como integrante do regime opressor. Jamais lhe ocorrera pensar no impacto que suas palavras poderiam causar naquele policial judeu.

Apesar disso, Arendt observou que Eichmann não era um monstro moral, dotado de malignidade. Justamente por essa razão, sua fixação no cumprimento das ordens e sua incapacidade de pensar conduziram-no não ao ódio incontrolado pelos judeus, mas à completa indiferença em relação ao outro. Eis o caminho para compreender o paradoxo que envolve a figura de Eichmann, ou para compreender a disparidade aparentemente existente entre o caráter ordinário e puramente comum do criminoso e a magnitude dos seus crimes. Para Arendt, a compreensão reside no fato de Eichmann ser incapaz de pensar, ser incapaz de se distanciar do espaço das manifestações mundanas, aderindo, conseqüentemente, a um imediatismo superficial e se deixando seduzir pelo “imperativo categórico do Terceiro Reich”, cuja formulação determina que cada sujeito “aja de tal modo que o *Führer*, se souber de sua atitude, a aprove” (ARENDR 2003, p. 153). Por essa razão, afirma Arendt, “quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com sua incapacidade de pensar, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa” e colocar-se no seu lugar (2003, p. 62).

## **AÇÃO, ALTERIDADE E EDUCAÇÃO**

### **AÇÃO, PLURALIDADE E ALTERIDADE**

O tema da alteridade pode ser buscado em Arendt também a partir do âmbito da vida ativa, que engloba as atividades fundamentais do trabalho (*labor*), da obra (*work*) e da ação (*action*). Mais precisamente, pode ser inscrita no registro da pluralidade que marca a ação humana. Convém explicitar tais atividades brevemente. O trabalho (*labor*) concerne à manutenção da vida biológica, visando a assegurar os processos vitais e suas carências, bem como a sobrevivência do indivíduo e a vida da espécie. Dele resultam os bens de consumo que, por servirem apenas à conservação da vida orgânica (*zoé*), são tangíveis e possuem pouca durabilidade. Trata-se de uma atividade repetitiva, voltada para si mesma

e que se faz de modo circular, a exemplo do ciclo da vida. A condição humana inscrita no trabalho é a vida.

A obra (*work*) se diferencia do trabalho pela maior permanência de seus produtos no mundo e pela função de uso deles. A obra (*work*) e seu produto, os artefatos humanos, conferem certa permanência e durabilidade à vida humana mortal e à efemeridade do tempo humano. É a atividade que corresponde ao artificialismo da vida humana por produzir um mundo artificial de coisas. O mundo distingue-se da terra, o *habitat* de todos os seres vivos, uma vez que é “o lar feito pelo homem, construído na terra e fabricado com o material que a natureza coloca à disposição de mãos humanas” (ARENDT, 2016, p. 166). A durabilidade confere ao artefato fabricado uma independência em relação a seus produtores quando do término de sua produção. Tais produtos, em função da permanência e durabilidade que os caracterizam, tornam possível o mundo, a morada dos homens. Se o trabalho (*labor*) implica uma noção de tempo cíclico e repetitivo, próprio da natureza e da reprodução da existência, a obra (*work*) vincula uma noção retilínea de tempo, especificamente humana. Na realidade permanente do mundo, possibilitada pela obra (*work*), a singularidade de cada homem pode ultrapassar sua condição efêmera e fazer parte da pluralidade e durabilidade que os caracterizam como mundo comum. Trata-se de uma realidade situada como espaço interposto (*inter est*) entre a fragilidade humana e a brevidade de cada vida individual, de um lado, e a força da natureza, de outro (LOBO, 2013, p. 143). A condição humana presente na obra é a mundanidade (ARENDT, 2016, p. 9).

A ação (*action*) e o discurso (*práxis* e *legis*) permitem que os homens construam, nesse âmbito tangível e durável, uma realidade intangível e intersubjetiva. A ação, ao possibilitar a fundação e preservação de corpos políticos, cria a condição para a lembrança e para a história. Sem a história, a ação humana desapareceria no mesmo instante em que é realizada. A ação é a única atividade exercida diretamente entre os homens sem a mediação da matéria ou das coisas, razão pela qual corresponde à condição humana da pluralidade. Refere-se ao “fato de que os homens, e não o Homem, vivem na terra e habitam o mundo” (ARENDT, 2016, p. 9). A esfera da ação e do discurso corresponde à “teia de relações humanas” que intermedeia a relação entre os homens e possibilita, para além da necessidade e da utilidade, mas sem desconsiderá-las, que dialoguem e interajam uns com os outros expressando e efetivando a própria singularidade.

Essa teia é constituída pelo “domínio dos assuntos humanos” e se faz presente apenas quando os homens vivem juntos (ARENDT, 2016, p. 228). Ela é condição para a revelação e o reconhecimento da identidade humana em sua singularidade própria e também para desenvolver a comunicação entre os homens, o sentido de realidade e o

compartilhamento do mundo. A pluralidade é a base de nosso sentido de realidade e da realidade do próprio eu, pois é garantida pela presença dos outros. A ação (em grego, *prattein*, realizar ou completar algo) é interação e “jamais pode ser produzida no isolamento, uma vez que aquele que começa algo somente pode concluí-lo quando se une a outros que lhe ajudem” (ARENDT, 1995, Fragmento 3b, p. 71). A ação supõe e requer necessariamente a presença dos semelhantes, pois é impossível de ser engendrada na solidão ou no isolamento.

Ação e discurso configuram a intersubjetividade em consonância com a pluralidade. Esta concerne ao fato de os homens serem ao mesmo tempo iguais, mas singulares em sua individualidade. A pluralidade é, como lembra Almeida, “composta por singularidades, e o fato de estarmos junto a outros singulares nos impele a comunicarmos uns com os outros” (2011, p. 96). Essa condição fundamental do humano leva Arendt a definir a pluralidade como a “paradoxal igualdade dos seres únicos”. A pluralidade, argumenta a autora, “é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (ARENDT, 2016, p. 10). Pluralidade implica, ao mesmo tempo, a conjunção entre igualdade e diferença, e é condição para existirem homens e mundo:

[...] somente podem existir homens no sentido próprio do termo onde existe mundo e só pode existir mundo no sentido próprio do termo onde a pluralidade do gênero humano não se reduz à simples multiplicação de exemplares de uma espécie. (ARENDT, 1995, Fragmento 3c, p. 130)

A presença constante dos outros homens é condição para confirmar a existência de cada um em sua singularidade. “Para confirmar a minha identidade, dependo inteiramente de outras pessoas”, destaca Arendt (2012, p. 529). O diferenciar-se do outro possibilitado pela pluralidade não apenas singulariza cada um, mas constitui-se como um elemento da alteridade. Arendt, todavia, não identifica diferença e alteridade, pois “ser diferente” não equivale a “ser outro”. Mas a alteridade é um “aspecto importante da pluralidade, a razão pela qual todas as nossas definições são distinções, motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra” (ARENDT, 2016, p. 218). A alteridade é vinculada por Arendt a tudo o que existe e se relaciona diretamente à singularidade e à pluralidade: “No homem, a alteridade, que ele partilha com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se unicidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres únicos” (2016, p. 218). Em suma, a alteridade somente pode ser manifestada e reconhecida mediante a individualização no convívio com os outros homens via ação e discurso.

## OS PODERES DA AÇÃO COMO CONDIÇÃO DA ALTERIDADE: *INITIUM*, REVELAÇÃO E *ENERGEIA*

No sentido geral do termo, agir significa tomar iniciativa ou iniciar. Os homens são impelidos a agir por constituírem um *initium*, isto é, são iniciadores pelo próprio fato de terem nascido, e cada um é um iniciante por si mesmo. Cada nascimento é o começo de alguém único que chega dotado do poder de agir no mundo gerando novos começos. O caráter de imprevisibilidade da ação e a capacidade de agir própria dos homens indicam que se pode esperar deles o inesperado e o improvável. Sua história singular e o modo como afetarão o mundo comum são imprevisíveis. Isso é possível em razão do fato de que cada homem veio ao mundo como singularmente novo (ARENDDT, 2016, p. 220). É nesse poder de começar e no fato de se constituir num novo começo ao nascer que se sustenta o “milagre da liberdade”. O extraordinário significado político da liberdade alicerçada no poder de começar foi salientado por Arendt como contraposição aos totalitarismos na medida em que estes quiseram aniquilar não apenas a liberdade de expressão, mas sobretudo a “espontaneidade do homem em todos os domínios” (1995, Fragmento 3b, p. 71).

Arendt vincula espontaneidade à liberdade de ação enquanto capacidade de novos começos. A liberdade de ação depende da presença dos outros e do confronto das próprias opiniões, e se distingue tanto da liberdade de expressão quanto do livre-arbítrio, a capacidade de escolher entre alternativas dadas ao agente. Nesse sentido, pode-se dizer que a liberdade é constitutivamente vinculada à alteridade. Sem o outro não há ação nem sujeito. Ela se constitui a partir da experiência com os outros e demanda a existência de um mundo comum como *locus* para a ação e o discurso. Como lembra Carvalho,

[...] ao recuperar essa dimensão fenomênica da liberdade, vivida como uma experiência compartilhada – e não como uma faculdade da vida interior de cada homem – é que Arendt irá tecer seu conceito de liberdade em contraposição à tradição metafísica, que a concebeu como um atributo do *pensamento* e da *vontade*, mas não da *ação*. (2015, p. 83)

Vale lembrar que, para Arendt, ser livre e agir se equivalem.

Arendt associa ação a milagre, entendendo este não como fenômeno religioso que interrompe o curso dos acontecimentos humanos ou naturais por intermédio de um ente sobrenatural, mas no sentido de que a ação possibilita interromper cadeias causais que se apresentam como intransponíveis e desencadear em seu lugar processos novos e inesperados, de modo a tornar possível aquilo que parecia altamente improvável. Cada novo começo se constitui naturalmente como um milagre quando “considerado e experimentado do ponto de vista dos

processos que necessariamente interrompe” e desencadeia (ARENDT, 1995, Fragmento 3a, p. 53).

Se a ação como início concerne ao fato do nascimento, o discurso corresponde ao fato da distinção; enquanto a primeira efetiva a condição humana da natalidade, o segundo efetiva a condição humana da pluralidade – o viver como distinto e singular entre os iguais (ARENDT, 2016, p. 221). Mesmo que os homens nasçam aparecendo no mundo independentemente de seu desejo e decisão, entram no mundo como sujeitos dotados da capacidade de ação e discurso, e dizer que agem significa considerar que eles são ativamente mundanos, pois se manifestam; que são únicos, pois se diferenciam, revelando sua singularidade; que são plurais, pois se apresentam e buscam o reconhecimento dos outros (LOBO, 2013, p. 153).

Entre ação e discurso existe uma relação estreita, uma vez que a ação revela o início de um novo processo, e o discurso revela o seu autor. Por essa razão, o ato especificamente humano, levado adiante na ação e no discurso, reside na revelação da identidade do agente. Essa revelação é orientada pela pergunta a ser feita a todo recém-chegado, a saber: *Quem és?* (ARENDT, 2016, p. 221). Arendt distancia-se assim de uma concepção metafísica ou substancialista de sujeito ao defini-lo como um *quem*, em vez de um *o quê*. O homem, afirma Arendt, na esteira de Heidegger, “não tem substância; o importante a seu respeito é *isto* que ele é; não se pode perguntar pelo *Quê* do homem como se pergunta pelo *Quê* de uma coisa, mas apenas pelo seu *Quem*” (1993a, p. 29, grifo da autora). A revelação de *quem* o sujeito é está implícita em seus atos e palavras. Sem a companhia do discurso, a ação perderia tanto seu caráter revelador quanto seu sujeito. A ação que o agente inicia é revelada mediante palavras. Por essa razão, Arendt destaca que a ação, dissociada de um *quem*, perde todo o sentido:

[...] sem o desvelamento do agente no ato, a ação perde seu caráter específico e torna-se um feito como outro qualquer. [...] passa a ser apenas um meio de atingir um fim, tal como a fabricação [obra] é um meio de produzir um objeto. (2016, p. 223)

É na ação e no discurso que os homens mostram *quem* são, na medida em que ativamente revelam suas identidades pessoais e singulares, de modo a apresentarem-se ao mundo humano. Trata-se da revelação de *quem*, e não de *o que* a pessoa é. Na revelação de *quem* ela é está implícito tudo o que faz ou diz, ao passo que a *o que* ela é estão vinculados suas qualidades e defeitos. Ocorre que a pessoa não dispõe desse *quem* do mesmo modo que pode dispor de suas qualidades. O *quem*, lembra Arendt, permanece invisível para a própria pessoa, e só se revela mediante o discurso e a ação, ou seja, quando as pessoas interagem entre si. Arendt observa que, mesmo que nenhum sujeito saiba que tipo de *quem* é revelado na ação e no discurso, cada um tem de estar disposto a correr o risco de se desvelar

(2016, p. 223). O desvelamento de si mediante ações e palavras nunca encontra seu término enquanto o agente viver.

Além disso, o revelar-se aos semelhantes possui um teor reflexivo, pois tal processo se volta sobre o próprio sujeito, uma vez que o ator desconhece e não controla sua própria identidade antes de expor-se mediante a ação e o discurso: “alguém revela seu si mesmo sem jamais se conhecer ou ser capaz de calcular de antemão a quem revela” (ARENDT, 2016, p. 238). Essa revelação implica risco na medida em que o agente não dispõe de antemão do conteúdo a revelar e que expressa aos outros sua novidade irreduzível. A revelação é autorrevelação, uma vez que o *quem* permanece invisível à própria pessoa, a exemplo do

[...] *daimôn*, na religião grega, que acompanha cada homem durante toda sua vida, sempre observando por detrás, por cima de seus ombros, de sorte que só era visível para aqueles que ele encontrava. (ARENDT, 2016, p. 222)

Em resumo, como destaca Lobo, ao definir o sujeito humano como um *quem*, Arendt

[...] afirma a singularidade irreduzível do *quem*, assim como sua constitutiva condição de principiante e, finalmente, indica esse principiante como o protagonista (agente e paciente) de uma história – a sua – que será narrada por outros. (2013, p. 155)

A ação possui outra peculiaridade relacionada ao sujeito. Por não se constituir em um meio para a realização de um fim, nela o sujeito realiza a si mesmo. Ação e discurso não podem ser explicados em termos instrumentais de êxito ou fracasso ou das motivações momentâneas de seus atores, por não serem subordinados a um fim exterior a *eles*. Arendt recorre à noção aristotélica de *energeia* (efetividade) para definir a ação. A *energeia* referia-se a todas as atividades que não visavam a um fim e que não resultavam em um produto externo a elas, de modo a esgotar seu significado em sua própria realização. São atividades que têm seu fim em si mesmas e, desse modo, a obra está contida no próprio processo, de maneira que “o desempenho é a obra, é *energeia*” (ARENDT, 2016, p. 255). A ação significa para o ator a revelação e autorrevelação de sua identidade singular da qual não dispõe previamente e não controla. Esse caráter autotélico faz com que, ao agir, o homem se realize de modo a ser destinatário e paciente de tal realização. É agente enquanto atua, revelando sua própria identidade aos outros e a si; é paciente na medida em que sua ação ocorre no mundo comum, afetando-o pelas reações que provoca nos outros por suas ações e palavras. A ação revela, assim, tanto o poder realizador do agente quanto sua fragilidade e contingência (LOBO, 2013, p. 165).

## **ALTERIDADE E EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONDIÇÕES PARA O OUTRO PODER VIR A SER OUTRO**

Após termos exposto o duplo movimento para situar o outro na obra de Arendt, vamos retomar aspectos da alteridade associados à educação. Nós o faremos sem pretensão de exaustão do tema e sob um prisma ético-educativo, buscando o que poderia ser entendido como algumas condições para o outro poder vir a ser outro.

### **A CAPACIDADE DE SE COLOCAR NO LUGAR DO OUTRO - EICHMANN COMO CONTRAPONTO**

Para Arendt, como destacamos, o que caracterizava Eichmann era a falta de imaginação e a completa irreflexão, e, por essa razão, não conseguia dimensionar as consequências de suas próprias ações. A incapacidade para o pensar – o confrontar-se e colocar-se de acordo consigo mediante autoexame e que demanda o desenvolvimento da capacidade de evitar a autocontradição – é o que o impossibilita discernir o certo e o errado e colocar-se no lugar do outro. Nesse sentido, a capacidade de confrontar-se e examinar-se a si mesmo e de colocar-se em acordo consigo mesmo é uma das condições mais fundamentais e exigentes da alteridade. Nesse particular, a alteridade constitui-se como parâmetro normativo e contraponto a todo tipo de educação que, de algum modo, vise à formação de pessoas bem ajustadas a instituições, sistemas ou ambientes propícios à negação institucionalizada do outro. É por essa razão que Adorno afirma que “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (1995, p. 119), e o único poder efetivo contra o princípio representado por tal barbárie é a autonomia exercitada como “o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (p. 125).

### **O RISCO DA ELIMINAÇÃO DO OUTRO - O TOTALITARISMO**

O totalitarismo representa a possibilidade da eliminação da singularidade do outro no sentido mais extremo do termo. Ao eliminar a capacidade de ação e de discurso, ele impede radicalmente a possibilidade de novos começos. Os campos de concentração não apenas exterminavam pessoas e degradavam seres humanos, mas serviam à experiência da eliminação da espontaneidade como expressão da conduta humana e à transformação da personalidade humana numa simples coisa. A eliminação não se restringia à vida, mas à existência do outro, e era um processo que implicava três passos, a saber: 1) a aniquilação da pessoa jurídica do outro, destruindo seus direitos; 2) a morte da pessoa moral, tornando a morte anônima ao tirar dela o significado de desfecho de uma vida realizada; 3) a destruição da individualidade e, com ela, da espontaneidade enquanto capacidade de iniciar algo novo (ARENDR, 2012, p. 498-517).

O totalitarismo não apenas elimina a alteridade, tornando todos os homens igualmente supérfluos, mas visa a fazê-lo em sentido mais radical, a saber, transformar a própria natureza humana. Dele resultam tanto a destruição da capacidade de agir – expressa na impotência, no isolamento e na consequente perda de vista do agir em conjunto para a realização do interesse em comum – quanto a solidão, a experiência de não pertencer ao mundo, de modo a destruir também a esfera da vida privada (ARENDDT, 2012, p. 527). Nesse sentido, resulta na mais completa destruição do outro enquanto outro.

É por essa razão que Bárcena e Mèlich (2000) consideram Auschwitz como “situação educativa radical”, tornando problemática tanto a identidade quanto a memória, na medida em que educar passa a exigir mais do que a cultura do logos ou da palavra. O campo de concentração impossibilitava às suas vítimas dizer completamente os crimes testemunhados por falta de palavras que pudessem exprimi-los. Depois de Auschwitz, educar, muito mais que transmitir algo, implica abrir-se ao outro. Na ótica dos dois autores, educar converte-se no oposto ao totalitarismo justamente porque significa “buscar e desejar que surja a palavra no outro; que o outro encontre seu próprio modo de expressão sem determinar *a priori* a palavra que deva pronunciar” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 234).

#### **A NÃO CONTROLABILIDADE DE SI E DO OUTRO - A NATUREZA DA AÇÃO HUMANA**

O agir individual insere-se numa trama intrincada que não é controlável pelo seu autor. O agente não tem o controle sobre si nem sobre o que faz, uma vez que, mesmo que seja o iniciador de um novo evento, não possui o domínio sobre o curso da ação. O motivo pelo qual não é possível prever com segurança o resultado e o fim de qualquer ação é o fato de sua durabilidade ser ilimitada. Além disso, o agente tem responsabilidade, mas não soberania sobre seu ato. Ele é incapaz de antecipar com precisão o que se explicitará aos outros na ação, como ela os afetará e que reações lhes provocará. Se não há como controlar a própria ação, e se o controle sobre o modo que o agente se revela aos outros é muito limitado, como pode o sujeito querer ter controle sobre o outro? Vale lembrar com Almeida que, em última instância, o que o totalitarismo não podia admitir era a espontaneidade própria à ação dos sujeitos em razão da imprevisibilidade que a caracteriza (2011, p. 107).

O controle é uma das formas mais sofisticadas de negação do outro. Esse é um aspecto a que deveria ser dado muita atenção nos processos educativos. Podemos orientar, mas jamais pretendermos ter o controle sobre o outro. O desafio, nesse sentido, pode ser balizado a partir das palavras de Hermann:

[...] a ação pedagógica, no horizonte em que situa suas expectativas, gera situações paradoxais entre a intencionalidade da ação pedagógica conduzida pelo professor e a exigência de uma ação livre e responsável por parte do educando. (2014, p. 21)

De modo semelhante, Almeida observa que “a educação é uma aposta cujo fim não está sob nosso controle e, no entanto, é de nossa responsabilidade fazer o melhor” (2011, p. 116). Em vez do controle, a intencionalidade da ação pedagógica tem de ser mediada dialogicamente com a ação livre e responsável do outro-educando.

## **O SENTIDO DE REALIDADE HUMANA PASSA PELOS OUTROS - O SENTIDO COMUM**

Vimos acima que a pluralidade é a base de nosso sentido de realidade e da realidade do próprio eu, uma vez que esta é garantida pela presença dos outros. Para Arendt, sem o espaço da aparência e sem a confiança na ação e no discurso como forma de convivência, é impossível estabelecer a realidade e a identidade do próprio eu e a realidade do mundo circundante ao sujeito. Assim, o único atributo do mundo que possibilita avaliar sua realidade reside no fato de ele ser comum a todos os homens. O sentido de realidade depende daquilo que os indivíduos percebem e sentem em comum, a aparência. Os cinco sentidos e seus dados sensoriais, que são pessoais e subjetivos, nos ajustam a um mundo objetivo que possuímos em comum e compartilhamos com os outros. Se a experiência do mundo depende de nosso contato com os outros homens – mediante o *sensus communis*, que regula e controla todos os outros sentidos –, sem ele cada indivíduo permaneceria fechado em sua própria particularidade de dados sensoriais (ARENDRT, 2012, p. 528). Na perspectiva de Arendt, a ação possui uma dimensão individual somente quando ocorre no âmbito da pluralidade humana. Nesse sentido, ela tem de pressupor necessariamente a presença dos outros. O indivíduo somente pode ver-se e conhecer-se na mediação com o outro. Uma educação que leve devidamente em conta a alteridade tem, de um lado, de evitar o egocentrismo, que reduz o diferente, o outro ou o que nos é “estranho ao próprio”; de outro, tem de levar em conta que o estranho ou o outro é intrínseco ao próprio eu, de modo que o outro sempre possui um caráter intrassubjetivo e intracultural (HERMANN, 2014, p. 37).

## **O EXISTIR É EXISTIR COM OS OUTROS**

O enfraquecimento do sentir em comum operado pela modernidade é designado pela autora como alienação do mundo. A alienação faz com que o homem, por estar a sós consigo, perca a capacidade de orientar-se e agir no mundo. Com isso, perde a capacidade de vincular-se às experiências comuns a todos e, por não ter certeza sobre a própria realidade sentida e vivida, torna-se incapaz de viver em um mundo comum

(SCHIO, 2012, p. 177). Esse sentido comum, ou *sensus communis*, mostra que o sentido de realidade do eu e do meio, assim como a capacidade de orientação do eu no mundo, que é sempre mundo comum, implica, em maior ou menor grau, necessariamente os outros. A pluralidade e a abertura do homem a um mundo comum mostra o próprio existir como algo possível somente com os outros. É a presença dos outros homens o que confirma a existência de cada indivíduo singular e o que possibilita sua definição como identidade. Como vimos acima, Arendt considera a alteridade como um aspecto importante da pluralidade. A alteridade e a distinção convertem-se em singularidade. Ao diferenciar-se do outro, o ser humano define-se como agente, o que mostra o papel fundamental da alteridade para a definição da própria identidade. Nesse sentido, os processos educativos, para levar em conta a alteridade, poderiam ser orientados para a dimensão do mundo que temos em comum o qual depende da comunicação entre os indivíduos. Cabe à educação criar condições para que os novos se familiarizem e se apropriem dele de modo a conhecê-lo, conservá-lo e renová-lo.

#### **O EU E O OUTRO COMO UM QUEM E NÃO COMO UM O QUE**

Vimos que o tema do sujeito que se revela no discurso e na ação orienta-se pela pergunta *Quem és?*, e não por *O que és?*. Desse modo, Arendt distancia-se de uma concepção metafísica de sujeito calcada em uma essência ou natureza humana. A revelação de *quem* o sujeito é – e poderíamos afirmar, também, *quem* o outro é – está implícita em seus atos e palavras de modo que sem a companhia do discurso a ação perderia tanto seu caráter revelador quanto seu sujeito.

É na ação e no discurso que os homens mostram *quem* são na medida em que ativamente revelam suas identidades pessoais e singulares, de modo a apresentarem-se ao mundo humano. Por conseguinte, como destaca Brayner, “‘tornar-se alguém’ é, também, um vir-a-ser visível para o outro, estabelecer uma presença fenomenal no mundo, um ‘estar-aí’ único, e não um ‘estar-entre-outros’, indiferente e anônimo” (2008, p. 31). Há aí uma singularidade irreduzível do *quem*. A singularidade própria de cada sujeito se revela em suas ações e palavras na medida em que interage com os outros.

Todavia, se ao *quem* que se revela na ação e no discurso está associada a liberdade, esta não se identifica com soberania. A soberania, associada ao ideal de autossuficiência e autodomínio, contradiz a condição humana da pluralidade, o fato de a terra ser habitada por homens. O ideal onipotente do domínio de si traz consigo a pretensão de dominar os outros, reduzindo, com isso, o vínculo com os outros a uma relação vertical, de eliminação das diferenças e de não abertura ao outro. Para Arendt, se liberdade e soberania se equivalessem, o resultado seria não tanto o domínio do homem sobre si mesmo, mas o domínio arbitrário

de todos os outros (2016, p. 290). O resultado disso seria o fim da pluralidade e também da alteridade. O dispor de nós mesmos se dá de forma contingente e *relativa a*. No caso, aos outros.

A singularidade se constitui como pluralidade, e a alteridade faz parte de toda singularidade (QUINTANA, 2016). Diferença e alteridade se dão no próprio eu, são condições de sua existência (ARENDT, 1993b, p. 140). O sujeito da educação, nessa perspectiva arendtiana, distingue-se profundamente do sujeito substancialista da metafísica clássica ou do sujeito autárquico, separado do mundo, da metafísica cartesiana.

## **A RESPONSABILIDADE PELO MUNDO E PARA COM OS OUTROS NA FORMA DOS QUE CHEGAM A ELE**

O tema da alteridade pode ser situado também sob o prisma da responsabilidade para com o mundo, o *amor mundi*. A essa responsabilidade vincula-se o “fato da natalidade”, que consiste em os humanos virem ao mundo ao nascerem, e de o mundo ser constantemente renovado por meio do nascimento. A esse fato vinculam-se dois aspectos de fundamental importância para pensar o lugar de destaque que assume a alteridade na educação. O primeiro é que a educação é o

[...] ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens;

o segundo é que a educação se constitui também no âmbito

[...] onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 2015, p. 247)

O educador possui uma dupla responsabilidade, pois tem de mediar sua responsabilidade tanto com o mundo quanto com as crianças, preparando-as para renovar o mundo. A tarefa dele, assim como dos que já estão no mundo, é ajudar a conservar o mundo e a renová-lo com a inserção dos novos – o fato da natalidade. A educação, nesse sentido, assume uma feição ética, a de preparar os recém-chegados, capazes de novos começos, para inserirem-se e renovarem o mundo comum.

A educação compartilha com a política justamente o compromisso adulto com o mundo comum. Ela, como argumenta Almeida, “além de se encontrar num lugar estratégico entre o velho e o novo, é um ponto de articulação entre o singular e o comum, entre a pessoa e

o mundo compartilhado” (2011, p. 111). Todavia, como lembra Brayner, esse modo de conceber a educação não deixa de implicar um imenso paradoxo, que reside em

[...] tratar como um *plural* recém-chegado ao mundo e assegurar que esta introdução a um universo desconhecido e eventualmente destrutivo se faça com alguma segurança, renovando a promessa de que, mais tarde, o espaço público da ação e da palavra preserve sua condição de forjador da “inovação”. (2008, p. 20-21)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso que fizemos, procuramos ler o tema da alteridade em Arendt em um duplo movimento. O primeiro, explicitando o problema da negação do outro como incapacidade de se colocar no seu lugar e mediante a anulação de sua singularidade. O segundo, com foco nos pressupostos da ação e em seus poderes, explorando algumas condições necessárias para assegurar a alteridade. Tais condições remetem, em última instância, ao *amor mundi* e à responsabilidade vinculada a ele como condição educativa (formação) para o outro poder vir a ser efetivamente outro.

O aspecto marcante do tema da alteridade em Arendt, embora ela não o tenha tratado explicitamente, reside no fato de a pluralidade mostrar que o eu se constitui a partir de e com o outro. Para Arendt, o homem não apenas *está no mundo*, mas também é do mundo. Trata-se de um ser situado em um horizonte de sentidos e condicionamentos que o perpassam e o ultrapassam em termos de capacidade de domínio, mesmo que não o determinem. Trata-se de um ser intramundano que se constitui em um mundo compartilhado com os outros e num contexto permeado por interações. Sem a pluralidade, ou seja, sem os outros, tal ser nada seria. Isso significa que, na obra de Arendt, o eu se define por referência aos outros. Sua singularidade pressupõe a abertura a um mundo comum, e será tanto mais rica quanto melhor souber tomar parte de tal mundo. O eu, em sua singularidade, não se define em contraposição aos outros, mas a partir deles e com eles. O eu tem uma existência plural, somente por meio dela se singulariza. Isso demanda uma atitude de abertura em relação a si e ao outro. É essa existência compartilhada que assegura o nosso próprio sentido de realidade. A eliminação da pluralidade humana e a alteridade a ela intrínseca teriam como consequência a produção de seres completamente desvinculados, sem existência no mundo. O fato de a existência do eu ser sempre aberta e plural, que o excede em muito e por essa razão não possui controle sobre si, suas ações e as consequências delas, torna arbitrário qualquer anseio de controle sobre o outro.

A educação, tanto em sentido específico – escolar – quanto em sentido amplo, tem uma tarefa indispensável em relação à alteridade. Ela tem um papel fundamental no que concerne a criar as condições

para que o outro – na forma dos recém-chegados ao mundo – possa vir a ser outro, único em sua singularidade, e exercer o extraordinário poder humano de efetivar novos começos. Isso só é possível se o educador tomar para si a responsabilidade para com o mundo, ajudando ao mesmo tempo a conservá-lo e a renová-lo com a inserção dos novos. Essa responsabilidade na acolhida dos recém-chegados implica alteridade enquanto respeito, levando em conta o outro na sua singularidade, assim como a abertura ao mundo comum, o existir compartilhado com todos os outros. Afinal de contas, o sujeito só se constitui como tal em sua abertura ao outro e a um mundo comum, pois sua singularidade é constituída pela pluralidade. Trata-se de postular uma educação que não perca de vista a pluralidade e a alteridade como intrínsecas à condição humana.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, V. S. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDT, H. O que é a filosofia da Existenz? In: ARENDT, H. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993a. p. 15-37.
- ARENDT, H. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993b.
- ARENDT, H. *Qu'est-ce que la politique?* Paris: Seuil, 1995.
- ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-247.
- ARENDT, H. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARENDT, H. *A condição humana*. 12. ed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- BÁRCENA, F.; MÈLICH, J.-C. La lección de Auschwitz. *Isegoria*, n. 23, p. 225-236, 2000.
- BRAYNER, F. *Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Brasília: Liber Libro, 2008.
- CANIVEZ, P. *Educar o cidadão?* São Paulo: Papyrus, 1998.
- CARVALHO, J. F. S. *Educação: uma herança sem testamento*. Universidade de São Paulo, 2015. Mimeografado.
- HERMANN, N. *Ética & educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LAFER, C. *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- LOBO, M. F. *Hannah Arendt y la pregunta por la relación entre el pensamiento y la acción*. Buenos Aires: Biblos, 2013.
- QUINTANA, L. “Unos-con-otros y unos-de-otros”: comunidad y alteridad en el pensamiento de Hannah Arendt. In: CEPEDA, M. R. A. (Comp.). *Amistad y alteridad*. Homenaje a Carlos B. Gutiérrez. Bogotá: Universidad de los Andes, 2016. p. 201-212. Disponível em: <<https://publicacionesfaciso.uniandes.edu.co/sip/data/pdf/amistades%20y%20alteridades.pdf>> Acesso em: 2 fev 2016.
- SCHIO, S. *Hannah Arendt: história e liberdade: da ação à reflexão*. 2. ed. Porto Alegre: Clarinete, 2012.



## TEMA EM DESTAQUE

# O FIM DAS HUMANIDADES: ENSINO E APRENDIZAGEM EM ÉPOCA DE CRISE

LUÍS ANTÓNIO UMBELINO<sup>1</sup>

### RESUMO

*O objetivo do presente trabalho é meditar sobre o lugar do ensino das Humanidades no contexto de um modelo cultural em que predomina uma narrativa da utilidade e rentabilidade económicas. O principal eixo do trabalho é orientado por um questionamento: o que resta pensar quando “pensar sobre as Humanidades” se torna uma tarefa de resistência? O desenvolvimento da análise procurará testar a seguinte tese: há um “preço pesado” a pagar pelo recuo do espaço das Humanidades; esse preço é económico, político, cívico, democrático e antropológico. Resta formular a questão de saber o que fazer para obstar a tal “pesado” pagamento. Na via de uma tentativa de resposta, proporemos uma consideração de alguns aspetos do modo como P. Ricoeur (1983, 1986, 1988, 1998, 2000) recupera conceitos centrais do pensamento de R. Koselleck (1990).*

**HUMANIDADES • CRISE • TEXTO • NARRATIVA**

## THE END OF THE HUMANITIES: TEACHING AND LEARNING IN TIME OF CRISIS

### ABSTRACT

*The aim of this study is to reflect on the role of Humanities education in the context of a cultural model in which a narrative of utility and economic profitability predominates. The main axis of this study is guided by a question: what is there to think, when thinking of the Humanities becomes a task of resistance? The development of the analysis will attempt to test the following thesis: there is a “heavy price” to pay for the gap in the study of the Humanities; this price is economic, political, civic, democratic, and anthropological. It remains to formulate the question what to do to prevent such a “heavy” price. In an attempt to answer this question, we will propose a consideration of some aspects of the way P. Ricoeur (1983, 1986, 1988, 1998, 2000) retrieves main concepts of the thought of R. Koselleck (1990).*

**HUMANITIES • CRISIS • TEXT • NARRATIVE**

## LA FIN DES HUMANITÉS: ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE EN TEMPS DE CRISE

### RÉSUMÉ

*L'objectif de ce travail est de réfléchir sur la place de l'enseignement des Humanités dans le contexte d'un modèle culturel où prédomine un discours d'utilité et de rentabilité économiques. L'axe principal de ce travail est orienté par un questionnement: qu'est-ce qui nous appelle à penser encore et toujours – quand penser – les humanités devient une tâche de résistance? Le développement de cette analyse nous permettra de tester la thèse suivante : le recul de l'espace réservé aux humanités entraîne un lourd tribut à payer; ce coût est à la fois économique, politique, civique, démocratique et anthropologique. Il reste à savoir que faire pour éviter un tel prix. Comme tentative de réponse nous proposons considérer quelques aspects de la façon dont P. Ricoeur (1983, 1986, 1988, 1998, 2000) reprend des concepts centraux de la pensée de R. Koselleck (1990).*

HUMANITÉS • CRISE • TEXTE • NARRATIVE

## EL FIN DE LAS HUMANIDADES: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN ÉPOCA DE CRISIS

### RESUMEN

*El objetivo del presente trabajo es meditar sobre el lugar de la enseñanza de las Humanidades en el contexto de un modelo cultural en el que predomina una narrativa de la utilidad y rentabilidad económicas. El principal eje del trabajo está orientado por un cuestionamiento: ¿qué llama todavía y siempre a pensar, cuando pensar las Humanidades se vuelve una tarea de resistencia? El desarrollo del análisis intentará probar la siguiente tesis: hay un “precio pesado” a pagar por el retroceso del espacio de las Humanidades; este precio es económico, político, cívico, democrático y antropológico. Es necesario formular la cuestión de qué hacer para impedir este “pesado” pago. En la vía de un intento de respuesta, propondremos una consideración de algunos aspectos del modo como P. Ricoeur (1983, 1986, 1988, 1998, 2000) recupera conceptos centrales del pensamiento de R. Koselleck (1990).*

HUMANIDADES • CRISIS • TEXTO • NARRATIVA

## UTILIDADE E RENTABILIDADE



### QUE CHAMA HOJE A PENSAR QUANDO SE TRATA DAS *HUMANIDADES*?

Começamos por argumentar que pensar as Humanidades – o seu lugar e o seu alcance, a sua importância e a sua vocação – no tempo que é o nosso significa, antes de mais, assumir uma atitude de combate e de resistência em face de uma narrativa que ameaça tornar-se totalitária e se caracteriza por promover implicitamente o menosprezo pelas *Letras*: a narrativa da utilidade e da rentabilidade económicas.

Aplicada ao ensino das Humanidades, tal narrativa enviesada pode ser resumida, no seu fundo, do seguinte modo: vivemos numa época de competitividade global, em que apenas as economias mais desenvolvidas e actualizadas poderão porfiar; por isso, os países devem preparar os seus cidadãos para o êxito, sendo que tal putativo desiderato depende diretamente da capacidade de profissionais preparados para responderem aos desafios de um mercado de trabalho cada vez mais especializado e exigente tecnicamente. Ou seja, a narrativa de que assim falamos comporta a crença subjacente de que a vitalidade de um país resume-se à sua vitalidade económica e que esta, por seu turno, estará ligada à capacidade de “moldar” o respetivo sistema de ensino às necessidades técnicas de um supermercado laboral global. Nesta perspetiva, o sucesso do sistema educativo deverá medir-se, então, pela capacidade de formar para um “saber fazer” imediato, para a proficiência técnico-científica exigida pelo mercado, devendo portanto ser cortados os gastos

inúteis com formações ineficazes à luz dos indicadores estatísticos de rentabilidade.

Esse “estado de coisas”, aqui resumido para servir apenas de indicador de um horizonte mental mais amplo e não menos tendencialmente totalitário que todos facilmente reconhecerão – pelo menos aqueles que trabalham no contexto das Humanidades –, merece ser questionado nos seus fundamentos. O presente trabalho a mais não almeja do que contribuir para tal interrogação necessária. Para tanto, assumirá a polémica e sustentará, logo de entrada, que “a narrativa da utilidade e da rentabilidade”, quando aplicada ao âmbito específico do ensino e da aprendizagem das Humanidades (sendo que tal aplicação se identifica imediatamente na consideração das Humanidades em geral, e de algumas muito em particular, como um luxo a que não nos podemos dar) (POSTMAN, 2002), é teoricamente frágil e politicamente insensata.

## FRAGILIDADE E INSENSATEZ

Começemos por esclarecer em que medida sustentamos que a narrativa que apelidámos da “utilidade e da rentabilidade” é teoricamente frágil.

Essa fragilidade advém, antes de mais, do facto de muitos dos pressupostos sobre os quais assenta tal narrativa serem ou se tornarem, quando aplicados ao âmbito que aqui nos interessa, inevitavelmente falaciosos. Considere-se, para começar, o pressuposto de uma ligação causal entre produtividade da economia e formação técnica monolítica: a celeridade com que o mercado de trabalho se transforma, tornando obsoletos com inesperada rapidez trabalhos e tarefas que se julgavam “de futuro”, confirma a fragilidade de tal suposta ligação, hoje mais do que nunca dificilmente confirmável. Igualmente permanece em grande medida por demonstrar o pressuposto de que uma escola orientada para a proficiência de um determinado modelo de utilidade económica produza automaticamente um grande número de profissionais perfeitamente adequados para ocupar lugares em empregos interessantes e bem remunerados; na verdade, a diversificação do mercado de trabalho, cada vez mais capaz de integrar formas alternativas de organização das atividades profissionais e reclamando cada vez mais rapidez na adequação à mudança (trabalho parcial, temporário, constante formação e reciclagem em vista de adaptações das empresas a novos mercados e ramos de negócios, etc.), não garante hoje que a formação técnica demasiado específica seja o único, ou sequer o mais importante, critério de seleção profissional. Dito de outro modo, parece-nos um equívoco supor que as escolas devem “responder”, num frenesim interminável, às “exigências da economia”, já que se a própria “economia” não parece saber prever com rigor as suas próprias magnas convulsões, dificilmente saberá antecipar as suas necessidades futuras. É, pois, frágil a tese de que um “saber

fazer técnico” de tipo especializado seja a grande condição de empregabilidade no presente e no futuro; na verdade, os factos vêm mostrando justamente o contrário, ou seja, que tal “condição de empregabilidade” apenas é realmente garantida pela formação da capacidade para analisar a própria vida, para tomar decisões inovadoras e criativas, para responder criativamente aos desafios, para um ajustamento crítico à mudança.

Ora, justamente, esse tipo de “perfil” é aquele que reclama o tempo paciente da reflexão, da leitura, da problematização, da diferença, da novidade e do inesperado, da autenticidade; e a formação que permite a emergência de tal “perfil” apenas as Humanidades a podem fornecer.

A narrativa da utilidade e da rentabilidade económica é, por outro lado, fundamentalmente insensata, desde logo, por não questionar os limites de uma conceção unidimensional de vitalidade económica; mas também e fundamentalmente por, aparentemente, não saber medir os desafios que lança a si própria. Em seu pequeno mas poderoso livro intitulado *Not for profit. Why Democracy needs the Humanities*, a filósofa da Universidade de Chicago, Marta Nussbaum (2010, p. 10), afirma claramente: os proponentes da chamada “educação para o lucro, ou educação para o crescimento económico”, adotam “uma conceção empobrecida do que é exigido para alcançar o seu próprio objetivo”. Pretende formar profissionais altamente especializados, tecnicamente competentes e produtivos, mas ignora o que realmente é necessário para que a tal perfil correspondam as ações e decisões reclamadas pelas situações concretas de um tempo contingente. É hoje defendido por investigadores das mais diversas áreas que alguns dos erros mais dispendiosos de gestão e decisão que conhecemos recentemente se devem amiúde à ausência de pensamento crítico, de capacidade informada para a dissensão, de competência de reflexão aprofundada e criativa – em suma, devem-se a uma cultura de seguidismo, de normalização e de uniformização acrítica, cultura essa promovida por modelos de educação que encerram os estudantes demasiado cedo em contextos de saber técnico-profissional excessivamente restritos.

A título de exemplo do que fica dito, poderia recordar-se que, de acordo com alguns especialistas, muitas das falhas de certas fases do projecto espacial americano poderiam ter sido evitadas, sabe-se hoje, se os processos de decisão tivessem sido suficientemente informados por um autêntico confronto de ideias e possibilidades teóricas, por uma real abertura a soluções imaginativas, fundamentadas criticamente e defendidas de modo autónomo. As desastrosas falências da *Enron* e da *World.com*, que romperam a bolha da especulação em redor das empresas da internet nos anos 1990, igualmente se explicam, pelo menos em parte, segundo certos analistas, por um acrítico modo de todos fazerem as coisas “porque toda a gente já as está a fazer”. A falência da *Freddie Mac*

e da *Fannie Mae*, ícones da crise do crédito nos Estados Unidos, cujos efeitos desastrosos se repercutiram na crise global que ainda atravessamos, igualmente tem a sua raiz, para alguns estudiosos, numa cultura em que a autoridade, o costume, a pressão do grupo, a moda, a superficialidade de pensamento e a imposição acrítica de “tendências” cerceiam irreflectidamente o pensamento crítico e a dúvida, a reflexão serena e a capacidade de antecipação, o acolhimento da alternativa e da diferença, a defesa da decência e da justiça, a preservação do cuidado pelo outro (próximo ou longínquo) e a possibilidade de se colocar no seu lugar.

Nesse sentido, não será um acaso nem um destempero que o CEO de uma das mais importantes empresas de publicidade dos Estados Unidos, em entrevista com poucos anos, tenha afirmado que o campo de recrutamento do seu grupo empresarial é agora o dos licenciados em filosofia. Confrontado com a estranheza do entrevistador, ele esclareceu que a sua empresa não precisa receber mais profissionais que, nas Universidades, apenas aprenderam a fazer o que a sua própria empresa inventou há vários anos; o que agora precisa, conclui, é de gente capaz de “*to think outside the box*”. Sem o saber, o que esse empresário da indústria criativa afirma procurar nos seus profissionais não é senão um conjunto de qualidades que devemos associar à formação em Humanidades: pensar criticamente, reflectir de modo alternativo, imaginar criativamente, recordar livremente, antecipar na diferença, mudar e acolher informadamente o inesperado – em suma, no fundo, pensar filosoficamente, ou seja, agir conscientemente a partir de um horizonte teórico em que cada acto, sentimento e ideia guardam toda a sua força de antagonismo e diferença, de conflito e complexidade, de autenticidade e liberdade.

## UM PREÇO ELEVADO A PAGAR

A ser verdade o que fica dito, poderíamos então argumentar que mitigar o espaço das Humanidades acarreta um preço elevado; desde logo, como vimos, há um preço económico a pagar pela incapacidade de tomar decisões aprofundadas por uma reflexão autêntica. Mas, em rigor, poderemos pagar um preço ainda maior, pois importa notar que as capacidades que acabamos de elencar – e que tendem a ser esquecidas pela narrativa da utilidade e da rentabilidade económicas – são igualmente aquelas que sustentam a vitalidade cívica, democrática e cultural de um país.

Tais capacidades, de facto, apenas as Humanidades as podem fortalecer e não o *coaching*, as técnicas fugazes de motivação empresarial, ou outras propostas do mesmo género; a esse *fast-food* do pensamento opõem-se aquelas aptidões de pensamento crítico, criativo e radical, que reclamam, outrossim, o contacto longo e paciente com os grandes textos e as grandes obras de arte, com a pluralidade de línguas e culturas, com o pensamento complexo e o diálogo aprofundado. No vazio destas

últimas aptidões, o que restará quando não o luto pelo dinamismo da participação cívica, do exercício da democracia saudável e da fruição da cultura viva?

Sem o contacto crítico e aprofundado com os grandes textos de filosofia social e política que permanecem matriciais do pensamento ocidental, por exemplo, de que modo poderemos verdadeiramente ser capazes de pensar politicamente para lá do lugar-comum ou do propagandisticamente repetido? Sem o encontro, sob o modelo paciente da leitura e da aplicação, com os grandes textos literários e religiosos como poderemos ser capazes de continuar a submeter à crítica informada todas as autoridades inquestionáveis e enganadoras? E como poderemos continuar a confrontar a tradição com a crise que a pode manter viva? Sem o contexto das várias línguas estrangeiras, com o quadro rico de diferentes literaturas e culturas que mantêm próximas na diferença, como seremos capazes – realmente – de continuar a reconhecer o *outro* na sua diferença? E como conseguiremos continuar a acolher a diferença como a ocasião e o motivo para nos conhecermos melhor a nós próprios? Sem esse encontro multilinguístico, cosmopolita e – no limite – inter-religioso, como saberemos preocupar-nos autenticamente com esse outro e reconhecer, nessa preocupação, o que nos une sob as diferenças de posição social, credo, raça ou nação? Sem as ocasiões de encontro transformador que as grandes obras de arte permitem, como seremos capazes de meditar imaginativamente os problemas complexos que fundam a raiz histórico-cultural do existir humano? Sem o encontro paciente e conflitual, aberto e radical com os grandes projectos filosóficos que são matriz do pensamento ocidental, como aprenderíamos genuinamente a pensar e manter actualizados, em termos complexos e no campo de um profícuo conflito de interpretações, conceitos fundamentais para orientar a existência, tais como os conceitos de bem e mal, justiça e moral, ética e política, belo e feio, tempo e espaço, memória e reconhecimento, culpa e perdão, autenticidade e valor, identidade e alteridade, etc.?

Com propriedade deveremos defender que pagaremos, sem dar conta, um preço cívico, democrático e cultural elevado sempre que se ensaie mitigar o espaço das Humanidades. E esse preço pode ser ainda maior, pois importa reconhecer também que a formação garantida pelo espaço das Humanidades é também aquela que torna qualquer vida humana uma vida examinada e não irreflectida, uma vida capaz de se relacionar consigo mesma e com os outros, uma vida capaz de se orientar e fortalecer no tempo de uma historicidade incontornável.

Se, como afirmava Sócrates, o velho mestre de Platão, só uma vida examinada vale a pena ser vivida, é o tempo lento das Humanidades, paradigmaticamente ilustrado pelo acto da leitura aprofundada, que abre o espaço adequado para que uma vida *propriamente humana* seja capaz

de interrogar as suas ações à luz da sua irrevogável dimensão histórica. Será sempre ao serem retomados e assumidos, reditos e apropriados no acto de ler,<sup>1</sup> que os grandes textos oferecem ao leitor de todos os tempos, como bem viu o célebre filósofo francês Paul Ricoeur (1986), um laboratório de possibilidades de sentido que são outras tantas ocasiões preciosas para esse leitor (que todos somos) encontrar modos alternativos de compreender a sua própria situação – aquela situação com a qual, em cada momento, chega aos textos à procura de um rumo para o seu agir inquieto. Por esta razão se deve sublinhar, de acordo com Ricoeur (1983, p. 85), que a compreensão de um texto se completa sempre (no espaço de refiguração da *mimesis III*<sup>2</sup>) na compreensão de si do sujeito que procura orientar a sua ação; e de nenhum outro modo tal se pode fazer melhor do que, precisamente, através do mundo que o texto oferece.

Na relação ao passado reassumido como possibilidade do presente que os textos tornam possível, intercetam-se a banalidade e a superficialidade, detêm-se o indiferenciado e o mesmo. Os grandes textos são aqueles que disponibilizam ao leitor inquieto que procura compreender-se melhor, compreender-se de outro modo ou, quem sabe, começar a compreender-se (RICOEUR, 1986) propostas de sentido polémicas e heterodoxas que o ajudarão a orientar e significar a sua ação de modo renovado. Do confronto – passivo, reticente, escandaloso ou *cúmplice* – com tais possibilidades de sentido, o leitor nunca sai o mesmo; o texto abre-o à diferença, ao que pode descentrá-lo, a experiências temporais possíveis que serão sempre para o leitor a ocasião de clarificar a textura temporal da sua própria vida. Dito de outro modo, tocado e transformado pela palavra dos grandes livros, o leitor acolhe o mundo do texto no caminho de *via longa* que lhe permite reapropriar-se de si de modo mais autêntico. Essa via oferecida pelo mundo do texto é, portanto, a do encontro com novas experiências de pensamento, com novas possibilidades da linguagem, com novas organizações de tempo, com novos valores, escolhas ou aspetos éticos, por vezes apenas como novas e subtis expressões que, por igual, segundo Ricoeur, portanto, o tempo lento da leitura questionante e inquieta é, de algum modo, a derradeira barreira protetora da nossa humanidade, já que aí se lutará sempre contra os sentidos empobrecidos, as razões vazias ou os discursos superficiais que povoam o espaço público contemporâneo. Porque, de facto, carecemos de narrativas complexas, de enredos e intrigas difíceis, de propostas de sentido vivas e suficientemente fortes para saber, em situações de indecisão profunda, de desorientação paralisante, de dúvida insuperável, de angústia ou crise, o que somos, o que podemos fazer e o que nos é legítimo esperar.

<sup>1</sup> “Lire, c’est en toute hypothèse enchaîner un discours nouveau au discours du texte. Cet enchaînement d’un discours à un discours dénonce, dans la reprise qui est son caractère ouvert. L’interprétation est l’aboutissement concret de cet enchaînement et de cette reprise” (RICOEUR, 1986, p. 170).

<sup>2</sup> Para um esclarecimento do aqui essencial, ver Maria Luísa Portocarrero (2005, 2006).

## ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E HORIZONTE DE ESPERANÇA

Os grandes textos, que albergam as grandes narrativas do sentido, abrem a um sujeito – cuja natureza é *historial* – as possibilidades mais radicais e inovadoras de compreensão de si no tempo. Esse tempo humano é, em certo sentido, justamente o tempo que as Humanidades enriquecem no paciente encontro com os grandes textos: com os grandes textos clássicos; com as grandes propostas da História que nos dão o tempo vivo do passado; com a hospitalidade da tradução que as línguas estrangeiras promovem; com as grandes obras de arte e propostas artísticas; com o saber da diversidade cultural e religiosa, europeia e mundial; com a experiência do aprofundamento fundamental, mas não fundamentalista, dos temas complexos que tocam a raiz do nosso existir e que fundam a nossa herança filosófica comum.

Só ilusoriamente nos julgamos capazes de orientar a nossa ação sem os outros; só equivocadamente julgamos saber decidir sobre o que fazer sem ajuda; na verdade, não o conseguiremos nunca – realmente – se nos mantivermos no exterior desse grande colóquio humano mantido pelas Humanidades, se ignorarmos a importância dos grandes textos e correntes de pensamento, da variedade linguística, cultural e artística.

De que outro modo, de facto, podemos combater um mundo que – como escreveu Eça de Queiroz numa das suas *Cartas de Paris* – vai “tornando uma contrafação universal”? Desejamos ser justos e agir em nome da justiça; não o saberemos fazer se permanecermos na ignorância do que realmente é a justiça e se, presos a essa ignorância, permaneceremos cativos de falsas concepções ou perigosos sucedâneos. Queremos ser criativos e diferentes: não o seremos jamais se desconhecermos o que realmente é a criatividade e a diferença, se sobre elas apenas formos capazes de exclamar “nem tenho palavras”, como parece ser agora moda responder a tudo o que se pergunta; a primeira condição para sermos criativos e diferentes, autónomos e livres, inovadores e felizes é saber criticamente o que se entendeu, pode entender e deverá entender por tais *coisas* (para além da última campanha publicitária ou do último *slogan* partidário). Projectamos ser cidadãos de pleno direito: não o conseguiremos ser se ignorarmos os sentidos autênticos da alteridade e da diferença cultural, história e religiosa, se ignorarmos o sentido do respeito pelo outro no encontro hospitaleiro em diferentes línguas, se ignorarmos que a raiz do diálogo se funda na complexidade filosófica que não elimina o conflito, mas o acolhe como via para alcançar lugares de encontro reforçado. Desejamos ser pessoas informadas: não o seremos se ignorarmos que, num mundo de *sobre-informação*, um inventário de factos de pouco serve sem a capacidade de os avaliar, hierarquizar e seleccionar, sem a capacidade de, por meio de uma narrativa consistente, enfim, ligar aqueles que interessam e alijar os dispensáveis. Queremos

ter um futuro: não o teremos se não formos capazes de fortalecer a dissensão e a novidade, a criação e a abertura de novas possibilidades. Esse ponto é decisivo.

Ao meditar as noções de “tempo histórico” e de “consciência histórica”, Paul Ricoeur (2000) ensinou-nos a importância do que Koselleck (1990) apelidou de “horizonte de espera” e “espaço de experiência”.<sup>3</sup> Nessa articulação, em que o aluno de Heidegger faz ressoar a distinção augustiniana entre presente do passado (a memória) e presente do futuro (a espera), as duas categorias históricas destacadas são assim ponderadas: por “espaço de experiência” deve entender-se o conjunto de heranças do passado cujos traços sedimentados constituem o nosso horizonte cultural (KOSELLECK, 1990). Esse espaço de experiência, na leitura de Ricoeur (1998, p. 13), não existe fora da relação com o seu polo oposto: “o horizonte de espera”, que se liga “ao que-ainda-não-é” mas já se espera, e sobre o qual projectamos as previsões, as antecipações, os medos e as esperanças que dão um conteúdo ao futuro histórico”. As relações entre espaço de experiência e horizonte de esperança, segundo Ricoeur, produzem-se no “presente vivo de uma cultura”, presente esse que não se confunde com um momento pontual, já que guarda todas as dialécticas entre passado vivo e futuro iminente. Esse presente vivo é, portanto, um movimento de temporalização que avança à medida da tensão entre o realizado no campo de experiência e o realizável no horizonte de espera.

Nessas categorias, Ricoeur (1998, p. 13) encontra uma chave para pensar um tempo de crise:

[...] quando o espaço de experiência se estreita por causa de uma negação geral de toda a tradição, de qualquer herança, e o horizonte de espera tende a recuar para um futuro cada vez mais vago e mais indistinto, apenas povoado de ‘ucronias’ sem influência sobre o curso efectivo da história, então a tensão entre horizonte de espera e espaço de experiência torna-se ruptura, sisma.

A crise seria como que uma “patologia do processo de temporalização da história”, que se presente existencialmente como sentimento claustrofóbico, como vivência de uma ruptura bloqueadora do processo de temporalização pessoal, como abismo entre o realizado e o realizável. Pode ser dito de *crise*, pois um contexto social ou político em que as forças perseverantes do presente e as memórias do realizado não vislumbram, no horizonte de futuro, senão forças e narrativas de inércia, de repetição, de deserção, forças incapazes de pôr em marcha as promessas que se desenham no “presente do futuro”. A esse estado de coisas resta-nos a possibilidade de responder com narrativas renovadas, com propostas de sentido alternativo, suficientemente vigorosas

para desbloquear o horizonte de espera. Essas mesmas que o espaço das Humanidades – pretendemos argumentar – nos disponibiliza enquanto enorme laboratório de possibilidades de sentido.

O preço a pagar pelo recuo do espaço das Humanidades será, então, no limite pago a peso de *humanidade*.

## REFERÊNCIAS

KOSELLECK, Reinhart. *Le futur passé, contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: EHESS, 1990.

NUSSBAUM, Martha. *Not for profit*. Why democracy needs the Humanities. Princeton: Princeton University Press, 2010.

PORTOCARRERO, Maria Luísa. *Horizontes da hermenêutica em Paul Ricoeur*. Coimbra: Ariadne, 2005.

PORTOCARRERO, Maria Luísa. Narrativa e configuração de identidades em Paul Ricoeur. In: HENRIQUES, Fernanda (Coord.). *A filosofia de Paul Ricoeur: temas e percurso*. Coimbra: Ariadne, 2006. p. 269-283.

POSTMAN, Neil. *O fim da educação*. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

RICOEUR, Paul. *Temps et récit I*. Paris: Seuil, 1983.

RICOEUR, Paul. *Du texte à l'action*. Essais d'herméneutique II. Paris: Seuil, Points Essais, 1986.

RICOEUR, Paul. La crise: un phénomène spécifiquement moderne? *Revue de Théologie et de Philosophie*, Lausanne, n. 120, 1988.

RICOEUR, Paul. La crise de la conscience historique et l'Europe. In: ALVES, João Lopes (Coord.). *Ética e o futuro da democracia*. Lisboa: Colibri, Sociedade Portuguesa de Filosofia, 1998. p. 29-35. (Actas e Colóquios).

RICOEUR, Paul. *La mémoire, l'histoire, l'oublié*. Paris: Seuil, 2000.

Recebido em: 24 ABRIL 2017 | Aprovado para publicação em: 07 AGOSTO 2017



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.



## TEMA EM DESTAQUE

ÉTICA, JUSTIÇA E EDUCAÇÃO SOB O ENFOQUE DA ALTERIDADE<sup>1</sup>MAURICIO JOÃO FARINON<sup>1</sup>

## RESUMO

*Com o objetivo de fundamentar e justificar a alteridade como princípio ético, este texto filia-se à matriz teórica de Amartya Sen, a partir da teoria multicultural, e de Emmanuel Levinas, com a teoria da alteridade. Primeiramente é abordado o princípio alteridade, por meio do conceito de justiça em sua origem nos critérios de incomparabilidade, identidade dinâmica e terceiro incluído. Em segundo lugar, defende-se que a efetivação da justiça ocorre a partir dos sentidos de proximidade e responsabilidade, postos como princípio e característica da relação interpessoal inicial. Finalizando o artigo, são pontuados alguns sentidos e desafios que o princípio alteridade representa para a educação, destacando a formação ética, a sensibilidade, a razoabilidade e a fecundidade.*

EDUCAÇÃO • ÉTICA • ALTERIDADE • MULTICULTURALISMO

## ETHICS, JUSTICE AND EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF ALTERITY

## ABSTRACT

*In order to corroborate and justify alterity as an ethical principle, this article follows the theoretical matrix of Amartya Sen, regarding the multicultural theory and of Emmanuel Levinas, concerning the theory of alterity. First, it approaches the principle of alterity via the concept of justice in its origin based on the criteria of incomparability, dynamic identity and third party. Second, it argues that the concretization of justice occurs from the senses of proximity and responsibility, as a principle and characteristic of the initial interpersonal relationship. In the conclusion, the article discusses some directions and challenges that the principle of alterity represents for education, emphasizing ethical formation, sensitivity, reasonableness and fecundity.*

EDUCATION • ETHICS • ALTERITY • MULTICULTURALISM

<sup>1</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc -, Joaçaba (SC), Brasil; *mauricio.farinon@unoesc.edu.br*

<sup>1</sup> Este texto é fruto de pesquisa com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq -, sob a Chamada MCTI/CNPq/MEC/Capes n. 22/2014, Ciências Humanas e Sociais. Foi apresentado, inicialmente e em uma primeira versão, na XI Reunião Científica Regional da Anped - Anped Sul 2016.

