

Desafios e Reinvenções da Escola Pública



Organizadores

Carlota Boto
Daniel Cara

Vinício de Macedo Santos

FEUSP USP

DOI: 10.11606/9786587047829

Desafios e reinvenções da escola pública

Organizadores

Carlota Boto

Daniel Cara

Vinício de Macedo Santos

São Paulo

FEUSP

2025

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Common indicada.



Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária – Butantã

05508-040 – São Paulo – Brasil - (11) 3091-2360

E-mail: spdf@usp.br - <http://www4.fe.usp.br/>

Projeto gráfico, diagramação e capa

Comunicação e Mídia da FEUSP

Maria Clara Bueno | Lilian V. Curiel Passeri | Renato Tassinari



FEUSP



Catálogo na Publicação

Biblioteca Celso de Rui Beisiegel

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

D442 Desafios e reinvenções da escola pública. / Carlota Boto, Daniel Cara, Vinício de Macedo Santos (Organizadores). São Paulo: FEUSP, 2025. 280 p.

ISBN: 978-65-87047-82-9 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047829

1. Política educacional. 2. Educação pública. 3. História da educação. 4. Gestão democrática escolar. I. Boto, Carlota (org.). II. Cara, Daniel (org.). III. Santos, Vinício de Macedo (org.). IV. Título.

CDD 22ª ed. 379.5

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva – CRB8 a : 7532

Sumário

Apresentação: entre desafios e reinvenções | 6

Carlota Boto

Daniel Cara

Vinício de Macedo Santos

A Crise na Educação como Projeto da Classe Dominante Brasileira | 15

Gaudêncio Frigotto

Escola democrática e de qualidade: utopia socialmente necessária | 38

Marco Aurélio Nogueira

**Estado, Economia e Educação: racionalidades em
disputa e o caso brasileiro | 48**

Daniel Cara

**Tempos e narrativas para uma educação democrática: o que pode a
formação de professores? | 85**

Carlota Boto

**Formação de professores e políticas educacionais: discutindo
apagamentos e a centralidade ignorada | 98**

Vinício de Macedo Santos

A invenção da gestão democrática: o que mais a escola pode fazer? | 111

Vivian Batista da Silva

**Educação e novas tecnologias digitais:
possibilidades e limites | 127**

Rogério de Almeida

Roni Cleber Dias de Menezes

Oswaldo Novais de Oliveira Junior

Sofrimento psíquico e educação: a forma diagnóstica de viver | 141

Adriana Marcondes Machado

Paula Fontana Fonseca

Educação, desenvolvimento afetivo e prevenção dos sofrimentos psíquicos: a perspectiva de Emilio Mira y López | 152

Ana Laura Godinho Lima

O sofrimento docente e a precariedade simbólica do ofício de ensinar | 169

Caroline Fanizzi

Gestão democrática e lutas anti-barbárie: a educação antirracista no projeto político-pedagógico | 186

Iracema Santos do Nascimento

Compreender, sensibilizar e incluir: formação de professores/as em busca da equidade na aprendizagem | 207

Paula Perin Vicentini

Tutoria Acadêmica na FEUSP: formação em diálogo pela permanência estudantil | 230

Rita de Cassia Gallego

Patrícia Aparecida do Amparo

Quando a empresa educa, o trabalho ensina: transferência de renda, empreendedorismo e financeirização da educação | 254

Carolina Catini

Sobre os Autores | 275

Apresentação: entre desafios e reinvenções

Carlota Boto

Daniel Cara

Vinício de Macedo Santos

Desafios e reinvenções da escola pública é um título instigante para um livro que deriva de um seminário, ocorrido em 2023 na Faculdade de Educação da USP. A ideia de reinvenções lida, ao mesmo tempo, com o campo da tradição e com o território da inovação. De fato, a escola pública é uma herança que recebemos sem testamento. O que fazer com ela é o grande desafio que está posto em nossa contemporaneidade. Este livro pensa a educação pública a partir de sua potência e de suas fragilidades. Ao mesmo tempo em que hoje a escola que temos é seguramente mais inclusiva do que a escola que outrora tivemos, há muitos enfrentamentos com os quais os educadores precisam lidar. A crise na educação pode ser vista a partir do descaso histórico com que as camadas dominantes trataram da temática da educação. A crise na educação pode, entretanto, ser vista ela mesma como um projeto.

Pensar uma escola de qualidade é meditar também sobre a maneira pela qual a democracia se inscreve na instituição escolar. A escola democrática é ainda uma utopia socialmente necessária. Mas a educação democrática precisa também ser matizada a partir de determinados critérios. O que representa a ideia de democracia quando aplicada à educação? E o que pode fazer, nesse sentido, a formação de professores? A partir daí, este livro discorre sobre a gestão democrática na escola em suas práticas cotidianas, seus entendimentos e seus significados. A ideia de formação, bem como a aceção de estudo, são conceitos férteis para se refletir sobre os modos e as maneiras de ensinar em um tempo inscrito na cultura digital. A propósito disso, o livro também disserta sobre as possibilidades e limites das novas tecnologias da informação quando aplicadas à sala de aula. Como lidaremos – nós, os professores – com a inteligência artificial, de maneira geral; e, de forma mais específica, com o ChatGPT, que nos interpela agora?

Outra temática que é, também, um desafio a exigir reinvenções é o tema do sofrimento psíquico e as questões ligadas ao excesso de diagnósticos quando esse

sofrimento se inscreve no cenário escolar. Nesse sentido, vários dos capítulos irão trabalhar as maneiras pelas quais a ideia de desenvolvimento afetivo está acoplada a um dado conceito de sofrimento psíquico, o qual ocorre na situação de precariedade material e simbólica na qual é exercido frequentemente o ofício de ensinar. Além disso, devem-se considerar as mudanças pelas quais vêm passando a escola e a universidade desde que questões relacionadas às desigualdades, discriminações, exclusões e também diferenças e diversidade adentraram suas portas. O fato é que a escola inclusiva hoje é aquela que acolhe bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, em sua igualdade, mas também em suas e por suas diferenças, além de considerar as desigualdades socioeconômicas que estruturam a sociedade brasileira. Questões étnico-raciais, relações de gênero, os modos de lidar com pessoas neurodivergentes e com deficiência vêm se tornando preocupações das instituições educacionais, como também vêm ocorrendo a problematização e a construção de novos espaços de inclusão e pertencimento. Na própria universidade pública, com a política de cotas sociais e raciais, há a necessidade de existirem políticas de várias ordens voltadas para a permanência estudantil, desde o âmbito da estrutura curricular, das relações interpessoais e das condições materiais. A permanência, por sua vez, configura-se como uma necessidade, mesmo para os níveis da educação obrigatória. Tudo isso demonstra que os desafios da educação básica e universitária não são poucos e que, para cada um deles, será imprescindível meditar e agir sobre as possibilidades de reinvenções.

O capítulo introdutório, de autoria de Gaudêncio Frigotto, sob o título *A crise na educação como projeto da classe dominante brasileira*, versa sobre os desacertos da educação em nosso país, que, dentre 49 milhões de brasileiros na faixa dos 15 aos 29 anos, possui 20% que não estudam e nem trabalham. Da população adulta brasileira, o autor destaca que menos de 50% completou o Ensino Médio; e isso seria fruto de um projeto de desenvolvimento de país ou da ausência desse projeto, mediante uma lógica de capitalismo tardio e dependente. Nessa direção, o presente texto mostra as dificuldades da situação brasileira no tocante à construção de uma democracia substantiva. O baixo padrão de qualidade do ensino público teria, pois, raízes em nosso lastro de sociedade colonizada e escravocrata. No que diz respeito ao Ensino Médio, que é mais diretamente o objeto deste capítulo, teria havido historicamente recusa sistemática de oferta dessa etapa de ensino à maioria dos jovens brasileiros. Dialogando, para comprovar sua tese, com os clássicos das ciências sociais, o capítulo reconstrói a trajetória da oferta do Ensino Médio no Brasil, especialmente da segunda metade do século XX em diante, mostrando as vicissitudes do neoliberalismo na educação, que se constela nos anos 90, mas chega ao seu ponto alto com a Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, essa com a qual todos nós temos nos

defrontado. Tudo isso nos leva a indagar acerca de qual educação deve ser ministrada à juventude do país; e qual país queremos... Finalmente o trabalho traz elementos que possibilitam pensar em um modelo de educação alternativo, mais inclusivo e mais eficiente do ponto de vista da construção de uma nação democrática e soberana.

O capítulo intitulado *Escola democrática e de qualidade: utopia socialmente necessária*, de autoria de Marco Aurélio Nogueira, principia com a devastadora tese de que vivemos hoje um apagão educacional. Considerando a situação do ensino no Brasil como uma tragédia cultural, o texto observa que o brasileiro médio tem pouco domínio da cultura letrada. Tal situação se daria em virtude do que Marco Aurélio Nogueira chama de capitalismo ora selvagem, ora conservador e autoritário, ora estatalizado, ora neoliberal. O texto recorda que o baixo padrão de qualidade do ensino brasileiro é resultado de décadas nas quais não houve metas ambiciosas nem instrumentos políticos e administrativos para executar projetos estratégicos. Além disso, argumenta que o imediatismo de uma sociedade rendida à cultura digital não tem sido parceiro das ideias de igualdade e de construção de uma sociedade democrática. Trabalhando a perspectiva gramsciana, que postula a organização de uma escola unitária, com cultura geral e formativa, mas também com a preparação para o trabalho, Marco Aurélio argumenta que a escola democrática envolve também, disciplina, sentido de cooperação, responsabilidade e apropriação de conhecimento tanto quanto liberdade, participação e discussão. Nesse sentido, o autor envereda por uma concepção extremamente rigorosa de escola democrática, à luz de seu domínio profundo do debate da ciência política.

O capítulo de Daniel Cara, intitulado *Estado, economia e educação: racionalidades em disputa e o caso brasileiro*, destaca que o Estado contemporâneo vive sob duas forças: primeiro, aquela que o pressiona no sentido de proteger os interesses das elites econômicas. Segundo, e em sentido inverso, sofre pressão para a distribuir renda e franquear o poder político. A educação, como política dedicada a promover um direito social, possui um papel particular no debate público: em última análise, tanto distribui renda e democratiza a possibilidade de disputa política quanto promove os valores da elite econômica, consolidando sua hegemonia e dominação. Sob essa perspectiva, as políticas educacionais em particular também vivem sob um dilema: devem promover a educação como parte essencial da condição humana, mas – ao mesmo tempo – devem justificar seu financiamento nos termos exigidos pela racionalidade econômica. Diante da complexidade da situação, a postura dos educadores é resistir e fincar bandeira nas legítimas e inquestionáveis finalidades da educação, encastelando-se na (relativa) zona de conforto da área, evitando mergulhar no debate público. Por outro lado, observando o campo aberto para seu avanço, em ordem unida, economistas dominam a questão educativa no debate público,

tomando o terreno dos educadores. Em termos práticos, segundo o texto, só há uma possibilidade para viabilizar o direito à educação: fazer o movimento inverso – os educadores devem dominar a economia.

O capítulo intitulado *Tempos e narrativas para uma educação democrática: o que pode a formação de professores?*, de Carlota Boto, parte da hipótese de que o direito à educação se construiu no mundo ocidental a partir de três gerações relativas à ideia de democratização do ensino. Em uma primeira geração, tratava-se de proporcionar a escola para todos. Nesse sentido, democratizar o direito à educação era estender a oportunidade de frequência à escola. Isso ocorreu basicamente entre o século XIX e os primeiros anos do século XX. Desde o final do XIX, entretanto, passou-se a divulgar a ideia de que a escola que existia era uma escola sem qualidade. O direito à educação passou, desde então, a ser pensado mediante uma outra chave. Surge uma nova acepção de democracia na escola. Tratava-se agora, nessa segunda geração de direitos, de democratizar o espaço escolar. Por fim, no final do século XX e primeiros decênios do XXI, aparece com força o debate identitário e as questões ligadas à diversidade. O direito à educação passa a se filiar a estratos da sociedade que eram anteriormente ainda excluídos dos saberes escolares, em especial as culturas dos povos originários, as culturas afrodescendentes, as pessoas com deficiências e as pessoas LGBTQIA+. À luz dessa discussão, o capítulo versa sobre o conceito de formação, trabalhando o lugar do estudo nas práticas de ensino-aprendizado.

O capítulo intitulado *Formação de professores e políticas educacionais: discutindo apagamentos e a centralidade ignorada*, de autoria de Vinício de Macedo Santos, propõe-se a refletir sobre a formação inicial e continuada do professor com a finalidade de compreender a natureza da atividade docente e o lugar desse profissional na escola. Muitas situações têm evidenciado a função incontestada do professor como sujeito dotado de autonomia, autoridade, alteridade, capacidades de crítica e de reflexividade na gestão da sala de aula, na interação e comunicação com os estudantes, na tomada de decisões e no desenvolvimento cotidiano de um projeto de currículo tal como o concebe. Entretanto, o texto considera que tais características podem ser apagadas ou expropriadas do professor por políticas educacionais de cunho tecnicista e privatista. Políticas educacionais recentes têm esvaziado o papel do professor, colocando-o como executor de tarefas e projetos nos quais ele não se reconhece por não ter sido ouvido, nem convidado a discutir. Adicionalmente o capítulo considera que o lugar das tecnologias da informação e comunicação na escola também se inscreve nessa lógica quando se pretende que tais tecnologias ditem e induzam a ação docente para além do seu papel de elementos de apoio. A experiência durante a pandemia – no parecer do autor - evidenciou tanto a imprescindibilidade da presença do professor

na escola, a necessidade e os limites oferecidos pelas tecnologias quanto a enorme falta de políticas públicas que qualifiquem cada vez mais a formação dos professores para o presente e para o futuro da educação.

O capítulo intitulado *A gestão democrática na escola, seus entendimentos e sentidos*, de Vivian Batista da Silva, discute os desafios e reinvenções da escola pública a partir da permanência de tradições construídas na escola desde o século XIX, quando a escolarização passou a ser edificada pelo Estado como direito de todos. À luz da fertilidade dessa ideia, a autora busca deslindar seus múltiplos significados. Críticas ao individualismo, bem como crenças no potencial do trabalho coletivo, constituem, por si só, reinvenções pedagógicas e organizacionais da escola. O significado de gestão democrática está sempre em disputa. O texto percorre inúmeros autores que trabalham o assunto, para centralizar a análise na interpretação de um clássico da pedagogia: *Democracia e educação*, de John Dewey. A recorrência a Dewey para firmar um conceito de educação democrática passa pela compreensão dos sentidos de uma gestão democrática no interior da instituição escolar. Como destaca o presente capítulo, trata-se de articular os sentidos da igualdade com a compreensão das diferenças, em um processo gestor necessário relacional e compromissado com o coletivo. O capítulo, portanto, debruça-se sobre as múltiplas compreensões e experiências em torno da gestão democrática, mobilizando chaves conceituais e analíticas que conferem significados possíveis e desejáveis para pensar a gestão democrática em educação.

O capítulo intitulado *Educação e novas tecnologias digitais: possibilidades e limites*, escrito por Rogério de Almeida, Roni Cleber Dias de Menezes e Osvaldo Novais de Oliveira Junior, constitui uma reflexão sobre os impactos das Inteligências Artificiais (IAs) na educação, com foco no ChatGPT. Para tanto, a temática é inscrita em uma perspectiva histórica, explorando os imaginários acerca da tecnologia e suas relações com a mitologia. Os desdobramentos éticos dessa abordagem são então debatidos no âmbito dos impactos sociais, causados pelas IAs, as quais podem propagar desinformação, substituir profissionais qualificados e, no limite, provocar profundas mudanças, não necessariamente adequadas, nos modos como vivemos e nos relacionamos. No que concerne especificamente à educação, o capítulo reflete sobre o uso do ChatGPT na escolarização, os riscos para o pensamento crítico e suas potencialidades, quando utilizado como um substituto do professor e não como ferramenta auxiliar. Por fim, o texto discorre sobre a possibilidade de as IAs, no futuro, virem a gerar conhecimento de maneira autônoma, substituindo os humanos em atividades intelectuais, em um cenário de revolução não apenas na ciência como na sociedade, cujos impactos são ainda inescrutáveis.

O capítulo intitulado *Sofrimento psíquico e educação: a forma diagnóstica de viver*, de autoria de Adriana Marcondes Machado e Paula Fontana Fonseca, demonstra a presença de questões relacionadas ao campo da saúde mental espalhadas nos discursos e nas práticas escolares. O texto procura, portanto, elementos que compõem a complexa teia em que se cruzam o campo da saúde mental, a lógica diagnóstica e o cotidiano escolar. A partir da proliferação de diagnósticos no campo educativo, são enfatizadas as metamorfoses operadas no funcionamento da lógica manicomial, cuja consequência acaba sendo a de isentar o funcionamento político e social das análises e culpabilizar as pessoas pelo que se lhes acomete a partir de processos de silenciamento e segregação. Considerando a força dessa lógica no campo educativo, que faz com que o lugar do aluno fique capturado pelo de paciente, o texto se debruça sobre a dinâmica pela qual o sofrimento psíquico é formalizado como doença a ser gerenciada por especialistas. A ênfase da abordagem é dada pelo recurso que constrói a adjetivação do outro como mecanismo de silenciamento, bem como pelas mudanças nas relações entre diagnósticos e direitos. Reconhece-se haver uma miríade de ofertas de diagnósticos, tratamentos e soluções inclusive pelas redes virtuais, que dão força à caracterização da nomeação na constituição daquilo que é nomeado. Sendo assim, a linha de análise aqui consolidada aborda o que as autoras compreendem por “forma-diagnóstica-de-viver”, a ser considerada nos debates e nas conversas sobre a referida temática.

O capítulo de Ana Laura Godinho Lima, sob o título *Educação, desenvolvimento afetivo e prevenção dos sofrimentos psíquicos: a perspectiva de Emilio Mira y Lopez*, examina as relações entre o desenvolvimento afetivo e os sofrimentos psíquicos dos estudantes na escola. À luz de uma clivagem histórica, o texto busca compreender de que modos esses temas se fizeram presentes nesse discurso em um período em que, embora se considerasse já importante o estudo da psicologia da criança na formação de professores, não havia a preocupação, que ainda não emergira, de desenvolvimento das competências socioemocionais. Não se falava de inclusão nessa época, mesmo que já existisse um cuidado com a educação dos alunos que se afastavam do que se considerava desenvolvimento normal. A análise de Ana Laura incide especificamente sobre quatro trabalhos de Emilio Mira y Lopez, psicólogo catalão que se estabeleceu no Brasil a partir de 1945. Dois desses trabalhos foram produzidos quando o teórico vivia em Barcelona nos anos 30. Um terceiro foi escrito quando ele estava no exterior e o último foi redigido já no Brasil. Para Mira y Lopez, o desenvolvimento da afetividade na infância e na adolescência é afetado pelo poder, o que significa que a posição ocupada em um ambiente no qual as relações de poder estão instituídas, interfere no tipo de sentimento que se experimenta, seja medo, desejo, prazer, timidez, vergonha ou qualquer outro modo de vivenciar emoções.

O capítulo intitulado *O sofrimento docente e a precariedade simbólica do ofício de ensinar*, de autoria de Caroline Fanizzi, trabalha uma temática particularmente recorrente no Brasil. Em discursos da mídia, em conversas nas salas dos professores do ensino básico e em debates acadêmicos, é frequente a discussão sobre o quão adoecidos, desautorizados e desvalorizados estão os professores em nosso país. O texto de Caroline examina, então, o fenômeno relacionado ao sofrimento docente não apenas a partir da consideração da precariedade material a que está geralmente submetida a categoria dos professores, mas fundamentalmente em virtude do que a autora chama de precariedade simbólica do ofício de ensinar. Tal condição seria caracterizada pela reiterada desautorização, desvalorização e deslegitimação da ação e da enunciação docente em nossa sociedade. Tal precariedade simbólica, que muitas vezes é agregada à precariedade material, esvazia o lugar distintivo do professor no tecido societário, apaga a inscrição de sua subjetividade na vida junto dos outros e impõe aos professores a contradição de habitar um não-lugar. Com base no estudo de depoimentos recolhidos de reportagens acerca do adoecimento e do sofrimento de professores da educação básica, a pesquisa examina as maneiras pelas quais a experiência de tais docentes se relaciona com os mecanismos, práticas e discursos que constituem a condição de precariedade material e simbólica da profissão. Tais elementos operariam como ameaças e constrangimentos infligidos à possibilidade de o professor exercer suas capacidades enquanto agente humano. Essas capacidades seriam as de dizer, de agir e de se narrar. O sofrimento docente é finalmente examinado a partir de um ponto de vista da ação e da potência, como experiência singular e exclusiva daqueles que agem.

Em face de um dos maiores desafios da sociedade brasileira, que é o enfrentamento ao racismo, no capítulo intitulado *Gestão democrática e lutas anti-barbárie: a educação antirracista no projeto político-pedagógico*, Iracema Santos do Nascimento defende a educação antirracista como proposta de reinvenção e efetiva democratização da escola pública brasileira na contemporaneidade, por meio da concretização do princípio constitucional da gestão democrática via elaboração e implementação coletiva do projeto político-pedagógico pelas equipes escolares. Para isso, apresenta dados históricos e estatísticos que ilustram o constante paradoxo da escola brasileira quanto à sua função social, na tensão entre agência reprodutora de desigualdades ou instância promotora de emancipação e transformação. A autora identifica as raízes dessa tensão na forma escolar herdada da tradição europeia que no Brasil se desenvolve em um contexto específico: o da violenta invasão e colonização portuguesa ao longo do período colonial e imperial, que deixa marcas profundas nas estruturas da sociedade brasileira. Por fim, por meio de dados provenientes de pesquisas sobre e com escolas públicas, Iracema demonstra como a educação

antirracista e gestão escolar democrática são interdependentes na construção de uma educação comprometida com o enfrentamento de barbáries históricas que estruturam a formação da sociedade brasileira e persistem no alijamento dos direitos humanos de amplas parcelas da população.

O capítulo de Paula Perin Vicentini, sob o título *Compreender, sensibilizar e incluir: formação de professores/as em busca da equidade na aprendizagem*, trabalha o tema da formação docente com vistas a tornar os professores capazes de assegurar equidade nas relações de ensino-aprendizado das práticas docentes. Assim, com base na própria experiência da autora, como professora de Didática na Faculdade de Educação da USP, o texto demonstra a inserção gradativa dos temas da diversidade na inscrição e efetivação das aulas. São desigualdades econômicas, mas também diferenças em relação a aspectos de gênero e étnico-raciais, bem como a ampliação do acesso de pessoas com deficiência e condições neurodivergentes. Paula procura evidenciar as articulações existentes entre tal perspectiva de análise da prática pedagógica com as maneiras pelas quais os professores conhecem seu próprio ofício, à luz das circunstâncias específicas às quais os mesmos docentes são submetidos. Tal debate toma como suporte teórico os conceitos de profissionalização e de desprofissionalização, bem como estudos acerca das histórias de vida dos professores. São maneiras, como diz Paula, de cada um tomar para si a oportunidade de construir sua própria forma de ser e de estar no mundo. Mas isso implica alguns novos desafios, como por exemplo aquele de o professor despertar o interesse daquele aluno que, a princípio, pareceria indiferente.

Na mesma trilha do texto anterior, o capítulo de Rita de Cassia Gallego e Patrícia Aparecida do Amparo, sob o título *Tutoria acadêmica na FEUSP: formação em diálogo pela permanência estudantil*, aborda também uma experiência prática de formação universitária, voltada para assegurar a inclusão efetiva de todos os estudantes que chegam ao curso de Pedagogia com diferentes experiências de escolarização e de familiaridade com a cultura escrita, de modo especial, com a leitura e a redação acadêmica. Inspirado por essa problemática, o presente capítulo discute a maneira pela qual o Programa de Tutoria Acadêmica, uma das ações do Programa Autonomia Acadêmica da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (ProAcad FEUSP), criado em 2021, tem contribuído para favorecer a inserção satisfatória de estudantes do curso de Pedagogia em práticas acadêmicas voltadas para a leitura e a redação. Para tanto, o texto apresenta dados históricos acerca da configuração institucional da iniciativa, tendo sido consultados dados oficiais sobre o alunado desde 2014, respostas ao formulário de interesse de participação na Tutoria, materiais informativos a propósito dos referidos programas, além daqueles produzidos por estudantes que participaram dos grupos dos quais as autoras teriam

sido responsáveis. A Tutoria Acadêmica resulta de iniciativa que busca se relacionar com os desafios pedagógicos enfrentados pela universidade nos tempos atuais e, por meio de ações voltadas à leitura e escrita acadêmica, objetiva tensionar a relação entre inclusão e exclusão no interior da universidade.