## ÉTHIQUE, JUSTICE ET ÉDUCATION DU POINT DE VUE DE L'ALTÉRITÉ

### RÉSUMÉ

*Afin d'étayer et de justifier l'altérité comme principe éthique, ce texte adhère à la matrice théorique d'Amartya Sen, en ce qui concerne la théorie multiculturelle, et à celle d'Emmanuel Levinas, pour ce qui est de la théorie de l'altérité. Dans un premier temps le principe d'altérité sera abordé par le biais de la notion de Justice et de son origine dans les critères d'incomparabilité, d'identité dynamique et de tiers inclus. Ensuite, on soutiendra que l'exécution de la justice se fait à partir du sens de proximité et de celui de responsabilité, en tant que principe et caractéristique du rapport interpersonnel. Finalement, seront signalés certaines significations et certains défis que le principe d'altérité représente pour l'éducation, principalement la formation éthique, la sensibilité, la raison et la fécondité.*

ÉDUCATION • ETHIQUE • ALTÉRITÉ • MULTICULTURALISME

## ÉTICA, JUSTICIA Y EDUCACIÓN BAJO EL ENFOQUE DE LA ALTERIDAD

### RESUMEN

*Con el objetivo de fundamentar y justificar la alteridad como principio ético, este texto se filia a la matriz teórica de Amartya Sen, a partir de la teoría multicultural, y de Emmanuel Levinas, con la teoría de la alteridad. En primer lugar se aborda el principio alteridad, por medio del concepto de justicia con su origen en los criterios de incomparabilidad, identidad dinámica y tercero incluido. En segundo lugar, se defiende que la efectividad de la justicia ocurre a partir de los sentidos de proximidad y responsabilidad, puestos como principio y característica de la relación interpersonal inicial. Al finalizar el artículo, se puntualizan algunos sentidos y desafíos que el principio alteridad representa para la educación, destacando la formación ética, la sensibilidad, la razonabilidad y la fecundidad.*

EDUCACIÓN • ÉTICA • ALTERIDAD • MULTICULTURALISMO

**O** TEMA DA ALTERIDADE NOS DESAFIA RADICALMENTE, EM SENTIDO TANTO TEÓRICO quanto prático. Em sentido teórico, a alteridade faz referência imediata a uma realidade plural própria do termo latino *alteritas*. Contudo, esse sentido etimológico não contempla a amplitude da riqueza ética originada a partir das teorias filosóficas e suas derivações educacionais. Emmanuel Levinas, Theodor Adorno e Hans-Georg Gadamer são alguns exemplos próprios do cenário filosófico contemporâneo a partir do qual o tema da alteridade – ou do *outro* – se potencializa na relação com a linguagem, a interlocução, a sensibilidade, a proximidade, o concreto e o reconhecimento do outro em sua manifestação em modo diferente daquele definido pela estrutura metafísica do *ser*, ou outro modo que o do indivíduo que se sustenta de modo isolado, absoluto, fundador e atribuidor de sentido.

Ligado a isso, é importante situar, no debate filosófico-educacional contemporâneo, os estudos da filósofa e educadora Nadja Hermann (2010, 2014), com destaque para a relação entre ética, estética e alteridade. Consideradas aqui somente em termos introdutórios, nas obras *Ética e educação: outra sensibilidade* e *Autocriação e horizonte comum*, ocorre a defesa de que o outro não nos afeta via conceito, via aquilo que nossa razão interpretativa concebe ou atribui como verdadeiro. É o outro em sua concretude que nos afeta, em sua (ou enquanto) presença sensível, e é via sensibilidade que nos sentimos tocados e impulsionados ao movimento de responsabilidade em fazer justiça à presença do outro. Aponto, também, para os estudos do filósofo Hans-Georg Flickinger e

a postura ético-moral própria da pedagogia hermenêutica. Em linhas gerais, na obra *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*, Flickinger (2011) nos convida ao desafio dialógico frente ao outro em seu modo de ver o mundo, seu modo de pensar – é a concepção sobre as relações pedagógicas enquanto relação social.

Ainda em sentido teórico com o filósofo e economista indiano Amartya Sen, principalmente com as obras *Identidade e violência* e *A ideia de justiça*, mesmo não abordando o conceito de alteridade, o tema do *outro* emerge na perspectiva multicultural, enquanto diferentes vozes que, de fato, merecem ser ouvidas e como condição para evitarmos os reducionismos arbitrários, superando a ideia de que a diversidade humana é passível de ser miniaturizada a partir de um único e absoluto critério. A crítica de Sen está no fato de ocorrer a fixação, em termos avaliativos e de ajuizamentos, em sistemas singulares e que se querem abrangentes. Isso se efetiva pela tentativa de tornar uma característica específica de um *ethos* (enquanto determinado modo de agir, enquanto determinados princípios morais, por exemplo) o critério de normalidade ou aceitabilidade para o todo dos indivíduos que ali habitam, sendo qualificada como o único ou principal referencial a partir do qual atribuímos valor, como se, pela pertença a um local, ocorresse automaticamente a identificação.

É diante dessa atmosfera teórica que se lança o tema deste artigo: ética, justiça e educação sob o enfoque da alteridade. E nos perguntamos sobre os sentidos e desafios que tal temática gera para a educação e seus processos formativos, uma vez que a sala de aula e os diversos ambientes onde somos postos em experiências formativas constituem momentos e espaços privilegiados de encontro entre diferentes, no desafio de um mundo comum. Sinalizou-se, anteriormente, que a alteridade nos desafia em termos teóricos e práticos. Pois bem, os desafios práticos são compreendidos como desafios éticos. E apresentar alguns desses desafios é o que pretendemos com este texto, ao mesmo tempo que o aspecto teórico vem como fundamento para o modo de comportamento ou ação orientado pelo princípio alteridade. Partindo do conceito de proximidade e responsabilidade, procura-se apontar algumas soluções ao problema da presença-ausente, que surge ao nos sentirmos indiferentes, ao substituímos o outro pelo seu perfil virtual, ao tentarmos fazer do outro alguém semelhante a nós, ou, de modo ainda mais limite, ao não aceitarmos a perturbadora, mas inevitável, presença do outro. É nesse contexto que encontra sentido o conceito de alteridade, enquanto princípio ético, como atitude diante deste que se constitui como identidade própria.

É preciso compreender algumas características disso que se denomina atitude de alteridade, e este texto assume, também, tal desafio. A base teórica é, ainda, uma proposta de diálogo a partir das teorias de Amartya Sen e Emmanuel Levinas, que ocorre, principalmente, por

meio dos conceitos de justiça, identidade e relações interpessoais. A abordagem sobre o princípio alteridade é desenvolvida em três momentos, os quais compõem a estrutura deste texto: a) o princípio alteridade considerado a partir do conceito de justiça, o que se dá sob as características de incomparabilidade, identidade dinâmica e terceiro incluído, remetendo, assim, à *origem da justiça* diante da presença do outro; b) a *efetivação da justiça* concebida a partir do senso de proximidade e responsabilidade e, aqui, a alteridade é posta como princípio e característica da relação interpessoal inicial; c) e, finalizando este texto, são pontuados alguns sentidos e desafios para a educação.

## JUSTIÇA E PRESENÇA DO OUTRO: A COLOCAÇÃO DO PRINCÍPIO ALTERIDADE

No texto *Violência do rosto*, é indicado o problema da justiça transformada ou confundida com o “cálculo meramente político”<sup>2</sup> (LEVINAS, 2014, p. 29). Isso não se torna problemático somente no campo conceitual, mas, principalmente, no campo das ações. A justiça, quando transformada em cálculo político, incorpora a lógica ou o sentido de aplicabilidade de doutrinas, de códigos ou normas institucionais, cujas preocupações estatísticas são postas como critério de eficácia, mas que, tanto no imediato quanto no médio e longo prazos, não repercutem necessariamente em mudança comportamental consciente e eficaz e em consequentes realizações justas. Castor Bartolomé Ruiz (2016, p. 246), ao se referir à lógica utilitarista, a qual se aproxima da lógica ou sentido do cálculo político, denuncia a qualificação que ocorre da “vida humana em número, sua existência é valorada pelo rendimento e avaliada pela produtividade”. Essa lógica ou sentido é, também, apontada por Hans-Georg Flickinger (2015), em seu texto *A contramão das atuais correntes pedagógicas*, agora com os termos *juridificação dos conflitos* e *juridificação do espaço pedagógico*. O que encontramos em Flickinger é o recurso à aplicação de uma norma de modo irrefletido e sem passar pela mudança ética que caracterizaria uma ação justa. O autor cita, como exemplo, que os conflitos acabam por não serem resolvidos pelo diálogo, o que remeteria para uma relação de alteridade, mas administrados pelo âmbito institucional próprio da hierarquia e da lei. Cabe questionarmos: qual conteúdo deve caracterizar as obrigações que assumimos uns com os outros a fim de constituirmos relações justas? De onde surge a necessidade de busca pela justiça?

A primeira questão é própria da segunda seção deste artigo; assim, a segunda questão nos conduz nesta primeira parte, encontrando em Levinas e Sen os principais referenciais teóricos. No que se refere às duas questões, ambos os autores se aproximam, estabelecendo as discussões sobre a justiça no campo da prática, ou seja, concebendo-a como

uma demanda diante do outro, como fundamento ético necessário às realizações que são desencadeadas no instante em que o *eu* se depara com o *outro* e com *tantos outros*.<sup>3</sup> Podem ser considerados três critérios como estando na origem da justiça ou na origem da necessidade da busca pela justiça: a *incomparabilidade*, a *identidade dinâmica* e a *presença do terceiro*. Embora em íntima relação, os três critérios contêm elementos próprios e que merecem ser debatidos em suas singularidades.

A incomparabilidade funda-se em uma relação de não equivalência e não comensurabilidade, desautorizando que um único e solitário critério se constitua como elemento uniformizador. Um problema a ser enfrentado quando se discute a justiça reside na “necessidade de comparar os incomparáveis, de conhecer os homens; daí seu aparecer como formas plásticas de figuras visíveis e, de certo modo, ‘desfiguradas’” (LEVINAS, 2014, p. 28). A arte parece constituir um âmbito de denúncia a tal desfiguração e às formas plásticas que ofuscam ou anulam a identidade própria do *eu*. E faz isso assumindo o desfigurado, o não harmônico, o dissonante, o sem forma definida. Encontramos isso, por exemplo, em Kafka, com a angústia diante do mundo e suas instituições que administram e desfiguram o humano e suas relações; também em Picasso, na fuga da representação ou reprodução da aparência imediata, buscando expressar a oculta exatidão da vida e do humano – a arte vem como provocadora de pensamento, convite à interpretação, desafio à razão. Não se quer, com essas observações, reduzir tais personagens do mundo das artes e suas obras a apenas esse aspecto interpretativo. A intenção foi ilustrar como a arte pode estar comprometida com a denúncia da desfiguração, da desarmonia da vida e do ser humano em meio àquilo que se denomina desenvolvimento.<sup>4</sup>

Na ausência da justiça, ou seja, colocado sob o critério da comparabilidade, o indivíduo é retirado de sua singularidade e revestido de *identidade plástica*, elevada como critério único de atribuição de valor e, nesse sentido, surge desfigurado. Utiliza-se o termo *identidade plástica* no sentido de características que são atribuídas a alguém e que contradizem, ocultam ou se sobrepõem às características dadas pela sua individualidade e subjetividade. Como exemplo de identidade plástica, pode ser citada a consideração de criminoso ou perigoso a todo aquele que habita determinado local geográfico, ou de incompetente e improdutivo a indivíduo de determinada etnia. É como se uma máscara encobrisse toda possível riqueza constitutiva de alguém e se tornasse critério de identidade, somente pelo fato pertencer a um local ou grupo. A incomparabilidade levanta a questão sobre como, por exemplo, a inclusão pode fazer justiça às especificidades de cada um. Como evitar que se comparem os incomparáveis? Como fazer da diferença a condição do humano?

3 Alusão ao texto de Silvio Galo, intitulado *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*. Disponível em: <<http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/Eu-o-outro-e-tantos-outros-S%C3%ADlvio-Gallo.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

4 Sobre isso, fundamental a leitura de Adorno (2008). Sobre o tema do *desenvolvimento* em sua relação com a humanidade, ver Farinon (2015).

Algumas luzes podem ser lançadas a partir da colocação do princípio alteridade, segundo o qual me é dado o direito de me constituir como outro e indica a obrigação ética de respeito a tal direito. Somos colocados diante de uma relação respeitosa frente àquilo que me torna outro, direito de individualidade em que, por mais que habitemos um mundo comum, marcado por determinados princípios necessários e coletivamente construídos, isso não autoriza ou não significa elegermos padrões de mensurabilidade como o único ou superior critério de totalidade na avaliação ou consideração dos indivíduos. Em um diálogo, Marcia Tiburi e Nadja Hermann (2014, p. 74) afirmam: “Tenho cautela com a totalidade e a diferenciação de mundo comum, que pode ser construído por nós, a partir da radical consciência de nossa finitude”. O mundo comum salvaguarda a dignidade de seres individuais que se põem em jogo em um horizonte de relações a partir do qual podemos, inclusive, conceber um sentido de sociedade. Na obra *Autocriação e horizonte comum*, o conceito de *mundo comum* é posto por Hermann (2010) como algo criado em um horizonte histórico, no qual os envolvidos compartilham determinadas orientações, ideais, valores, características de vida e de modo de pensar. O problema está na patologização da individualidade quando, sob a luz da identidade, nos tornamos indiferentes ao outro, colocando a nós mesmos como critério absoluto de validade ou perdendo a conexão com os espaços e tempos históricos nos quais vivemos. Diante de tal patologia o mundo comum é desfeito e, em consequência, a comunicação e a expressão se transformam em inquestionável afirmação de si, uma conversação a qual, por ser conversação, é sem conteúdo.

A violência da tentativa de estabelecer padrões ou unidades comuns de medida e avaliação fica evidente quando nos concentramos no sentido que a comensurabilidade possui. Amartya Sen (2011, p. 274) esclarece:

O que é exatamente a comensurabilidade? Dois objetos distintos podem ser considerados comensuráveis se são mensuráveis em unidades comuns (como dois copos de leite). A incomensurabilidade está presente quando várias dimensões de valor são irreduzíveis umas às outras.

Na comensurabilidade, pelo fato de que “os resultados são todos reduzidos a uma dimensão, só precisamos verificar o quanto de ‘uma única coisa boa’, à qual cada valor é reduzido, cada respectiva opção fornece”. Como é possível, então, comensurar seres humanos, indivíduos singulares e complexos que não podem ser reduzidos a uma dimensão? A comensurabilidade só pode ser posta a partir do fechamento causado pela racionalidade do igual, ou seja, pela tentativa de fixação das chamadas identidades plásticas que anulam aquilo que nos diferencia.

A racionalidade do igual significa o oposto ao mundo comum, pois, e retomando a expressão de Hermann, enquanto este último é constituído intersubjetivamente, na consciência da finitude e em um horizonte histórico a partir do qual nos relacionamos, a primeira é a imposição de um padrão ou modelo que tende a não gerar o processo de formação. Paralelo à ideia de um mundo comum, o qual pode ser compreendido enquanto unidade humana, podemos nos reportar para Levinas (2011), quando aponta para a dimensão ética a partir da qual ocorre o sentido de humanidade. Principalmente em *De otro modo que ser*, isso é posto pelo elemento ético da responsabilidade, que nos vincula e nos dá um sentido comum.<sup>5</sup>

A comensurabilidade é o risco presente no ambiente jurídico, que pode reduzir o sentido de *pessoa* à sua adequação à lei; é o risco no interior do sistema de mercado, que pode reduzir o sentido de *pessoa* ao aspecto de produtividade e ao alcance de metas empresariais lucrativas; é o risco no interior do sistema de educação, que pode miniaturizar os indivíduos e a própria educação sob a ótica estatística de aprovação e do alcance das metas estandardizadas. Sobre o risco no interior do sistema de educação, vale destacar que a própria formação pode ser miniaturizada sob os desafios da instrumentalização necessária para adentrar com eficiência no mercado de trabalho. Nas relações interpessoais amplas que ocorrem nos mais diversos âmbitos vivenciais, a comensurabilidade se traduz em racionalidade do igual de modo ainda mais direto, pautada pelo critério de que, não fazendo parte da mesma comunidade, não seguindo os mesmos costumes, não possuindo as mesmas características ou condições físicas e mentais, não são tão gente como nós. É diante desses problemas que a busca ou a origem da justiça deve considerar o fator *incomparabilidade e inmensurabilidade*, pois a possibilidade de fazer justiça frente à singularidade do outro equivale a não cometer violência diante de tal singularidade. Amartya Sen denuncia esse problema próprio das comunidades, seja comunidades em termos de Estado ou em termos micro, de uma pequena localidade com suas famílias em direta e permanente inter-relação. Na obra *Identidade e violência* (SEN, 2015), é apresentada a importância do sentimento de identidade própria da vida em comunidade, que enriquece os laços internos, em sentido endo-comunitário, mas pode levar a uma liquidez nas relações exo-comunitária, em suas relações com outras características de vida. A compreensão de identidade é importante,

[...] mas tem de ser complementada pelo reconhecimento mais extenso de que um sentimento de identidade pode excluir resolutamente muitas pessoas, mesmo enquanto generosamente inclui outras. A comunidade bem integrada na qual os residentes instintivamente fazem coisas absolutamente maravilhosas para uns e outros com grande proximidade e solidariedade pode ser a mesma

5

Na próxima seção deste artigo, será retomado e aprofundado o tema da responsabilidade e de como ela se constitui em critério de unidade humana.

comunidade na qual tijolos são atirados pelas janelas de imigrantes que chegam à região vindos de outra parte. A adversidade da exclusão pode acabar de mãos dadas com as dádivas da inclusão. (SEN, 2015, p. 22)

A violência é abordada por Sen a partir de duas vias. Principalmente nas obras *As pessoas em primeiro lugar* (SEN, 2010) e *Identidade e violência* (SEN, 2015), a violência não é concebida apenas como atos que atentam diretamente contra a vida, como a violência física, agressões, criminalidade, ausência ou fragilidade dos direitos políticos. A violência ocorre, também, no instante em que identidades únicas são impostas, o que acaba por erigir critérios de mensurabilidade a partir da efetiva ou suposta adesão a tal identidade. É a partir do instante em que são estabelecidas “divisões rígidas em torno de uma linha única e endurecida de divisão impenetrável” (SEN, 2013, p. 43; 2015, p. 11 e 33), que se invalida toda a singularidade incomparável entre indivíduos, abrindo caminho para a violência sectária.

Sem apontar para a inexistência ou fluidez da identidade, estamos diante da defesa da dinamicidade da identidade, a qual pode adquirir características ou elementos diferentes a partir de novas relações e novos espaços que passo a ocupar, os quais passam a me constituir e a partir dos quais passo a ser reconhecido. Não significa que somos simplesmente influenciáveis e maleáveis conforme o simples contexto; não significa ausência de convicções, o que conduziria para a fragilidade nas defesas ou nas críticas de tais convicções. Algo contradiz a tendência de estarmos fixos em uma única linha enrijecida de definição impenetrável. E tal contradição se estabelece a partir da necessidade de diálogo, o que pressupõe meu *a priori* enquanto parte de um contexto, mas, também, enquanto algo que, em mim e por mim, não está dado pela mensurabilidade contextual.

A afirmação de que eu posso ser conhecido a partir do meu contexto é verdadeira, mas, também, ilusória. Verdadeira pois, sim, “vive-se num contexto e dele se recebe significação” (LEVINAS, 2004, p. 15), mas falsa pois meu sentido pode transcender o contexto no qual estou inserido e, assim, não permanecer passivo diante das significações ou determinações provindas do contexto. Sou algo próprio que, na obra de Levinas, encontra o sentido de *rostro*, remetendo para algo que não se reduz ao resultado de uma mensurabilidade que me insere na matriz de um contexto que me define *a priori*. Sou singularidade, aquele que possui a possibilidade de transcender a lógica contextual, alguém que possui a possibilidade de não se enquadrar na definição de *mais do mesmo* ou enquanto simples

[...] personagem num contexto. Normalmente somos “personagem” [...] E toda a significação, no sentido habitual do termo, é

relativo a um contexto: o sentido de alguma coisa está na sua relação com outra coisa (LEVINAS, 1982, p. 78),

daí o problema da identidade plástica, da mensurabilidade, da racionalidade do igual e da representação *versus* novidade. O estabelecimento do critério contextual como prioritário é um problema muito presente, por exemplo, nas escolas, o que não significa a defesa em, simplesmente, retirar o indivíduo do contexto, mas tal estabelecimento permite as classificações como rebelde, não ajustado, indisciplinado, a todo aquele que não age como personagem de um *a priori* estabelecedor de sentido e validade.

As discussões levinasianas sobre paternidade/maternidade e filiação ajudam a compreender melhor essa problemática. Levinas (1982, p. 62) afirma que, na fecundidade, os filhos ultrapassam as possibilidades inscritas na natureza dos pais. Atentemos ao conceito de fecundidade:

[...] o filho não é simplesmente obra minha, como um poema ou como um objeto fabricado; nunca é minha propriedade. Nem as categorias do poder nem as do ter podem indicar a relação com o filho. Nem a noção de causa, nem a noção de propriedade permitem compreender o facto da fecundidade. (LEVINAS, 1982, p. 63)

A fecundidade não é reduzida ao sentido de fertilidade, mas como *ato de constituir-se, formar-se* como algo próprio. A fertilidade do pai e a da mãe abrem espaço para a fecundidade, e a partir de então cessa o controle sobre a constituição própria de cada indivíduo, ocorrendo um limite à representatividade, pois enquanto ser fecundo não é possível a relação de causa e efeito, como que um filho ser totalmente efeito dos pais ou uma pessoa ser totalmente efeito contextual. Na fecundidade abre-se o espaço para a novidade, o inesperado, a vida em sua manifestação própria.

Por isso, aquele que vem está carregado de surpresas, não como resposta à minha reivindicação, mas como outrem, um possível outro modo de ser. Obviamente que isso pode abrir espaço para a relativização, para o aceitar o diferente sem mais. Mas não é nesses termos que pomos tais reflexões! Por isso a insistência na dinâmica entre contexto e novidade, na percepção de que, com nosso nascimento, algo novo, algo inédito, pode se originar – e para além das características biológicas; mas na mesma percepção de que não podemos negar a história já feita, o que nos remete para uma dialética temporal, entre passado, presente e futuro. Eliot (1943), na abertura do primeiro de seus *Quatro quartetos*, nos dá a seguinte caracterização da dialética temporal:

Time present and time past  
Are both perhaps present in time future,  
And time future contained in time past.

If all time is eternally present  
 All time is unredeemable.  
 What might have been is an abstraction  
 Remaining a perpetual possibility  
 Only in a world of speculation.

Temos a ideia de, no tempo futuro, estar o tempo passado e o tempo presente, assim como o futuro estar contido no passado; do mesmo modo, tem-se a crítica ao presente permanente, o que ocasionaria um tempo impassível de mudança ou enquanto permanência de uma eterna possibilidade, própria de um mundo de especulações. A dialética temporal, nos traços que já estou apresentando, é condição para a percepção de que não estamos, ora voltados para o passado, ora para o presente, ora para o futuro, mas, sim, em uma unidade de sentido que constitui o desenvolvimento histórico. Parece que é exatamente essa falsa percepção o ponto falho na formação, tornando o passado algo que não está mais disponível, tornando o presente um eterno descontínuo, tornando o futuro algo incerto e, portanto, também não disponível. A expressão empírica – ou expressão verbal – mais forte é ditada pelo imperativo: viva um dia de cada vez/ viva o momento.

Por último, cabe gerarmos debate a partir do terceiro critério posto anteriormente, no que se refere à origem ou busca da justiça. Nas próximas linhas, a justiça será apresentada como um modo de agir resultante da *presença do terceiro*. Importante recolocarmos a concepção adotada neste texto, a partir da qual a justiça é compreendida no horizonte das realizações, daquilo que somos capazes de fazer frente ao outro, frente ao mundo. Desse modo, a justiça centrada nas realizações somente ocorre no momento em que algo equilibra os privilégios postos a um *eu* ou a um segundo que está comigo.<sup>6</sup> A própria presença do segundo tem a tarefa de equilibrar os privilégios postos ao *eu*, contudo, é com o terceiro que nosso dever encontra a medida da justiça.

Com a obra *Ética e infinito*, Levinas (1982) apresenta essa concepção do terceiro incluído como aquilo que estabelece a medida justa do dever de um para com o outro, na dinâmica entre *institucionalismo* e *realizações*. Por mais que as expressões *institucionalismo* e *realizações* remetam para a obra de Sen e sua perspectiva multicultural, com Levinas e a teoria da alteridade essa tematização indica o primordial da relação interpessoal. É na relação interpessoal que as realizações são visualizadas e, a partir da presença do outro e sua demanda, é que se estabelece a justiça:

A relação interpessoal que estabeleço com outrem, também a devo estabelecer com os outros homens; logo, há necessidade de moderar este privilégio de outrem; daí a justiça. Esta, exercida pelas instituições, que são inevitáveis, deve ser sempre controlada

6

Os privilégios postos ao *eu* podem ser compreendidos como a consciência e o ato de um dever centrado sobre si mesmo (devo tudo e somente a mim) ou, ainda, ao fato de que o outro deve tudo a mim. Pode ser posto enquanto egoísmo ou egocentrismo.

pela relação interpessoal inicial [...]. Como é possível fazer justiça? Respondo que é o facto da multiplicidade dos homens e a presença do terceiro ao lado de outrem que condicionam as leis e instauram a justiça. Se estou sozinho perante o outro, devo-lhe tudo; mas há o terceiro. Saberei eu o que é o meu próximo relativamente ao terceiro. (LEVINAS, 1982, p. 81)

Em termos de origem da justiça, temos a tensão entre o institucionalismo com seu cálculo político e a responsabilidade própria da relação interpessoal inicial. Esta é compreendida como as realizações que surgem de modo imediato no instante em que outrem ou um terceiro entra em relação comigo. Essa relação interpessoal inicial é um outro modo de ação que pode ser colocado não como obediência ingênua àquilo determinado pela instituição na qual estou inserido ou ao contexto no qual pertencço, mas sim com a ênfase naquilo que não se reduz ao institucional, ou seja, nos comportamentos reais das pessoas. Não se pode negar a importância instrumental das instituições na garantia da justiça, seja enquanto espaços de aproximação e debate onde as diferentes vozes são ouvidas, seja como instrumentos a partir dos quais examinamos valores, seja como espaços de conquista, defesa e garantia de direitos.

Contudo, a relação interpessoal inicial nos coloca diante de uma demanda anterior a toda instituição. Demanda essa que se estabelece em termos de preocupação ética e humana, critério para o estabelecimento adequado das instituições e critério necessário na relação inicial entre os seres humanos. Contudo, o institucionalismo pode gerar uma “inclusão injusta”, quando as realizações ocorrem a partir de “termos desfavoráveis de inclusão e de condições adversas de participação” (SEN, 2010, p. 35). É o caso, por exemplo, da inclusão escolar de portadores de deficiência, a qual pode estar caracterizada pela ausência da demanda ética e humana própria da relação interpessoal inicial, o que gera a simples obediência institucional em termos de juridificação e/ou indiferença.

Com a presença do terceiro, nessa multiplicidade humana, somos levados para mais além em termos éticos, para o desafio da alteridade, não apenas enquanto moderação de privilégios, mas enquanto uma ação da responsabilidade propriamente dita, o que instaura a característica de sociedade, ou de senso exo-comunitário. A relação entre eu e outrem é próprio do que se estabelece de modo endo-comunitário, entre iguais que coabitam o mesmo limite da comunidade. Essa abertura para o estranho, para a presença de um terceiro que vem e reivindica seu espaço, a partir de sua fecundidade e, também, de suas características próprias, remete para a efetivação da justiça: um senso de proximidade enquanto responsabilidade, para além dos regionalismos, em um senso de comunidade humana,<sup>7</sup> ou, ainda mais amplamente, de comunidade de vida.

7

A comunidade humana é concebida, aqui, em derivação do sentido anteriormente desenvolvido de *mundo comum*, em oposição à *racionalidade do igual* e ao senso de *totalidade*. Nas páginas a seguir, a partir dos conceitos de proximidade e responsabilidade, será considerado o sentido da comunidade ou unidade humana.

## PROXIMIDADE E RESPONSABILIDADE: A EFETIVAÇÃO DA JUSTIÇA

Recoloquemos a indagação central desta seção: que conteúdo deve estar presente nas obrigações que assumimos uns com os outros a fim de constituirmos relações justas? Defendem-se, aqui, a proximidade e a responsabilidade como o horizonte a partir do qual podemos conceber o humano, ao mesmo tempo que constituem o conteúdo das obrigações de um para com o outro em termos de realizações e relações justas. Um ponto que ainda merece ser destacado nas relações interpessoais é o problema de as transformarmos em relações comerciais. Com traços diferentes de conteúdo, essa expressão surge tanto em Levinas (2014), quanto em uma obra organizada por Nussbaum e Sen (2009) denominada *The quality of life*. No primeiro, a relação comercial surge quando as relações interpessoais assumem o critério de reciprocidade e, nesse sentido, somente ajo esperando um retorno equivalente ou superior em termos de benefícios. O que se exclui, na relação comercial caracterizada por Levinas (2014, p. 10), é a generosidade e a gratuidade. No segundo, as relações comerciais são estabelecidas quando não somos capacitados a imaginar, a querer saber, a sentir emoções como a gratidão (NUSSBAUM; SEN, 2009, p. 1), a qual ocorre quando conseguirmos colocar a gratuidade como critério de ação e avaliação. Na ausência de tais capacidades, a vida e o desenvolvimento perdem suas características complexas, passando a ser considerados somente em termos de obtenção de lucro econômico. Em Sen (2010, 2011) e Sen e Kliksberg (2010), é levantada a dúvida sobre a possibilidade de transformar renda em bem viver, em qualidade de vida. Nesse sentido é que as relações humanas complexas não se resumem à demanda comercial, mas envolvem, além das capacidades anteriormente citadas, também as oportunidades e liberdades de escolha e decisão.

Como resposta ao problema das relações comerciais, a demanda por relações éticas e humanas exige uma reconstrução de sentido sobre a *aproximação* e a *responsabilidade*. Os temas da alteridade em Levinas e do multiculturalismo em Sen se constituem a partir desses conceitos e, nas linhas que se seguem, apresentaremos alguns traços dessas teorias. Quem, exatamente, está em proximidade comigo? A resposta pode ser iniciada a partir de uma negativa:

La proximidad no se resuelve en la conciencia que un ser adquiere de otro ser al que estimaría próximo en tanto que éste se encontraría a su vista o a su alcance y en tanto que le sería posible captarlo, tenerlo o entretenerse con él en la reciprocidad del apretón de manos, de la caricia, de la lucha, de la colaboración, del comercio o de la conversación. (LEVINAS, 2011, p. 143)

Contrariando a física, a proximidade ocorre não a partir da diminuição do intervalo entre dois pontos, mas é estabelecida pelo compromisso, pela responsabilidade. Em *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, a proximidade “es donde se teje todo compromiso” (LEVINAS, 2011, p. 147), ou seja, a proximidade se define a partir do compromisso e da responsabilidade por outrem. Em *Ética e infinito*, essa concepção é reafirmada de modo muito claro:

A proximidade de outrem está apresentada [...] como o facto de que outrem não está simplesmente próximo de mim no espaço, ou próximo como um parente, mas que se aproxima essencialmente de mim enquanto me sinto – enquanto sou – responsável por ele. É uma estrutura intencional que, de modo algum, se assemelha à relação intencional que nos liga, no conhecimento, ao objeto [...]. A proximidade não se reduz a esta intencionalidade; em particular não se reduz ao fato de eu conhecer o outro. (LEVINAS, 1982, p. 88-89)

Algo nos choca! O fato de estar imediatamente ao lado de alguém, e talvez permanentemente, não garante proximidade. As relações podem ser orientadas pelo critério da reciprocidade, da equivalência, da mensurabilidade, da indiferença, o que torna as relações comerciais, devido à ausência de compromissos éticos e humanos entre os envolvidos. Com isso não se retira a importância da corporeidade, do contato imediato, da percepção, mas abre o debate sobre o limite de seu significado ético em termos de compromisso frente ao outro, levando a refletir o quão distante ou indiferente podemos ser, mesmo em intervalo de poucos centímetros. Por outro lado, a dimensão sensível que nos faz perceber o outro e gerar diminuição de intervalo físico é qualificada a partir do elemento ético da responsabilidade.

A proximidade se define pela responsabilidade; somente sou próximo quando sinto que *tenho e ajo com* responsabilidade por alguém. Essa perspectiva orientada por Levinas indaga, também, sobre a possibilidade de existir justiça entre os indivíduos quando o critério de relação é o cálculo político. Ao mesmo tempo nos aponta uma concepção de ser humano ou de identidade humana. Se, por um lado, nossa identidade não se define a partir de uma única abordagem, de uma única posição ou de linhas de divisões, por outro, tem-se a concepção de que o humano encontra afirmada sua identidade sob o critério da responsabilidade – o eu humano como um eu responsável:

A minha responsabilidade não cessa, ninguém pode substituir-me. De facto, trata-se de *afirmar a própria identidade do eu humano a partir da responsabilidade*, isto é, a partir da posição ou da

deposição do eu soberano na consciência de si, *deposição* que é, precisamente, a sua responsabilidade por outrem. A responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que, humanamente, não posso recusar. Este encargo é uma suprema dignidade do único. Eu, não intercambiável, sou eu apenas na medida em que sou responsável. (LEVINAS, 1982, p. 92-93, grifo nosso)

O nosso dever em relação ao outro é posto a partir da concepção de responsabilidade, sendo possível afirmar que as relações éticas e humanas são constituídas sob o signo do dever próprio da responsabilidade. O ato de fazer justiça à singularidade de cada indivíduo pressupõe esse movimento em sua direção, não orientado pela condição de soberania ou como consciência doadora de sentido. A demanda está exatamente em uma espécie de deposição do eu, no sentido de não estar em posição privilegiada, mas ser conduzido de modo desinteressado. Em *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Levinas defende tal deposição apontando seu problema contrário, a tentativa de transformar não só o humano, mas toda a natureza, em reflexo ou resultado de um *eu* soberano:

El espacio y la naturaleza no pueden ser planteados en una impasibilidad geométrica y física iniciales para recibir de la presencia del hombre, de sus deseos y pasiones un barniz cultural que los tornaría significantes y parlantes. Si al comienzo existiesen esta geometría y esta física, los atributos significantes jamás tendrían otra cosa que una existencia subjetiva en la cabeza de los hombres, en las costumbres y los escritos de los pueblos. Estaríamos ante un narcisismo que no encontraría en el granito de las cosas nada más que una superficie que remitiría a los hombres ecos y reflejos de su humanidad. (LEVINAS, 2011, p. 141)

Essa deposição não é abandono ou esquecimento de si mesmo, mas destituição da soberania de um *eu* que se ergue imperioso acima de todos e coloca a si mesmo, seus desejos, suas necessidades, sua posição hierárquica, como elemento inicial de relações, como critério de mensurabilidade e avaliação – isso intensifica a compreensão anterior de que, na justiça, se limitam ou se anulam os privilégios postos no *eu*. Tal concepção indica um poder enquanto obrigação, ser capaz de algo, próprio da concepção seniana de *capacidade*, a qual pode ser compreendida, de modo resumido, como *o poder de fazer algo*.<sup>8</sup> O que me obriga é a responsabilidade inicial de, se eu tiver condições de fazer algo em benefício de alguém, então essa razão deveria me obrigar à ação (cf. SEN, 2011). Tal é a responsabilidade assimétrica, uma obrigação independente da

<sup>8</sup>

Sobre esse tema, ver Farinon (2016, 2017).

reciprocidade ou equivalência, pois sabe-se que o outro poderá não ser capaz de retribuir.

É a colocação do humano na perspectiva da alteridade, da possibilidade de se constituir enquanto outro, habitando espaços comuns, mas na amplitude de suas identidades, o que demanda um senso forte de proximidade. *Precisamos nos sentir responsáveis uns pelos outros, e aqui reside a relação interpessoal inicial, no sentido ético e humano.* Com isso não estamos defendendo a destituição dos esforços conjuntos, no sentido de podermos cooperar uns com os outros. Sem dúvida, situações de injustiça são mais bem resolvidas a partir do congregar de esforços. Por isso, conceber a identidade humana e nossos vínculos a partir da responsabilidade coloca cada um no compromisso de avaliar, escolher, decidir e agir orientado por critérios que vão além dos interesses postos pelas relações comerciais ou pelas posições locais.

## SENTIDOS E DESAFIOS EDUCACIONAIS

Dizer que é possível uma relação orientada pelo princípio alteridade, conforme aqui defendido, constitui uma utopia extremamente ambiciosa. A dúvida em sermos eticamente capazes de, por exemplo e em termos de razoabilidade, considerarmos perspectivas oriundas de outros lugares, em uma abertura que elimina o reducionismo a uma única linha rígida de avaliação, levanta a questão em torno do caminho a ser construído e percorrido em termos formativos, a fim de que a utopia possa ser mais do que uma crítica ao estado atual, permitindo condições para formarmos indivíduos que levem a realizações plausíveis.

Isso encontra ressonância no desenvolvimento de capacidades em Amartya Sen. Para o autor de *A ideia de justiça*, capacidade é o poder de fazer algo que temos razão para valorizar, se relacionando diretamente com as “oportunidades ‘abrangentes’, e não apenas se concentrando no que acontece na ‘culminação’” (SEN, 2011, p. 266). A fim de ilustrar, tomemos como exemplo, e em termos de Brasil, a meta 4 do atual Plano Nacional de Educação,<sup>9</sup> a qual apresenta o desafio de universalização do acesso à educação básica “para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2014, p. 11). Em termos culminantes, uma vez atingido tal resultado, a meta estaria realizada, contudo, a abordagem das capacidades indica a necessidade de uma pergunta pelo abrangente: tal inclusão é algo justo ou tal culminação não estaria significando o risco de estarmos diante de uma “inclusão injusta”, que ocorre quando as condições da inclusão não estão coerentes com o senso de fazer justiça à singularidade do outro, gerando situações de indiferença, tolerância descomprometida, simples cumprimento legal em um cálculo político que pode significar o outro lado da face da exclusão?

9

O que se propõe aqui não é uma crítica à meta 4, a qual tem extremo valor e necessidade urgente, mas, tão somente, fazer uso de seu importante conteúdo para mostrar o problema das possíveis realizações sob o critério do cálculo político, ou seja, somente como cumprimento da norma, em sentido de juridificação, sem o reconhecimento do valor ou da condição humana de cada indivíduo, ou, ainda, sem o reconhecimento do critério de responsabilidade posto como condição para a comunidade humana.

A inclusão somente será uma expressão do princípio alteridade quando permitir a possibilidade de constituir experiências formativas no encontro com os diferentes. Ou seja, quando for possível, a partir das relações, gerar conteúdo permanente e capaz de modificar os envolvidos em um sentido ético de respeito por aquele que se constitui como diferente. Isso exige concebermos a educação não como escolarização, no sentido de repasse de conteúdos estruturados em uma grade curricular ou, em agravante, conceber a ética somente como uma disciplina (por mais que defendamos a importância da disciplina de Ética). A educação é posta aqui como experiência que acontece no encontro entre pessoas ao compartilharem suas existências e constituírem sentido por estarem em encontro. Recorrendo à Nadja Hermann (2010), a educação tem conexão direta com a ética, sendo responsável por desenvolver um modo de vida ou a arte de viver, cuja orientação não reside somente na base da razão teórico-epistemológica, mas com base na razão sensível-corpórea.

O resgate da chamada razão sensível ou razão corpórea encontra um sentido profundo no debate aqui proposto. Hermann (2010, p. 61) defende que as “forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos, do que qualquer fundamentação teórica da moral”. Para além da construção dos princípios teóricos para o agir, as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções demandam uma intensa orientação ética a partir dos canais da sensibilidade. O adoecimento do contato compromete uma característica básica dos processos educativos, a dimensão do encontro, no qual entram em jogo aquelas forças citadas por Hermann, mediante as quais seria possível admitir características diferentes nas relações interpessoais. A dimensão sensível-corpórea pode ter relação com o contato físico, mas não se resume a isso, significando a capacidade de gerar sentido ou consequências não fixados aos critérios puramente ditados pela razão teórica.

Na redução da educação a um fenômeno marcado por características comerciais, a ausência desses elementos pode encontrar legitimidade, mas na defesa da educação, conforme exposto anteriormente, o adoecimento do contato revela nada menos que o fracasso da formação. Como permitir experiências de proximidade, de responsabilidade, quando não conseguirmos estabelecer contato sensível? Poderemos obter excelentes máquinas utilitárias aptas ao cumprimento de suas funções na geração de renda e no desenvolvimento científico-tecnológico, mas poderemos estar distantes de seres humanos completos e complexos, concebidos a partir das

[...] facultades del pensamiento y la imaginación, que nos hacen humanos y que fundan nuestras relaciones como relaciones

humanas complexas en lugar de meros vínculos de manipulación y utilización. (NUSSBAUM, 2010, p. 25)

A educação paga um tributo muito elevado ao modelo de relações comerciais denunciado por Sen, à transformação do humano em máquinas utilitárias a partir da concepção de Nussbaum (2010, p. 20) e ao cálculo político denunciado por Levinas como problema da justiça. Isso repercute na educação quando nos deparamos com a ênfase estatística em dissonância com a ênfase formativa. E a cultura mercadológica na qual as instituições de ensino estão envolvidas agrava ainda mais a transformação da educação em processos de relações comerciais, cujo objetivo é reduzir o humano a máquinas utilitárias incapazes de imaginação, criatividade e rigorosidade no pensamento crítico. O adoecimento do contato, as relações comerciais, a justiça como cálculo político, tudo isso acaba por tornar a presença do outro a expressão de uma inclusão injusta, sendo extremamente negativa para a educação, pois o espaço da alteridade se transforma em espaço da simples diferença e/ou indiferença. Com isso se desfaz a possibilidade do mundo comum, entrando em jogo os critérios de totalidade e universalização. A consequência pode ser vista na tentativa escolar de padronização de comportamentos sob critérios impostos (o diferente me causa medo), nas avaliações fixadas em critérios culminantes em detrimento dos abrangentes (colocação da nota como critério final e absoluto para definir méritos), a comparabilidade estabelecida pelos professores em relação aos estudantes a partir de critérios de mensurabilidade que reduzem a riqueza constitutiva individual ao padrão imposto como válido (somos incapazes de tratar os diferentes como diferentes).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio alteridade foi posto como o grande desafio neste texto, a partir do qual estabelecemos um diálogo entre Sen e Levinas com o objetivo de fundamentar e justificar a alteridade como sendo, ela mesma, um princípio ético, caracterizado pela justiça que se realiza a partir dos critérios de incomensurabilidade, identidade dinâmica, terceiro incluído, proximidade e responsabilidade. A partir desse objetivo e da caracterização do princípio alteridade desenvolvida no texto, apontamos algumas consequências que mereceriam estar na pauta das reflexões sobre educação e formação. Por mais que tenhamos consciência de que a educação não é tarefa exclusiva das instituições de ensino, lançamos um olhar mais direcionado a elas.

Merece especial destaque o desafio ético-educacional de garantir a fecundidade: que as escolas, os professores, os conteúdos, os processos educativos, as relações interpessoais sejam espaços férteis para

a fecundação qualificada do ser humano. Isso não significa recusa do mundo preexistente e tampouco defesa do individualismo, mas encontra o sentido de que tal mundo não é absolutamente determinante, caso contrário a escolarização seria suficiente, pois bastaria a apropriação do que a tradição nos apresenta. Se defendemos a educação como formação em uma perspectiva ética e humana, é porque acreditamos que o mundo não está pronto e tampouco os indivíduos que nele vivem, os quais precisam assumir sua potência crítica, criativa e criadora ao levar adiante a tarefa de constituir-se como indivíduos e constituir o mundo comum.

A fecundidade provoca em termos de docência, pois rompe com a tendência de repetição irrefletida de práticas pedagógicas, com a tendência de padronização moral ou cultural à qual os estudantes são submetidos, com a tendência de inserir as disciplinas e seus conteúdos em uma arena de gladiadores em duelo uns contra os outros, com a tendência de transformar a capacidade linguística em conversação, no sentido de palavreado vazio de senso crítico e utópico, ou, ainda, na transformação da linguagem em doutrinação. Fecundidade docente implica um constante autocriar-se, autoformar-se, permitindo o surgimento de uma novidade constitutiva dentro do contexto de relações. Ao mesmo tempo, os professores devem representar fertilidade, enquanto possibilitadores de espaços que permitam a fecundidade dos alunos, em que eles possam fazer a experiência da autocriação, da autoformação, a partir do encontro ou da aproximação responsável consigo mesmo e com o diferente. Na colocação do critério fecundidade surge o movimento de individuação, mas, também, o movimento de mundo comum, pois individuação não significa critério de isolamento ou de sobreposição de valor. Talvez seja necessário intensificarmos a relação dialética entre individuação e mundo comum, e as instituições de ensino podem assumir responsabilidade formativa nessa tarefa.

A alteridade, enquanto princípio ético, aponta para a razoabilidade como base no uso da razão. Propomos duas alternativas de compreensão derivadas do conceito seniano de razoabilidade. Primeiro, ela permite que ocorra a interdisciplinaridade, pois provoca as disciplinas para uma abertura de perspectivas, em uma aproximação e diálogo que tendem a nos modificar (pois mantenho a especificidade por mais que elementos diferentes sejam aceitos e passem a nortear meu modo de pensar, avaliar e agir) em termos de conteúdos e capacidade de abordar problemas; ou, até mesmo, tendem a reconfigurar metodologias e processos desenvolvidos a fim de gerar ensino, aprendizagem, formação. A interdisciplinaridade provoca uma mudança razoada no modo como se concebe as disciplinas, seus conteúdos e suas funções nos processos formativos, rompendo com o reducionismo às perspectivas próprias, providas dos locais próprios denominados disciplinas. Podemos defender

a necessidade de disciplinas razoadas, abertas às perspectivas que venham de locais distintos. Segundo, ela permite desenvolver a boa argumentação, o que pode ser percebido quando uma sala de aula se torna espaço fértil para o diálogo fecundo, aquele que permite a ampliação das opiniões, a construção de sentidos e conhecimentos.

Oportunizar situações propícias ao intercâmbio de ideias, as quais permitem questionar concepções, valores tidos como certos e inabaláveis, e, também, ampliar as compreensões mediante a investigação e o debate produtivo constituem algumas condições para que seja possível desenvolver a capacidade de ver o mundo em perspectiva mais ampla, com critérios construídos de modo não arbitrário. A abordagem das capacidades em Sen indaga sobre o tipo de vida que podemos levar, ou o que podemos realizar pelo fato de estarmos inseridos em determinada instituição ou em determinada organização social. Mas as realizações que se esperam devem ser algo valorado, e para isso faz-se necessário dar lugar à razão a partir do debate e do contato com os diferentes. A característica de abertura linguística, dando espaço às diferentes vozes provindas de diferentes lugares, contribui para a tentativa de ver o mundo a partir do olhar do outro e formar uma valoração não arbitrária e subjetivista.

Finalizando, é indispensável modificarmos nosso modo de pensar as relações que se estabelecem no interior das instituições de ensino. E isso é abordado enquanto crítica à ideia de distanciamento, de não vínculos entre professor e aluno. Precisamos nos sentir e nos fazer próximos, assumirmos nosso compromisso diante do outro, nos fazer responsável por ele, independente da esperada reciprocidade, pois as ações verdadeiramente pedagógicas não são caracterizadas por relações comerciais e de reciprocidade – isso caracterizar-se-ia como ato de amor? Sobre isso precisaríamos aprofundar o debate, mas o fato certo é que isso lança um novo modo de pensar os processos educativos, o que provém da colocação do princípio alteridade.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Teoria estética*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/Sase, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

ELIOT, Thomas Stearns. *The four quartets*. San Diego, CA: Harcourt, 1943. Disponível em: <<http://www.coldbacon.com/poems/fq.html>>. Acesso em: 12 set. 2017.

FARINON, Maurício João. Articulações entre esclarecimento, progresso e humanidade. In: LAGO, Clenio; FARINON, Maurício João. *Articulações entre esclarecimento e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 53-78.

- FARINON, Mauricio João. A concepção de capacidade como liberdade. In: RAJOBAC, R.; BOMBASSARO, L. C.; GOERGEN, P. *Experiência formativa e reflexão*. Caxias do Sul: Educus, 2016. p. 357-368.
- FARINON, Mauricio João. Educação e ética sob o enfoque da abordagem das capacidades. *Cadernos de Pesquisa*, São Luiz, v. 24, n. 2, p. 12-25, maio/ago. 2017.
- FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FLICKINGER, Hans-Georg. À contramão das atuais correntes pedagógicas. In: FLICKINGER, Hans-Georg; LAGO, Clenio; FARINON, Mauricio João. *Articulações entre esclarecimento e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 133-158.
- HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.
- HERMANN, Nadja. *Ética e educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LEVINAS, Emmanuel. *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Tradução de Antonio Pintor Ramos. 5. ed. Salamanca: Sígueme, 2011. (Hemeneia, 26).
- LEVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Tradução de Pergentino S. Pivatto. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LEVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito* (diálogos com Philippe Nemo). Tradução de João Gama. Revisão de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1982. (Biblioteca de Filosofia Contemporânea: 05).
- LEVINAS, Emmanuel. *Violência do rosto*. Tradução de Fernando Soares Moreira. São Paulo: Loyola, 2014.
- NUSSBAUM, Marta. *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Traducido por María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz, 2010.
- NUSSBAUM, Martha; SEN, Amartya (Ed.). *The quality of life*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- RUIZ, Castor Bartolomé. Alteridade humana e potência do não para a violência – um diálogo com Emmanuel Levinas. *Síntese: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 43, n. 136. p. 239-258, maio/ago. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/asus/Downloads/3558-11974-1-SM%20(2).pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.
- SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. Tradução de Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SEN, Amartya. *Identidade e violência: a ilusão do destino*. Tradução de José Antonio Arantes. São Paulo: Iluminuras, 2015.
- SEN, Amartya; KLIKSBERG, Bernardo. *As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado*. Tradução de Bernardo Ajzenberg e Carlos Eduardo Lins da Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- TIBURI, Marcia; HERMANN, Nadja. *Diálogo/Educação*. São Paulo: Editora Senac, 2014.

Recebido em: 02 MAIO 2017 | Aprovado para publicação em: 24 NOVEMBRO 2017



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.



ARTIGO



## ARTIGOS

# DO GOVERNO À GOVERNANÇA: PERMEABILIDADE DO ESTADO A LÓGICAS PRIVATIZANTES NA EDUCAÇÃO

ZARA FIGUEIREDO TRIPODI<sup>I</sup>

SANDRA ZÁKIA SOUSA<sup>II</sup>

### RESUMO

*Apresenta-se a noção de permeabilidade como categoria analítica que auxilia o exame de dinâmicas de privatização presentes em iniciativas atuais na educação básica. O conceito de permeabilidade refere-se aqui à natureza de padrões relacionais forjados na implementação de políticas educacionais. Assim, examinam-se dois movimentos que se realizam concomitantemente: de um lado, iniciativas do poder público de assimilar e adaptar conhecimentos desenvolvidos no setor privado; de outro, a transferência de prestação de serviços públicos para instituições privadas. Sistematizam-se aportes da literatura que contribuem para a compreensão da ampla gama de regimes de regulação. À luz desses subsídios, são mencionadas iniciativas que ilustram alterações nos modos de gerenciar e prover a educação básica.*

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS • GESTÃO • GOVERNANÇA •  
PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO**

FROM GOVERNMENT TO GOVERNANCE:  
PERMEABILITY OF THE STATE TO  
PRIVATIZING LOGICS IN EDUCATION

### ABSTRACT

*This article presents the notion of permeability as an analytical category for examining the privatization dynamics in current initiatives in early childhood, primary and secondary education. The concept of permeability refers here to the nature of relational patterns shaped in the implementation of educational policies. Therefore, the article examines two concomitant movements: on the one hand, public authorities' initiatives to assimilate and adapt knowledge developed in the private sector; on the other hand, the transfer of public services to private institutions. It also systematizes literature inputs which contribute to the understanding of the wide range of regulatory regimes. Initiatives that illustrate changes in the forms of management and provision of early childhood, primary and secondary education are discussed in light of these contributions.*

<sup>I</sup> Universidade Federal de  
Ouro Preto - UFOP -,  
Ouro Preto (MG), Brasil;  
zarafigueiredo@gmail.com

<sup>II</sup> Universidade de São Paulo  
- USP -, São Paulo (SP),  
Brasil; sanzakia@usp.br

**EDUCATIONAL POLICIES • MANAGEMENT • GOVERNANCE •  
PRIVATIZATION OF TEACHING**

## DU GOUVERNEMENT À LA GOUVERNANCE: PERMÉABILITÉ DE L'ÉTAT AUX LOGIQUES DE PRIVATISATION DE L'ÉDUCATION

### RÉSUMÉ

*Cet article introduit la notion de perméabilité en tant que catégorie analytique pour l'examen des dynamiques de privatisation présentes dans les initiatives actuelles de l'éducation de base. Le concept de perméabilité se réfère ici à la nature des standards relationnels façonnés dans la mise en oeuvre des politiques de l'éducation. Deux mouvements concomitants seront examinés: d'un côté, les initiatives du pouvoir public cherchant à assimiler et à adapter les connaissances issues du secteur privé; de l'autre, le transfert des prestations du service public aux institutions privées. Les apports de la littérature contribuant à la compréhension de la diversité des régimes de réglementation sont systématisés et mettent en lumière les initiatives qui illustrent les changements des modes de gérer et de fournir une éducation de base.*

**POLITIQUES ÉDUCATIVES • GESTION • GOUVERNANCE •  
PRIVATISATION DE L'ENSEIGNEMENT**

## DEL GOBIERNO A LA GOBERNANZA: PERMEABILIDAD DEL ESTADO A LÓGICAS PRIVATIZADORAS EN LA EDUCACIÓN

### RESUMEN

*Se presenta la noción de permeabilidad como categoría analítica que auxilia el examen de dinámicas de privatización presentes en iniciativas actuales en el ámbito de la educación básica. El concepto de permeabilidad se refiere aquí a la naturaleza de estándares relacionales forjados en la implementación de políticas educacionales. De este modo, se examinan dos movimientos que se realizan de forma concomitante: por un lado, iniciativas del poder público de asimilar y adaptar conocimientos desarrollados en el sector privado; por el otro, la transferencia de prestación de servicios públicos a instituciones privadas. Se sistematizan aportes de la literatura que contribuyen para comprender la amplia gama de regímenes de regulación. A la luz de dichos subsidios se mencionan iniciativas que ilustran alteraciones en los modos de gestionar y proveer la educación básica.*

**POLÍTICA EDUCACIONAL • GESTIÓN • GOBERNANZA •  
PRIVATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA**

**U**M DOS ATUAIS DESAFIOS COLOCADOS À ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE MANEIRA geral e, de modo específico, às políticas educacionais encontra-se na necessidade de se recorrer a aportes que auxiliem a compreensão da ampla gama de regimes de regulação que redesenham os padrões de administração pública, acolhendo a convivência de iniciativas localizadas dentro e fora do aparelho formal do Estado.

Esses padrões de administração pública têm ocupado posição central na agenda global, pautando a condução de políticas educacionais em diferentes países e conduzidas por governos de diferentes espectros político-ideológicos. As razões que os têm motivado a se inserir nesse movimento e os caminhos por eles trilhados são formulados de modo diverso; no entanto, nos últimos 30 anos, assiste-se, de maneira crescente, a medidas privatizantes, sobretudo aquelas relativas à expansão de iniciativas de publicização dos serviços públicos, implantadas tanto por governos considerados conservadores quanto por aqueles de orientação mais progressista. A título de ilustrar essa afirmação, tem-se, no Reino Unido, a eleição de Tony Blair, em 1997, pelo Partido Trabalhista, que não representou ruptura com os princípios liberais, do ponto de vista econômico, que orientaram os governos precedentes, do Partido Conservador, de Margaret Thatcher (1979-1990) e John Major (1990-1997). A história recente norte-americana também pode ser lida na mesma perspectiva, haja vista que a eleição do democrata Bill Clinton para a Casa Branca não significou um recuo no padrão de gestão

pública americana, sobretudo na educação, se comparado aos governos republicanos que o antecederam. A gestão de Barack Obama, nos seus dois mandatos, que compreende o período de 2009 a 2017, também não representou, no campo educacional, ruptura com lógicas anteriores de gestão, especialmente, no que tange à privatização.

No Brasil, a eleição de Lula, pelo Partido dos Trabalhadores, em 2002, e a sua reeleição em 2006, bem como a de Dilma Rousseff, do mesmo partido, em 2010 e 2014, também não se traduziram em iniciativas governamentais que descontinuassem orientações que vinham pautando a gestão pública desde o início dos anos 1990, no que tange tanto às lógicas de regulação mobilizadas quanto à interação entre Estado e atores não estatais, tanto na formulação quanto na implementação de políticas públicas de corte social. O plano de gestão do governo Lula, de 2003, intitulado “Gestão Pública para um Brasil de Todos”, positivado por meio da Lei federal n. 11.079, de 2004 (BRASIL, 2004), é pedagógico nesse sentido, por já apresentar, àquela altura, a intenção de se manter uma lógica administrativa de natureza gerencial, implementada por Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) no seu primeiro governo. Uma das diretrizes da proposta do governo petista anunciava os parâmetros que supostamente se fariam necessários às exigências impostas pela contemporaneidade e que se traduziriam no fomento das parcerias público-privadas, no âmbito da administração pública.

Tratar dos contornos do público e do privado, no âmbito da gestão pública, supõe, contudo, considerar a existência de dois movimentos que vêm se delineando de modo concomitante: de um lado, iniciativas do poder público de assimilar e adaptar, ao setor estatal, conhecimentos e práticas gerenciais desenvolvidos no setor privado e, de outro, a transferência da prestação dos serviços públicos para instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. Isso significa que as reformas de Estado em curso, a partir dos anos de 1990, no caso brasileiro, buscam incidir sobre duas esferas distintas, embora intimamente relacionadas: o modo de administrar as políticas no âmbito do aparelho formal do Estado e as relações e interações que se estabelecem com a esfera privada e com o setor “público não estatal” (BRASIL, 1995), reconhecendo-se, inclusive, atributos de público em organizações e instituições externas ao aparelho de Estado.

Nesse sentido, mais do que identificar a tendência de privatização do público, já amplamente apontada pela literatura, parece importante inventariar os processos que estão por detrás dessa lógica, sustentando-a tanto do ponto de vista da sociedade, quanto do próprio Estado.

Para tanto, este artigo apresenta o conceito de “permeabilidade do Estado”, por entendê-lo como uma importante categoria analítica para se examinar as experiências recentes que ilustram essas duas

lógicas de interação entre Estado e iniciativas que lhe são externas, focalizando a educação básica: apropriação do *éthos* privado à gestão da educação básica pública e a dispersão de oferta da educação básica para atores da sociedade civil.

Além dessa introdução e de apresentação sucinta da metodologia que sustenta o trabalho, o texto discute o conceito de permeabilidade do Estado e sistematiza contribuições da literatura sobre as noções de Nova Gestão Pública e Governança, com base em aportes oriundos principalmente dos campos da ciência política, da administração pública e da sociologia relacional. Em seguida, trata de articular a noção de permeabilidade a essas duas tendências de gestão no campo educacional e ilustra os conceitos discutidos à luz das iniciativas em curso no Brasil.