Quando a empresa educa, o trabalho ensina: transferência de renda, empreendedorismo e financeirização da educação é o título do capítulo de Carolina Catini. Nele a pergunta que se coloca é: qual direito tem sido assegurado pelo programa de transferência de renda estudantil, que chega quando o currículo flexível e empreendedor já está em avançado processo de transformação das relações no chão da escola? A busca de responder tal questão toma por base a exposição do novo programa de incentivo financeiro estudantil, seguido da tratativa das práticas empreendedoras e criação de empresas fictícias como metodologia de ensino no bojo da reforma empresarial do Ensino Médio, para finalmente analisar o histórico associado de tais políticas, que encontra na educação não formal privatizada seus laboratórios de experimentação pedagógica e de financiamento. A ideia aqui é a de que, se a transferência de renda estudantil concorre para a financeirização de estudantes e implica a focalização da política social, o empreender para aprender torna-se meio para a ativação para o trabalho escamoteado pelo protagonismo juvenil, atuando como espécie de contrapartida pela educação recebida pela juventude, que deve passar a se adequar ao trabalho sob demanda ou às condicionalidades de programas sociais. Tudo isso ocorreria no bojo do avançado processo de apropriação privada e empresarial da educação estatal, que a transforma em ativos financeiros, tanto pelos fundos privados, quanto pelos projetos de impacto social empresariais, dando corpo ao processo de financeirização da política social e educacional. Na perspectiva da autora, o debate curricular dos itinerários formativos é, portanto, apenas a ponta do iceberg de uma transformação radical da forma e função da educação escolar.

Acreditamos que esta obra dialoga com um conjunto expressivo de temas e de problemas contemporâneos no campo da educação e traz elementos significativos para refletirmos sobre aspectos importantes da prática pedagógica. A compreensão política do fenômeno educacional é uma marca do conjunto, sem que isso signifique o descuido das questões técnico-pedagógicas que envolvem a escola contemporânea. Por todos esses motivos, temos alegria em convidar vocês e debruçar-se sobre a leitura deste livro, que de certeza lhes proporcionará fruição e proveito.

A Crise na Educação como Projeto da Classe Dominante Brasileira¹

*Gaudêncio Frigotto*² |

É um prazer e uma honra retornar à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, espaços de tantas contribuições à educação, à ciência, à cultura e à política brasileiras, para a conferência de abertura do Seminário Internacional “Desafios e Reinvenções da Escola Pública”. Mas, também, a responsabilidade é fazer uma reflexão à altura dos objetivos propostos para o Seminário. Como destaca o texto constante da programação, “historicamente a educação sempre foi proclamada pelas agendas e plataformas políticas como prioridade e um direito”. Com efeito, parece uma espécie de “galinha dos ovos de ouro” para avançar na democracia e no desenvolvimento do país. Certamente ela é a chave para a democracia e para o desenvolvimento econômico, social e cultural, mas para isso tem que ser universal, pública, gratuita, laica, unitária. Vale dizer, uma mesma qualidade para todos no ponto de chegada, mesmo que o ponto de partida seja profundamente desigual em nossa sociedade.

Desde o clássico texto de Anísio Teixeira, “Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras” (Teixeira, 1962), a realidade desmente as plataformas políticas, tanto pela fraca qualidade no Ensino Básico quanto pelo número de jovens que deveriam estar na escola e não estão e pela desvalorização e condições do trabalho dos docentes e demais trabalhadores.

1 Este artigo é uma versão ampliada da Conferência de abertura do Seminário Internacional “Desafios e Reinvenções da Escola Pública”, organizado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 18 de setembro de 2023.

2 Professor emérito aposentado da Universidade Federal Fluminense. Atualmente integra o Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) e o Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

De acordo com dados do PNAD de 2022, dos 49 milhões de brasileiros na faixa dos 15 aos 29 anos em todo o país, 20% não estudam nem trabalham³. Ou seja, cerca de 10 milhões compõem o que se convencionou denominar de geração nem-nem. Que não estudam sabemos, mas se ocupam para gerar a sua sobrevivência e, em muitos casos, em atividades ilegais ou ilícitas tornando-se vítimas do tráfico, das milícias e da mão armada do Estado, ou se submetendo a trabalhos aviltantes. Tomando a população brasileira adulta, menos de 50% completou o Ensino Médio. Mas quando olhamos as condições objetivas, materiais e as concepções dominantes das políticas educacionais no longo tempo, e as desigualdades regionais, concordamos com, Darcy Ribeiro, amigo e grande intelectual da geração de Anísio, que conclui que esta negação não é um descuido, mas projeto da classe dominante brasileira⁴.

É dentro deste contexto que, pela densa e vasta obra de Florestan Fernandes, podemos entender de onde viemos e o que nos trouxe até aqui como sociedade de capitalismo tardio e dependente, situando a educação como nosso maior dilema como nação. Seu livro *O desafio educacional* (Fernandes, 2020), que teve a honra de fazer a apresentação da segunda edição, situa a educação como o mais grave dilema da sociedade brasileira. A sua negação é para ele tão ou mais grave que a fome e a miséria, pois nega aos miseráveis os meios de tomar consciência de quem os explora e organizar-se para alterar sua condição.

O que a ementa de abertura desse Seminário Internacional, diante desse breve diagnóstico introdutório, interpela é: “cabe-nos recuperar essa história e verificar na contemporaneidade o que vem sendo feito para se quebrar essa lógica, de maneira a que possamos efetivamente superar o fosso da ignorância e do obscurantismo”?

Com tal orientação, proponho-me a tratar, ainda que esquematicamente, dos seguintes pontos: as determinações de longa duração, culturais, econômicas, políticas e jurídicas da negação sistemática do Ensino Médio de qualidade à maioria dos jovens brasileiros; as políticas de educação pelo atalho, como estratégia da classe burguesa brasileira para seu projeto de sociedade, de poder e de dominação; e a título de considerações finais, os dilemas e desafios do presente.

3 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) – Educação, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/um-em-cada-cinco-jovens-brasileiros-nao-estuda-nem-trabalha-diz-ibge/>. Acesso em: 15 set. 2023.

4 A crise da educação. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/biblioteca/bem-dissera-darcy-que-a-crise-da-educacao-nao-era-uma-crise-mas-um-projeto>. Acesso em: 14 set. 2023.

1. As determinações de longa duração da negação do Ensino Médio de qualidade à maioria dos jovens brasileiros⁵

Durante cinco anos, com o grupo de pesquisa que coordeno, busquei analisar no longo tempo a negação da Educação Básica de Ensino Médio no Brasil, nas suas determinações culturais, econômicas, políticas e jurídicas. O título do livro *Ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica – determinações culturais, econômicas, políticas e jurídicas* (Frigotto, 2023) resultou da sua principal conclusão, a partir de uma análise de longa duração. Por que o Ensino Médio é central? Porque ele engendra a possibilidade ou impossibilidade da travessia à cidadania política e econômica e a construção de democracia substantiva. A negação, sobretudo do Ensino Médio de qualidade, tem raízes culturais na natureza de nossa fundação como sociedade colonizada e escravocrata.

Com efeito, a negação para o contingente de aproximadamente 80% dos jovens do Ensino Médio de qualidade e a dualidade estrutural que se reedita ao longo do tempo têm no tecido cultural sua raiz mais profunda. Trata-se do que Raymond Williams denomina cultura do vivido como estratégia de poder e de dominação.

[...] a dominação essencial de determinada classe na sociedade mantém-se não somente, ainda que certamente se for necessário, pelo poder, e não apenas, ainda que sempre pela propriedade. Ela se mantém também inevitavelmente pela cultura do vivido: aquela saturação do hábito, da experiência, dos modos de ver, que é continuamente renovada em todas as etapas da vida, desde a infância, sob pressões definidas e no interior de significados definidos. (Williams, 2007, p. 14).

Alfredo Bosi, em seu livro *Dialética da colonização* (1992), traz a cultura do vivido determinada pelo DNA do colonizador incorporado pela classe dominante brasileira e que se reitera até o presente. Um DNA que se expressa no racismo estrutural, no desprezo ao trabalho técnico produtivo e na negação do direito à educação ou uma educação escolar desigual.

Esse DNA se estrutura de forma profunda na sociedade brasileira no longo processo de escravidão que durou quase quatro séculos. A Abolição garantiu aos

5 O conceito de qualidade de ensino e de educação nas sociedades de classe é fruto de disputa. Com o acirramento da crise do sistema capitalista, a tendência tem sido de subordinar a educação pública para que ela se adeque aos interesses do mercado (Snyders, 1977).

negros o direito formal da liberdade, mas não o direito real. E é na Abolição formal que encontramos elementos para entender a estratégia política da classe dominante para manter seus privilégios e lutar contra mudanças estruturais.

Como relata Juremir Machado da Silva, em seu livro *Raízes do conservadorismo brasileiro* (2018), o famoso escritor José de Alencar, político conservador, percebendo tendências abolicionistas nos quadros de poder da monarquia, advertia sobre o que, com a Abolição, poderia ocorrer:

Tolerado semelhante fanatismo do progresso, nenhum princípio social fica isento de ser ele atacado mortalmente ferido. A mesma monarquia, senhor, pode ser varrida para o canto entre o cisco das ideias estritas e obsoletas. A liberdade e a propriedade, essas duas fibras sociais, caíram desde já em desprezo ante os sonhos do comunismo. (Silva, 2018, p. 57).

Sob esta perspectiva, como escreve o historiador Luiz Felipe Alencastro, a oligarquia agrária somente concordou com a Abolição formal da escravidão, mediante a negação da luta dos abolicionistas que queriam que os escravos não apenas fossem libertos, mas tivessem como indenização uma quantidade de terra para produzir a sua sobrevivência. O fracasso da reforma agrária teve seu início nessa negação, ressalta o historiador⁶. Vale destacar que 136 anos depois da Abolição formal da escravidão a argumentação de Alencar, a defesa da liberdade e da propriedade continua sendo o argumento permanente utilizado pela classe dominante brasileira para implantar ditaduras ou golpes de Estado quando se sente minimamente ameaçada em seus privilégios. O golpe de 2016, com a deposição da Presidente Dilma Rousseff, expressa a continuidade dessa estratégia da classe dominante brasileira.

No plano socioeconômico, a análise crítica de pensadores brasileiros nos dá a chave para entender porque a negação da universalização da educação, seu controle autoritário e sua concepção cada vez mais mercantil são um projeto da classe dominante brasileira. Limite-me a ter como referência básica para fins deste artigo o livro *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*, de Florestan Fernandes (1975), e o livro *Crítica da razão dualista: O ornitorrinco*, de Francisco

6 Ver: Entrevista do historiador Luiz Felipe Alencastro, concedida à Amanda Rossi, da BBC Brasil – Abolição da Escravidão em 1888 foi votada pela elite, evitando a reforma agrária. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44091474>. Acesso em: 10 set. 2023.

de Oliveira (2003). Legado que toma a estrutura econômica e não a economia como fator isolado para entender a conexão do conjunto das relações sociais no plano político, social, cultural e jurídico que nos define como formação histórica⁷.

Dois conceitos-chave balizam, com ênfases específicas de cada autor, a compreensão de nossa formação econômica e social e sua sustentação no plano político e jurídico: capitalismo dependente e modernização conservadora. O conceito de capitalismo dependente expressa menos o domínio de uma nação sobre a outra, porém mais a aliança das classes dominantes detentoras do capital do mundo. Mas, como analisa Florestan Fernandes, diferente das burguesias que fizeram as revoluções clássicas e buscaram construir nações soberanas, com alto investimento em educação, ciência e tecnologia, a burguesia brasileira nunca teve, e continua no presente não tendo, o projeto de construir uma nação autônoma e soberana. Isso explica, em grande parte, o não interesse em criar um sistema público de educação robusto, condição básica para produzir ciência e tecnologia de marca original. A opção da burguesia brasileira foi a de se associar de forma subordinada aos grandes grupos do capital mundial e copiar ou comprar tecnologia, limitando-se a investir em alguns poucos centros que produzem ciência e tecnologia.

A modernização conservadora expressa a natureza do capitalismo dependente, que não é estagnado, pelo contrário, é dinâmico, mas reitera a combinação ou simbiose de setores modernos, avançados, com altíssima concentração de propriedade, renda e capital, com setores marcados pelo atraso, pela pobreza ou miséria. Um exemplo da modernização conservadora é o agronegócio. Tecnologia 4G na produção de grãos e cadeia de carnes que nos coloca, nos dois casos, entre os maiores produtores exportadores do mundo. Mas, convivendo com cerca de 30 milhões de famintos, ausência severa de alimentação diária e 32,8% da população, o que equivale a 70,3 milhões de brasileiros, com insuficiência alimentar moderada.

Francisco de Oliveira, ao atualizar, quatro décadas depois, a sua obra *Crítica à razão dualista* com um novo capítulo, “O ornitorrinco”, nos revela que o que se tornou hegemônico no Brasil foi a permanência de um projeto societário que não

7 Karel Kosik mostra a diferença da concepção da economia como fator e como estrutura e estrutura econômica. “A teoria dos fatores assevera que um fator privilegiado, a economia, determina todos os outros – o estado, o direito, a arte, a política, a moral –, mas deixa de lado o problema de como surge e se configura o complexo social, isto é, a sociedade como formação econômica; e pressupõe a existência de tal formação como fato já dado, como forma exterior, ou como campo onde um fator privilegiado determina todos os outros. A teoria materialista, ao contrário, parte do conceito de que o complexo social (a formação econômico-social) é formado e constituído pela estrutura econômica. A estrutura econômica forma a unidade e a conexão de todas as esferas da vida social” (Kosik, 1976, p. 104).

desenvolve as bases para a produção de ciência e tecnologia, pois a modernização conservadora opta pela cópia. O atual salto tecnológico e sua velocidade de mudança torna a tradição da cópia ainda mais inútil e cara.

Para Oliveira, a imagem do *ornitorrinco* significa a síntese emblemática das mediações do tecido estrutural de nosso subdesenvolvimento e a associação subordinada da classe burguesa brasileira aos centros hegemônicos do capitalismo e os impasses decorrentes a que fomos sendo conduzidos no presente. Uma particularidade estrutural de nossa formação econômica, social, política e cultural que nos transforma num monstro social.

O ornitorrinco é isso: não há possibilidade de permanecer como subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava; não há possibilidade de avançar, no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas da acumulação são insuficientes, estão aquém das necessidades para uma ruptura desse porte. [...] O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão. (Oliveira, 2003, p. 150).

No plano político, a estrutura econômico-social do capitalismo dependente de modernização conservadora se ancora no autoritarismo que se expressa por ditaduras, duas no século XX: Estado Novo, de 1937 a 1945 e a ditadura empresarial militar, de 1964 a 1985. Somadas, configuram quase um terço do século XX sob ditaduras. Os dois terços restantes do século XX e as primeiras duas décadas do século XXI alternaram-se por golpes de Estado de várias naturezas e períodos de frágil democracia. Cabe aqui considerar a interpretação de Francisco de Oliveira de que, nesse processo histórico de longa duração, na fórmula gramsciana de dominação e consenso, o que é mais visível não é a hegemonia. Para entender nosso processo histórico, “O totalitarismo, apesar de seu claro inacabamento, parece mais produtivo teoricamente” (Oliveira, 1998, p. 203).

O último golpe de 2016 da classe dominante brasileira não recorreu à intervenção das Forças Armadas diretamente, o que lhe dá especificidades. Trata-se de um golpe político, jurídico e midiático e que engendra, em seus desdobramentos, elementos mais destrutivos no tecido social que as duas ditaduras. Isto porque teve como desfecho a ascensão ao poder de um bloco de forças sociais de concepções e práticas neofascistas representadas pelo bolsonarismo, como abordarei adiante.

No plano do ordenamento jurídico, ao longo de nossa história, sob sua forma legal técnica, escondem-se as estratégias de dissimulação ou de protelamento para manter o Estado e, sobretudo, o fundo público, aprisionado aos interesses da classe dominante. Um Estado autoritário e nepotista, mesmo nos períodos de vigência da

democracia. Na análise do jurista Fábio Konder Comparato, desde que se instaurou a nossa primeira Constituição, a de 1824, sob o Império, incluindo a Constituição de 1988, a estratégia do poder dominante é ter a convivência de duas constituições. Uma formal e que incorpora demandas que atendem aos interesses mais amplos da sociedade ou direitos até então não incorporados e, outra, subliminar e não escrita que se sobrepõe à oficial e a solapa na prática.

Dois mecanismos são utilizados para isto: a dissimulação mediante estratégias na regulamentação das leis e/ou a dissimulação. Comparato exemplifica, para a Constituição de 1988, a questão da taxaço das grandes fortunas e a regulamentação da mídia⁸. Uma análise mais ampla desta estratégia da classe dominante em nosso processo histórico é apresentada no artigo “Brasil: a dialética da dissimulação” (Comparato, 2016). No campo da educação, como destacamos a seguir, a dissimulação e o protelamento têm sido estratégias permanentes para restringir ou negar o direito universal, social e subjetivo da Educação Básica.

2. As políticas de educação pelo atalho: estratégia classe dominante para seu projeto de sociedade, de poder e de dominação

“A verdade e o conhecimento objetivo continuarão incompletos, ‘abstratos’ e ‘unilaterais’, enquanto uma classe, historicamente, não tiver senão objetivos limitados, aspirações e fins restritos.” (Lefebvre, 1975, p. 45).

A epígrafe de Lefebvre define de forma cabal o perfil da classe dominante brasileira em seu projeto de negação de formar uma nação autônoma e soberana e uma democracia substantiva, mesmo nos limites da sociedade capitalista. Um rápido olhar sobre os desdobramentos das concepções e políticas educacionais em disputa no projeto societário, anteriormente sinalizado, de capitalismo dependente e modernização conservadora, explicita períodos regressivos e períodos de conquistas, ainda que parciais, das lutas e resistências populares. Mas mesmo nos períodos de conquistas as forças reacionárias da classe dominante constroem as políticas educacionais no caminho do atalho e não uma educação que efetivamente dê base. Os que recebem esta base, coetânea às democracias de sociedades menos desigualitárias, não passam de 10% no Ensino Médio.

8 Ver a entrevista de Fábio Konder Comparato (2018) – Num Brasil de duas constituições concomitantes, a democracia é incompleta. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7223-num-brasil-de-duas-constituicoes-concomitantes-a-democracia-e-incompleta>. Acesso em: 16 set. 2023.

Os movimentos culturais que se expressaram na Semana da Arte Moderna na década de 1920 e os embates dos Pioneiros da Educação na defesa da escola pública e de sua democratização na década de 1930 tiveram como resposta, nos anos de ditadura de Getúlio Vargas, a entrega da gestão da formação profissional dos trabalhadores ao patronato, com a criação do Serviço de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1944 e, em 1946, o Serviço de Aprendizagem Comercial (Senac) financiados pelo fundo público. Hoje, o Sistema S é constituído por uma dezena de instituições ligadas a diferentes setores do setor produtivo privado. Esse é o atalho que tem como contrapartida a não universalização da Educação Básica com a qualidade que permita o exercício da cidadania política e o preparo para o trabalho complexo.

Antônio Cândido, referindo-se aos ideais educacionais dominantes na década de 1930, conclui:

Tratava-se de ampliar e “melhorar” o recrutamento da massa votante e de enriquecer a composição da elite votada. Portanto, não era uma revolução educacional, mas uma reforma ampla, pois no que concerne ao grosso da população a situação pouco se alterou. Nós sabemos que (ao contrário do que pensavam aqueles liberais)⁹ as reformas da educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio. São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas de ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades. Na América Latina, até hoje isto só ocorreu em Cuba a partir de 1959. (Cândido, 1984, p. 28).

Finda a ditadura Vargas, a sociedade brasileira teve um dos períodos mais ricos de mobilização e de embates pela democratização da propriedade e riqueza mediante as reformas de base, da educação e da cultura, por meio da erradicação do analfabetismo e da ampliação da escola pública. O livro de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido* (1970), explicita uma síntese individual da luta coletiva desse tempo histórico. De igual modo, uma intensa produção no campo da cultura e música popular, cinema novo, teatro, entre outros, sinalizava a possibilidade de romper com o projeto de capitalismo dependente e modernização conservadora.

9 Cândido, no artigo em questão, refere-se às reformas propostas por Sampaio Dória, em 1920, Lourenço Filho, no Ceará (1924) e Fernando Azevedo (1928), no Distrito Federal, base para o que se desenvolveria no Governo Provisório após 1930 com a criação do Ministério de Educação e Saúde, confiado a Francisco Campos, que fora o reformador da instrução pública em Minas Gerais.

A resposta truculenta da classe dominante brasileira veio mediante a ditadura empresarial militar de 1964, que durou 21 anos. Trata-se do epílogo de várias estratégias autoritárias para impedir as reformas de base. A ditadura efetivou uma contrarreforma educativa do Ensino Fundamental à Pós-graduação sob a égide da “teoria do capital humano” e da moral e cívica. Prisões, tortura e exílio dos intelectuais, de várias áreas, que protagonizavam o pensamento crítico que orientava as mudanças sociais em curso. Ao mesmo tempo uma férrea censura em todas as áreas das ciências, da cultura e da arte.

A contrarreforma da ditadura na educação se consubstanciou na Lei no 5.692/1971) e representou uma profunda regressão do sentido da escola como instituição produtora de conhecimentos e de socialização referida à sociedade para um capital especial – capital humano – que se relaciona com o mercado¹⁰. O atalho se materializa pela profissionalização compulsória para todos sob o argumento do então Ministro da Educação Valnir Chagas de que acabara a separação de um ensino profissional para os filhos dos outros e a educação geral para nossos filhos.

E aqui se expressa o que Fabio Konder Comparato expôs sobre a estratégia da dissimulação da classe dominante e seus representantes. Esta se deu a partir da regulamentação da Lei no 5.962/1971 que, para o Ensino Secundário (denominação da época do atual Ensino Médio), indicava uma terminalidade ideal e outra real. A real facultava terminalidades intermediárias desde a quinta série como “preparação para o trabalho” e, ao longo de cada ano do Ensino Secundário, para os que não poderiam completá-los por diferentes razões, especialmente as socioeconômicas. Ou seja, essa terminalidade real continuava sendo para “os filhos dos outros” e, para “nossos filhos”, a terminalidade ideal, o Ensino Secundário completo. Mas a classe média, sobretudo, rejeitou essa contrarreforma e ela foi sofrendo alterações, até ser revogada. A ditadura, também, começou a abrir o mercado do Ensino Superior privado.

As mobilizações e lutas pelo fim da ditadura, os debates que alimentaram a constituinte retomaram o legado interrompido do fim da década de 1940 até 1964, e, no campo educativo, se expressaram nas cinco Conferências Brasileiras de Educação e nos embates ao longo da constituinte. Certamente a Constituição de 1988 (oficial) e os embates da LDB de 1996 afirmaram na lei o direito social e subjetivo da Educação Básica, sendo o Ensino Médio a sua última etapa.

Florestan Fernandes - sem dúvida o constituinte que representou as demandas das instituições científicas, culturais, sindicais e dos movimentos sociais na defesa da escola pública - avaliou que na Constituição de 1988 a educação continuou, na

10 Para uma visão crítica da Teoria do capital humano, ver Frigotto, 1983.

prática, matéria de segunda categoria. No artigo “Diretrizes e Bases: conciliação aberta” (Fernandes, 1991, p. 1-22), ele relata a riqueza dos debates sobre a educação e a escola pública, com participação ativa e negociada de amplos e diversos setores da sociedade civil, mas que, ao cabo das votações, o que prevalecia era a truculência dos interesses das forças do mercado; tendência que piorou no governo de Fernando Collor. O último parágrafo desse artigo expressa o que ele traçou em sua vida e uma espécie de premonição do que viria: não desistir da luta.

Ora, o teste final virá da nossa coesão e de nossa capacidade de lutar juntos. Lembramo-nos sempre: ou o Brasil empreende sua revolução educacional, através da escola pública, ou ele permanecerá como um gigante de pés de barro! Será uma “Nação com história”, mas determinada lá fora. Como os antigos escravos e seus descendentes, prosseguiremos presos a uma liberdade ilusória, que é, por si mesma, uma terrível evidência de escravidão. (Fernandes, 1991, p. 36).

O que se pautou nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, na economia e na educação, foi seguir o receituário do neoliberalismo. Os organismos internacionais, intelectuais coletivos do capital, o Banco Mundial, sobretudo, mas não só, reivindicaram a orientação, no conteúdo, na forma e no método das reformas educacionais sob a ótica de sua mercantilizarão e sob novas noções que atualizam a “teoria” do capital humano. Um novo vocabulário infesta o discurso pedagógico: sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, competências, empreendedorismo, capital cultural. A síntese é de que os que não se integraram se explica por que não fizeram as escolhas corretas ou não se empenharam para ter mérito para serem incluídos.

Ninguém melhor para aplicar o receituário neoliberal do que escolher para Ministro da Educação um intelectual que compunha os quadros desses organismos e conhecedor de suas teses para a sociedade e para a educação. Paulo Renato de Souza, por seis anos, ocupou o Ministério da Educação (MEC). Na Educação Básica, deu início à contrarreforma do Ensino Médio mediante o Decreto-Lei nº 2.208/1997. Um decreto que chancela em lei a dualidade do ensino separando a educação geral do ensino profissional e técnico.

Quanto ao Ensino Superior, o ministro Paulo Renato de Souza, ao mesmo tempo em que incentivava o ensino privado, defendia que no mundo globalizado não fazia sentido investir e ampliar o Ensino Superior público, pois seria mais barato a compra. A síntese da *Revista Exame* de um pronunciamento do Ministro Paulo Renato de

Souza a uma plateia de empresários logo no início de seu mandato (1996) delinea o ideário de um país que renuncia a ter um projeto próprio e, ao mesmo tempo qual o projeto educativo adequado para o nosso papel na divisão internacional do trabalho.