## NOTAS METODOLÓGICAS

Este artigo explora analiticamente as lógicas privatizantes que têm sustentando as políticas públicas educacionais, a partir de uma reconstituição empírica de estratégias mobilizadas por atores estatais nas últimas décadas. O trabalho é de natureza qualitativa e está ancorado por uma revisão da literatura em torno da noção de permeabilidade do Estado, bem como sobre os fundamentos da Nova Gestão Pública e da Governança em Rede, de modo a identificar as correntes teóricas de que seriam tributárias as ferramentas utilizadas pelo Estado na disseminação de concepções privadas na gestão e oferta de bens públicos. Já a ilustração de iniciativas que compõem o quadro privatizante na educação pública brasileira vem de resultados de pesquisas anteriores, realizadas pelas autoras, nas quais foram utilizados pesquisa bibliográfica, documental e testes estatísticos em alguns casos.

## PERMEABILIDADE ESTATAL COMO CATEGORIA ANALÍTICA

Estudos sobre as relações entre público e privado vêm sendo desenvolvidos no Brasil há várias décadas, sob diferentes perspectivas. Do trabalho clássico de Sérgio Buarque de Holanda (1976), passando pela discussão proposta por Nunes (1987) sobre as gramáticas políticas do clientelismo e corporativismo no Brasil e chegando aos trabalhos desenvolvidos por Marques (2000) sobre a permeabilidade do Estado, a literatura tem apontado a existência de uma privatização do público, em formatos e lógicas diversas, mas “verdadeira e visível a qualquer observador” (MARQUES, 2000, p. 23).

No campo das políticas educacionais, o debate travado acerca das fronteiras entre o público e o privado, aqui e alhures, tem dado conta de sua fragilização, levando à alteração, ao que parece, tanto de práticas

de sala de aula, quanto da própria formulação das políticas (DALE, 1994; ADRIÃO; PERONI, 2008; ROBERTSON; VERGER, 2012; PERONI, 2013; BALL, 2014).

Se, por um lado, o fenômeno da privatização do público, enquanto uma opção de governos, parece já estar bem documentado em pesquisas, com significativas evidências científicas, por outro, enquanto categoria analítica, a privatização parece demandar, ainda, certo esforço de modo a compreender se ela é capaz de apreender os diversos formatos e padrões de relação que se fazem conhecer nos desenhos das políticas atuais. Isso talvez se deva ao fato de que, conceitualmente, a noção de privatização tenda a dar ênfase a formas de intermediação de interesses que privilegiem aspectos mais direcionados a *lobbies* entre esfera privada e Estado, deixando em segundo plano outros fatores que motivariam tais parcerias. Em outros termos, parece que a discussão em torno de privatização, especialmente no âmbito das políticas públicas educacionais, tem como uma das premissas centrais a transferência de recursos públicos para o setor privado, tendendo a restringir a análise de seus fatores condicionantes às questões de natureza econômica.

A concepção que norteia esse trabalho parte do reconhecimento de que uma importante tarefa analítica para a discussão de lógicas privatizantes da educação no Brasil, no campo da pesquisa, consiste em pensar um instrumental teórico-analítico que dê conta de examinar também outras relações de causalidade implicadas na escolha do setor privado como modelo de gestão a ser assumida pelo setor público ou como forma de oferta do bem social. Nesse sentido, um caminho analítico que se apresenta é a utilização do conceito de permeabilidade do Estado.

A noção de permeabilidade remonta, no caso brasileiro, aos anos de 1970, quando o então sociólogo Fernando Henrique Cardoso a utiliza de modo pioneiro, para tratar dos “aspectos políticos do planejamento” no Brasil e trazer a discussão da existência de “círculos de interesse organizados em anéis” na produção de políticas. Para Cardoso, os interesses privatistas fluem, em suas relações com o Estado, através de teias de cumplicidades pessoais, de natureza difusa,

[...] mais orientada para relações e lealdades pessoais que tornavam cúmplices desde o vereador, o deputado, o funcionário de uma repartição fiscal, o industrial, comerciante ou banqueiro, até o ministro, quando não o próprio presidente. (CARDOSO, 1987, p. 179)

O autor chama a atenção, ainda, para o fato de não se tratar necessariamente de *lobbies*, haja vista que esses supõem “alto grau de organização dos grupos interessados numa decisão e racionalidade na definição de objetivos e meios” (CARDOSO, 1987, p. 179). O que fica

evidente, na discussão proposta por Cardoso (1987), é que a intermediação de interesses, no Brasil, na esfera de produção de políticas públicas, pelo menos àquela altura, estava relacionada a fatores de ordens diversas, inclusive afetivas e vicinais.

Nos anos de 1990, também Melo (1993) vai se valer do conceito de permeabilidade para examinar o processo de intermediação de interesses na implementação de políticas sociais no período pós-1988. Contudo, essa chave interpretativa passa a ter mais presença e força na análise de políticas públicas a partir dos trabalhos de Marques (1999, 2000), que investigaram a presença de redes sociais nas políticas urbanas no Rio de Janeiro e os padrões relacionais à sua estruturação. Nesses trabalhos, Marques cuidou não só de examinar a implementação de políticas, mas também de definir, de modo mais amplo, o conceito de permeabilidade, que, segundo o autor, pode ser entendido como:

[...] uma forma similar à descrita pelas categorias de anéis burocráticos, *lobby*, e privatização do Estado. Embora a idéia geral dos conceitos seja assemelhada, sua especificação deixa claras inúmeras diferenças. A permeabilidade é produzida a partir de uma teia de relações e cumplicidades, construída ao longo da vida dos indivíduos, incorporando diferentes tipos de elo. Ao contrário do que seria de se prever pela utilização direta de uma perspectiva baseada no *lobby*, por exemplo, o dinheiro é apenas um dos tipos de vínculos lançados entre indivíduos e grupos. (MARQUES, 2000, p. 53)

Uma outra importante dimensão da noção de permeabilidade, trazida por Marques (2000), relaciona-se aos efeitos decorrentes do encontro ou da superposição do Estado com o privado nas várias fases da produção e entrega de políticas públicas. Tais efeitos podem assumir contornos diferenciados a depender do padrão relacional que se institui em determinado momento, sob certas condições históricas, sociopolíticas e econômicas. Isso se deve ao fato de que a permeabilidade, em si, é “perene no tempo e presente em todos os campos de ação do Estado” (MARQUES, 2000, p. 53) e, portanto, a sua potencialidade se realiza (ou não) em termos das condições materiais concretas postas aos formuladores de políticas, das concepções de Estado assumidas por determinado grupo que detém o governo por certo período, em termos de definição das funções do Estado frente à sociedade, da dependência de trajetória de certas políticas, além da própria dinâmica de acumulação do capital na contemporaneidade e do jogo político dentro de uma democracia.

Nesse sentido, a categoria analítica permeabilidade apresenta um expressivo potencial para o exame tanto de estratégias e lógicas privatizantes mobilizadas por diferentes atores sociais e políticos, no âmbito da administração pública, quanto de suas possíveis razões explicativas.

Isso porque as iniciativas do poder público de assimilar e adaptar, ao setor estatal, conhecimentos e práticas gerenciais desenvolvidos no setor privado, mas também de transferir a prestação dos serviços públicos para instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, dizem respeito à extensão da permeabilidade do Estado e à busca de se compreender os fatores que motivaram a potencialidade dessa permeabilidade.

No caso brasileiro, essas duas dimensões de privatização têm se mostrado coerentes com os princípios de duas tendências administrativas fortemente difundidas na atualidade em vários países,<sup>1</sup> incluindo o Brasil: a Nova Gestão Pública e a Governança em Rede.

## PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES DA NOVA GESTÃO PÚBLICA

Do ponto de vista da administração pública e dos modos de regulação de suas políticas, os anos de 1980 foram marcados por uma onda de reformas localizadas principalmente nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – e alicerçadas nos princípios da Nova Gestão Pública – NGP.<sup>2</sup>

Se, por um lado, a Nova Gestão Pública constituiu-se, nas democracias ocidentais, uma das mais impressionantes tendências da administração públicas (HOOD, 1991), por outro, o gerencialismo longe está de se afirmar como um paradigma de gestão, bem como de construir uma resposta satisfatória aos problemas de sociedades tão diferentes como aquelas nas quais ele adentrou. Isso significa dizer que o desenho da gestão e da regulação das políticas, no contexto da Nova Gestão Pública, é altamente *path dependent*, ou seja, ainda que vários países se valham desses princípios, os resultados de sua utilização serão determinados, em larga medida, pelo desenho político-institucional de cada contexto, pela racionalidade-legal prevalente, além da cultura e tradição políticas, entendendo-se, nesse caso, as concepções de Estado que se fazem presentes.

De todo modo, os princípios da NGP são tributários de duas correntes teóricas: a Administração e a Nova Economia Institucional. A primeira diz respeito à introdução, na esfera pública, de métodos e ferramentas típicas do setor privado, enfatizando a criação de padrões de medidas de *performance*, o gerenciamento por resultados e o foco no cliente. Já a Nova Economia Institucional põe ênfase na implementação de estruturas de incentivos na oferta de serviço público, introduzindo, assim, a lógica da competição de mercado. São, ainda, legados desta Escola: a divisão da burocracia estatal entre formuladores de política e as chamadas burocracias de frente que as executam; ênfase na competição fomentada pela lógica contratual e pelo quase mercado, além da teoria de escolha do cliente (HOOD, 1991; 1995; RHODES, 1996; 1997; ABRUCIO, 1996).

1 Optou-se, no âmbito deste trabalho, por tratar tanto a Nova Gestão Pública quanto a governança em rede como tendências administrativas, por entender que elas constituem não uma escola teórica, mas antes programas que contêm regras e técnicas de como se administrar.

2 No presente texto, os termos *New Public Management* – NPM –, *Nova Gestão Pública* – NGP –, assim como *gerencialismo*, são empregados como sinônimos.

Hood (1995), ao examinar os países da OCDE que, desde os anos de 1980, moveram-se em direção à Nova Gestão Pública, reconhece que a Suécia, Canadá, Nova Zelândia, Austrália e Reino Unido foram as nações que mais fortemente incorporaram às suas administrações diretrizes gerenciais. No outro extremo estão Alemanha, Grécia, Espanha, Suíça e Japão como aquelas nações em que níveis mais baixos de instrumentos gerenciais foram utilizados. O pagamento por *performance*, por exemplo, que é uma das importantes ferramentas na lógica do *New Public Management*, foi largamente utilizada, desde os anos de 1990, no Reino Unido, Dinamarca, Suécia e Nova Zelândia, enquanto que, na Alemanha, em decorrência da legislação que prevê isonomia nos salários no setor público, não se tornou uma realidade (HOOD, 1995).

Essa classificação de países com altos e baixos níveis de adesão a princípios de gerencialismo põe em tela, pelo menos, dois aspectos, já brevemente anunciados. O primeiro aspecto é que a sua adoção não pode ser explicada unicamente em termos de orientação de ideologias político-partidárias, haja vista que se tem países sociais-democratas com sólidos sistemas de proteção social assimilando diretrizes gerenciais mais incisivas, como é o caso da Dinamarca e Suécia, enquanto em outros, como Noruega e Finlândia, o grau de assimilação é menor que o dos seus vizinhos escandinavos. Há também aqueles, como o Japão, que, embora considerados países liberais, do ponto de vista econômico, adotaram para si poucos direcionamentos da NGP (HOOD, 1995; MØLLER; SKEDSMO, 2015). O segundo aspecto é o reconhecimento de que, mesmo dentro de um *cluster* de países considerados de alto ou baixo nível de reforma gerencial, há diferentes graus de concretização de políticas, ou seja, a direção da mudança não pode ser entendida de uma mesma forma. Além disso, há aqueles que se valem mais de princípios da NGP legados pela escola teórica da administração, enquanto outros se valem mais de contribuições dadas pela Nova Economia Institucional.

## A NOVA GESTÃO PÚBLICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

A onda reformista vivenciada pelos países de capitalismo avançado, que se inicia nos anos de 1980, mas se intensifica sobretudo nos anos de 1990, também se fez sentir em terras brasileiras. No Brasil, o marco temporal em que se situam os esforços para a construção de um Estado Gerencial foi o ano de 1995, que corresponde ao primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), quando foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado – Mare, sob o comando do então ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, e cuja função, segundo o próprio idealizador do projeto reformista, seria estabelecer as condições para que o governo pudesse aumentar sua governança, entendida

como a “capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas” (BRASIL, 1995).

A premissa básica que sustentava o projeto reformista de Bresser-Pereira (1998, p. 12 e 9) era a de que a crise que havia começado a se delinear nos anos 1970, mas que se fizera conhecer a partir dos meados dos anos 1980, seria uma crise do Estado, mais precisamente do Estado intervencionista, diferentemente daquela dos anos 1920 e 1930, que teria se originado do mau funcionamento do mercado, de um mercado que, supostamente, “o Estado não lograva, então, regular de forma satisfatória”, levando “as economias capitalistas à insuficiência crônica da demanda agregada”. Para Abrucio (2006), a crise do Estado teria afetado diretamente a organização das burocracias públicas que tinham menos recursos e “mais a fazer”. Assim, a necessidade de aumentar a eficiência governamental levava à reconsideração do modelo burocrático, por ser considerado lento e demasiadamente apegado a procedimentos e normas. Os princípios da impessoalidade, neutralidade e racionalidade da administração pública, que se mostraram relevantes para os Estados em outro momento histórico, marcado pelo patrimonialismo e clientelismo, passaram a ser compreendidos sob outro ângulo, adquirindo outros significados diante do “tipo de Estado que começava a se esfacelar em meio à crise dos anos 70” (ABRUCIO, 2006, p. 175).

Nesse sentido, a contemporaneidade, com suas novas formas de produção, marcadas sobremaneira pela revolução informacional (LOJKINE, 1999) e pelas crescentes demandas por serviços públicos, oriundas, de certo modo, de grupos que passam a ter relativo poder de vocalização com a Constituição Cidadã de 1988, estaria exigindo uma administração pública mais flexível, um aparelho de Estado mais leve, o que demandaria a introdução de medidas orientadas por iniciativas de natureza gerencial, de forma a modificar, o mais abrangentemente possível, os parâmetros da organização burocrática (ABRUCIO, 2006).

A partir desse diagnóstico, o Brasil passa, então, a discutir a incorporação de instrumentos oriundos da Nova Gestão Pública, com ênfase nas seguintes diretrizes: a) ação do Estado para o “cidadão-cliente”; b) prioridade no controle de resultados por meio de contratualização; c) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas; d) transferência para o setor público não estatal de serviços sociais e científicos competitivos; e e) formação de quase mercados em que ocorresse a competição administrada (BRASIL, 1995).

No plano da estrutura organizacional, a descentralização e a redução dos níveis hierárquicos se tornariam essenciais, já que a administração pública deveria ser permeável a uma participação mais significativa de agentes privados e/ou de organizações da sociedade civil,

além de ser necessário deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins) (BRASIL, 1995).

Do ponto de vista normativo, a lógica gerencial, que passaria a fundamentar a administração pública, foi regulamentada pela Emenda Constitucional n. 19, de 1998 (BRASIL, 1998), e explicitada já no *caput* do art. 37, à medida que ali se introduz o princípio da eficiência ao de legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade, até então constantes da Carta Constitucional.

Embora o ciclo de reformas na gestão pública, de cunho gerencial, iniciado no âmbito federal, em 1995, tenha sido descontinuado no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1998-2002), por ter encontrado resistências não só no âmbito do funcionalismo público, mas dentro do próprio governo, assim como no Congresso, as principais ideias que as fundamentaram encontraram vigor em unidades federadas que, concomitantemente ou não à experiência central, deram início aos seus ciclos de reforma (ABRUCIO, 2006).

## A GOVERNANÇA EM REDE

Um dos primeiros e mais importantes autores que têm tratado da temática da governança em rede, o inglês R. A. W. Rhodes (1996), sempre chama a atenção para o uso indiscriminado que tem sido feito em torno do termo *governança*. Para o autor, constitui um equívoco conceitual tomar governança como sinônimo de governo, já que, segundo ele, o próprio conceito de governança supõe uma mudança na noção de governo enquanto aquele ator central responsável pela produção de políticas públicas, conhecido também como Estado-providência. Isso porque, no cerne da definição de governança estaria postulado o princípio de superação da dicotomia Estado e mercado, via introdução de novo padrão de cooperação entre atores sociais, que estão situados fora do aparelho estatal, materializando-se enquanto sociedade civil. O sentido de governança estaria relacionado, assim, a um conjunto de esforços governamentais realizados de modos variados e também por diferentes atores políticos ou sociais, públicos ou privados, ocorrendo entre vários níveis da administração pública (KOOIMAN, 2003). É esse um dos sentidos, portanto, que levou essa tendência administrativa a ser denominada “Governança em Rede”, afinal, há uma dispersão da regulação de políticas em direção a atores situados fora do aparelho do Estado, formando, pois, metaforicamente, o sentido de uma rede.

Os argumentos favoráveis a essa lógica são construídos a partir de certo reconhecimento da complexidade crescente da ordem social e de suas demandas, o que supostamente exigiria um Estado dotado de maior flexibilidade, capaz de descentralizar funções, transferir responsabilidades e alargar o universo dos atores participantes, sem abrir mão dos

instrumentos de controle e supervisão (DINIZ, 1996). Trata-se, em última análise, do entendimento de que a atuação de atores diversos na oferta de políticas públicas tenderia a gerar um resultado ótimo, já que esses atores teriam supostamente mais capilaridade que o próprio Estado para entender e alcançar determinados grupos sociais nas suas demandas.

Se à governança em rede corresponde a existência de múltiplos atores operando na regulação e provisão de serviços públicos e a presença de um Estado, cujo principal papel é de controlar expectativas de resultados previamente contratados, certamente os princípios da Nova Gestão Pública como competição, ênfase em resultados, foco em cliente e mensuração de *performance* são relevantes para a discussão de governança. Afinal, a transformação do setor público, nessa perspectiva, envolve menos governo e mais governança, ou seja, o Estado assume uma função de controle das políticas e, para executá-lo, esses princípios gerenciais se mostrariam eficientes.

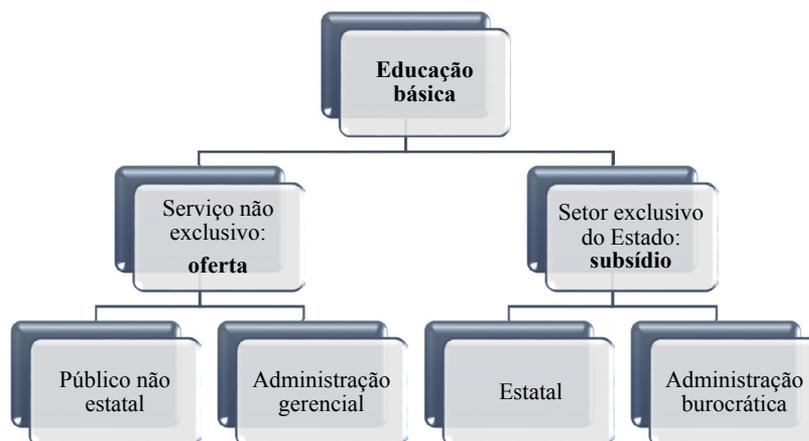
O potencial do desenho reformista brasileiro de 1995, de criar as condições necessárias para introduzir princípios gerenciais e estimular a noção de governança em rede, assumida como a interação entre atores estatais e societais no campo da oferta de políticas públicas, precisa ser examinado sob duas vertentes: o modelo conceitual desenvolvido pelo ex-ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, no Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado – PDRAE (BRASIL, 1995) e a alteração do padrão normativo constitucional, no que tange às normas e regras da administração pública.

O modelo conceitual que sustenta o modelo reformista proposto por Bresser-Pereira, na sua base, distingue os segmentos considerados fundamentais pelo autor para a ação do Estado e, a partir daí, divide o aparelho estatal em quatro setores, aos quais correspondem determinadas formas de propriedade. Nesse sentido, tem-se a propriedade estatal, a privada e a essas duas acrescenta-se uma terceira, denominada propriedade pública não estatal, constituída por organizações sem fins lucrativos (BRASIL, 1995).

Do ponto de vista do padrão normativo, a Emenda Constitucional n. 19/1998 criou um ambiente jurídico-legal favorável para que algumas das principais diretrizes da Nova Gestão Pública, como os contratos de gestão, pudessem ser implementados. A contratualização passaria a ser um instrumento privilegiado para estabelecer formas de relacionamento entre ministérios ou secretarias, dentro do aparelho estatal, assim como entre Estado e atores societais, na perspectiva de uma administração voltada para resultados, com metas e indicadores estipulados e cobrados dos gestores públicos e organizações da sociedade civil, o que viabilizaria teoricamente novas formas de *accountability*.

A partir do exame do modelo conceitual proposto, tem-se, assim, na Figura 1, diagrama para o campo da educação básica pública.

**FIGURA 1**  
**MODELO CONCEITUAL DO PDRAE (1995) APLICADO À EDUCAÇÃO**



Fonte: Elaboração própria, com base em dados do PDRAE (BRASIL, 1995).

De acordo com o PDRAE, a educação básica, enquanto subsídio, aparece vinculada ao setor exclusivo do Estado, o qual privilegia a forma de administração burocrática; já a sua oferta, uma vez inserida no setor de serviços não exclusivos do Estado ou setor competitivo, poderia ser efetivada via propriedade pública não estatal, sendo o modelo de administração gerencial considerado o adequado para a gestão da política.

Uma vez inserida no setor competitivo ou não exclusivo do Estado, a escolha pela administração gerencial se mostraria a mais adequada, segundo seus defensores, por incorporar ferramentas e lógicas da gestão privada para a área educacional, o que supostamente aumentaria a eficiência do sistema e a qualidade da educação, além de possibilitar a permeabilidade de novos atores na política educacional, no que tange à sua oferta.

Nesse sentido, um novo marco legal é instituído para regular a esfera pública não estatal, em substituição ao título de utilidade pública, regido no plano federal pela Lei n. 91, de 1935 (BRASIL, 1935), e alterada ao longo dos anos em alguns aspectos. Os novos títulos jurídicos para as entidades da sociedade civil de fins públicos passam a ser concebidos como instrumentos com maior potencial de reordenar as relações entre Estado e sociedade, Estado e mercado e, assim, público e privado.

Passam, então, a compor as “forças alternativas” ao Estado, enquanto provedor direto de serviços sociais, as Organizações Sociais – OS –, disciplinadas, no âmbito da União, pela Lei n. 9.637, de 1998, e a Lei n. 9.790, de 1999 (BRASIL, 1999), que, também na esfera federal, altera o marco legal das organizações do terceiro setor, com a figura jurídica das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – Oscip. Mais recentemente, a Lei n. 13.019, de 2014 (BRASIL, 2014), completa o ciclo regulatório do terceiro setor, ao estabelecer o regime jurídico das

parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público, com a possibilidade de atuação em rede. Cabe, ainda, sublinhar o reconhecimento, pelo Supremo Tribunal Federal, em 2015, da constitucionalidade das OS na oferta de serviços públicos de corte social, no âmbito da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI – n. 1393/DF (BRASIL, 2015).

## PERMEABILIDADE DO ESTADO A PRINCÍPIOS DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO

Desde a metade dos anos de 1990, tem-se assistido a ensaios de reestruturação da lógica regulatória da educação básica pública, sem, contudo, haver uma alteração radical nos princípios de oferta desse primeiro direito social, positivado, nesses termos, no art. 6º, da Constituição Federal (BRASIL, 1988). As noções de descentralização administrativa, pedagógica e financeira, largamente difundidas no início dos anos de 1990, foram um dos primeiros passos para o reordenamento do desenho de políticas públicas educacionais no Brasil.

Descentralizar, àquela altura, significava sobretudo melhorar a capacidade democrática do país que estava realizando sua transição para um governo civil, apoiada por forte participação popular. A associação positiva entre descentralização e democracia fez-se sentir também no campo educacional. Alguns governos estaduais, eleitos em 1982, tentaram construir práticas democráticas no âmbito da educação, como foi o caso do governo de Tancredo Neves, em Minas Gerais, que não só organizou uma Secretaria Estadual de Educação com atores inseridos no debate educacional e comprometidos com concepções progressistas para a área, como também fomentou importantes fóruns de educação com ampla participação da sociedade civil.<sup>3</sup>

Contudo, menos de uma década depois da Constituição Cidadã ser promulgada, cria-se certo consenso de que a crise econômica que passa a ser sentida no Brasil, a partir da segunda metade de 1990, é uma crise do modelo de Estado vigente e, assim sendo, seria necessário redenhá-lo. Nesse cenário, a forte tendência de descentralização, enquanto sinônimo de democratização de processos escolares e de autonomia dos sistemas de ensino, em termos financeiros, pedagógicos e administrativos, passa a assumir contornos de desconcentração, de transferência de responsabilidades para os sistemas de ensino e suas respectivas unidades escolares, sem que, com isso, aportes financeiros e condições de trabalho equivalentes fossem destinados à educação (ROCHA, 2011). Concomitantemente ao processo de ressignificação conceitual e prática da descentralização, fortalecida nos marcos da reforma estatal, passa-se

a reiterar a baixa qualidade de ensino que a escola pública vinha oferecendo ao longo dos tempos.

Nesse quadro de transferência de responsabilidades e tentativa de melhorar os índices educacionais, entendidos como qualidade em educação, o Estado brasileiro passa a ser “permeável” a “instrumentos de ação pública” que visavam a introduzir a lógica de gestão privada na esfera pública.

Por “instrumentos de ação pública” entendem-se, com Lascoumes e Galès (2012, p. 21), as técnicas, meios de operar, dispositivos “que permitem materializar e operacionalizar a ação governamental”, não sendo, portanto,

[...] ferramentas axiologicamente neutras e indiferentemente disponíveis. Ao contrário, eles são portadores de valor, nutridos de uma interpretação do social e de concepções precisas do modo de regulação considerado.

Nessa direção, as avaliações de rendimento de aluno em larga escala passam a assumir a centralidade das políticas públicas educacionais (SOUSA; OLIVEIRA, 2010). Em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – efetiva a sua primeira aplicação amostral em escolas públicas e, em 1995, passa-se a adotar uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados, a Teoria da Resposta ao Item – TRI –, abrindo a possibilidade de comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo, combinando desenhos amostral e censitário. É certo que a avaliação em larga escala, em si, não se vincula a esta ou àquela lógica de gestão; contudo, não é menos verdade que as avaliações, em termos de seus usos e desusos, tornaram-se um instrumento privilegiado de ação pública, de modo a introduzir princípios gerenciais na educação. A possibilidade de comparação de resultados, que passa a existir com a TRI e a adoção da avaliação censitária, vai ao encontro da lógica contida no PDRAE, segundo a qual a educação, enquanto propriedade pública não estatal, considerada como atividade competitiva, deve ser regulada pela administração de natureza gerencial.

Embora a literatura já tenha demonstrado que, desde os anos de 1930, buscava-se construir um aparelho avaliativo no Brasil (FREITAS, 2007), as inovações trazidas pela TRI, pela criação da Prova Brasil em 2005, no âmbito do Saeb, de desenho censitário, seguidas pela criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, em 2007, tornaram-se importantes instrumentos para a implementação das diretrizes gerenciais na educação, na medida em que buscavam assimilar e adaptar, ao setor estatal, conhecimentos e práticas gerenciais desenvolvidos no setor privado, anunciando tentativas de transformação do padrão de regulação da política educacional no Brasil.

Com o Ideb, viabilizou-se o desenvolvimento de escalas de *performance* de todo o alunado brasileiro e a sua posterior divulgação, desagregada por estados, municípios, redes e escolas, orientada, em larga medida, por comparações.

A medição dessa *performance* criou as condições necessárias para que estados e municípios, se o desejassem, contratualizassem metas entre secretarias de educação e suas respectivas escolas com diferentes consequências, materiais ou simbólicas (BONAMINO; SOUSA, 2012). Assim, redes de ensino passaram a introduzir, na sua política educacional, estruturas de incentivo, traduzidas em bonificações a professores, prêmios de produtividade por equipes e “décimo quarto” salários.

As iniciativas de remuneração diferenciada aos professores, em curso no Brasil, caracterizam-se usualmente por não incidir na carreira e estrutura salarial do magistério que, tradicionalmente, leva em conta anos de experiência e formação como principais fatores para progressão (BAUER; SOUSA, 2013). No entanto, há proposições que caminham naquela direção, como a difundida pela Oscip Parceiros da Educação, que, em texto publicado no seu *site*, vincula a estabilidade de cátedra a baixo desempenho educacional, em termos de rendimento de aluno. Segundo a Oscip, “a atual carreira docente apresenta equívocos lamentáveis que, ademais, são politicamente difíceis de serem sanados”, daí a suposta necessidade de se criar “uma nova carreira paralela e voluntária”, com consequente “extinção dos contratos efetivados por meio de concurso público” (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2010).

Na base dessa ferramenta gerencial, que é a premiação e/ou sanção às escolas ou aos seus docentes, está a noção de se criar um ambiente propício à competitividade que os levaria, supostamente, a envidar maiores esforços para aumentar a qualidade da educação, entendida como o resultado de alunos em avaliações externas em larga escala.

Esses instrumentos são tributários de pressupostos teóricos da Nova Economia Institucional, sobretudo da Teoria da Agência, que responde por grande parte das ferramentas utilizadas no âmbito da Nova Gestão Pública. Em linhas bem gerais, e, portanto, correndo o risco que toda redução comporta, o que se tem, nessa perspectiva, é a busca de formulação de um contrato ideal entre dois atores, a princípio, com interesses divergentes: o principal e o agente. Na relação, este último [o agente], que, no caso educacional pode ser relacionado ao professor, dispõe de determinadas informações que o principal [a secretária de educação] não possui ou não observa diretamente. Além disso,

[...] os agentes sabem o que os motiva, têm conhecimento privilegiado sobre suas capacidades, e podem ter a chance de observar coisas que o principal não pode ver, executando, inclusive, algumas

ações que, pelo menos em parte, são feitas sem o conhecimento do principal. (PRZEWORSKI, 2006, p. 45)

Nesse sentido, a estrutura de incentivos levaria o agente a atuar em defesa do interesse do principal, no caso, dos formuladores da política.

Embora a utilização da teoria da agência apresente restrições ao ser transposta para o setor público, que não serão discutidas nos limites deste texto, seus pressupostos estão circunscritos: ao reconhecimento, por parte dos formuladores de políticas, da existência de uma assimetria de informações entre atores envolvidos na sua execução; e à suposição de que a política formulada tem grande potencial de ser transformada por processos de apropriação e resignificação dos trabalhadores de linha de frente ou “burocratas ao nível de rua” (LIPSKY, 1980).

De todo modo, cabe reconhecer que a regulação gerencial tem sido, em maior ou menor grau, uma tendência que tem marcado as escolhas políticas mais recentes, no âmbito da educação básica brasileira.

## **PERMEABILIDADE DO ESTADO A NOVOS ATORES NA OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

O exame dos anos de 1990 e 2000 permite a identificação de novas características que vêm se impondo no campo das políticas educacionais e que, ao que tudo indica, expressam tendências mais profundas de alteração e, possivelmente, uma reordenação das bases do Estado de bem-estar social brasileiro, no que tange à educação, explicada, em alguma medida, pela também alteração da concepção de Estado até então vigente e o questionamento sobre suas funções. As “inovações” que o campo das políticas educacionais experimentou ao longo das últimas décadas, alicerçadas predominantemente nos princípios da Nova Gestão Pública, estiveram presentes em boa parte dos países capitalistas, avançados ou emergentes, incluindo os denominados social-democratas. É certo que os efeitos produzidos pela utilização de instrumentos de ação pública, de natureza gerencial, tenderão a alterar mais profundamente a lógica das políticas de educação, dependendo do tipo e formato do Estado de bem-estar de cada país.<sup>4</sup>

Uma das premissas deste trabalho assenta-se na suposição de que os arranjos gerenciais incorporados à regulação educacional no Brasil criaram as condições necessárias para que se reordenassem as próprias funções do Estado, de provedor central e direto de serviços educacionais a regulador da regulação. É nesse sentido que se expressa a outra face privatizante da educação, anteriormente apontada: a transferência da oferta educacional para instituições privadas, com ou sem fins lucrativos.

4

A esse respeito, ver Draibe (1993).

À permeabilidade do Estado a novos instrumentos de ação pública corresponde certa retirada estratégica desse mesmo Estado na esfera da intervenção direta e a entrada de novos atores, situados fora do aparelho do Estado, na provisão de serviços educacionais, a que se tem denominado governança em rede (KOOIMAN, 2003; RHODES, 1996, 1997; GOLDSMITH; EGGERS, 2011). Deve-se entender, contudo, essa retirada estratégica, nos termos preconizados pelo PDRAE, ou seja, o Estado movimenta-se em direção a uma retirada, no sentido de único ator responsável pela oferta direta da educação, mas mantém-se enquanto “Estado subsidiário”, afinal, é o Estado que, via subsídio, vai criar as condições ideais para o “mercado educacional” (DALE, 1994).

Nesse cenário, a entrada de atores societais, “em parceria” com o Estado, cumpriria a função de diversificar a oferta, aumentando o leque de escolha e criando a competição, o que, para os defensores do gerencialismo, produziria certa qualidade e, na perspectiva liberal, garantiria o direito à escolha por parte dos pais, reduzindo os níveis de ingerência do Estado sobre o indivíduo.

A governança em rede, entendida como a interação entre Estado e sociedade civil, no formato de parcerias, para entrega de serviços de natureza social à população, incluindo aí a educação, não é algo novo no Brasil. Nesse sentido, o atendimento da infância, em creches, por exemplo, historicamente foi e vem sendo realizado por entidades comunitárias e/ou filantrópicas, autorizando a afirmar, inclusive, que, em larga medida, a expansão do atendimento dessa etapa educacional foi efetivada ao largo da esfera estatal, pelo menos enquanto instituição ofertante.

Também a expansão do ensino superior, sobretudo a partir dos anos de 2000, experimentou uma expansão na oferta via parceria com o setor privado, com fins lucrativos, no âmbito do Programa Federal Universidade para Todos – Prouni.

O que se pode depreender desse movimento de interação entre Estado e atores situados fora do aparelho estatal, com ou sem fins lucrativos, na oferta educacional, é que ele tem se concretizado historicamente nas etapas e níveis de ensino considerados não obrigatórios do ponto de vista legal.

Contudo, esse movimento vem se alterando substancialmente em dois aspectos. O primeiro deles diz respeito ao alcance das parcerias em termos de estrato e modalidade educacional. Se historicamente a governança em rede circunscrevia-se, em termos de público-alvo, ao atendimento das duas pontas do ciclo escolar (creche e ensino superior), mais recentemente, o processo de privatização tem levado atores privados a atuar também no atendimento de níveis considerados obrigatórios, como na oferta de ensino médio, de educação pré-escolar, bem como na modalidade ensino profissionalizante.

Já o segundo aspecto relaciona-se à mudança que tem havido no padrão relacional sobre o qual se alicerça a governança em rede. Isso significa que a lógica de oferta estruturada sob uma multiplicidade de entidades leva invariavelmente a projetos de educação diversos, haja vista que o terceiro setor é composto por um leque de instituições com características diferentes, com formatos jurídico-legais distintos e, por isso, pode produzir efeitos diferentes sobre a educação, tanto do ponto de vista político-administrativo, quanto político-pedagógico.

O quadro analítico que enfeixa a afirmação é simples. O Estado, ao firmar parceria com uma entidade da sociedade civil, por meio de institutos como “Termo de Cooperação” ou “Termo de Fomento”,<sup>5</sup> possibilita que, no limite, o desenho da política educacional ainda se mantenha sob a tutela desse Estado, bem como a sua relativa capacidade regulatória, ou seja, pode-se afirmar, pelo menos do ponto de vista legal, que a atuação da sociedade civil, nesses casos, é de fomento. O mesmo se pode dizer, em certa medida, das parcerias firmadas entre Estado e entidades certificadas como Oscip. Já o caso das instituições que recebem o título de OS é bastante distinto e tem significativo potencial de impactar políticas educacionais. Isso se deve ao fato de que o marco legal que institui as OS, a Lei Federal n. 9.637/1998 (BRASIL, 1998), preconiza, no seu art. n. 20, a possibilidade de “absorção de atividades desenvolvidas por entidades ou órgãos públicos da União”. Fica, assim, patente, no caso das OS, a intenção de transferir para entidades qualificadas como OS atividades anteriormente exercidas por órgãos públicos, fazendo surgir, no lugar, “pessoa jurídica de direito privado não enquadrada no conceito de Administração Pública, seja direta ou indireta” (DI PIETRO, 2015, p. 278). Em outros termos, a “rede” tecida pelo Estado, com entidades qualificadas como OS, no âmbito federal, leva a que atores não estatais não só ofertem a educação, mas também decidam sobre o desenho e regulação da política educacional em questão, levando-se, inclusive, à extinção do setor público que anteriormente ofertava o serviço.

Di Pietro alerta para essa forma de parceria, chamando a atenção para seus efeitos. Para a autora:

O fato de a organização social absorver atividade exercida por ente estatal e utilizar o patrimônio público e os servidores públicos antes a serviço desse mesmo ente, que resulta extinto, não deixa dúvidas de que, sob a roupagem de entidade privada, o real objetivo é o de mascarar uma situação que, sob todos os aspectos, estaria sujeita ao direito público. (DI PIETRO, 2015, p. 280)

Nesse âmbito, a iniciativa em curso mais expressiva, em matéria educacional, é aquela posta em prática pelo estado de Goiás, iniciada na gestão do governador Marconi Perillo, do Partido da Social-Democracia

5  
A Lei Federal n. 13.019/2014 extingue a figura do convênio como instituto jurídico para se celebrar parcerias entre Estado e entidades e organizações sociais. De acordo com o marco legal, os convênios continuam a ser instrumentos de parceria, mas apenas entre entes federados, como dispõe o art. 84, da referida lei.

Brasileira – PSDB. A proposta do estado goiano é transferir inicialmente para OS a gestão de 23 escolas estaduais, conforme se depreende do Despacho n. 596/2015, de autoria do governador:

Assim é que, à vista de tudo o que consta dos presentes autos, e em atendimento ao que preceitua o parágrafo único do art. 6º. da Lei estadual nº 15.503/05, com redação dada pela Lei estadual nº 18.331/13, tenho por bem, no exercício de minha competência governamental, determinar a transferência da gestão de escolas públicas estaduais a organizações sociais, por meio da celebração de contratos de gestão, nos estritos termos do que estabelecem aquelas leis de regência e nos limites do que ditado pelo Decreto no 8.469/15, por concluir que a medida mostra-se por tudo adequada ao atendimento do interesse público. (GOIÁS, 2015, p. 3)

No centro do debate trazido pelo Decreto 596/2015 estão as razões alegadas pelo governo goiano para a opção de oferta educacional por meio de OS: nota do Ideb e custo/aluno.

Note-se que a primeira razão explicitada de modo a “legitimar” a escolha política foi o Ideb, na medida em que o governador vincula diretamente o suposto aumento de gasto com aluno e professor ao “efeito direto nas notas das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica”, questionando-o:

Assim que, razões de gestão e de economicidade, somadas ao atual quadro de estrangimentos orçamentário e financeiro por que passa o Estado – o que não é apanágio exclusivo da realidade goiana – levam-me a buscar medida alternativa à realização de tão elevada despesa pública por meio do integral provimento dos quadros do magistério. A propósito disso, vale anotar que, com base em estudo técnico carreado aos autos (f. 633641), o aumento do gasto por aluno ou por professor não tem tido presentemente efeito direto nas notas das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), fator este que reputo como relevante para a adoção da presente política pública de emparceiramento. (GOIÁS, 2015, p. 1)

Esse dado confirma, em certa medida, a tese defendida neste trabalho de que o modo como os instrumentos são apropriados pela Nova Gestão Pública cria as condições necessárias à efetivação da governança em rede; corrobora, ainda, a premissa de Lascoumes e Galès (2012), de que essas ferramentas se tornam instrumentos de ação pública com intencionalidades, em termos de políticas, sem a neutralidade pretendida pelos seus idealizadores.

No que diz respeito ao custo aluno-ano, o Decreto também é bastante enfático, chamando a atenção para os princípios da Nova Gestão Pública tomados para a política educacional, naquele contexto:

[...] a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, [...] chegou à conclusão de que é de aproximadamente R\$ 388,90 o valor médio de gasto por aluno/mês na rede pública estadual de ensino. Em prestígio ao princípio da economicidade, e escorado no ideário de que o setor privado goza de mais eficiência econômica e administrativa, estabeleceu que o valor máximo por aluno/mês a ser repassado ao parceiro privado será de R\$ 350,00 [...], com economia que, em princípio, será da ordem de aproximadamente 10% nas despesas de custeio. Isso porque tal valor corresponde ao teto, tendo como valor mínimo a importância de R\$ 250,00, e em cujas margens, portanto, haverão de ser apresentadas as propostas de trabalho por parte das entidades interessadas em celebrar ajuste de parceria, devendo ser selecionada aquela cujo programa proposto melhor atenda às metas traçadas pela Administração e, concomitantemente, represente menor dispêndio de recursos públicos, no que, a propósito, dá-se cabal cumprimento ao princípio da economicidade e, pois, à concretização da ideia de *value for money*, tão cara aos princípios da chamada New Public Management (Nova Gestão Pública). (GOIÁS, 2015, p. 03)

Em que pese a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes de Goiás ser alvo de “Recomendação” formal por parte do Ministério Público do Estado de Goiás, do Ministério Público Federal e do Ministério Público de Contas, junto ao Tribunal de Contas do Estado de Goiás,<sup>6</sup> além de alvo de Ação Civil Pública, proposta pelo Ministério Público de Goiás (2016), as iniciativas do governo não têm demonstrado arrefecimento quanto ao propósito de transferência de escolas estaduais para a gestão privada. Nesse sentido é que se encontram em andamento os chamamentos públicos n. 001/2017 e 002/2017 para seleção de OS para gerir as escolas estaduais.

Salvo melhor juízo, essa é uma das primeiras experiências de oferta de educação para uma etapa escolar considerada obrigatória a ser viabilizada por governança em rede, desenhada a partir da interação do Estado com OS.

Outra iniciativa em curso, no âmbito de oferta para estrato educacional obrigatório, é a do Distrito Federal. Desde 2016, o governador Rodrigo Rollemberg, do Partido Socialista Brasileiro – PSB –, anunciou a intenção de expansão da educação infantil via *voucher*.<sup>7</sup> Em junho daquele ano, de iniciativa do Executivo, foi encaminhado à Câmara Legislativa o Projeto de Lei n. 1.177 (DISTRITO FEDERAL, 2016), que instituiu o

6  
Ação Civil Pública  
n. ICs 201500469399 e  
201500468202 – movida  
pelo Ministério Público  
do Estado de Goiás.

7  
O anúncio feito pelo  
governador do Distrito  
Federal foi objeto de  
matéria jornalística no  
jornal *Folha de S. Paulo*,  
na edição de 24/07/2016,  
Caderno “Educação”.

Programa Bolsa de Educação Infantil – Pré-escola, destinado ao atendimento de crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, portanto, segunda etapa de educação infantil, de caráter obrigatório.

O seu art. 5º, ao tratar da modalidade de auxílio, dispõe que a Bolsa de Educação Infantil – Pré-escola, prevista na lei, seja “paga diretamente à instituição educacional parceira”, sendo R\$ 456,57 o valor mensal da bolsa por beneficiário, conforme expresso no Parágrafo Único do art. 6º.

No caso do Distrito Federal, entretanto, o padrão relacional efetiva-se no formato “Termo de Cooperação”, amparado, portanto, pela Lei n. 13.019 (BRASIL, 2014), que prevê tal instituto em substituição à modalidade convênio, extinta na modalidade de parceria entre Estado e sociedade civil. Nesse formato, a interação entre esses atores se efetiva como atividade de fomento, continuando a regulação educacional, no plano legal, sob responsabilidade do Estado.

O caminho que tem percorrido o Distrito Federal nessa matéria vai ao encontro dos dados de pesquisa anterior, que buscou identificar as tendências em oferta de educação infantil nos Planos Municipais de Educação – PME – para a década de 2014-2024.<sup>8</sup> Um dos achados da pesquisa é que o Distrito Federal foi um dos entes federados que mais se adiantou a explicitar no seu plano distrital que a oferta iria se efetivar via terceiro setor. No seu documento decenal, a proposta de interação do Estado com o privado deixa de ser, inclusive, uma das estratégias para se alcançar a meta 1 (educação infantil) do *Plano Distrital de Educação*, tornando-se a própria meta:

#### META 1

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches públicas e conveniadas, de forma a atender no mínimo 60% da população dessa faixa etária, sendo no mínimo 5% a cada ano até a final de vigência deste Plano Distrital de Educação – PDE, e ao menos 90% em período integral. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 2)

A mesma pesquisa, que analisou 169 municípios brasileiros, a partir de uma amostra estatística estratificada aleatória, constatou que 73 municípios explicitaram nos seus PME que a expansão da oferta da educação infantil iria se efetivar, de modo a cumprir a meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação, via terceiro setor, em diversos formatos: OS, Oscips ou na modalidade extinta conveniamento.

Esse é um dado que merece atenção, haja vista que se está tomando tais documentos como expressão de políticas de Estado e, portanto, com tendência a se manter ao longo dos tempos, independente das alternâncias de governos no poder. Nesse sentido, é plausível supor

8 Trata-se da pesquisa de pós-doutoramento realizada no Centro de Estudos da Metrópole, da Universidade de São Paulo – USP –, sob supervisão da Profa. Marta Arretche, que contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp –, Projeto n. 2015/14405-8.

que a governança em rede tende a se tornar uma política permanente, pelo menos no âmbito da educação infantil.

## INDICAÇÕES FINAIS

O artigo teve como objetivo discutir as lógicas privatizantes que têm presidido as políticas públicas de educação no Brasil, a partir da contribuição da categoria analítica permeabilidade estatal.

Embora o conceito de permeabilidade seja tributário de outras vertentes analíticas, como privatização, publicização ou intermediação de interesse, o conceito evocado tem um significativo potencial para auxiliar no exame das relações público-privadas, pelo fato de ele apontar para uma característica do campo estatal que é a sua capacidade, *perene* no tempo, de ser atravessado por outros atores e interesses, sem necessariamente ser motivado por razões exclusivas de ordem econômica.

Essa chave interpretativa mostrou-se importante ao desenvolvimento do trabalho na medida em que o exame do percurso privatizante que tem acompanhado o país, no campo educacional, exige que se voltem os olhos para duas dinâmicas que pressupõem níveis de porosidade do tecido estatal: a) a apropriação, pelo setor público, de uma lógica da gestão da iniciativa privada que tem se materializado em “instrumentos de ação pública” (LASCOURMES; GALÈS, 2012), como usos de avaliação em larga escala para promover políticas de responsabilização, criação de metas para unidades escolares a partir de medidas de *performance* de alunos em testes standardizados, de modo a gerar a chamada “competição administrada”; e b) a oferta de educação por atores externos ao aparelho estatal, especialmente aqueles inseridos no chamado terceiro setor ou sociedade civil organizada.

Pensar essas duas dimensões privatizantes com base na categoria analítica permeabilidade implica fazer o debate sob uma perspectiva plural que envolve o reconhecimento de que o Estado é permeável a atores e interesses externos, em maior ou menor grau, em momentos diferentes do tempo, em decorrência de fatores históricos, econômicos, políticos e até mesmo motivado por razões estritamente pessoais.

Nesse sentido, trabalhos acadêmicos vêm apontando que a maioria dos entes municipais brasileiros possuem baixa capacidade estatal, entendida, no âmbito deste trabalho, como também nível de insulamento de sua burocracia (GOMIDE; PIRES, 2014; FARAH, 2001). Isso pode levar a que certas unidades subnacionais sejam permeáveis a processos privados, tanto no formato de instrumentos gerenciais prescritos como possíveis geradores de qualidade, quanto nos modos de oferta educacional, motivadas por razões de natureza até mesmo comunal ou afetiva. Certamente, a baixa capacidade tributária e fiscal dos estados e municípios é uma forte razão explicativa para a adoção de estratégias privadas;

entretanto, a desconsideração de outros fatores pode levar a certo enviesamento analítico. Desconsiderar, por exemplo, que o número de vagas em creches pode ter uma correlação positiva com crédito político em anos eleitorais, e que esse fenômeno pode levar os estados a se tornarem mais permeáveis a iniciativas privatizantes nesses períodos, parece pouco produtivo enquanto opção de análise.

A sistematização de algumas iniciativas em curso no Brasil, no âmbito do processo de privatização, aponta para uma tendência de intensificação de usos de ferramentas gerenciais, mas também para a expansão da oferta educacional por atores privados em diferentes formatos jurídico-legais, agora cobrindo estratos escolares considerados obrigatórios.

Por fim, tendo em vista que a opção política por determinado modo de oferta educacional enfeixa uma série de condicionantes – dentre os quais estão também o percentual de gasto social “aceitável” por determinado governo e as concepções de Estado que o sustentam –, é plausível supor que, em um contexto de Novo Regime Fiscal, com gastos sociais congelados, e de reformulação do ensino médio, com extensão da carga horária e com parte do currículo destinada à formação técnica, com a possibilidade de essa ser exercida por profissionais com “notório saber”, a tendência é que os novos formatos, desenhados sobretudo na esfera do terceiro setor, passem a ser os protagonistas no encaminhamento da política social que é a educação. A conferir...

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 1996. 52 p. (*Cadernos ENAP*, n. 10).

ABRUCIO, Fernando Luiz. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Org.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008.

BALL, Stephen J. *Educação global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra M. Zákia Lian. Avaliação e carreira docente: iniciativas da rede de ensino estadual paulista. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 201-215, abr. 2013.

BONAMINO, Alicia Catalano; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípio e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle

de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Lei n. 91, de 28 de agosto de 1935. Determina regras pelas quais são as sociedades declaradas de utilidade pública. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/L0091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0091.htm)>.

BRASIL. Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que mencionam e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis n. 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério de Administração e Reforma do Estado – Mare. *Plano Diretor da Reforma Administrativa do Aparelho do Estado*. Brasília, DF: Mare, 1995.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal, Tribunal Pleno. ADI n.º 1.393. Relator para o acórdão Min. Luiz Fux. Julg. 5.5.2015. Acórdão pendente de publicação.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova*, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998.

CARDOSO, Fernando Henrique. Aspectos políticos do planejamento. In: LAFER, Betty Mindlin (Org.). *Planejamento no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

DALE, Roger. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 12, p. 109-139, 1994.

DINIZ, Eli. Governabilidade, *governance* e reforma do estado: considerações sobre o novo paradigma. *Revista do Serviço Público*, Brasília, ano 47, v. 120, n. 2, maio/ago. 1996.

DI PIETRO, Maria Sylvania Zanella. *Parcerias na administração pública: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas*. São Paulo: Atlas, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Plano Distrital de Educação. *Diário Oficial do Distrito Federal*. Brasília, DF, 15 jul. 2015. p. 2.

DISTRITO FEDERAL. *Mensagem n. 113/2016-CAG*. Brasília, DF, 21 jun. 2016.

DRAIBE, Sônia Miriam. *O welfare state no Brasil: características e perspectivas*. Campinas: Unicamp/NEPP, 1993. 57 p. (Caderno de Pesquisa, n. 8).

FARAH, Marta Ferreira Santos. Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo. *RAP – Revista de Administração Pública*, v. 35, n. 1, p. 119-145, jan./fev. 2001.

FONSECA, Nelma Marçal Lacerda. Entrevistando Neidson Rodrigues. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 148-168, abr. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=1413-247820030001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820030001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jun. 2017.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GOIÁS. Ministério Público do Estado. *Inquérito Civil Público n. 01/2016*. Anápolis, Goiás: MPE, 2016.

- GOIÁS. Secretaria da Casa Civil. Despacho n. 596, de 8 de dezembro de 2015. *Diário Oficial do Estado*. Goiânia, 8 de dezembro de 2015.
- GOLDSMITH, Stephen; EGGERS, William D. *Governar em rede: o novo formato do setor público*. Brasília: Enap, 2011.
- GOMIDE, Alexandre de Ávila; PIRES, Roberto Rocha C. *Capacidades estatais e democracia: a abordagem dos arranjos institucionais para análise de políticas pública*. Brasília: Ipea, 2014.
- HOOD, Christopher. A public management for all seasons? *Public Administration*, v. 69, n. 1, p. 3-19, 1991.
- HOOD, Christopher. The new public management in the 1980s: variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, v. 20, n. 2-3, p. 93-109, 1995.
- KOOIMAN, Jan. *Governing as governance*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
- LASCOURMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. *Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, v. 9, n. 18, jul./dez. 2012.
- LIPSKY, Michael. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service*. New York: Russell Sage Foundation, 1980.
- LOJKINE, Jean. *A revolução informacional*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARQUES, Eduardo Cesar. Redes sociais e instituições na construção do Estado e da sua permeabilidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 45-67, out. 1999.
- MARQUES, Eduardo Cesar. *Estado e redes sociais: permeabilidade e coesão nas políticas urbanas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: Fapesp, 2000.
- MELO, Marcus André. Anatomia do fracasso: intermediação de interesses e a reforma das políticas sociais na Nova República. *DADOS*, n. 36, p.119-163, 1993.
- MØLLER, Jorunn; SKEDSMO, Guri. Nova gestão pública na Noruega: o papel do contexto nacional na mediação da reforma educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 779-800, jul./set. 2015.
- PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. *Propostas transformadoras para melhoria da qualidade do ensino básico*. São Paulo: Parceiros da Educação, 2010. Disponível em: <[http://www.parceirosdaeducacao.org.br/evento\\_propostas/pdf/transformacao.pdf](http://www.parceirosdaeducacao.org.br/evento_propostas/pdf/transformacao.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2017.
- PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.
- PRZEWORSKI, Adam. Sobre o desenho do Estado: uma perspectiva agent x principal. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Org.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- RHODES, Roderick Arthur William. The new governance: governing without government. *Political Studies*, v. 44, n. 4, p. 652-667, 1996.
- RHODES, Roderick Arthur William. *Understanding governance: policy networks, governance, reflexivity and accountability*. Philadelphia, US: Open University Press, 1997.
- ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, 2012.
- ROCHA, Carlos Vasconcelos. Ideias e formação de agenda de uma reforma educacional. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 191-218, mar. 2011
- SOUSA, Sandra Maria Z. L.; OLIVEIRA, Romualdo P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

Recebido em: 02 JULHO 2017 | Aprovado para publicação em: 21 NOVEMBRO 2017



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## ARTIGOS

¿HAY QUE FORMAR A  
LOS DOCENTES EN POLÍTICAS  
EDUCATIVAS?<sup>1</sup>DONATILA FERRADA<sup>I</sup>ALICIA VILLENA<sup>II</sup>MIGUEL DEL PINO<sup>III</sup>

## RESUMEN

*Esta investigación da cuenta de la formación inicial docente en política educativa por medio de la construcción de cinco estudios de casos situados en la región del Biobío, Chile. Tres de ellos con actores de la formación en universidades, otro con docentes que laboran en escuelas públicas, y el último lo conforma un documento de la política estatal que regula los procesos de formación de profesores en el país. Los resultados evidencian que mientras en las universidades priorizan el conocimiento y el ajuste al marco regulatorio de la política nacional, los docentes en ejercicio laboral hacen demandas para habilitarse en críticas constructivas frente a las políticas estatales y en competencias para co-construir políticas junto al Estado en base a su propia experiencia laboral.*

**FORMACIÓN DE DOCENTES • POLÍTICAS EDUCATIVAS • OBJETIVOS  
EDUCACIONALES • CHILE**

SHOULD TEACHERS BE TRAINED IN  
EDUCATIONAL POLICIES?

## ABSTRACT

*This study reports on initial teacher education in educational policy through the construction of five case studies in the Biobío region, Chile. Three of them with actors involved in training in universities, another with public school teachers, and the last one is a document of the state policy that regulates teacher education processes in Chile. Results show that while universities prioritize knowledge and adjustment to the regulatory framework of national policy, in-service teachers demand to qualify in constructive criticism of state policies and competencies to construct policies together with the State based on their own work experience.*

**TEACHER EDUCATION • EDUCATIONAL POLICIES • EDUCATION OBJECTIVES •  
CHILE**

I

Centro de Investigación en  
Educación para la Justicia  
Social -CIEJUS-, Universidad  
Católica del Maule, Talca,  
Chile; [dferrada@ucm.cl](mailto:dferrada@ucm.cl)

II

Universidad Católica de  
Concepción, Concepción,  
Región del Bío Bío,  
Chile; [avillena@ucsc.cl](mailto:avillena@ucsc.cl)

III

Centro de Investigación  
en Educación para la  
Justicia Social -CIEJUS-,  
Universidad Católica de  
Temuco, Temuco, Chile;  
[mdelpino@uct.cl](mailto:mdelpino@uct.cl)

1

Proyecto Fondecyt 1140363.

## LES PROFESSEURS DOIVENT-ILS ÊTRE FORMÉS EN POLITIQUES D'ENSEIGNEMENT

### RÉSUMÉ

*Cette recherche aborde la formation initiale des enseignants en politiques éducatives par le biais de cinq études de cas dans la région de Biobío, au Chili. Trois concernent des acteurs de la formation en université, la suivante des professeurs des écoles publiques et la dernière un document de la politique qui régit le processus de formation des professeurs dans le pays. Les résultats mettent en évidence que tandis que la connaissance et l'adéquation au cadre réglementaire de la politique nationale sont priorisés par l'université, les professeurs en exercice effectuent des demandes de formation qui leur permettraient d'élaborer des critiques constructives concernant les politiques publiques et d'acquérir des compétences pour co-construire avec l'État des politiques basées sur leur propre expérience de travail.*

**FORMATION DES ENSEIGNANTS • POLITIQUES ÉDUCATIVES •  
OBJECTIFS D'ÉDUCATION • CHILE**

## OS PROFESSORES DEVEM SER FORMADOS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS?

### RESUMO

*Esta pesquisa apresenta a formação inicial docente em política educativa por meio da construção de cinco estudos de casos localizados na região de Biobío, Chile. Três deles possuem atores da formação em universidades, outro apresenta professores que trabalham em escolas públicas e o último é formado por um documento da política estatal que regula os processos de formação de professores no país. Os resultados evidenciam que, enquanto nas universidades são priorizados o conhecimento e o ajuste ao marco regulatório da política nacional, os professores em exercício fazem demandas para se habilitar em críticas construtivas no tocante às políticas estatais e em competências para co-construir políticas junto ao Estado com base em sua própria experiência de trabalho.*

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES • POLÍTICAS EDUCACIONAIS •  
OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO • CHILE**

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

**L**A FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES RESULTA SER UNA TEMÁTICA CON ALTA sensibilidad social, lo cual se expresa en el interés de muchos durante las últimas décadas; entre ellos, los responsables de las políticas educativas nacionales, los encargados de gestionar curricularmente las carreras universitarias, los propios formadores de formadores, los estudiantes de pedagogía, los docentes que se desempeñan en las escuelas, con lo cual es evidente que dicha temática traspasa a la comunidad de investigadores que la han fijado como su objeto de estudio.

En varios países latinoamericanos, la formación docente se adscribió tempranamente al modelo de competencias promovido por el Modelo Tuning-Europeo, tanto en el ámbito de las políticas estatales como de muchos expertos en estas temáticas. Sin embargo, al mismo tiempo encontró férreos detractores, sobre todo porque en dicho modelo no están suficientemente recogidas las características económicas, territoriales, culturales y lingüísticas propias del continente (DÍAZ BARRIGA, 2006), a pesar de la existencia de una contextualización conocida como Modelo Tuning-Latinoamérica (BRAVO, 2007).

Si bien no existen aún conclusiones definitivas al respecto que permitan sostener los aciertos y desaciertos de estos cambios en la formación inicial de profesores, lo claro es que se formularon 27 competencias específicas para este tipo de formación de profesionales; según el reporte del proyecto Tuning América Latina, las competencias

específicas más valoradas son las que tienen relación con los contenidos del dominio de diseño y metodologías curriculares para acciones educativas, así como las diferentes formas de producir situaciones de aprendizaje (BENEITONE et al., 2007). A este respecto, se podría afirmar que dicho conjunto de competencias alcanza pleno consenso para ser incluido en los procesos de renovación curricular de los futuros docentes promovidos durante esta última década. Por el contrario, otras competencias forman parte del disenso presente al momento de modificar la formación docente, encontrándose entre ellas la formación en políticas educativas. Demanda que surge desde distintos ámbitos.

Desde el ámbito de las políticas educativas estatales asumidas por Chile y materializadas a través del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior –Mecesup–, la renovación del currículum de formación inicial docente ha sido permanente preocupación. Este proyecto Mecesup contempla a la fecha tres etapas distintivas; la primera de ellas, conocida como Mecesup I, durante el periodo 1998-2005 impactó directamente la renovación del currículum de formación de las carreras de pedagogías de educación básica; la segunda, conocida como Mecesup II, durante el periodo 2006-2012 ocasionó un impacto en la renovación del currículum de formación de docentes asumiendo el Modelo Tuning en la perspectiva de “sintonizarse con el mundo”; y la tercera etapa, correspondiente al Mecesup III-2013 a la fecha, conocida como Convenios de Desempeño –CD–, afectó la formación docente por medio del Proyecto de Mejoramiento Institucional –PMI– en el ámbito de la Formación Inicial de Profesores –FIP–, dirigido a fortalecer la renovación curricular de los futuros docentes en función de la demostración de competencias entendidas como resultados notables (BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO, 2014), es decir, un fortalecimiento del Modelo Tuning adscrito en la etapa anterior. En su versión latinoamericana, este modelo precisamente demanda para el futuro docente, entre sus 27 competencias, la n° 21: “Analiza críticamente las políticas educativas” (GONZÁLEZ; WAGENAAR; BENEITONE, 2007, p. 137). En este contexto, ¿qué ocurre con esta demanda de formación?, ¿ha sido acogida por los procesos de renovación del currículum de formación inicial docente en Chile? La revisión de la literatura que hemos realizado no reporta investigación al respecto.

Por otro lado, ¿qué ocurre a nivel de otros marcos regulatorios existentes en Chile sobre formación inicial docente?, tal como los *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. Pedagógicos y disciplinares* (CHILE, 2012). Una revisión superficial permite dar cuenta del estándar 3, que plantea que el futuro profesorado “Comprende los fundamentos sobre los cuales se ha construido el currículum nacional” (CHILE, 2012, p. 29). ¿Obedece este estándar a

la idea de formar en política educativa o solo se plantea que el futuro docente sepa ejecutarla? Sin duda se requiere profundizar en ello.

A nivel internacional, ¿qué ocurre con la demanda de formación docente en política educativa? Una revisión bibliográfica nos lleva a la idea de pensar en una formación de futuros docentes más compleja que vaya más allá de la formación tradicional de circunscribir la función docente solamente al trabajo en la escuela y el aula. De aquí que investigadores propongan:

[...] formar profesionales que participen en los procesos de construcción de lineamientos de política educativa, bajo la premisa fundamental que quienes son los actores directos de la puesta en práctica de dichos lineamientos no solo sean los ejecutores de políticas sino que sean fundamentalmente actores que codiseñen las mismas. (CUENCA; NUCINKIS; ZAVALA, 2007, p. 18)

Desde esta perspectiva, los docentes en la cotidianidad asumen un conjunto de tareas para las cuales no están siendo preparados; con frecuencia en sus tareas diarias “participan en la gestión de políticas o en la propia gestión de programas y proyectos educativos” (CUENCA, 2007, p. 35) Desde estos planteamientos, estos autores coinciden en una formación que prepare a los futuros docentes como co-diseñadores de políticas educativas en competencias que amplían el espacio laboral del docente más allá del aula y de la escuela.

Una investigación realizada en conjunto con docentes con amplia experiencia laboral en escuelas públicas caracterizadas como altamente vulnerables en la Región del Biobío, Chile, encontró que a propósito del fuerte impacto de las políticas educativas estatales basadas en la rendición de resultados académicos de los escolares en el trabajo de aula en las últimas décadas, los docentes afirman que se necesita “formar al profesorado críticamente en políticas educativas y su impacto en el trabajo escolar” (FERRADA; VILLENA; TURRA, 2015, p. 123), como una forma de saber responder a las nuevas exigencias, como así también poder resistir a la imposición de marcos regulatorios que no se ajustan al contexto del desempeño laboral en el cual ellos ejercen.

Aunque desde parámetros diferentes, esta demanda de los docentes de la región del Biobío pareciera ser más coincidente con lo planteado en el modelo de competencias de Tuning Latinoamérica, al menos en lo que se refiere al análisis crítico de la política educativa, que el planteamiento de Cuenca, Nucinkis y Zavala (2007), que aboga por una habilitación para ampliar el espectro laboral de los docentes. Estas ideas hacen particularmente interesante profundizar en el análisis que proponen estos actores, así como también en el de otros agentes claves en la formación inicial docente.

Desde los antecedentes previos, entonces cabe preguntarse: ¿qué ocurre con esta demanda de formación en políticas educativas en las instituciones formadoras de docentes? ¿Incluyen estas demandas en sus programas de formación? ¿Qué piensan los gestores del currículum, los académicos formadores y los estudiantes de último año de pedagogía sobre ella? ¿Qué proponen al respecto, los docentes en ejercicio laboral en escuelas municipales? ¿Qué ocurre con esta demanda de formación en otros marcos regulatorios de la formación del profesorado existente en Chile, tal como los *Estándares orientadores para egresados de las carreras de pedagogía en educación básica*? Estas problemáticas son las que abarca este estudio a través de los siguientes objetivos de investigación:

1. Develar las competencias sobre políticas educativas ofrecidas por las instituciones formadoras de docentes en la región del Biobío, tanto desde el currículum prescriptivo (programas de estudio) como activo (actores de la formación).
2. Develar las competencias sobre políticas educativas que proponen los docentes en ejercicio laboral en escuelas municipales de la región del Biobío.
3. Describir las competencias sobre políticas educativas que se fijan en el documento oficial *Estándares orientadores para egresados de las carreras de pedagogía en educación básica*.
4. Asociar los nodos temáticos sobre políticas educativas presentes en las instituciones formadoras de docentes a las propuestas de los docentes en ejercicio laboral y a los *Estándares orientadores para egresados de las carreras de pedagogía en educación básica*.

## MARCO TEÓRICO

Cabe aclarar inicialmente lo que entendemos como política educativa de educación superior y la demanda de formación en política educativa en la formación docente. Entenderemos a la primera como aquel marco regulatorio definido por el Estado, relativo a programas que impactan directamente al sistema educativo nacional de educación superior en lo que se refiere a las carreras de pedagogía, y a la segunda como aquellas competencias, capacidades, contenidos y procedimientos sobre política educativa que formen parte del currículum de formación inicial docente.

En el marco de las políticas educativas de educación superior promovidas por el Estado chileno, tres son las de mayor alcance en las últimas décadas y regulan, ya sea exclusivamente o en el marco del conjunto de la educación superior, a las carreras de pedagogía. La primera política, focalizada exclusivamente en la formación inicial docente, es conocida como Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente –FFID–, implementada entre los años 1997-2001 y dirigida a resolver problemas detectados en la calidad de formación inicial

de profesores (AVALOS; NORDENFLYCHT, 1999; AYLWIN, 1999; COX; GYSLING, 1990); entre ellos, la existencia de estructuras curriculares diseñadas por cursos con contenidos heterogéneos y fragmentados, con excesivo número de horas de clase lectiva, poca oportunidad para el aprendizaje autónomo, y poco contacto de los estudiantes de pedagogía con la realidad escolar. Este programa, que tuvo una sola versión de fondos concursables en función del diagnóstico de cada institución respecto de su propia formación docente, se compone de propuestas de innovación curricular que se centraron en la actualización de contenidos y en la vinculación temprana con el desempeño laboral a través de la inclusión de un área de formación de prácticas progresivas en el currículum de formación de profesores (ÁVALOS; NORDENFLYCHT, 1999). Desde estos antecedentes, la formación docente en política educativa no aparece como una demanda identificada en dichas propuestas de formación que realizaron las 17 instituciones que se adjudicaron estos fondos.

La segunda política nacional fue la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado –CNAP– en el año 1999, y actual Comisión Nacional de Acreditación –CNA– desde el año 2006 (Ley 20129 –CHILE, 2006), cuyo objetivo es verificar la calidad educativa que ofrecen las carreras de pregrado e instituciones de educación superior chilena, cuya particularidad en este marco es la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía y medicina desde el año 2006 en adelante, criterio que no opera para las demás carreras ofrecidas en el país. De esta forma la acreditación no regula los contenidos de formación sino la coherencia de los proyectos formativos y sus puestas en práctica.

Y la tercera política estatal, ya referida previamente en el planteamiento del problema de este artículo, es el programa Mecesup en sus tres etapas (1998 al presente), que tiene en la versión Mecesup3, entre uno de sus objetivos, la innovación y homogeneización curricular de las carreras de pedagogías. Esta política que opera a través de fondos concursables a la base de rendición de resultados notables, en el marco del modelo de competencias propuesto por el conocido modelo Tuning, interviene directamente en los currícula de formación de profesores, así como en su modelo de competencias para formación de profesores; ahí aparece la formación en política educativa, tal como también ya referenciaríamos, específicamente en la competencia n° 21, que demanda formación en el “análisis crítico de la política educativa”.

Tal como es posible observar, la política FFID se abandona tempranamente (año 2001) y se opta por fortalecer la política Mecesup (vigente a la fecha); de esta forma se abandona la idea de que cada institución formadora fortalezca sus propias propuestas y se orienta la formación en una única dirección, en la perspectiva de alcanzar una mayor regulación que permita unificar el proceso de formación inicial docente a nivel nacional. En este contexto, otras iniciativas estatales han

venido a apoyar esta opción. Entre ellas, una de las más significativas fue la creación de los *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía* en el año 2011, que tienen como objetivo “esclarecer lo que todo profesor debe saber y saber hacer en el aula” (CHILE, 2012, p. 4), es decir, intenta intervenir directamente en el currículum de formación inicial docente. De allí que cabe preguntarse si estos estándares adoptan o no lo recomendado en cuanto a la demanda de la competencia n° 21 del modelo Tuning que promueve Mecesup, a fin de determinar si estas políticas se articulan o no entre ellas.

En este contexto, tan interesante como el marco de la política estatal de educación superior respecto de la formación inicial de profesores, están los resultados de investigaciones nacionales e internacionales sobre esta temática, que en las últimas décadas vienen considerando cada vez más los requerimientos que realizan los propios docentes en ejercicio laboral; esto ha traído como consecuencia que se empiezan a identificar ámbitos de formación que otrora solo estaban en manos de expertos y/o académicos encargados de la formación docente.

Entre esos ámbitos de formación demandados por los docentes en ejercicio laboral en el caso de Chile, se encuentra precisamente la temática de políticas educativas propuestas desde diversos ángulos. Uno de ellos lo muestra el trabajo de Ruffinelli (2013, p.133), por medio de un estudio cuantitativo realizado con profesores principiantes, que levanta las áreas peor evaluadas en la formación inicial docente. Entre estas áreas se encuentra la falta de preparación en “Formación respecto del sistema educacional chileno”, que se refiere a la carencia en el proceso formativo inicial sobre las normativas educativas, curriculares, evaluativas, administrativas, entre otras, que regulan el quehacer cotidiano del trabajo docente al interior del aula y en la escuela.

En una perspectiva similar se encuentra el estudio de Gaete, Gómez y Bascope (2016, p. 6-7), de carácter cualitativo con docentes en ejercicio laboral, que buscó identificar las áreas insuficientes o tratadas inadecuadamente en la formación inicial docente, identificando entre otras, aquellas que tienen que ver con aspectos administrativos del trabajo de aula, con aspectos recientemente regulados, tales como “la atención a la diversidad” y su impacto en el trabajo del aula, y con aspectos propiamente pedagógicos como son los evaluativos, es decir, las carencias formativas que estos docentes identifican y se movilizan en el plano de la normatividad y regulación mediada por la actual política educativa. Desde otro ángulo, el trabajo de Ferrada *et al.* (2015), realizado con profesores con amplia experiencia laboral, de carácter cuanti-cualitativo, que levanta la demanda de “Formar críticamente en las políticas educativas y su impacto en el trabajo escolar”, apelando básicamente a la necesidad de formar docentes que sean capaces, por una parte, de desenvolverse en las políticas educativas adoptadas por

el Estado chileno en las últimas décadas (por ejemplo, políticas de estandarización educativa, de rendición de cuentas, de desregulación, etc.), y por otra, que sean capaces de resistir a dichas imposiciones desde una mirada de co-construcción en las futuras políticas. Este requerimiento de formación en políticas educativas que demandan los docentes chilenos desde lo que ha sido su experiencia laboral en las escuelas se circunscribe en el contradictorio marco del impacto del modelo neoliberal sobre el sistema educativo, cuyo foco se centra en adquirir un recurso para saber defenderse de la política impuesta, que a su juicio no colabora con el proceso de aprendizaje en las escuelas sino que por el contrario lo entorpece.

Desde una revisión de la literatura más amplia en el contexto latinoamericano sobre la demanda por formación docente en política educativa, nos encontramos con una preocupación de largo aliento, claramente distinguible en la obra de Paulo Freire y sus numerosos seguidores. Cabe aclarar que la demanda implica comprender la naturaleza política de la educación y de la pedagogía. El propio autor reconoce como tema recurrente en todos sus textos a la reflexión político-pedagógica, que:

Significa reconocer el carácter histórico de mi certeza, la historicidad del conocimiento, su naturaleza de proceso en permanente devenir. Significa reconocer el conocimiento como una producción social, que resulta de la acción y de la reflexión, de la curiosidad en constante movimiento de búsqueda. (FREIRE, 1996, p. 11)

Es la consecuencia de una reflexión que la persona comienza a hacer sobre su propia capacidad de reflexionar, sobre su posición en el mundo, sobre el mundo mismo, sobre su trabajo, sobre su poder de transformar el mundo...para brotar de él, en relación con el mundo, como una creación. (FREIRE, 2004, p. 142)

Esta comprensión del conocimiento como producción social encuentra significado en la demanda de formación que realizan los docentes chilenos cuando solicitan obtener formación para negarse a aquellas políticas impuestas sin base histórica, en un tiempo estático y determinado, abogando por el desarrollo de la capacidad de reflexión del sujeto para situarse en el mundo en términos de Freire.

En una línea similar, en el contexto norteamericano, encontramos el valioso trabajo de Kenneth Zeichner sobre la formación del profesorado y la lucha por la justicia social, cuestión que implica formación y compromiso político con el cambio social y educativo, afirmando que:

[...] la idea de implicación política fomenta un sentimiento de pertenencia a un movimiento de mayor alcance para los profesores, un movimiento hacia el cambio...con su participación en la política local, estatal y nacional, los profesores ejemplifican la naturaleza participativa de la democracia...De esta forma, el movimiento crea las escuelas a su imagen, pero las escuelas a su vez crean el movimiento del futuro. (ZEICHNER, 2010, p. 75)

De esta forma, este autor cuestiona firmemente aquella formación docente que se propone como objetivo único “mejorar las calificaciones en las pruebas estandarizadas” –en forma coincidente con los docentes chilenos–, pues ello trae aparejado dejar de lado lo que la propia sociedad solicita a las escuelas públicas, esto es,

[...] que sus escuelas consigan, como unas buenas destrezas de razonamiento y de resolución de problemas en el ámbito académico, el aprendizaje social, el aprendizaje estético y el aprendizaje cívico. (ZEICHNER, 2010, p. 218)

Finalmente, la investigación en el contexto europeo identifica el impacto de la política como una de las influencias críticas sobre el desarrollo profesional de los docentes, entendiéndola como todo aquello “relacionado con los planes políticos externos, como las políticas educativas y las iniciativas y cambios de gobiernos” (DAY; GU, 2012, p. 67) que impactan directamente el trabajo docente en la escuela, cuestión que coincide con lo planteado por docentes chilenos respecto de la necesidad de formar críticamente en las políticas educativas y su impacto en el trabajo escolar (FERRADA et al., 2015), como un soporte que debe tener el futuro docente en la perspectiva de saber navegar en el cada vez más cambiante escenario laboral al que se enfrentará en el transcurso de toda su profesión.

## MÉTODO

Este estudio se situó desde el paradigma participativo (GUBA; LINCOLN, 2012; HERON; REASON, 1997; GAYÁ WICKS; REASON, 2009) asumiendo la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* (FERRADA et al., 2014; FERRADA, 2017).

El eje central de la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* sostiene que los problemas a investigar se desarrollan y construyen con las personas situadas en sus contextos específicos y únicos, con el fin de generar transformaciones en los propios sujetos participantes a través de procesos de intersubjetividad, considerados éstos como procesos de entendimientos y acuerdos comunes para todo el grupo; por tanto, la

episteme de la investigación se afirma y consolida en construcciones colectivas (FERRADA et al., 2014).

De acuerdo con este enfoque investigativo, en el transcurso de los 6 años que lleva esta investigación se conformaron cinco comunidades de investigación que construyeron inicialmente cinco estudios de casos A, B, C, D y E. El Caso A se situó en una carrera de Pedagogía en Educación Básica, impartida por una universidad privada perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas –Cruch–; el Caso B se situó en una carrera de Pedagogía en Educación Básica, impartida por una universidad pública perteneciente al Cruch; el Caso C se situó en una carrera de Pedagogía en Educación Básica, impartida por una universidad privada no perteneciente al Cruch; las tres instituciones formadoras están ubicadas en la región del Biobío; el Caso D se situó en escuelas municipales con Índice de Vulnerabilidad Escolar –IVE– superior a 80% de 4 comunas de la región del Biobío; y el Caso E corresponde a la política educativa estatal conocida como *Estándares Orientadores para las carreras de pedagogía en educación básica*, promulgados por el Ministerio de Educación chileno. La descripción de cada Caso se detalla en la siguiente Tabla 1.

**TABLA 1**  
**COMUNIDADES DE INVESTIGACIÓN POR CASOS Y PROCEDIMIENTOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO**

INTEGRANTES/ PROCEDIMIENTOS	CASO A	CASO B	CASO C	CASO D	CASO E
<b>Integrantes de la comunidad de investigación: (97 total)</b>	2 gestores curriculares + 10 académicos formadores + 9 estudiantes de pedagogía de último año. <b>Total: 21 personas</b>	3 gestores curriculares + 8 académicos formadores + 8 estudiantes de pedagogía de último año <b>Total: 19 personas</b>	2 gestores curriculares + 11 académicos formadores + 7 estudiantes de pedagogía de último año <b>Total: 20 personas</b>	30 docentes comunas de Quilaco, Concepción, San Pedro, Chillán, Los Ángeles. <b>Total: 30 personas</b>	3 investigadores + 2 personal técnico + 2 docentes <b>Total: 7 personas</b>
<b>Fuentes de información</b>	20 programas de estudio	18 programas de estudio	18 programas de estudio	Documento Propuesta realizada por docentes ejercicio laboral	Documento oficial Estándares Orientadores para Egresados de las Carreras de Pedagogía.
<b>Procedimientos</b>	Diálogos colectivos e interpretación de discurso dialógico	Diálogos colectivos e interpretación de discurso dialógico	Diálogos colectivos e interpretación de discurso dialógico	Diálogos colectivos e interpretación de discurso dialógico	Diálogos colectivos e interpretación de discurso dialógico

Fuente: Elaboración propia.

Desde la perspectiva de los procedimientos para construir el conocimiento se trabajó con el *Diálogo Colectivo*, que consiste en construir una interpretación colectiva sobre un tema común de estudio, considerando todos los argumentos de la comunidad de investigación;

y con la *interpretación del discurso dialógico*, cuyo objetivo es interpretar discursos orales y/ o unidades de textos (párrafos) intersubjetivamente con la comunidad de investigación. Ambos procedimientos son propios de la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* ya referida.

En cada uno de los procedimientos mencionados se realizó un tratamiento de construcción de conocimiento propio de este tipo de investigación, que consistió en un primer momento en la elaboración de una base de datos con la información, a la que fue aplicada una técnica para determinar su carácter comunicativo o no (FERRADA et al., 2014). Seguidamente, se trabajó los datos con el programa NVIVO 11.0, con el cual se elaboraron las tablas y gráficas que sintetizan los resultados encontrados.

## RESULTADOS

### COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS PRESENTES EN LOS CASOS

Desde una panorámica general, los resultados muestran presencia de competencias sobre políticas educativas en todos los casos estudiados, aunque con estatus diferenciado entre ellos (Tabla 2).

**TABLA 2**  
NÚMERO DE COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS/ ESTÁNDARES POR CASOS

INDICADOR	CASO A	CASO B	CASO C	CASO D	CASO E
N° de competencias sobre el tema	1 de 85 analizadas* (1.2 %)	4 de 89 analizadas* (4.5%)	5 de 271 analizadas* (1.8%)	10 de 59 analizadas** (17%)	8 de 84 analizadas *** (9.5%)

\*Competencias presentes en programas de estudios; \*\*competencias de propuesta de los docentes en ejercicio; \*\*\*competencias en documento oficial *Estándares orientadores para egresados de las carreras de pedagogía*.

Fuente: Elaboración propia.

En términos más específicos es posible observar diferencias de estatus en la formación entre las carreras de pedagogía, en función del tipo de institución que la imparte (Casos A, B y C). Así resulta que el Caso B es el que muestra mayor presencia de competencias sobre políticas educativas en los programas estudiados (4.5%). Esto puede deberse a que es una carrera impartida por una institución pública que se esperaría que tuviera una mayor regulación de parte del Estado, cuestión que podría asociarse con una mayor vinculación con lo propuesto por la política estatal contenida en los *Estándares orientadores de las carreras de pedagogía* (Caso E), que proponen como ideal el 9.5% de sus competencias en este contenido. De forma decreciente aparecen los Casos A y C, donde la primera corresponde a una institución privada perteneciente al Cruch y la segunda a una institución privada no perteneciente al Cruch, las cuales, si bien por normativa deben alinearse con lo propuesto por el Estado, cuentan con más libertad para hacerlo.

Ahora bien, y aunque fuera del foco del tipo de institución desde donde emanan los resultados en términos de las competencias de políticas educativas, se destaca la importancia que le dan los docentes en ejercicio laboral (Caso D) a la formación en competencias de política educativa, con un 17%, lo cual puede deberse a que son ellos los que se enfrentan a diario con el déficit de formación en éstas y al impacto de la necesidad de estas directrices en contextos vulnerables.

### **COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS CASOS A, B Y C. LAS INSTITUCIONES FORMADORAS**

Las competencias sobre políticas educativas en los casos A, B y C se presentan desde dos ámbitos. El primero lo constituyen los programas de estudio de las carreras de pedagogía analizadas y el segundo, lo que reconocen como parte de la formación los propios actores (gestores curriculares, académicos formadores y estudiantes de último año de pedagogía) de dichas carreras e instituciones, con la finalidad de observar el curriculum prescriptivo y activo de la formación inicial docente.

### **COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS CASOS A, B Y C. LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO**

Desde una comprensión global, las competencias sobre *políticas educativas* en los programas de estudios de las tres instituciones formadoras de docentes estudiadas muestran que la temática aborda básicamente dos tópicos; uno tiene que ver con el conocimiento del marco regulatorio nacional del sistema educativo, cuestión que está presente en los tres casos y el otro tiene que ver con la habilitación del futuro docente para dar cuenta de dichas normativas en el trabajo escolar, presentes en dos de ellos (Tabla 3).

**TABLA 3**  
**COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO POR CASOS**

CASO A	CASO B	CASO C
<p>Domina los principales componentes del marco curricular nacional de los planes y programas de estudio</p> <p><i>(Programa curso: Diseño Curricular)</i></p>	<p>Identifica los fines, objetivos, estructura y normativa del sistema educativo nacional que intervienen en las definiciones curriculares y didácticas del trabajo de aula.</p> <p><i>(Programa curso: Curriculum y didáctica general)</i></p>	<p>Revisa las políticas en documentos oficiales del Mineduc.</p> <p>Describe las diferentes normativas existentes en las regulaciones de la integración escolar y especifica las modalidades de atención.</p> <p>Analiza los cambios legales en relación a la integración escolar.</p> <p><i>(Programa curso: Diversidad en educación básica)</i></p>
	<p>Reconoce la evaluación de los aprendizajes desde diferentes enfoques evaluativos, con el fin de dar cuenta de los requerimientos del sistema educativo nacional</p> <p><i>(Programa curso: Curriculum y evaluación de los aprendizajes)</i></p>	<p>Diseña unidades de orientación que respondan a marcos curriculares vigentes y a los propios de la institución educativa, promoviendo la conformación del grupo curso.</p> <p><i>(Programa curso optativo: Profesor jefe)</i></p>
	<p>Conoce el sistema educativo nacional, sus objetivos, la política, la estructura y sus normativas para analizar los contextos escolares específicos</p> <p><i>(Programa curso: Gestión educacional)</i></p>	<p>Identifica y valora los antecedentes de la estructura y normativa de Pedagogía en Educación Básica, la trayectoria de la carrera en el país y la realidad laboral de la profesión.</p> <p><i>(Programa curso: Seminario de introducción a la pedagogía)</i></p>
	<p>Analiza los principios y orientaciones generales de la normativa vigente en el área para comprender las condiciones bajo las cuales atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales</p> <p><i>(Programa curso: Necesidades educativas especiales)</i></p>	

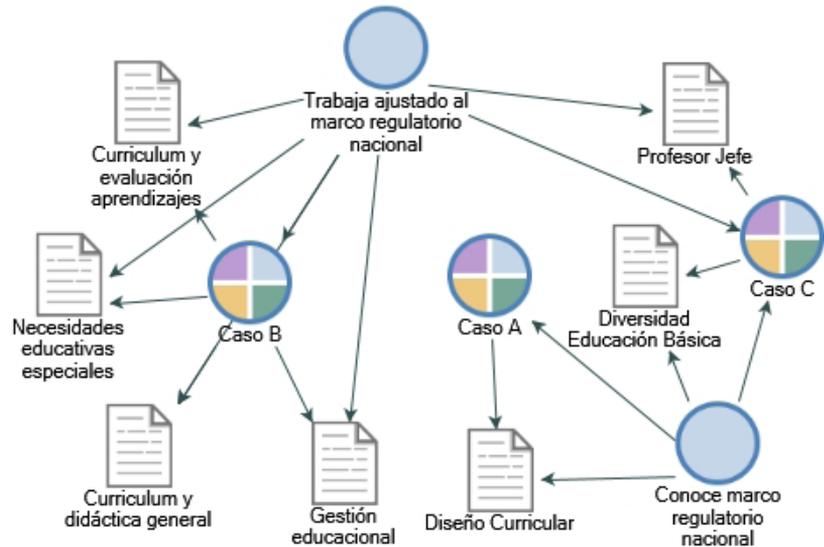
Fuente: Elaboración propia.

Desde una comprensión más específica, puede observarse que la naturaleza de las competencias sobre políticas educativas presenta matices en cada caso de estudio. Así por ejemplo, la única competencia del Caso A refiere al ámbito del dominio de los “principales componentes del marco curricular nacional de los planes y programas de estudio”. En cambio, en el Caso B este conocimiento tiene directa relación con el trabajo de aula (Programa Curriculum y didáctica general) y con la vinculación entre los modelos teóricos “que permitan dar cuenta de los requerimientos del sistema educativo nacional” (Programa Curriculum y evaluación de los aprendizajes) y de la normativa que permita atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes (Programa Necesidades Educativas Especiales). Finalmente, se observa que en el Caso C las competencias se limitan a la revisión, descripción o identificación del marco regulatorio (Programas Diversidad en educación básica y Seminario de introducción a la pedagogía), a excepción de la competencia presente en el programa del curso optativo de profesor jefe que vincula el marco regulatorio y el contexto del desempeño, es

decir, en esta última resulta similar al caso B, en cambio respecto de las anteriores encuentra similitud con el caso A.

Una codificación de estas competencias presentes en los programas permite identificar dos nodos temáticos asociados a programas de estudio de los casos estudiados (Figura 1).

**FIGURA 1**  
**NODOS ASOCIADOS CON LOS CASOS POR PROGRAMAS DE ESTUDIO**



Fuente: Elaboración propia.

En los dos nodos temáticos, el primero conoce el marco regulatorio nacional, y el segundo trabaja ajustado al marco regulatorio nacional, y permiten observar que los casos A y C se relacionan por medio del primer nodo; en cambio el caso B se relaciona con el C a través del segundo nodo (aunque en este último lo haga a través de un curso optativo). Así también es posible mostrar que el Caso A no se relaciona con el B, y C con ambos.

### **COMPETENCIAS SOBRE “POLÍTICAS EDUCATIVAS” EN LOS CASOS A, B Y C. LOS ACTORES DE LA FORMACIÓN**

Las competencias sobre políticas educativas que reconocen -como parte de los procesos formativos- los actores de la formación inicial de profesores (gestores curriculares, académicos formadores y estudiantes de pedagogía de último año) se refieren básicamente al conocimiento del marco regulatorio nacional respecto del funcionamiento del sistema escolar, difiriendo entre los actores sólo en la descripción de las normativas vigentes (Tabla 4).

**TABLA 4**  
**COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS DESARROLLADAS POR LOS ACTORES**

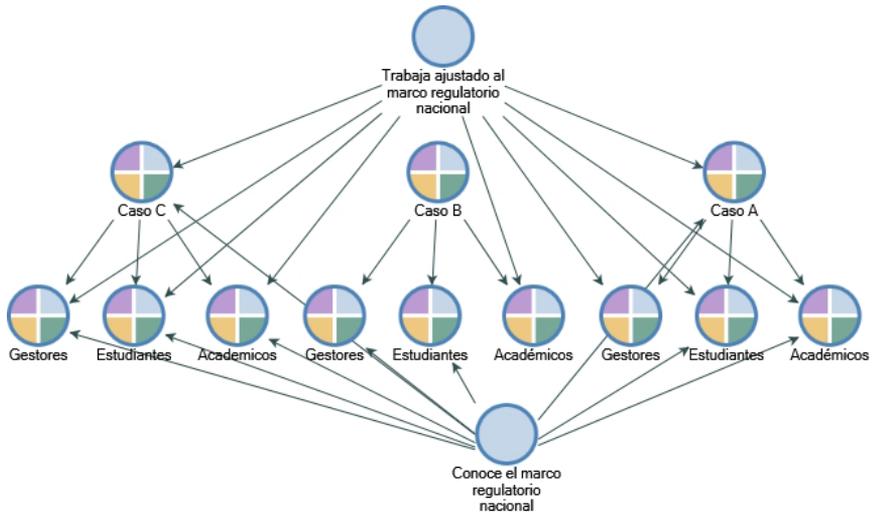
ACTORES	CASO A	CASO B	CASO C
Gestores curriculares	Trabaja con los ejes de la política pública.	Conoce el marco regulatorio	Conoce el marco regulatorio nacional que regula el trabajo escolar y se ajusta a normativas vigentes.
Académicos formadores	Trabaja ajustado a la política nacional. Contextualiza la política educativa nacional a casos concretos. Conoce la reforma educacional. Conoce y trabaja los estándares pedagógicos y disciplinares.	Asume las políticas y normativas que tiene la escuela. Es capaz de realizar adecuaciones curriculares.	Conoce el marco regulatorio de la política educativa nacional. Conoce las bases curriculares para saber desempeñarse en el aula.
Estudiantes de pedagogía último año	Conoce la normativa nacional sobre necesidades educativas especiales. Conoce el funcionamiento del sistema escolar. Conoce protocolos para saber enfrentar situaciones conflictivas. Conoce la normativa para derivar a los estudiantes a especialistas.	Conoce los reglamentos que regulan el trabajo en las escuelas. Conoce los reglamentos de convivencia escolar. Conoce el Marco para la Buena Enseñanza.	Conoce cómo funciona el sistema educativo nacional. Conoce el Marco para la Buena Enseñanza. Conoce las bases curriculares nacionales. Conoce las normativas nacionales para trabajar en las instituciones educativas.

Fuente: Elaboración propia.

Se observa clara correspondencia entre los gestores del Caso A y C, cuyos énfasis están en que la formación prepare a los futuros docentes para desempeñarse en el marco regulatorio que fija el Estado, a diferencia del Caso B que se limita al conocimiento de éste. Cuestión que efectivamente en el Caso A consideran los académicos formadores en su trabajo formativo, no así en el Caso C, y que se ve reflejada en el detalle del conocimiento de las diversas normativas que reconocen los estudiantes de pedagogía de último año, por ejemplo, normativas sobre necesidades educativas especiales, protocolos, reglamentos de convivencia, etc.

Una codificación de estas competencias reconocidas por los actores de la formación (gestores, académicos formadores y estudiantes de último año) permitió identificar los dos mismos nodos temáticos presentes en los programas de estudio de los casos estudiados (Figura 2).

**FIGURA 2**  
**NODOS ASOCIADOS EN LOS CASOS POR TIPO DE ACTOR DE LA FORMACIÓN DOCENTE**



Fuente: Elaboración propia.

La mayor coherencia se encuentra en el Caso C, donde todos los actores coinciden con ambos nodos temáticos, seguido del Caso A, donde los actores académicos y estudiantes también reconocen ambos nodos en la formación y los gestores sólo uno de ellos (trabaja ajustado). En cambio en el Caso B los actores reconocen en su formación un solo nodo; así, para gestores y estudiantes, el conocimiento del marco regulatorio nacional es su foco, y para los académicos lo es el trabajo ajustado a la política nacional. De esta forma y desde la perspectiva de los actores, los casos A y C encuentran una mayor asociación que el caso B, cuestión que resulta similar a lo encontrado en las competencias presentes en los programas de estudio examinados por casos (Figura 1).

En consecuencia, desde la perspectiva de los casos A, B y C que representan los procesos formativos ofrecidos por las instituciones formadoras de profesores, es posible afirmar que existe formación sobre *Políticas educativas*, tanto a nivel de programas (currículum prescriptivo) como a nivel de los actores de la formación (gestores, académicos formadores y estudiantes de último año de pedagogía), pero que esa formación en primer término tiene bajo estatus en el currículum de las carreras de pedagogía (bajo número de competencias, y bajo n° de programas que lo contienen), y en segundo término, que tanto las competencias declaradas en los programas de estudio como lo reconocido por los propios actores reducen la formación a dos ámbitos: al conocimiento y al ajuste del trabajo escolar al marco regulatorio de la política nacional.

## COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL CASO D. LOS DOCENTES EN EJERCICIO LABORAL

Las competencias sobre políticas educativas propuestas por los docentes en ejercicio laboral se agrupan en un solo programa con 10 competencias, donde tres de ellas abogan por una formación crítica referente al impacto de la política educativa estatal sobre el trabajo escolar, dos de ellas reconocen la importancia de algunas políticas para generar igualdad, y las cinco últimas tienen que ver con la demanda de co-participación del profesorado en ejercicio laboral en calidad de co-diseñador de las políticas educativas que afectan el trabajo escolar (Tabla 5).

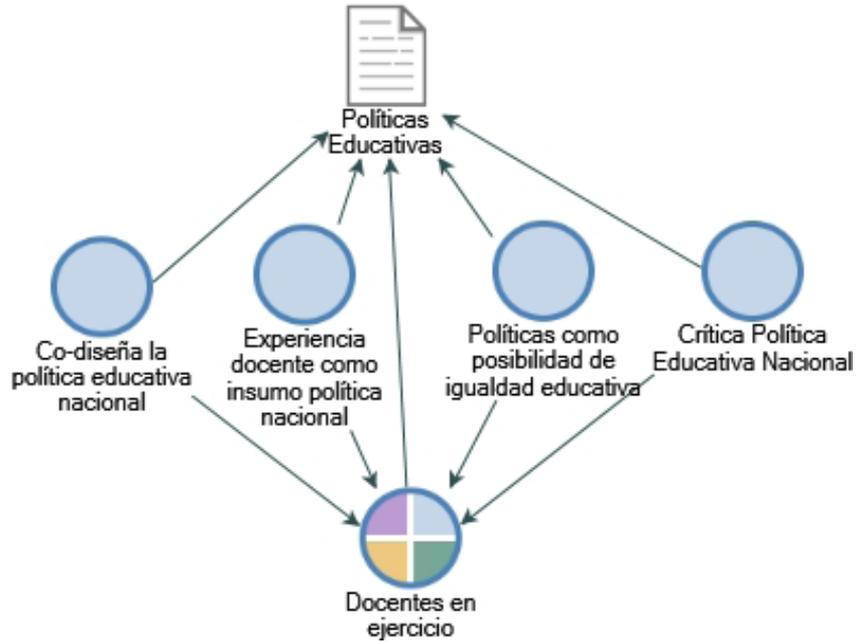
**TABLA 5**  
**COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS DEMANDADAS POR LOS DOCENTES EN EJERCICIO LABORAL**

CASO D
<p>Forma al profesorado críticamente en las políticas educativas y su impacto en el trabajo escolar</p> <p>Reconoce en el trabajo cotidiano del aula el impacto que tienen las políticas educativas.</p> <p>Comprende que el trabajo de aula del profesor se ve limitado por las políticas educativas (como por ejemplo, las pruebas estandarizadas reducen el currículum escolar, en cambio aquellas que dan cuenta de los contextos culturales diversos lo amplían).</p> <p>Comprende que los contenidos mínimos obligatorios otorgan posibilidades de igualdad al estudiante.</p> <p>Conoce experiencias pedagógicas exitosas en la realidad nacional.</p> <p>Traduce los lineamientos de la política educativa a cuestiones operativas de manera flexible.</p> <p>Considera la realidad de la escuela pública como insumo que nutre la política educativa.</p> <p>Construye el currículum nacional con el Ministerio de Educación – Mineduc.</p> <p>Evalúa propuestas educativas de mejora propuestas por el Mineduc en función del tipo de desempeño.</p> <p>Construye propuestas de mejora en conjunto con el Mineduc</p> <p><i>(Programa curso: Políticas educativas)</i></p>

Fuente: Adaptado de Ferrada, Villena y Turra (2015, p. 123).

Resulta interesante observar cómo las competencias demandadas por los docentes en ejercicio laboral pasan del plano del conocimiento de las normativas encontradas en los casos A, B y C, al plano de los efectos de las políticas en su trabajo escolar y en los estudiantes, en las posibilidades y oportunidades educativas que ofrecen a los estudiantes, y al aporte de sus experiencias como insumos de futuras políticas. Es decir, se evidencia la crítica, pero también la valoración de algunas políticas (para la igualdad), y la disposición de su parte para la colaboración en el co-diseño con el Estado. De esta forma, en este caso el conocimiento del marco regulatorio nacional se da por hecho, es decir, no se explicita como una competencia, y el ajuste del trabajo escolar a ese marco se cuestiona y se realizan nuevas propuestas. Esto queda claramente evidenciado en la codificación que se puede realizar de las competencias en los nodos de: co-diseño de la política educativa nacional, experiencia docente como insumo de la política nacional, políticas como posibilidad de igualdad educativa y crítica a la política educativa nacional (Figura 3).

**FIGURA 3**  
**NODOS ASOCIADOS EN EL CASO D**



Fuente: Elaboración propia.

Los cuatro nodos que emergen como resultado de la propuesta de los docentes en el Caso D resultan tremendamente interesantes, toda vez que plantean cuestiones nuevas respecto de lo propuesto por las instituciones tanto a nivel de currículum prescriptivo (programas de estudio) como activos (actores de la formación); sobre todo llama la atención la disposición para ser co-partícipes con insumos propios dados por la experiencia laboral en la construcción de políticas, así como la crítica que cuestiona, pero también reconoce lo que funciona. Estos aspectos marcan una gran distancia con los casos A, B y C.

#### **COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL CASO E. ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA**

Del conjunto de estándares que contiene este documento oficial, se analizaron los 10 que tienen directa relación con la formación pedagógica y práctica para los futuros docentes, encontrando en 3 de ellos un total de 6 competencias que refieren directamente sobre política educativa (Tabla 6).

**TABLA 6**  
**COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LOS ESTÁNDARES**  
**ORIENTADORES PARA LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA**

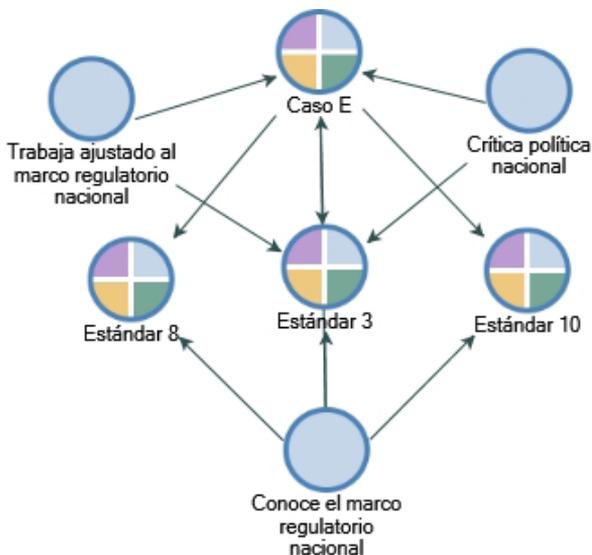
CASO E
<p>Conoce el sistema educativo nacional, sus fines y objetivos, su estructura, la normativa que lo rige, sus principales logros y los desafíos y metas que tiene.  <i>(Estándar 10)</i></p>
<p>Conoce y usa los instrumentos curriculares y de evaluación de aprendizaje nacionales para establecer metas de aprendizaje, planificar y realizar evaluaciones curriculares integrales.                      Conoce y comprende la estructura del currículum nacional e identifica la terminología asociada a éste.                      Conoce el propósito formativo y la progresión que establece el currículo nacional y la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica.                      Analiza y compara críticamente el currículum nacional con otras propuestas curriculares.  <i>(Estándar 3)</i></p>
<p>Conoce la normativa relativa a integración de la discapacidad en el sistema educativo.  <i>(Estándar 8)</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

Resulta interesante observar que 4 competencias tienen relación con el conocimiento del marco regulatorio nacional, una con su ajuste al trabajo escolar, y la otra refiere a la crítica de la política curricular nacional. Esto permite determinar que el énfasis formativo está puesto en las primeras competencias.

Una codificación del conjunto de competencias sobre políticas educativas propuestas por estos estándares permite construir tres nodos, dos de ellos ampliamente presentes en los procesos de formación de los casos institucionales (A, B y C), a saber, conoce el marco regulatorio nacional y se ajusta a él, y el tercero resulta coincidir con uno de los nodos encontrados en el Caso D (docentes en ejercicio laboral), como la crítica a la política nacional (Figura 4).

**FIGURA 4**  
**NODOS ASOCIADOS EN EL CASO E POR ESTÁNDAR**



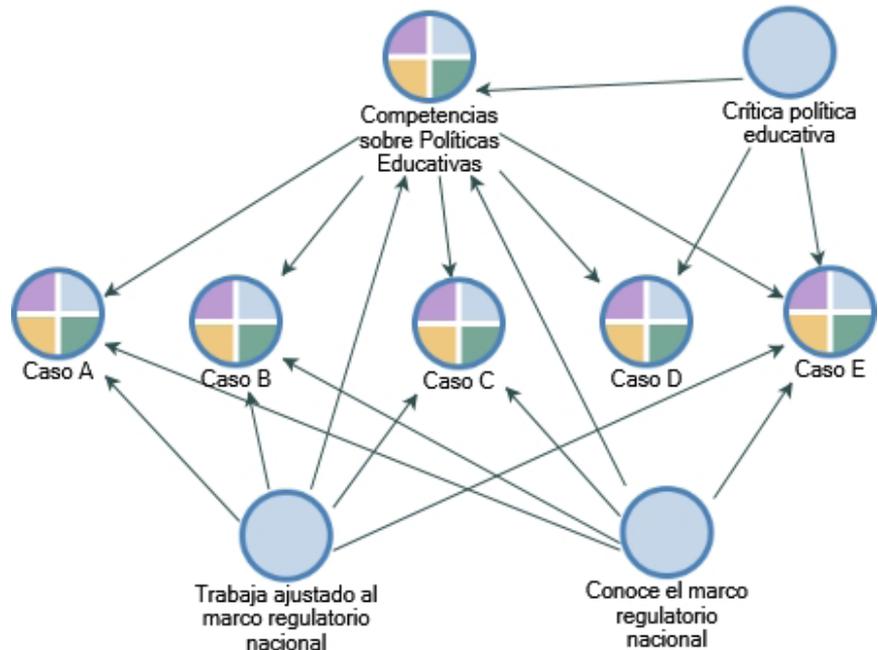
Fuente: Elaboración propia.

Resulta interesante observar que el conocimiento del marco regulatorio nacional es el que aparece en los 3 estándares (3, 8 y 10), es decir, el de mayor estatus y transversalidad; en cambio los otros dos nodos pertenecen al nodo 3, destacando en éste el nodo sobre crítica a la política, aunque no en los mismos términos del nodo que se construyó en el caso D, pues aquí consiste en un análisis y crítica comparativa de la reforma curricular nacional con otras propuestas, a diferencia del planteamiento de los docentes, quienes proponen habilitarse para responder críticamente frente a aquellas políticas que entorpecen el trabajo escolar.

### NODOS TEMÁTICOS COMPARTIDOS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS CASOS A, B, C, D Y E

Los resultados encontrados muestran tres nodos temáticos sobre políticas educativas que presentan recurrencia en los casos estudiados. Dos de ellos (conoce y trabaja ajustado al marco regulatorio) son compartidos por cuatro de los cinco casos (A, B, C y E), y uno solo (crítica a la política educativa) por dos de ellos (Casos D y E). Esto permite observar que el caso que más se distancia respecto de los demás es el D, toda vez que a pesar de su coincidencia con el caso E, no comparte ningún otro nodo con los demás casos; en cambio E lo hace en los dos restantes. Una síntesis que recoge los contenidos de las competencias sobre políticas educativas considerando solo aquellos nodos en los cuales se encuentra relación con dos o más casos se muestra en la Figura 5.

**FIGURA 5**  
NODOS ASOCIADOS QUE COMPARTEN MÁS DE UN CASO ESTUDIADO



Fuente: Elaboración propia.

Desde estos hallazgos, si retomamos la pregunta sobre si hay que formar a los docentes en políticas educativas, es posible responder afirmativamente, no solo porque se proponga a nivel de políticas estatales (Caso E), sino sobre todo porque las propias instituciones formadoras de docentes lo están llevando a cabo (Caso A, B y C), y porque constituye una de las demandas importantes que realizan los docentes en ejercicio laboral (Caso D). Sin embargo, ésta es la respuesta más simple de responder, pues la pregunta sobre qué formar, cuando a políticas educativas se refiere, resulta ser más compleja. De acuerdo con estos resultados, hay acuerdo entre dos nodos temáticos que tienen relación con que los futuros docentes deben conocer y ajustarse al marco regulatorio de la política nacional, cuestiones que están cumpliendo, con matices menores, las instituciones formadoras de docentes (A, B y C) en correspondencia con lo que demanda la política estatal de los estándares orientadores para las carreras de pedagogías (Caso E), pero que quedan al debe en cuanto al contenido de crítica a la política educativa nacional que también fijan estos estándares, y sobre todo enfatizan ampliamente los docentes en ejercicio laboral.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados encontrados pueden ser discutidos desde diversas direcciones. Una de ellas tiene relación con los casos de las instituciones formadoras (A, B y C), que abogan por una formación que se limita al conocimiento y ajuste a la política educativa nacional, cuestión que resulta ser eminentemente básica en términos cognitivos, lo que contrasta con lo que propone la literatura (DAY; GU, 2012; FREIRE, 2004; ZEICHNER, 2010), cuando afirma sobre la necesidad de una formación que involucre una comprensión crítica del desarrollo profesional docente, de la historicidad del conocimiento contenido en la pedagogía y de la vinculación entre la formación docente y la lucha por el cambio educativo y social. Desde este análisis, la comprensión crítica como base de la formación docente implica reflexión, participación y sobre todo creación, la que se constituye en el pilar movilizador de las transformaciones que se persiguen en las escuelas; sin embargo, nada de ello fue encontrado tanto a nivel de currículum prescriptivo (programas de estudio) como a nivel de currículum activo (actores de la formación).

Una segunda dirección de la discusión sobre este mismo hallazgo, es que resulta particularmente preocupante que las instituciones formadoras de docentes tampoco den cuenta de la política educativa promovida por el Estado, tanto de aquella contenida en el propio modelo Tuning-América Latina en su competencia N° 21 que reclama un docente capaz de “analizar críticamente la política educativa” (GONZÁLEZ; WAGENAAR; BENEITONE, 2007), proyecto adoptado por los

Mecesup en las dos últimas década en Chile, como de la contenida en los *Estándares orientadores para egresados de las carreras de pedagogía* (Caso E), que declara “analiza y compara críticamente el curriculum nacional con otras propuestas curriculares”. Desde estos datos, es posible concluir que las instituciones formadoras estudiadas resultan ser más conservadoras que las propias políticas estatales que persiguen regular los procesos de formación inicial docente con fuerte tendencia a homogeneizarlos, y donde el debate actual reclama la necesidad de dar cuenta de las diferencias culturales, territoriales y lingüísticas del contexto presente en el país (DÍAZ-BARRIGA, 2006). De esta forma, es posible observar un fuerte modelamiento en la formación de profesores, por medio de la mantención de una formación centrada en la obediencia de la política por parte de las universidades, a pesar de que la propia política educativa nacional ha promovido un avance en esta materia, pero no logra permear el proceso de formación inicial docente, quedando así circunscrita a nivel discursivo.

De la misma manera, se observa una disonancia entre la formación de profesores desarrollada por las universidades y los requerimientos en competencias de formación demandadas por los docentes en ejercicio (Caso D). El planteamiento de estos últimos da cuenta del impacto de la política educativa nacional en el desempeño, pues es allí donde se confrontan con la realidad. En términos de Cuenca, Nucinkis y Zavala (2007, p. 18) son los profesores “los actores directos de la puesta en práctica de dichos lineamientos”, mientras que las universidades solamente se preocupan con enseñarla.

Una tercera dirección de la discusión la constituye el hallazgo sobre las demandas de formación en políticas educativas de los docentes en ejercicio laboral, quienes por una parte otorgan gran estatus a estas competencias y contenidos curriculares (17%) en la formación de profesores, y por otra, resultan ser los más originales en sus propuestas formativas, pues no solo sobrepasan la demanda de formación crítica en políticas educativas (Proyecto Mecesup y *Estándares orientadores de pedagogía*) y la demanda de formación como co-diseñadores de la política educativa que propone la literatura (CUENCA; NUCINKIS; ZABALA, 2007), sino que además ellos proponen aportar insumos propios, como lo es su vasta experiencia en diversidad de contextos escolares que puede nutrir la generación de nuevas políticas que cumplan con ser más ajustadas a las complejas realidades que enfrentan las escuelas municipales hoy en el país, en cuyo contexto los docentes plantean que se requiere formación para comprender qué políticas educativas públicas son fundamentales para fortalecer la igualdad de sus estudiantes.

Este conjunto de requerimientos resulta interesante, porque la demanda por formarse críticamente en las políticas educativas nacionales se configura como una demanda por saber “defenderse” de la

política impuesta que no les representa ni comparten; por otro lado, la demanda por ser co-diseñadores de políticas educativas devela un deseo de “colaborar” o que “les consideren” para formar parte de una política que nace desde la base del sistema escolar, con fuerte asiento en la experiencia docente, en rechazo a aquellas impuestas desde la cúspide del sistema educativo nacional. Esto coincide plenamente con lo propuesto por Cuenca *et al.* (2007), cuyo estudio en el contexto latinoamericano identifica la demanda para que sean fundamentalmente los actores (docentes) quienes co-diseñen las políticas educativas que regularán su propio campo laboral de desempeño. Esta idea de los docentes en ejercicio laboral de formarse como co-diseñador de políticas implica también comprender el conocimiento como producción social que encuentra significado en la base de sus propias experiencias situadas en contextos y en territorios, como una creación aportativa al propio Estado, que rompe con aquellas políticas impuestas sin base histórica, desterritorializadas, ubicadas en un tiempo estático y determinado.

Estos hallazgos permiten valorar las voces de los docentes en ejercicio laboral, pues ellos traen saberes que se constituyen en novedad y que escasamente están siendo sistematizados por los investigadores y son prácticamente omitidos por los generadores de políticas educativas públicas.

Algunas preguntas finales razonables que pueden englobar nuestras preocupaciones en torno a la temática ya analizada en profundidad, son las siguientes: ¿por qué estas instituciones alineadas con un marco regulatorio nacional se desmarcan- en general- de saberes sustantivos (política educativa) de ese marco? Pareciera que las instituciones formadoras deben avanzar a una formación en política educativa que requiere mucho más que la inclusión de contenidos en esa línea y que sus adopciones en los currículos de formación en políticas educativas requieren de nuevas categorías pensadas desde las realidades contextuales, donde quienes pueden aportar como protagonistas son evidentemente los profesores en ejercicio laboral. En esta misma línea ¿cómo es posible pensar con honestidad en la formación sobre política educativa de los futuros maestros que compondrán las comunidades educativas si no es desde la realidad contextual de nuestra región y país y desde nuestras propias culturas? Sin duda, se requiere formar a nuestros futuros profesores en concepciones conjuntas y colectivas para concebir y dotarlos de visiones de mundo realistas, a fin de prepararlos para trabajar desde sus aulas por un mejor mundo y más justo, donde nuestros niños reciban equitativa e igualitariamente las condiciones educativas que les permitan lograr niveles de desarrollo humano.

Finalmente, es posible afirmar que se requiere de una formación docente en política educativa que vaya más allá de la descripción y ajuste a un marco regulatorio, sobre todo de una formación que dé cuenta de

elementos de humanidad, criticidad y reflexión, que son justamente las demandas que los docentes en ejercicio laboral están reclamando, para desde allí nutrir sus prácticas pedagógicas y colocarlas al servicio de una mejor calidad de la educación, para que los niños y niñas sean los beneficiados directos de estos recursos pedagógicos.

## REFERENCIAS

- AVALOS, B.; NORDENFLYCHT, M. E. (Coord.) *La formación de profesores: perspectivas y experiencias*. Santiago: Santillana, 1999.
- AYLWIN, P. Informe sobre situación de las carreras de pedagogía. 1994-1999. In: PÉRSICO, P. (Coord.). *Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago, Corporación de Promoción Universitaria – CPU, 1999.
- BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO; CHILE. Ministerio de Educación. *Programa de Financiamiento por Resultados de la Educación Terciaria “MECESUP3” Manual Operacional*. Santiago, Cl: Ministerio de Educación, 2014. Disponible en: <<http://www.mecesup.cl/usuarios/MECESUP/File/2015/operaciones/CLMECE3MOPERAT20102014.pdf>>. Acceso en: mar. 2017.
- BENEITONE, P.; ESQUETINI, C.; GONZÁLEZ, J.; MARTY, M.; SIUFI, G.; WAGENAAR, R. (Ed.). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe Final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. San Sebastián: Universidad de Deusto, 2007.
- BRAVO, N. Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina. Informe de las cuatro reuniones del Proyecto Tuning-Europa-América Latina, 2007.
- CHILE. Ministerio de Educación –MINEDUC. *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Pedagógicos y Disciplinarios. Santiago: Mineduc, 2012.
- CHILE. Ministerio de Educación –MINEDUC. *Financiamiento institucional*. Convenios por ámbitos. Formación inicial de profesores. Santiago: Mineduc, 2015. Disponible en: <[http://www.mecesup.cl/index2.php?id\\_contenido=15048&id\\_portal=59&id\\_seccion=3606](http://www.mecesup.cl/index2.php?id_contenido=15048&id_portal=59&id_seccion=3606)>. Acceso en: abr. 2017.
- CHILE. Ministerio de Educación – MINEDUC. *Ley 20129. Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Santiago, Biblioteca Nacional, 2006. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323>. Acceso en: ene. 2018.
- COX, C.; GYSLING, J. *La formación del profesorado en Chile. 1842-1987*. Santiago: CIDE, 1990.
- CUENCA, R. ¿Hacia dónde va la formación docente en América Latina?, In: CUENCA, R.; NUCINKIS, N.; ZABALA, V. (Comp.). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata, 2007. Cap.1, p. 23-36.
- CUENCA, R.; NUCINKIS, N.; ZABALA, V. *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata, 2007.
- DAY, C.; GU, Q. *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea, 2014.
- DÍAZ BARRIGA, A. El enfoque de competencias en educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, México, v. 28, n. 111, p. 7-36, enero/marzo 2006.
- FERRADA, D. La investigación participativa dialógica. In: REDÓN PANTORRA, S.; RASCO ANGULO, J. F. (Coord.). *Metodología cualitativa en educación*. Madrid: Miño y Dávila, 2017. Cap. 12, p. 187-201.
- FERRADA, D.; VILLENA, A.; TURRA, O. *Transformar la formación*. Las voces del profesorado. Santiago: RIL, 2015.
- FERRADA, D. et al. Investigación dialógica-kishu kimkelay ta che en educación. *Revista REXE*, Concepción, Cl, v. 13, n. 26, p. 33-50, ago./dic. 2014.
- FREIRE, P. *Política y educación*. México: Siglo XXI, 1996.

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

GAETE, A.; GÓMEZ, V.; BASCOPÉ, M. ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Centro de Políticas Públicas*, Santiago, Cl, v. 11, n. 86, p. 1-18, enero 2016.

GAYÁ WICKS, P.; REASON, P. Initiating action research: challenges and paradoxes of opening communicative space. *Action Research*, London, v. 7, n. 3, p. 243-262, September 2009.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R.; BENEITONE, P. Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 35, p. 151-164, mayo/ago. 2004.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. In: DENZIN, N.; LINCOLN, I. (Ed.) *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona: Gedisa, 2012. v. II, cap. 8, p. 38-78.

HERON, J.; REASON, P. A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, v. 3, n. 3, p. 274-294, September 1997.

RUFFINELLI, A. La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, Santiago, n. 39, p. 118-154, dic. 2013.

ZEICHNER, K. *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata, 2010.

Recebido em: 01 JUNHO 2017 | Aprovado para publicação em: 07 NOVEMBRO 2017



Este es un artículo de Acceso que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons hace tipo BY-NC.