Segundo o ministro a ênfase no ensino universitário foi uma característica de um modelo de desenvolvimento autossustentado despujado (sic) da economia internacional e hoje em estado de agonia terminal. Para mantê-lo era necessário criar uma pesquisa e tecnologia próprias, diz Paulo Renato. Com a abertura e globalização, a coisa muda de figura. O acesso ao conhecimento fica facilitado, as associações e joint ventures se encarregam de prover as empresas dos países como o Brasil do Know-How que necessitam. “Alguns países como a Coreia, chegaram a terceirizar a universidade”, diz Paulo Renato. “Seus melhores quadros vão estudar em escolas dos estados Unidos e da Europa. Faz mais sentido do ponto de vista econômico”¹¹.

A opção explícita das forças sociais representadas pelo ministro é condenar o Brasil a permanecer “um gigante de pés de barro! Será uma ‘nação com história’, mas determinada lá fora”, como sublinha a citação anterior de Florestan Fernandes. A estratégia dessas forças sociais tem sido, em relação à Nova Lei de Diretrizes e Bases e ao Plano Nacional de Educação, a de protelar até atingir os objetivos dos interesses majoritariamente privatistas. Dermeval Saviani (1999) traz um balanço crítico sobre os limites e perspectivas da nova LDB. O caráter minimalista que assumiu, como demonstra a sua análise, é coerente com a lógica do mercado que busca desvencilhar-se de qualquer regulamentação.

As lutas contra a adoção das políticas neoliberais por movimentos sociais, sindicatos e instituições científicas contiveram a sequência deste desmonte com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, que assumiu o governo em janeiro de 2003. Os seus dois mandatos e mais um mandato e meio de Dilma Rousseff, liderados pelo Partido dos Trabalhadores, certamente não alcançaram o que um dos seus mais destacados militantes, Florestan Fernandes, definiu como reformas dentro da ordem capitalista contra esta mesma ordem. Aqui implicaria avançar estruturalmente nas reformas de base, agenda central do fim do governo Vargas até a ditadura empresarial militar de 1964. Todavia, se afirmaram políticas públicas de sentido oposto ao desmonte da nação e à superexploração do trabalho com o destaque de uma política externa que rompeu com o “estar de costas” para a América Latina e a uma adesão submissa ao imperialismo norte-americano.

11 Exame, São Paulo, v. 30. n. 15, p. 46, 17 jul. 1996.

Talvez, o campo da educação tenha sido o que teve o avanço mais significativo. Primeiro, pela revogação do Decreto nº 2.208/1976, que estabelecia a separação do Ensino Médio de educação geral e a educação profissional e tecnológica, e pelo Decreto-lei nº 5.154/2004, que recuperou a possibilidade da integração da educação profissional à Educação Básica no processo de superação da dualidade estrutural afirmando e estimulando o ensino integrado, travessia para uma escola unitária, integral ou por inteiro, que ensina e, também, educa.

A criação, expansão e interiorização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia constitui-se na maior política pública de educação por sua quantidade e qualidade. Dos atuais 679 *campi* ou *campus* avançados, 85% estão localizados no interior ou cidades ou bairros das grandes metrópoles. Mas, no mesmo sentido da expansão dos IFs, foram criadas 18 novas universidades federais e 173 *campus* universitários, praticamente duplicando o número de alunos entre 2003 e 2014. Universidades também interiorizadas e criadas como demandas de movimentos sociais e populares.

Cabe notar que tudo isto se deu por meio de disputas e concessões. A entrada do movimento Todos pela Educação, criado em 2006, no Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007 estabeleceu uma nova postura da classe dominante na disputa por uma educação escolar que atendesse seus interesses. A formulação correta do movimento empresarial, na realidade, é: Movimento Todos pela Educação mercantilizada.

Mas antes disso, em 2004, foi criado, sob a liderança do advogado Miguel Nagib, o Movimento Escola sem Partido, que postula representar pais e alunos contrários ao que denominam de “doutrinação ideológica” dos professores de esquerda na escola. Na verdade, refere-se ao uso de matérias nas escolas que tratam das questões de gênero, racismo, sexualidade e qualquer material que vá além de simplesmente ensinar, como o que se ensina já não tivesse um viés político, não no sentido partidário, mas que promova o conhecimento para ser capaz de ler as desigualdades sociais, econômicas e culturais presentes em nossa sociedade. Mas até mesmo o que ensinar é reivindicado como algo que não desenvolva exatamente esta leitura crítica da realidade social, política e econômica.

O “ovo de serpente” que este movimento representa só veio a ser percebido a partir dos movimentos de rua de 2014, que transformaram as lutas dos estudantes pelo passe livre no transporte num movimento de direita e extrema direita, com o objetivo de desestabilizar o governo da presidente Dilma Rousseff e, finalmente, efetivar o golpe de Estado que se consumou em agosto de 2016 com o impeachment.

O golpe foi arquitetado por forças de centro direita capitaneadas pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), inconformados com a reeleição de Dilma Rousseff, tendo como elo a traição do vice-presidente Michel Temer.

A certeza era de que, feito o trabalho sujo de completar as contrarreformas neoliberais, voltariam ao poder na eleição de 2018. E o trabalho sujo foi célere. Congelamento por vinte anos de novos investimentos na esfera pública, única que pode garantir os direitos universais básicos. E de forma imediata, apenas um mês após o golpe, a contrarreforma do Ensino Médio pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que posteriormente se converteu na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Essa rapidez foi porque o seu conteúdo já estava pronto desde o período da gestão de Paulo Renato de Souza no MEC. Assim, não por acaso a executora da política daquela gestão, Maria Helena Guimarães de Castro, foi alçada à Secretaria-Geral do MEC do governo golpista e com sua equipe ligada aos institutos privados do Movimento Todos pela Educação implantaram aquilo que por resistência da sociedade organizada não puderam fazer ao longo do governo Fernando Henrique Cardoso.

Trata-se da contrarreforma mais regressiva de todas, inclusive a da ditadura empresarial militar de 1964, e que interdita a juventude brasileira para a cidadania política e econômica. Não só efetiva um desequilíbrio entre os campos de conhecimento, que permitem compreender como funcionam as leis da natureza (biologia, química, física) e das ciências, as quais possibilitam entender como se dão as relações sociais, relações de poder, de dominação (sociologia, a filosofia, história, geografia, arte, literatura), mas os reduz sob argumentos que dissimulam, uma vez mais, os interesses encobertos dos protagonistas da modernização conservadora. A dissimulação mais cínica é de que se trata de uma mudança que atende o protagonismo juvenil.

Mas o erro de cálculo dos golpistas acabou por entregar o governo a forças de extrema direita, sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro. Um capitão de cultura tosca, aposentado precocemente no Exército por seu comportamento incompatível com esta instituição e defensor da ditadura empresarial militar de 1964 e de seus métodos de tortura e eliminação física. Um governo que estabeleceu uma simbiose das teses fundamentalistas de extrema direita na economia e na política com o fundamentalismo religioso. Um amálgama que junta posturas racistas, misóginas, homofóbicas, com cultura ao ódio dos adversários e política agressiva de liberação de armas com incentivo à expansão do capital em terras indígenas.

O descaso com os povos Yanomamis, com um processo de extermínio por envenenamento das águas pelo garimpo ilegal provoca, de forma consciente ou

inconsciente, a sua eliminação. O que tais forças de extrema direita sustentam é que estes povos são um estorvo ao desenvolvimento do país. A mesma política de violência pela mão armada do Estado foi pautada com os movimentos sociais do campo e nas periferias urbanas com jovens abandonados ao seu destino e, como sublinhamos anteriormente, seduzidos pelo tráfico e pelas milícias. O desfecho para esses jovens, na melhor das hipóteses, é a prisão¹², mas grande parte é morta pelo tráfico e milícias ou pelo Estado.

Deste modo, os quatro anos de governo de extrema direita de Bolsonaro materializaram o que Francisco de Oliveira sinalizava no fim da década de 1990 no texto: “Dominantes e dominados na perspectiva do milênio” (Oliveira, 1998). Referindo-se à substituição do ideário iluminista da esperança pelo qual os problemas criados na sociedade podem ser solucionados pelo realismo mercantil do fundamentalismo econômico pelo qual não há mais lugar para todos serem incluídos, assinala:

No limite, a regressão ao contrato mercantil tende, por analogia, a mesma regressão do nazifascismo. Sendo impossível, dada a complexidade da sociedade, voltar ao contrato mercantil, a violência termina por ser a parteira dessa regressão. Assiste-se, então, a violência explícita como moeda de troca nas relações sociais, até no cotidiano: a violência é o novo código da sociabilidade. (Oliveira, 1998, p. 230).

O caráter mais perigoso é a junção do fundamentalismo religioso, cuja história nos mostra que tortura mata em nome de Deus, com os fundamentalismos político e econômico. A síntese de José Luiz Fiori qualifica o teor dessa violência e seu sentido de sua sina desagregadora.

Hoje, a palavra “bolsonarismo” é usada em todo o mundo, como sinônimo de violência irracional e destruição psicopática, feita em nome de versículos bíblicos, mas sem nenhum sentido ético e humanitário. Já é utilizada também como um sinal vermelho de advertência sobre o limite a que pode chegar a humanidade quando perde o sentido ético da política e da história, e se joga contra tudo e

12 Muitos destes jovens presos não têm documentos como mostra Letícia Chahaira, no livro *E se eu não existo, por que cobras de mim?*. As pessoas privadas de liberdade sem documentação civil. (Chahaira, 2023).

contra todos, movida pelo ódio, medo e paranoia, transformando a religião num instrumento de vingança e destruição da possibilidade de convivência entre os homens.¹³

Não por acaso, o sistema educacional foi o foco em que a ideologia nazifascista do bolsonarismo buscou espalhar-se. Desde a campanha nas eleições e, enfaticamente no discurso de posse em 1º de janeiro de 2019, as teses do Movimento Escola sem Partido foram tomadas como orientadoras de sua política educacional. Nelas se condensam o fundamentalismo econômico, político e religioso. Este último mais letal, pois subordina a ciência à crença. E o que pautou ao longo dos quatro anos foi a agenda regressiva e desumanizadora dos costumes. O ponto mais nefasto se expressou pela censura ao livro didático eliminando temas que deveriam ser o centro do caráter educativo da escola. O que a política oficial do livro didático do bolsonarismo buscou foi apagar a memória de análises da escravidão, do racismo, das ditaduras, das injustiças, do feminicídio e misoginia, da degradação ambiental, da matança dos povos originários e da imoralidade da concentração de riqueza e renda e sua contrapartida da pobreza ou miséria da maioria.

O governo Bolsonaro arregimentou a extrema direita e manipulou milhões de pessoas, mediante notícias falsas em poderosas redes sociais, para desacreditarem a ciência, as vacinas e insuflar com a tese da fraude nas urnas eletrônicas e a necessidade do voto em papel. O epílogo foi o movimento golpista para não aceitar a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva e Geraldo Alckmin, O primeiro sinal claro da intenção de golpe deu-se no dia 12 de dezembro após a diplomação da chapa Lula e Alckmin como Presidente e Vice-presidente da República. Uma noite de horror em Brasília com queima de ônibus e carros. E desse dia até a véspera do trágico oito de janeiro montou-se a estratégia de invadir e depredar as instalações dos três poderes. Ação levada a efeito na tarde de 8 de janeiro de 2023 só não acabou sacramentando um novo golpe porque parte das Forças Armadas da ativa não aderiu.

O que é mais preocupante é o fato de que um ano após a invasão dos três poderes e a prisão de mais de mil golpistas e o processo de condenação em curso, as forças que apoiam a extrema direita, lideradas pelo ex-Presidente Bolsonaro, permanecem ativas e em quantidade impressionante. A vitória de Lula e Alckmin e das instituições que impediram o golpe nos livrou da continuidade da insensatez e insanidade como forma de gerir a nação, mas a esfinge e o ovo de serpente se mantêm ativos. Subestimar seu poder pode custar um novo retrocesso, o que seria enveredar para o imprevisível.

13 Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2019/05/15/artigo-or-religiao-violencia-e-loucura-no-brasil-por-jose-luis-flori>. Acesso em: 17 set. 2023.

3. Os dilemas e desafios do presente na sociedade e na educação

Sob o terreno de uma sociedade cindida e de uma herança de destruição dos valores democráticos e humanos e o aumento das forças de direita e extrema direita no parlamento é que se apresentam os dilemas e desafios da sociedade e do que propõe o Seminário Internacional, organizado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para a reinvenção da escola pública.

Sabemos que o que define os rumos da história, para melhor ou pior, são determinados eventos. A vitória da chapa de Luiz Inácio Lula da Silva e Geraldo Alckmin foi vital para que voltássemos à civilização e para que fosse aberta, uma vez mais, uma janela em nossa história para retomar o princípio da esperança e renascer das cinzas deixadas pelos quatro anos de desconstrução da sociedade, da economia, da cultura e da educação.

Uma vitória dos movimentos sociais organizados, de suas lideranças, do sindicalismo combativo, de instituições científicas e culturais. Vitória da ciência contra o negacionismo, da educação, da cultura e da arte contra o desmonte daquilo que são direitos universais, sociais e subjetivos.

Certamente a natureza dos dilemas e desafios do presente é que essa vitória somente se fez possível mediante a coalizão de forças políticas de direita, centro direita e da esquerda. Foi a leitura política sagaz de Luiz Inácio Lula da Silva, conhecedor como poucos das garras da plutocracia brasileira, especialmente hoje representada pelo capital financeiro e da sua junção com os barões do agronegócio e da mercantilização da educação, que o levou a convidar o adversário político Geraldo Alckmin para ser seu vice. Nem a direita nem a esquerda entenderam essa opção, pelo menos em seu início. Hoje se pode dizer que, sem esse passo atrás, o que viria pela frente seria o horror da continuidade do desmonte da nação e da convivência humana.

Por isso o tempo presente, por vários ângulos, é muito diverso dos 14 anos dos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores. Basta considerar a composição do Congresso, predominantemente de centro, de direita e extrema direita, para ver que a coalizão de forças políticas de sustentação do governo é frágil e instável. São forças políticas que não têm projeto de sociedade e que representam predominantemente as casamatas do capital financeiro, do agronegócio, das armas, do setor farmacêutico e dos “vendilhões dos templos” das denominações protestantes que fazem da “religião” um mercado enriquecendo, em nome de um “Deus” estranho.

O primeiro ano de governo evidenciou isto. Os representantes da classe dominante no parlamento e no tecido social buscam engaiolar o Estado e o governo. Instaurou-se uma espécie de parlamentarismo bastardo e dissimulado. O aumento das verbas

para emendas parlamentares e de comissões é uma prova empírica contundente deste cerceamento. Mas, mesmo dentro desse contexto, pode-se dizer que foi um ano extremamente positivo para a sociedade brasileira. Uma retomada das políticas públicas, dos programas Fome Zero e Bolsa Família, da preservação ambiental e criação dos Ministérios dos Direitos Humanos e da Cidadania, das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Povos Indígenas e uma reinserção ativa no cenário internacional.

Certamente trata-se de um governo que necessita de sustentação pelos movimentos sociais, do conjunto diverso das forças sindicais e políticas da esquerda e da atuação dos intelectuais do pensamento crítico para avançar na agenda das necessidades populares. Temos que aprender com os erros do passado, particularmente com o processo que culminou com o impeachment da presidente Dilma Rousseff. Isso não significa abdicar da crítica construtiva.

Portanto, no campo da educação, a tarefa das esquerdas, na sua diversidade nos sindicatos, movimentos sociais e partidos políticos, e dos intelectuais do campo crítico, é apoiar as várias iniciativas importantes de programas para a educação e recomposição paulatina dos orçamentos das universidades públicas e dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, carreira docente, bolsas de estudo para o Ensino Médio, perspectiva de criação de novos Institutos Federais, entre outros. Mas cabe indicar o ponto crítico dessa área que se localiza justamente no Ministério da Educação na condução especificamente da política do Ensino Médio. Nesse nível é que se efetiva a luta de classe e frações de classe na disputa da natureza da formação da juventude, pois aí está em jogo a perspectiva de romper com as estruturas de desigualdade econômica, social, cultural e de construir bases sociais para uma democracia substantiva, o que exige reformas estruturais.

Os elogios dos representantes dos reformadores empresariais da educação capitaneados pelo Movimento Todos pela Educação e os denominados especialistas dos institutos privados e de setores da imprensa fazem parte da histórica estratégia de dissimulação da classe dominante. Na verdade, este elogio se afirma no fato de que a contrarreforma do Ensino Médio, que se construiu nos primeiros meses do golpe de Estado de 2016, na sua essência, é assumida pelo MEC.

É, sobretudo, no campo da educação que a classe dominante brasileira busca construir a hegemonia na definição da gestão, do conteúdo e método direcionados para os objetivos do mercado e não na formação de sujeitos emancipados. Assim, o grande dilema e desafio atual para quem historicamente luta pela escola pública, universal, gratuita e unitária, situa-se no Ministério da Educação. As forças de

mercado conseguiram enjaular a Educação Básica no modelo Ceará no qual os institutos privados do Movimento Todos pela Educação (mercantil) são seus mentores de longa data.

O fato de o ministro e a secretária-geral do MEC serem representantes dos que optaram pela ingerência privada na gestão da escola pública indica uma vitória ou imposição do mercado. Poderemos aumentar o número de retenção e até melhorar nas estatísticas das “medições/avaliações dos organismos internacionais, mas sem qualificar os numerados”. Uma vez mais se toma o caminho do atalho nesse nível de ensino. A derrota está no sequestro do conhecimento potente para os jovens que frequentam a escola pública dos estados e municípios. Uma pesquisa certamente mostraria que os empresários da educação e os intelectuais que gerem os seus institutos privados postulam um ensino desidratado do que é básico para os “filhos dos outros”. Seus filhos e netos frequentam escolas privadas que não seguirão o que propõem para a escola pública, ou disputam vagas no Ensino Médio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A tese de doutoramento recentemente defendida por Pedro Claesen Dutra da Silva (2023) – *Ofensiva ideopedagógica dos institutos empresariais no Brasil*: uma análise a partir da realidade cearense – explicita o que pretende o empresariado com a educação pública e a natureza do “sucesso” do modelo Ceará na Educação Básica.

O foco mais grave dessa derrota está justamente no Ensino Médio – espaço de travessia para a cidadania política e preparo para o trabalho complexo. O que se anuncia na implementação da contrarreforma do Ensino Médio é o sequestro do conhecimento. O intenso embate travado pelos intelectuais ligados a instituições científicas e pelo sindicalismo e movimentos que defendem a escola pública e, em menos intensidade, os parlamentares das esquerdas, salvo raras exceções, teve o ganho da suspensão temporária da execução.

Ao fim de reuniões, audiências públicas, pesquisa de opinião, o resultado foi apenas alterar alguns aspectos do núcleo relativo à carga horária e aos itinerários, mas permanece seu caráter de liquidação da concepção de Educação Básica e Ensino Integrado. Mesmo esses pequenos ganhos tentarão ser revertidos no Congresso, como sinalizam os intelectuais dirigentes ou assessores dos institutos ligados às empresas do movimento “Todos pela Educação. Trata-se da educação que contempla o projeto de capitalismo dependente e de modernização conservadora.

Observe que, como salienta Daniel Cara, a posição da maioria absoluta dos que defendem a escola pública não é a favor da contrarreforma.

Hoje, a reforma do Ensino Médio é rejeitada por 99,9% da comunidade educacional que está dentro das escolas públicas. Todos

os formadores de professores, todas as universidades que formam professores, sem exceção, públicas, privadas. Todos os sindicatos, todos os movimentos estudantis, todas as entidades da sociedade civil que lutam pelo direito à educação são contra a reforma. Quem é a favor da reforma? Meia dúzia de instituições, fundações empresariais¹⁴.

O projeto enviado ao Congresso pelo MEC após as consultas, mesmo que seja aprovado como está, não mudará. Como mencionado anteriormente, a sua essência destrutiva de direito ao conhecimento básico da maioria dos jovens será mantida. Assim, uma vez mais, reitera-se o que Florestan aponta em relação à negociação feita sobre as Diretrizes e Bases no processo constituinte. No final prevaleceram os interesses mercantis.

A direção a construir, mormente na Educação Básica, tem de buscar políticas que tenham força de mudança estrutural mesmo que sejam, na correlação de forças do presente, parciais. Na educação, como candidato ao governo do estado de São Paulo, coerentemente Haddad tinha como proposta implantar o Ensino Médio Integrado pautada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Por certo, há muito que se avançar pedagogicamente nos IFs. Dirigentes e professores comprometidos com uma escola pública que ensina e educa ao mesmo tempo sabem disso. Ali encontramos as bases materiais para uma educação de qualidade. E o avanço paulatino do Ensino Médio com currículo integrado com um justo equilíbrio entre as ciências da natureza, sociais, humanas e instrumentais e a arte, a cultura, os esportes e o lazer indica que este “modelo” é que precisa ser ampliado na rede federal e nos estados da Federação. Com essa estrutura, bolsas de estudo e alimentação pode-se pensar num efetivo ensino em tempo integral e uma formação humana por inteiro. Desse modo, os jovens terão como se ocupar com atividades formativas para além do ensino *stricto sensu*; onde constroem as bases para o trabalho complexo e para a cidadania ativa. Certamente essas escolas são mais caras, mas totalmente viáveis de serem universalizadas se houver empenho da sociedade para forçar o Parlamento a criar uma legislação que taxe as grandes fortunas, os lucros astronômicos dos bancos, uma reforma tributária progressiva e Imposto de Renda progressivo nos altos salários, entre outras iniciativas, como mostram as análises do economista Márcio Pochmann. Destaco duas entrevistas, uma de 2014, na qual demonstra, a partir de suas pesquisas, que os donos de propriedade pagam pouco imposto e, outra, em 2023, em que, na mesma linha, defende a inclusão dos

14 Ver entrevista de Daniel Cara: Novo Ensino Médio “já está morto”. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/entrevista_Daniel_Cara_O_Povo_0705_01c_17DOM_17_DIG.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

ricos no Imposto de Renda. Demonstra, a partir de suas pesquisas, que os donos de propriedade pagam pouco imposto¹⁵ e, em outra, em 2023, na qual, na mesma linha, defende a inclusão dos ricos no Imposto de Renda¹⁶.

O desafio, portanto, é de resistir para romper o ciclo da modernização conservadora. Neste caminho, o dilema do presente situa-se em andar no fio da navalha e dar sustentação ao governo amarrado por uma coalizão conservadora e, ao mesmo tempo, construir uma frente popular para trazer o pêndulo para o campo dos direitos econômicos, sociais e educacionais, pilares de uma democracia substantiva. Isto não se fará sem a organização das massas¹⁷.

Cabe à universidade, às lideranças dos movimentos sociais e culturais, do sindicalismo combativo e dos partidos de esquerda essa tarefa. É crucial não abrir mão da utopia e da agenda solidária, o que implica a disputa da formação anticapitalista das novas gerações, combatendo o individualismo, a competição e a ideologia da meritocracia. Mudanças de caráter revolucionário, como indica Lúcio Magri sobre a visão de Antônio Gramsci, não constituem

[...] o resultado gradual e unívoco de uma tendência já inscrita no desenvolvimento capitalista e na democracia, mas, ao contrário, é produto de uma vontade organizada e consciente que intervém no processo de uma nova hegemonia política e cultural, de um novo tipo de ser humano em formação progressiva. (2014, p. 56).

15 Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/170-noticias-2014/529560-donos-de-propriedade-pagam-pouco-imposto-diz-marcio-pochmann>. Acesso em: 10 out. 2023.

16 Disponível em: <https://spbancarios.com.br/09/2023/brasil-precisa-colocar-os-ricos-no-ir-e-os-pobres-no-orcamento>. Acesso em: 10 out. 2023.

17 Sob este aspecto parece importante uma reflexão do amplo campo das esquerdas a análise que Karel Kosik desenvolve a partir de sua experiência como intelectual militante no contexto do socialismo do Leste Europeu. Reflexão que faz num artigo intitulado “Dialética da Moral e Moral da Dialética”. Nesse texto destaca a postura da “bela alma” e a do Comissário. A “bela alma” nunca agiu mal porque nunca agiu. É exatamente porque não agiu e não age suporta o mal e o observa. A atitude da consciência política que assume é uma observação passiva do mal. O Comissário é a antítese da “bela alma”. [...] Os princípios do Comissário são a atividade e a repressão do mal. Pelo fato de querer transformar os homens sem transformar-se a si próprio, ele tem a confirmação, no desenvolvimento de sua atividade, do preconceito de que terá tanto mais sucesso sua atividade na terra quanto mais o objeto de sua transformação e educação for passivo. [...] As intenções reformadoras se transformam, assim, em prática deformadora (Kosik, 1969, p. 110-11).

Um erro nesse campo poderá ter consequências negativas profundas para a economia, para a democracia e para contrapor-se ao projeto societário da direita e da extrema direita que, juntas, podem retornar ao poder da nação. A superação do dilema básico de nossa sociedade aí reside. Florestan, que nos demonstra isto, também qualifica a concepção da educação escolar fundamental para superar este dilema.

A pedagogia volta a ser a chave para a decifração do nosso enigma histórico. O que a Constituição negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e afirmadora do futuro. “E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas à fórmula abstrata da educação para um mundo em mudança”, mas sim da educação como meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores. (Florestan, 2020, *op. cit.* p. 29).

Este é o caminho para livrar uma parcela grande da juventude, em particular os mais pobres, das garras do tráfico, das milícias, da exploração sexual, da manipulação e da alienação religiosa dos mercadores dos templos e de serem vítimas do aprisionamento ou da absurda matança pela mão armada do Estado. Esta é a direção que o conjunto de análises do Seminário Internacional “Desafios e Reinvenção da Escola” nos aponta para romper com a modernização conservadora e a ignorância e obscurantismo que a sustenta. Cabe ao governo um esforço mais claro para a mudança de rumos do MEC na defesa do caráter público da educação para que ela não se reduza a ser estatal, mas com a direção dos interesses privados. É tarefa das forças que historicamente defenderam e defendem a escola pública, universal, gratuita, laica e unitária não desistir desta luta. Isto implica não perder de vista o que nos interpela Florestan Fernandes na citação anterior, extraída da síntese final do texto “Diretrizes e bases: conciliação aberta”. Ora, o teste final virá da nossa coesão e de nossa capacidade de lutar juntos. Lembremo-nos sempre: ou o Brasil empreende sua revolução educacional, por intermédio da escola pública, ou ele permanecerá como um gigante de pés de barro!

Referências

- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo. Companhia das Letras, 1992.
- CÂNDIDO. Antônio. A revolução de 1930 e a cultura. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-36, 1984.

CHAHAIRA, Letícia. **E se eu não existo, por que cobras de mim?** As pessoas privadas de liberdade sem documentação civil. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2023.

COMPARATO, Fábio Konder. Brasil: a dialética da dissimulação. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, v. 14, n. 239, p. 1-22, 2016.

DUTRA SILVA, Pedro Claesen. **Ofensiva ideopedagógica dos institutos empresariais no Brasil**: uma análise a partir da realidade cearense. 2023. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, Florestan. Diretrizes e bases: conciliação aberta. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 33-36, 1991.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **O ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2023.

KOSIK, Karel. Dialética da mora e moral da dialética. *In*: DELLA VOLPE, Galvano, GARAUDY, Roger, KOSIK, Karel *et al.* **Moral e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1969. p. 97-118.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **Para compreender o pensamento de Karl Marx**. Lisboa, Edições 70, 1975.

MAGRI, Lúcio. **O alfaiate de ULM**: uma possível história do partido comunista italiano. São Paulo: Boitempo, 2014.

OLIVEIRA, Francisco. Além da hegemonia, aquém da democracia. *In*: OLIVEIRA, Francisco. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 197-203.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Francisco. Dominantes e dominados na perspectiva do milênio. *In*: OLIVEIRA, Francisco. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 223-231.

SAVIANI, Dermeval. **Nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Juremir Machado da. **Raízes do conservadorismo brasileiro**: a abolição na imprensa e no imaginário social. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classe**. Lisboa, Moraes, 1977.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 59-79, abr./jun. 1962.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

Escola democrática e de qualidade: utopia socialmente necessária

Marco Aurélio Nogueira |

A constatação está posta na mesa há décadas: nós, brasileiros, entramos no século XXI com um apagão educacional. Há muitas crianças fora da escola e muita evasão. Milhares não chegam a completar o ciclo escolar inteiro. Os que conseguem nem sempre demonstram que a escola fez diferença em suas vidas.

Poucos dominam a língua portuguesa e conseguem elaborar um pensamento concatenado. A maioria da população não é composta por leitores sistemáticos, escreve pouco e mal. Erros de ortografia poluem até mesmo a escrita acadêmica. O despreparo é geral. A alfabetização funcional pesa como um rochedo nas costas do País, cuja população, para piorar, não se dá conta disso. Basta ouvir as vozes das ruas, as entrevistas dos jogadores de futebol, a conversa dos motoristas e passageiros dos ônibus, a algazarra das brincadeiras infantis, os papos de bar. É uma sucessão de erros crassos na linguagem escrita e oral. O cenário causa arrepios.

Não se trata, evidentemente, de exigir que os brasileiros sejam “intelectuais”. Mas devemos fazer algo para ao menos minimizar a tragédia cultural que nos assola. O fato é que o brasileiro médio não domina a linguagem, lê pouco, escreve menos ainda, desconhece o bê-á-bá e, por consequência, distancia-se dos meandros da reflexão ponderada e da vocalização minimamente elaborada. Nem me refiro aos números, à história, à geografia, às ciências, às questões climáticas e ambientais. Também não penso na educação cívica: na capacidade de compreender a política. Prendo-me ao domínio do letramento. Nos demais fundamentos, a tragédia é igual.

Há algo de muito errado numa sociedade que não consegue, em pleno século XXI, ter uma população bem alfabetizada e em condições de se elevar às esferas do pensamento abstrato, ao domínio da técnica e da tecnologia, à compreensão mesmo que simplificada do terrível e complexo mundo em que vivemos.

O problema passa pelas escolas, evidentemente, mas não se esgota nelas. Está enraizado na história nacional e no modo como nos tornamos modernos, sob o ímpeto

de um capitalismo ora selvagem, ora conservador e autoritário, ora estatalizado, ora neoliberal. A precariedade da educação afeta em particular os jovens, pondo em xeque seu futuro. Mas atinge o conjunto da população, os governos, os políticos, as políticas públicas, a democracia. Anda de mãos dadas com a desigualdade social, que separa poucos brasileiros bem escolarizados de uma esmagadora maioria de pessoas que mal sabem conversar sobre os temas que lhes dizem respeito. Caminha junto com a rusticidade da chamada “classe política”, que atua de costas para o país. É um circuito envenenado, que impede a formação de um sistema educacional consistente. Uma cultura “negacionista” rejeita a escola, despreza os professores, bloqueia o futuro do país. Encrustada nela, há também uma profusão de manobras “identitaristas” que desejam estabelecer regras dogmáticas para “reeducar” professores, formatar currículos e punir os desobedientes. A escola não tem conseguido responder bem a essa situação, que a sufoca e desafia.

Hoje mesmo, no Brasil, não encontraremos um projeto amplo que valorize de fato a escola pública, prepare o professorado, direcione a atuação escolar, defina metas claras e forneça os meios para viabilizá-las. As promessas e os discursos são muitos, mas ficam ao sabor de providências políticas, da ação e dos recursos de governos municipais e estaduais, cada um deles seguindo uma rota. A desigualdade vai assim se aprofundando. Mesmo os pesquisadores da área têm dificuldades para traduzir o quadro e fornecer soluções para ele.

Temos, ainda, um complicador adicional: a vida digital, a frequência às redes sociais, cujos apps incentivam o uso de poucas palavras, de uma comunicação simplificada ao extremo, que rouba capacidade de reflexão, dispensa o uso da linguagem, hipervaloriza as imagens e os vídeos curtos, dificultando o processamento do turbilhão de informações que circulam pelas mídias e empobrecendo a reflexão mais abstrata. Toda uma geração vem crescendo com esse padrão, desabitua-se de ler textos mais complexos e de escrever com maior rigor. Isto comprime a compreensão da realidade existencial e do mundo atual, com seus desafios e suas exigências. Como não se valoriza o ensino técnico e profissionalizante, complica-se o ingresso no mercado de trabalho.

Em um artigo publicado na revista *Veja* (10/11/2023), o ex-senador e ex-Ministro da Educação Cristovam Buarque observou que “as falhas da educação brasileira são um fracasso de décadas”. Passaram governos, avanços tópicos aconteceram, mas o País continua com a pior e mais desigual educação quando comparado com outros países. Hoje nos conformamos em correr atrás de cumprir com “a simples promessa de alfabetizar alunos aos oito anos de idade”.

O diagnóstico é amargo. Faltam metas ambiciosas e instrumentos políticos e administrativos para executar projetos estratégicos. Para Cristovam, três características da sociedade travam essa estratégia: “primeiro, educação de máxima qualidade não é um objeto de desejo político nem uma prioridade maior do eleitor brasileiro; segundo, a igualdade não faz parte do caráter nacional; terceiro, o imediatismo impede que os governos olhem para um futuro posterior aos seus mandatos”.

Há, ainda, os efeitos da pandemia (2020-2021), que fizeram e ainda estão a fazer com que as escolas tenham de lidar com mais indisciplina, aprendizagens perdidas, faltas sequenciais.

O que assusta é saber como atravessaremos o século XXI com esse rochedo nos sufocando. Sem um sistema público nacional único, que permita a plena alfabetização dos brasileiros e os insira de modo inteligente na contemporaneidade, sem a incorporação pela mentalidade dos brasileiros do valor da escola e da educação, sem políticos e governos dedicados concentrar esforços na questão, continuaremos a derrapar como País e a assistir ao derramamento da desigualdade entre nós.

Podemos ter escolas democráticas nas condições atuais?

Escola e democracia são temas permanentes. Expressam valores enraizados e uma história conceitual longa e complexa. São conceitos controvertidos, submetidos a múltiplas interpretações, especialmente quando pensados em conjunto: escola democrática.

A escola tem sido vista, pelas correntes democráticas (liberais ou socialistas), como um recurso estratégico para a formação da cidadania. Se o cidadão é concebido como um sujeito livre e autônomo para elaborar sua opinião e se projetar criticamente no espaço público, não há como isso acontecer sem processos formativos estruturados, com ambientes intelectualmente estimulantes e que respondam pela difusão das bases essenciais de uma relação livre com o mundo: o domínio das letras, antes de tudo, mas também da história, dos números, da geografia, do pensar.

A escola também está inscrita numa trajetória profissionalizante, capaz de preparar os estudantes para a vida, para o convívio, para a compreensão do estar-no-mundo e, evidentemente, para o mercado de trabalho. Tem flutuado entre a formação básica e a formação mais instrumental, técnica, com a pretensão de as articular de modo coerente. Na situação atual, é difícil saber o quanto se tem obtido de sucesso nessa pretensão. O que se sabe é que estamos distantes da realização prática de qualquer visão que se queira de uma “escola unitária”.

Antonio Gramsci, por exemplo, um dos mais vigorosos defensores da escola unitária, acreditava que uma política para a escola deveria partir de uma compreensão rigorosa da realidade em que se vive. Em sua época, o mundo passava por uma dinâmica em que “as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas”, para seus filhos, que seriam assim formados a partir de valores e concepções diferenciadas, particulares. Hoje, o quadro é seguramente muito mais desafiador, a complexidade da vida prática cresceu, as ciências capturaram o imaginário, os Estados perderam parte de sua potência executiva. Para Gramsci, nos anos 1930, “[...] a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral.” (Gramsci, 2001, v. 2, p. 32-33).

A escola unitária gramsciana foi uma proposta generosa: pensava na organização de uma escola única de cultura geral, humanista, formativa, que equilibrasse “de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. Ela deveria fornecer as primeiras noções de direitos e deveres, do Estado e da sociedade, e fornecer as condições para que, em seus anos finais, os mais decisivos, fossem criados “os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.)”. (Gramsci, 2001, v. 2, p. 39).

A escola unitária, assim, seria uma “escola criadora, que é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de ‘conformismo’ que pode ser chamado de ‘dinâmico’; na fase criadora, sobre a base já atingida de ‘coletivização’ do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea”. Assim, a escola criadora surgia como uma escola na qual “a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade”.

Em suma, “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo”. (Gramsci, 2001, v. 2, p. 39-40).

Trata-se, evidentemente, de um parâmetro reflexivo, ainda que seja claro que, em Gramsci, a escola unitária fazia parte de um programa, almejava ser traduzida em termos práticos. Fato que dependia da consideração criteriosa das condições sociais realmente existentes, bem como das possibilidades da política, do caráter do Estado, do engajamento social, e assim por diante.

Temos como pensar nesses termos no Brasil?

A ideia de escola democrática, por sua vez, navega em um oceano de expectativas e enfrenta dificuldades para encontrar seu foco e sua tradução prática. Isso nos dois sentidos da palavra: o da escola aberta para todos e o da escola que funciona democraticamente. Quanto mais ingressamos nas atuais condições de reprodução social – quanto mais entramos na hipermodernidade --, mais essas dificuldades crescem, em que pese a presença de uma aspiração universal à democratização escolar.

É que a hipermodernidade tem características perturbadoras: a individualização, a fragmentação social, a aceleração, a mundialização, o deslocamento dos lugares e das posições sociais, o excesso de informações. Tais características afetam em particular o modo como vivemos e, portanto, o modo como estudamos e como organizamos escolas. A própria democracia, hoje, sofre os efeitos da transição hipermoderna. Tudo está encaixado de um modo meio torto.

A aspiração universal à democracia e a uma escola democrática não basta para que existam escolas democráticas. Precisamos tanto de projetos claros como de boas políticas públicas voltadas para a democratização, a inclusão, o financiamento, a avaliação, a qualificação e a remuneração de recursos humanos. Precisamos de gestores empenhados e professores bem-preparados. Deveríamos ter, também, condições básicas de igualdade social, mesmo que relativas.

Na falta disso, a aspiração se perde no céu dos princípios abstratos. É o que me parece ocorrer no Brasil. Democratizar a escola (o acesso a ela, a qualidade dela, o seu funcionamento) é uma necessidade estratégica para a sociedade brasileira. É uma utopia socialmente necessária. Para servir efetivamente como farol, exige clareza, realismo e uma boa dose de ativismo bem compreendido.

Ativismo bem compreendido significa: agir por uma causa que abarque todos, que não se distancie da realidade e não ceda à tentação do dogmatismo e das “narrativas” doutrinárias.

O funcionamento democrático de uma escola não dispensa a atenção para com a qualidade do que se ensina e do como se ensina. Ao contrário: a qualidade é o objetivo principal, a estrela-guia. O conceito de qualidade envolve diversas dimensões, ainda que se concentre na oferta de conhecimentos substantivos, colados aos valores culturais universais e locais, transmitidos corretamente, úteis em si mesmos e abertos para a vida real. Está sempre na dependência de ambiente plurais e de professores qualificados, preparados para fomentar o espírito crítico nos estudantes. A qualidade de uma escola e de um ensino também passa pela capacidade de incluir os mais vulneráveis, tratá-los com dignidade e respeito, em condições de igualdade. Uma educação de qualidade, em suma, faz dos direitos humanos e da justiça social um elemento integrante do próprio processo educacional.

A escola realmente existente no Brasil atual está distante desse modelo de escola democrática de qualidade. O sistema educacional não o patrocina, não o ajuda a florescer. Funciona de modo errático, sem balizes estáveis, pressionado por duas vertentes que se retroalimentam e que atormentam a atuação dos gestores. Por um lado, a expectativa social de que a escola abra as portas do mercado de trabalho, o que a leva a se concentrar na oferta de disciplinas mais instrumentais. Por outro lado, a ideia de que a escola deve ser um fator direcionado para tirar as crianças da miséria, fornecendo-lhes desde atividades de lazer até alimentação, além, claro, de formação.

A proposta sistematicamente reiterada de uma “escola integral”, quer dizer, organizada em ciclos diários de 8 horas, é o melhor exemplo disso. A proposta vai além da dimensão propriamente educacional da escola, pois visa a garantir a permanência, abrigar e proteger as crianças do mundo hostil em que vivem. Nenhum demérito nisso, claro. Mas o fato é que a proposta quase nunca é acompanhada de um projeto pedagógico que ponha o tempo integral em sintonia com os objetivos fundamentais da educação. Numa entrevista publicada em *O Estado de S. Paulo* (31 mar. 2024), a educadora Guiomar Namó de Mello observou, com razão, que “não é o tempo na escola que define a qualidade”. A criação de escolas com ensino integral procurou compensar a existências de “escolas pela metade”, sem levar em conta que “dar o ruim duas vezes não adianta”.

Além do mais, escolas em tempo integral não são a garantia de que se terá uma formação integral, objetivo maior da educação moderna. Para Guiomar, “independentemente de quanto tempo a criança vai ficar na escola, o fundamental é

que ela tenha uma formação que atenda tanto ao seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, quanto ao seu desenvolvimento físico e social, para que ela saiba lidar com situações e tenha, enfim, um caráter de resiliência e de autonomia”.

A questão, portanto, é saber como fazer com que as escolas ofereçam um ensino de qualidade.

Para propor uma reflexão

1. Sabemos o que é uma escola democrática e como organizá-la? Tendemos a nos concentrar em teorias pedagógicas críticas e em estruturas arejadas, pouco burocráticas, abertas à participação e com aulas dialógicas, que façam professores e alunos serem sujeitos ativos e autônomos. Seria isso suficiente para fazer com que uma escola seja democrática? Muitas vezes, deixamos de levar em consideração a dimensão da autoridade e da disciplina, como se a escola pudesse funcionar segundo os interesses e as preferências dos estudantes, conforme pregava a escola de Summerhill, ligada a A. S. Neill, para quem as escolas deveriam se adaptar aos jovens e não o contrário. A perspectiva de Summerhill confluiu com as ideias libertárias vindas de maio de 1968, que enfatizavam que os jovens, como seres humanos, deveriam usufruir dos mesmos direitos de todos os cidadãos e serem igualmente respeitados, ouvidos e levados em conta nos processos de tomada de decisões.

São ideias clássicas, que hoje servem de base para formulações alternativas, mas que não resolvem todos os problemas, a começar o da qualidade do ensino e da educação. De qualquer modo, estão na origem da escola democrática entendida como uma organização que valoriza a autonomia individual e a participação ativa dos estudantes, com a colocação em xeque do modelo de escola em que os professores são tratados como portadores exclusivos do saber e dos passos a serem seguidos no processo de aprendizagem.

Escolas democráticas são mais fáceis de serem organizadas no terreno dos empreendimentos educacionais particulares do que no sistema público, pois dependem tanto de recursos financeiros como de uma “liberdade de ação” mais difícil de ser alcançada no setor público. Vista como ideia, uma escola democrática apresenta vantagens não desprezíveis. Aumenta a responsabilidade dos estudantes e sua capacidade de administrar o tempo, o que pode significar maior predisposição para aderir aos programas de estudo. Pode disseminar a ideia de igualdade e respeito sem deixar de reconhecer que cada sujeito é portador de talentos e habilidades específicas, que devem ser igualmente reconhecidos. Ao menos em princípio, isso

pode favorecer a incorporação de um espírito reflexivo independente, além de reforçar a autoconfiança e estimular a comunicação dialógica, a cooperação, a criatividade e a sensibilidade social.

2. Os jovens são refratários à escola e à disciplina intelectual, às hierarquias do saber e da experiência. Veem a escola como um fardo, um problema, não propriamente como uma solução. Creio que, em boa medida, sempre foi assim. Estudar cansa, aulas nem sempre são estimulantes, “pensar causa dor”, como se dizia tempos atrás, adolescentes são inquietos e agitados. Muitos acreditam que, na melhor das hipóteses, a escola pode ampliar as expectativas de ingresso no mercado de trabalho. Mas, no Brasil atual, são poucas as escolas técnicas (que não são devidamente valorizadas) e os currículos nacionais ainda não conseguiram resolver a equação formação profissional/formação geral. Hoje, os jovens brasileiros aceitam parcialmente uma escola que não os sobrecarregue, que seja “tecnológica” e não “livresca”, dinâmica e não baseada em giz, lousa e monótonas aulas expositivas. Querem mais “atividades” do que estudo e reflexão. Há neles uma disposição contestadora, mas ela quase sempre se distancia da ideia da aquisição de conhecimentos. É um insumo, portanto, insuficiente, que precisa ser reforçado e direcionado.

O grosso dos jovens que chegam à escola hoje são nativos digitais (geração Z). Estão encharcados de tecnologia de comunicação e de informações, e julgam que a escola está a lhes oferecer uma informação a mais, que pouco acrescenta. Estamos tentando lidar com isso, mas ainda não encontramos um eixo, um caminho para fazer com que a escola seduza e atraia, chame os jovens para si.

Na verdade, sabemos pouco a respeito dos jovens que chegam (ou deveriam chegar) às escolas, especialmente às públicas. Não temos à disposição uma teoria sociológica pronta e acabada que nos explique por que os estudantes são o que são. O atual modo de vida poderia gerar estudantes diferentes? Caberia à escola reformatá-los? Como poderia fazer isso?

Os jovens fogem da escola porque não encontram na escola nem a resolução do problema do emprego, nem a questão de saber o que fazer durante o resto de suas vidas. Porque têm pouca capacidade de concentração, anestesiados que estão pelas redes sociais e pelo maremoto informacional. Porque a escola não lhes oferece uma razão clara para ser frequentada.

3. Uma escola democrática só pode ser concebida se nela ocorrer uma fusão de elementos dicotômicos e contraditórios: ordem e liberdade, participação e responsabilidade, opinião e conhecimento, competição e cooperação, discussão e decisão, autoridade e criatividade. Somente pode nascer da criação de consensos consistentes, de entendimentos antes de tudo entre os professores, diretores,

pesquisadores. Debates que vetam e excluem, que nascem de pregações unilaterais e radicalizadas, que buscam garantir a prevalência de “narrativas” particulares, não contribuem para a promoção dessa fusão.

4. Poderemos ter escolas democráticas e de qualidade sem professores qualificados e em condições adequadas de trabalho? Um professor que trabalha em dois ou três turnos e ganha pouco é um ser atormentado, sobrecarregado, sem energia para contornar as dificuldades do ato de ensinar, sem tempo para se atualizar e compensar a má formação básica que recebeu no ensino médio e para suprir as lacunas surgidas no ensino superior. Não há como democratizar uma escola se seu corpo docente está nessas condições de amargura, fadiga, desorientação existencial e penúria.

5. Escolas (em geral, mas sobretudo as públicas) são sistemas integrados a sistemas maiores, com os quais muitas vezes estão em atrito. Fazem parte de uma rede complexa. O caráter sistêmico das escolas é um desafio para o estabelecimento de ambientes de liberdade, criatividade e autonomia. Dificulta o relacionamento institucional com a diversidade e as particularidades do mundo exterior, sejam elas regionais, étnicas ou socioeconômicas. Amortece a adoção de procedimentos democráticos sustentáveis. É difícil imaginar que poderemos ter escolas democráticas em macrosistemas que são estruturalmente burocráticos, não estão sob controle dos gestores, dos professores e dos alunos, além de sofrerem o assédio pouco escrupuloso de políticos, governos e partidos.

Para concluir

A institucionalização de escolas democráticas e de qualidade tem por certo lugar nessa nossa época de transformações profundas que abalam as bases da sociedade, mexem com nossas cabeças e nos despojam de grandes referências, na qual a própria democracia está posta em xeque.

Não teremos como vencer esse desafio sem consistentes áreas de consenso, sem entendimentos que superem as polarizações improdutivas que tanto nos dividem, derivadas de postulações identitárias mal calibradas, de embates políticos revanchistas, da busca de protagonismo pessoal, de bate-bocas infrutíferos nas redes sociais. Podemos vencer sem bons projetos e boas políticas públicas?

No Brasil, em particular, o fato de não termos bons projetos e boas políticas educacionais é um indicador claro da dificuldade que intelectuais, pesquisadores, políticos e governantes estão tendo de decifrar o mundo em que vivemos.

Consensos não caem do céu. Precisam ser cogitados, procurados, construídos. Chegar a eles em termos pedagógicos, organizacionais, didáticos e políticos é um dos principais problemas que temos de resolver. Estamos hoje carentes de diálogo, na vida pública e na vida privada, assim como entre o público e o privado. Sem diálogo, não temos como alcançar reflexões críticas mais livres e abertas, longe de dogmas e esquemas pré-concebidos.

Díálogos são recursos preciosos, tanto para aproximar os que pensam diferente como para clarear a realidade que temos diante dos olhos. Precisamos defendê-los como uma necessidade vital, estratégica, um fator sem o qual não caminharemos de modo mais cooperativo rumo a um futuro que já está insinuado e gera perplexidades.

Referências

Gramsci. Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 6 v.

Estado, Economia e Educação: racionalidades em disputa e o caso brasileiro

Daniel Cara |

Prólogo

Há um litígio entre a Educação e a Economia. A cada dia, as questões pedagógicas são mais secundarizadas e acabam por serem submetidas às preocupações e métodos da área econômica. Os motivos para a querela são muitos, porém essa contenda acaba por prejudicar demasiadamente a ação educativa e os profissionais da educação, que além de seguir desvalorizados, acabam sendo destituídos de poder em sua própria área.

Diante desse cenário, este texto se propõe a ir ao caminho inverso: realiza uma apresentação panorâmica sobre Estado, Economia e Educação para lançar alguns insumos para a construção de uma Economia Política do Direito à Educação.

Essa é uma tarefa hercúlea e exigirá muito mais do que apenas um herói mitológico. Obrigatoriamente, trata-se de uma empreitada coletiva que demandará enormes esforços teóricos, empíricos e comunicativos, sob riscos epistemológicos e suscetibilidades paroquiais. Contudo, se coragem é uma obrigação em qualquer Ciência, ela é imperativa para quem atua em uma Ciência aplicada, especialmente na Educação.

Se este texto suscitar algum interesse de educadoras, educadores e estudantes de licenciaturas nas temáticas relativas ao Estado, à Economia e à Educação, ele terá cumprido sua missão.

A complexidade do Estado contemporâneo

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, proclama em seu Preâmbulo:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para *instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais*, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (Brasil, 1988, grifos meus).

Desde o princípio, a Carta Magna brasileira expressa um dos principais desafios do Estado contemporâneo: *o dever irrevogável de conciliar a garantia das liberdades conquistadas pelas revoluções burguesas e, ao mesmo tempo, consagrar os direitos sociais*.