## ARTIGOS

AS ASPIRAÇÕES DOS APRENDIZES:  
DOUTORANDOS EM EDUCAÇÃO  
NO BRASILCAMILA FERREIRA DA SILVA<sup>I</sup>  
MARIANA GAIO ALVES<sup>II</sup>**RESUMO**

*Refletir sobre os fenômenos educacionais não constitui exercício recente no contexto brasileiro. Porém os processos de autonomização e institucionalização de um espaço específico para pensar, investigar e formar novos quadros no âmbito estrito da Educação ganham materialidade na primeira metade do século XX e influenciam o ganho paulatino de pujança da área. Com o intuito de compreender as relações entre as aspirações dos doutorandos em Educação no Brasil e o próprio desenvolvimento dessa área do conhecimento, por meio da análise de 455 questionários respondidos pelos estudantes, o presente artigo situa-se no debate de influência bourdieusiana acerca da correspondência entre campo e habitus. O estudo revelou o poder das relações educativas nos processos de constituição e compartilhamento de um habitus próprio desse espaço acadêmico, de reprodução dos seus quadros e ainda de construção das aspirações dos doutorandos.*

**EDUCAÇÃO • DOUTORAMENTO • ASPIRAÇÃO • DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL**APPRENTICES' ASPIRATIONS:  
DOCTORAL STUDENTS IN EDUCATION IN BRAZIL**ABSTRACT**

*Reflecting about the educational phenomena is not a novelty in the Brazilian context. However, the empowerment and institutionalization processes of a specific space to think, investigate and train new staff in the strict context of education gain materiality in the first half of the twentieth century and influence the gradual increase of importance of the area. In order to understand the relationships between the aspirations of the doctoral students in the area of Education in Brazil and the development of this area of knowledge, this article, through the analysis of 455 questionnaires answered by students, discusses Bourdieu's influence on the correspondence between field and habitus. The study revealed the power of educational relations in the processes of constitution and sharing of a habitus of this academic space, as well as in the processes of reproduction of their cadres and of construction of doctoral students' aspirations.*

**EDUCATION • DOCTORAL DEGREES • ASPIRATION • VOCATIONAL DEVELOPMENT**

<sup>I</sup> Unidade de Investigação  
Educação e Desenvolvimento  
- UIED/FCT - Universidade  
Nova de Lisboa - UNL -,  
Lisboa, Portugal; *ferreira.  
camilasilva@gmail.com*

<sup>II</sup> Unidade de Investigação  
Educação e Desenvolvimento  
- UIED/FCT - Universidade  
Nova de Lisboa - UNL -, Lisboa,  
Portugal; *mga@fct.unl.pt*

## LES ASPIRATIONS DES APPRENTIS: DOCTORANTS EN EDUCATION AU BRÉSIL

### RÉSUMÉ

*Réfléchir sur les phénomènes d'éducation n'est pas une nouveauté dans le contexte brésilien. Toutefois, les processus d'autonomisation et d'institutionnalisation d'un espace spécifique pour penser, mener des recherches et former de nouveaux cadres dans le domaine restreint de l'éducation ont pris de l'importance à partir de la première moitié du XXe siècle et ont progressivement contribué au prestige peu de ce champ. Afin de mieux comprendre les rapports entre les aspirations des doctorants en éducation au Brésil et le développement de ce domaine de connaissance, cet article, par moyen de l'analyse de 455 questionnaires répondus par les étudiants, se situe dans une perspective bourdieusienne concernant la correspondance entre champ et habitus. L'étude a révélé la puissance des relations éducatives dans les processus de mise en place et de partage d'un habitus propre à cet espace académique, ainsi que dans ceux de reproduction de ses cadres et de construction des aspirations des doctorants.*

**EDUCATION • DOCTORAT • ASPIRATION • DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL**

## LAS ASPIRACIONES DE LOS APRENDICES: DOCTORANDOS EN EDUCACIÓN EN BRASIL

### RESUMEN

*La reflexión sobre los fenómenos educativos no constituye un ejercicio reciente en el contexto brasileño. Sin embargo, los procesos de autonomización e institucionalización de un espacio específico para pensar, investigar y formar nuevos cuadros en el ámbito estricto de la Educación se materializaron en la primera mitad del siglo XX e influenciaron el crecimiento paulatino del vigor del área. Con el fin de comprender las relaciones entre las aspiraciones de los doctorandos en Educación en Brasil y el propio desarrollo de esa área del conocimiento, a través del análisis de 455 cuestionarios respondidos por los estudiantes, el presente artículo se sitúa en el debate de influencia bourdieusiana acerca de la correspondencia entre campo y habitus. El estudio reveló el poder de las relaciones educativas en los procesos de constitución y del compartir un habitus propio de ese espacio académico, de reproducción de sus cuadros y también de construcción de las aspiraciones de los doctorandos.*

**EDUCACIÓN • GRADOS DE DOCTOR • ASPIRACIÓN • DESAROLLO PROFESSIONAL**

**T**OMAR O FAZER CIENTÍFICO NA CONTEMPORANEIDADE COMO UMA PRÁTICA SOCIAL permite-nos compreender tanto as relações sociais que estão na sua constituição quanto aquelas que são construídas a partir da prática em questão (BOURDIEU, 2008). Tais relações são, por sua vez, reveladoras de um conjunto de agentes, disposições, posições, instituições e bens culturais que compõem [e são compostos por] o que chamaremos aqui de *campo acadêmico* – esse termo refere-se ao uso de um aparato institucional, normalmente assegurado pelo Estado e amplamente reconhecido pela sociedade, que garante a produção e a circulação de produtos acadêmicos (HEY, 2008). Nesse sentido, o exercício de objetivar o campo que tem como função social a objetivação do mundo em suas mais diferentes facetas passa necessariamente pela compreensão das relações supracitadas e, sobretudo, pela clareza de que tal exercício poderia ser realizado de formas completamente diversas, as quais seriam capazes de fazer emergir retratos também diversos desse espaço social.

Dentre essas diversas formas, a investigação que originou este artigo elencou a área da Educação no Brasil como um caso exemplificativo das mais diversas questões que circundam o mundo universitário neste país: entre a generalidade da prática científica e as especificidades de uma área do conhecimento, emergem componentes relacionadas ao desenvolvimento de um espaço particular, o espaço de cada domínio, e suas condições sociais de relativa autonomização.

Nesse sentido, perscrutar as propriedades – sociais, históricas, científicas, bem como a sua *doxa* (BOURDIEU, 1996) – constituintes do espaço acadêmico específico da Educação no contexto brasileiro constituiu esforço primeiro para o debate que levantamos aqui. O objetivo do texto consiste em compreender as relações entre as aspirações dos doutorandos e o próprio desenvolvimento da área da Educação: o nexo entre os conceitos bourdieusianos de campo e *habitus* nos permitem analisar a constituição das expectativas acadêmicas e profissionais dos estudantes de determinada área em uma relação dialética com a constituição e desenvolvimento da área na qual esses estudantes estão inseridos. No plano da operacionalização metodológica do estudo, destacamos a combinação entre as abordagens quantitativa e qualitativa, inserida na perspectiva da Sociologia compreensiva, e que faz uso, de um lado, de revisão de literatura para a releitura sócio-histórica e, de outro, da aplicação de questionário *on-line* com 455 estudantes de doutorado em programas de pós-graduação em Educação para o mapeamento de suas características e pretensões.

Ademais, no que tange à sistematização da exposição argumentativa, o artigo divide-se em três seções, nomeadamente: o caráter educativo das relações sociais que sustentam os campos sociais ganha relevo na primeira parte, com o intuito de demonstrar como a construção e incorporação de disposições são processos que implicam uma prática educativa e como tal prática é salutar para a reprodução de um campo social; já no segundo momento do texto, ocupamo-nos da releitura sócio-histórica, supracitada, acerca dos percursos de institucionalização e consolidação da Educação como campo acadêmico específico no interior da estrutura universitária brasileira; e, por fim, a terceira e última parte do artigo é marcada pela apresentação e análise das aspirações dos doutorandos que participaram da investigação.

## AS RELAÇÕES EDUCACIONAIS QUE SUSTENTAM OS CAMPOS SOCIAIS

A sociologia do campo intelectual francês, bem como a sociologia dos campos da produção de bens simbólicos, empreendidas por Pierre Bourdieu (1990), são capazes de revelar as homologias estruturais e funcionais que existem entre os diferentes campos sociais. Essa premissa respalda a nossa compreensão do campo científico e, dessa forma, as relações entre campo, *habitus* e seus agentes ganham relevo, afinal,

Um campo, e também o campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos (não se poderia motivar

um filósofo com questões próprias dos geógrafos) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (cada categoria de interesse implica a indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres, desinteressados). Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas a disputar o jogo dotadas de *habitus* que impliquem o conhecimento das leis imanes do jogo, dos objetos de disputas, etc. (BOURDIEU, 1983, p. 89)

Nenhuma das propriedades do campo científico foi gerada de forma apriorística; elas possuem valor somente nesse universo de referência, nas lutas no interior do espaço acadêmico. Dessa forma, o que seria essa “formação para entrar no campo”? E, ainda, como as pessoas ficam “prontas” para disputar o jogo em questão? Esses questionamentos nos colocam diante da problemática das possibilidades de investimento e de obtenção de sucesso, a partir de tais investimentos e da consequente posição dos agentes dispostos no campo científico. O conhecimento das leis imanes do jogo, como coloca Bourdieu (1983), depende necessariamente de uma experiência de aprendizagem das lógicas e das práticas esperadas e respeitáveis pelos agentes que compõem o campo. Tal experiência, por seu turno, coloca em relação educativa agentes que ocupam posições completamente distintas no espaço em questão e que não necessariamente estabelecem um vínculo formal de docente-estudante ou mesmo de orientação.

Nesse sentido, fazer parte dos espaços contemporâneos de desenvolvimento de investigações – com especial destaque para as instituições de ensino superior, mas sem esquecer de assinalar instituições de financiamento, associações de pesquisa, etc. –, mesmo que estejamos a falar de um estudante que acaba de entrar na universidade, implica educar-se não somente com base nos currículos oficiais e nos saberes técnicos de sua futura profissão. Isso considerando que a pedagogia do silêncio comunica a *doxa* (opinião consensual) e o *nomos* (leis gerais) da área do conhecimento na qual o estudante acabou de ser inserido (BOURDIEU; EAGLETON, 1996; THIRY-CHERQUES, 2006).<sup>1</sup> Mais do que os conhecimentos específicos de uma área, apresentados e discutidos em sala de aula, a socialização que ocorre no ambiente universitário permite que os partícipes compreendam aquilo que não é necessariamente declarado, mas acaba por ser externalizado por meio das relações estabelecidas nesse ambiente: as vestes, os gestos, a fala, o que é tacitamente permitido ou proibido de se fazer, enfim, toda uma economia comportamental é partilhada no cotidiano acadêmico e internalizada a partir de processos educativos. Pode-se dizer que as duas frentes educativas aqui apontadas – uma explícita e curricular e uma outra mais

1 O oxímoro a que recorremos nesta passagem possui relação com o conceito de “currículo oculto” (APPLE, 1994; SILVA, 1992; SANTOMÉ 1994; PERRENOUD, 1996), posto que nos referimos a um conjunto de saberes, valores e comportamentos que, apesar de não comporem o currículo oficial, emergem no cotidiano das práticas.

silenciosa – proporcionam um entendimento das lógicas que regem esse campo, bem como uma conformidade das práticas às regras do jogo acadêmico.

Ao abordar a questão do ensino de um ofício, ou de uma *arte* nos termos de Durkheim, Bourdieu (2011) demonstra que, tanto nas sociedades sem escrita e sem escola, quanto naquelas com escola, existem numerosos modos de pensamento e ação, os quais são transmitidos de prática a prática no contato direto e duradouro entre aquele que ensina e aquele que aprende, o que o autor chama de “faz como eu”. No âmbito da própria formação para o universo científico, Bourdieu (2011) constata que os próprios historiadores e filósofos das ciências, e também os cientistas de modo geral, têm verificado que parte significativa da profissão de cientista é obtida por meios de aquisição inteiramente práticos. O *habitus* científico pode ser entendido, pois, como um *modus operandi* que segue as normas da ciência e é capaz de gerar as condutas adequadas para os respectivos momentos, essa espécie de sentido do jogo científico e sua relação com o senso prático não pode ser concebida como uma reação mecânica pura e simplesmente (PERRENOUD et al., 2001). Como esquema gerador das ações, o *habitus* não deve ser tomado como uma disposição estática, posto que é durável, mas funciona como orientação no âmbito da relação entre a experiência passada de classificação e uma determinada situação.

Isto posto, pode-se afirmar que a constituição do *habitus* obriga-se a partir do modo como as estruturas externas ao indivíduo e ligadas a determinado campo social são internalizadas pelo resultado das experiências de socialização às quais o indivíduo é submetido (BOURDIEU, 1977; MANGI, 2012). Cada campo social possui uma relativa autonomia, quando tomado em perspectiva relacional com outros campos sociais, e é caracterizado pela construção de especificidades que o distinguem; tais especificidades manifestam-se nos seus próprios agentes, na sua própria lógica de ação e funcionamento, nas suas próprias formas de capital e podem ser apreendidas pela própria história do campo. Esse debate acaba por ratificar a necessidade de compreendermos a noção de campo em sua interdependência e relação a outras noções (tais como *habitus* e capital) e, dessa forma, possibilita-nos compreender a própria obra bourdieusiana em função da posição que o sociólogo francês ocupou no universo acadêmico no qual esteve inserido.<sup>2</sup>

No que tange ao conceito de campo, além da necessidade de compreendê-lo em relação a outros conceitos, Catani (2013) elenca elementos importantes para caracterizá-lo, a saber: a relação entre microcosmo (campo) e macrocosmo (espaço social global); as especificidades das regras do jogo de cada campo; as posições em disputa e, conseqüentemente, as lutas entre os agentes e suas estratégias; o capital desigualmente distribuído dentro do campo e, em função disso, a existência de

<sup>2</sup> Acerca da relação entre vida e obra de Bourdieu, recomendamos a leitura de Catani (2013). O esforço relacional do autor em questão acaba por auxiliar no mapeamento da gênese do conceito de campo no âmbito do empreendimento científico de Bourdieu.

dominantes e dominados; a cumplicidade objetiva entre os agentes; o *habitus* legítimo de cada campo; e a autonomia relativa de cada campo. Esses elementos contribuem para um esboço mais generalista em torno da noção de campo ao passo que salientam, de um lado, o caráter relacional com o qual deve-se olhar para quaisquer espaços sociais e, de outro, a necessidade de especificação.

Nesse movimento de situar um campo social, no coletivo e na singularidade concomitantemente, emerge o debate acerca da inseparabilidade entre teoria e empiria no exercício de objetivação: capturar as lógicas do mundo social, mesmo que estejamos a falar da lógica mais profana, significa aprofundar, na particularidade de uma realidade empírica, um caso particular do possível, historicamente datado e situado (BOURDIEU, 1996). A relação dialética entre *todo* e *parte* configura elemento crucial para a clareza não somente das relações entre os mais diversos campos sociais, mas também dos traços comuns a todos eles. É essa clareza que nos permite tratar do campo universitário a partir do arranjo coletivo-singular: o campo universitário, regido por suas lutas próprias, pode ser entendido como qualquer outro campo social, uma vez que se constitui em um espaço de embates para determinar “as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos” (BOURDIEU, 1984, p. 32). Desse modo, a compreensão deste campo em específico requer um esforço mais amplo e relacional que vai da observação do processo de autonomização da esfera cultural até a possibilidade de criação de um mercado de relações de produção e consumo (FERREIRA; BRITTO, 1994) no âmbito da academia no Brasil.

A fórmula de Blaise Pascal, citada e um tanto deformada por Bourdieu, sintetiza esta discussão: “O mundo me contém e me engole como um ponto, mas eu o contendo” (BOURDIEU, 1996, p. 27). A perspectiva relacional nos permite enxergar tanto os campos sociais em relação uns com os outros quanto os próprios agentes que os compõem em relação com os outros agentes e em relação com os campos nos quais transitam e ainda com aqueles que influenciam sua trajetória social. Nessa perspectiva, Catani (2013) caracteriza o campo universitário brasileiro como um espaço de lutas – desde o aparato institucional assegurado pelo Estado até os próprios pesquisadores, passando pelos ministérios, pelas agências de fomento e demais órgãos que compõem esse universo –, demonstrando não apenas sua concretude, mas também as lutas que o marcam e as possibilidades analíticas que emergem da teoria dos campos de Bourdieu. Sobre isto, o autor afirma: “O espaço universitário é real não apenas pela sua estrutura, mas também porque esta se vê incorporada nas disposições dos agentes” (CATANI, 2013, p. 77).

Seja no campo universitário brasileiro, como indicou Catani (2013), seja em qualquer outro campo, essa incorporação de disposições acaba por estabelecer limites estruturais para a ação, por um lado, e, por

outro lado, gera percepções, aspirações e práticas que correspondem às propriedades estruturantes do processo de socialização (MANGI, 2012). Essas características fulcrais do *habitus* explicam a terminologia “estruturas estruturadas” e “estruturas estruturantes” e permitem-nos ratificar que os processos educacionais experienciados pelos agentes no sentido de apreender as lógicas do campo operam, para além da aprendizagem dessas lógicas, uma formação disposicional do real. Tal formação, ou o *habitus* propriamente dito, acaba por se manifestar em três dimensões, por meio: dos valores, dos costumes, da ética (*Ethos*); da estrutura corporal, do corpo biológico socializado, da ação social, da prática concreta (*Héxis*); e ainda por meio da estrutura mental, das ideias, do imaginário (*Eidos*) (BOURDIEU, 2001; MEUCCI, 2009).

Entre o todo e a parte, entre um conjunto de campos sociais e a especificidade de um determinado campo social, uma das características que atravessa todos os espaços sociais consiste justamente nos processos educativos como um dos sustentáculos de sua existência e reprodução ao longo dos anos. Tratamos de esclarecer, no início deste tópico, como os entrantes e menos experientes aprendem as lógicas que regem um campo, seja por meio de uma aprendizagem formal, seja sobretudo por meio das experiências práticas e silenciosas que marcam o cotidiano; logo depois, preocupamo-nos em mostrar como um campo não pode ser tomado em si mesmo quando buscamos compreendê-lo e como, em função disso, existem elementos comuns aos diferentes campos sociais; e brevemente coadunamos essas duas frentes para demonstrar como a inseparabilidade entre campo, *habitus* (e outros constructos supracitados) é indispensável para compreender as relações entre os agentes e o campo.

Os processos concomitantes de incorporação de disposições e de construção de percepções, aspirações, práticas, etc. referem-se aos agentes; contudo, dizem respeito também ao campo social no qual esse agente encontra-se inserido, isso porque a constituição de um *habitus* específico e os processos educacionais que a permitem são condições *sine qua non* para a continuidade de um campo social qualquer. Outrossim, há sempre relações educativas que permitem que os mais novos ou menos experientes compreendam, participem e reproduzam a lógica do jogo que rege determinado espaço social – por este ângulo, podemos afirmar que, até mesmo para contestar essa lógica, os agentes precisam conhecê-la profundamente. Em nível geral, o *habitus* e a continuidade de um campo social advêm e dependem de processos educacionais; em nível do campo acadêmico, o mesmo princípio se aplica e, por isso, pesquisadores estabelecidos, *outsiders* e estudantes aspirantes estão em relação educativa (para além de outros tipos de relações) uns com os outros.

## EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO ACADÊMICO NO BRASIL: BREVES QUESTÕES SOBRE INSTITUCIONALIZAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO

As muitas formas de abordar a história da pesquisa em Educação no Brasil demonstram as dificuldades que os pesquisadores vêm encontrando para determinar marcos cronológicos, bem como maneiras para caracterizar o percurso em questão. Alguns trabalhos já bastante conhecidos, tais como Gouveia (1971), Saviani e Goldberg (1976), Goergen (1986), Warde (1990), Cunha (1991), e Campos e Fávero (1994), demonstram a preocupação dos pesquisadores brasileiros em objetivar a própria pesquisa desenvolvida na área da Educação. Guardadas as especificidades de abordagens e os dissensos que esses pesquisadores apresentam quando lidos em relação uns com os outros, dois elementos se destacam a partir dessa objetivação: primeiro, o movimento de autorreflexão que esses trabalhos inauguram no âmbito da área disciplinar da Educação; segundo, um certo consenso no que diz respeito ao padrão da produção científica, o qual nos permite constatar a existência de duas grandes fases, antes e depois da criação dos programas de pós-graduação em Educação.

Sobre o primeiro elemento, há que se reconhecer que tal movimento originou um tipo de trabalho que vem irradiando-se por muitas linhas que compõem a área da Educação<sup>3</sup> e possibilitando um conhecimento cada vez mais aprofundado acerca das condições de produção da própria investigação educacional.<sup>4</sup> No que se refere ao segundo elemento, faz-se mister para este artigo a discussão pormenorizada em torno das suas fases de desenvolvimento, isso porque, se a literatura aponta para um consenso relativo à criação da pós-graduação como um marco significativo e divisor do padrão de produção na área educacional, o mesmo não se dá quando o tema é justamente a trajetória que marca esta área no período anterior à década de 1960.

Marisa Bittar (2009), ao afirmar que a pesquisa em Educação no Brasil começara com a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep –, em 1938, esclarece, pois, que a investigação educacional antecede a criação dos programas de pós-graduação nessa área na metade da década de 1960. Esse pressuposto defendido pela autora em questão, e ancorado em análise já clássica de Aparecida Joly Gouveia (1971),<sup>5</sup> constitui, de um lado, salutar referência no sentido de compreender que a pesquisa educacional não possui sua história completamente conectada com a instituição universitária brasileira. Porém, por outro lado, revela-se incompleto na medida em que se limita às questões institucionais, enquanto toma o Inep como marco de sua gênese em detrimento de uma ancestralidade que antecede esse período de institucionalização da realização da pesquisa nessa área.

Campos e Fávero (1994) chamam atenção para essa questão ao afirmarem que, antes da pós-graduação, a investigação educacional era

3

Para além dos trabalhos pioneiros já citados anteriormente, destacamos alguns estudos que se preocuparam em objetivar áreas específicas da Educação no Brasil: Fiorentini *et al.* (2002), Gatti (2002), Costa e Silva (2003), Cury (2008), Bittar (2009), Carvalho (2011) e Frigotto (2011).

4

O exercício de autorreflexão do fazer científico atravessa todas as áreas do conhecimento. Autores trazem à tona reflexões que vão desde as epistemologias, do ofício de cientista até questões teórico-metodológicas, a exemplo de Kant (1999), Durkheim (1999), Bloch (2001), Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2002).

5

Aparecida Joly Gouveia (1971) apresenta três principais fases na evolução da pesquisa em Educação no Brasil, nomeadamente: a fase inaugural com o Inep, a partir de 1938; seguida da criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa, em 1956; e, por fim, o período compreendido entre 1964-1971.

realizada de forma “mais sistemática” em centros de pesquisa ligados ao Inep. E, nesse sentido, esses autores ultrapassam a leitura puramente corporativa, uma vez que compreendem que, mesmo antes da formalização de espaços específicos para a realização de investigações em Educação e mesmo na ausência de sistematização, a pesquisa em Educação antecede a própria fundação do Inep. É exatamente sobre a noção processual que ampara o “antes e depois” da institucionalização da investigação educacional no Brasil que nos debruçaremos neste momento.

Luiz Antonio Cunha (1978), mesmo concordando com a periodização proposta por Gouveia (1971), acrescenta dois elementos cruciais ao debate: o primeiro é relacionado com o marco inicial das atividades de investigação educacional; e o segundo, à implementação dos cursos de pós-graduação. Mais tarde, trataremos da ruptura provocada pela pós-graduação em Educação, posto que, neste momento, o primeiro elemento é determinante para o olhar que estamos a lançar para o transcurso brasileiro. Para Cunha (1978), alguns anos antes da criação do Inep, já seria possível registrar a introdução de um serviço de teses no Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, por Anísio Teixeira,<sup>6</sup> em 1932, como um primeiro esforço no sentido de institucionalização (GOERGEN, 1986). Além disso, e ainda a reboque do cargo de Anísio Teixeira em Brasília, a curta experiência da criação da Universidade do Distrito Federal – UDF –, pelo decreto municipal n. 5.513, de 1935, também é exemplificativa desse esforço, pois era composta por cinco escolas, dentre as quais estava a Escola de Educação (além das de Ciências, Economia e Direito, Filosofia e Instituto de Artes) (FÁVERO, 2004).<sup>7</sup>

O que une as experiências que antecederam a criação do Inep (seja na Associação Brasileira de Educação – ABE –, seja no esforço de Anísio Teixeira e de outros intelectuais da época, como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, etc.) é precisamente o caráter embrionário de união. Estamos a falar de união dos sujeitos que pensavam a Educação em grupos mais ou menos coesos capazes de comungar e debater ideias, investigações e até ideais que dialogavam, ao mesmo tempo, com o âmbito do ensino, bem como com a esfera da política educacional brasileira mais ampla. União essa que, em períodos anteriores, era certamente mais difícil de se concretizar dentro do espaço de possibilidades revelado pelas pesquisas desenvolvidas nas Escolas Normais em funcionamento no país e em trabalhos residuais e esporádicos de intelectuais e políticos de áreas diversas com preocupação em auxiliar o planejamento e o processo educativos (ALVARENGA, 1996). Esse movimento, que foi da dispersão à união em torno de uma área específica, encontra terreno fértil a partir dos anos de 1930, em meio a mudanças profundas na sociedade brasileira – estamos a falar dos processos sociais que desembocaram

6 Para um aprofundamento acerca do papel de Anísio Teixeira nesse contexto, consultar Leão (1960) e Fávero (2008).

7 Ferreira (2008) aponta ainda o papel de Lourenço Filho, também no início da década de 1930, na criação do Serviço de Estatística e Arquivo da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo como mais um elemento significativo que antecede e possibilita a criação do Inep anos mais tarde.

numa modernização centralizadora no âmbito do chamado Estado Novo (1937-1945).

As iniciativas intervencionistas do Estado Novo em setores distintos da vida nacional, como demonstrou Ianni (1971), não demoram a verificar-se na área da Educação: a criação do Inep, em 1938, constitui, portanto, um evento que se insere em uma longa série de medidas que foram sendo tomadas pelo Estado brasileiro com o intento de afirmar-se como ente responsável pela educação diante da sociedade. A institucionalização da pesquisa educacional, por meio do Inep, conjugada com o financiamento do governo federal para a realização de tais investigações, operou uma ruptura significativa no *modus operandi* e no lugar social que a pesquisa nessa área vai passar a ocupar na sociedade brasileira. Gouveia (1971), em função dessa ruptura, toma o Inep como marco inicial da pesquisa em Educação no Brasil. Ademais, esse amplo processo de mudanças (que vai desde a institucionalização e o fomento e deságua na valorização da área de investigação) acabou por permitir que a Educação fosse transformada em um polo bastante atrativo para pesquisadores oriundos de áreas distintas. Essa atração de pessoal para o Inep vai ganhar mais expressividade a partir da segunda metade da década de 1950, quando da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE – e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais – CRPEs.

Durante os anos 1950 e 1960, o CBPE reuniu educadores e cientistas sociais em um projeto ambicioso que tinha como metas prioritárias promover o desenvolvimento de pesquisas sobre Educação, com a finalidade de subsidiar as políticas públicas do setor implementadas no Brasil (XAVIER, 1999). Baseado na periodização de Gouveia (1971), Guiomar Namó de Mello (1983) ratifica que a segunda fase de desenvolvimento da pesquisa educacional no país encontra sua gênese na criação dos centros brasileiro e regionais e possui como marco a substituição da ênfase nos estudos psicológicos pela preocupação com estudos sociológicos.<sup>8</sup> No intento de mapear as características dos períodos de desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, Bittar (2009) acrescenta duas iniciativas paralelas aos centros de pesquisa do Inep e a essa denominada segunda fase, que exemplificam a ampliação da área e uma certa diversidade já se desenhando no horizonte da investigação educacional no país, nomeadamente: de um lado, os estudos desenvolvidos na Universidade de São Paulo – USP – e nas faculdades de Filosofia do interior do estado de São Paulo, lideradas por Laerte Ramos de Carvalho, cujo grupo de pesquisa articulava-se em torno da cátedra de História e Filosofia da Educação; e, de outro lado, a nascente obra de Paulo Freire, que não se enquadraria no padrão do Inep, tampouco no da pós-graduação em Educação que marca o próximo momento da pesquisa educacional. Tais iniciativas expressam as dificuldades no exercício de periodização e já

8

Costa e Silva (2003) apontam alguns dos nomes que foram atraídos pelo CBPE: Gilberto Freyre, Thales de Azevedo, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni e Carolina Bori. Nomes que não necessariamente tinham um interesse de pesquisa pela educação, mas que foram atraídos pela possibilidade de financiamento.

apontam a diversidade de frentes de investigação que comporão a área da Educação mais tarde.

Uma conjuntura desfavorável é responsável pelo enfraquecimento do CBPE e do Inep na década de 1960. Pode-se esboçar tal conjuntura pelas seguintes circunstâncias: uma crise financeira acarretada pela diminuição de verbas destinadas ao CBPE; a derrota dos jovens idealistas sociólogos (liderados por Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, que estabeleceram diálogo com o CBPE), em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; e ainda o golpe militar de 1964. Esses constituíram fatores determinantes para a desarticulação desse centro, que se tornou símbolo do impulso que promoveu nas pesquisas educacionais no país. Apesar da curta existência, há que assinalar que os centros de pesquisas educacionais do Inep fizeram parte de um contexto de estímulo ao desenvolvimento de conhecimento científico e técnico no âmbito da Educação e, nesse sentido: contribuíram, de um lado, para o processo de institucionalização e de composição de um grupo específico de agentes que se preocupavam em pensar os fenômenos educacionais; e, por outro lado, ofereceram interpretações significativas para a realidade educacional brasileira, as quais influenciaram o pensamento pedagógico e as políticas do Estado (FERREIRA, 2008).

Mais uma ditadura, desta vez a ditadura militar (que no Brasil se estabeleceu entre 1964 e 1985), relaciona-se com um período de ruptura importante na história da pesquisa educacional brasileira, período esse indicativo do alcance das ações de agrupamento ou institucionalização da prática da investigação dessa área, experienciadas nas décadas anteriores. Estamos a falar em alcance porque, com essa chave analítica, é possível compreender as relações históricas e de dependência no espaço dos possíveis que a criação dos programas de pós-graduação em Educação, a partir de 1965, estabelece com os CBPE e CRPEs, com o Inep e com as demais experiências que a antecederam. A década de 1960 é marcada pela expansão dos quadros das universidades, com a emergência de grupos de pesquisa e a implementação da pós-graduação sob forma regulamentada em nível nacional (GATTI, 1983). Essa configuração, assinalada pela ambiguidade da expansão do ensino superior no contexto ditatorial, denuncia, na verdade, uma “modernização autoritária”, nos termos de Motta (2014). Tal modernização foi responsável: pelo aumento significativo do número de universidades federais, bem como pela expansão do corpo docente e ainda pelo incremento do número de estudantes (MOTTA, 2014).

No âmbito restrito da área da pesquisa educacional, a criação da pós-graduação em Educação, com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ – em 1965, insere-se no contexto mais geral de expansão do ensino superior no interior do regime militar;<sup>9</sup> porém, não se pode compreender a gênese da pós-graduação dessa área somente

9

Cunha (1991) lembra que o nascimento dos programas de pós-graduação se deu em um momento de expansão da graduação.

com base nas decisões do Estado sobre as instituições de ensino superior do país. Evidentemente, essa expansão constituiu uma condição bastante relevante para a concretização da pós-graduação nessa área, mas é necessário reconhecer que os esforços e as experiências que antecederam esse momento também acabaram por transformar-se em condições de realização para o aparato institucional – de recursos humanos, de espaços de diálogos e de disseminação da produção – necessário para a institucionalização da pesquisa em Educação nas universidades brasileiras por meio dos programas de pós-graduação.<sup>10</sup>

Gouveia (1971) aponta uma terceira fase da pesquisa em Educação no Brasil, entre 1964 e 1971, englobando necessariamente a criação dos programas de pós-graduação: segundo a autora, predominaram estudos de natureza econômica, fomentados por órgãos federais e internacionais de financiamento. Mesmo com as discordâncias entre a periodização do desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil (GOUVEIA, 1971; CUNHA, 1978; BITTAR, 2009), existe um consenso dentre os pesquisadores acerca do impacto que a pós-graduação causou no percurso de desenvolvimento dessa área no contexto brasileiro. Bittar (2009, p. 9) denomina a criação desses programas de “divisor de águas na história da pesquisa em educação brasileira”, uma vez que esses cursos acabaram por levar a pesquisa educacional, que era desenvolvida sobretudo nas instituições que apresentamos anteriormente, para o interior das universidades. De modo geral, pode-se afirmar que esse novo movimento de institucionalização pelo qual a investigação educacional passou estimulou um abandono do “pedagogismo” em que se encontrava,<sup>11</sup> bem como a criação de uma bibliografia de referência (sendo alguns dos autores Luiz Antonio Cunha, Carlos Jamil Cury, Ester Buffa, Paolo Nosella e Dermeval Saviani), oriunda especialmente das primeiras dissertações e teses produzidas nos programas, e ainda trouxe para a pesquisa vieses teóricos como idealismo, economicismo, reprodutivismo, entre outros (BITTAR, 2009).

Além disso, a reforma universitária de 1968 foi decisiva para os rumos da pesquisa educacional.<sup>12</sup> A extinção das cátedras e, com isso, a possibilidade de uma carreira acadêmica em moldes distintos, tal como o esfacelamento das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a consequente criação das faculdades de Educação, são elementos determinantes para o início de um processo de autonomia da área da pesquisa educacional (CELESTE FILHO, 2004). Cunha (1992) apontou a criação dessas faculdades como verdadeira segregação institucional e alguns sociólogos,<sup>13</sup> por exemplo, viam ainda, na criação das faculdades de Educação, uma perda do interesse científico pelo tema (COSTA; SILVA, 2003). É, pois, nesse contexto que as tensões entre os pesquisadores da área da Educação e os pesquisadores de outras áreas, em especial aquelas que compunham as antigas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, acirram-se.

10

Sobre essa relação entre o contexto da ditadura militar e a instauração da pós-graduação em Educação no Brasil, vale a pena destacar o depoimento de Saviani (2001). O autor denomina os primeiros anos da pós-graduação nessa área de “anos heróicos” em função das condições precárias para a implementação dos programas.

11

O que não isentou a área de sofrer críticas sobre a qualidade da sua produção (MELLO, 1983; WARDE, 1990; CUNHA, 1991).

12

Em um plano analítico mais amplo, as consequências da reforma universitária de 1968, com especial destaque para a abertura para o ensino superior privado no Brasil, podem ser aprofundadas no texto de Carlos Benedito Martins (2009).

13

Apesar dessa crítica, Cunha (1991) afirmou, em texto anterior, que a pós-graduação compensou os efeitos da fragmentação acarretada pela reforma universitária, posto que permitiu a manutenção de um amplo diálogo da Pedagogia com outras áreas do conhecimento a partir da incorporação de professores.

Cunha (1978), ao complementar a periodização feita por Gouveia (1971), indica que “teve início no ano de 1971 a quarta fase no desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, caracterizado pelo papel preponderante desempenhado pelos programas de pós-graduação” (CUNHA, 1978, p. 3). Para este autor, a implementação dos programas de pós-graduação em Educação e o conseqüente incremento do volume de pesquisas, e a diversificação metodológica e de conteúdo que passou a ser registrada desde então são traços que revelam a proeminência da pós-graduação, que, por sua vez, contribuiu para o esvaziamento dos antigos órgãos de pesquisa educacional. Bittar (2009) afasta-se dessa organização proposta por Cunha (1978) e aponta para a existência de uma quarta fase somente depois do processo de redemocratização, em 1985, que vai até 2005, com a comemoração de 40 anos de existência da pós-graduação em Educação no Brasil.

Os processos de criação, institucionalização e consolidação que abrangem a pesquisa em Educação envolvem dois aspectos essenciais no caso brasileiro, nomeadamente: primeiro, as investigações propriamente educacionais eram desenvolvidas primordialmente fora do contexto universitário até a criação dos programas de pós-graduação em Educação, fato que ocorria de maneira concomitante à realização de estudos que possuíam fenômenos educativos tanto como objeto de investigação quanto como uma categoria explicativa para outros objetos em áreas como a Filosofia, a História, a Sociologia, a Economia, etc.; segundo, a autonomização de um espaço específico da educação no interior da universidade brasileira revela necessariamente transformações importantes nessa estrutura acadêmica. Convém ratificar que as pesquisas que tomam a educação como objeto ou mesmo como categoria explicativa para outros fenômenos continuam a ser desenvolvidas em áreas muito diversas mesmo depois da autonomização do espaço acadêmico da Educação para a qual estamos chamando atenção aqui.

As transformações na estrutura acadêmica em questão podem ser expressas, entre outros, pelos seguintes fatores: criação de faculdades de Educação; fomento destinado ao desenvolvimento de pesquisas nessa área; constituição de um grupo de professores, pesquisadores e obras de referência; a possibilidade de reprodução da própria área da Educação, com especial papel da pós-graduação, e a capacidade de formar os próprios quadros futuros; e o diálogo com as áreas que antes compunham as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (onde os cursos de formação de professores e o curso de Pedagogia estavam ancorados anteriormente), uma vez que parte dos professores dessas antigas faculdades foi compor as recém-criadas faculdades de Educação. Tais fatores permitiram, de um lado, uma autonomia relativa para a Educação na estrutura universitária em questão e, de outro, a sua gradativa inserção no “jogo universitário” (BOURDIEU; PASSERON, 2014). O grau de

inserção e a consequente consolidação da área em questão, ao longo dos anos posteriores à institucionalização na universidade, podem ser observados por uma análise longitudinal das ações expressas, por exemplo, em: ampliação dos programas de mestrado e doutorado; fundação de associações regionais e nacionais de pesquisa em Educação; surgimento, consolidação e diversificação de eventos científicos nessa área, seja em nível local, nacional ou internacional; criação e fortalecimento de periódicos científicos em educação.

Das pesquisas isoladas e residuais dos Cursos Normais, passando pela socialização de conhecimentos para a prática docente e pela luta em torno da escola pública, com a ABE, bem como pelos esforços de nomes como Anísio Teixeira em Brasília e Lourenço Filho em São Paulo, à institucionalização da pesquisa educacional no Ministério da Educação por meio do Inep, do CBPE e dos CRPEs e, posteriormente, na instituição universitária, a trajetória dessa área no contexto brasileiro demonstra as condições sociais que possibilitaram a existência de um *espaço acadêmico específico* em Educação na estrutura universitária brasileira.<sup>14</sup>

Há que se entender esse espaço acadêmico específico da Educação de maneira relacional: ele mantém relação com o *habitus* mais geral do universo acadêmico brasileiro ao passo que desenvolveu, ao longo de sua história, um *habitus* próprio subordinado ao primeiro e carregado de especificidades da área do conhecimento em questão. Se já entendemos que os processos de socialização das regras e lógicas de cada campo social estão baseados em experiências educacionais, evidente se torna que a reprodução do espaço acadêmico da Educação também depende dessas questões. O que nos interessa apontar, neste caso, é que a análise de um campo específico acaba por revelar questões acerca da constituição de disposições também específicas em função das lógicas de funcionamento desse campo – esse constructo revela que as disposições dos doutorandos brasileiros em Educação somente podem ser analisadas à luz da própria trajetória dessa área.

## A REPRODUÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: OS DOUTORANDOS E SUAS ASPIRAÇÕES

[...] o “aspirante” à consagração científica tem de necessariamente incorporar as ideias, os conceitos, os métodos e as teorias já produzidas e sistematizadas numa construção nova, que tenta superar as anteriores. É assim que fins particulares de reconhecimento e legitimidade dos produtores individuais acabam se transformando, por uma lógica própria do funcionamento do campo, em algo proveitoso para o progresso da ciência, ou seja, a ampliação do conjunto de conhecimentos científicos. (GARCIA, 1996, p. 70)

14

O termo *espaço acadêmico específico* foi cunhado aqui para delimitar melhor o nosso objeto de investigação, bem como para deixar claro de antemão que nos ateremos ao domínio particular da Educação no contexto acadêmico, mesmo compreendendo que se faz pesquisa em Educação em tantos outros domínios.

O campo científico é um espaço social caracterizado pelos nomes próprios, pelo indivíduo construído (BOURDIEU, 1984). Por isso, deve ser entendido também como um campo de forças, no qual as diferentes espécies de capital, bem como as disposições acadêmicas em jogo legitimam as posições desiguais que os pesquisadores ocupam. A relação, pois, entre agente e estrutura, neste caso, permite-nos afirmar que “O *homo academicus* é gerado no campo universitário ao mesmo tempo em que o estrutura, em um dado momento de sua história” (HEY, 2008, p. 101). Olhar, pois, para os aspirantes significa necessariamente olhar para o campo no qual eles aspiram a uma posição.

Deteremo-nos, a partir de agora, na caracterização dos doutorandos da área da Educação no Brasil a fim de demonstrar como suas aspirações estão inscritas no *habitus* do espaço acadêmico específico da Educação. Os dados com os quais doravante trabalharemos foram retirados do banco de dados da pesquisa doutoral “(Ciências da) Educação no Brasil: autonomização dos espaços acadêmicos específicos”: trata-se das respostas de 455 doutorandos regularmente matriculados em programas de pós-graduação em Educação – PPGE – a um questionário *on-line* que foi disponibilizado para tais estudantes por meio do contato e solicitação junto a todos os PPGEs brasileiros.<sup>15</sup> Esse número representa aproximadamente 8,5% do universo de estudantes matriculados nos doutorados em Educação no Brasil no ano de 2015, posto que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – (2016) registrou 5.355 matrículas nesse período.

Os nossos respondentes compõem um grupo de 131 homens (28,8% do total) e 324 mulheres (71,2%), que apresentam uma variação etária significativa, a qual vai desde 24 até 62 anos, com uma concentração mais acentuada no intervalo entre 30 e 45 anos. A acentuada presença feminina nos cursos de doutorado em Educação ilustra um dos fatos recentes decorrentes das últimas décadas de escolarização no Brasil: a entrada cada vez mais proeminente das mulheres no ensino superior, seja nos cursos de graduação, seja nos cursos de pós-graduação. Guedes (2008), ao analisar os últimos quatro censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, mostrou que, nos últimos trinta anos, as mulheres conseguiram reverter o quadro de desigualdade histórica e consolidar uma nova realidade em que são a maioria (60%) dos formados entre os mais jovens e já possuem expressiva entrada em cursos tradicionalmente masculinos. No entanto, Ribeiro (2011) questiona tais avanços no que diz respeito à presença feminina nos institutos públicos de pesquisa vinculados ao Ministério da Ciência e Tecnologia: nestes espaços, a autora encontrou uma divisão sexual do trabalho na qual somente 32% dos cargos de pesquisadores e tecnologistas é ocupado por mulheres e, dentre estas, somente 9% ocupam funções de gestão desses institutos. Essas questões são reveladoras de como as relações de gênero

15

Os dados acerca dos PPGE brasileiros foram recolhidos na página eletrônica da Capes – <<http://www.capes.gov.br/>>. Depois recorreu-se à busca dos contatos institucionais das secretarias desses programas nos próprios sites dos PPGE.

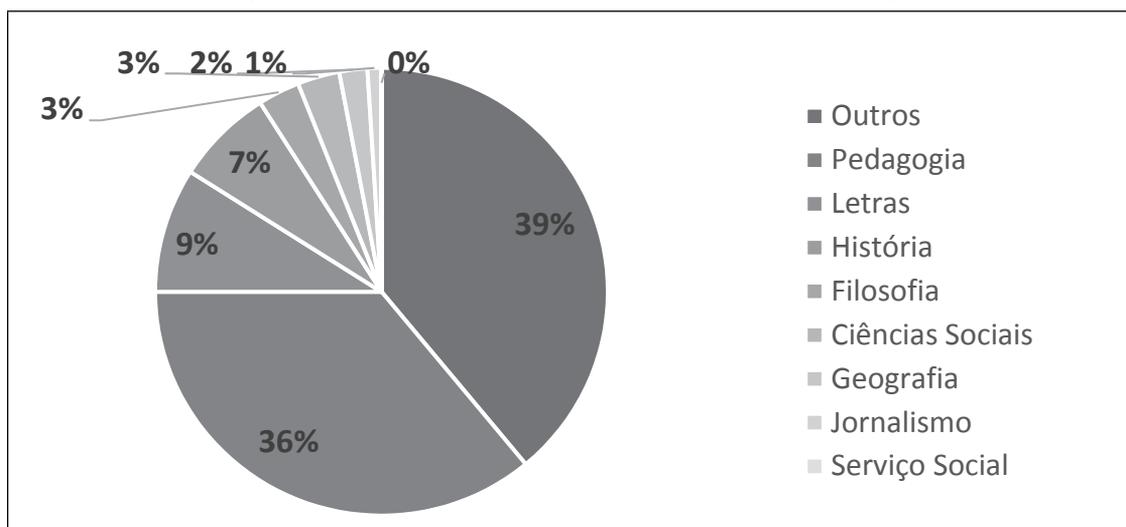
se colocam como um elemento significativo de debate no interior do campo acadêmico brasileiro mais amplo.

Nesse contexto, o professor Dilvo Ristoff (2006) chegou à conclusão de que os cursos mais procurados pelos homens são ligados à engenharia, tecnologia, indústria e computação, enquanto os mais procurados pelas mulheres são relativos a serviços e educação para a saúde e para a sociedade (secretariado, psicologia, nutrição, enfermagem, serviço social, pedagogia) e, ainda segundo esse autor, essa é uma tendência que se mantém nos mestrados, nos doutorados e até mesmo na própria docência no ensino superior. O espaço acadêmico específico da Educação tem se constituído historicamente, portanto, com forte dominância da participação das mulheres – provavelmente um aprofundamento no sentido de mapear as posições que as mulheres ocupam em relação às posições masculinas dentro desse espaço específico possibilitaria um esquadramento da questão.<sup>16</sup>

Acerca da trajetória formativa dos nossos respondentes, buscamos mapear os cursos, instituições e áreas de interesse e, com tais informações, é possível analisar, de um lado, os diálogos que a área da Educação estabelece com outras áreas do conhecimento por meio dessas trajetórias e, de outro, como o quadro de possibilidades de investimentos dos doutorandos na área aqui analisada é revelador das relações de poder que emergem dos trânsitos de agentes interáreas no campo acadêmico. Começamos, então, a observar tais questões por meio do Gráfico 1:

<sup>16</sup> Exercício que ultrapassa os nossos objetivos para este artigo; porém, ganha relevância no quadro de horizontes de possibilidades futuras de estudos.

**GRÁFICO 1**  
**CURSOS DE GRADUAÇÃO FREQUENTADOS PELOS DOUTORANDOS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL**



Fonte: Elaboração das autoras (2017).

Uma diversidade de áreas é encontrada no início da trajetória acadêmica dos nossos respondentes: Pedagogia aparece como curso

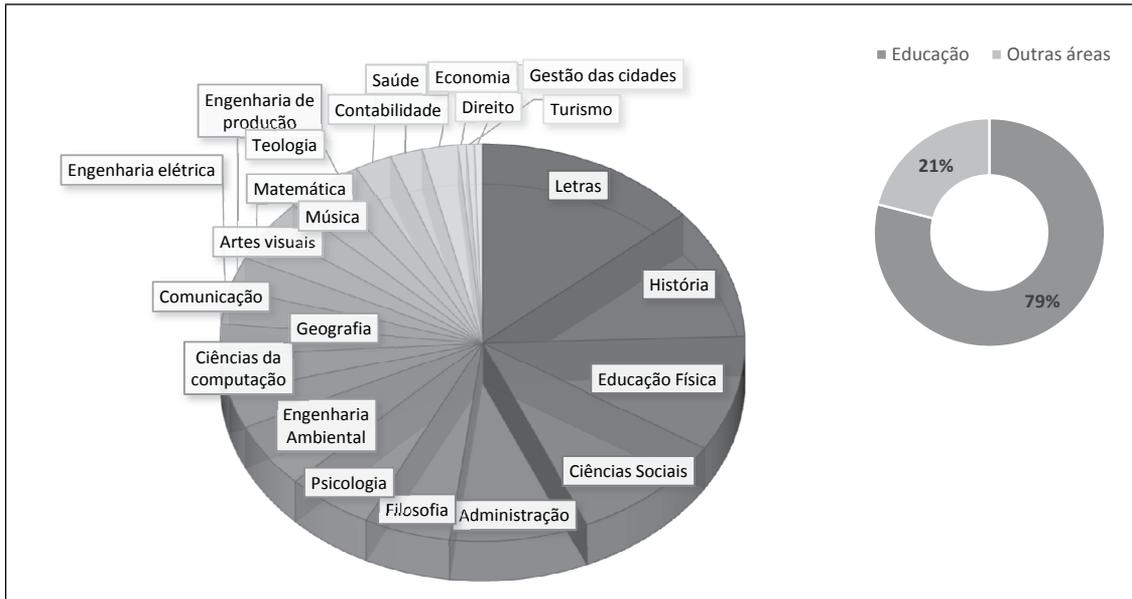
mais frequentado (por 165 doutorandos ou 36,3% do total de respondentes), seguido de Letras (40 doutorandos ou 8,8%), História (com 33 doutorandos perfazendo 7,3%), Filosofia (13 doutorandos ou 2,9%), Ciências Sociais (12 respondentes ou 2,6%), Geografia (com 7 doutorandos ou 1,5%), Jornalismo (5 respondentes ou 1,1%) e Serviço Social (2 respondentes ou 0,4%). A categoria “Outros” acaba por ratificar essa diversidade, uma vez que concentra 39,1% dos respondentes, o que equivale, em números absolutos, a 178 doutorandos, e abarca cursos de todas as áreas do conhecimento.

Antes de aprofundarmos o debate acerca dessa questão da confluência de cursos bastante diversos encontrarem-se representados pelos doutorandos em PPGs, vejamos como as trajetórias formativas desenvolveram-se após a graduação: a) ao tomarmos os anos de conclusão da graduação à análise, deparamos-nos com uma heterogeneidade que vai desde 1972 até 2014, o que demonstra uma gama de percursos destoantes uns dos outros, mas que acabam por “se encontrar” no doutorado em Educação na altura da aplicação do nosso instrumento (maio a junho de 2016); b) apenas 23,5% (107 estudantes) dos respondentes possui uma segunda graduação, contra 76,5 % (348 estudantes), sendo a Pedagogia o curso de maior expressão apontado nesse quesito, com 34,9%, e coexistindo, mais uma vez, com cursos de todas as áreas do conhecimento; c) já no que se refere à pós-graduação *lato sensu*, temos que 64% dos doutorandos que participaram da pesquisa (ou 291 estudantes) possuem alguma pós-graduação desse tipo, enquanto 36% (164 em números absolutos) não possuem. Dos que têm alguma especialização desse gênero, 251 (ou 86%) a fizeram na área da Educação (com destaques para a Gestão e a Psicopedagogia) e 40 a fizeram em outras áreas (com destaque para Letras, História, Administração e Saúde Pública).

No contexto dessa discussão acerca da diversidade que marca as trajetórias dos nossos respondentes, observemos, por meio do Gráfico 2, as áreas nas quais os doutorandos realizaram seus mestrados:

## GRÁFICO 2

## CURSOS DE MESTRADO FREQUENTADOS PELOS DOUTORANDOS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL



Fonte: Elaboração das autoras (2017).

As trajetórias acadêmicas dos doutorandos apresentam maior encaminhamento para o espaço específico da Educação no momento da realização de seus mestrados. O Gráfico 2 sinaliza uma busca pelo grau de mestre nessa área por parte de 361 respondentes (79%), ao passo que 94 respondentes (21%) obtiveram esse grau em áreas distintas, dentre as quais destacam-se: Letras (13,8% dos 94 estudantes que concluíram mestrados em outras áreas), História (10,6%), Educação Física (9,5%), Ciências Sociais (9,5%), Administração (8,5%), Filosofia (5,3%), Psicologia (5,3%) e Engenharia Ambiental (5,3%). As demais áreas, mesmo com pouca expressividade percentual, revelam a diversidade de domínios que acabam por dialogar com a Educação. São elas: Ciências da Computação, Geografia, Comunicação, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção, Matemática, Artes Visuais, Música, Teologia, Saúde, Contabilidade, Economia, Direito, Turismo e Gestão das Cidades. Destaca-se, nesse contexto, mais uma vez, a forma como os percursos aqui apresentados, mesmo já se conformando à área da pesquisa educacional em sua maioria, trazem a marca do diálogo entre áreas diversas como elemento de entrada na área da Educação no doutoramento, por exemplo. Pode-se relacionar esse diálogo, que se ratificará nas linhas de interesse às quais os nossos respondentes alinham-se no doutorado, com um debate clássico da própria área científica da Educação: sua composição com (e a partir de) outras disciplinas e áreas do conhecimento. Acerca desse debate, Mariana Gaio Alves e Nair Azevedo (2010, p. 1) nos esclarecem que:

A investigação em Educação é um campo de acção e pensamento multi-referenciado se tomarmos em consideração a diversidade de perspectivas disciplinares, epistemológicas e metodológicas que integra, de formas múltiplas e frequentemente imbuídas de tensões e ambiguidades. É, igualmente, um campo de acção e pensamento multi-referenciado se recordarmos a diversidade de práticas educativas, bem como de percursos, contextos profissionais e áreas disciplinares de formação de base dos sujeitos que investigam em educação, a qual origina uma multiplicidade de trajectos e interesses de pesquisa no seio desta comunidade científica. Noutros termos, neste campo científico coexistem diversas perspectivas disciplinares e abordagens metodológicas, ao mesmo tempo que a comunidade científica é composta por profissionais de vários contextos de educação/formação e segmentos do sistema educativo. (2010, p. 1)

A multi-referencialidade apontada pelas autoras pode ser visualizada não apenas pelos percursos que mostramos até o momento, mas também pelas áreas de especialização que os respondentes acabaram por seguir no doutoramento em Educação. No âmbito das diferentes matrizes de pensamento que contribuíram para a cientifização e universitarização da Educação ao redor do mundo, a problemática da difícil tarefa de conciliação de tantas referencialidades oriundas de áreas completamente distintas no espaço da pesquisa em Educação emerge como um debate acirrado. A cientificidade da área educacional não é um tópico novo na discussão acerca da sua epistemologia, sendo possível afirmar que os processos de universitarização foram acompanhados de reflexões realizadas pelos próprios sujeitos que deles fizeram parte. Nesse sentido, questões como especulação, moralidade, método, ideologia, prática, teoria, aplicabilidade, qualidade rondaram os esforços de construção do estatuto científico da área da Educação (MADEIRA, 2009); passadas décadas da emergência do campo acadêmico em Educação no Brasil, por exemplo, tais questões ainda fazem parte do rol de críticas dirigidas a essa área. Compor o universo acadêmico como uma disciplina, ou seja, tornar-se um espaço acadêmico específico dentro das instituições de ensino superior não significou, para a Educação no Brasil, a garantia automática de prestígio frente às demais disciplinas que passaram a coexistir de forma igual do ponto de vista institucional, porém distintas do ponto de vista do poder simbólico que carregam.

Vamos agora enveredar pelos dados relativos ao doutorado dos sujeitos deste estudo, com o intuito de continuar aprofundando as relações entre os seus trajetos e o próprio desenvolvimento do campo da Educação no Brasil, bem como a materialidade desta multi-referencialidade do campo da Educação por meio de suas subáreas. Antes mesmo de

adentrarmos os dados específicos acerca das áreas de especialização dos doutorandos, vale a pena salientar duas questões de caracterização dos mesmos: a) no mestrado, uma tímida maioria dos estudantes recebeu bolsa para a realização de seus estudos (242 ou 53,2%), já no doutorado, apenas 171 estudantes (ou 37,6%) receberam algum tipo de financiamento; b) 89,5% dos respondentes exerceram algum tipo de trabalho durante a sua formação acadêmica, sendo que, durante o mestrado, o número é de mais de 73%, e, durante o doutorado, mais de 70% dos respondentes trabalharam.

Quanto à distribuição espacial das instituições nas quais nossos respondentes realizam seus doutorados em Educação, temos o seguinte cenário: Sudeste (48% ou 220 estudantes), com destaque para a Universidade Estadual Paulista – Unesp (com 59 estudantes), USP (54 estudantes) e Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (40 estudantes); Nordeste (24% ou 109 estudantes), com destaque para Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (51 estudantes) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (31 estudantes); Sul (23% ou 104 estudantes), com destaque para Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (29 estudantes) e Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (19 estudantes); Centro-Oeste (3% ou 14 estudantes), com destaque para Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO (7 estudantes); Norte (2% ou 8 estudantes), com a presença somente da Universidade Federal do Pará – UFPA.<sup>17</sup>

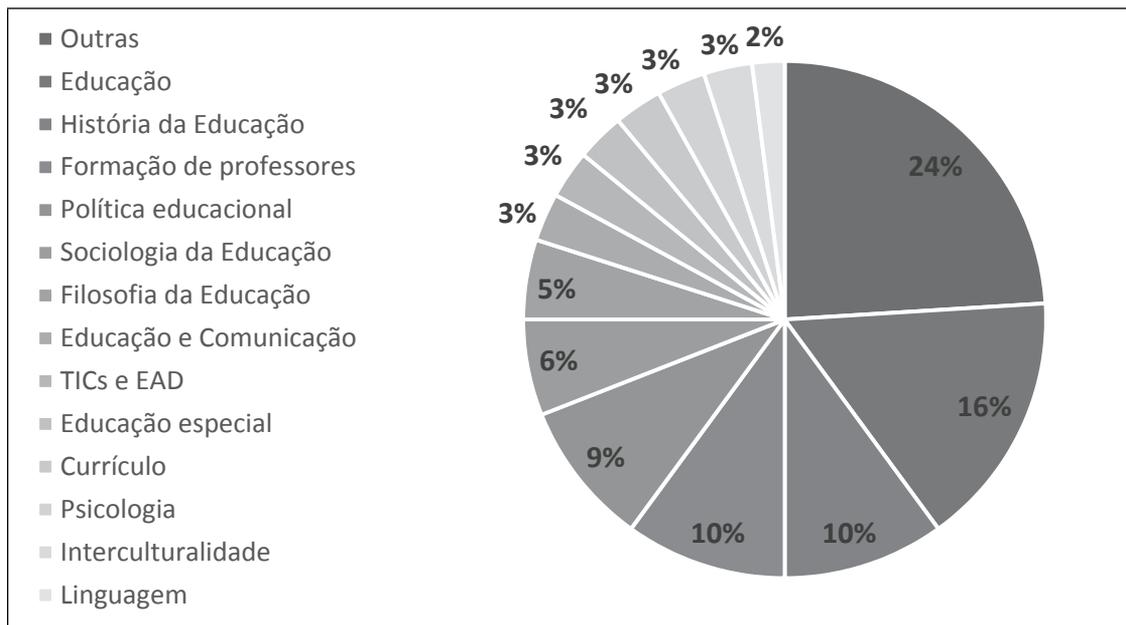
Ao serem questionados acerca da área ou linha de especialização em que estão trabalhando no doutorado, os nossos respondentes acabam por configurar o quadro abaixo:

17

Decidimos elencar aqui somente a distribuição espacial das instituições nas quais os estudantes realizam seus doutorados, pois seria demasiado extenso trazer a distribuição relativa a toda a trajetória acadêmica. Nesse sentido, vale a pena apontar que um trânsito entre distintas instituições marca essas trajetórias.

### GRÁFICO 3

#### ÁREAS DE ESPECIALIDADE DOS RESPONDENTES NOS DOUTORADOS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL



Fonte: Elaboração das autoras (2017).

Ao tratarmos dessa miscelânea de linhas ou áreas de especialização apontadas pelos estudantes, estamos concomitantemente tratando da diversidade de subáreas e temas que fazem parte do espaço acadêmico específico da Educação no cenário brasileiro. Nesse sentido, o Gráfico 3 nos apresenta a distribuição dessas áreas e nos possibilita observar que muitos doutorandos responderam “Educação” como área de especialização (75 mais precisamente, o que equivale a 16%); na sequência, vale a pena atentar para a forte presença das áreas da História da Educação (46 sujeitos ou 10%), Formação de Professores (com 9,8% ou 45 sujeitos), Política da Educação (9,4% ou 43 respondentes), Sociologia da Educação (6% ou 28 sujeitos), Filosofia da Educação (22 sujeitos ou 5%), etc. E ainda se destaca a categoria denominada “Outras”, uma vez que condensa áreas não muito expressivas do ponto de vista percentual, mas que corroboram a tese da diversidade de disciplinas com as quais a Educação tem historicamente dialogado e ainda abrem a discussão acerca da consolidação da área da Educação face à especialização crescente das suas linhas de investigação – destacamos, dentro dessa categoria, as seguintes linhas: Ensino e Aprendizagem, Educação Ambiental, Educação Infantil, Gestão educacional, Trabalho e Educação, Cotidiano escolar, Representação Social, Ensino Superior, Educação e Espiritualidade.

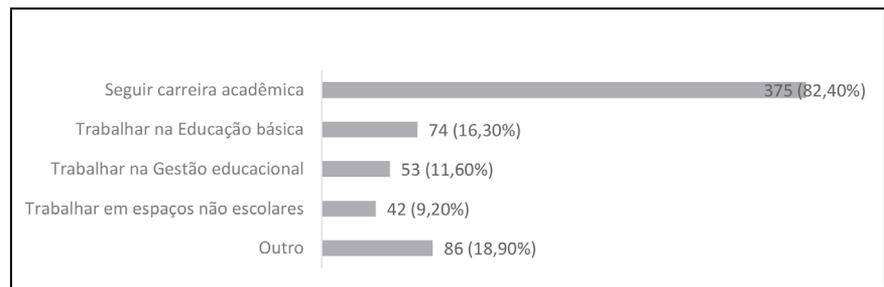
A partir das reflexões de Canário (2005) acerca da área das Ciências da Educação – ele refere-se aqui ao contexto português e por isso o termo destoa do adotado no Brasil –, é possível compreender o espaço científico da pesquisa em Educação como o resultado da referência a um conjunto de saberes e de práticas profissionais, de um lado, e da contribuição de disciplinas científicas já anteriormente estabelecidas (tais como a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Filosofia, etc.), de outro. O que gerou, nos diferentes países, ênfases, abordagens, escolas e tradições completamente diversas e complexas na sua estruturação e na própria legitimidade frente às áreas já estabelecidas e até prestigiosas. Outros autores já realizaram o exercício de tipificação do desenvolvimento dessa área (BERGER, 1992; BALL; FORZANI, 2007; FURLONG; LAWN, 2009) e, no caso brasileiro, faz-se mister reconhecer esse duplo movimento de diálogo com disciplinas outras e de especialização da própria área educacional, pois, desse modo, conseguimos captar o porquê da coexistência de linhas de pesquisa, temas, objetos, métodos e abordagens que advêm dessas duas frentes. Perspectivar o campo da pesquisa em Educação no Brasil dessa maneira nos auxilia a superar um olhar moralizante sobre as características desenvolvidas ao longo de sua história: essa diversidade é uma característica que foi construída sócio-historicamente e deve ser objetivada como tal.