O tema é complexo. Para Gustavo Gozzi, “uma abordagem que se revela particularmente útil na investigação referente aos problemas subjacentes ao desenvolvimento do Estado contemporâneo é a da análise da difícil *coexistência das formas do Estado de direito com os conteúdos do Estado social*” (Gozzi, 1992, p. 401, grifos meus)¹.

Sob a égide do *Estado de direito*, os *direitos fundamentais* “representam a tradicional tutela de proteção das liberdades burguesas: liberdade pessoal², política³ e econômica”⁴ e se “constituem como um dique contra a intervenção do Estado” (Gozzi, 1992, p. 401).

1 O Estado de direito promove os direitos fundamentais, já o Estado social deve consagrar os direitos sociais. Isso ficará mais claro no decorrer do texto. A divisão entre Estado de direito e Estado social é, na prática, uma estratégia didática de exposição para tornar compreensível as diferentes tarefas e desafios do Estado contemporâneo, que é uno.

2 Liberdade cujo dever de garantia é do Estado, mas o conteúdo também inclui proteger os cidadãos contra os excessos do próprio poder estatal. Engloba direitos como: liberdade e segurança pessoal, liberdade de ir e vir, liberdade de expressão, consciência, religião, associação, privacidade, processo legal justo, julgamento imparcial, propriedade, autodefesa, proteção contra tortura e desaparecimento forçado, liberdade de imprensa, igualdade perante a lei, direito à vida e integridade física.

3 Liberdade do povo de autogovernar-se, permitindo a autorrepresentação ou o poder de escolha de seus representantes livremente, além de permitir a participação no governo do Estado.

4 Liberdade que as pessoas possuem de desenvolver atividades econômicas, trabalhar, gerar reservas e investir, com a menor interferência possível do Estado, mas sob a regulação dele.

Em termos históricos, os direitos fundamentais são resultado de reformas e processos revolucionários protagonizados pela burguesia, que também serviram como inspiração e ponto de partida para a demanda pelos direitos sociais. André Singer, Cicero Araujo e Leonardo Belinelli sintetizam o legado de três grandes revoluções:

o Estado de direito, a garantia da pluralidade religiosa e a pauta dos limites do poder [da monarquia e da nobreza] foram os principais legados da Revolução Inglesa. A igualdade humana universal como meta, a proteção do direito das minorias e o federalismo como garantia da liberdade constituíram marcas deixadas pela Revolução Americana. A profunda intervenção das classes populares na política, que trouxe uma noção inédita de igualdade social, compôs a herança indelével legada pela Revolução Francesa. (Singer; Araujo; Belinelli, 2021, p. 17-18, inserção minha entre colchetes).

Embora esses processos revolucionários tenham dado início à formulação dos direitos sociais – com destaque para a Revolução Francesa –, foi a luta da classe trabalhadora nos séculos XIX e XX que consolidou esses direitos, como evidenciam autores como Adam Przeworski (1989).

Além disso, o Estado social também foi, em parte, uma concessão de governantes e elites econômicas, visando garantir a estabilidade política e fomentar a expansão do capitalismo. Nesse sentido, um dos primeiros e mais emblemáticos casos foi o das seminais políticas de seguridade social do “Chanceler de Ferro” do Império Alemão, Otto von Bismarck. Implementadas entre 1883 e 1889, essas políticas tinham dupla missão: (1) realizar ganhos de produtividade, por meio dos benefícios advindos da proteção dos trabalhadores e, sob o risco da conflagração, (2) minar os sindicatos, partidos, movimentos e articulações socialistas, anarquistas e comunistas. Como afirma Gozzi, as revoluções industriais demandaram “a necessidade de uma tecnologia social que determinasse as causas das divisões sociais e tratasse de lhes remediar, mediante adequadas intervenções de reforma social” (Gozzi, 1992, p. 403). Nada muito diferente das políticas sociais da Era Vargas, anos depois, no Brasil.

As políticas sociais são, precisamente, a tecnologia social mencionada por Gozzi. Elas, por sua vez, são um tipo de políticas públicas dedicadas à promoção dos direitos sociais. Muito pode ser dito sobre a definição de políticas públicas e há muitos trabalhos na Ciência Política e no estudo da Administração Pública sobre o tema. Contudo, aqui será tomado como referência um conceito simples, de minha autoria: ***políticas públicas são todas as decisões e ações implementadas por um governo, condicionadas sempre pelas obrigações institucionais relacionadas ao cumprimento dos deveres do Estado.*** Para além de seus objetivos específicos, as políticas públicas também visam colaborar com a continuidade dos governantes no

poder e, geralmente, são alinhadas ao programa ideológico dos incumbentes. Não obstante, quando a ideologia atrapalha o projeto de perpetuação no poder, vence o pragmatismo.

As políticas sociais atendem à promoção dos direitos sociais. Em termos de cidadania, o objetivo central desses direitos é garantir a dignidade e promover a participação política e a redistribuição de riqueza dentro de um país. No entanto, como já mencionado, a consagração dos direitos sociais também colabora com o crescimento econômico, ao promover estabilidade social (apaziguamento, “ordem” e coesão), estabilidade política (manutenção das regras do jogo) e engajamento produtivo (trabalhadores protegidos tendem a produzir mais e melhor).

Para além disso, ainda no âmbito da economia, a questão é objetiva: quando há instabilidade e revolta, a acumulação de capital é posta em risco e esse sempre é o objetivo da classe dominante. Assim, se for necessário, sempre é mais seguro para a elite econômica entregar os anéis para não perder os dedos.

Segundo Thomas Humphrey Marshall, no contexto inglês/britânico, os direitos sociais⁵ foram alcançados no século XX, após a conquista dos direitos civis⁶ no século XVIII e a obtenção dos direitos políticos⁷ no século XIX (Marshall, 1963). No Brasil, de acordo com a análise de José Murilo de Carvalho, os direitos sociais foram concedidos na década de 1930 durante o governo de Getúlio Vargas, um período caracterizado pela repressão dos direitos políticos e retrocesso nos direitos civis (Carvalho, 2014). Embora construída com a rigorosa argumentação do autor, a compreensão de Carvalho de que há conquista no caso inglês e concessão no caso brasileiro, com a “Estadania” substituindo a “cidadania”, é controversa e dificilmente resiste a uma rigorosa historiografia política das revoltas civis e militares no Brasil entre a independência e a terceira década do século XX.

Ocorre que no caso do reconhecimento de direitos, *a priori*, nenhum governante cede, pois nunca é vantajoso ao detentor franquear poder. Porém, quando hábil, para evitar perdas e – se possível – aumentar suas chances de perpetuação no governo

5 O tópico inteiro trata dos direitos sociais, por isso, ele não receberá nota.

6 Vinculados à liberdade pessoal e à liberdade econômica, englobam o livre pensamento, liberdade de ir e vir, a celebração de contratos, a propriedade, além de assegurar o acesso à justiça. Ver nota de rodapé 2.

7 Relacionados com as liberdades políticas, incluem os direitos relacionados à participação no poder político, garantindo o direito de votar e ser votado, entre outros. Ver nota de rodapé 3.

do Estado, cabe ao líder adiantar-se ao que é inexorável, estabelecendo algum grau de controle sob os acontecimentos. Mesmo sendo cru, isso nada mais é do que a moralidade política (virtù) se sobrepondo à moral comum.

Nesse sentido, guardadas todas as proporções e respeitando as diferenças de contexto, é possível insistir nas semelhanças entre os governos de Getúlio Vargas e de Otto von Bismarck. Embora tenham governado de forma autoritária, desconsiderando as liberdades individuais, ambos acumularam resultados em termos de estruturação do Estado, desenvolvimento capitalista e implementação de reformas sociais benéficas à produção industrial e apaziguadoras das lutas sociais, com inegáveis ganhos políticos. Sobre essas reformas, a mais emblemática no caso brasileiro, sem qualquer dúvida, é a Consolidação das Leis do Trabalho (1943)⁸.

Contudo, os direitos sociais, quer sejam adquiridos por meio de conquistas ou concedidos como uma resposta estratégica ao risco de serem reivindicados – o que, de qualquer forma, implica que foram conquistados em alguma medida – adicionam complexidade à administração do Estado. Para Gozzi

Se os direitos fundamentais são a garantia de uma sociedade burguesa separada do Estado, os direitos sociais, pelo contrário, representam a via por onde a sociedade entra no Estado, modificando-lhe a estrutura formal. (Gozzi, 1992, p. 401).

Diante desse quadro, um observador desatento pode reduzir o complexo desafio do Estado contemporâneo a um dilema. Nesse caso, seria possível fazer uso da parábola do burro de Jean Buridan: posicionado exatamente entre duas demandas urgentes – consagrar as liberdades burguesas (direitos fundamentais) e os direitos sociais –, o Estado contemporâneo se encontraria dividido sobre qual delas deve priorizar. Assim, conforme a metáfora, se o jumento morre de fome por indecisão sobre qual monte de feno comer, o Estado contemporâneo corre o risco de perder legitimidade por inação ou incompetência em lidar com duas demandas concorrentes, mas irrevogáveis. Contudo, no exercício da administração do Estado, é equivocado supor que seja possível escolher uma e abandonar a outra. Porém, não obstante, também é errado pensar que haja equilíbrio entre os dois pleitos. Ademais, conforme já foi exposto, a função do Estado inclui organizar e promover a produção e a acumulação de riquezas, tanto no passado quanto agora, no contexto do modo de produção capitalista.

8 A CLT foi estabelecida por meio do Decreto-Lei 5.452, sancionado por Getúlio Vargas em 1º de maio de 1943.

Sobre esse último aspecto, John Kenneth Galbraith⁹, em sua história crítica do pensamento econômico, afirma que duas proposições de Karl Marx são incontestáveis: “primeiro, que *os governos modernos servem aos interesses do poder empresarial* e, segundo, que *o pensamento econômico ortodoxo está em acordo com os interesses econômicos dominantes.*” E ele completa “com relação a esses dois assuntos, pessoas ecoam a voz de Marx mais do que a maioria delas jamais poderia imaginar”¹⁰ (Galbraith, 1989, p. 121, grifos meus).

Galbraith se refere à *compreensão de Karl Marx do Estado como comitê de negócios da burguesia*. Essa visão, de difícil refutação prática, aparece desde a *A ideologia alemã*, redigida entre os anos de 1845 e 1846, mas segue viva em outros textos.

Para Marx, o

Estado não é nada mais do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses. [...]. O exemplo mais acabado do Estado moderno é a América do Norte. Todos os modernos escritores franceses, ingleses e americanos declaram que o Estado existe apenas em função da propriedade privada, de tal modo que isso também foi transmitido para o senso comum.

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns. (Marx, 2007, p. 74-75, grifos meus).

Karl Marx, portanto, oferece um caminho de análise diferente de Gustavo Gozzi, embora o germânico fale do *Estado moderno* e o italiano trate do *Estado contemporâneo* – o que faz toda a diferença.

Para Marx, a questão não reside nos deveres institucionais do Estado para a tutela de proteção das liberdades e consagração de direitos, como pensa Gozzi. Antes, o

9 Galbraith foi um consagrado economista canadense naturalizado americano. Ele cumpriu missão como embaixador dos EUA na Índia e assessorou os presidentes democratas Franklin Delano Roosevelt, John Kennedy, Lyndon Johnson e Bill Clinton

10 Esse é o caso do jovem parlamentar Kim Kataguirí (União Brasil/SP). Em matéria do portal UOL, o coordenador do Movimento Brasil Livre (MBL) de extrema-direita, afirma que o objetivo do grupo é criar um partido político para “fazer o que for possível para que o Estado deixe de ser um ente que protege e enriquece uma elite privada e corrupta”. Link: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2024/11/01/tirando-pt-os-outros-sao-cartorios-mbl-cria-sigla-visando-ao-planalto.htm>.

Estado deve servir como uma esfera de legitimação e dominação da burguesia sobre a classe trabalhadora, servindo como uma esfera de representação (superestrutura) das relações sociais de produção capitalista (estrutura).

Em *Estado e planejamento econômico no Brasil*, Octavio Ianni defende que o desenvolvimento econômico capitalista surge da acumulação privada de capital e depende de forças produtivas como capital, trabalho, tecnologia e divisão social do trabalho. Para além da ação empresarial, ele ressalta que o governo do Estado é essencial para estabelecer condições “não econômicas” necessárias à organização dessas forças. O desenvolvimento ocorre quando o excedente gerado pelos trabalhadores é reinvestido, o que é garantido pelas estruturas políticas que o Estado mantém, tornando-o vital nas relações sociais de produção (Ianni, 1996, p. 18).

Embora seja difícil refutar a compreensão do Estado como comitê de negócios da burguesia, é necessário ponderar se ela é capaz de dar conta de toda a extensão do conceito de Estado nos dias de hoje. Nesse caso, a resposta é não. E para além de outras perspectivas teóricas, boas contribuições vêm do próprio marxismo.

Antonio Gramsci (1891-1937), devedor da obra de Karl Marx sob a perspectiva de Vladímir Ilitch Lênin, nunca se afastou da visão do ***Estado como um instrumento de dominação política da burguesia***. No entanto, para atualizar essa visão, o pensador italiano desenvolve uma concepção de aparelho estatal baseada na função produtiva das classes sociais, o que define uma dinâmica de interação entre a burguesia e o proletariado. É precisamente nessa abordagem que se encontra a inovação da tradição gramsciana (Cara, 2019, p. 57).

Grosso modo, Gramsci elabora um conceito de ***Estado ampliado*** ou ***Estado integral*** no qual o Estado é igual à soma de sociedade civil e sociedade política, compreendidas tanto como faces do Estado quanto como modos do agir estatal. Guido Liguori explica que “a distinção entre sociedade civil e sociedade política é puramente metodológica, não orgânica, e na vida histórica concreta sociedade política e sociedade civil são a mesma coisa” (Liguori, 2017, p. 261): Estado.

Assim, diferente do uso comum dos termos, para Gramsci, sociedade civil é a esfera de persuasão e convencimento. Já sociedade política é a dimensão de coerção, imposição. Portanto, se o Estado é equivalente à soma da sociedade política e sociedade civil, ele é a combinação entre “força” (sociedade política) e “consenso” (sociedade civil), “coerção” (sociedade política) e “persuasão” (sociedade civil) (Cara, 2019).

Conceitualmente, o conceito gramsciano de Estado ampliado não apenas atualiza a tradição marxista, mas também reconstrói a técnica de governo do Estado. Prestando honras à face republicana de Nicolau Maquiavel, Gramsci lembra que ***nunca existiu um Estado sem hegemonia***. Nesse sentido, Marco

Aurélio Nogueira afirma que, a partir do marxista italiano, “o Estado passaria a ser abordado [...] de maneira abrangente, como todo *o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados*” (Nogueira, 2018, p. 329, grifos meus).

Concordando com Max Weber, que definiu a política como *a luta pela direção do Estado* (Weber, 2009; Singer; Araujo; Belinelli, 2021, p. 14), Gramsci, sem negar a dominação burguesa, introduz no marxismo a ideia de que há espaço para a disputa da direção do corpo estatal: se a classe dominante, fazendo uso do Estado como aparelho, realiza um esforço contínuo para se legitimar na condução da sociedade, isso significa que o jogo não está dado – se há esforço, há contenda.

Segundo Gramsci “a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’”. No exercício da hegemonia, ou na busca dela, “um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também ‘dirigente’” (Gramsci, 2023, p. 63). Trata-se de ter postura incansável de politização da sociedade.¹¹

Em percurso semelhante, sobre as raízes do Estado moderno, Perry Anderson compreende que a classe dominante deve continuamente empenhar-se para manter a direção do Estado, pois seu domínio não está naturalmente garantido (Anderson, 2016). Consequentemente, embora preste serviços às elites econômicas de organização produtiva, o aparelho estatal não se alinha necessariamente a todos os seus interesses, ainda que deva atendê-los sempre que possível. Isso se deve à necessidade do Estado de assegurar uma parte significativa do excedente de recursos para financiar suas atividades e sustentar sua estrutura administrativa.

Saindo do mesmo ponto de partida, percorrendo trilhas próximas e alcançando um novo destino, Nicos Poulantzas oferece outra definição de Estado, cuja maior vantagem analítica é a sensibilidade sobre o contexto atual. Ele examina o aparelho estatal sob a perspectiva da dominação e da luta política. Nesse sentido,

11 Sob a égide da “guerra cultural”, a extrema-direita do século XXI tem feito a disputa ideológica 24 horas por dia, nos 365/366 dias do ano. É incansável. Por outro lado, as demais forças do espectro ideológico dedicam-se, essencialmente, a politizar a sociedade no período eleitoral. Ou seja, a extrema-direita tem uma postura dirigente, ganhando corações e mentes para seu projeto de destruição da democracia.

o Estado se determina como uma relação, ou mais precisamente, como uma “condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classes” (Poulantzas, 2000, p. 130).

Para formular sua definição de Estado, Poulantzas desenvolve os conceitos de *Estado-Coisa* e *Estado-Sujeito*. O *Estado-Coisa* se alinha à visão instrumentalista do marxismo, que vê o Estado como um “instrumento passivo” manipulado pela burguesia, sem autonomia própria, estando sempre subordinado à classe dominante. Por outro lado, o *Estado-Sujeito* possui autonomia total, agindo como uma entidade racional da sociedade, uma visão fortemente influenciada por Friedrich Hegel (Cara, 2019, p. 60).

Segundo Nicos Poulantzas,

[...] não pode ser jamais, como nas concepções do Estado-Coisa ou Sujeito, um bloco monolítico sem fissuras, cuja política se instaura de qualquer maneira a despeito de suas contradições [...]. Não basta simplesmente dizer que as contradições e as lutas atravessam o Estado, como se se tratasse de manifestar uma substância já constituída ou de percorrer um terreno vazio. As contradições de classe constituem o Estado, presentes na sua ossatura material, e armam assim sua organização: a política do Estado é o efeito de seu funcionamento no seio do Estado. (Poulantzas, 1985, p. 152, grifo nosso).

Em outras palavras, o exercício de governo é caracterizado por vetores de força inerentes às lutas políticas, que determinam a própria ação do Estado. Embora possa se apresentar parcialmente como *Coisa* ou como *Sujeito*, o Estado não é exclusivamente um ou outro, é um *Estado-relação*. Isso leva à conclusão de que as contradições de classe presentes e incorporadas ao Estado, condicionam a tomada de decisão governamental. Com base nisso, um dos aspectos principais da argumentação de Poulantzas é de que o Estado de direito é o oposto dos Estados autoritários, caracterizando-se como um campo estratégico e cotidiano de lutas, repleto de micropolíticas (Cara, 2019).

O estabelecimento da política do Estado deve ser considerado como a resultante das contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado (o Estado-relação). (Poulantzas, 1985, p. 152).

Portanto, ainda que seja inegável que o Estado atenda, primordialmente, aos interesses da burguesia devido à assimetria de poder econômico e político, há fissuras

e possibilidades de disputa contínua por sua direção. A própria consagração dos direitos sociais, no esforço de cumprimento do conteúdo do Estado social, franqueia tanto a possibilidade de tensionamento e participação no governo do Estado, como também as tentativas de disputa (1) por sua direção, (2) pela agenda política da sociedade e (3) pelo decisivo destino do fundo público. Assim, ainda que seja sempre em posição desfavorável, há possibilidade de avanços para classe trabalhadora no sentido de incidir sobre a ação do Estado. Inclusive, essa conclusão pode ser extraída da própria leitura d' *O Capital* quando, no capítulo *Sobre a jornada de trabalho*, Karl Marx reconhece o papel imprescindível dos inspetores de fábrica, cujos relatórios servem como registro da exploração humana, instrumento de luta e objeto de estudo sobre as relações sociais de produção. Além disso, as intervenções desses servidores públicos foram essenciais para frear a carnificina que ocorria no chão das fábricas britânicas no século XIX.

Formalmente, de acordo com a Convenção de Montevidéu sobre os Direitos e Deveres dos Estados (1933), um Estado deve ter uma população permanente, um território definido, um governo e a capacidade de estabelecer relações com outros Estados. No entanto, em termos práticos, o Estado pode ser visto como uma condensação da luta de classes – ou seja, ela ocorre dentro do Estado, ainda que sob uma assimetria de forças em favor da burguesia.

O mérito de Poulantzas reside exatamente nisso: observar que, após muitas batalhas entre os séculos XVIII e XX, a estrutura do Estado se transforma pela luta de classes e é ocupado por ela, na perspectiva do Estado-relação. Entre outros fatores, isso ocorre como resultado da expressão de força política e de consagração, ainda que incompleta, dos direitos, especialmente dos direitos sociais. No entanto, sem desconsiderar a predominância da elite econômica na administração do Estado.

Por fim, com a função primordial de organização produtiva em favor da classe dominante, o Estado tem a responsabilidade de (1) garantir os direitos fundamentais, que são o alicerce jurídico das liberdades obtidas pelas revoluções burguesas e (2) assegurar os direitos sociais. Já estes possuem três papéis estratégicos: (1) garantir condições de vida digna para as pessoas, (2) propiciar a igualdade de oportunidades e (3) dotar todas e todos de capacidades para o exercício da cidadania e participação no governo do Estado.

Em última análise, a consagração dos direitos sociais, alicerçada pelas conquistas dos direitos fundamentais, descortina – potencialmente – a possibilidade de alternância no poder político e econômico, dando a chance para novos personagens entrarem em cena.

A Educação como direito social

A partir de 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), os direitos civis, políticos e sociais passaram a ser compreendidos a partir de um entendimento comum. Os direitos são universais, inalienáveis, indivisíveis, integrais, interdependentes e interrelacionados. Sua consagração ocorre sob o prisma da igualdade, sendo assegurada a ampla participação, o que permite a todas as pessoas contribuir para o desenvolvimento civil, econômico, político, social e cultural de seu país, beneficiando-se da estrutura existente como legado das gerações anteriores. Por último, há a reserva da responsabilização do Estado, que exige que normas relacionadas aos direitos humanos sejam cumpridas, caso contrário, é permitida a busca por reparação.

Considerando o exposto, a Constituição Federal de 1988 determina em seu artigo 6º quais são os direitos sociais no Brasil.

Art. 6º **São direitos sociais a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Brasil, 1988, grifos meus).

A Educação é o primeiro direito social listado na Constituição de 1988. Como, nas leis, a ordem dos dispositivos é sempre intencional, compreende-se que o direito à educação aparece em primeiro lugar porque colabora diretamente com a viabilização de todos os demais, sendo condição necessária, ainda que insuficiente. Além disso, embora esteja intrinsecamente interrelacionado e seja interdependente em relação a todos os outros, não sendo mais importante do que qualquer um, o direito à educação possui uma inegável tarefa emancipatória.

Sempre fruto de lutas e pressões, o esforço para a consagração dos direitos sociais gera três grandes desafios ao exercício de governo do Estado: (1) universalizar a dignidade humana; (2) promover a participação social e política plena das cidadãs e dos cidadãos, o que só é possível se o primeiro desafio for superado; e (3) destinar recursos orçamentários adequados para efetivar os direitos sociais por meio de políticas, resultando em distribuição de renda.

Em termos de conjunto, os direitos sociais envolvem uma ampla gama de direitos, com características distintas, demandando políticas particulares que, idealmente, devem ser articuladas de modo a garantir a cidadania plena a todas e todos, o que engloba a garantia de dignidade humana, além da possibilidade e do estímulo à participação política.

No caso brasileiro, os direitos sociais à educação, saúde, alimentação, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados exigem do Estado uma atividade “prestacional”, que deve ser materializada por meio de serviços públicos.

Já o direito ao trabalho, para além de políticas sociais de fomento ao emprego e à renda, exige também o estabelecimento de pisos salariais (como o salário-mínimo), a limitação da jornada de trabalho e regramentos da relação entre capital e trabalho, como o direito de greve e de associação sindical, entre outras demandas. Nesse sentido, o direito ao trabalho exige do Estado uma atividade normativa e reguladora das relações laborais.

Se os direitos fundamentais viabilizam a *igualdade formal*, garantindo que todas as pessoas sejam iguais perante a lei – sob a proteção do Estado, mas também protegidas de eventuais excessos promovidos por ele –, os direitos sociais promovem a *igualdade material*.

A igualdade material possui duas funções principais, complementares: (1) realizar a igualdade formal e (2) transcendê-la. Para atingir esses objetivos, ela é implementada por meio de políticas públicas (no caso, políticas sociais), que visam garantir o acesso à cidadania plena e assegurar “um mínimo de dignidade e igualdade de oportunidades” (Dallari, 2004, p. 46) para todas e todos.

O tema dos “mínimos existenciais” ou do “mínimo de dignidade” é intrinsecamente complexo. No contexto dos direitos, ele deve negar o senso comum e a visão tradicional que vincula o alcance de padrões aceitáveis de vida à caridade. Indo por outra direção, os “mínimos existenciais” referem-se às condições necessárias e suficientes para o exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, a dignidade humana, como um princípio essencial, confere a cada indivíduo sua singularidade, garantindo-lhe tanto igual respeito e consideração como também tudo o que é necessário para o acesso à igualdade de oportunidades. Já a condição humana envolve os elementos necessários para que as pessoas possam viver plenamente sua experiência de vida, sendo uma extensão da dignidade humana.

Considerando as tarefas, as características e o conteúdo dos direitos sociais, o direito à educação possui uma missão única. A Constituição Federal de 1988 estipula, no artigo 205, que educação é um dever do Estado e da família que visa “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Essa visão é devedora e está em harmonia com o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que afirma que: “toda pessoa tem direito à educação”, cujo objetivo é o “pleno

desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”, sendo que a Educação deverá promover “a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos”. (ONU, 1948).

De forma geral, pode-se dizer que a **Educação é a apropriação da cultura**, abrangendo tudo o que a humanidade criou e cria para transcender a natureza (Paro, 2010, p. 23).

As comunidades, as sociedades, os Estados, as línguas, as linguagens, os valores, as religiões, as artes, as ciências, os esportes, a democracia e todas as outras formas de deliberação e de organização da administração pública e do poder; enfim, tudo que é criado pelos seres humanos pode ser chamado de cultura e são expressões vivas da história de um povo, de alguns povos, de muitos povos e, em alguns casos, de toda a humanidade. (Cara, 2019b, p. 26).

O direito à educação, portanto, é o direito à apropriação da cultura, o que o torna inerente à condição humana. Além disso, como direito social, ele tem caráter emancipatório, pois é um fator essencial para a participação plena na sociedade, dotando as cidadãs e os cidadãos de capacidades para o exercício do governo do Estado. Considerando que a disputa pela direção do Estado é facultativa, o direito à educação tem um papel de desenvolver o potencial para que todas e todos, caso assim queiram, possam participar da esfera governamental.

A relação entre a Educação e a Economia

Em termos genéricos e abstratos, se a Educação é a apropriação de cultura, **Economia é a realização material das necessidades humanas**, sendo condição necessária, porém não suficiente, para a plenitude da vida.

Economia pode ser também compreendida como o “conjunto de atividades desenvolvidas pelos homens visando a produção, distribuição e o consumo de bens e serviços necessários à sobrevivência e à qualidade de vida.”¹² Nesse caso, por sobrevivência compreende-se a manutenção orgânica da vida, sendo qualidade de vida a fruição dela.

12 A definição entre aspas foi extraída do site da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo (FEAUSP). Link: https://www.fea.usp.br/economia/graduacao/o-que-e-economia_

Em outras palavras, economia é o nome que a humanidade atribuiu ao seu próprio esforço em viabilizar a vida, considerando as necessidades dos indivíduos e das sociedades.

Tomando como referência esse conceito, a relação entre Educação e Economia é incontornável em muitos níveis. Em primeiro lugar, a Economia é uma expressão da cultura e, como tal, deve ser apropriada – ou seja, por definição, é um tema educativo. Em segundo lugar, há a preparação das cidadãs e dos cidadãos para a vida produtiva, ou seja, para o trabalho. Como ***trabalho pode ser compreendido como toda e qualquer atividade humana com o objetivo de alcançar um fim, ou seja, satisfazer uma necessidade***, é preciso preparar homens e mulheres para a produção. Em terceiro lugar, interessa a todas e todos compreender como as sociedades realizam materialmente suas necessidades, mas também como se dá a desigualdade na distribuição dos bens e serviços produzidos. Ocorre que a Economia, assim como a Educação, não é neutra; e a consciência sobre as desiguais condições de vida é, essencialmente, um atributo da tarefa emancipatória da Educação.

Entretanto, essa relação é mais complexa, abrangendo duas camadas adicionais. Por um lado, a Educação precisa da Economia porque depende de recursos materiais para se concretizar. Por outro, a Economia depende da Educação, já que o desenvolvimento econômico é também uma questão cultural que exige compreensão, apropriação e promoção.

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, lançado a público pelos arautos da Educação Nova, logo em seu primeiro parágrafo, confirma isso.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (Manifesto..., 1932, p. 1).

Segundo o Manifesto, se é verdade que o progresso cultural necessita de condições econômicas (materiais) favoráveis para sua realização, também é verdadeiro que o desenvolvimento econômico exige a consagração da Educação como fomento para a “invenção” e a “iniciativa”, pois para “criar cultura” é preciso, antes, apropriar-se dela.

O Manifesto não traz ideias novas. O pensamento – quase sempre – tem raízes na tradição, mas invariavelmente é elaborado sob as circunstâncias e o enquadramento do contexto.

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” foi lançado no período do governo de Getúlio Vargas, expressando as ideias de um grupo de intelectuais que, apesar de suas divergências ideológicas, pretendiam aprimorar a estrutura social do Brasil por meio da Educação. Escrito por Fernando de Azevedo e outros 25 intelectuais, incluindo Anísio Teixeira e Cecília Meireles, o texto surgiu durante a reestruturação política do país após a Revolução de 1930, em um mundo que procurava mitigar os efeitos da Grande Depressão de 1929.

Nesse caso, a preocupação com o desenvolvimento econômico era ainda mais preponderante, embora ela nunca tenha estado fora da agenda pública desde o século XVIII. Diante disso, a educação tinha um papel a cumprir.

Assim, para Florestan Fernandes, o componente sociológico do “Manifesto dos educadores” é a “tentativa de transferir para o Brasil os ritmos avançados das sociedades europeias”. (Fernandes, 1989, p. 161).

Entre todas as tarefas teóricas, a arqueologia das ideias é uma das mais frustrantes e arriscadas. Não obstante, a compreensão da relação entre Educação e Economia é também devedora de pensadores clássicos como Adam Smith, John Stuart Mill e Alfred Marshall¹³. Com ironia, John Maynard Keynes ensina que “as idéias dos economistas e dos filósofos políticos, estejam elas certas ou erradas, têm mais importância do que geralmente se percebe. De fato, o mundo é governado por pouco mais do que isso. Os homens objetivos que se julgam livres de qualquer influência intelectual são, em geral, escravos de algum economista defunto.” (Keynes, 1996, p. 349).

Como dito páginas atrás, isso corresponde exatamente ao que diz John Kenneth Galbraith sobre o conceito de Estado para Karl Marx. Contudo, como a assertiva vale para todas e todos, é curioso perceber o quanto o liberalismo clássico influencia o atual debate público sobre educação. Nesse sentido, Adam Smith, John Stuart Mill e Alfred Marshall oferecem contribuições relevantes para a compreensão da interrelação entre Economia e Educação.

13 Sobre a relação entre Educação e Educação para Smith, Mill e Marshall, ler o trabalho de André Dutra Martins (2018).

Adam Smith assume que a Educação é um fator econômico capaz de aprimorar a destreza do trabalhador, o que favorece a produtividade e, por conseguinte, a geração de riqueza. Contudo, ela é, antes de tudo, um remédio à degeneração moral causada pelo trabalho monótono e repetitivo decorrente da divisão do trabalho.

Segundo Smith, o entorpecimento da mente extenuada do trabalhador, “o torna não somente incapaz de saborear ou ter alguma participação em toda conversação racional, mas também de conceber algum sentimento generoso, nobre ou terno.” Consequentemente, o trabalhador torna-se incapaz “de formar algum julgamento justo até mesmo acerca de muitas das obrigações normais da vida privada.” (Smith, 1996, p. 244).

Ademais, para o fisiocrata escocês, a Educação também colabora com a ordem pública, o que beneficia a Economia por propiciar algo tão caro e necessário ao desenvolvimento dela: a estabilidade social e política.

Para Smith, quanto mais instruído for o trabalhador, “tanto menos estará sujeito às ilusões do entusiasmo e da superstição, que, entre as nações ignorantes, muitas vezes dão origem às mais temíveis desordens. Além disso, um povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e obtuso.” (Smith, 1996, p. 249).

Sobre a Educação em *A riqueza das nações*, Jacob Virner conclui que

Smith apoia a participação do governo na educação geral do povo, pois ajudará a prepará-los para a indústria, tornando-os melhores cidadãos e soldados, além de homens mais felizes e saudáveis, tanto mental quanto fisicamente. A educação pública é necessária para conter, na medida do possível, os efeitos negativos sobre os padrões, mentalidade e caráter das classes trabalhadoras, causados pela divisão do trabalho e pela desigualdade na distribuição de riqueza. (Virner, 1927, p. 227, tradução nossa).

Como já foi dito anteriormente, a segunda frase de Virner é aquela que revela a preocupação smithiana essencial, e é preciso frisar: para Smith a educação deve mitigar os prejuízos às capacidades morais dos trabalhadores decorrentes do trabalho compartimentado.

Apesar de ser possível encontrar em *A Riqueza das Nações* passagens sobre os benefícios do acesso ao processo educativo, como a diferenciação salarial resultante do investimento do trabalhador na própria formação e a preparação de soldados moralmente comprometidos, essas vantagens são marginais na obra, ainda que relevantes. Mesmo o efeito da preparação para a destreza, a longo prazo, tende a ser nulo devido ao aprofundamento da divisão do trabalho. Inclusive, segundo Smith,

[...] as longas aprendizagens são totalmente desnecessárias. As artes que são muito superiores aos ofícios comuns — tais como fazer relógios de parede, de bolso — não encerram nenhum mistério do tipo que exija um longo período de aprendizagem. [...] Não se pode honestamente afirmar que para ensinar a um jovem, da maneira mais completa possível, como utilizar os instrumentos e como construir tais máquinas, se requeira mais do que algumas semanas; talvez até se possa dizer que bastam alguns dias de ensinamento. Em se tratando das ocupações mecânicas comuns, certamente o ensino de alguns dias é suficiente. (Smith, 1996a, p. 167).

Em *Meditaciones del Quijote*, José Ortega y Gasset escreve: “eu sou eu e minha circunstância, e se não salvo a ela não salvo a mim” (Ortega y Gasset, 1966, p. 322). No caso de Adam Smith não se trata de salvação, mas de como ele foi premido pelas circunstâncias de sua época. *A Riqueza das Nações*, publicada em 1776, surge no início da industrialização, quando a divisão do trabalho, como é ensinado logo no primeiro capítulo da obra, é elemento chave para a produção de riquezas. Contudo, fiel a valores iluministas mais evidentes em sua outra publicação célebre, *Teoria dos Sentimentos Morais*, Smith entendia a educação moral não apenas como um remédio, mas também como um guindaste para içar as pessoas do poço de efeitos negativos da divisão do trabalho. Assim, o aumento da produtividade decorrente do aprendizado era, de certo modo, uma consequência indireta e residual de sua abordagem.

Décadas depois de Adam Smith, John Stuart Mill e Alfred Marshall aprofundaram o debate sobre Economia e Educação. Quando começaram a publicar, já havia um consenso de que o capitalismo industrial atravessava ciclos de crises e depressões, caracterizados por mercadorias não vendidas e elevado desemprego (Galbraith, 1989, p. 68). As análises de Thomas Robert Malthus sobre população e pobreza, junto com as teorias de David Ricardo sobre a Lei de Ferro dos salários e a teoria do valor-trabalho, levaram a economia ao pessimismo, conferindo aos economistas a reputação de “respeitáveis professores da lúgubre ciência” (Galbraith, 1989, p. 73).

Diferentemente do cenário do século XVIII de Adam Smith, no século XIX surgiu uma compreensão mais evidente de que a pobreza e as desigualdades eram também produtos do modo de produção capitalista. Tanto John Stuart Mill quanto Alfred Marshall viam na educação um meio para enfrentar essa crise do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, no pensamento de John Stuart Mill, a educação desempenhava um papel central. Laura Mattos afirma que Mill defendia a necessidade de aprimorar as pessoas como seres humanos, não apenas como trabalhadores (Mattos, 2008, p. 303). Assim, ele acreditava que a educação formal não só melhoraria a cognição

de mulheres e homens, mas também traria benefícios econômicos e sociais através do desenvolvimento de hábitos de ordem e qualidades morais essenciais para a produtividade.

Diante disso, Mill insistia que a educação deveria ser acessível a todos, promovendo igualdade de oportunidades e reduzindo desigualdades iniciais, de forma que os mais pobres tivessem chances de construir uma vida bem-sucedida. Para isso, ele defendia a atuação ativa do Estado na oferta de ensino básico gratuito, além de oportunidades de acesso ao ensino superior para estudantes talentosos de baixa renda.

No entanto, Mill rejeitava o monopólio estatal sobre a educação. Com isso, advogou pela diversidade curricular e de métodos para garantir a liberdade e evitar uma uniformidade pedagógica coercitiva. Ele sustentava ainda que a educação precisava ser complementada por políticas sociais para combater a miséria, pois a vulnerabilidade social poderia impedir o aproveitamento do ensino. Assim, o Estado deveria também melhorar as condições de vida do povo para permitir o progresso.

Aparadas arestas ideológicas e as particularidades de cada época, as ideias de John Stuart Mill ainda hoje inspiram legislações educacionais. E não é preciso ir muito longe: isso pode ser observado tanto na Constituição Federal brasileira quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). Mill, homem público de destaque, com experiência na Companhia Inglesa das Índias Orientais e como parlamentar, é tido como um dos filósofos mais influentes do século XIX, com um legado que perdura até o presente, ainda que ele não tenha tido o mérito de alterar substancialmente o pensamento econômico liberal (Galbraith, 1989, p. 66). Por sua vez, esse não é o caso Alfred Marshall.

Marshall também teve um impacto significativo, porém mais restrito à Economia. Sua obra *Princípios de Economia* tornou-se um manual amplamente adotado na Inglaterra, integrando de forma coerente as teorias de oferta e demanda, utilidade marginal e custos de produção.

Em relação à Educação, Marshall traçou um caminho semelhante ao de Mill, vendo a escolarização como essencial para o aprimoramento humano e a superação da pobreza. Ele acreditava que ela tinha dois impactos principais: estimular as faculdades intelectuais e morais dos indivíduos e aumentar a produtividade do trabalho, ambos contribuindo para a geração de riqueza e melhor distribuição de renda (Mattos, 2014, p. 59).

Diante disso, ele advogava por mais investimentos em educação, comparando sua importância aos investimentos estatais em infraestrutura. Nesse sentido, Marshall defendia a obrigatoriedade educacional, especialmente para crianças de famílias pobres, como forma de erradicar a pobreza e promover o desenvolvimento social. O

papel da educação compulsória era evitar o desperdício de talentos, permitindo que crianças promissoras avançassem academicamente e contribuíssem significativamente para a sociedade.

Por fim, Marshall via a educação como um meio de qualificar filhos de trabalhadores pouco qualificados para tarefas mais complexas, abandonando trabalhos degradantes e mal pagos. Isso ajudaria a romper com a pobreza herdada, aumentando a eficiência no trabalho e resultando em salários mais altos. Qualificar a população, além de reduzir a oferta de mão de obra não qualificada, melhoraria a distribuição de renda e contribuiria para um ciclo de desenvolvimento social e econômico sustentável.

Se para Adam Smith, a pobreza é o oposto da opulência e do desenvolvimento – ou seja, o modo de produção capitalista seria capaz de vencê-la –, para John Stuart Mill e Alfred Marshall sua superação não é produto natural e espontâneo do capitalismo. Diante disso, Mill e Marshall atribuem papel importante ao Estado na constituição de melhores condições de sobrevivência e de desenvolvimento das faculdades morais e intelectuais daqueles para quem a industrialização não se mostrava a serviço do aprimoramento humano. Nesse contexto, a educação passa a ser tratada por ambos como um instrumento efetivo de superação das condições de vulnerabilidade que impedem o pleno progresso social.

Se é verdade que para esses três autores a Educação colabora com o desenvolvimento econômico (capitalista) – ou faz isso ao menos em alguma medida, segundo Smith –, também é fato que ela serve para mitigar os efeitos das crises geradas por ele, seja em relação à degradação moral decorrente da divisão do trabalho ou da pobreza e das desigualdades resultantes do capitalismo.

Em muitos aspectos, inegavelmente, para além das contingências do tempo e das intenções dos autores, o trio tangencia ou assume compreensões próximas aos aspectos e às tarefas da educação como direito social, mesmo que esse não seja esse não seja o propósito de qualquer um dos três, até porque o conteúdo do direito à educação só vai começar a ser formulado e formalizado em meados do século XX, com a Declaração dos Direitos Humanos de 1948. Não obstante, diferente de Smith – que por uma questão de contexto histórico nem deve receber qualquer cobrança – Mill e Marshall, vivendo em outro estágio do desenvolvimento capitalista, compreendem a “questão social” gerada pelo processo de industrialização e buscam orientar reformas e políticas sociais, por mais que sejam incompletas e, em algumas passagens, marcadas por preconceitos.

Seja para libertar da degradação moral da divisão do trabalho, seja para se aperfeiçoar, a visão do trio faz emergir um projeto de ser humano. Ele é ordeiro,

responsável, disciplinado, tem capacidades cognitivas desenvolvidas, poder de tomada de decisão e está apto a ascender socialmente, graças à formação que recebeu. Uma parte da tarefa de emancipação humana do direito à educação, como formulado no século XX, reside nisso. No entanto, outra parte jamais seria abordada por esses autores: nenhum deles desejou questionar o *status quo* e promover irrestritamente a liberdade. Assim, a emancipação sequer é capenga, ela simplesmente não se realiza.

O projeto emancipatório do direito à educação possui três tarefas, que podem ser complementares e cumulativas. A primeira é garantir universalmente a dignidade humana, propiciando às cidadãs e aos cidadãos as condições intelectuais para a reivindicação e o exercício da liberdade. A segunda é proporcionar a ascensão social, superando, quando necessário, condições de vida adversas que geralmente são herdadas. A terceira, e mais complexa, é preparar todas as pessoas a se pronunciarem de forma emancipada no mundo, expressando “Sua Própria Palavra” e construindo livremente suas próprias histórias como autoras e autores responsáveis por suas experiências. Isso deve ser feito com base em uma leitura crítica do mundo, como preconiza por Paulo Freire na “*Pedagogia do oprimido*” (1987).

Dito isso, por consequência, o acesso à escolarização e o próprio exercício do direito à educação pode promover um processo de questionamento e conscientização sobre a exploração sofrida pela classe trabalhadora nas relações sociais de produção capitalistas – o que reitera o caráter potencialmente emancipatório da prática educativa, desde que ela tenha como preocupação a justiça social. Além disso, como já foi extensamente expresso neste texto, potencialmente, o direito à educação é estratégico para franquear a possibilidade a todas e todos de realizarem a disputa política, ou seja, a luta pela direção do Estado – ou seja, realiza um direito político.

Para isso, como se trata de um direito e um dever do Estado, é preciso criar uma Economia Política capaz de viabilizar o direito à educação.

Da Economia da Educação à Economia Política do Direito à Educação

Segundo Adam Smith, em *A Riqueza das Nações*, Economia Política é a “ciência própria de um Estadista ou de um Legislador” que “propõe-se a dois objetivos distintos: primeiro, prover uma renda ou manutenção farta para a população ou, mais adequadamente, dar-lhe a possibilidade de conseguir ela mesma tal renda ou manutenção” e “segundo, prover o Estado ou a comunidade de uma renda suficiente para os serviços públicos.” Portanto, para Smith, o objetivo é “enriquecer” tanto o povo quanto o Estado (Smith, 1996b, p. 413).

Segundo John Stuart Mill, nos *Princípios de Economia Política*, a questão da riqueza é reiterada:

Os autores de Economia Política professam ensinar ou investigar a natureza da riqueza, bem como as leis de sua produção e distribuição, incluindo, diretamente ou de maneira remota, a operação de todas as causas que fazem com que prospere ou decline a condição da humanidade, ou de qualquer sociedade de seres humanos, com respeito a esse objeto universal do desejo humano. Não que algum tratado de Economia Política possa discutir ou mesmo enumerar todas as essas causas; todavia, empreende segundo quais elas operam. (Mill, 1996. p. 57).

Já para Alfred Marshall, em seu *Princípios da Economia*, afirma que a Economia Política, sinônimo de Economia¹⁴, é o estudo da riqueza e um ramo do estudo do homem.

Economia Política ou Economia, é um estudo da Humanidade nas atividades correntes da vida; examina a ação individual e social em seus aspectos mais estreitamente ligados à obtenção e ao uso dos elementos materiais do bem-estar.

Assim, de um lado é um estudo da riqueza; e do outro, e mais importante, uma parte do estudo do homem. Pois o caráter do homem tem sido moldado pelo seu trabalho cotidiano e pelos recursos materiais que busca por esse meio, mais do que por outra influência qualquer, à parte a dos ideais religiosos. (Marshall, 1996, p, 77).

Em termos gerais, é possível dizer que ***Economia Política é o modo como o Estado satisfaz ou não as necessidades materiais da população.*** A dúvida no atendimento à satisfação dessas necessidades decorre da resistência da classe dominante em permitir que o aparelho estatal realize os direitos, em especial os direitos sociais, que resultam em distribuição de riquezas e estímulo à participação política.

Nesse sentido, como visto, Smith, Mill e Marshall entendem a formação moral como mediadora da relação entre Educação e Economia. Essa compreensão sugere que a Educação não é apenas um instrumento da produtividade, mas também um

14 A redução da Economia Política à Economia foi uma obra intencional. Marshall é um dos responsáveis por ela.

pilar fundamental da formação das trabalhadoras e dos trabalhadores como seres humanos, ainda que sob expectativa de submissão ao *status quo*, embora não haja controle possível sobre uma pessoa que tem acesso ao conhecimento.

Com a emergência da Teoria do Capital Humano essa mediação é abandonada. É estabelecido um vínculo direto entre Educação e Economia, com a primeira sendo reduzida a um fator da segunda, ofuscando completamente qualquer preocupação com o conteúdo formativo da ação educativa.

A Teoria do Capital Humano funda a Economia da Educação. Ela é inicialmente proposta por Jacob Mincer (1958), que estabeleceu uma correlação entre investimentos em educação e a distribuição de renda, sugerindo que decisões individuais sobre adquirir novos conhecimentos influenciam a produtividade e o crescimento econômico.

Theodore Schultz (1964), expandiu essa ideia ao analisar a rápida recuperação do Japão no pós-Segunda Guerra Mundial. Ele concluiu que ela estava atrelada a uma população saudável e bem instruída. De acordo com suas observações, a educação aumenta a produtividade das pessoas, enquanto a saúde potencializa os retornos dos investimentos em educação.

Gary Becker (1993), definiu o capital humano como um conjunto de capacidades produtivas adquiridas por meio do conhecimento, destacando que as decisões de investimento em educação são baseadas nos custos e benefícios esperados, como melhores rendimentos e maior nível cultural. Assim, o capital humano influencia o sistema econômico, aumentando a produtividade e contribuindo para a riqueza individual e coletiva.

Ao estabelecer uma estratégia de crescimento, tendencialmente duradouro, e fornecer uma justificativa econômica para os gastos educacionais, a Teoria do Capital Humano obteve grande êxito junto aos organismos internacionais e governos. Nesse sentido, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁵, que nasce keynesiana no pós-Segunda Guerra Mundial e se torna

15 “OCDE é uma organização internacional composta por 36 países que estabelece uma plataforma para comparar políticas econômicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. A maioria dos membros da OCDE é composta por economias com indicadores socioeconômicos elevados, como PIB per capita e IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Ou seja, são considerados países desenvolvidos. A OCDE teve origem em 1948 com o intuito de ajudar a gerir o Plano Marshall, dedicado a reconstruir a Europa após a Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, a sua filiação foi estendida a Estados nacionais não europeus” (Cara, 2019, p. 83). Hoje ela é promotora do neoliberalismo.

neoliberal a partir dos anos 1970¹⁶, *capital humano compreende conhecimentos, qualificações, competências e características individuais que promovem o bem-estar pessoal e econômico.*

Segundo documento da organização, o termo se torna um “importante conceito econômico” entre os anos 1950 e 1960. “Naquela época, economistas, como Theodore Schultz, começaram a utilizar a metáfora de ‘capital’ [...] para explicar o papel da educação e da especialização na geração de prosperidade e crescimento econômico”, tanto em termos sociais quanto individuais. Além disso, conforme o texto, “o capital humano está associado a uma ampla série de benefícios econômicos ou não-econômicos”. Entre os benefícios “não-econômicos”, destacam-se a “maior expectativa de vida e maior probabilidade de envolvimento na vida comunitária”, ou seja, participação. (OCDE, 2007).

André Dutra Martins mostra que a Teoria do Capital Humano foi mobilizada em primeiro lugar pelo estado de bem-estar social¹⁷, com o objetivo de promover a educação em dupla perspectiva: “estatuto de direito social e motor do crescimento econômico, revelando o caráter integrador que assume o elo entre o social e o econômico.” (Martins, 2018, p. 191) Em segundo lugar, depois de uma época de relativo ostracismo e questionamento, ela foi recuperada pelo neoliberalismo a partir da compreensão que “os frustrantes efeitos econômicos recentes da educação não seriam inerentes à escolarização, mas devidos a ineficiência dos sistemas de ensino” (Martins, 2018, p. 195)¹⁸. Essa ineficiência é mensurada a partir da proficiência dos estudantes em avaliações em larga escala. Elas, por sua vez, se constituem em exames aplicados a uma grande quantidade de alunas e alunos com o objetivo de checar o grau de domínio dos mesmo em conteúdos curriculares proporcionados pela escolarização, avaliando, portanto, a qualidade educacional de escolas, redes e sistemas públicos de ensino. Nessa perspectiva, duas perguntas devem ser respondidas: primeiro, se os estudantes aprenderam o que é demandado em termos curriculares? Segundo, em que medida essas aprendizagens foram consolidadas?