O *habitus* do próprio campo da Educação, que historicamente está atrelado ao diálogo com diferentes áreas do conhecimento, expressa-se no caso dos doutorandos que responderam ao nosso questionário.

Ainda nessa discussão sobre a relação entre as disposições, as trajetórias dos estudantes e as lógicas próprias do espaço da Educação, as aspirações que esses estudantes possuem constituem um elemento significativo de como as suas experiências até esse momento formativo do doutorado inscreveram-se em seus corpos e auxiliaram a moldar suas expectativas de vida, sobretudo suas expectativas profissionais. De outro lado, essas mesmas aspirações e expectativas encontram-se associadas ao desenvolvimento da Educação enquanto espaço acadêmico específico dentro da estrutura universitária brasileira. Como esse processo tem duplo papel – na esfera individual e na esfera coletiva –, busca-se aqui compreender essa faceta da expectativa como um elemento que se ajusta de acordo com o campo, ao passo que interpela e modifica o próprio campo.

A pergunta que fizemos aos doutorandos foi: “O que você busca com o doutorado na área da Educação?”. A partir das respostas, foi possível construir o Gráfico 4:

**GRÁFICO 4**  
**ASPIRAÇÕES DOS DOUTORANDOS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL<sup>18</sup>**



Fonte: Elaboração das autoras (2017).

Sabendo, então, que as disposições são geradas na confluência da estrutura do espaço social e das propriedades ali atuantes, é possível inferir que as disposições acadêmicas dos doutorandos, de modo geral, foram (e são) geradas nos espaços dos quais eles participam ao longo do processo de formação intelectual. Além disso, há que se apontar como elementos importantes para se compreender tal processo formativo: as disposições adquiridas no ambiente familiar, na trajetória escolar e acadêmica e nas demais experiências de socialização vividas ao longo da vida. As trajetórias – da infância à vida universitária – ganham interrogações vinculadas à tentativa de compreender o que cerca o processo de construção de agentes dispostos a “jogar o jogo” do campo científico. Essa discussão acerca da disposição para entrar e pleitear uma posição no mundo acadêmico ganha sentido quando observamos, com auxílio do Gráfico 4, que mais de 82% dos doutorandos que participaram do estudo desejam seguir a carreira acadêmica.

<sup>18</sup>

Os valores percentuais desse gráfico ultrapassam o nosso universo de respondentes (455 sujeitos) porque eles puderam apontar mais de uma alternativa à questão.

Tal desejo não pode ser compreendido em si mesmo – bem como as demais ambições que o Gráfico 4 aponta. Todas as aspirações que os estudantes apresentaram possuem uma complexa rede de experiências que lhes confere significado:

Um cientista é o campo científico feito pessoa, cujas estruturas cognitivas são homólogas às estruturas do campo e, por essa razão, *constantemente ajustadas às expectativas inscritas no campo*. [...] Cada ato científico é, como qualquer prática, o produto do encontro de duas histórias, a história corporificada na forma de disposições e a história objetivada na própria estrutura do campo assim como em objetos técnicos (tais como instrumentos), publicações etc. (BOURDIEU, 2008, p. 35, grifos nossos)

Buscar um doutorado na área da Educação e aspirar ao prosseguimento da carreira acadêmica são tomadas de decisões realizadas pelos sujeitos que possuem significado no âmbito de suas trajetórias formativas e na própria trajetória do campo em questão. Ao “entrarem” para esse espaço acadêmico específico – seja por meio de um percurso linear ou de uma formação híbrida (com entrada em outras áreas antes do doutorado em Educação, ou mesmo com um espaço temporal grande entre um nível e outro, como mostramos anteriormente por meio dos dados) –, os estudantes acreditaram na credibilidade da área, apostaram suas “fichas” e investiram tempo, dinheiro e tudo o que foi necessário para constituir e consolidar os seus capitais ou as suas armas para o jogo acadêmico. A relação entre as disposições dos agentes, estruturas do campo e as expectativas, apontada por Bourdieu (2008), contribui para a nossa compreensão em torno do expressivo desejo dos nossos respondentes em seguirem carreira acadêmica. Isso porque é possível ligarmos essa aspiração dos doutorandos à própria consolidação da área da Educação como um espaço acadêmico específico no Brasil, passadas mais de quatro décadas da criação da pós-graduação nessa área (BITTAR, 2009). No mesmo contexto da consolidação da área da pesquisa educacional, temos uma distinção bastante significativa, dentre as áreas de possível atuação que a docência permite, a qual faz emergir um certo prestígio atribuído à carreira acadêmica – muitas vezes em detrimento de outros espaços de atuação docente, como os demais apontados no Gráfico 4.

Se o campo da Educação construiu seu *habitus* científico e acadêmico no Brasil a partir dos processos históricos de sua constituição, institucionalização e consolidação, como mostramos no segundo tópico deste artigo, é um movimento esperado que os aspirantes a uma posição nesse campo se apropriem das regras e lógicas desse espaço e também aspirem a uma posição dentro da estrutura desse espaço. Somente a partir dos processos que culminaram com a consolidação da investigação

em Educação realizada nas instituições de ensino superior brasileiras foi possível não apenas constituir um *habitus* próprio e que age nas disposições dos agentes e dos aspirantes, mas também, a partir dessas disposições e aspirações, possibilitar o processo de formação dos novos quadros que ocuparão as posições e sustentarão esse espaço. Os novos quadros acabam por desempenhar, mais tarde, as funções educacionais de socialização frente às lógicas do campo que possibilitarão uma renovação de quadros constante e uma reprodução do próprio campo.<sup>19</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexividade do próprio campo acadêmico não é uma atividade inédita e, provavelmente, a consolidação dos espaços de produção acadêmica no âmbito das universidades – e aqui reportamo-nos para além do caso brasileiro – é um fator decisivo para o exercício da autoanálise dos agentes que compõem o próprio campo científico que interrogam. Tomar como objeto de investigação o próprio campo acadêmico é, pois, um exercício intelectual que permite analisar o jogo que é estabelecido e mantido pelos próprios agentes que compõem o campo, bem como suas lógicas de funcionamento, seus capitais legítimos, os investimentos que os agentes realizam na entrada, permanência e na busca por um lugar dentro dessa estrutura simbólica. Tomamos à análise, neste artigo, o espaço acadêmico específico da Educação no Brasil como um caso exemplificativo do jogo acadêmico.

Demonstramos, primeiramente, como as relações educativas sustentam as possibilidades de reprodução de um campo social qualquer, uma vez que o “sentido do jogo” é partilhado e socializado por meio de processos de ensino e aprendizagem, incluindo não formais ou curriculares. E que são essas relações educativas as responsáveis pela apreensão, por meio dos entrantes, do *habitus* próprio de determinado espaço social. Com a área da pesquisa educacional não é diferente, e, nesse sentido, destacamos ainda as condições sociais de possibilidade de universitarização dessa área no contexto brasileiro como elementos influenciadores da construção do *habitus* específico da Educação. Uma perspectiva dialética, neste caso, nos auxiliou a compreender que os processos sociais mais amplos, conjugados com os processos internos de definição de um campo, acabam por influenciar os rumos que o próprio campo toma e ainda a constituição de um *habitus* próprio.

Por fim, conjugamos esses dois exercícios com uma frente analítica que acabou por demonstrar como as trajetórias e as aspirações dos doutorandos em Educação, ou seja, os aspirantes a uma posição nesse campo, foram forjadas no âmbito do próprio *habitus* do campo, ao passo que o modificam e permitem-nos falar em continuidade e reprodução do campo por meio da formação de novos quadros que se retroalimentam

19

Essa reprodução diz respeito ao próprio campo social em si, mas não indica que mudanças e revoluções internas não possam ocorrer.

pelos processos educativos que sustentam o campo da Educação e todos os demais campos sociais.

Por um lado, temos um conjunto de doutorandos com as características que buscamos debater neste artigo, que são em síntese: robusta presença feminina; maior concentração no Sudeste do Brasil; perfil etário diversificado, com concentração entre os 30 e 45 anos; diversidade nos cursos de graduação e acentuada realização de cursos de pós-graduação, estes últimos já com significativa relação com a área educacional; realização de mestrado já predominantemente na área da Educação; distribuição pelas mais variadas linhas de especialização que compõem os doutoramentos da área no contexto brasileiro; e com aspirações marcadamente acadêmicas. Mas, por outro lado, essa caracterização não comunica somente sobre os estudantes; ela exprime as condições do próprio campo acadêmico da Educação no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Lídia. *A institucionalização da pesquisa educacional no Brasil: um estudo bibliométrico dos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944-74*. 1996. 261. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

ALVES, Mariana Gaio; AZEVEDO, Nadir Rios (Ed.). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Caparica: UIED/FCT, Universidade Nova de Lisboa, 2010.

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-58.

BALL, Deborah Loewenberg; FORZANI, Francesca M. What makes education research “educational”? *Educational Researcher*, v. 36, n. 9, p. 529- 540, 2007.

BERGER, Guy. A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, n. 314, p. 23-26, 1992.

BITTAR, Marisa. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 33, p. 3-22, mar. 2009.

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Outline of a theory of practice. 18. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. (Coleção Grandes cientistas sociais).

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

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Tradução de Cássia Silveira e Denise Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 9. ed. Tradução de Marisa Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Para uma sociologia da ciência*. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa, PT: Edições 70, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.
- BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 265-278.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- CAMPOS, Maria. Malta; FÁVERO, Osmar. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev. 1994.
- CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto, 2005.
- CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, p. 99-117, jan./abr. 2011.
- CATANI, Afrânio Mendes. *Origem e destino: pensando a sociologia reflexiva de Bourdieu*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- CELESTE FILHO, Macioniro. A reforma universitária e a criação das faculdades de educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 7, p. 161-188, jan./jun. 2004.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Distribuição de discentes de pós-graduação no Brasil por área de avaliação (ao final do ano)*. Brasília: GEOCAPES, 2016. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: maio 2017.
- COSTA, Márcio; SILVA, Graziella. M. D. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 101-120, jan./abr. 2003.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação*. Curitiba, UFPR, 1978.
- CUNHA, Luiz Antônio. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 63-67, maio 1991.
- CUNHA, Luiz Antônio. Reflexões sobre as condições sociais de produção da sociologia da educação: primeiras aproximações. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, v. 4, n. 1-2, p. 169-182, 1992.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Trinta por trinta: dimensões da pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 162-167, jan./abr. 2008.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A UDF, sua vocação política e científica: um legado para se pensar a universidade hoje. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 3, p. 143-162, set./dez. 2004.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 17, p. 161-180, maio/ago. 2008.
- FERREIRA, Luiz Otávio; BRITTO, Nara. Os intelectuais no mundo e o mundo dos intelectuais: uma leitura comparada de Pierre Bourdieu e Karl Mannheim. In: PORTOCARRERO, V. (Org.). *Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994. p. 133-150. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/rnn6q/pdf/portocarrero-9788575414095.pdf>>. Acesso em: maio 2017.
- FERREIRA, Márcia Santos. Os centros de pesquisas educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, p. 279-292, maio/ago. 2008.
- FIORENTINI, Dario et al. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 36, p. 137-60, 2002. Dossiê: educação matemática.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011. Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da ANPED.

FURLONG, John; LAWN, Martin. The disciplines of education in the UK: between the ghost and the shadow. *Oxford Review of Education*, London, v. 35, n. 5, p. 541-552, 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 64-72, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 44, p. 3-17, 1983.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002. (Pesquisa em Educação).

GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, ano 5, n. 31, p. 1-17, jul./set. 1986.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p. 1-47, jul. 1971.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. *História, Ciências, Saúde: Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 15, p.117-132, jun. 2008. Suplemento.

HEY, Ana Paula. *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

IANNI, Octavio. *O colapso do populismo do Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LEÃO, Carneiro. Apóstolo e realizador. In: *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. p. 93-105.

MADEIRA, Ana Isabel. O ensino superior da Europa e a sua relação com a América Latina: a cooperação entre Portugal e Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n. 1, p. 33-60, jan./abr. 2009.

MANGI, Luís Claudio Miranda. Durável e/ou modificável? Reflexões acerca da noção de habitus em Pierre Bourdieu. In: Encontro da ANPAD, 36, 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2012. p. 1-15. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012\\_EOR1020.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EOR1020.pdf)>. Acesso em: maio 2017.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. Pesquisa educacional do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 46, p. 67-82, 1983.

MEUCCI, Arthur. *O papel do habitus na teoria do conhecimento: entre Aristóteles, Descartes, Hume, Kant e Bourdieu*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

PERRENOUD, Philippe. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1996.

PERRENOUD, Philippe et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIBEIRO, Ludmila Maria Batista de Brito. Gênero e ciência: a presença feminina em institutos públicos de pesquisa. In: Encontro da ANPAD, 35, 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2011. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR2782.pdf>>. Acesso em: maio 2017.

RISTOFF, Dilvo. *A trajetória da mulher na educação brasileira*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *El curriculum oculto*. 4. ed. Madrid: Morata, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista. *Informando do PPGE*, São Carlos, n. 5, p. 2-6, jun./jul. 2001. Número Especial de Aniversário do Programa.

SAVIANI, Dermeval; GOLDBERG, Maria Amélia Azevêdo. A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): mais um programa de pós-graduação em educação? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 16, p. 81-89, mar. 1976.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Revista de Administração Pública – RAP*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

Recebido em: 23 MAIO 2017 | Aprovado para publicação em: 18 SETEMBRO 2017



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.



## ARTIGOS

REPRESENTACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS  
EN IMÁGENES DE JUGUETES:  
¿EL COMIENZO DEL CAMBIO?MYRIAM ALVARIÑAS-VILLAVERDE<sup>I</sup>  
CRISTINA LÓPEZ-VILLAR<sup>II</sup>**RESUMEN**

*Este trabajo estudia las imágenes en catálogos de juguetes infantiles, observando las diferencias de representación de niñas y niños en función del producto. La muestra es de 2.223 imágenes relativas a los períodos navideños de 2012 y 2015. La transmisión de estereotipos sigue vigente. Sin embargo, en algunas categorías de juguetes considerados clásicamente como masculinos o femeninos, se aprecian cambios interesantes, de forma que su representación no es tan exclusiva. Se observa, además, un importante incremento de imágenes mixtas, en las que niñas y niños comparten actividades. En este sentido, la variación más llamativa se da en la categoría de tareas domésticas. Así y todo, se hace hincapié en que este tipo de mensajes ha de ir más allá de la exposición de imágenes mixtas.*

**PUBLICIDAD • INFANCIA • ESTEREOTIPO • JUGUETES**REPRESENTATION OF BOYS AND GIRLS IN IMAGES  
OF TOYS: THE BEGINNING OF A CHANGE?**ABSTRACT**

*This paper studies the images in children's toy catalogs, observing the differences in the representation of boys and girls according to the product. The sample includes 2,223 images corresponding to the periods of Christmas in 2012 and 2015. The dissemination of stereotypes is still in force. However, in some categories of toys considered classically as masculine or feminine, interesting changes are observed which show that their representation is no longer so exclusive. There is also an important increase of mixed images, in which girls and boys share activities. In this sense, the most obvious variation is in the category of household chores. However, it should be noted that this type of message should go beyond the exhibition of mixed images.*

<sup>I</sup>  
Universidade de Vigo,  
Pontevedra, Espanha;  
myalva@uvigo.es

<sup>II</sup>  
Universidade da Coruña,  
Coruña, Espanha;  
cristina.lopezv@udc.es

**PUBLICITY • CHILDHOOD • STEREOTYPE • TOYS**

## REPRÉSENTATION DES GARÇONS ET DES FILLES SUR LES IMAGES DE JOUETS: UN DÉBUT DE CHANGEMENT?

### RÉSUMÉ

*Ce travail étudie les images de catalogues de jouets pour observer les différences entre la représentation des garçons et celle des filles en fonction des articles. L'échantillon, de 2.223 images, se référant aux périodes de Noël de 2012 et 2015, démontre que la transmission des stéréotypes persiste. Toutefois, pour certaines catégories de jouets considérés traditionnellement comme masculins ou féminins des changements intéressants indiquant que leur représentation n'est plus aussi exclusive qu'auparavant sont à noter. Une augmentation importante d'images mixtes sur lesquelles garçons et filles partagent des activités a été vérifiée la variation la plus évidente concerne la catégorie des travaux domestiques. Cependant, il faut souligner que ce type de messages devrait aller au-delà de l'exposition d'images mixtes.*

PUBLICITÉ • ENFANCE • STÉRÉOTYPE • JOUETS

## REPRESENTAÇÃO DE MENINAS E MENINOS EM IMAGENS DE BRINQUEDOS: O COMEÇO DA MUDANÇA?

### RESUMO

*Este trabalho estuda as imagens em catálogos de brinquedos infantis, observando as diferenças de representação de meninas e meninos em função do produto. A mostra é de 2.223 imagens correspondentes aos períodos natalinos de 2012 e 2015. A transmissão de estereótipos continua vigente. No entanto, em algumas categorias de brinquedos considerados classicamente como masculinos ou femininos, são observadas mudanças interessantes, mostrando que sua representação já não é tão exclusiva. Verifica-se também um importante aumento de imagens mistas, nas quais meninas e meninos compartilham atividades. Nesse sentido, a variação mais evidente ocorre na categoria das tarefas domésticas. Entretanto, ressalta-se que esse tipo de mensagens deve ir além da exposição de imagens mistas.*

PUBLICIDADE • INFÂNCIA • ESTEREÓTIPOS • BRINQUEDOS

**E**L PÚBLICO INFANTIL SE HA IDO SITUANDO CADA VEZ CON MÁS FUERZA EN EL MARCO DE consumidores de bienes y servicios, apareciendo como mercado (BRINGUÉ; DE LOS ÁNGELES, 2000). Además, la investigación social ha demostrado que persiste una cultura de consumo diferenciada en función del género (STEINBERG; KINCHELOE, 1997). Las expectativas sociales llevan a las personas adultas a elegir juguetes basándose en estereotipos; una constatación clara de ello es el hallazgo de que el primer juguete que se recibe en la niñez es un reflejo de estos estereotipos (FISHER-THOMPSON, 1990; FISHER-THOMPSON; SAUSA; WRIGHT, 1995; CUGMAS, 2010).

Hace casi 40 años, Rheingold y Cook (1975) analizaron los juguetes presentes en las habitaciones infantiles. Los niños poseían mayor variedad de juguetes y muchos más vehículos. Ellos también tenían más juguetes para el desarrollo de capacidades espaciotemporales o equipamientos deportivos, máquinas, juegos bélicos, educativos o artísticos. Asimismo, sus muñecos eran soldados o vaqueros (BLAKEMORE; CENTERS, 2005). En las habitaciones de las niñas se veían más muñecas, casas de muñecas y aparatos domésticos como lavadoras o lavavajillas (POMERLEAU et al., 1990).

Después de este estudio pionero, otros han tratado el tema de la tipología de juguetes y su relación con cuestiones de género. Así, algunos trabajos se basan en las respuestas de progenitores acerca de primeros juguetes o juguetes favoritos de sus hijas/os (CUGMAS, 2010;

FRANCIS, 2010). En otras ocasiones es el niño/a quien se manifiesta sobre sus predilecciones (CHERNEY; LONDON, 2006). También se recurre a la observación del juego libre (CHERNEY; DEMPSEY, 2010; CHERNEY et al., 2003; TODD; BARRY; THOMMESSEN, 2016) para describir los usos y preferencias de juguetes en niñas y niños. Otro interesante corpus de trabajos se centra en el análisis de imágenes en tiendas online (AUSTER; MANSBACH, 2012) o en televisión (CONSEJO AUDIOVISUAL DE ANDALUCÍA, 2009; FERRER, 2007; KAHLENBERG; HEIN, 2010; MARTÍNEZ-PASTOR; NICOLÁS; SALAS, 2013; PÉREZ-UGENA; MARTÍNEZ-PASTOR; SALAS, 2011) tomando la mayoría de ellos como período de estudio las navidades, debido a la abundante publicidad destinada al público infantil que se emite en esta época. Las cartas enviadas a Papá Noel también son objeto de estudio en este sentido (DOWNS, 1983; MARCON; FREEMAN, 1996; PINE; WILSON; NASH, 2007).

Alrededor de los dieciocho meses se pueden observar diferencias de sexo en la elección de juguetes (JADVA; HINES; GOLOMBOK, 2010), aunque para Tobin *et al.* (2010) es en torno a los tres años cuando se toma consciencia de ello. Podemos apreciar en los de ellas asociaciones con tareas del hogar, los cuidados, la maternidad o la estética y en los de ellos vínculos con valores como la competición, la acción, la tecnología, la agresividad, el poder, la fuerza o las habilidades para la construcción (AUSTER; MANSBACH, 2012; ESPINAR, 2007; FRANCIS, 2010; MARTÍNEZ-PASTOR; NICOLÁS; SALAS, 2013; PÉREZ-UGENA; MARTÍNEZ-PASTOR; SALAS, 2011). Por tanto, es fácilmente entendible que el uso de unos u otros juguetes influya ya desde las primeras edades el desarrollo cognitivo, emocional y comportamental. Zegai (2010) lo expresa diciendo que a través del microcosmos que se crea al interactuar con los juguetes (con personajes, objetos, reglas y actividades) estos funcionan como una primera iniciación de las niñas y niños a muchos campos de la vida social, tales como la maternidad, la mecánica o la postura del cuerpo.

Pese a la influencia que puedan tener los medios en la socialización en la infancia, no se debe perder de vista el enfoque interpretativo (CORSARO, 1993, 2005) que la observa como algo reproductivo y no lineal. Niñas y niños internalizan la cultura adulta, pero son además sujetos activos que contribuyen a su desarrollo.

Los juguetes tipificados como femeninos o masculinos coexisten con otros que no poseen atributos que hagan suponer que el juguete es para un sexo u otro: son los juguetes neutros. Cherney y Dempsey (2010) utilizan la categoría de juguete ambiguo para referirse a aquellos que poseen características asociadas a ambos sexos. Por su parte, Morin-Messabel *et al.* (2016) consideran esta denominación cuando el juguete puede estar representado por una niña o por un niño indistintamente. En esta esfera más neutral se han situado históricamente los juguetes

educativos, artísticos, musicales, de manipulación o creativos, aunque hay variaciones entre estudios (AUSTER; MANSBACH, 2012; BLAKEMORE; CENTERS, 2005; CHERNEY; LONDON, 2006; MILLER, 1987).

Últimamente se han puesto en marcha propuestas basadas en la pedagogía de la igualdad en Suecia, tal como explican Martínez-Reina y Vélez (2008), que restringen el uso de juguetes fuertemente estereotipados, con resultados muy positivos en la conducta de niños y niñas. También, campañas como *Let toys be toys* han puesto de relieve la importancia de ofrecer juguetes desvinculándolos del estigma de género para favorecer el proceso educativo.

Desde hace años, se está reivindicando también la necesidad de aportar mensajes menos sexistas a través de los juguetes en los medios de comunicación (LÓPEZ-VILLAR, 2013; MARTÍNEZ-PASTOR; NICOLÁS; SALAS, 2013; PEREIRA, 2009; PÉREZ-UGENA; MARTÍNEZ-PASTOR; SALAS, 2011). Estos medios son agentes de educación social y transmiten cultura (PINO-JUSTE, 2000); por tanto, sus contenidos pueden suponer un importante recurso para desarrollarse en igualdad.

En concreto, existe una preocupación respecto a la publicidad emitida y su falta de cumplimiento de la legislación vigente (CONSEJO AUDIOVISUAL DE ANDALUCÍA, 2009; FERRER, 2007; MARTÍNEZ-REINA; VÉLEZ, 2008) por la repercusión tan importante que tiene en la educación en valores en la infancia.

En este sentido, en España, varias leyes establecen medidas relacionadas con el contexto publicitario. La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, destaca que la publicidad dirigida a menores debe transmitir una imagen no estereotipada. También la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género o la Ley 34/1988, de 11 de noviembre, general de la publicidad, y su modificación en 2014, establecen argumentos similares relativos al fomento del principio de igualdad de géneros. En la misma línea se manifiesta la Asociación Española de Fabricantes de Juguetes al presentar en 2010 un Código de Autorregulación específico.

En Suiza, un país preocupado por la equidad de género, un estudio analiza las colecciones de juguetes (NELSON, 2005). Se pretendía observar si existían diferencias respecto a otros países. El estudio constata que estos eran categorizados en función del sexo igualmente. Este hecho cambia ante la denuncia, en 2008, de un grupo de estudiantes ante el Observatorio Sueco de la Publicidad respecto a la empresa Toys R Us. Como consecuencia, la empresa modifica su catálogo de juguetes para mostrar a niños y niñas jugando a la vez con diferentes productos que antes eran anunciados para uno u otro sexo. En España, hay que esperar hasta las navidades de 2014 para que una empresa de juguetes decida

romper con estereotipos sexistas y muestre a niñas utilizando grúas o jugando al fútbolín y a niños usando lavadoras o cuidando bebés.

Si bien la televisión ha sido un medio bastante estudiado, el análisis de catálogos de juguetes infantiles es una temática poco abordada hasta el momento. Martínez-Reina y Vélez (2008) utilizan este recurso para su investigación. Los sujetos participantes señalan imágenes de juguetes a partir de una pregunta específica. Se constata que de 35 juguetes evaluados solo tres se reconocen en mayor proporción como neutros. Asimismo, se evidencia una clara tendencia a relacionar los juguetes con el propio sexo. En otra investigación más reciente (MORIN-MESSABEL et al., 2016) se utiliza también este tipo de imágenes para que el alumnado categorice los juguetes como de niñas, de niños, ambiguos o educativos. Se concluye que las categorizaciones se rigen por criterios estereotipados y que esta persistencia es preocupante porque los estereotipos son herramientas de legitimización de las desigualdades sociales.

Pereira (2009) estudia catálogos de juguetes en 2006 y 2007 analizando la representación publicitaria desde la perspectiva de género. Su pretensión es detectar aquellos mensajes discriminatorios que, directa o indirectamente, se dirigen a la infancia y para ello investigan el texto, la imagen y el color. En este caso, también se determina que muchos ofrecen una interpretación de la realidad colmada de estereotipos y reproduciendo los valores del orden patriarcal.

Consideramos que es preciso ampliar la base científica en relación con este tema y conocer si en la actualidad se va atisbando algún tipo de cambio. Siguiendo la línea de Pereira, nos hemos propuesto analizar las imágenes de juguetes en catálogos publicitarios posteriores, observando las diferencias de representación de niños y niñas en cada categoría de juguete. Concretamente, se han escogido catálogos de los períodos navideños de 2012 y 2015 para comprobar si ha habido una evolución en algún parámetro, a partir de la presencia en 2014 de un catálogo en España que rompió con los estereotipos sobre feminidades y masculidades.

## **METODOLOGÍA**

### **MUESTRA**

Se realiza un muestreo intencionado de 12 catálogos publicitarios distribuidos en España en formato pdf o papel. De ellos, tres son de multinacionales que venden todo tipo de productos y nueve de empresas especializadas en juguetes. El número total de páginas revisadas es de 4009. La muestra está constituida por 2223 imágenes, 1126 (50.7%) relativas a 2012 y 1097 (49.3%) a 2015.

## INSTRUMENTO

Se utilizó una hoja de registro que permitía recoger información de carácter cuantitativo y cualitativo. Los apartados de la ficha de análisis fueron: nombre del catálogo, nombre del juguete, página, foto del juguete, sexo (solo femenino, solo masculino o ambos), categoría (tipo) de juguete, número de niños/niñas/ambos (se registra cuántos niños y cuántas niñas hay en la imagen), número de personas adultas (se registra cuántos hombres y cuántas mujeres hay en la imagen) y observaciones. Este último apartado permitió obtener datos que pasarían inadvertidos en el análisis cuantitativo, como los roles de género en un mismo juguete o el color de la página y de los productos mostrados. La categoría del juguete, exhaustiva y excluyente, se elige a partir de una clasificación que define cada tipo (ver Cuadro 1). En este artículo nos centraremos en el estudio de tres variables: año, sexo y categoría del juguete.

## CUADRO 1 DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS DE JUGUETES

Aire libre	Juguetes típicos de jardín y que se usan en actividades de aire libre como columpios, toboganes o tiendas de campaña.
Bélicos	Juguetes que reproducen actos de violencia o guerra como escopetas, pistolas o espadas.
Científicos	Juegos y juguetes de astronomía, química o relacionados con la naturaleza como microscopios, tubos de ensayo o lupas.
Construcción	Juguetes que reproducen elementos usados en la construcción o que permiten construir objetos a través de piezas como herramientas o legos.
Deportes	Juguetes que permiten realizar actividad física o deportes como balones o material de malabares.
Estética	Juguetes que reproducen elementos de estética de personas adultas y que no se relacionan con una profesión, como accesorios de joyería o maletín de maquillaje.
Figuras de acción	Muñecas/os representados por superhéroes, animales o marionetas, diseñados para jugar con ellos en acción, no para ser cuidados. Por ejemplo: figura de Superman o marioneta de los tres cerditos.
Juegos de interior activos	Juegos o juguetes que se realizan en el interior pero que implican actividad física, como juego de enredos o alfombra de baile.
Juegos de mesa	Cualquier juego de mesa realizado tanto sobre una mesa como sobre el suelo, pero que no implica esfuerzo físico importante, como puzzles o ajedrez.
Manualidades y arte	Actividades de motricidad fina que suponen el desarrollo de la creatividad, salvo las referidas a cuestiones estéticas, que se incluyen en el apartado denominado estética. Por ejemplo: juego para pintar o para elaborar figuras de barro.
Medio de locomoción	Juguetes que permiten el desplazamiento. No se incluyen las motos, bicicletas, etc. de juguete que no permiten el desplazamiento de niños y niñas sobre ellos y solo su manipulación. Por ejemplo: bicicletas, motos o patinetes.
Muñecas/os, peluches y accesorios	Reproducciones de bebés, niñas/os o animales que se diferencian normalmente de las figuras de acción por su tamaño y el material del que están elaboradas. Se incluyen en esta categoría los complementos que acompañan a muñecas/os y que se pueden considerar accesorios de cuidados, así como las casas de muñecas. Por ejemplo: recién nacido de Nenuco o cuna de muñeca.
Musicales	Juguetes que representan instrumentos musicales o elementos relacionados con la música, como pianos, guitarras o micrófonos.
Nuevas tecnologías	Artículos relacionados con la electrónica o informática, como consolas, tablets o cámaras fotográficas.
Objetos cotidianos	Juguetes que representan objetos de uso común en el día a día y que no pueden incluirse en el resto de categorías, como mochilas o teléfonos.
Oficios	Juguetes en los que tanto la imagen del niño o niña como el juguete en sí se identifican con una profesión de la vida real. Por ejemplo: taller de carpintería o cocina de chef.
Tareas domésticas	Juguetes que permiten realizar actividades de casa, como limpiar o cocinar, o fuera de ella pero vinculadas a las tareas del hogar, como hacer la compra.
Transporte	Medio de transporte representado en un juguete o accesorios como coches, trenes, aviones u otro tipo de medios asociados como scalextrics o garajes.

Fuente: Elaboración propia.

## PROCEDIMIENTO

Las imágenes se seleccionaban ante la aparición de una fotografía que mostraba a un sujeto que fuese niño o niña, tanto si lo hacían en solitario como en compañía de una persona adulta; por eso, los dibujos se descartaron. También se prescindió de las imágenes de bebés, ya que a veces resultaba imposible descifrar si la foto que se veía correspondía a una niña o a un niño. Asimismo, se excluyeron las prendas de vestir, libros, muebles y embalajes de juguetes.

Para validar el instrumento se recurrió al juicio de nueve personas doctoras y expertas en análisis de contenido. Mediante una prueba piloto se entrenó a tres sujetos codificadores. Se realizaron tres sesiones de una hora, utilizando catálogos que no se incluyeron en la muestra definitiva. Finalmente, cada persona analizó un catálogo para calcular el grado de acuerdo intercodificador/a. El índice Kappa de Cohen resultó de alta fiabilidad ( $>.91$ ) para todas las categorías. Tras esta prueba, todas las personas que codificaban analizaron todos los catálogos de la muestra. El índice Kappa de Cohen se calculó de nuevo, obteniéndose una fiabilidad  $>.87$ .

## RESULTADOS

### RESULTADOS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

Los resultados confirman que existe una mayor presencia de anuncios con participación única de niños (44.4%), siendo mínima la variación entre un año y otro (de un 4% aproximadamente). En segundo lugar aparecen los anuncios destinados solo a las niñas (un 36.3% del total) pero con un notable descenso del 12% desde el año 2012 al 2015, que se corresponde con un incremento de un 16% en los anuncios con representación mixta. Esta variación ha resultado ser altamente significativa para  $p<.001$  según se deriva de la existencia de asociación en el test Chi-cuadrado.

Si nos centramos en la variación en el porcentaje exclusivo de niños en los anuncios, podemos apreciar que solamente en dos tipos no ha habido cambios significativos ( $p>.05$ ): bélicos y construcción. En el resto de categorías esos cambios sí que han sido significativos. Se observan claros incrementos en 2015 ( $p<.001$ ) en los juguetes de los tipos: deportes (30.3%), musicales (26.3%), juegos de interior activos (24.9%) y oficios (22.9%) principalmente. Frente a esto, se ha encontrado un claro descenso, también altamente significativo en los tipos: manualidades/arte (-24.6%), transporte (-23.8%), y juegos de mesa (-20.9%).

Si nos fijamos en las variaciones porcentuales mayores del 10% entre ambos períodos de estudio (resaltados en negrita en las tablas), observamos menos cantidad de descensos que en la representación de niñas.

**TABLA 1**  
**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA PRESENCIA DEL GÉNERO MASCULINO EN CADA TIPO DE JUGUETE**

TIPO	% NIÑOS / AÑO		VARIACIÓN PORCENTUAL	TEST BINOMIAL	
	2012	2015		VALOR	p
Aire libre	11.5% (3)	6.1% (3)	-5.4%	2.38	.019 *
Bélicos	95.8% (23)	93.8% (15)	-2.0%	1.42	.158
Científicos	60.0% (15)	46.8% (22)	<b>-13.2%</b>	3.88	<.000**
Construcción	68.2% (15)	65.9% (54)	-2.3%	1.53	.130
Deportes	21.4% (3)	51.7% (15)	<b>30.3%</b>	6.56	<.000**
Estética	0	4.0% (1)	4.0%	2,03	.045 *
Figuras acción	60.0% (15)	65.0% (26)	5.0%	2.28	.025 *
Juegos de interior activos	36.7% (11)	61.6% (45)	<b>24.9%</b>	5.73	<.000**
Juegos de mesa	32.8% (22)	11.9% (7)	<b>-20.9%</b>	5.12	<.000**
Manualidades/arte	33.7% (30)	9.1% (2)	<b>-24.6%</b>	5.68	<.000**
Medios de locomoción	70.8% (189)	55.1% (129)	<b>-15.7%</b>	4.29	<.000**
Muñecas/peluches	2.5% (4)	11.6% (15)	9.1%	3.15	.002**
Musicales	37.8% (14)	64.1% (25)	<b>26.3%</b>	5.94	<.000**
Nuevas tecnologías	48.6% (18)	33.3% (2)	<b>-15.3%</b>	4.23	<.000**
Objetos cotidianos	7,7% (1)	12.7% (7)	5.0%	2.28	.025 *
Oficios	25.0% (7)	47.9% (23)	<b>22.9%</b>	5.42	<.000**
Tareas domésticas	4.4% (4)	14.0% (7)	9.6%	3.24	.002**
Transporte	96.1% (148)	72.3% (68)	<b>-23.8%</b>	5.56	<.000**

\* p<.05      \*\* p<.01

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la representación **única** de niñas, se observa que solamente en dos tipos no hay cambios significativos entre años: aire libre y científicos, así como en bélicos donde se mantiene el 0% de presencia de niñas. Siendo el resto significativo, cabe destacar, los incrementos que se producen en los tipos construcción (17.7%) y transporte (15.4%) ( $p<.001$ ) y los descensos en tareas domésticas (-50.9%), musicales (-31.0%), oficios (-28.9%) y juegos de interior activos (-27.5%).

**TABLA 2**  
**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA PRESENCIA DEL GÉNERO FEMENINO EN CADA TIPO DE JUGUETE**

TIPO	% NIÑAS / AÑO		VARIACIÓN PORCENTUAL	TEST BINOMIAL	
	2012	2015		VALOR	p
Aire libre	3.8% (1)	6.1% (3)	2.3%	1.53	.130
Bélicos	0	0	0	--	--
Científicos	24.0% (6)	25.5% (12)	1.5%	1.23	.222
Construcción	9.1% (2)	26.8% (22)	<b>17.7%</b>	4.61	<.000**
Deportes	28.6% (4)	41.4% (12)	<b>12.8%</b>	3.81	<.000**
Estética	100% (19)	76.0% (19)	<b>-24.0%</b>	5.59	<.000**
Figuras acción	32.0% (8)	10.0% (4)	<b>-22.0%</b>	5.28	<.000**
Juegos de interior activos	46.7% (14)	19.2% (14)	<b>-27.5%</b>	6.13	<.000**
Juegos de mesa	32.8% (22)	23.7% (14)	-9.1%	3.15	.002**
Manualidades/arte	50.6% (45)	36.4% (8)	<b>-14.2%</b>	4.05	<.000**
Medios de locomoción	26.6% (71)	20.1% (47)	-6.5%	2.62	.010 *
Muñecas/peluches	96.9% (154)	80.6% (104)	<b>-16.3%</b>	4.39	<.000**
Musicales	54.1% (20)	23.1% (9)	<b>-31.0%</b>	6.67	<.000**
Nuevas tecnologías	37.8% (14)	50.0% (3)	<b>12.2%</b>	3.71	<.000**
Objetos cotidianos	46.2% (6)	27.3% (15)	<b>-18.9%</b>	4.80	<.000**
Oficios	64.3% (18)	35.4% (17)	<b>-28.9%</b>	6.34	<.000**
Tareas domésticas	78.9% (71)	28.0% (14)	<b>-50.9%</b>	10.13	<.000**
Transporte	0.6% (1)	16.0% (15)	<b>15.4%</b>	4.24	<.000**

\* p<.05      \*\* p<.01

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en los anuncios con aparición de ambos sexos no se han producido cambios significativos en aire libre, bélicos, juegos de interior activos y nuevas tecnologías. No obstante, se dan cambios, que implican un aumento de anuncios mixtos en 2015, en la mayoría de los tipos de juguetes. Cabe destacar los importantes incrementos en categorías como tareas domésticas (41.3%), manualidades/arte (38.8%) y juegos de mesa (30.1%). Por el contrario, se aprecia un sensible descenso de anuncios mixtos en deportes (-43.1%) y construcción (-15.4%).

**TABLA 3**  
**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA PRESENCIA DEL GÉNERO MIXTO EN CADA TIPO DE JUGUETE**

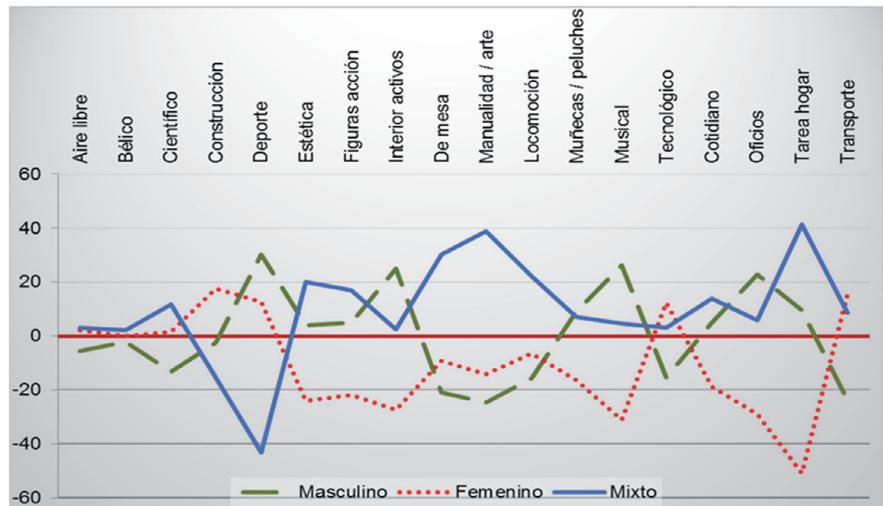
TIPO	% MIXTO / AÑO		VARIACIÓN PORCENTUAL	TEST BINOMIAL	
	2012	2015		VALOR	P
Aire libre	84.6% (22)	87.8% (43)	3.2%	1.81	.073
Bélicos	4.2% (1)	6.3% (1)	2.1%	1.46	.148
Científicos	16.0% (4)	27.7% (13)	<b>11.7%</b>	3.62	<.000**
Construcción	22.7% (5)	7.3% (6)	<b>-15.4%</b>	4.24	<.000**
Deportes	50.0% (7)	6.9% (2)	<b>-43.1%</b>	8.66	<.000**
Estética	0	20.0% (5)	<b>20.0%</b>	4.98	<.000**
Figuras acción	8.0% (2)	25.0% (10)	<b>17.0%</b>	4.50	<.000**
Juegos de interior activos	16.7% (5)	19.2% (14)	2.5%	1.59	.114
Juegos de mesa	34.3% (23)	64.4% (38)	<b>30.1%</b>	6.53	<.000**
Manualidades/arte	15.7% (14)	54.5% (12)	<b>38.8%</b>	7.92	<.000**
Medios de locomoción	2.6% (7)	24.8% (58)	<b>22.2%</b>	5.32	<.000**
Muñecas/peluches	0.6% (1)	7.8% (10)	7.2%	2.77	.007**
Musicales	8.1% (3)	12.8% (5)	4.7%	2.21	.029 *
Nuevas tecnologías	13.5% (5)	16.7% (1)	3.2%	1.81	.073
Objetos cotidianos	46.2% (6)	60.0% (33)	<b>13.8%</b>	3.98	<.000**
Oficios	10.7% (3)	16.7% (8)	6.0%	2.51	.014 *
Tareas domésticas	16.7% (15)	58.0% (29)	<b>41.3%</b>	8.35	<.000**
Transporte	3.2% (5)	11.7% (11)	8.5%	3.03	.003**

\* p<.05      \*\* p<.01

Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 1 resume las variaciones de los tres tipos de representación analizados en todas las categorías de juguetes, mostrando los valores positivos que indican un aumento en 2015 y los negativos, indicativos de un descenso. Los cambios más extremos se han presentado en deporte, manualidades/arte y tareas del hogar.

**GRÁFICO 1**  
**VARIACIÓN PORCENTUAL (2015 vs. 2012) DE LA REPRESENTACIÓN DE GÉNERO EN CADA CATEGORÍA DE JUGUETE**



Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS DE LOS DATOS CUALITATIVOS

El análisis cualitativo nos permite profundizar en los roles y valores que transmiten las imágenes analizadas, aportando fundamentos complementarios para su evaluación. Cuando las niñas se muestran como modelos en categorías clásicas femeninas representan simbólicamente el mundo de los cuidados, la preocupación por la apariencia y actividades en el espacio privado, reproduciendo estereotipos de género tradicionales. Por otra parte, los escenarios de aventura, acción y agresividad son representados por niños.

En las imágenes mixtas, el rol de género difiere en varias categorías. Así, en medios de locomoción, ellos aparecen como pilotos y ellas como acompañantes. Además, se ha observado en juguetes de tareas del hogar al varón con una función de mero espectador, situación que no se da a la inversa. En la misma línea, percibimos en otras categorías algunos ejemplos en los que son los niños los que actúan y ellas las que simplemente observan cómo juegan ellos. Sin embargo, en aire libre no se aprecia a las niñas en actitudes pasivas; aunque hay excepciones, en general, ellas disfrutan de la acción lúdica y manipulan objetos, se desplazan, etc.

Si atendemos a criterios como el de la complejidad del producto y de las acciones que favorece, el análisis aporta elementos muy interesantes para la construcción de identidades. De esta forma, en los medios de locomoción, la mayoría de niñas aparecen en triciclos o bicicletas, pero rara vez en vehículos que puedan guardar similitud con los utilizados por las personas adultas, como ocurre en el caso de los niños. Respecto a los juguetes de construcción observamos

mayor elaboración cuando se trata de construcciones para niños en comparación con la sencillez de algunas representadas por niñas.

Cuando los juguetes se vinculan a profesiones, donde el personaje aparece disfrazado o con alguna prenda que le identifica con un oficio, ellas ejercen principalmente de veterinarias, médicas, peluqueras, camareras, tenderas, maquilladoras, costureras o diseñadoras de moda. A su vez, ellos suelen ser carpinteros, jefes de obra, chefs, pilotos de carreras de coches o motos. Del mismo modo, cuando aparecen profesionales del ámbito sanitario o gastronómico, los roles que se plasman son bastante distintos, vinculando la figura femenina a posiciones tradicionales, que en muchas ocasiones implican menor categoría profesional. Por ejemplo, cuando las niñas aparecen en las fotos de anuncios de cocinas no aparecen con un traje de chef, sino con un delantal que las ubica en un contexto doméstico, de ama de casa, mientras ellos sí aparecen uniformados, haciendo referencia a un espacio profesional o público.

En cuanto a los personajes de ficción, los héroes o superhéroes son para niños y los gatitos, las princesas o las figuras femeninas de series de televisión para niñas. Para ellos se transmite una idea más cercana al arquetipo de guerrero u hombre protector, como Spiderman o personajes masculinos de Star Wars; y para ellas valores ligados a la ternura y la estética, que representan Violetta o las princesas de Disney.

Por último, el color rosa es exclusivo para las féminas, fundamentalmente en la categoría muñecas/peluches. Excepcionalmente, hemos encontrado alguna foto en la que un niño aparece ligado a este color, bien respecto al fondo de página, bien al producto. Este vínculo niña-rosa es más fuerte que el de niño-azul. Es muy frecuente, además, ante la promoción de un mismo producto, que este sea rosa si lo presenta una niña y de otro color si lo hace un niño. Del mismo modo, se recurre al azul cuando en la categoría muñecas/peluches aparecen niños. En general, para ellos se utilizan más variedad de colores. Los catálogos de juguetes educativos también se ven influenciados por estos estereotipos, ya que utilizan el rosa o colores pastel para juguetes asociados tradicionalmente a niñas.

## DISCUSIÓN

Este trabajo se centraba en estudiar qué tipo de representación infantil, teniendo en cuenta el sexo, se ofrece desde las imágenes de los juguetes de los catálogos publicitarios, examinando si existe alguna evolución al comparar las navidades de 2012 y 2015.

El número total de imágenes de representación única de varones apenas ha variado, siendo la de mayor proporción en ambos períodos; sin embargo, la presencia exclusiva de niñas disminuye en el 2015 y es la mixta la que aumenta.

Una parte sustancial de las imágenes transmite de forma notoria estereotipos tradicionales de masculinidad y feminidad. En lo que respecta a la representación de las niñas, dos categorías de juguetes asociadas habitualmente a ellas, como son muñecas/peluches y estética, siguen apareciendo mayoritariamente como propias de lo femenino. Por su parte, los niños siguen siendo protagonistas en tipologías clásicas como juguetes bélicos, construcción, figuras de acción, medios de locomoción o transporte. Esto mismo se puede apreciar en otros estudios precedentes (AUSTER; MANSBACH, 2012; MARTÍNEZ-PASTOR; NICOLÁS; SALAS, 2013; PEREIRA, 2009). También las habilidades y roles que fomentan son distintos, tal y como se constató a raíz del análisis cualitativo. Coincidimos con las reflexiones aportadas por Espinar (2007) sobre la actividad masculina y la pasividad femenina que muestra la publicidad. Asimismo, apreciamos valores unidos a lo fashion y maternal para las mujeres frente a valores de violencia simbólica, poder y fuerza para hombres (BLAKEMORE; CENTERS, 2005; FERRER, 2007; PEREIRA, 2009; PÉREZ-UGENA; MARTÍNEZ-PASTOR; SALAS, 2011).

En cuanto a los colores, se constataron las tendencias reflejadas en otros trabajos como el de Auster y Mansbach (2012), Ferrer (2007) o Pereira (2009). En relación con este tema Weisgram, Fulcher y Dinella (2014) demuestran el gran impacto del color en la selección de juguetes, mientras Wong y Hines (2015) ponen de manifiesto la necesidad de eliminar este código de género para propiciar mayor igualdad de oportunidades en el aprendizaje.

En categorías vinculadas con la actividad física, como la de deportes, medios de locomoción o juegos de interior activos, se observó más asociación de imágenes masculinas a valores como la competencia, el desarrollo físico o las habilidades, en consonancia con estudios como el de Martínez-Pastor, Nicolás y Salas, (2013) o Pérez-Ugena, Martínez-Pastor y Salas (2011).

Desde otra perspectiva argumentativa, queremos subrayar ciertas cuestiones que se pueden leer en clave de cambio. Así como los juguetes bélicos siguen ofertándose claramente como patrimonio de lo masculino, la representación de niñas en construcción o transportes aumentó significativamente en el 2015. También los juguetes científicos disminuyen en las imágenes de niños y subieron en las mixtas. Este tipo de productos, catalogados como masculinos en estudios como el de Miller (1987), pasaron posteriormente a tener una tendencia algo más neutra (BLAKEMORE; CENTERS, 2005) y esto se refleja también en nuestros datos, de manera que tampoco se promocionan como exclusivamente para varones. En la actualidad, también el alumnado categoriza juguetes como la maleta de médico/a o el microscopio como mixtos; esto es, que no son exclusivos de niños o de niñas (MORIN-MESSABEL et al., 2016).

Igualmente, en los juguetes tecnológicos se observó un descenso en niños y un aumento en niñas, de manera que se rompen tendencias antiguas que los vinculaban solo a lo masculino, algo ya constatado por el Consejo Audiovisual de Andalucía en 2009.

En las categorías muñecas/peluches y estética, se observó algo similar a lo encontrado respecto a juguetes típicamente masculinos; pese a ser tipologías en las que una gran parte de las fotos mostraban solo al sexo femenino, se detectaron aumentos significativos en la representación de niños y mixta y descensos significativos en niñas. Además, en la categoría tareas del hogar encontramos datos llamativos, que se diferencian de lo aportado tanto en la literatura de hace décadas (MILLER, 1987; RHEINGOLD; COOK, 1975) como en la más reciente (AUSTER; MANSBACH, 2012; BLAKEMORE; CENTERS, 2005; MARTÍNEZ-PASTOR; NICOLÁS; SALAS, 2013; PÉREZ-UGENA; MARTÍNEZ-PASTOR; SALAS, 2011). Al comparar los dos períodos navideños, observamos que este tipo de juguetes, con representación mayoritaria de niñas en 2012, han pasado a ser predominantemente mixtos.

Por otra parte, al examinar los resultados relativos a tipologías de tendencia más neutra, apreciamos respecto a los juguetes musicales un importante incremento en imágenes de niños y una importante bajada en las de niñas, de manera que se pueden situar, al igual que en el estudio de Auster y Mansbach (2012) en una esfera más masculina. Esto difiere de otras aportaciones como las de Rheingold y Cook (1975) o Blakemore y Centers (2005) en las que se consideran más neutrales. Algo similar sucedió con los juguetes asociados a oficios y de interior activos, que pasaron de ser representados principalmente por el sexo femenino a hacerlo en su mayor parte por el masculino. En estos tres casos, la proporción de imágenes mixtas fue siempre baja en ambos períodos de estudio. La categoría manualidades/arte experimentó también cambios interesantes, pasando de ser un producto de tendencia femenina a neutra, algo que coincide con estudios como los de Miller (1987) o Blakemore y Centers (2005). Finalmente, en juegos de mesa y objetos cotidianos se observó también una variación sustancial hacia la representación mixta.

Si hablamos de cantidad, la evolución se ve más fácilmente que si hablamos de calidad. En efecto, muchos de los avances encontrados se ven ensombrecidos con los elementos de la evaluación cualitativa. En bastantes fotos mixtas, pese a mostrar figuras femeninas y masculinas en el mismo escenario, el principio de equidad es cuestionable. Percibimos que mientras las sociedades avanzan y la investigación considera que existen diferentes tipos de masculinidades y feminidades, la publicidad infantil no ha evolucionado en el mismo sentido.

Nos unimos a la crítica recogida al principio del documento relativa a la falta de cumplimiento de la legislación vigente; las campañas

publicitarias deben contribuir a hacer una sociedad más responsable, difundiendo mensajes más inclusivos.

A esto hay que añadir el importante papel de la escuela en la educación a través de los medios. El análisis y la crítica razonada a partir del uso de estos recursos construyen género y pueden ayudar al cambio de mentalidad y de conducta (ROCA et al., 2008). En este sentido, entendemos que este artículo puede aportar elementos de reflexión para el profesorado en formación o en activo. Además, no se puede olvidar el inmenso potencial de la escuela para utilizar medios lúdicos ricos y variados que desarrollen competencias artísticas, de lógica, de creación, etc. (MORIN-MESSABEL et al., 2016), independientemente del sexo del sujeto.

Se podría considerar como límite de la investigación el hecho de que la selección de la muestra de catálogos sea de conveniencia, aunque consideramos que su número es importante y que representa a las empresas jugueteras de máxima influencia en España.

Como líneas de estudio futuras destacamos el abordaje de esta materia en las redes sociales. Dentro del ámbito educativo también sería interesante investigar si los cambios en los catálogos permiten nuevas lecturas de la publicidad en el aula. También se puede observar si en los años venideros las tendencias en los catálogos infantiles son más equitativas. Queremos creer que este sea el principio de ese camino y que pronto se dé un importante salto cualitativo en este sentido.

## CONCLUSIONES

Los hallazgos encontrados se pueden interpretar como una pequeña evolución en el tema que nos ocupa. La representación única de varones es mayor que la de niñas y la mixta y apenas ha variado en ambos períodos. Se siguen reproduciendo estereotipos asociados a roles tradicionales de género y a los colores.

No obstante, existe un importante incremento de imágenes mixtas en las que niñas y niños comparten actividades. Entendemos que se están rompiendo barreras lentamente, tomando como base la desigualdad histórica que hay en el mundo de los juguetes, pero que hay ciertos espacios que no han sido derribados, ya que los avances se han dado solo en algunas categorías de análisis.

El reto futuro ha de ir más allá de mostrar a niños y niñas en torno a una misma actividad. La clave está en vender imágenes de justicia en la igualdad. Por ello, sería muy conveniente que en próximas investigaciones se planteara el análisis profundo de los valores que las imágenes mixtas transmiten.

## REFERENCIAS

- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE FABRICANTES DE JUGUETES. *Código de autorregulación de la publicidad infantil de juguetes*. Madrid, 2010.
- AUSTER, Carol J.; MANSBACH, Claire S. The gender marketing of toys: an analysis of color and type of toy on the Disney store website. *Sex Roles*, Lancaster, v. 67, n. 7-8, p. 375-388, 2012.
- BLAKEMORE, Judith E.; CENTERS, Renee E. Characteristics of boys' and girls' toys. *Sex Roles*, Lancaster, v. 53, n. 10-11, p. 619-633, 2005.
- BRINGUÉ, Xabier; DE LOS ÁNGELES, Juan. La investigación académica sobre publicidad, televisión y niños: antecedentes y estado de la cuestión. *Comunicación y Sociedad*, Navarra, v. 13, n. 1, p. 37-70, 2000.
- CHERNEY, Isabelle D. et al. The effects of stereotyped toys and gender on play assessment in children aged 18-47 months. *Educational Psychology*, Omaha, v. 23, n. 1, p. 95-106, 2003.
- CHERNEY, Isabelle D.; DEMPSEY, Jessica. Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *Educational Psychology*, Omaha, v. 30, n. 6, p. 651-669, 2010.
- CHERNEY, Isabelle D.; LONDON, Kamala. Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5-to 13-year-old children. *Sex Roles*, Lancaster, v. 54, n. 9-10, p. 717-726, 2006.
- CORSARO, William A. Interpretive reproduction in children's role play. *Childhood*, Thousand Oaks, v. 1, n. 2, p. 64-74, 1993.
- CORSARO, William A. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge, 2005.
- CUGMAS, Zlatka. Igra s spolno stereotipnimi igra mi. *Didactica Slovenica - Pedagoška Obzorja*, v. 25, n. 3-4, p. 130-146, 2010.
- DOWNS, A. Chris. Letters to Santa Claus: elementary school-age children's sex-typed toy preferences in a natural setting. *Sex Roles*, Lancaster, v. 9, n. 2, p. 159-163, 1983.
- ESPAÑA. Consejo Audiovisual de Andalucía. *Estudio sobre la publicidad de juguetes en la campaña de Navidad 2008-2009*. Sevilla, 2009.
- ESPAÑA. Ley 34, de 11 de noviembre de 1988. General de la publicidad. *BOE*, 274, de 15 de noviembre, 32464-32467. Madrid, 1988.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 1, de 28 de diciembre de 2004. Medidas de protección integral contra la violencia de género. *BOE*, 313, de 29 de diciembre, 42166-42197. Madrid, 2004.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 3, de 22 de marzo de 2007. Igualdad efectiva de mujeres y hombres. *BOE*, 71, de 23 de marzo, 12611-12645. Madrid, 2007.
- ESPAÑA. Ley 34, de 11 de noviembre de 1988. General de la publicidad. *BOE*, 274, de 15 de noviembre, 32464-32467. Modificación de 28 de marzo de 2014. Madrid, 2014.
- ESPINAR, Eva. Estereotipos de género en los contenidos audiovisuales infantiles: gender stereotypes in audiovisual products for children. *Comunicar*, Huelva, v. 15, n. 29, p. 129-134, 2007.
- FERRER, Marina. Los anuncios de juguetes en la campaña de Navidad: content analysis about toy's advertisement during Christmas campaign. *Comunicar*, Huelva, v. 15, n. 29, p. 135-142, 2007.
- FISHER-THOMPSON, Donna. Adult sex typing of children's toys. *Sex Roles*, Lancaster, v. 23, n. 5-6, p. 291-303, 1990.
- FISHER-THOMPSON, Donna; SAUSA, Angela D.; WRIGHT, Terry F. Toy selection for children: personality and toy request influences. *Sex Roles*, Lancaster, v. 33, n. 3-4, p. 239-255, 1995.
- FRANCIS, Becky. Gender, toys and learning. *Oxford Review of Education*, London, v. 36, n. 3, p. 325-344, 2010.