16 O keynesianismo e o neoliberalismo serão explicados no próximo tópico.

17 Emergido no pós-Segunda Guerra Mundial e fruto de conquistas da classe trabalhadora, o estado de bem-estar social é a forma de organização do Estado que busca conciliar a organização econômica com o provimento de serviços públicos e implementação de políticas sociais dedicados a mitigar os efeitos das desigualdades sociais decorrentes do capitalismo.

18 O trabalho de André Dutra Martins é uma dissertação de Mestrado que mereceria ser uma tese de Doutorado.

A Teoria do Capital Humano recebeu e recebe críticas por diversos motivos. Inegavelmente, seu principal mérito é oferecer uma justificativa formal para a tomada de decisão sobre o financiamento educacional. Contudo, ao desconsiderar o conteúdo da Educação e, portanto, seu caráter emancipatório, ela subtrai a própria Humanidade da ação educativa, ou seja, faz ser excluída a essência. Adam Smith, John Stuart Mill e Alfred Marshall não cometeram esse erro. Os três consideraram, ao menos, o papel da moralidade na mediação entre Educação e Economia. Nesse sentido, é precisa a crítica de Gaudêncio Frigotto: a Teoria do Capital Humano é funcionalista e fragmentária (Frigotto, 2003).

Obviamente, apenas a moralidade como abordada pelos autores clássicos é insuficiente. Concretamente, ela pode restringir a liberdade, ao impor normas que moldam o comportamento individual, limitando a expressão subjetiva e a autonomia pessoal. Esse caráter moralizante, especialmente no contexto da liberdade subjetiva, é um óbice ao aspecto emancipador do direito à educação. Em outras palavras, como liberais clássicos (Smith e Mill) e neoclássico (Marshall), os três autores falham ao não abordar adequadamente como as normas morais a serem promovidas pela educação podem restringir a liberdade individual, ao invés de promovê-la.

Por outro lado, o estado de bem-estar social também enfrenta desafios nesse sentido, e o trabalho de Jürgen Habermas (1980, 1987) oferece bons subsídios sobre o tema.

Segundo Habermas, nos países com capitalismo avançado, o estado de bem-estar social se apresenta como uma ferramenta de colonização da vida cotidiana, baseada na intervenção governamental e na democracia de massas. Essa estrutura busca mitigar crises econômicas através do intervencionismo estatal, assegurando a continuidade do capitalismo. No entanto, essa intervenção também gera crises de legitimação, já que as crises econômicas são administradas, na medida do possível, e não resolvidas.

Ao tentar promover justiça social, mas de forma condicionada pelos limites impostos pelo mercado, o estado de bem-estar social torna-se burocratizado, criando um descompasso entre as demandas dos cidadãos e a abrangência e qualidade dos serviços públicos oferecidos. Assim, problemas sociais são abordados de maneira impessoal e abstrata, focando em soluções administrativas e financeiras, sem atender adequadamente à emancipação pessoal e às necessidades concretas dos indivíduos.

Diante disso, surge um desafio: como construir um projeto de desenvolvimento que consiga conciliar os direitos sociais e as liberdades individuais, unindo as tarefas

do Estado de direito e do Estado social, sem quaisquer prejuízos? Essa questão é central, pois demanda uma coexistência entre consagração de direitos, autonomia pessoal, necessidades coletivas e possibilidades econômicas.

Conforme observado, a busca por essa resposta não foi foco da Economia da Educação que emergiu no pós-Segunda Guerra Mundial. No entanto, deve ser a preocupação central da Nova Economia Política da Educação, comprometendo-se com a universalização da educação como um direito social em toda sua abrangência e profundidade. Isso inclui garantir acesso equitativo a todos os níveis educacionais com condições adequadas e desenvolver currículos e práticas pedagógicas que promovam o pleno desenvolvimento dos estudantes, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para o trabalho, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988. Essa perspectiva não apenas promove justiça social e permite a participação política, mas também fortalece a Economia ao preparar uma força de trabalho qualificada e consciente de seu papel no desenvolvimento do país.

Nesse sentido, um caminho inicial pode ser trilhado pela leitura de Amartya Sen. Em sua obra *Desenvolvimento como Liberdade* (2000), o autor destaca a importância de uma educação acessível e de qualidade como pilar fundamental para o desenvolvimento. Segundo ele, o processo de desenvolvimento deve ser centrado no ser humano, priorizando sua realização pessoal e felicidade, ao invés da mera produção das riquezas.

Sen argumenta que o bem-estar e o desenvolvimento – que devem considerar, mas ir além do aspecto econômico – estão intrinsecamente ligados ao fortalecimento das liberdades individuais e à melhoria da qualidade de vida. Ele destaca que essas condições são essenciais para um progresso verdadeiro e duradouro. Assim,

[...] fatores econômicos e sociais como educação básica, serviços elementares de saúde e emprego seguro são importantes não apenas por si mesmos, como pelo papel que podem desempenhar ao dar às pessoas a oportunidade de enfrentar o mundo com a coragem e liberdade. Essas considerações requerem uma base informacional mais ampla, concentrada articuladamente na capacidade de as pessoas escolherem a vida que elas, com justiça, valorizam. (Sen, 2000, p. 90).

Em termos concretos, considerando as demandas do Brasil, é preciso aliar a preocupação humanista do trabalho de Amartya Sen à necessidade de crescimento econômico com sustentabilidade, como meio de melhorar a renda da população sem prejuízos ambientais, frisando que a Economia deve ser sempre meio de realização das necessidades materiais dos seres humanos e jamais um fim em si mesma.

Nesse sentido, o trabalho, a inovação e o desenvolvimento não se opõem à apropriação de cultura; pelo contrário, são algumas de suas manifestações mais significativas.

Conforme elucidado no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, há interdependência entre Educação e desenvolvimento econômico. A Educação precisa dele, inclusive, para fornecer os meios necessários para uma infraestrutura educacional robusta, enquanto o desenvolvimento econômico depende dela para criar uma força de trabalho capaz e inovadora. Além disso, o desenvolvimento econômico facilita uma maior incorporação da técnica e da ciência, que são essenciais para o contexto da Economia do Conhecimento que deve vigorar no século XXI.

O desafio, portanto, é reconstruir e atualizar o vínculo entre Educação e Economia presente no estado de bem-estar social, evitando sua burocratização, e desenvolver uma Nova Economia Política da Educação capaz de formar mulheres e homens emancipados. Para tanto, atualmente, é preciso vencer a racionalidade neoliberal, dado que o neoliberalismo predomina como a forma hegemônica do capitalismo contemporâneo.

A racionalidade neoliberal e a racionalidade pedagógica

A *Economia Capitalista* pode ser compreendida como “*a organização das atividades econômicas por meio do mercado, baseada na propriedade privada e na qual a grande maioria das transações é mediada pelo dinheiro*”¹⁹. Considerando que *modo de produção é a forma pela qual os seres humanos se organizam para produzir os bens e serviços necessários para a realização de suas necessidades, o modo de produção capitalista é aquele baseado na propriedade privada dos meios de produção cujo objetivo é gerar lucro e acumular riquezas*. Meios de produção são todos os instrumentos utilizados no processo de produção. A produção de riquezas no capitalismo é oriunda da *mais-valia*, ou seja, *a diferença entre o que o proprietário dos meios de produção paga pela mão-de-obra contratada e o valor que ele cobra pela mercadoria produzida por essa força de trabalho*, ou seja, é resultado da fração do trabalho não paga. Esse é o esteio sob o qual se organiza a economia desde o início do processo de industrialização.

Como resposta às crises econômicas do capitalismo, especialmente após a Grande Depressão de 1929, John Maynard Keynes (1996) demonstrou a necessidade de

19 Essa é a definição dada no site oficial da FEA-USP. Link: <https://www.fea.usp.br/economia/graduacao/o-que-e-economia>.

intervenção do Estado, quando necessário, com o objetivo de manter o pleno emprego e a economia aquecida, franqueando o consumo às trabalhadoras e aos trabalhadores, evitando crises.

Naquele momento, a tese dos economistas liberais e neoclássicos ortodoxos de que a economia tendia ao equilíbrio por meio da ação “natural” do mercado já havia sido refutada. A quebra da bolsa de Nova Iorque deixou claro o que já era sabido: o mercado é incapaz de se autorregular, e a intervenção estatal não só pode, como deve ocorrer. Embora não fosse o único, Keynes destacou-se ao demonstrar que essa intervenção é necessária e benéfica.

O keynesianismo forneceu as bases materiais sobre as quais o estado de bem-estar social foi construído. Embora Habermas argumente que essa forma de Estado social seja burocrática e uma estratégia pragmática para produção de riquezas e acumulação capitalista, é igualmente correto afirmar que ela representa a síntese mais refinada das conquistas da classe trabalhadora em busca de dignidade, participação política e ascensão social no capitalismo.

O estado de bem-estar social, guiado por um projeto de pleno emprego e alinhado com a valorização do direito social ao trabalho e à previdência social – nesse caso, sob inspiração do relatório de William Beveridge —, utilizou a Teoria do Capital Humano para restringir a educação ao planejamento da força de trabalho (Martins, 2018). Dessa forma, o caráter emancipatório do direito à educação foi desconsiderado ou, no mínimo, secundarizado.

Um exame rigoroso do ocaso do estado de bem-estar social concluirá que ele sobrevive parcialmente e, ainda que esteja sob fogo cruzado, mantém alguns de seus resquícios em diversos países do mundo. A questão é histórica: não é fácil aniquilar toda uma tecnologia institucional de administração do Estado desenvolvida como legado das revoluções dos séculos XVII e XVIII, além das decisivas lutas da classe trabalhadora. Além disso, fruto de conquistas, ainda que desgastado, o Estado social acoplado à matriz econômica keynesiana permanece como uma referência de civilidade e promoção de prosperidade, propiciando o que resta de justiça social no contexto do capitalismo.

Nos anos 1970, o estado de bem-estar social perdeu sua hegemonia devido a uma profunda crise material, encerrando os anos dourados do capitalismo que haviam começado no pós-Segunda Guerra Mundial. Esse período foi marcado pelo fenômeno estagflação, caracterizado pela combinação de inflação elevada, baixo crescimento econômico ou estagnação e alto desemprego, que atingiu as principais economias de mercado. Os Estados nacionais dos países industrializados enfrentaram níveis elevados de endividamento e déficits fiscais (gastos superando a arrecadação),

o que dificultou a aplicação de políticas keynesianas tradicionais. Embora a economia das nações seja complexa e distinta da economista doméstica – diferente do que muitos economistas dizem –, o que permite a exploração de diferentes estratégias de ação estatal, a desigualdade de poder, que politicamente favorece as classes dominantes, pavimentou o caminho para a adoção do neoliberalismo como a solução predominante.

Como qualquer modelo econômico e social, o neoliberalismo é obra coletiva, porém trata-se de um caso raro de projeto com registro de nascimento. Ele começa a surgir na Áustria nos anos 1930, mas pouco tempo depois,

Friedrich Hayek, três anos após publicar *O caminho da servidão*, reuniu em 1947 um seleto grupo de adversários firmes do Estado de bem-estar europeu, mas também inimigos férreos do New Deal norte-americano. Nascia o *neoliberalismo* com o objetivo de suplantar dois adversários essenciais: o sistema soviético e a social-democracia, concretizada pelo estado de bem-estar social.

[...] Isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas, prejudicando o financiamento das políticas sociais. Desta forma, uma nova desigualdade iria voltar a existir nas economias avançadas.

Na visão dos neoliberais, a estagflação era resultado direto dos legados combinados de Keynes e Beveridge. Ou seja, segundo eles, a intervenção estatal anticíclica e a redistribuição social haviam deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado. (Cara, 2019, p. 83-84).

Em relação ao exercício de governo, ***o neoliberalismo é uma forma de gestão do Estado que visa reduzir ao máximo a intervenção estatal sobre os mercados, estimulando a concorrência a qualquer custo, especialmente em prejuízo dos serviços públicos.*** A agenda dos governos neoliberais, portanto, inclui privatizações e controle de gastos, resultando em prejuízo à consagração de direitos sociais devido ao esforço orçamentário que eles demandam. O objetivo deste modelo econômico é evitar déficits fiscais e manter o endividamento baixo, fazendo com que o Estado seja mínimo à consagração dos direitos sociais e máximo em sua função de organizar a Economia para a produção e acumulação de riquezas. Como resultado, o neoliberalismo resulta em aumento das desigualdades socioeconômicas, devido ao combate que pratica ao Estado social viabilizado pelas políticas econômicas keynesianas.

No entanto, esse é apenas o aspecto formal, relacionado à administração do Estado. O neoliberalismo é mais complexo, pois também envolve uma filosofia moral que promove uma forma de organização da sociedade, impondo a lógica de mercado a todas as esferas da vida. Como resultado, emerge uma “empresariização” dos diversos aspectos da existência humana, estabelecendo a “racionalidade mercantil” ou a “razão neoliberal” sobre a vida.

Racionalidade é o modo de pensar e de agir. É aquilo que dá significado, ordem e contornos à tomada de decisão social e coletiva, orientando-as e condicionando-as sob o esteio cultura. Em outras palavras, é o que determina a direção, o conteúdo e o formato da ação e da tomada de decisão.

A racionalidade liberal clássica e neoclássica, exposta aqui por meio de uma síntese das contribuições de Adam Smith, John Stuart Mill e Alfred Marshall, resultou em uma visão na qual a moral é mediadora da relação entre Educação e Economia, estabelecendo uma agenda de enfrentamento à degeneração moral causada pela divisão do trabalho, mas também e principalmente, pelo aprimoramento humano funcional à produtividade, porém castrador da liberdade. Já a Teoria do Capital Humano, quando mobilizada pelo Estado de bem-estar social, submete a Educação ao planejamento da mão-de-obra e ao emprego, viabilizando as condições materiais para a realização do direito à educação – o que interessa ao capital –, mas sem considerar o fundamental: o programa de emancipação de mulheres e de homens como conteúdo finalístico da Educação.

O projeto da racionalidade neoliberal é formar um novo indivíduo, aquele que acredita que é empreendedor de si mesmo, com a responsabilidade inequívoca de dar conta das próprias necessidades.

A novidade do neoliberalismo consiste precisamente em que ele busca uma homogeneização que funciona para além da divisão entre o mercado e o não-mercado, por meio da imposição de um padrão de relações sociais em todos os níveis da existência individual e coletiva. No comportamento econômico e na relação do indivíduo consigo mesmo, isto é, no âmbito mais global e no âmbito mais íntimo, uma mesma forma relacional agora tende a prevalecer. (Dardot; Laval, 2010, p. 41).

De acordo com Pierre Dardot e Christian Laval (2010), o neoliberalismo é caracterizado pela transformação da competição em uma cosmologia. Dito de modo mais brando e ainda assim impactante, competir passa a ser um princípio que orienta e domina a vida, invadindo atividades sociais que estão fora da esfera produtiva. Ou seja, essa lógica competitiva permeia e redefine a maneira como a vida é conduzida, promovendo uma mentalidade de mercado que organiza e condiciona a ação social.

Por decorrência do que foi exposto até aqui, a razão neoliberal – que utiliza o liberalismo apenas como ponto de partida e legitimação, mas difere-se programaticamente dele – mantém o projeto do *Estado de direito* de servir como um dique à intervenção do Estado na Economia e na vida cotidiana, porém não apenas abdica da igualdade material promovida pelo *Estado social*, como também a ataca.

Em termos de influência global, o projeto do neoliberalismo para a educação começa a ser formulado no governo de Ronald Reagan nos EUA, por meio do relatório *A nation at risk: the imperative for educational reform* (em tradução livre: Uma nação em risco: o imperativo da reforma educacional – EUA, 1983).

No início da década de 1980, os gastos crescentes na área educacional dos Estados Unidos da América eram vistos como ineficientes e necessitavam de “otimização” para reduzir ao máximo o dispêndio de recursos. Estrategicamente, o objetivo era reformular o sistema educacional para assegurar a liderança econômica e militar do país. Para o governo Reagan e seus apoiadores, a educação se tornava parte das políticas sociais responsáveis por gastos excessivos e alimentava ideologias disruptivas, surgidas das jornadas libertárias dos anos 1960 e das lutas pelos direitos civis promovidas por diversos segmentos do movimento negro e feminista, que, segundo o governo e sua base de apoio, contribuam para uma suposta decadência econômica e moral dos EUA.

A proposta, portanto, era reformular a educação para reativar a produtividade e competitividade, além de combater a influência das ideologias disruptivas nas escolas e universidades. As instituições educacionais deveriam focar na excelência em habilidades e competências técnicas exigidas pelo mercado de trabalho, fundamentais para a proeminência internacional dos EUA.

O governo Reagan, que já havia iniciado cortes nos investimentos educacionais e combatido o chamado “multiculturalismo” nas escolas por meio da promoção de valores morais e disciplinares, conseguiu, após o relatório, formar alianças políticas e estimular a participação do ensino privado na educação pública.

O relatório do governo Reagan foi influente, mas apenas um ponto de partida. A base programática de reestruturação econômica da educação surge com o *Panel on the Economics of Educational Reform* (em tradução livre: Painel sobre a Reforma da Economia da Educação), liderado pelo economista Eric Hanushek. A obra de referência desse grupo é o livro *Making schools work: improving performance and controlling costs* (em tradução livre: “Fazendo as escolas funcionarem: melhorando o desempenho e controlando custos”). O texto acaba por influenciar até os dias de hoje as políticas educacionais, tanto nos EUA como no mundo, independentemente de ideologia de quem exerce o governo do Estado.

No Brasil, as teses do PEER foram implementadas parcialmente nos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), cuja gestão do Ministério da Educação (MEC) coube ao economista Paulo Renato Souza. A síntese programática, influente até hoje, foi a formulação de um falso axioma: segundo Souza, o problema da educação brasileira não é de financiamento, é de gestão – como se as necessidades materiais do sistema de ensino sejam uma matéria apartada do próprio exercício da administração pública.

A contradição do ex-ministro é intencional e é reiterada no próprio título do livro publicado por ele como sistematização e propaganda de seu período à frente do MEC: *A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002* (Souza, 2005). Ocorre que, conceitualmente, nenhum processo revolucionário pode ser gerido, especialmente sob a ótica do gerencialismo neoliberal. No entanto, era exatamente isso que Souza queria comunicar: conforme a leitura da obra, o autodeclarado sucesso das políticas educacionais do período FHC foi resultado de uma otimização de gestão, pautada no foco ao ensino fundamental, entre outras decisões limitantes em termos de direitos educacionais. Ou seja, o direito social à educação não foi franqueado a todas e todos.

A lógica de gestão da educação básica dos governos petistas não rompeu com o legado de Paulo Renato Souza, embora nos dois mandatos de Lula (2003-2006 e 2007-2010) tenha ocorrido uma expansão inédita de vagas na educação profissional e na educação superior e a educação básica tenha abandonado o foco no ensino fundamental, o que foi seguido por Dilma Rousseff (2011-2014 e 2014-2016), cujo segundo mandato foi interrompido pelo processo de impeachment.

Com isso, a tarefa dos governos Michel Temer e Jair Bolsonaro de impor o neoliberalismo como linha absoluta da gestão educacional no Brasil ficou facilitada. Diante dessa cronologia e por afinidades programáticas de setores do governo, mesmo que com alguma vacilação ou timidez, o neoliberalismo educacional também é a linha condutora do terceiro mandato de Lula, iniciado em 2023.

O programa material da educação sob o neoliberalismo reside em racionalizar os custos da escolarização. Para tanto, propõe evitar inicialmente a expansão do orçamento público na área e otimizar os gastos educacionais controlando-os por meio de um sistema composto por: (1) padronização curricular e (2) aferição da proficiência dos conteúdos por meio de avaliações de larga escala.

Entre essas avaliações, para além do *Programme for International Student Assessment* (PISA, traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) – promovido pela OCDE para avaliar internacionalmente um conjunto de habilidades e competências consideradas essenciais para estudantes ao fim do ensino fundamental e início do ensino médio –, observa-se uma multiplicação de exames locais e nacionais. No Brasil, dois exemplos são a Prova São Paulo, utilizada

pela rede de educação paulistana, e a Prova Brasil. Essas avaliações têm como objetivo medir a proficiência dos alunos em relação ao Currículo da Cidade e à Base Nacional Comum Curricular, respectivamente.

O uso atual e distorcido das avaliações de larga escala e dos instrumentos curriculares fortalece e facilita a racionalidade neoliberal na educação. Isso ocorre através do (1) esvaziamento das demandas materiais necessárias para implementar políticas educacionais, e (2) do incentivo à competição entre estudantes, professores, escolas, redes e sistemas públicos de ensino, principalmente por meio de ranqueamentos. Nesse processo, são negligenciadas as condições para a realização do ensino, as circunstâncias socioeconômicas dos estudantes, o estágio de des/valorização dos profissionais da educação e o contexto das escolas. E é desconsiderada a missão do direito à educação, conforme determina o artigo 205 da Constituição Federal.

Em termos materiais, o neoliberalismo busca (1) reduzir o gasto público com educação, (2) impor a razão mercantil ou neoliberal à administração pública educacional e (3) privatizar, na medida do possível, a oferta de ensino. Como a educação é amplamente reconhecida como um processo essencial de ensino-aprendizagem, e o direito à educação é destacado como o primeiro direito social listado no artigo 6º da Constituição Federal, o neoliberalismo adota uma estratégia discursiva para ganhar legitimidade pública e consolidar sua hegemonia: ele reduz o direito à educação ao “direito à aprendizagem”, buscando fazer com que o segundo substitua o primeiro.

A ênfase na autonomia do aprendizado é operacionalizada pela lógica imposta precisamente pelo sistema “padronização curricular-proficiência em avaliações de larga escala” (ou sistema “currículo padronizado-proficiência”), que se tornou hegemônico na gestão educacional – inclusive no Brasil, desde FHC. As necessidades materiais para a realização do ensino ficam, assim, secundarizadas, como se o aprendizado pudesse ser resultado de geração espontânea ou não importasse. Como consequência, reformas curriculares se tornam a totalidade das reformas educacionais, como é o caso recente verificado no Brasil a partir trio (1) Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (2) Reforma do Ensino Médio e (3) Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), três políticas gestadas durante as gestões Dilma Rousseff, Michel Temer, Jair Bolsonaro e no terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva.

Segundo Vitor Paro,

Difícilmente se encontrará na literatura recente sobre políticas públicas algo que sintetize de forma tão aguda as duas grandes ameaças

que rondam o direito à educação, ou seja, 1) a razão mercantil que orienta as políticas educacionais e 2) o amadorismo dos que “cuidam” dos assuntos da educação.

Evidentemente esses fenômenos estão intimamente relacionados e acabam por ser mutuamente determinantes. A razão mercantil, ao privilegiar a busca de resultados econômicos, costuma menosprezar os fins educativos, favorecendo encaminhamentos e abordagens que passam ao largo das boas práticas pedagógicas e do conhecimento técnico-científico sobre educação. Por seu turno, a ausência de familiaridade com a pedagogia deixa sem norte os agentes de políticas educacionais, que são seduzidos pelos mecanismos de competição mercantil, na busca de soluções que compensem seu amadorismo pedagógico. (Paro, 2010, p. 50-51).

Por outro lado, a razão pedagógica é a organização das escolas, redes e sistemas de ensino a partir das finalidades emancipatórias do direito à educação, conforme preconiza o artigo 205 da Constituição Federal. Para tanto, as necessidades dos sistemas de ensino devem ser atendidas, tal como ocorria no estado de bem-estar social, embora de modo burocrático.

No caso brasileiro, isso significa implementar uma nova política curricular, subsidiada pela concretização do Custo-Aluno Qualidade (CAQ). O CAQ é um mecanismo desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e que consta como dispositivo do artigo 211 da Constituição Federal, graças à incidência política dela.

O CAQ considera os custos de construção e manutenção de creches, pré-escolas e escolas para que estes equipamentos garantam um padrão mínimo de qualidade para a educação básica. Isso significa considerar condições como tamanho das turmas, formação dos profissionais da educação, salários e carreira compatíveis com a responsabilidade das educadoras e dos educadores, instalações, equipamentos e infraestrutura adequados, e insumos como laboratórios de Ciências, bibliotecas, quadras poliesportivas cobertas, materiais didáticos, recursos para os projetos pedagógicos, entre outros. Assim, ***o CAQ contempla as condições e os insumos materiais e humanos necessários para que os professores consigam ensinar e para que os alunos possam aprender.***

Em termos de avaliação, sem abdicar das provas de larga escala já estabelecidas, mas contextualizando seus resultados, a perspectiva do direito à educação demanda a implementação do Sistema Nacional de Educação Básica (Sinaeb), mais um mecanismo criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e inserido por meio da incidência dela na Constituição. O Sinaeb exige ir além da mensuração de

proficiência para um paradigma baseado na elaboração de subsídios para reorientar as políticas educacionais, considerando os contextos socioeconômicos de realização do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, considera a realidade das e dos estudantes, as condições de trabalho das e dos educadores e a conjuntura na qual as escolas, redes e sistemas de ensino estão inseridos, sem abdicar da avaliação em larga escala, reposicionando-as.

Diante disso, a Nova Economia Política da Educação pretende ser o meio pelo qual se realiza o direito à educação em sua totalidade, superando a realização formal cumprida pelo estado de bem-estar social, sendo um motor para o desenvolvimento social, político, ambiental e econômico.