- JADVA, Vasanti; HINES, Melissa; GOLOMBOK, Susan. Infants' preferences for toys, colors, and shapes: sex differences and similarities. *Archives of Sexual Behavior*, Cambridge, v. 39, n. 6, p. 1261-1273, 2010.
- KAHLENBERG, Susan G.; HEIN, Michelle M. Progression on Nickelodeon? Gender-role stereotypes in toy commercials. *Sex Roles*, Lancaster, v. 62, n. 11-12, p. 830-847, 2010.
- LÓPEZ-VILLAR, Cristina. Masculinidades lúdicas. La construcción de identidades masculinas desde la publicidad infantil. In: PIEDRA, Joaquín (Org.). *Géneros, masculinidades y diversidad*. Educación física, deporte e identidades masculinas. Granada: Octaedro, 2013. p. 100-130.
- MARCON, Rebeca A.; FREEMAN, George. Linking gender-related toy preferences to social structure: changes in children's letters to Santa since 1978. *Journal of Psychological Practice*, Savannah, v. 2, n. 1-10, p. 1-9, 1996.
- MARTÍNEZ-PASTOR, ESTHER; NICOLÁS, M. ÁNGEL; SALAS, ÁLVARO. La representación de género en las campañas de publicidad de juguetes en Navidades (2009-12). *Comunicar*, Huelva, v. 21, n. 41, p. 187-194, 2013.
- MARTÍNEZ-REINA, María del Carmen; VÉLEZ, Manuel. Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *Ciencia Ergo Sum*, Toluca, v. 16, n. 2, p. 137-144, jul./oct. 2008.
- MILLER, Cynthia L. Qualitative differences among gender-stereotyped toys: implications for cognitive and social development in girls and boys. *Sex Roles*, Lancaster, v. 16, n. 9, p. 473-487, 1987.
- MORIN-MESSABEL, Christine et al. Representações das categorias de sexo em crianças no contexto escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 526-546, abr./jun. 2016.
- NELSON, Anders. Children's toy collections in Sweden – a less gender-typed country? *Sex Roles*, Lancaster, v. 52, n. 1-2, p. 93-102, 2005.
- PEREIRA, Carmen. La publicidad de los juguetes. Una reflexión sobre sus contravalores y sobre el fomento de la desigualdad de género. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, Bologna, v. 4, n. 2, p. 1-14, 2009.
- PÉREZ-UGENA, Álvaro; MARTÍNEZ-PASTOR, Esther; SALAS, Álvaro. Los estereotipos de género en la publicidad de los juguetes. *Ámbitos*, Sevilla, n. 20, p. 217-235, 2011.
- PINE, Karen J.; WILSON, Penny; NASH, Avril S. The relationship between television advertising, children's viewing and their requests to Father Christmas. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, Philadelphia, v. 28, n. 6, p. 456-461, 2007.
- PINO-JUSTE, Margarita. La influencia de los medios de comunicación social en la infancia. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, Salamanca, n. 5, p. 233-243, 2000.
- POMERLEAU, Andrée. Pink or blue: environmental gender stereotypes in the first two years of life. *Sex Roles*, Lancaster, v. 22, n. 5-6, p. 359-367, 1990.
- RHEINGOLD, Harriet L.; COOK, Kaye V. The contents of boys' and girls' rooms as an index of parents' behavior. *Child Development*, Malden, v. 46, n. 2, p. 459-463, 1975.
- ROCA, María et al. ¡Todos para uno y uno para todos! *Cuadernos de Pedagogía*, Pontevedra, n. 376, p. 32-35, 2008.
- STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. *Kinderculture: the corporate construction of childhood*. Boulder, CO: Westview, 1997.
- TOBIN, Desiree D. et al. The intrapsychics of gender: a model of self-socialization. *Psychological Review*, v. 117, n. 2, p. 601-622, 2010.
- TODD, Brenda K; BARRY, John A.; THOMMESSEN, Sara A. O. Preferences for 'gender-typed' toys in boys and girls aged 9 to 32 months. *Infant and Child Development*, 2016. DOI: 10.1002/icd.1986
- WEISGRAM, Erica S.; FULCHER, Megan; DINELLA, Lisa M. Pink gives girls permission: exploring the roles of explicit gender labels and gender-typed colors on preschool children's toy preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 35, n. 5, p. 401-409, 2014.

WONG, Wang I.; HINES, Melissa. Effects of gender color-coding on toddlers' gender-typical toy play. *Archives of Sexual Behavior*, New York, v. 44, n. 5, p. 1.233-1.242, 2015.

ZEGAÏ, Mona. La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation. *Cahiers du Genre*, Paris, n. 49, p. 35-54, 2010.

Recebido em: 22 ABRIL 2017 | Aprovado para publicação em: 28 AGOSTO 2017



Este es un artículo de Acceso que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons hace tipo BY-NC.

## ARTIGOS

## QUALIDADE NA CRECHE: UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO EM PORTUGAL

MÓNICA DIAS PEREIRA<sup>I</sup>NAIR RIOS AZEVEDO<sup>II</sup>ANA TERESA BRITO<sup>III</sup>

## RESUMO

*Tomando como ponto de partida a necessidade de se investir na contínua melhoria da qualidade dos ambientes institucionais portugueses para as crianças nos primeiros anos de vida, apresentamos os resultados de um estudo de caso múltiplo, realizado em duas creches com características distintas. O objetivo foi compreender a perspetiva das famílias e profissionais sobre a qualidade nas creches. A análise dos dados foi realizada a partir das dimensões conceptuais identificadas: organizacional, ambiental e relacional. A partir dessas dimensões evidenciamos lacunas nos processos de escuta e de interação entre profissionais e famílias, considerados fundamentais para a dinâmica da intersubjetividade que uma construção partilhada de significado sobre a qualidade em creche implica.*

QUALIDADE • CRECHE • INTERSUBJETIVIDADE • CONTEXTUALIDADE

QUALITY IN DAY CARE CENTERS:  
A MULTIPLE CASE STUDY IN PORTUGAL

## ABSTRACT

*Taking as a starting point the need to invest in the continuous improvement of the quality of Portuguese institutional environments for children in their early years, we present the results of a multiple case study, conducted in two day care centers with distinct characteristics. The objective was to understand the perspective of families and professionals about the quality of day care centers. The analysis of the data was based on the conceptual dimensions identified: organizational, environmental and relational. From these dimensions we identified gaps in the process of listening and interacting between professionals and families, considered fundamental for the dynamics of intersubjectivity that a shared construction of meaning on the quality of day care centers demands.*

QUALITY • DAY CARE CENTERS • INTERSUBJECTIVITY • CONTEXTUALITY

<sup>I</sup> Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal; [monicadpereira@gmail.com](mailto:monicadpereira@gmail.com)

<sup>II</sup> Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal; [azevedo.nair@gmail.com](mailto:azevedo.nair@gmail.com)

<sup>III</sup> Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal; [teresa.brito@sapo.pt](mailto:teresa.brito@sapo.pt)

## QUALITÉ DES CRÈCHES: UNE ÉTUDE DE CAS MULTIPLE AU PORTUGAL

### RÉSUMÉ

*En prenant comme point de départ la nécessité de s'investir dans l'amélioration continue de la qualité des environnements institutionnels portugais pour les enfants en bas âge, ce travail présente les résultats d'une étude de cas multiple, réalisée dans deux crèches ayant des caractéristiques distinctes. L'objectif est de comprendre la vision des familles et des professionnels sur la qualité des crèches. L'analyse des données a été faite à partir des dimensions conceptuelles identifiées ; organisationnelle, environnementale et relationnelle. À partir de ces dimensions, nous avons observé des lacunes dans les processus d'écoute et d'interaction entre les professionnels et les familles, qui sont fondamentales pour la dynamique de l'intersubjectivité qu'une construction partagée de sens concernant la qualité en crèche implique.*

**QUALITÉ • CRÈCHE • INTERSUBJECTIVITÉ • CONTEXTUALITÉ**

## CALIDAD EN LA GUARDERÍA: UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE EN PORTUGAL

### RESUMEN

*Tomando como punto de partida la necesidad de invertir en la continua mejora de la calidad de los ambientes institucionales portugueses para los niños en los primeros años de vida, presentamos los resultados de un Estudio de Caso Múltiple, realizado en dos guarderías con características distintas. El objetivo fue comprender la perspectiva de las familias y profesionales sobre la calidad en las guarderías. El análisis de los datos fue realizado a partir de las dimensiones conceptuales identificadas: organizacional, ambiental y relacional. A partir de estas dimensiones evidenciamos lagunas en los procesos de escucha y de interacción entre profesionales y familias, considerados fundamentales para la dinámica de la intersubjetividad que una construcción compartida de significado sobre la calidad en guardería implica.*

**CALIDAD • GUARDERÍA • INTERSUBJETIVIDAD • CONTEXTUALIDAD**



**DISCURSO SOBRE QUALIDADE FIXOU-SE EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA HÁ CERCA DE** quatro décadas. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2007), o desenvolvimento de medidas e orientações foi explorado por muitos investigadores como um meio experimentado e testado de avaliar a qualidade. Neste âmbito, o discurso em torno da qualidade incide sobre a procura de objetividade, racionalidade e padrões universais, definidos pelos especialistas. Um exemplo deste tipo de abordagem é a *Early Childhood Environmental Rating Scale – ECERS –*, desenvolvida por Harms e Clifford nos anos 1980. Esta escala foi descrita, pelos próprios autores, como uma forma concisa e eficiente de olhar a qualidade dos ambientes em educação de infância – EdI.

Dahlberg, Moss e Pence (2007) evidenciam ainda três critérios fundamentais que resultam de estudos sobre a avaliação da qualidade dos contextos em educação de infância: a *estrutura*, que se relaciona com as condições organizacionais dos contextos, como a dimensão dos grupos, o nível de formação dos profissionais, *ratios* adulto-criança e os conteúdos do currículo; o *processo*, que se refere ao que acontece nas instituições, como as atividades realizadas pelas crianças, o comportamento dos profissionais e as interações entre adultos e crianças; e os *resultados*, que se relacionam com o desenvolvimento das crianças e o sucesso das aprendizagens futuras.

Para além desses critérios fundamentais, os autores defendem que a qualidade é um conceito que se constitui socialmente e cujo

significado é culturalmente variável. Propõem, assim, uma nova abordagem – *meaning making* (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2007) – que procura abarcar as questões da diversidade, das diferentes perspectivas, da subjetividade e da contextualização. Esta abordagem contempla três aspectos fundamentais: a compreensão das opções pedagógicas de cada contexto, para dar sentido ao que se faz; a análise crítica sobre o trabalho, para avaliar o que se faz; e a procura de pontos de convergência entre os agentes educativos, para que sejam encontrados consensos fundamentais sobre o que se faz.

A *construção de significado (meaning making)*, fundada numa perspectiva socioconstrutivista – que encara o processo de aprendizagem como uma coconstrução que ocorre na relação com os outros e na construção de significado sobre o mundo – tem em conta os processos de diálogo e de reflexão crítica que emergem da experiência concreta das pessoas.

Também Bertram e Pascal (2009, p. 35) referem que

Todas as tentativas para identificar os elementos de uma definição da qualidade, sejam eles relacionados com a aprendizagem das crianças ou qualquer outro aspeto do quotidiano, provam ser problemáticas e discutíveis. A dificuldade reside no próprio conceito.

Para os autores, a subjetividade e a partilha das diferentes percepções são também consideradas elementos centrais e distintivos no debate da qualidade em educação de infância (BERTRAM; PASCAL, 1999). Deste modo, apontam a necessidade de envolvimento de todos os agentes educativos no processo de avaliação e definição da qualidade, tomando em consideração as diversas *percepções e vozes* (BERTRAM; PASCAL, 2006, 2009).

Na perspectiva complementar de Laevers (2005), a qualidade pode ser considerada sob três ângulos: o contexto, centrado nos espaços e respetiva organização; os resultados, que correspondem ao nível de desenvolvimento das crianças; e o processo, que diz respeito ao modo como as crianças experienciam o contexto, como se sentem e como estão envolvidas nas atividades. A articulação e a coerência destes indicadores apontam para a qualidade do ambiente educativo, ou seja, para o modo como os profissionais organizam o seu trabalho e como as crianças se sentem no ambiente.

Na perspectiva do autor, é importante considerar o envolvimento da criança, sendo este apreciado como um indicador-chave da qualidade da experiência de aprendizagem que a criança desenvolve. Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação são sinais do envolvimento da criança (LAEVERS, 2005).

Nessa mesma perspectiva, Bondioli (2013) indica que a qualidade exige envolvimento, partilha, cooperação e, sobretudo, que as metas e os objetivos pelos quais se trabalha sejam definidos conjuntamente. A autora refere que a participação é um aspeto fundamental da qualidade, que tem como objetivo dar início e consolidar um processo de identidade. No seguimento destas formulações, a autora acrescenta que a qualidade dos contextos não é somente a adequação a padrões prefixados, mas também algo que se “faz” e que se constrói continuamente entre todos os envolvidos.

Também Sheridan (2011) afirma que a qualidade pode ser intersubjetivamente ancorada em entendimentos entre as diferentes pessoas que vivem nos contextos. Ou seja, a qualidade é viabilizada e compreendida numa pluralidade de perceções convergentes e divergentes que, ao serem intersubjetivamente combinadas, conceptualizam o fenómeno de uma forma mais holística e integrada e, simultaneamente, de uma forma específica e particular, única e individual, que remete para a singularidade do contexto (PEREIRA, 2014).

Numa pesquisa longitudinal realizada no Reino Unido, Taggart *et al.* (2011) sublinham os processos compartilhados entre os agentes (profissionais, famílias e crianças), as atividades iniciadas pelas crianças e o apoio às famílias como condições de qualidade nos contextos. Por outro lado, os autores apontam a formação e a qualificação dos profissionais como um traço distintivo da qualidade dos contextos. As conclusões sugerem que contextos com uma boa proporção de profissionais qualificados apresentam melhor qualidade. Além disso, foram também apontados como traços distintivos da qualidade dos contextos: o apoio aos pais; maior suporte às crianças provenientes de meios desfavorecidos; o equilíbrio entre a componente escolar e a socioemocional; e, também, a inter-relação entre saúde, educação e cuidados.

Os autores destacam que a qualidade tem particular impacto no desenvolvimento das crianças provenientes de meios desfavorecidos, mitigando ou exacerbando as desigualdades (TAGGART *et al.*, 2011).

Myers (2006<sup>1</sup> apud KAGAN, 2011) refere ainda que a definição de qualidade em educação de infância deve considerar os resultados alcançados pelas crianças, mas também um conjunto de outros factores, tais como: recursos materiais e humanos; efetividade da gestão educacional, organizacional e administrativa; o processo educativo; as relações com as famílias e comunidade; e a saúde, higiene e segurança.

Assim, para promover a qualidade em educação de infância, Kagan (2011) indica a possibilidade de se pensar num sistema constituído por duas partes: a infraestrutura, que inclui regulamentos, mecanismos financeiros, entidades gestoras, capacidade de desenvolvimento e certificação profissional, parâmetros e mecanismos de avaliação contínua da formação, envolvimento de pais e da comunidade e a vinculação

1 MYERS, R. *Quality in programs of early childhood care and education*. Paris: Unesco, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147473e.pdf>>. Acesso em: mar. 2017.

com escolas e serviços básicos de saúde; e os programas, que se relacionam com as políticas públicas. Estes elementos, de acordo com a autora, são necessários, operam em sinergia e formam um sistema.

Quando se perspetiva a qualidade em educação de infância do ponto de vista das políticas públicas, verifica-se que, em Portugal, no âmbito legislativo, a creche integra o sistema de apoio social, sendo considerada

[...] um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais. (PORTUGAL, 2011)

Já no Brasil, desde 1988, as creches fazem parte do setor educacional, tendo a educação de infância passado a ser definida como a primeira etapa da educação básica. Os relatórios da Organisation for Economic Co-Operation and Development (PORTUGAL, 2000; OECD, 2012) indicam que a provisão de serviços para crianças de 0 a 3 anos não está, em Portugal, tão desenvolvida como a que se destina às crianças entre 3 e 6 anos (sendo esta considerada em Portugal a primeira etapa da educação básica). Notam-se falta de formação específica dos profissionais das creches, falhas no enquadramento curricular e educativo, desigualdade no acesso e falta de qualidade de muitos serviços.

No contexto brasileiro, a educação de infância passou a ser definida como um direito das crianças e das famílias, que o Estado fica obrigado a assegurar. De acordo com Campos *et al.* (2011), as creches têm vindo, desde essa altura, a adquirir um espaço próprio na rede pública com a sua inclusão nos programas de formação, supervisão pedagógica e reformulação curricular, bem como nos programas de alimentação e distribuição de materiais pedagógicos, entre outras medidas. Em contrapartida, persistem dificuldades com a falta de formação dos profissionais, o que pode comprometer a qualidade dos contextos de creche, à semelhança do que sucede no contexto português. Na verdade, estas dificuldades resultam, como refere Roldão (2009, p. 182), da “coexistência/conflitualidade histórica de visões assistencial e educativa, sobretudo na faixa dos 0-3”, sendo, neste sentido, urgente a reconceptualização desta vertente do atendimento à infância.

Em torno de possibilidades e de dinâmicas de educação, torna-se necessário evidenciar o potencial educativo da creche que, aliado a outros sistemas onde a criança se insere, poderá, se boas condições de atendimento forem asseguradas, constituir uma mais-valia na educação de (todas as) crianças e uma garantia de igualdade de oportunidades.

Embora conscientes de que a qualidade assume sentidos diferenciados, consideramos que a reflexão sobre a qualidade em educação intenciona, invariavelmente, encontrar estratégias (*como fazer*) para oferecer o melhor às crianças, sendo necessário, para tal, definir linhas orientadoras que, preferencialmente, se constroem no interior das organizações, tomando em consideração as diferentes percepções dos agentes educativos. Deste modo, a implementação da qualidade nas creches deve envolver-se num processo único, singular e específico, que em permanente (re)construção e atualização, entre todos os envolvidos, vá evidenciando o seu sentido próprio (PEREIRA, 2014).

Com base nestas considerações, derivam algumas questões – em que medida divergem ou convergem as perspetivas dos diferentes agentes educativos sobre a qualidade? Como os profissionais percecionam o impacto das suas ações no desenvolvimento das crianças e no apoio às famílias? Como é percecionado pelas famílias e profissionais o impacto da sua relação no desenvolvimento das crianças? – com o propósito de compreender a qualidade na creche, considerando a perspetiva das famílias e dos profissionais.

## QUALIDADE: DELIMITANDO O CONCEITO

Compreendemos, assim, a qualidade como uma construção dependente do processo de interação que as pessoas envolvidas lhe atribuem e dos significados que juntas constroem.

A integração das diferentes percepções e dos aspetos contextuais das instituições afigura-se como uma possibilidade de alcançar definições de qualidade, que considerem, simultaneamente, o processo em permanente atualização e as dinâmicas dos contextos particulares.

Assim, a partir da reflexão que o pensamento dos vários autores nos sugere, propomos que a qualidade nos contextos de educação seja analisada sob três dimensões, que se encontram interligadas:

- *organizacional*, que tem em conta os aspetos que se relacionam com a organização das instituições e das salas de atividades, nomeadamente, com a documentação dos projetos, com os princípios orientadores e pressupostos pedagógicos das creches;
- *relacional*, que se refere à qualidade do *processo* educativo, ou dos impactos que as relações interpessoais têm no desenvolvimento das crianças e no apoio às famílias. Designadamente, sublinha-se a importância que o envolvimento, a confiança e a afetividade têm no bem-estar de *todos* os envolvidos (crianças e adultos);
- *ambiental*, que se relaciona com a qualidade do espaço físico, nomeadamente com a segurança dos espaços que possibilitem o desenvolvimento da autonomia, independência e satisfação estética, bem como o conforto e bem-estar das crianças e dos adultos (PEREIRA, 2014).

Para além disto, entendemos que na definição da qualidade na creche deve ser considerado o potencial valor atribuído pelos profissionais sobre o que fazem (BIESTA, 2007) e o potencial valor das relações que estabelecem com outros agentes educativos.

## A NATUREZA DA PESQUISA

A investigação aqui apresentada seguiu um caminho interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2013; ALVES; AZEVEDO, 2010), assumindo o formato de estudo de caso múltiplo<sup>2</sup> (YIN, 2010; STAKE, 2006, 2009).

Assim, o contexto empírico da investigação constituiu-se por duas creches que designámos por *centro educativo* – CE – e *centro socioeducativo* – CSE –, ambas situadas na área metropolitana de Lisboa.

Permanecemos nestas instituições em tempos diferenciados ao longo de um período de sete meses. Procurámos que a nossa presença fosse discreta e não participativa. Para recolher e analisar as informações provenientes do campo empírico, foram adotados os seguintes procedimentos:

- observações, que foram sendo feitas com recurso a *notas de campo*;
- realização de dezassete entrevistas semiestruturadas<sup>3</sup> com famílias, educadores de infância e auxiliares;
- consulta documental do que foi produzido e disponibilizado pelas creches analisadas.

Procedemos à análise das informações recolhidas, para cada um dos casos estudados, tendo em conta as dimensões de análise da qualidade – organizacional, relacional e ambiental. Para conferir rigor científico à investigação, procurámos confrontar continuamente as informações obtidas para que, seguindo procedimentos de triangulação, fosse possível inferir sobre diferentes informações e, consequentemente, clarificar e/ou confirmar a sua credibilidade.

## RESULTADOS

Para compreender a qualidade nas duas creches tivemos em conta que seria necessário considerar a realidade, tal como a observamos, analisando sistematicamente o processo de interação com os elementos constituintes dos contextos (profissionais e famílias). Deste modo, para cada dimensão foram selecionados *temas descritores*, a partir do próprio discurso dos intervenientes, tal como se apresenta no Quadro 1.

2

Para a prossecução dos objetivos delineados para a pesquisa, foram selecionadas duas creches. Nessa escolha, tivemos em conta dois critérios que nos ajudaram a garantir credibilidade e autenticidade: por um lado, que os contextos se diferenciavam pelas características organizativas, bem como pelo meio onde estavam inseridos e população que acolhiam; e, por outro, o interesse demonstrado pelos profissionais em participar no estudo e em ajudar-nos a estabelecer contacto com as diferentes famílias.

3

No caso das entrevistas, compartilhamos posteriormente a informação transcrita com os participantes a fim de verificarmos e aferirmos o seu rigor e apuro estilístico (STAKE, 2009). Procurámos tornar o processo tão explícito quanto possível, para que os dados coletados refletissem a preocupação com a validade do constructo e com a confiabilidade (YIN, 2010). Esta procura, tanto de rigor como de informações válidas, é também referida por Stake (2009) como uma obrigação ética do investigador em estudos de caso, para minimizar deturpações e equívocos.

**QUADRO 1**  
**DIMENSÕES DE ANÁLISE DA QUALIDADE E TEMAS DESCRITORES**

	DIMENSÕES E TEMAS DESCRITORES		
	ORGANIZACIONAL	RELACIONAL	AMBIENTAL
CENTRO EDUCATIVO (CE)	Os projetos da creche - “Nos papéis escreve-se aquilo que se quer”	Com ou para as famílias? - “Da nossa parte tentamos sempre envolvê-los”	Os condicionamentos da falta de espaço físico - “Estão muito crescidos para o espaço que temos”
CENTRO SOCIOEDUCATIVO (CSE)	Certificação da qualidade da creche - “Há papelada e papelada”	Primeiro a relação - “Privilegiamos a relação com as crianças”	Da amplitude do espaço à sua adequação - “O espaço é enorme, é amplo mas não está adaptado”
	Estatuto dos educadores de infância - “Não somos vistos como docentes”	As famílias e suas expectativas - “Ir ao encontro das necessidades dos pais”	

Fonte: Pereira (2014).

A definição de qualidade foi sendo construída a partir dos entendimentos das diversas famílias e profissionais interpelados sobre a mesma, resultantes do significado que cada um foi construindo através da sua experiência. As convergências e divergências entre as percepções de uns e outros foram sendo evidenciadas.

Apresentamos, em seguida, os resultados que se evidenciaram em cada um dos contextos estudados.

### O CENTRO EDUCATIVO - CE

Trata-se de uma instituição particular de solidariedade social,<sup>4</sup> que admite crianças cujos pais, ou pessoas que as tenham a cargo, frequentem ou exerçam funções numa instituição de ensino superior a que pertencem, abrangendo uma população com nível socioeconómico médio e médio-alto. Tem condições para receber crianças desde os quatro meses até os seis anos, com capacidade para 18 crianças na creche, distribuídas por duas salas – uma sala de “berçário”, para crianças entre 4 e 24 meses, e outra para crianças dos 18 aos 36 meses. Os profissionais responsáveis por estas duas salas são quatro – uma educadora de infância, responsável pelas duas salas e pela coordenação da instituição, e três auxiliares de ação educativa.

Apesar de a intencionalidade educativa assumir um papel decisivo na forma como se potencia o trabalho com as crianças, colocando no centro da ação os fundamentos e significados sobre o que se faz, no que se relaciona com a dimensão *organizacional* do CE, os profissionais foram evidenciando dúvidas quanto aos contributos do trabalho escrito para a componente prática e direta com crianças e famílias. Como foi afirmado, “Nos papéis escreve-se aquilo que se quer” sem que necessariamente os documentos expressem as práticas realizadas.

4

No contexto português definem-se como “instituições constituídas por iniciativa de particulares, sem finalidade lucrativa, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico” (INSTITUTO DA SEGURANÇA SOCIAL I.P. - ISS, 2017).

No que se relaciona com o envolvimento ativo dos profissionais do CE na construção dos pressupostos educativos e pedagógicos que assegurem sentido ao que é feito, fomos verificando que tanto as auxiliares responsáveis pelo berçário, como a educadora de infância e coordenadora da instituição, não consideram importante a documentação existente (normas e disposições gerais), muito em particular quando se trata da sala dos bebés:

*Nunca li o projeto [pedagógico], verdade seja dita, porque para mim isso não me diz grande coisa; o mais importante é o que as pessoas fazem, não me interessa eu estar a escrever: eu faço isto e isto; e, depois não fazer. (Auxiliar 5<sup>o</sup>)*

Apesar de a educadora de infância/coordenadora pedagógica afirmar que a organização do trabalho pedagógico é importante, verificámos que, por norma, refere-se ao trabalho realizado na sala das crianças com 1 e 2 anos e a práticas tradicionalmente ligadas ao ensino precoce em que, como menciona, existem atividades para brincar e outras para aprender:

*Em termos de planos anuais de atividades de sala [...] saber que este mês vou trabalhar as cores, começo pelo amarelo, e depois vou para o azul, [...] acho de facto que é muito importante termos esse apoio [...] Há atividades em que é mesmo para a criança se divertir um bocadinho, para brincar, e há atividades que servem para elas aprenderem. (Educadora de Infância/Coordenadora Pedagógica 5)*

Essa dualidade entre atividades para brincar e outras para aprender expressa e reforça o que fomos observando no terreno e o que identificámos sobre a dimensão organizacional do trabalho desenvolvido com as crianças e famílias da creche, particularmente com as mais pequenas.

Em nosso entender, todas as experiências das crianças dos 0 aos 3 anos são potencialmente significativas para o seu desenvolvimento. As crianças aprendem quando brincam e é justamente neste espaço de liberdade, preenchido pelos seus interesses e motivações, que a aprendizagem se torna significativa e, conseqüentemente, favorecedora de desenvolvimento (POST; HOHMANN, 2003).

O berçário<sup>6</sup> do CE não tem um projeto de sala, nem conta com qualquer organização ou orientação pedagógica que vise apoiar estrategicamente as práticas educativas dos profissionais. Como referiu a auxiliar:

*É assim, sinceramente, eu acho que [os projetos] não são nada importantes porque há muita coisa que está lá escrita que não se faz*

5 O código de identificação dos participantes - função/algarismo.

6 Tomando em consideração o que se encontra regulamentado no contexto português, os berçários são espaços que se destinam a crianças até a aquisição da marcha, com capacidade para, no máximo, dez crianças, que devem contar com dois profissionais que poderão ter ou não formação específica e que têm como funções acompanhar e vigiar as crianças (PORTUGAL, 2011). Na realidade, o direito a um atendimento especializado, feito por um educador profissional, é assegurado somente a partir da aquisição da marcha.

[...]. Porque nos papéis escreve-se aquilo que se quer, aquilo que nos apetece. (Auxiliar 5)

Identificámos que a educadora de infância responsável por ambas as salas de creche (berçário e sala de 1 a 3 anos) e também pela coordenação pedagógica da instituição não se encontra formalmente referida no projeto educativo de estabelecimento como responsável pela sala de berçário. Apenas as duas auxiliares de ação educativa são referidas como responsáveis por esta sala. De facto, verificámos a ausência da educadora de infância nesta sala nos dias em que estivemos em observação.

Em contrapartida, é notória a preocupação das famílias com as condições do berçário nesta instituição e com as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento proporcionadas aos seus filhos:

*Mãe: O João, como ainda está no berçário, não tem um programa educativo realmente adequado [...] ali naquela sala [berçário] não existe um programa; Pai: E ele agora está numa fase em que está mesmo a assimilar as coisas [...] e pede o que quer fazer e tem muita atenção às coisas, tenta-nos copiar e tenta imitar. (Família<sup>7</sup> 5)*

Esta afirmação é reveladora da atenção das famílias às oportunidades de aprendizagem que os seus filhos recebem e, neste caso, avaliam e desejam uma resposta que se adequa à fase de desenvolvimento das crianças.

No que diz respeito à dimensão relacional, identificámos que na temática referente à relação com as famílias (*com ou para as famílias?*), como foi sublinhado pelos profissionais, “Da nossa parte tentamos sempre envolvê-los”. De facto, todos os participantes interpelados consideram importantes o envolvimento e a interação colaborativa dos profissionais com as famílias, embora tenhamos constatado que nem sempre sabem identificar a razão desta importância:

*Passa primordialmente por sabermos que as crianças e os pais estão envolvidos com a escola, num fim-de-semana terem meia hora para nós ou que pensem em nós ou estejam a preparar alguma coisa para nós – isso é o essencial. (Educadora de Infância/ Coordenadora Pedagógica 5)*

Por outro lado, também constatámos algum distanciamento entre desejos, expectativas e vontades de uns e de outros. Como é dito por uma das famílias entrevistadas:

*Pai: De alguma forma a escola quer e faz um esforço para que os pais participem, então de alguma forma também terá que ouvir qual é que é a disponibilidade dos pais em participarem nesta, naquela ou na outra atividade que organizem, caso contrário é difícil arranjar pontos de interceção [...]. Também sei que é um processo difícil de consultar todos e arranjar pontos de interceção, mas pelo menos ainda que não, por questionário, mas ir...; Mãe: Informalmente...; Pai: Colhendo essas respostas. (Família 4)*

Apesar da existência de diferentes procedimentos, que visam a promover a participação de todos na execução de tarefas, observámos que no CE são os profissionais que assumem o papel ativo nas decisões que afetam a educação das crianças. Além disto, identificámos, particularmente nas entrevistas com as auxiliares, que quando questionadas sobre o envolvimento e a participação da família na creche, o cumprimento e até mesmo, em alguns casos, a “obrigação” de realizar os trabalhos e as tarefas propostas às famílias são confundidos com exemplos de envolvimento:

*Com os pais temos, por exemplo, a atividade do dia da criança, em que os pais são sempre incluídos, são obrigados, entre aspas, a trabalharem conosco. Têm que fazer qualquer coisa. (Auxiliar 4)*

Pudemos, assim, constatar que a equipa pedagógica reconhece que os pais, na sua maioria, estão atentos e participam nas atividades e tarefas quando são solicitados; ou seja, quando são convidados pelos profissionais, que propõem atividades e “dirigem” a forma como as famílias participam. Todavia, verificámos que, em contrapartida, os encontros individuais/quotidianos com os pais, a troca de ideias e a reflexão conjunta sobre o desenvolvimento das crianças não foram reconhecidos pelos profissionais como modos de participação e de envolvimento.

No seguimento desta análise, identificámos alguns constrangimentos que se relacionam, sobretudo, com a dificuldade apontada pelos profissionais do CE em trabalhar e envolverem-se diretamente com as famílias. As principais razões apontadas relacionam-se com o facto de as famílias se ocuparem demasiado com as suas profissões e, também, porque é considerado que a sua presença nas salas destabiliza e prejudica as crianças.<sup>8</sup>

Sobre este tema, quando questionámos uma das famílias acerca da possibilidade de se envolver na tomada de decisões sobre a educação dos seus filhos no CE, esta expressou a sua incerteza em face da possibilidade de envolvimento:

<sup>8</sup> Regulamento do CE 2010/2011 – Atendimento aos Encarregados de Educação: “Os acompanhantes das crianças apenas deverão permanecer no interior das nossas instalações durante o tempo mínimo necessário, sendo que os Encarregados de Educação que pretendam tratar de assuntos relacionados com o seu educando serão sempre bem acolhidos, pelo que qualquer das Educadoras se encontrará à disposição para os receber, sempre que o solicitem com a devida antecedência.”

*Pai: Não sei até que ponto isso é realizável; Mãe: Isso era preciso que todos os pais não só concordassem, como também saibam o que uma criança de uma certa idade precisa. Imagino que elas têm mais experiência nesse sentido [...]. Suponho que se perguntarem, os pais tenderiam a dar muito mais coisas do que as crianças conseguem absorver; Pai: Uma consulta talvez pudesse ser interessante.*  
(Família 5)

Também a adaptação das famílias à forma como os profissionais do CE cuidam e educam as crianças foi referida, por uma das auxiliares, como importante, atendendo à dificuldade em garantir procedimentos individualizados às crianças. A existência de consenso foi apontada pela auxiliar como um aspeto indispensável para encontrar equilíbrio entre o contexto da família e da creche.

Por outro lado, as famílias referiram a “total ausência de reuniões conjuntas com outros pais” como um dos aspetos de que sentem particular falta no CE. Apontaram algumas razões que têm a ver com a necessidade que sentem em partilhar as suas experiências e escutar as experiências e opiniões de outros pais, bem como o interesse por definir em conjunto um programa educativo que resultasse da partilha de pontos de vista.

Por último, ainda no que respeita ao trabalho com as famílias, a educadora de infância/coordenadora pedagógica do CE referiu que o êxito do trabalho com as crianças está fortemente dependente da confiança que os pais sentem na creche. Deste modo, zelar pela confiança dos pais foi apontado como um dos aspetos mais valorizados pela equipa.

No que se relaciona com a dimensão ambiental, colocamos em evidência os *condicionalismos da falta de espaço físico* como foi referido: “Estão muito crescidos para o espaço que temos”, o que aponta para as dificuldades existentes com a falta de espaço para as crianças e adultos, identificada pelos entrevistados. Algumas famílias, que referiram que o espaço é bastante limitado, exemplificaram com o facto de as crianças terem que comer dentro da sala; todavia, também foi referido que as condições do espaço exterior compensam, muitas vezes, a falta do espaço interior.

Os profissionais também foram fazendo referências aos obstáculos com que se deparam diariamente relativos à falta de espaço. Apontaram inúmeras dificuldades relacionadas com a distribuição equilibrada e adequada das crianças pelas duas únicas salas da creche. Estes condicionalismos fazem com que ocorram casos de crianças com mais de 12 meses, já com a marcha adquirida, que permanecem na sala de berçário.<sup>9</sup>

A este propósito, a educadora de infância das duas salas de creche, e coordenadora pedagógica da instituição, identifica esta dificuldade e aponta o problema da seguinte forma:

<sup>9</sup>  
O regulamento do CE 2010/2011 indica que o berçário constitui-se por crianças “dos 3 meses à aquisição da marcha (autónoma)”.

*Chega a uma certa altura que [estas crianças] começam a ficar fartas do berçário, já estão muito crescidas para o espaço que temos e, pronto, já necessitam de outras coisas. (Educadora de Infância/Coordenadora Pedagógica 5)*

**Também as famílias estão atentas e sensíveis a esta dificuldade:**

*Mãe: No berçário tem muito pouco espaço [...] uma criança que comece a andar está sempre limitada. (Família 5)*

Além disto, a educadora de infância/coordenadora pedagógica refere que esta dificuldade é (sempre) partilhada com os pais, logo quando visitam as instalações da creche, e que, para a colmatar, são feitos esforços, por parte da equipa, para se encontrarem estratégias que compensem esta carência, nomeadamente através da participação em atividades extracurriculares (música e ginástica) e passeios com os grupos de outras salas.

Em termos de materiais e equipamentos, verificámos uma forte preocupação da equipa, procurando investir continuamente na melhoria e na manutenção dos materiais e equipamentos destinados às crianças. Como foi sublinhado:

*Ter sempre equipamento e material que seja adaptado para as crianças e de boa qualidade [...] tudo o que se estraga, tudo quanto é partido vai para o lixo imediatamente, não se arranja [...] não vale a pena uma criança estar a fazer um puzzle e quando chega ao fim não estar completo. (Educadora de Infância/Coordenadora Pedagógica 5)*

Todos os fundos financeiros que vão sendo angariados por iniciativas próprias, que acontecem com alguma frequência na instituição, revertem para a compra de materiais para as salas. Os cuidados de higiene com as crianças e a limpeza do espaço são também muito valorizados:

*Nós temos muita atenção em relação à higiene da criança e do espaço. Portanto, todas as sextas-feiras os brinquedos são desinfetados; temos sempre o cuidado para que a sala seja diariamente limpa. (Educadora de Infância/Coordenadora Pedagógica 5)*

Verificamos, durante as observações, uma preocupação efetiva e permanente com a manutenção e limpeza dos espaços e dos materiais, bem como com os cuidados de higiene das próprias crianças, o que confirma as intenções expressas nas entrevistas.

## O CENTRO SOCIOEDUCATIVO – CSE

O CSE é uma instituição particular de solidariedade social que tem como objetivo satisfazer carências sociais seguindo uma orientação de inspiração religiosa. Recebe uma população com nível socioeconómico médio, médio-baixo e baixo e atende crianças dos quatro meses aos seis anos. Tem, também, um centro de dia para idosos. A creche possui capacidade para atender 50 crianças, distribuídas por quatro salas – berçário, dos quatro meses até a aquisição da marcha; uma sala parque, para crianças dos 12 aos 24 meses; e duas salas para crianças dos 24 aos 36 meses. A equipa pedagógica compõe-se por uma diretora técnica, uma coordenadora pedagógica, quatro educadoras de infância, responsáveis pelas quatro salas, e duas auxiliares de ação educativa por sala, perfazendo um total de oito auxiliares.

Na altura em que decorria a recolha das informações no CSE, estava a implementar-se o Sistema de Gestão da Qualidade – SGQ – criado pelo Instituto da Segurança Social I.P. – ISS.<sup>10</sup> Deste modo, um dos temas emergentes do terreno e que se relaciona com a dimensão organizacional é a *certificação da qualidade da creche*, o que foi explicitado por uma das profissionais como: “Há papelada e papelada”.

Verificámos uma diversidade de mecanismos formais e de procedimentos que procuram o cumprimento das normas do *Manual de processos-chave*, parte integrante deste SGQ.

Para os profissionais desta instituição, a implementação do SGQ da creche é encarado, por uns, como uma sobrecarga de trabalho e muitas vezes até como um desperdício de tempo e, por outros, como uma mais-valia na organização do trabalho educativo, no conhecimento individualizado das crianças e no envolvimento das famílias na creche.

É perceptível, por parte dos profissionais, o desejo de desenvolverem um trabalho de qualidade. Neste sentido, vão-se encontrando e trabalhando com uma multiplicidade de documentos<sup>11</sup> para preencher e de instruções, a que procuram dar resposta sempre que não estão no trabalho direto com as crianças e famílias.

Neste âmbito, relativamente aos aspetos relacionados com a higiene das crianças e a salubridade dos espaços, constatámos que as famílias e profissionais são unânimes sobre os benefícios sentidos na aplicação do SGQ.

No entanto, também observámos que, para os profissionais, conciliar a organização dos instrumentos, ou da “papelada”, como muitas vezes foi referido, com o trabalho direto com as crianças é, frequentemente, um processo difícil de gerir:

*Desde que concorremos à certificação, a nossa rotina alterou e acho que há coisas que são realmente qualidade, nomeadamente*

10

De acordo com o Instituto da Segurança Social (2010, p. 3) português, o Sistema de Gestão da Qualidade da creche “tem como objetivo a melhoria permanente da qualidade do serviço prestado e a sustentabilidade da própria organização [...] permite criar o enquadramento certo para a melhoria contínua, de modo a aumentar a probabilidade de conseguir a satisfação dos clientes, colaboradores, parceiros e outras partes interessadas, transmitindo ainda confiança à organização e aos seus clientes da sua capacidade para fornecer produtos que cumpram de forma consistente os respectivos requisitos”.

11

Os projetos pedagógicos e os planos de atividades de sala; os planeamentos e acompanhamento das atividades; os planos individuais das crianças – sua monitorização, avaliação e revisão; o registo diário de entradas e saídas e os mapas individuais de registo diário da higiene/alimentação/momentos de descanso/medicação são alguns exemplos dos registos que fazem parte do quotidiano do CSE e que são valorizados e compreendidos, por uns, e encarados como um processo burocrático, por outros.

*ao nível de cuidados e higiene, limpeza da sala; foi onde eu senti um maior impacto.*

*Há muitas, muitas coisas que acho bem, a nível prático.*

*A nível teórico - ui - para as educadoras é muito complicado, há papelada e papelada. Acho que são muitos papéis para preencher [...] e depois põe-se a tal questão - então, mas o que é que é prioridade? Estar com o grupo. Porque isto de promover competência e estimular para, não é só fazer uma planificação, pôr a folha lá bonitinha na sala - minhas amigas está aqui, façam! - eu não posso estar a delegar tudo às minhas auxiliares, até porque, como é que eu avalio? (Educadora de Infância 2)*

Na opinião dos profissionais, particularmente das educadoras de infância, a quantidade de trabalho normativo, assim como a pressão resultante da quantidade e complexidade destes procedimentos no dia-a-dia, poderá comprometer a qualidade da relação e das interações que se estabelecem com as crianças.

Para a coordenadora pedagógica, a certificação da qualidade da creche veio mudar a forma de estar dos profissionais e trouxe, sobretudo, maior rigor nas informações que se prestam às famílias sobre o que ocorreu com os filhos durante o dia, nomeadamente com o registo de informações sobre horários, rotinas e higiene.

Conseguir que os diversos procedimentos normativos ultrapassem uma estrita obrigação burocrática tem sido uma das dificuldades sentidas na aplicação do modelo. Mudar mentalidades e fazer com que os educadores de infância monitorizem e avaliem o trabalho desenvolvido com as crianças é apontado pela coordenadora pedagógica como uma dificuldade sentida com *todos* os elementos da equipa de educadoras e que deve modificar-se.

Verificámos que a ausência frequente das auxiliares, por motivo de doença ou outro, origina alguma instabilidade e um sentimento de sobrecarga de trabalho nas educadoras, o que pode criar alguma resistência à organização das informações segundo as instruções do SGQ.

Paralelamente, outra dificuldade destacada pela coordenadora pedagógica relaciona-se com a falta de reconhecimento das funções das auxiliares e com a capacidade de organização de cada educador de infância, destacando a importância das suas iniciativas, nomeadamente através do fornecimento de novos documentos simplificadores do processo de registo, avaliação e monitorização.

Se, por um lado, é verdade que durante a nossa permanência no CSE pudemos observar e escutar dificuldades e desabafos de desânimo relativos a este SGQ, por outro, também é verdade que notámos o entusiasmo com que a equipa se envolveu no desenvolvimento deste

projeto, os esforços que foram feitos por todos e o “sabor” especial que este reconhecimento teve para esta equipa.

No que diz respeito a outra das temáticas, *estatuto dos educadores de infância*, a afirmação de uma das educadoras de infância entrevistada – “Não somos vistos como docentes” – reflete o descontentamento geral dos profissionais da creche, que não veem o seu trabalho docente reconhecido. Em Portugal, a contabilização do tempo de serviço e o reconhecimento oficial das funções educativas só se verificam com o trabalho desenvolvido com grupos de crianças de 3, 4 e 5 anos. Podemos observar o descontentamento dos educadores de infância sobre esta falta de reconhecimento e sentir que a mesma é considerada injusta e desmotivadora pela globalidade dos profissionais. As palavras da coordenadora pedagógica sublinham esta ideia:

*Parece que [em Portugal] a educação das crianças só existe a partir dos três anos. (Educadora de Infância 2)*

Acerca da função da creche em educação de infância, os profissionais colocam muitas incertezas quanto ao seu reconhecimento e à sua valorização social. A existência de um novo referencial oficial, à semelhança das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (PORTUGAL, 1997; SILVA et al., 2016) que “estabeleça as Linhas Pedagógicas Orientadoras para o Trabalho dos 0 aos 3 anos”, como se encontra evidenciado na Recomendação n. 3/2011 (PORTUGAL, 2011), parece ser distinguido pelos profissionais do CSE como um aspeto sobre o qual recai uma forte esperança de que novas possibilidades educativas, que incitem à formação e que sirvam de orientação à prática profissional, possam servir para valorizar a profissionalidade dos educadores de infância e para evidenciar o valor intrínseco da creche.

Para a coordenadora pedagógica, a diferença entre a existência de orientações que guiam a ação dos profissionais na educação pré-escolar e a sua ausência no que diz respeito ao trabalho em creche parece refletir, logo à partida, as diferenças, percecionadas como discriminatórias, entre a creche (0-3 anos) e o jardim-de-infância (3-6 anos).

Os profissionais realçaram também as dificuldades, particularmente sentidas, com o *stress* que advém da sobrecarga de responsabilidades e da dificuldade que sentem em zelar pelo bem-estar de todas as crianças, assim como sobre a falta de obrigatoriedade de permanência de educadores de infância nas salas de berçário. Afirmações como “o número de crianças a que estamos sujeitas”, “a qualidade da nossa resposta poderia ser muito melhor” e que “no primeiro berçário não é obrigatório existir uma educadora mas, quanto a mim, é fundamental” refletem as dificuldades e perceções que os profissionais que trabalham na creche sentem.

No que se refere à dimensão relacional desta instituição, considerámos que a percepção dos profissionais do CSE sobre as atividades na creche se constitui como um indicador importante do que é valorizado na educação das crianças e do ambiente que aí se vive. Neste sentido, emerge o tema *primeiro a relação*, sublinhado pela afirmação de uma das profissionais – “Privilegiamos a relação com as crianças” –, que, entre as informações recolhidas, aponta para o entendimento dos profissionais sobre as atividades como oportunidades de interação, de troca de experiências e de estreitamento de relações com as crianças.

Algumas famílias enunciaram o estilo de interação que os profissionais desenvolvem com os seus filhos como aspetos que apreciam e a que estão particularmente atentos no quotidiano. A interação, a empatia e o afeto são indicadores particularmente importantes para a família, e permitem (pre)ver a qualidade da relação dos profissionais com os seus filhos. Assim, os sinais observados parecem reforçar e favorecer a sua confiança na creche e nos profissionais.

A coordenadora pedagógica mencionou a importância da comunicação, do contacto e da interação com as crianças e com os bebés. Neste sentido, enfatizou o seu empenho por formar e sensibilizar todos os profissionais para essa competência:

*A importância de falar com os bebés, de estar com os bebés, de comunicar com os bebés... Mudar uma fralda, não é só mudar uma fralda, é importante haver uma relação, haver contacto. Por isso, eu acho que tem havido um grande esforço desta equipa em também se formar na prática, no dia-a-dia, dentro de sala. (Coordenadora Pedagógica 1)*

Todavia, se por um lado a coordenadora pedagógica e alguns profissionais da creche adotam as atividades como forma de criar oportunidades de interação promotoras do desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional das crianças, por outro, também pudemos observar práticas distintas, tradicionalmente ligadas ao ensino precoce e a práticas de escolarização. Esta questão é referida por uma educadora de infância da creche:

*A criança de que eu estava a falar há pouco, a desenhar a figura humana, eu assinei o PDI [Plano de Desenvolvimento Individual] com a mãe e eu disse: mãe, ela tem estado a mostrar resistência! [...] porque ela [a criança] quer é garatuja, não quer a figura humana. (Educadora de Infância 2)*

Esta percepção evidencia o carácter preparatório que na opinião desta educadora a creche deve ter. Em muitas situações, ao longo das

observações que fomos realizando, esta preparação parecia sobrepor-se à importância de as crianças se envolverem e de evidenciarem sinais de bem-estar emocional (LAEVERS, 2005), bem como de aprenderem e desenvolvem-se com todo o seu corpo e com todos os seus sentidos; de aprenderem porque querem; e aprenderem num contexto de relações de confiança (POST; HOHMANN, 2003).

Por outro lado, a intenção de envolver as famílias na creche, de conhecer e gerir as suas expectativas, tem estado presente no CSE, com particular ênfase após a implementação do processo de certificação da qualidade. Neste sentido, no tema as famílias e suas expectativas colocamos em evidência alguns procedimentos que são adoptados, como o questionário<sup>12</sup> sobre as expectativas das famílias, que, na opinião dos educadores de infância do CSE, ajuda a conhecer as expectativas e alguns dos pontos de vista das famílias. Como foi afirmado, é necessário “Ir ao encontro das necessidades dos pais”.

Para além deste instrumento, que procura valorizar a percepção das famílias sobre a creche, verificámos que uma série de procedimentos de colaboração com as famílias vai sendo colocada em prática, designadamente através de solicitações de participação em atividades da sala, festas e comemorações. Também os projetos pedagógicos são desenvolvidos de acordo com a análise das respostas obtidas no questionário de expectativas das famílias. Neste sentido, os profissionais enfatizam que as informações recolhidas permitem perceber que nem sempre as expectativas das famílias se adequam à fase de desenvolvimento que a criança atravessa e que, quando assim se verifica, este questionário constitui uma excelente oportunidade de esclarecimento e partilha de informações com as famílias sobre as etapas de desenvolvimento dos seus filhos.

Na opinião dos profissionais, desde que a creche obteve a Certificação da Qualidade (ISS I.P., 2010), a equipa está mais atenta para o envolvimento das famílias no trabalho da creche e consideram, também, que as próprias famílias compreendem melhor o valor que têm na instituição.

A coordenadora pedagógica, por exemplo, quando questionada sobre a importância do envolvimento com as famílias, relata a necessidade que sentem em “chamá-las” e somente “quando isto não acontece” é que tomam iniciativa de contactar as famílias:

*Para nós é muito importante a relação com as famílias das nossas crianças, é muito importante a forma como elas vivem, é muito importante nós fazermos parte da sua vida. [...] nós não nos impomos à família, mas nós estamos lá, portanto, nós estamos permanentemente a chamá-los até nós, e quando isso não acontece nós vamos até eles. (Coordenadora Pedagógica 1)*

12

O questionário referido contém cinco perguntas: “O que espera da equipa da sala? O que considera importante que o seu filho aprenda na creche/pré-escolar? Gostava de participar em atividades da instituição? Como? Sugestões de atividades/passeios/festividades?”.

Sobre a pouca participação da família nos trabalhos propostos pela creche, as palavras de uma das auxiliares traduzem a sua perspectiva: “Eu acho que a família devia participar mais” e “se os pais não querem não os podemos obrigar”. Consideramos que a percepção que os profissionais têm sobre o envolvimento com as famílias constitui um importante indicador do que é valorizado. Ora, neste sentido, constatamos que os profissionais se reconhecem mais como especialistas do que como colaboradores ou parceiros educativos; e que, na sua opinião, é o domínio de conhecimentos formais que os diferencia das famílias:

*Acho que os agentes educativos (profissionais) começam a perder um bocadinho a autoridade que tinham, e não digo autoridade de impormos a nossa vontade, e os nossos valores, e a nossa cultura; mas de lhes conseguirmos mostrar que nós detemos conhecimento que eles (pais) não têm, tal e qual como nós vamos ao médico, não é?, porque estamos doentes e são eles que detêm a informação, são eles que sabem o que é que nos podem aconselhar.* (Coordenadora Pedagógica 1)

*Acho que a creche é muito importante porque nós oferecemos contributos às crianças que a família possivelmente não está deserta para oferecer.* (Educadora de Infância 2)

*Ninguém passa mais tempo com elas do que nós (auxiliares), às vezes até conhecemos mais aquelas crianças do que certos pais.* (Auxiliar 2)

Ao longo do tempo que permanecemos no CSE, reconhecemos uma notória preocupação dos profissionais com a satisfação das famílias; porém, verificámos que estes profissionais sublinham fortemente a dificuldade que sentem em desenvolver um trabalho colaborativo com as famílias, dado o desinteresse que as mesmas demonstram pelo trabalho desenvolvido na creche:

*Às vezes entristece-me um bocadinho porque, por exemplo, nós informamos de tudo na reunião [de pais] e, nós vamos com entusiasmo e mostramos que é muito importante e depois as pessoas... às vezes o que eu sinto é que estiveram na reunião mas não ouviram metade, não acontece com todos - [...] sinto que às vezes o nosso/meu trabalho é um bocadinho desvalorizado. E que às vezes as pessoas acabam por pensar que nós não fazemos nada e isso acaba por ser um bocadinho frustrante.* (Educadora de Infância 3)

Note-se, porém, que o valor atribuído a este envolvimento não pode implicar, nem deve ser avaliado, somente pela atenção (ou não) das famílias à transmissão de informações ou à sua participação em atividades. O envolvimento progride em conjunto e colaborativamente, num processo pleno de reciprocidade e de co-responsabilização sobre as escolhas e decisões.

Por último, a confiança das famílias nos profissionais também foi apontada por estes como um aspeto importante e necessário para que os mesmos possam agir com tranquilidade e o ambiente seja agradável.

Acerca da dimensão ambiental do CSE, o tema *da amplitude do espaço à sua adequação* é ilustrado pela perceção dos profissionais focando, frequentemente, a necessidade de um espaço com melhor aproveitamento e adaptado às necessidades dos grupos. Como foi afirmado, “O espaço é enorme, é amplo, mas não está adaptado”.

Também o espaço exterior é uma prioridade para repensar e reorganizar, sendo muito importante que as crianças aí desenvolvam experiências promotoras de descobertas sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia. Desta forma, seria contrariada a tendência enunciada por uma auxiliar de as crianças permanecerem demasiado tempo fechadas nos espaços interiores:

*Nós temos um espaço exterior enorme e que não está bem aproveitado, isso toda agente sabe [...]. Por exemplo, eu acho que eles deviam ter um género de um parque tapado/coberto porque no Inverno eles passam o dia inteiro na sala e é horrível. (Auxiliar 1)*

A desadequação do espaço foi sendo referenciada pelos profissionais e por algumas famílias como um dos problemas que condiciona a qualidade do atendimento às crianças. Revendo as afirmações dos profissionais, encontrámos também indicações aos condicionalismos do espaço interno e aos constrangimentos sentidos no quotidiano:

*Não concordo com o segundo berçário dividido da forma como está, entre dormitório e sala de atividades. Não me satisfaz, por exemplo, a divisão do primeiro berçário com aquele local de higienização pelo meio. Não me agrada nada, a sala parque 2 ter a casa de banho fora da sala. Portanto, algumas coisas eu alteraria, embora ache que nós temos áreas muito boas, que nós temos um espaço com muita luz. (Coordenadora Pedagógica 1)*

Para além da desadequação apontada na estruturação e utilização do espaço, recolhemos informações que enfatizam algumas condições estruturais positivas, como a iluminação natural e a ampla dimensão do espaço interior, bem como o facto de o edifício ser todo térreo, estar rodeado por árvores e reservar um espaço com horta para as crianças.

No que diz respeito à qualidade dos materiais educativos, um exemplo, enunciado por uma das educadoras, evidencia e justifica algumas das dificuldades sentidas no cotidiano:

*Na minha sala em si acho que, a nível da qualidade, tem algumas falhas: temos material que não é o mais adequado à faixa etária, a nível de estética não desperta interesse para as crianças; temos muitos jogos de encaixe, há jogos incompletos, não despertam interesse; temos muitos livros, mas são livros de folhas “normais”, pronto, eles são pequeninos têm dificuldade em manusear acabam por rasgar. (Educadora de Infância 2)*

Na opinião desta educadora de infância, os profissionais prestam uma ação pedagógica de qualidade na forma como lidam com as crianças e famílias; porém, no que respeita aos materiais, a sua perceção é a de que poderiam melhorar. Expressa também a sua desaprovação perante as condições físicas de acesso à instituição, que não estão adaptadas para receber crianças com dificuldades motoras, que necessitem utilizar uma cadeira de rodas para a sua mobilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao debruçarmo-nos sobre os dois casos estudados – Centro Educativo e Centro Socioeducativo –, sistematizámos, em jeito de conclusão, algumas reflexões que evidenciam a nossa compreensão sobre a qualidade percecionada nas creches.

Para os diferentes agentes educativos interpelados, a dimensão *relacional* parece ser percecionada com particular atenção. Ficou reforçada a necessidade de se criarem ambientes familiares, agradáveis, acolhedores e informais, com estreita colaboração, confiança e sentido de entreajuda, onde a disponibilidade dos profissionais – e particularmente dos educadores de infância, para estarem diretamente com as crianças – é considerada uma condição indispensável.

Também o papel central dos líderes no processo de apoio às equipas, o interesse e a disponibilidade demonstrada na resolução de problemas indicam a perceção da equipa do CSE acerca do que considera indispensável na liderança – uma atitude colaborativa, interessada e atenta no que diz respeito aos problemas e dificuldades dos profissionais da creche.

Do ponto de vista das famílias, o estilo de interação dos profissionais com os seus filhos é um indicador que reforça a sua confiança. Por outro lado, uma boa comunicação parece ser um elemento que influencia e fortalece o respeito pelos ritmos de desenvolvimento e pelo temperamento dos seus filhos.

As reuniões conjuntas com os pais parecem caracterizar outro elemento de grande centralidade nos interesses das famílias. Estas famílias entendem a colaboração como uma condição importante, embora lhes pareça que as suas limitações para atender a todos os pedidos da creche – que se prendem muitas vezes com as exigências dos seus horários de trabalho – sejam percecionadas com algum desinteresse pelos profissionais.

Em nosso entender, será importante considerar que as famílias se podem envolver de formas diferenciadas. Por outro lado, o envolvimento não pode ser somente pensado e praticado pela execução de tarefas que a creche solicita às famílias. Para os profissionais, em ambas instituições – CE e CSE –, a satisfação das famílias parece predominar como um elemento de grande importância, no entanto, constatámos que o envolvimento é quase sempre associado à capacidade de adaptação aos métodos e procedimentos que na creche se praticam. É difícil, entre as informações que recolhemos, encontrar indícios de reciprocidade e de percepções que coloquem o sistema familiar no centro da ação.

Desta forma, e respondendo à questão investigativa inicialmente colocada – como percecionam os profissionais o impacto das suas *relações* no desenvolvimento das crianças? –, parece-nos que, apesar dos esforços que têm sido feitos pelos profissionais e pelas famílias, o processo de envolvimento entre os agentes educativos tem funcionado de forma potencialmente redutora.

As atividades realizadas com as crianças são consideradas, particularmente pelos profissionais do CSE, um elemento importante e constituem-se como oportunidades de interação, de troca de experiências e de estreitamento de relações com as crianças. Por outro lado, e em situação inversa, assistimos (particularmente no CE e em apenas uma sala do CSE) a ações de carácter escolarizante relacionadas com a execução de trabalhos, muitas vezes de interesse duvidoso para as crianças e geradoras de pressões; estas foram sendo enunciadas pelos profissionais como “atividades para as crianças aprenderem”.

Assim, à questão investigativa de como percecionam os profissionais o impacto da qualidade das suas ações no desenvolvimento das crianças, argumentamos que a “escolarização” da creche pode dificultar, na prática, o desenvolvimento de ações significativas, mobilizadoras e potencializadoras para as crianças, ficando, na realidade, o valor deste impacto subaproveitado.

Sobre a dimensão *organizacional*, os documentos de organização, gestão e monitorização da prática educativa são considerados fundamentais para o grupo das educadoras de infância do CSE. Para este grupo de profissionais, a certificação da qualidade da creche do ISS I.P. (2010a, 2010b) contribuiu para que houvesse maior rigor nas informações. No entanto, estes documentos não são considerados úteis para a

prática profissional e são, frequentemente, encarados como obstáculos ao trabalho direto com as crianças, nomeadamente por serem excessivamente burocráticos. Consideramos que a falta de envolvimento de toda a equipa na tomada de decisões contribui também para a ausência de reconhecimento do valor pedagógico destes documentos.

A dimensão dos grupos é igualmente considerada um elemento fundamental de qualidade, com forte impacto sobre o tempo de interação disponibilizado às crianças. No âmbito desta *visão estrutural e processual* da qualidade, também a permanência dos educadores de infância nas diferentes salas da creche, particularmente no berçário, é sublinhada como uma condição importante, tendo impacto sobre o desenvolvimento das crianças. Por outro lado, consideramos que a legislação portuguesa (PORTUGAL, 2011) tem comprometido a presença de técnicos com formação nos berçários, que acompanhem e apoiem devidamente o desenvolvimento dos bebés e que organizem um trabalho coerente em conjunto com os ajudantes de ação educativa e com as famílias.

Reforçamos ainda, nestas considerações finais, a necessidade de o tempo de serviço dos educadores de infância nas creches (portuguesas) passar a ser reconhecido pelo Ministério da Educação e Ciência como trabalho docente. Deste modo, assegurar-se-iam oportunidades iguais no atendimento de crianças de 0 a 3 e de 3 a 6 anos e também entre os profissionais. Foi ainda sendo expresso pelos profissionais o desejo por um documento oficial, orientador das práticas na creche, à semelhança das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (PORTUGAL, 1997; SILVA et al., 2016), que permita uma gestão mais orientada sobre *o que é e como* pode ser feito o trabalho na creche.

Por último, a dimensão que evidenciou maior concordância entre os agentes educativos foi a *ambiental*, tendo sido considerada a necessidade de espaços interiores e exteriores bem aproveitados e adaptados, com capacidade para responder positivamente ao desenvolvimento das crianças, limpos e seguros, assim como a existência de materiais educativos e equipamentos diversificados e adequados. A higiene e os cuidados com as crianças foram igualmente considerados por todos um aspeto fundamental na garantia da qualidade do atendimento.

Recordamos, aqui, que a pesquisa realizada procura compreender a qualidade na creche sob a perspetiva dos profissionais e famílias. Para o efeito, partimos do pressuposto de que a qualidade é uma construção dependente do processo de interação de que as pessoas envolvidas lhe atribuem e dos significados que juntas constroem (PEREIRA, 2014). Deste modo, para a realização deste estudo, tivemos em conta três aspetos fundamentais: as diferentes perceções; as particularidades dos contextos e das pessoas; e o valor das ações e das relações. Assim, tanto a intersubjetividade como a contextualidade e a construção de significado são elementos distintivos que reforçam a ideia de que qualquer

definição ou avaliação da qualidade dos contextos não é resolúvel somente pela avaliação externa, universal, comparativa e orientada para os resultados e para as generalizações da qualidade. Como referem Bertram e Pascal (1999, p. 27), a qualidade é definida pelas reflexões partilhadas e pelo acordo estabelecido entre os profissionais, os pais e as crianças. “É validada e escrutinada em termos de rigor pelos que se encontram mais próximos das experiências de aprendizagem sujeitas a avaliação”.

A qualidade nas creches corresponde a um processo único, singular e específico, que se faz em permanente (re)construção e atualização, e que com o envolvimento de toda a comunidade educativa pode ir evidenciando um sentido próprio.

Por outro lado, e por considerarmos que a conjugação das dimensões *organizacional*, *relacional* e *ambiental* amplia as possibilidades de compreensão do fenómeno, desejamos que esta investigação possa potenciar em cada comunidade educativa a vontade de debater e definir, em conjunto, os critérios próprios de qualidade, numa construção conjunta e partilhada (sempre em desenvolvimento).

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Mariana; AZEVEDO, Nair. Introdução: (re)pensando a investigação em educação. In: ALVES, Mariana; AZEVEDO, Nair (Ed.). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Caparica: UIED – FCT/Universidade Nova de Lisboa, 2010. p. 1-30.
- BERTRAM, Tony; PASCAL, Christine. *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto, 1999.
- BERTRAM, Tony; PASCAL, Christine. *The baby effective early learning programme: improving quality in early childhood settings for children from birth to three years*. Birmingham: Amber Publishing, 2006.
- BERTRAM, Tony; PASCAL, Christine. *Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009.
- BIESTA, Gert. Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, v. 57, issue 1, p. 1-22, 2007.
- BONDIOLI, Anna. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In: BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (Org.). *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013. p. 25-49.
- CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.
- DAHLBERG, Gunnilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Beyond quality in early childhood education and care*. New York: Routledge, 2007.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Ed.). *Strategies of qualitative inquiry*. Los Angeles: Sage, 2013.

INSTITUTO DA SEGURANÇA SOCIAL I.P. *Manual de processos-chave*. Creche. 2. ed. [S.l.]: ISS, 2010a. Disponível em: <[http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs\\_creche\\_processos-chave](http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave)>. Acesso em: mar. 2017.

INSTITUTO DA SEGURANÇA SOCIAL I.P. *Modelo de avaliação da qualidade*. Creche. 2. ed. [S.l.]: ISS, 2010b. Disponível em: <[http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs\\_creche\\_modelo\\_avalia%C3%A7%C3%A3o](http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_modelo_avalia%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em: mar. 2017.

INSTITUTO DA SEGURANÇA SOCIAL I.P. *As instituições particulares de solidariedade social (IPSS) em Portugal*, 2017. Disponível em: <<http://www.seg-social.pt/ipss>>. Acesso em: mar. 2017.

KAGAN, Sharon Lynn. *Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 56-67, jan./abr. 2011.

LAEVERS, Ferre (Ed.). *Well-being and involvement in care settings: a process-oriented self-evaluation instrument*. [S.l.]: Kind & Gezin, Research Centre for Experiential Education Leuven University, 2005.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Quality matters in early childhood education and care*: Portugal 2012. Paris: OECD, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264176720-en>>. Acesso em: mar. 2017.

PEREIRA, Mónica. *Famílias e profissionais perspetivando qualidade em creches: um estudo de caso em contextos diferenciados*. 2014. 152 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Nova de Lisboa, Monte Caparica, 2014.

PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação – CNE. *Recomendação n. 3/2011. A educação dos 0 aos 3 anos*. *Diário da República*, Lisboa, 2ª série, n. 79, 21 de abril de 2011.

PORTUGAL. Departamento de Educação Básica – DEB. *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*: estudo temático da OCDE. Lisboa: DEB, 2000.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB, 1997.

PORTUGAL. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. *Portaria n. 262/2011, de 31 de agosto*. *Diário da República*, Lisboa, 1ª série, n. 167, 31 de agosto de 2011.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Que educação queremos para a infância?* In: PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2009. p. 176-197.

SHERIDAN, Sonja. *Pedagogical quality in preschool: a commentary*. In: PRAMLING, N.; SAMUELSSON, I. *Educational encounters: nordic studies in early childhood*. Dordrecht: Springer, 2011. p. 223-242.

SILVA, Isabel; MARQUES, Liliانا; MATA, Lourdes; ROSA, Manuela. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016.

STAKE, Robert. *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press, 2006.

STAKE, Robert. *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TAGGART, Brenda; SYLVA, Kathy; MELHUIISH, Edward; SAMMONS, Pam; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. *O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 68-99, jan./abr. 2011.

YIN, Robert. *Estudos de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em: 23 ABRIL 2017 | Aprovado para publicação em: 21 JULHO 2017



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

## ARTIGOS

# LITERATURA E FORMAÇÃO: NOTAS SOBRE O LUGAR DO LITERÁRIO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

ANDRÉ CECHINEL<sup>1</sup>

### RESUMO

*Este ensaio propõe-se a discutir o lugar formativo da literatura num momento em que sua presença institucional se vê precarizada por discursos utilitários característicos da cultura de mercado. Para tanto, o argumento divide-se em dois momentos: primeiro, são discutidos alguns dos abalos teóricos sofridos pela literatura no último século e que fragilizaram os dispositivos que antes justificavam sua presença no âmbito formativo; a seguir, o ensaio indica a necessidade de revisitar as categorias de “obra”, “leitor” e “tradição” como modo de estabelecer um funcionamento de fato “formativo” para o espaço institucional da literatura. Se o nosso tempo se caracteriza pela aceleração dos objetos, as noções de “obra”, “leitor” e “tradição” podem operar como contrapontos capazes de interromper o fluxo contínuo das coisas, ditando uma outra temporalidade para os estudos literários.*

LITERATURA • FORMAÇÃO • LEITOR • INSTITUIÇÕES DE ENSINO

## LITERATURE AND EDUCATION: NOTES ON THE ROLE OF LITERATURE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

### ABSTRACT

*This essay intends to discuss the formative role of literature at a time when its institutional presence is regulated by utilitarian discourses characteristic of a market culture. For this purpose, the argument is divided into two moments. Firstly, it discusses some of the setbacks literature suffered in the last century that weakened the discourses that hitherto justified its presence in educational institutions. Then, the essay indicates the need to revisit the categories of “work,” “reader” and “tradition” as a way of establishing a “formative” role for literature. If our time is characterized by the acceleration of objects, the notions of “work,” “reader” and “tradition” can operate as counterpoints capable of interrupting the continuous flow of things, dictating another temporality for literary studies.*

<sup>1</sup> Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc –, Criciúma (SC), Brasil; andrecechinel@gmail.com

LITERATURE • FORMATION • READER • TEACHING INSTITUTIONS

## LITTÉRATURE ET FORMATION: NOTES SUR LA PLACE DE LA LITTÉRATURE DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

### RÉSUMÉ

*L'objectif de cet article est de discuter la valeur formatrice de la littérature au moment où sa présence institutionnelle est précarisée par des discours utilitaires, caractéristiques de la culture de marché. Pour ce faire, l'argumentation se décompose en deux temps. Tout d'abord, elle examine quelques problèmes théoriques de la littérature du siècle dernier qui ont fragilisé les dispositifs qui justifiaient auparavant sa présence dans le domaine de l'éducation. Ensuite, le texte souligne la nécessité de revoir les catégories « travail », « lecteur » et « tradition » afin d'établir un travail réellement « formatif » pour l'espace institutionnel de la littérature. Même si notre époque est caractérisée par l'accélération des objets, les notions de « travail », de « lecteur » et de « tradition » peuvent fonctionner comme des contrepoints capables d'interrompre le flux continu des choses, dictant une autre temporalité aux études littéraires.*

LITTÉRATURE • FORMATION • LECTEUR • INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT

## LITERATURA Y FORMACIÓN: NOTAS SOBRE EL LUGAR DE LO LITERARIO EN LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA

### RESUMEN

*Este ensayo tiene el propósito de discutir el lugar formativo de la literatura en un momento en que su presencia institucional es precarizada por discursos utilitarios característicos de la cultura de mercado. Para ello, el argumento se divide en dos momentos: en primer lugar, se discuten algunos de los impactos teóricos que sufrió la literatura durante el último siglo, que fragilizaron los dispositivos que antes justificaban su presencia en el ámbito formativo; a continuación, el ensayo indica la necesidad de visitar las categorías de “obra”, “lector” y “tradición” como modo de establecer un funcionamiento efectivamente “formativo” para el espacio institucional de la literatura. Si nuestro tiempo se caracteriza por la aceleración de los objetos, las nociones de “obra”, “lector” y “tradición” pueden operar como contrapuntos capaces de interrumpir el flujo continuo de las cosas, dictando otra temporalidad para los estudios literarios.*

LITERATURA • FORMACIÓN • LECTOR • INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA

“**P**ARA DIZER-TE EM UMA PALAVRA: INSTRUIR-ME A MIM MESMO, TAL COMO SOU, TEM sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância” (GOETHE, 2006, p. 284). O projeto de formação (*Bildung*) explicitado nas páginas mais famosas do livro de Goethe, *Os anos de formação de Wilhelm Meister*, jamais poderia ser pensado sem o diálogo com a literatura e as demais artes. Com efeito, ao longo de suas mais de 600 páginas, o célebre *Bildungsroman* (“romance de formação”) faz desfilarem diante do leitor uma imensa trupe de artistas apaixonados pela arte, artistas cujas vidas confundem-se com aquelas das várias peças que encenam em seu percurso errante. Em *Wilhelm Meister*, a formação apresenta-se atrelada a certo abandono de si em meio a uma trajetória incerta que, diferentemente do ideal de vida burguês retratado no romance, não prevê meios e fins específicos garantidores da acomodação do sujeito num mundo de negócios, bens, dinheiro e lucro. Nesse sentido, “autonomia” e “liberdade”, elementos mínimos dessa imagem de formação, significam a abertura ao risco e a uma intransitividade artística sem a qual a razão se instrumentaliza, negando-se a si mesma.

Ora, que a aliança entre formação, arte e intelectualidade não possa ser hoje simplesmente convocada nesses termos é algo há muito anunciado.<sup>1</sup> No célebre texto de 1915 intitulado “A vida dos estudantes”, Walter Benjamin já apontava a melancolia resultante de um processo formativo estritamente escolarizado e submetido a uma lógica enrijecida de meios e fins e a uma concepção linear de tempo:

<sup>1</sup> Sobre o tema, cf. Durão (2008).

Na medida em que se direciona para a profissão, a universidade desencontra-se forçosamente da criação imediata como forma de comunidade. A estranheza hostil, a incompreensão da escola perante a vida exigida pela arte pode ser realmente interpretada como recusa da criação imediata, não relacionada com o cargo. (BENJAMIN, 2002, p. 40)

A formação, uma vez dissociada das artes e voltada para o mercado de trabalho, afasta o indivíduo do espírito comunitário e degrada a própria ciência. Se a vida do estudante deve pressupor a produção de um atrito mínimo com o mundo estabelecido, o império das profissões converte o estudantado em um corpo passivo à espera de um lugar ao sol, ou melhor, um corpo disposto a adaptar-se justamente às demandas sociais que deveriam ser o objeto de suas críticas. Publicado há mais de 100 anos, o texto de Benjamin está condenado a ver o seu diagnóstico diariamente naturalizado nos mais variados espaços de formação, a ponto de constituir um retrato verdadeiro de uma realidade agora convertida na mais violenta regra. Se o ensaio de 1915 lamentava o abandono das artes em nome de uma formação mais estreita dirigida para a vida profissional, hoje podemos lamentar, então, o abandono da própria ideia de educação e, paralelamente a isso, a mera sobrevivência do artístico-literário como ilhas de intransitividade em meio a uma formação utilitária e pragmática.

A literatura é precisamente uma dessas ilhas que habita o centro desse impasse. Não raro destina-se a ela um papel grandioso no âmbito da educação formal, porém a grandiloquência com que é anunciada sua tarefa contrasta vivamente com as condições concretas para a sua realização. Assim lemos, por exemplo, nas *Orientações curriculares para o ensino médio* – OCEM –, documento de 2006, publicado pelo Ministério da Educação – MEC –, que estabelece as diretrizes gerais para o ensino de literatura no Brasil: “o ensino de Literatura (e das outras artes) visa, sobretudo, ao cumprimento do Inciso III dos objetivos estabelecidos para o ensino médio”, que diz respeito ao “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2006, p. 53). São citadas, a seguir, as conhecidas palavras de Antonio Candido sobre o aspecto “humanizador” do texto literário: “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”<sup>2</sup> (apud BRASIL, 2006, p. 54). Para além do desconforto que de pronto provoca a tese de um “aprimoramento” do educando como pessoa “humana”, as condições objetivas para o ensino de literatura não são nada animadoras, e desnudam, em muitos casos, não a emancipação do “sujeito humano”, mas sim a sua captura quase que integral à dinâmica mais

2  
CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

agressiva daquele mesmo mundo das mercadorias de que ele haveria de se libertar se bem formado: ali onde a literatura, por ser “difícil”, não é substituída por formas mais simplificadas, ela então se vê submetida ao mundo dos vestibulares e avaliações, cujo intento, cabe insistir, não é a promoção da liberdade e da autonomia dos sujeitos, mas sim a divisão e distribuição dos espaços que cada um pode pleitear na vida social produtiva. Neste último caso, em particular, o contato com o literário se inscreve numa lógica de competição mais ampla que domestica a potência supostamente disruptiva atribuída à literatura nos documentos oficiais. Encarar esse quadro embaraçoso constitui, antes de mais nada, um gesto de coragem e honestidade.

O presente ensaio propõe-se a discutir justamente o cenário de profunda precariedade que regula o lugar dos estudos literários hoje nas instituições de ensino. Para tanto, o texto divide-se em dois momentos fundamentais: primeiramente, busca rememorar de modo sucinto alguns dos abalos teóricos sofridos pela literatura ao longo do século XX e que demandam uma reconfiguração discursiva capaz de justificar o porquê de sua presença institucional. Refiro-me aqui, entre outros, à crise do discurso de nação, à insuficiência do conceito de literariedade, ao império da ideia de texto e gêneros textuais e, por consequência, à crise do objeto nos estudos literários. A seguir, atravessado esse “balanço” inicial, o ensaio debate brevemente a necessidade de uma conceituação forte para as noções de “obra”, “leitor” e “tradição”, operadores mínimos que implícita ou explicitamente conduzem o ensino de literatura e que se apresentam, uma vez mais, como desafios teóricos urgentes para a teoria literária. Longe desses desafios, os objetos e a própria área aqui em pauta tendem a entrar em sintonia com o fluxo espetacular de estímulos e imagens do tempo presente e, dessa forma, a se traduzir em práticas distantes da tão propalada “formação humana”.

## **DA DIFICULDADE DE DIZER “LITERATURA”**

É sob a sombra do discurso de nação ou a partir de seus destroços que se dá muito do que ainda hoje ocorre no domínio do ensino de literatura. Como se sabe, “no século XIX, quando ela [a literatura] se tornou disciplina autônoma (sob a forma de história literária), seu estudo servia como cimento das nacionalidades” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 76). Decorre desse instinto de nação do século XIX, portanto, a forma como os currículos organizam o estudo do literário a partir das literaturas nacionais, distribuindo os “conteúdos”, autores e obras ao longo de uma faixa temporal que segue linearmente desde o “surgimento” de determinada tradição local até o balanço contemporâneo de sua situação. A noção de tempo subjacente a esse encarceramento classificatório, aliás, encontra-se em profunda sintonia com o próprio espírito positivista do

século XIX, um tempo que segue cumulativa e progressivamente até culminar no momento presente. Seja por meio dos períodos literários ou estilos de época, seja por meio da conhecida grade curricular que tece cortes geográfico-temporais relativamente estáveis e harmônicos nessa mesma sequência histórica e estética, o fator de organização é no fim o mesmo, a expressão do caráter tipicamente nacional de certas obras e o papel decisivo por elas desempenhado na consolidação das conquistas literárias de um dado povo. É como tal, em sua aliança com a história da literatura e sob a égide de impulsos nacionalistas, que os estudos literários se firmam como disciplina.

São inúmeras as críticas tecidas a esse modelo orientador que, no entanto, sobrevive institucionalmente sob um funcionamento automático. Em primeiro lugar, realizar a leitura dos textos literários *a partir* de escolas e estilos de época via de regra é obedecer a uma agenda conceitual prévia e enrijecida que impede o imprevisto de surgir no contato efetivo com os artefatos artísticos. Em outras palavras, lê-se José de Alencar *como* um escritor romântico, Machado de Assis *como* um escritor realista, quando sabemos perfeitamente que, em muitos casos, o que há de mais potente num autor é aquilo que ele escreve *contra* o seu tempo, confundindo a própria temporalidade que busca controlar sua produção. Nesse esquema, a leitura da obra na sua integralidade pode ser inclusive substituída por excertos capazes de ilustrar a acomodação de um autor num determinado período e em suas respectivas características dominantes. É por isso que as *OCEM* alertam: “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido” (BRASIL, 2006, p. 54). O alerta, contudo, não se transfere de pronto para o âmbito da prática, como provam os diferentes livros didáticos que enclausuram as obras nesse cenário de listas e classificações.

Em segundo lugar, com as experiências totalitárias do século XX, a crise do modelo iluminista e centralizador de Estado-Nação, as críticas voltadas à noção de “origem” nas ciências humanas, o descentramento do sujeito cartesiano, a “morte” do autor como figura reguladora da crítica literária, a globalização, o fluxo de mercadorias e a suposta porosidade das fronteiras nacionais, o bombardeio de denúncias dirigidas à parcialidade do cânone, entre outros, com tudo isso, torna-se muito difícil insistir ainda hoje na validade da defesa do nacional ou nas versões teleológicas da história da literatura como princípios legítimos para a organização curricular do ensino de literatura. Seja qual for o motivo, o fato é que um dos mecanismos mais comumente acionados para conferir coesão e um fio condutor ao tratamento do literário viu sua estrutura interna desmoronar, restando apenas os destroços ou restos que, contudo, na falta de um outro princípio articulador mais forte, estamos condenados a revisar mecanicamente. Enfim, o discurso de nação e a

história da literatura, além de por vezes contornarem ou prescindirem do contato direto com as obras, projetam as sombras de uma falsa e perigosa totalidade.

\*\*\*

Ora, uma alternativa a esses modelos extrínsecos de entrada no literário seria a possibilidade de atuar a partir de elementos balizadores do que é propriamente constitutivo da literatura, os artificios ou componentes de sua maquinaria interna que a singularizariam em relação ao demais gêneros textuais ou à linguagem cotidiana. O “formalismo russo”, como sabemos, foi precisamente uma tentativa de afastar a literatura da “fala prosaica”, ou melhor, de enfrentar a “má compreensão da diferença que opõe as leis da linguagem cotidiana às da linguagem poética” (CHKLÓVSKI, 2013, p. 89). A chamada “literariedade”, isto é, o traço definidor do literário *como* literário, estaria posta, pois, no processo de “desautomatização” do uso da linguagem e de singularização dos objetos, procedimento que “consiste em obscurecer a forma, em aumentar a dificuldade e a duração da percepção” (CHKLÓVSKI, 2013, p. 91). Em outras palavras, literatura é “estranhamento” (*ostranenie*), um modo organizado de agredir o caminho automatizante que a vida cotidiana impõe à nossa relação com as formas linguísticas. Se, por um lado, a nossa tendência no dia a dia é lidar com os objetos de maneira habitual, inconsciente ou mesmo acelerada, a forma literária é aquela que nos faz frear e olhar para as coisas como se fosse pela primeira vez: “a arte é um meio de experimentar o vir a ser do objeto, o que já ‘veio a ser’ não importa para a arte” (CHKLÓVSKI, 2013, p. 89).

A arte como um procedimento, nesse sentido, recorre a ferramentas próprias dela e das quais deve se ocupar o crítico literário para apreender o seu funcionamento. A sucessão de períodos literários é substituída agora por uma “gramática” específica da literatura e por formas – versos, sons, ritmos, imagens, rimas, esquemas métricos, tipos narrativos, etc. – que surgem, deformam ou “desautomatizam” a fala cotidiana, convertem-se elas também paulatinamente em funções dominantes e solicitam, por sua vez, desvios posteriores. Nas palavras de Jakobson (2002, p. 517), “desvios contínuos no sistema de valores artísticos levam a desvios contínuos na avaliação de diferentes fenômenos artísticos”, ou seja, formas antes tomadas como imperfeitas, diletantes ou simplesmente equivocadas podem ressurgir num outro momento, sob um novo registro, como capazes de alterar ou transformar as funções então dominantes e de, nesse caso, demandar avaliações críticas antes imprevisas. Em resumo, portanto, a literatura opera historicamente por meio de um processo dialético de diálogo com a tradição e crítica dela: “*manter a tradição e fugir dela* compõem a essência de todo novo

trabalho artístico” (JAKOBSON, 2002, p. 518). Logicamente, ao contrário da simples sucessão de períodos literários organizados desde princípios históricos e estéticos “externos” às obras, o formalismo russo insiste na internalidade de sua base analítica, partindo de um corpo teórico capaz de permitir o enfrentamento com o “fato literário” em sua suposta imanência.

A renúncia à tese de literariedade nos estudos literários parece hoje um dado autoevidente, conforme atesta o próprio tom casual com que as *OCEM* descartam o assunto em apenas três linhas do documento:

Houve diversas tentativas de estabelecimento das marcas da literariedade de um texto, principalmente pelos formalistas e depois pelos estruturalistas, mas essas não lograram muito sucesso, dada a diversidade de discursos envolvidos no texto literário. (BRASIL, 2006, p. 55)

Curiosamente, entretanto, algumas linhas depois, o documento vai recorrer justamente ao “estranhamento”, possivelmente a partir de um uso pré-conceitual do termo, para estabelecer o traço definidor da experiência estética:

Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito [...], deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? [...] Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético?. (BRASIL, 2006, p. 55)

Como no caso do periodismo e da defesa da tradição nacional, as noções formalistas, embora descartadas ou consideradas insuficientes em suas implicações conceituais, sobrevivem nos manuais de literatura destituídas do substrato que as adensaria num uso verdadeiramente crítico. Afinal de contas, o que significa “proporcionar estranhamento” no contexto do documento? A tentativa de responder à pergunta nos faria retornar aos impasses que as *OCEM* não enfrentam até as últimas consequências e que pediriam uma teorização mais contundente.

Em linhas gerais, as várias críticas lançadas contra o “formalismo russo” e a ideia de literariedade podem ser aqui resumidas, para fins didáticos, em dois pontos fundamentais. Em primeiro lugar, as premissas formalistas em torno da arte como “estranhamento” da realidade parecem funcionar melhor quando coladas aos movimentos de vanguarda ou ao gênero poético, em particular, do que quando dirigidas a formas narrativas como o conto e o romance. Aliás, essa é a crítica que Terry Eagleton tece aos formalistas russos, na conhecida obra *Teoria da literatura: uma introdução*: “pensar na literatura como os formalistas o fazem é, na realidade, considerar toda a literatura como *poesia*” (2006, p. 9). Nesse

sentido, a sensação de estranhamento ou de desvio da norma resultaria muito mais de uma maneira de se relacionar com os objetos do que exatamente de artifícios *literários* que os fariam produzir diferença em relação aos usos comuns ou cotidianos da linguagem. Em outras palavras, a literatura depende de dispositivos exteriores à dimensão da forma para ser tomada como tal – o que sugere, em suma, que o critério da internalidade não apenas não se sustenta por si só, como parece insinuar-se de modo mais convincente quando sob a forma do verso, cuja associação histórica com a imagem da literatura ocorre de imediato. A perspectiva da recepção ou do leitor, deixada de lado pelos formalistas em seus estudos, aqui surge em cena.

Em segundo lugar, como no caso de outras experiências formalistas posteriores, que se concentraram antes nos aspectos linguísticos do que na dimensão mais imediatamente temático-política da experiência literária, o formalismo russo produziu uma “gramática” imanente para a crítica que, se, num primeiro momento, abriu novos caminhos e afastou as análises extrínsecas silenciadoras das especificidades dos objetos com que se deparavam, num segundo momento, passou a apresentar sinais de esgotamento, girando em falso em torno da forma literária e fechando-se para o conjunto vivo de problemas que essa mesma forma evoca a todo momento. Essa crítica aos excessos “instrumentalizadores” de certas teorizações formalistas encontra-se formulada mais recentemente no livro *A literatura em perigo*, de Tzvetan Todorov:

[...] não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita [...]. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. (TODOROV, 2009, p. 32)

Atentos somente a aspectos formais, reduzimos a literatura “ao absurdo”, isto é, a um conjunto artificial de técnicas e procedimentos que perdem inteiramente a razão de ser se dissociados do ser humano e do mundo por eles invocados ou fabricados.

\*\*\*

Eis a nova tarefa da crítica literária, libertar o leitor das amarras de um formalismo que, a essa altura, passa a estar ele também vinculado ao autoritarismo do sentido único. O novo “império do leitor” e a abertura a uma “interpretação plural” poderiam ser aqui lidos, a título de exemplo, a partir de dois célebres ensaios de Roland Barthes, “A morte do autor” e “Da obra ao texto”.<sup>3</sup> O primeiro, datado sintomaticamente de 1968, anuncia já em suas linhas iniciais a distância mantida em relação ao fechamento do sentido resultante da materialidade imediata da *obra*

3

A discussão que segue mantém um diálogo implícito e explícito com o texto de Durão intitulado “Do texto à obra” (2011a).

ou mesmo do seu lugar de origem: “a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem. A escritura é esse neutro [...] em que vem se perder toda identidade, a começar pela do corpo que escreve” (BARTHES, 2004, p. 57). A literatura caracteriza-se fundamentalmente não pelos procedimentos formais que a organizam em sua singularidade ou pela relação de tensão que mantém com o real, mas pela radicalidade de uma condição intransitiva capaz de fazê-la desligar-se de qualquer uso específico. Embora o ensaio refira-se ao império da figura autoral como exemplo maior do significado único, esse Autor-Deus alude, na realidade, não apenas a uma figura biográfica de “carne e osso”, mas sim a qualquer obstáculo que impeça o leitor de exercer livremente a sua tarefa:

[...] o leitor é o espaço onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia. (BARTHES, 2004, p. 64)

Em resumo, a linguagem (literária) e os sentidos que ela libera no contato com o leitor são abertos, plurais, livres, infinitos, desierarquizados e produzidos sob o signo do prazer que impulsiona a atividade de um receptor “sem história, sem biografia, sem psicologia”, ou seja, de um receptor ele próprio livre de demandas teleológicas.

É claro, para emancipar verdadeiramente o leitor, faz-se necessário desobstruir o fluxo de sua atividade de qualquer materialidade imediata que se apresente como obstáculo, e isso significa, em última instância, dissolver a concretude ou totalidade inscrita na própria ideia de obra. É exatamente isso que Barthes empreende no ensaio de 1975 intitulado, não por acaso, “Da obra ao texto”:

Diante da *obra* – noção tradicional, concebida durante muito tempo, e ainda hoje, de maneira por assim dizer newtoniana –, produz-se a exigência de um objeto novo, obtido por deslizamento ou inversão das categorias anteriores. Esse objeto é o *Texto*. (BARTHES, 2004, p. 66)

Ao contrário da obra, cujo autocentramento encerra um problema imediato para o livre exercício interpretativo do leitor, o texto caracteriza-se pelo fluxo, pelo deslizamento contínuo e por um conceito de *interdisciplinaridade* que varre do mapa qualquer resquício de origem ou fim específicos que estabeleçam limites definitivos para o horizonte da recepção. Se a obra, de um lado, associa-se a termos como “estrutura”, “centro”, “monismo”, “fechamento”, “significado”, “simbolismo”, “consumo”, “metáfora”, etc., o texto, de outro, vincula-se a categorias

como “pluralidade”, “paradoxo”, “descentramento”, “jogo”, “significante”, “travessia”, “abertura”, “gozo”, “metonímia”, entre outros. É essa a estrutura binária (cf. DURÃO, 2011a) que dita a celebração da multiplicidade interpretativa defendida por Barthes no ensaio-manifesto em pauta. Em seu procedimento desierarquizante, o texto infinito vislumbrado pelo ensaísta termina por desierarquizar, enfim, os traços que deveriam singularizar a literatura entre os demais usos da linguagem: “o Texto participa a seu modo de uma utopia social; [...] ele é o espaço em que nenhuma linguagem leva vantagem sobre outra” (BARTHES, 2004, p. 75).

Ora, para o lugar institucional ocupado pela literatura, os perigos que rondam esse uso genérico do conceito de texto começam justamente aí, na profunda equivalência estabelecida entre todos os tipos de linguagem. No volume dos *Parâmetros curriculares nacionais – PCN* – que se intitula sintomaticamente *Linguagens, códigos e suas tecnologias* – observe-se que não há referência alguma à literatura no título –, o “gênero literário” não só é visto como apenas um entre os vários “gêneros do discurso”, como a literatura apresenta-se destituída de qualquer traço básico dela definidor, o que conduz a considerações, por assim dizer, embaraçosas ao longo do documento: “O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno” (BRASIL, 2000, p. 16). Segundo esse cálculo, a dificuldade de definir o que é literatura deve nos levar à improvável conclusão de que todos os textos são potencialmente literários e em certa medida se equivalem. O fiel da balança aqui é o leitor:

Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar. (BRASIL, 2000, p. 16)

A potência da literatura não está no desafio que lança aos alunos por meio de sua construção específica e complexa de sentidos, mas sim no convite que lhes faz para que se “expressem”. Evidentemente, se o objetivo é a “expressão”, é certo que os alunos podem se “expressar” a partir da literatura, mas também por meio de qualquer outro “texto”.

Seja como for, ainda que as OCEM tenham posteriormente corrigido a vagueza com que os PCN encerram essas questões, os riscos que a noção de texto reserva para o lugar institucional da literatura são inúmeros. Conforme Fabio A. Durão comenta, o conceito de texto é incapaz de gerar objetos, ou seja, ele não permite a valoração de diferentes artefatos, o que também “aponta para o problema de se lidar com o conceito de *verdade* na prática textual” (DURÃO, 2011a, p. 71).

O deslizamento contínuo de uma escritura à outra e o fato de que o texto “não deve ser entendido como um objeto computável” (BARTHES, 2004, p. 67) impede o estabelecimento de um limite que possibilite a diferenciação dos objetos; nesse caso, como algo que não pode ser interrompido em seu deslocamento, pode-se dizer que “a realização mais plena do Texto é a de um *fluxo* linguístico/semiótico” (DURÃO, 2011a, p. 75), um *fluxo* que, como tal, não se diferencia de outras textualidades nem se apresenta para o escrutínio. Emblema de uma abundância linguística, o conceito perde força política e literária e acaba por se aproximar “da superprodução que caracteriza o capitalismo atual” (DURÃO, 2011a, p. 75). A liberdade do leitor converte-se, ao fim da jornada, em liberdade para o consumo de pedaços descartáveis.

\*\*\*

O vasto alcance do conceito de texto e o subsequente abandono parcial da ideia de literatura como um conjunto relativamente estável de obras que partilham de traços comuns e dialogam com determinada tradição histórica converteram a área dos estudos literários num campo ao mesmo tempo profundamente amplo e aberto, porém sem fronteiras mínimas visíveis e, dessa forma, destituído de um objeto imediato. O desfecho melancólico da seção “Conhecimentos de Língua Portuguesa” dos PCN é por si só suficientemente elucidativo desse cenário: “Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura [...]. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem [...]” (BRASIL, 2000, p. 23). Conforme Leyla Perrone-Moisés (2000, p. 347) assinala, “a única maneira de aderir a essa nova situação é abandonar de vez tudo o que justificava o ensino anterior da literatura, desde o mais elementar”. Cabe aqui ressaltar que esse abandono não é precisamente uma impossibilidade: para além do evidente fato de que a literatura vem sendo gradativamente excluída dos currículos escolares, a própria teoria literária já não parece muito convencida de que possui de fato um objeto e, assim, de “teoria *literária*” passa a se chamar simplesmente *Teoria*, com “T” maiúsculo.<sup>4</sup> Nas palavras de Durão (2016, p. 14):

A Teoria (com “T” maiúsculo) representa o resultado de um processo de autonomização, de separação *vis-à-vis* a teoria literária, que, como o próprio nome atesta, ainda guardava alguma espécie de vínculo necessário, por mais tênue que fosse, com a literatura.

Com efeito, um dos sintomas característicos dessa renúncia ao literário decorre da redução das obras a aspectos estritamente temáticos que poderiam ser perfeitamente encarados a partir de outros artefatos

4

Sobre o tema, cf. o livro de Durão (2011b).

quaisquer. A *Norton anthology of theory and criticism* (2001) mantém, desde o título, uma relação problemática com a literatura. Suas mais de 2500 páginas debruçam-se sobre um objeto que vai gradativamente evaporando ao longo das seções, até ser tomado em sua dimensão estritamente temática. Outros manuais não menos famosos, como *Literary theory: an anthology* (2004), da Blackwell, e *Literary theory and criticism* (2006), da Oxford, são igualmente claros ao indicar a acomodação da literatura no âmbito temático: embora preservem o “literário” no título, os volumes mostram-se em sintonia com as atualizações mais recentes da Teoria, listando vários ensaios que passam à margem da literatura, embora ofereçam questões políticas que estão na ordem do dia.

De todo modo, vale lembrar: desdobramentos recentes da Teoria (literária), tais como a “ecocrítica” [*Ecocriticism*], os “estudos da deficiência” [*Disability Studies*], os “estudos urbanos” [*Urban Studies*], os “estudos animais” [*Animal Studies*], os “estudos transnacionais” [*Transnational Studies*], os “estudos pós-humanos” [*Posthuman Studies*], os “estudos do meio-ambiente” [*Environmental Studies*], os “estudos oceânicos” [*Oceanic Studies*], etc., além de estabelecer uma dinâmica de dependência intelectual em relação à “Teoria de ponta” produzida, via de regra, nos Estados Unidos, reduzem o fenômeno literário a um campo textual em que se testam ou a que se aplicam as demandas teóricas mais recentes. O que testemunhamos nessas operações é a lógica do consumo e uma mecânica de produção semelhante àquela que conhecemos no mercado internacional: os textos literários trabalham como matéria prima (cf. DURÃO, 2015) submetida ao funcionamento de uma complexa maquinaria importada, num esquema que reproduz sem nenhum tensionamento, no campo teórico, os mesmos laços de dependência que a própria teoria por vezes denuncia. De resto, do ponto de vista da formação intelectual, o quadro em questão também não é muito animador: os ingressantes no mundo das Letras dedicam-se fielmente a um desses *Studies* – áreas muitas vezes fadadas a um desaparecimento precoce, haja vista as constantes atualizações de seus modelos temáticos ou a flutuação de determinados nomes na bolsa de valores da Teoria – para, como no caso da formação tecnicista ou da educação para o trabalho, encontrar um posto futuro na condição de especialista.

## DA NECESSIDADE DE DIZER “LITERATURA”

Habitando incoerentemente os destroços de argumentos que já não mais lhe oferecem uma estrutura elementar sobre a qual se organizar, o ensino de literatura mantém-se à deriva. Dessa forma, sem um rumo claro ou uma regra forte, a presença do literário tende a se reduzir aos princípios do consumo rápido e descartável que imperam na “sociedade do espetáculo”. Nessas condições, em que a literatura, para não

desaparecer, mimetiza a expectativa de utilidade a que se veem submetidos os mais diversos conteúdos que habitam as instituições formativas, torna-se um exercício improvável insistir no argumento da “formação humana” a que aludem os documentos oficiais. A “formação humana”, caso queiramos ressignificá-la e defendê-la, tem de resultar de um processo, não de acomodação, mas de tensão contínua com a realidade. Como no exemplo de Wilhelm Meister, “formar-se” significa submeter-se ao risco contínuo do desamparo, do abandono, da improdutividade, da intransitividade, enfim, submeter-se ao risco de um mundo artístico-literário que já não reserva grandes promessas, mas que exige muito.

Diante desse quadro, difícil permanecer no terreno das metodologias para o ensino de literatura. Indispensável, antes de mais nada, é uma teorização capaz de oferecer conceitos consistentes de “obra”, “leitor” e “tradição” que estejam em dissintonia com as exigências do tempo presente e sejam capazes de produzir um tensionamento de fato formativo. Esses conceitos poderiam recomeçar a partir de pressupostos básicos, porém não raro deixados de lado. Para a noção de “obra”, por exemplo, em confronto com a ideia de uma textualidade deslizante, cabe lembrar ou acentuar a singularidade irredutível sob a qual ela se apresenta, ou seja, cabe lembrar que a obra só funciona enquanto tal se vinculada a um determinado modo específico de apresentação, em que o “o quê” do artefato confunde-se simultaneamente com o seu “como”, sem que um possa ser acionado sem ativar também o outro. Em outras palavras, afastada de sua construção particular, isto é, de sua singularidade ou especificidade, a literatura tende a migrar para o campo apenas temático ou então para formas mais toleráveis como aquelas citadas anteriormente. Preservados em sua apresentação singular, os artefatos literários resistem ao mero processo de predicação ou aplicação que caracteriza as operações da Teoria. Como afirma Durão (2011a, p. 80), “A obra [...] não pode ser submetida a um modelo, ou ser usada para exemplificar o que quer que seja. Há algo de irredutivelmente antididático em si”. É nesse “antididatismo” da obra que se encontra a possibilidade de formação para o leitor.

Sobre o “leitor”, em vez de figura que dita livremente e a partir de si mesmo os sentidos dos textos ou suas relações intertextuais infinitas, faz-se importante, ao contrário, defender a sua desconstrução parcial frente à concretude de uma obra que, quanto mais potente, mais resiste ao seu intuito de silenciá-la por meio da interpretação. No lugar de um diálogo em que, a rigor, nem texto nem leitor conversam, a leitura potente decorre antes de um embate, de uma disputa violenta e irreconciliável, em que o leitor quer calar a obra por meio de uma análise precisa, “definitiva”, e a obra desvia-se de si mesma e termina por invocar o leitor uma vez mais, provando ser mais complexa do que a interpretação sobre ela projetada. A “gestão de si”, assegurada pelo contato

apriorístico com os textos, é substituída, então, pela “desconstrução de si”, resultado de um gesto de entrega e atenção à singularidade do artefato intimidante que ali se apresenta à leitura. Ora, para ser de fato ameaçadora, para poder eventualmente retirar o leitor do lugar por ele ocupado quando do instante da recepção, a obra não pode originar-se diretamente das demandas desse leitor ou se limitar a satisfazê-las. Nesse sentido, fica parcialmente respondida a questão volta e meia lançada quanto à escolha de materiais a partir dos quais trabalhar com os alunos: cânone ou anticânone, a seleção tem de desafiar o leitor e desarmar seus desejos de consumo iniciais. O critério da facilidade, quando um fim em si mesmo, gera consumidores, não leitores críticos.

Por fim, para evitar o risco de terceirizar a tarefa de tecer um princípio articulador coerente para o diálogo entre as várias obras, seria importante restituir a ideia de “tradição” ao lugar que lhe cabe. Ora, isso certamente não quer dizer fazer o elogio da “grande tradição”, da genialidade do cânone, ou recorrer a uma estética fixa e imobilizadora, mas sim pensar o conceito de tradição como um operador narrativo inicial e, dessa forma, para sempre incompleto, porém capaz de conferir tanto um sentido histórico e político para os estudos literários quanto de negar-se a si mesmo interna e externamente. Para dizer de outra maneira, o cânone se desestabiliza internamente, por um lado, quando uma obra do passado, velha conhecida nossa, é submetida a um exercício interpretativo capaz de conferir-lhe mobilidade, e externamente, por outro, quando novas obras, vozes silenciadas do passado e do presente, violentam a suposta completude dessa tradição, abrindo uma ferida em seu seio capaz de fazer com que tudo que era até então familiar vibre novamente de modo a produzir atritos criativos e potentes. Diferentemente da mera negação do cânone, o conceito de “tradição negativa” reconhece que o passado nunca se nos apresenta de forma integral, exigindo, pois, uma postura ativa de revisitação, confronto e convívio com as suas ruínas.

Se a formação tem que ver menos com adequação, instrumentalização, e mais com a produção de algum dissenso mobilizador, e se o fluxo ininterrupto de estímulos caracteriza o paradigma central da “sociedade da sensação”, então trabalhar com as noções de “obra”, “leitor” e “tradição” nos termos mínimos acima concebidos significa viabilizar um espaço de interrupção e atenção aos objetos que pode assumir tonalidades de fato formativas nos espaços de ensino. Que os conceitos de “literatura”, “autor”, “leitor”, “obra”, “interpretação”, etc. são infinitamente mais complexos do que faz parecer o tratamento que aqui lhes foi brevemente conferido não resta dúvida. Ainda assim, abrir mão desses operadores, no momento, é não apenas abandonar a literatura à própria sorte, mas colocá-la a serviço de um utilitarismo que não sustenta relação alguma com ela. Restabelecer um contato “improdutivo” com

a literatura é a única forma de restituí-la minimamente ao âmbito da formação e à temporalidade que lhe cabe e que ela solicita.

## OBSERVAÇÕES FINAIS

O estrangulamento gradual da literatura nos espaços formativos é um fenômeno complexo, que em grande parte escapa ao funcionamento interno da disciplina e que, portanto, deve ser teorizado para além dos conceitos que pairam sobre a área. O caso da escola, em particular, é emblemático: de instituição que deveria promover o espírito crítico, a autonomia dos sujeitos, a emancipação por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, a “humanização” como resultado do convívio com o outro e da abertura à alteridade, etc., a escola passa a ser lida como estabelecimento responsável por assegurar a sobrevivência e inclusão posterior dos alunos no mercado de trabalho e na vida produtiva. Quando deixa de cumprir a tarefa de destinar a cada um a parte que lhe cabe no universo adulto, ela vê sua legitimidade questionada de todos os lados. Conforme Christian Laval (2004, p. xi) resume a questão, “a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico”. Segundo esse modelo privado e competitivo, a escola deve, em primeiro lugar, instrumentalizar os alunos, prepará-los para a entrada no mercado de trabalho, algo que a literatura não só não faz, como por vezes se coloca até mesmo como um obstáculo para esse fim. Em resumo, a literatura solicita um tempo “improdutivo” já indisponível ou não mais viável e, assim, no mundo da utilidade e aplicabilidade, ela é simplesmente “inútil”.

Diante desse cenário instrumentalizante e em busca de uma sobrevivência no campo da formação, a literatura por vezes ressurge colada àquelas mesmas forças utilitárias e produtivas que estimulam a natureza mercadológica a que as instituições se veem hoje reduzidas. Em poucas palavras, ao seguir sem um rumo claro e estando, pois, à deriva, a literatura coloca-se como mercadoria à disposição de uma apropriação mais pragmática, abrindo mão da sua capacidade de interromper o fluxo normal dos objetos para se apresentar como espetáculo. Com efeito, talvez a literatura só possa sobreviver, em uma cultura de mercado, a partir de certa “espetacularização de si”, ou melhor, oferecendo-se também como produto por meio de promessas redentoras. De todo modo, quando não alienada de si mesma, a literatura tende ao desaparecimento institucional, pois sua “inutilidade” é flagrante e incontornável. A literatura não nos ajuda a achar um emprego nem nos capacita para um trabalho ou profissão; a literatura não nos torna “melhores” nem nos “humaniza”, pelo menos não no sentido pragmático costumeiramente associado a esses termos; por fim, a literatura certamente não nos

ensina a viver; talvez possamos inclusive dizer o contrário, isto é, que a literatura muitas vezes confunde ou nos faz estranhar o nosso modo de viver, colocando dúvidas ali onde havia convicção, muito embora nem mesmo isso seja um traço dela constitutivo. Em suma, a literatura não se oferece a uma apropriação pedagógica ou didatizante muito clara, e o espectro de sua força formativa só se apresenta, sempre de maneira precária ou inesperada, por meio dessa rebeldia primeira.

Assim, as categorias de “obra”, “leitor” e “tradição”, tal como aqui rapidamente tratadas, não intentam conferir uma utilidade específica à literatura ou uma função formativa que a faça sobreviver em meio a outras mercadorias, mas buscam, antes, retirá-la de vez da esfera do uso ou da circulação fluida a que se vê submetida e que facilita a sua instrumentalização, mergulhando ainda mais profundamente na mesma intransitividade ou inutilidade radical que ameaça fazê-la desaparecer. A temporalidade a partir da qual esses conceitos foram aqui concebidos contrasta frontalmente com o tempo produtivo e econômico que controla a passagem das instituições de ensino e da própria literatura para a lógica do mercado. Há nisso tudo, é claro, uma grande contradição, uma conduta como que suicida: pode-se argumentar que esse tratamento conduzirá a um desaparecimento ainda mais precoce e integral da literatura dos espaços de formação, e isso parece ser verdade. Por outro lado, resta lançar a inevitável pergunta: em sua versão espetacularizada, não é verdade que a literatura ali já desapareceu? Seja como for, no presente momento, a literatura ainda é o “inútil” habitando o coração das instituições; cabe lutar por esse espaço, ou seja, cabe lutar para que ela ali surja enquanto tal e que, com isso, constitua sempre a lembrança anacrônica de um significado mais verdadeiro da palavra “formação”, até que ela enfim simplesmente desapareça, junto com as demais “inutilidades” fundamentais à nossa existência.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; 34, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)*. Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*: v. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CHKLÓVSKI, Victor. A arte como procedimento. In: TODOROV, Tzvetan (Org.). *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2013. p. 83-108.
- DURÃO, Fabio Akcelrud. Sobre a relevância dos estudos literários hoje. *Linguagem*, São Carlos, v. 2, p. 1-1, 2008. Disponível em: <[http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edicao02/02e\\_fad.php](http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edicao02/02e_fad.php)>. Acesso em: 13 abr. 2017.

DURÃO, Fabio Akcelrud. Do texto à obra. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 67-81, jun. 2011a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-106X201100010005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X201100010005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 maio 2017.

DURÃO, Fabio Akcelrud. *Teoria (literária) americana: uma introdução crítica*. Campinas: Autores Associados, 2011b.

DURÃO, Fabio Akcelrud. *Fragmentos reunidos*. São Paulo: Nankin, 2015.

DURÃO, Fabio Akcelrud. O que aconteceu com a teoria? In: CECHINEL, André. (Org.). *O lugar da teoria literária*. Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2016. p. 13-27.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GOETHE, Johan Wolfgang von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: 34, 2006.

JAKOBSON, Roman. O dominante. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 1, p. 511-518.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Inútil poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Recebido em: 27 JULHO 2017 | Aprovado para publicação em: 14 NOVEMBRO 2017



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

# RESENHAS

## UM DIÁLOGO ENTRE A ANTROPOLOGIA E A EDUCAÇÃO A PARTIR DA PESQUISA ETNOGRÁFICA

<https://doi.org/10.1590/198053144904>

AMURABI OLIVEIRA<sup>1</sup>

GUEDES, Simoni Lahud; CIPINIUK, Tatiana Arnaud (Org.). *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros da escola*. Rio de Janeiro: Alternativa, 2014. 219 p.

A educação constitui por excelência um campo profundamente interdisciplinar, no qual diversas áreas do conhecimento têm contribuído para seu processo de formação e consolidação, de tal modo que, dentro desse campo, têm se formado diversos outros “subcampos” do conhecimento, tais como a Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, etc., que apresentam graus distintos de desenvolvimento em diferentes países.

No que concerne especificamente ao diálogo entre a Antropologia e a Educação, há de se reconhecer que, no caso brasileiro, esse ainda é um campo em processo de constituição (GUSMÃO, 2009), marcado por inúmeras tensões, especialmente no que diz respeito ao processo de incorporação da etnografia à pesquisa educacional. Esse desenho ainda cambaleante é visibilizado por algumas questões como: o parco número de linhas de pesquisa voltadas para a questão educacional nos programas de pós-graduação em antropologia (OLIVEIRA, 2015), a ausência de um grupo de trabalho voltado para a discussão antropológica no campo da

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC -, Florianópolis (SC), Brasil; [amurabi\\_cs@hotmail.com](mailto:amurabi_cs@hotmail.com)

educação nos eventos de educação, como nos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, etc.

Todavia, se, por um lado, é válido reconhecer que a presença de antropólogos pesquisando educação em programas de pós-graduação em antropologia é pontual no Brasil (OLIVEIRA; BOIN; BÚRIGO, 2016), por outro, é crescente o interesse pelo arsenal teórico e metodológico da antropologia para o desenvolvimento de pesquisas em educação, especialmente com a centralidade que as questões culturais têm assumido nas políticas educacionais, que perpassa desde o direito à educação diferenciada das populações indígenas até as ações afirmativas no ensino superior.

Nesse sentido, compreendemos que a coletânea *Abordagens etnográficas sobre educação*, organizada por Simone Guedes e Tatiana Cipiniuk, acaba por trazer uma contribuição incisiva à ampliação das discussões envolvendo a antropologia e a educação no Brasil, dandovergadura a uma literatura nacional ainda incipiente nesse tema.

A coletânea organiza-se em três partes: a primeira denominada “Olhares antropológicos sobre a educação no Brasil”; a segunda, “Escolas e ensino público”; e a terceira, “Abordagens etnográficas de mobilidades escolares: educação religiosa, alfabetização de adultos e os novos universitários”. Via de regra, os autores dessa coletânea são antropólogos no sentido estrito, em termos de formação acadêmica, porém são bastante heterogêneos no que diz respeito à vinculação institucional, parte vinculada a departamentos de Antropologia/Ciências Sociais e parte a faculdades de Educação, o que reflete a própria fragmentação institucional da Antropologia da Educação no Brasil.

Na primeira parte do livro, há dois textos de duas das mais proeminentes pesquisadoras sêniores nesse campo no Brasil: o primeiro, de Neusa Gusmão, intitulado “Trajetórias, percalços e conquistas da antropologia da educação no Brasil”, situa o leitor no percurso da antropologia junto às faculdades de Educação, mais especialmente aos cursos de formação de professores, indicando como a discussão própria da antropologia pode contribuir para a formação docente para a diversidade, ao mesmo tempo que indica os desafios do diálogo entre essas áreas, tanto no nível teórico quanto no institucional.

O segundo texto, “O universo da escola e dos profissionais da área da educação: tensões e proximidades entre a antropologia e a educação”, de Tânia Dauster, centra-se na problematização sobre o próprio olhar da antropologia e seu lugar no campo educacional, tomando como fio condutor a própria atuação da autora em um programa de pós-graduação em educação, indicando as possibilidades de construção de um olhar antropológico em pesquisas educacionais, que possibilitaria “a construção de um saber híbrido ou de fronteira, além de um olhar mais complexo sobre os fenômenos educacionais” (p. 34).

Ambos os artigos confluem em dois pontos principais: a) o diálogo entre esses dois campos nem sempre é simples, porém encontra alguns pontos de proximidade a partir de categorias centrais como a de cultura; b) há o reconhecimento de que a antropologia pode oferecer à formação de docentes e de pesquisadores em educação ganhos significativos, sendo a pesquisa etnográfica um dos meios principais para tanto.

A partir da segunda parte do livro, temos artigos mais claramente assentados em textos etnográficos, sendo o primeiro deles “Educação X instrução: problemas do campo de prestações de serviço de ensino público”, de Delma Pessanha Neves, no qual a autora examina a atuação de determinadas instituições sociais, explorando como no plano empírico se dá a ação dos professores, e o que orienta suas práticas, havendo basicamente dois modelos de ação: do professor ideal e do professor possível.

Também preocupadas com questões profundamente empíricas, Yvonne Maggie e Ana Prado, em “O que muda e o que permanece o mesmo nas escolas cariocas: culturas de gestão e as representações dos estudantes”, trazem uma aproximação etnográfica com a realidade escolar, criando tipologias sobre as culturas de gestão, a do tipo burocrático-racional e a carismática, e indicando que a avaliação dos indicadores externos nem sempre coincidem com a avaliação realizada pelos estudos, suas famílias e a comunidade. Esse trabalho acaba por possibilitar uma compreensão mais ampla acerca do cotidiano escolar, e sobre como ele se operacionaliza a partir do ponto de vista dos “nativos”,<sup>1</sup> rompendo com análises mais abstratas da realidade escolar.

Nalayne Mendonça Pinto, partindo de uma pesquisa atrelada ao subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid – de Ciências Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ –, em “Juventude, conflitos e consensos: estudo de caso em duas escolas”, analisa como a questão da violência é percebida pelos jovens, considerando tanto o recorte de gênero quanto o tempo na escola. Problematisa ainda o papel da escola como mediadora de conflitos, partindo sempre do ponto de vista dos alunos, que apresentam uma visão crítica sobre o papel que essa instituição desempenha, assim como os docentes.

Em “A sociabilidade escolar à prova do reconhecimento no regime da *philia*: o (in) aceitável do insulto moral na relação entre pares”, de José Manuel Resende e Luís Gouveia, utiliza-se do diálogo com a Sociologia Pragmática para analisar questões que passam despercebidas em outras investigações, como a própria mudança de significado de elementos que são fundantes das sociabilidades dos jovens em determinado contexto, mas que, no contexto escolar, passam a assumir um novo sentido.

A terceira parte do livro remete à abordagem etnográfica em diversas modalidades de ensino, começando pelo trabalho de Ana

<sup>1</sup> Terminologia recorrente no jargão antropológico para se referir àquele que vivencia uma determinada cultura como sendo a sua, normalmente pensado em oposição ao pesquisador que pesquisa essa cultura.

Paula Mendes de Miranda: “Escola: ‘oficina das almas’ ou dos cidadãos? Controvérsias contemporâneas em torno da educação moral religiosa em Portugal”. Nesse artigo, encontramos um interessante debate acerca da religião no espaço público, o que é pensado justamente a partir da realidade escolar, o que tem sido pauta não apenas de pesquisas envolvendo a realidade portuguesa com também a brasileira. A escola, a partir da abordagem etnográfica, surge, portanto, como uma vitrine de questões mais amplas circunscritas no tecido social.

“Matéria de caderno’: jocosidade e evitação nas aulas de ensino religioso em uma escola pública”, de Bóris Maia, é um trabalho no qual a situação etnográfica na sala é trazida de modo bastante claro, destacando os elementos constitutivos do cotidiano das aulas de ensino religioso, fugindo de abordagens mais tradicionais que centram a análise sobre os conteúdos e as práticas pedagógicas. Apesar de o pesquisador perceber que as aulas apresentavam um claro viés proselitista, de forma surpreendente também é indicado que não houve conflitos envolvendo a questão religiosa nessas aulas. A abordagem acaba por inovar, ao trazer, através da etnografia, uma percepção de como os alunos desenvolvem suas próprias estratégias de resistência, na qual a jocosidade é a principal ferramenta.

Tatiana Cipiniuk, uma das organizadoras da coletânea, em “Alteridades e alfabetizações tardias”, assume como fio condutor a questão das desigualdades para pensar etnograficamente o processo de Educação de Jovens e Adultos. Ela realizou 55 entrevistas com alunos, em sua maioria migrantes vindo do Nordeste para o Rio de Janeiro, e encontrou entre eles uma das características mais marcantes: “a forma pela qual o privilegiado significado atribuído ao trabalho se manifesta como forma principal de investimento frente à unidade de ensino” (p. 191).

Por fim, também trazendo questões que tangenciam a questão da relação entre educação e desigualdade, Andréa Bayerl Mongim, em “Curso superior, status e prestígio social: percursos de escolarização de discentes beneficiários do Prouni”, parte de uma crítica das pesquisas que secundarizam a análise de concepções e práticas dos atores diretamente envolvidos nesse processo. Ela destaca como o projeto de ingressar no ensino superior se constitui nas trajetórias sociais desses sujeitos, tornando-se possível a partir de uma rede de apoios, apresentando-se como um projeto familiar. A inserção futura no mercado de trabalho sob melhores condições aparece como principal motivador, e, com isso, consequentemente, percebem a construção de movimento de ascensão social.

Apesar de se voltarem para temas tão distintos entre si, o que conecta todos esses trabalhos é a percepção de que a abordagem etnográfica possibilita novos olhares sobre o objeto educacional, e, ainda que não se trate de arrogar uma exclusividade do uso da etnografia aos antropólogos,

essa coletânea acaba por destacar a relevância do diálogo entre a antropologia e a educação para a realização de tal empreendimento.

Em que pesem as críticas que podem ser tecidas a uma compreensão mais rasa do uso da etnografia em educação, que recorrentemente indica a existência apenas de “pesquisas do tipo etnográfico” ou de “inspiração etnográfica” (OLIVEIRA, 2013), o presente trabalho assume um caráter afirmativo sobre tal uso, ainda que não esteja aqui reduzindo a etnografia a uma “ferramenta”.

Acreditamos que, se uma das características particulares da pesquisa etnográfica é se voltar para aquilo que parece sem relevância para os demais pesquisadores (BARTH, 2000), essa coletânea visibiliza quão importante é esse exercício. As diversas pesquisas aqui apresentadas observam os processos educacionais a partir de novas perspectivas, que contribuem de forma ampla para o debate educacional, a partir de um conhecimento produzido em fronteira (DAUSTER, 2015), na interface entre a Antropologia e a Educação.

## REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik. *O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

DAUSTER, Tânia. An interdisciplinary experience in anthropology and education: memory, academic project and political background. *Vibrant*, v. 12, n. 2, p. 451-496, 2015.

GUSMÃO, Neusa Maria. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. *Educação*, v. 34, n. 1, p. 29-46, 2009.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? *Revista FAEEBA*, v. 22, n. 40, p. 69-82, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. Sobre o Lugar da Educação na Antropologia Brasileira. *Temas em Educação*, v. 24, n. 1, p. 40-50, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi; BOIN, Felipe; BÚRIGO, Beatriz. A Antropologia, os Antropólogos e a Educação no Brasil. *Revista Antropológicas*, v. 27, n. 2, p. 21-44, 2016.





## DIRETRIZES AOS 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](mailto:cadpesq@fcc.org.br).

**Cadernos de Pesquisa** publica trabalhos de um mesmo autor com intervalo de, pelo menos, seis meses ou dois números da publicação.

Para submeter um artigo a **Cadernos de Pesquisa**, é necessário:

Estar cadastrado no sistema como autor – 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, com todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras, no lugar em que deverão ser publicados, e sem informações que permitam identificar a autoria; e outra, em Microsoft Word, com todas as informações sobre autoria e filiação.

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**, que adota a licença Creative Commons BY-NC do tipo “Atribuição Não Comercial”. A versão *on-line* é de acesso aberto e gratuito.

**Cadernos de Pesquisa** não cobra taxa de submissão ou de editoração de artigos (*articles processing charges* – APC).

## 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 (em caixa alta) 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.

Não usar *idem*, *ibidem* ou *id*.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

## 4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

Todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras devem ser enviados em duas versões para a publicação – tons de cinza (para a versão impressa) e em cores (para a versão *on-line*), 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. Na versão em PDF, tabelas, gráficos, quadros

e figuras devem vir inseridos no lugar em que serão publicados.

## 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: Minuit, 1970.

### Capítulo de livro – mesmo autor

SILVA, Marco. O que é interatividade. In: SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quarted, 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: <<http://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. 29.514.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, 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).