Para isso, é preciso substituir o sistema “currículo padronizado-proficiência” do direito à aprendizagem em favor um sistema composto pelo CAQ como condição material para a realização do direito à educação; trabalho pedagógico como base de gestão; e Sinaeb como política de avaliação – utilizando diversos instrumentos avaliativos, inclusive as avaliações de larga escala, embora contextualizadas.

Por fim, para superar os limites de realização do direito à educação sob o estado de bem-estar social, é preciso ainda estabelecer um sistema curricular e de formação de professoras e professores pautado na emancipação de mulheres e homens, em busca de cumprir com o disposto no artigo 205 da Constituição brasileira.

Se a Nova Economia Política da Educação for alcançada, não apenas o vínculo entre Educação e Economia estará estabelecido, como o desenvolvimento socioeconômico do Brasil se realizará em novos patamares, como defendiam os pioneiros da Educação Nova.

Epílogo

Este texto procurou apresentar uma reflexão sobre Estado, Economia e Educação. Como não se trata de uma leitura comum para educadoras e educadores, a decisão foi realizar uma exposição panorâmica e didática, apresentando de forma sintética e geral conceitos necessários para facilitar a leitura.

Cada parágrafo do texto poderia se desdobrar em uma longa tese, com inúmeras problematizações. Contudo, há momentos em que é melhor conduzir a leitora e o leitor por um caminho completo para depois cada um e cada uma percorrer o trajeto com as próprias pernas, exercendo sua autonomia.

Assim, entendo que o primeiro contato com conceitos e autores é o passo inicial rumo à compreensão de que educadoras e educadores não podem ficar submetidos

ao pensamento econômico dominante. Se sob o capitalismo a Economia e a lógica de mercado dominaram a vida, resta às educadoras e aos educadores dominarem a Economia. Só há esse caminho.

Referências

- ANDERSON, P. **Linhagens do Estado absolutista**. São Paulo: Unesp, 2016.
- BECKER, G. S. **Human capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. New York: Columbia University Press, 1964.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. *In*: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019b. p. 24-31.
- CARA, D. **O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação**. 2019. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- DALLARI, D. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.
- DARDOT, P. LAVAL, C.. Néolibéralisme et subjectivation capitaliste. Paris: **Cités**, v. 41, n. 1, 35-50, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/cite.041.0035>. Acesso: Acesso em: 20 jun. 2024.
- EUA. **A nation at risk: the imperative for educational reform**. Washington, DC: US. Department of Education, 1983.
- FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 2003.
- GALBRAITH, J. K. **O pensamento econômico em perspectiva: uma história crítica**. São Paulo: Pioneira: Edusp, 1989.
- GOZZI, G. Estado contemporâneo. *In*: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília, DF: UnB, 1992. p. 401-409.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: o risorgimento, notas sobre a história da Itália. v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

HABERMAS, J. **A crise de legitimação do capitalismo tardio**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

HABERMAS, J. A nova intransparência: a crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 18, p. 103-114, set. 1987.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KEYNES, J. M. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

LIGUORI, G. Estado. *In*: LIGUORI, G.; VOZA, P. **Dicionário gramsciano**. São Paulo, Boitempo, 2017. p. 261-264.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista Histedbr Online**, Campinas, n. 1932 (esp.), p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

MARSHALL, A. **Princípios de economia**: tratado introdutório. v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, A. **Do planejamento educacional à gestão por incentivos**: percursos da economia da educação e seus rastros neoliberais. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MARX, K. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MATTOS, L. Alfred Marshall, o capitalismo e sua utopia social. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 637-659, dez. 2011.

MATTOS, L. Rumo a uma sociedade melhor: uma análise da agenda de reformas econômicas de J. S. Mill. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 293-317, abr./jun. 2008.

MILL, J. S. **Princípios de economia política**. v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MINCER, J. Investment in human capital and personal income distribution. **Journal of Political Economy**, v. 66, n. 4, p. 281-302, 1958.

NOGUEIRA, M. A. Estado. *In*: GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de políticas públicas**. São Paulo: Unesp, 2018. p. 324-333.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Human capital: how what you know shapes your life. *In*: OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **OECD insights**. Paris: OCDE, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264029095-en>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. New York: ONU, 1948.

ORTEGA Y GASSET, J. Meditaciones del Quijote. *In*: ORTEGA Y GASSET, J. **Obras completas de José Ortega y Gasset**. Madrid: Alianza, 1966. Revista de Occidente.

PARO, Vitor Herinque. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PRZEWORSKI, A. **Capitalismo e social-democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SINGER, A.; CICERO, A.; BELINELLI, L. **Estado e democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SMITH, A. **A Riqueza das nações**. v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996a.

SMITH, A. **A Riqueza das nações**. v. 2. São Paulo: Nova Cultural, 1996b.

SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

VINER, J. Adam Smith and laissez faire. **Journal of Political Economy**, v. 35, n. 2, p. 198-232, 1927.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2009.

Tempos e narrativas para uma educação democrática: o que pode a formação de professores?

Carlota Boto |

Há tempos, eu escrevi que o direito à educação na Modernidade se estruturou mediante três gerações. Em um primeiro momento, a compreensão do direito à educação significava que todas as pessoas – e em especial as crianças e os jovens – deveriam ter direito ao acesso à escolarização. Tratava-se da democratização do ensino como extensão das oportunidades de frequência à escola. Para tanto, foi necessário expandir as possibilidades de instrução para todos e para todas. Esse movimento percorreu todo o período que vai, em todos os países do dito Ocidente, pelo menos do final do século XVIII ao final do século XX.

Logo se percebeu que a escola que se democratizava não cumpria seus objetivos de ensinar as coisas a todas as pessoas. Surge então uma nova aceção de democracia na escola. Passa-se a compreender a democratização de ensino como abertura das relações entre professores e alunos. A segunda geração de direitos educacionais surge progressivamente a partir de meados do século XIX e teve seu ponto máximo ao longo da primeira metade do século XX, quando o movimento da Escola Nova procurava inscrever a escolarização na lógica do que se julgava, então, ser a inovação: a criança no centro, a ênfase dos métodos em detrimento do conteúdo, o recurso a uma razão psicológica e não mais à ordem lógica da apresentação do conhecimento, a consequente recusa do mecanismo da transmissão do saber, em nome daquilo que Dewey caracterizava como reconstrução da experiência; e que foi cristalizado posteriormente como construção do conhecimento. Tratava-se de compreender agora o direito à educação como o direito a um ensino de qualidade.

Finalmente uma terceira geração de direitos é construída a partir do final do século passado; e passa exatamente, nessa encruzilhada dos tempos, por uma inflexão do que poderia ser compreendido como repertório das narrativas do ensino. O currículo, enquanto fabricação social, é também ele um conjunto de narrativas, expressando um determinado cânone do saber. Aparece aqui o tema da diversidade, da pluralidade cultural e das identidades. Passa-se a criticar a matriz eurocêntrica da

organização curricular, o fato de os conteúdos escolares tomarem a visão das camadas dominantes como única referência legitimada, além de se denunciar que os saberes que a escola transmite serem saberes escritos por homens, brancos e europeus. Buscasse, a partir de agora, a legitimação de outras culturas – no caso latino-americano, as culturas dos povos originários, indígenas, e as culturas afrodescendentes. São, portanto, paradigmas em competição na lógica de organização do currículo.

Se nós retomarmos essa categoria do direito à educação como uma conquista que se deu em três temporalidades diferenciadas, nós teremos que reconhecer que a primeira geração de direitos se inscreveu na disputa pela educação nacional. O firmamento dos modernos estados nacionais exigiu a construção de narrativas nacionais, capazes de estruturar o sentimento pátrio, capazes de edificar a cidadania e suas práticas. Ora, o nacionalismo dessa escola firmada pela tradição foi a tônica do currículo celebrado pelos sistemas escolares. Já a segunda geração de direitos recolheu-se ao interior da sala de aula, para refletir sobre seus métodos, com a finalidade de conferir liberdade ao educando. Com isso a força do Estado-Nação é substituída pelo vigor do localismo. A liberdade inscreve-se em um território; e esse território é local. A despeito do fato de os arautos da escola nova, especialmente no Brasil, reforçarem muito o aspecto político da educação escolar, como ferramenta de construção de cidadania, as práticas dos escolanovistas foram sobretudo práticas locais. Passava-se, em alguma medida, da tônica do nacional para o reforço do local.

Por sua vez, a terceira geração de direitos, inscrevendo-se na questão da diversidade e das múltiplas identidades culturais, aponta em direção ao mundo global, a um cosmopolitismo de valores e de saberes. Esse é ainda um momento contemporâneo, portanto a situação está em aberto. As narrativas dos currículos tendem a ser deslocadas, substituindo o cânone ocidental clássico – europeu, branco e masculino, como se diz – por um novo paradigma do conhecimento. Trata-se agora de um conhecimento, que até este momento foi um saber deslegitimado, desvalorizado e desautorizado. O risco que se corre é o de jogar fora o bebê junto com a água do banho. Seria o saber ocidental clássico algo a ser assim, sumariamente descartado? Será válido substituir o dogmatismo de um cânone pelo dogmatismo de outro que a ele se contrapõe? Trata-se, de todo modo, da redefinição das fronteiras do conhecimento ensinado. São saberes e práticas em disputa. De um certo modo, estamos todos e todas inscritos nesse dilema. Como pensar, a partir disso, a formação de professores para a educação democrática?

Para trabalhar a questão da formação dos professores à luz da ideia de democracia, ponderarei sobre o tema do estudo como um elemento constitutivo da profissionalidade do professor. A ideia de estudo, como contraposta à noção

de resultados do processo formativo, institui-se como um elemento fundante da própria caracterização do aprendizado. Nessa direção, procurar-se-á tematizar o tempo do estudo e seu lugar no processo de ensinar e de aprender. Finalmente, será abordada a agenda da relação mestre e discípulo na formação de educadores, compreendendo-se a dinâmica entre os propósitos do ensino e a formação de uma sociedade pautada por aquilo que os gregos compreendiam como vida boa: uma vida, ao mesmo tempo, agradável e do bem. Todos esses assuntos – democracia, formação de professores, o estudo e a relação professor-aluno – agregam aspectos que podem ser mobilizados para perfilhar o tema apresentado para ser trabalhado na presente conferência. Será importante destacar que deverá ser feita também uma contextualização do meu lugar de fala, como docente de universidade pública paulista e brasileira, em tempos de pós-pandemia. A Covid 19 alterou profundamente a lógica da educação, porque alterou profundamente a lógica da convivência e da sociabilidade. Por ser assim, novas estratégias didáticas foram introduzidas, houve um alargamento do uso das novas tecnologias digitais, houve aprendizado nas formas de se lidar com a educação a distância. Enfim, houve um deslocamento nas próprias formas de ensinar e de aprender. Cabe indagar o quanto dessa experiência pode ser mobilizado para se pensar esse período que se segue à pandemia. Voltamos nós ao ponto de partida ou estamos em um outro lugar, que prevê a incorporação daquela experiência? Toda essa discussão, como não poderia deixar de ser, será inserida no debate sobre a escola justa como objeto de estudo, pensando nas possibilidades e nos limites institucionais perante o desafio de se minimizar no âmbito da escolarização as desigualdades que fraturam o tecido societário. Por esse motivo, o emprego da noção de escola justa torna-se palavra de ordem que pode ser operatória tanto no plano das relações pedagógicas quanto no tocante a um necessário ativismo militante da política educacional. A própria palavra formação, inscrita na expressão Formação de Professores, tem uma carga simbólica e valorativa muito forte. Pela formação, trata-se sim de transmitir um legado cultural que envolve uma gama sistematizada de saberes e de conteúdos. Mas trata-se também de lidar com a transmissão de uma herança de valores e de atitudes inscritos nos modos e nas maneiras pelas quais a sociedade pensa a si própria e pensa o comportamento social e público das pessoas que, no limite, habitarão esse mundo comum.

Antes de abordarmos a relação entre a busca de uma escola justa e a construção democrática de uma escolarização pautada por novas narrativas inscritas na organização curricular, vamos refletir sobre o que pode ser considerado parcialmente herança do tempo da pandemia, mas não só: ou seja, o que o uso pedagógico das novas tecnologias digitais trouxe de implicação para nossos modos de dar aula? É um fato que o uso do computador e o recurso à internet antecedem em muito a

pandemia do coronavírus. Pode-se considerar que, desde o final do século passado, esse horizonte de formação digital estava na pauta dos estudos sobre a formação. Porém, a Covid 19 acelerou esse movimento: e hoje não dá mais para ignorarmos o impacto que tal cenário proporcionou, alterando significativamente os modos de lecionar, as atitudes dos alunos frente ao conhecimento e os próprios suportes textuais, que deixaram praticamente de ser impressos e passaram a ser inscritos na lógica das telas – seja do computador, do tablet ou do celular.

Sendo assim, ensinar a ensinar hoje requer que se atente para os modos de aprender. Primeiramente, ensinar hoje não é a mesma coisa que ensinar há 20 anos atrás. Trata-se, no presente momento, de desenvolver habilidades de pesquisa e sobretudo práticas de estudo, que venham a facultar ao sujeito a facilidade em relação ao acesso direto ao conhecimento. É preciso ensinar o estudante a procurar os conteúdos mais confiáveis nesse vastíssimo repositório da cultura digital. A meu ver, para filtrar os saberes mais verossímeis em um mar de informações que a internet proporciona, será imprescindível o desenvolvimento de práticas de pesquisa, no sentido clássico, mas também, sobretudo, de algo de que praticamente não se fala, ou seja, as práticas de estudo.

No livro organizado por Fernando Bárcena, Maximiliano Valerio Lopez e Jorge Larrosa, sob o *Elogio do estudo*, obra traduzida para o português pela Editora Autêntica de Belo Horizonte em 2023, um conjunto muito abalizado de autores do campo da Filosofia da Educação reflete sobre o que significa estudar, quais os procedimentos necessários para as práticas do estudo e quais suas implicações intelectuais. O estudar é, nessa obra, apresentado, por seus vários autores, como um exercício voltado para o cuidado do mundo e para o ocupar-se do mundo, buscando evidentemente o conhecimento do mundo. Trata-se do estudo como um gesto. A pessoa se retira e se refugia em uma prática de leitura e de escrita, suspendendo o tempo comum e ingressando em uma nova temporalidade. Como diz Carlos Skliar, estudo é uma palavra que vem do latim, de *Studium*, que quer dizer “afã, aficção ou empenho, mas sobretudo desvelo ou afeto por algo, por alguém, uma disposição espiritual e corporal realizada livremente” (Skliar, 2020, p. 16). Surge, nesse registro, o evidente enlace entre a prática de estudar e a escola, uma afinidade, ou associação estreita entre estudo, concentração, perseverança, esforço, trabalho e persistência. Para que haja estudo, é fundamental que o tempo seja reservado para isso. Trata-se, pois, de um estilo de vida, no qual o tempo é simultaneamente liberado e ocupado, em um movimento e ação institucional da escola, que transforma o ócio em estudo, que transforma o tempo livre, portanto, em trabalho escolar. O estudo, então, como destaca Fernando Bárcena, impõe-se como um estilo de vida, criando um mundo ordenado, mas cuja finalidade jamais será alcançada. Assim, não há uma correlação

direta entre ensinar e aprender. O estudo tem uma finalidade que estaria, inclusive, para além do aprendido. Trata-se de uma forma de vida; algo que possibilita que “a conversação entre as gerações prossiga ao longo do tempo” (Bárcena, 2020, p. 57). Por meio do acesso a um repertório, em virtude do estudo, o sujeito se compraz com a fruição do legado do passado, a partir do qual pode reinventar o tempo presente. Ao ensinar o aluno a estudar, a escola converte as coisas em matéria – matérias de estudo. Para tanto, contudo, deverá o professor levar ele próprio uma vida estudiosa, ocupando seu tempo livre com leituras, tomando notas, relendo suas anotações e seus livros. Como diz Bárcena, “estuda-se porque não se pode deixar de fazê-lo, porque alguém foi hipnotizado por algo e então a pessoa sente que está como encantada, aficionada, seduzida” (Bárcena, 2020b, p. 57). No caso da atividade de estudo, o objeto estudado apodera-se da alma do sujeito estudioso.

Contudo, para além de ensinar a estudar, compete ao professor relacionar-se com seu aluno. Nesse sentido, algumas referências clássicas ainda me parecem oportunas. É o caso da leitura, por exemplo, do livro *Professores para quê*. Georges Gusdorf é um autor francês que viveu entre 1912 e 2000. Era judeu da Alemanha e foi muito marcado pela obra de Kierkegaard. Foi aluno de Bachelard na Escola Normal Superior de Paris, depois disso estudou na Sorbonne, durante os anos 30, mesmo época em que frequentava a universidade Émile Brehier. Por ocasião da II Guerra Mundial, foi para um campo de concentração entre 1940 e 1945. Após o término da guerra, foi nomeado professor da Universidade de Estrasburgo, lecionando Filosofia Geral e Lógica. Nos anos 50, regressa à Escola Normal Superior, preparando sua agregação em Filosofia. Na docência, sucede Merleau-Ponty e será professor de Althusser. Entre 1966 e 1988, Gusdorf publica 14 volumes de um vasto estudo de caráter enciclopédico, sob o título *Les sciences humaines et la pensée occidentale*.

Em uma época na qual o identitarismo e a pluralidade cultural tomam a cena do debate pedagógico, um livro como *Professores para quê* parece esvaído de significado. Trata-se de um livro que já foi classificado como estando decididamente na contracorrente, posto que se propõe a dialogar com alguns valores que supõe serem universais, com significados perenes do ato educativo, em especial no âmbito da relação entre um mestre e cada um de seus discípulos. Além disso, do ponto de vista da pedagogia e das correntes sobre métodos de ensino, defende-se aqui um modelo mais tradicional de ensino, com pouca concessão à agenda do movimento da Escola Nova, que lhe era contemporâneo.

O livro principia defendendo a tese segundo a qual existiria uma civilização escolar e esta se debruça não apenas sobre a vida intelectual dos alunos, mas fundamentalmente sobre a vida espiritual desses educandos. O professor é envolvido

pela matéria de estudo e por seus alunos. Considera o autor que, cada estudante, por sua vez, mesmo que esteja vivendo na ignorância das grandes matérias da humanidade, tem uma vocação para o saber. Será, portanto, em um diálogo entre o mestre e cada um dos discípulos que se dará o encontro a dois que faculta a troca de sinais, de atitudes e de palavras. Sendo assim, cada ser humano constrói seu próprio romance de formação, “cujas peripécias se situam entre afirmações-limite, as mesmas para todos e que para todos, sem debate, se impõe, ao consenso universal” (Gusdorf, 1970, p. 35). Claro está que Georges Gusdorf acredita em um consenso universal, ou, mais precisamente, na possibilidade de se pensar em um trajeto ideal do processo de formação, tal como ele deveria ocorrer. Nas palavras do autor, o mundo da cultura implicaria um segundo nascimento, uma segunda natureza:

A experiência do professor, adquirida à força de prática e sagacidade, é precisamente esse dom de discernimento dos espíritos que, tendo pressentido as possibilidades de cada um, lhe propõe fins à sua medida bem como os meios de os alcançar, através da utilização das suas capacidades. (Gusdorf, 1970, p. 36).

O ato educativo constituiria, pois, um diálogo entre mestre e discípulo, no qual se defrontam duas pessoas com diferentes níveis de maturidade. A ideia de diálogo entre mestre e discípulo é, nesta obra, fundamental, posto que Gusdorf reporta-se muito diretamente à herança de Platão. Tal diálogo, entretanto, é composto, não apenas por palavras, mas também por sinais e atitudes. A metáfora à qual Gusdorf recorre é a do escultor. Educação seria uma modelagem do professor para o aluno. A cultura constituiria, conseqüentemente, um segundo nascimento: “está diante do aluno, como o escultor de La Fontaine diante do bloco de mármore. Dele depende que ele seja deus, mesa ou vaso” (Gusdorf, 1970, p. 44).

Mas o ponto alto do pensamento de Gusdorf, no meu entendimento, é dado por sua caracterização sobre o rito escolar. O que faz a criança quando se depara, pela primeira vez, com uma sala de aula? Há um caráter solene no instante fugidivo que dá lugar à primeira aula... Nisso, que qualifica como encontro inaugural, existiria, para Gusdorf, um mistério ritual no primeiro momento da primeira aula.

A criança que, pela primeira vez, transpõe o limiar da escola sabe muito bem que está a dar um passo decisivo. A linha de demarcação situa-se no interior de sua própria vida, que irá agora processar-se longe do meio familiar. Atrás da porta da escola começa uma existência nova, num mundo novo, desconhecido e difícil. Nada mais justificado do que a angústia infantil nesse instante solene em que, abolidas as antigas seguranças, principia a misteriosa aventura do conhecimento. A criança que entrou na escola na manhã do

primeiro dia da primeira classe não mais sairá dela. À hora do almoço, misturada com os seus novos semelhantes, no barulhento tropel da libertação, a criança que entra em casa é uma criança que nunca mais voltará a ser igual à que horas antes a abandonou. E, no entanto, nessas horas, na algazarra inicial, pouco aprendeu. Nada aprendeu até, mas fez a experiência decisiva dum outro mundo e duma outra vida em que terá de descobrir, no sofrimento, na alegria e na angústia, uma nova consciência de si própria e dos outros. (Gusdorf, 1970, p. 49).

A aula, para Gusdorf, é uma circunstância solene. A aula retratada pelo autor é uma aula no modelo tradicional; “no face a face silencioso da primeira aula” (Gusdorf, 1970, p. 55). É como se trinta crianças esperassem que uma única voz interrompa o silêncio. Trata-se evidentemente da voz do professor. Esse instante inaugural sempre vem na esteira de olhares que convergem para o mestre. A aula, por ser assim, torna-se um acontecimento:

Um professor vai começar uma aula. Passa-se a mesma coisa cem vezes no mesmo edifício. Mas pensar assim não chega para dissipar uma inquietação que pode ir até a angústia. ‘Que venho eu aqui fazer? E que vêm fazer eles, eles todos e cada um por seu lado? Que espero eu deles? Que esperam de mim?’ (Gusdorf, 1970, p. 56).

Pela mesma razão, Gusdorf entende que “o principal do ensino é algo que não se ensina, mas que é dado em acréscimo do que se ensina” (Gusdorf, 1970, p. 64). O professor que deixa marcada sua imagem no espírito do aluno consegue isso, muitas vezes, a partir de um comentário não diretamente concernente à aula, pode conseguir isso em virtude de uma observação que faz sobre a vida e sobre as coisas; enfim, um bom professor é aquele que deixa marcas em seus estudantes. Alguns deixam a recordação da matéria. Outros se fazem lembrar por alguma atitude; por algum registro concernente ao mundo, que cativa corações e mentes. Mesmo o professor universitário exerce essa forma de tutoria que caracteriza a mestria. Trata-se, no caso, de uma filiação espiritual. Em certa medida, a mestria produz uma conversão do sujeito. Trata-se de uma identificação; como se fosse “o desvendamento de uma verdade por interposta pessoa” (Gusdorf, 1970, p. 100). Essa, portanto, que era a verdade do mestre, torna-se subitamente a verdade daquele que, com ele, aprende. O que é interessante, no pensamento de Gusdorf, é que a presença do mestre não é necessariamente física. Podemos nos tornar discípulos de alguém pela leitura de sua obra: “entre os alunos, entre os leitores, o discípulo será aquele para quem a afirmação geral se torna uma palavra de vida pessoal” (Gusdorf, 1970, p. 102). Claramente, há em Gusdorf uma ideia de verdade que articula a relação entre um mestre e seu

discípulo. Trata-se de uma verdade sobre o mundo, mas também uma verdade interior, de quem, ao descobrir o significado de uma lição, aprende simultaneamente algo sobre si mesmo. Até porque “o discípulo é o homem que não domina ainda a sua própria vida: busca-se, não se pertence. Tornou-se discípulo no momento em que reconheceu numa personalidade mais forte do que a dele o sentido e o segredo da sua exigência própria” (Gusdorf, 1970, p. 120).

A relação entre mestre e discípulo é, pois, uma relação de dependência, na qual existe como se fora uma paternidade espiritual. E cabe lembrar que “o estado de discípulo é um estado provisório, uma situação passageira, que aguarda a habilitação que tornará o indivíduo apto a conduzir-se por si próprio” (Gusdorf, 1970, p. 127). Gusdorf destaca claramente que “o mais alto ensinamento do mestre não está no que ele diz, mas no que ele não diz” (Gusdorf, 1970, p. 147). Por vezes, com muita frequência inclusive, um mestre é lembrado por um comentário paralelo que teria feito em aula, sobre a vida e sobre o mundo. Seja como for, a mestria requer o reconhecimento público. Não há mestre se não houver o respectivo discípulo. Este se apresenta, inevitavelmente, como um interlocutor do primeiro, em “um momento passageiro no caminho de sua própria autenticidade” (Gusdorf, 1970, p. 203). Esse momento de encontro se traduz como uma relação de diálogo. E trata-se de um diálogo muito especial, entre recém-chegados e veteranos na arte de viver. Nas palavras do autor, “chama-se educação à modelação dos jovens pelos antigos, à colocação dos recém-vindos no conjunto social integrado cujos usos e costumes, alegrias, desgostos, atividades são chamados a partilhar” (Gusdorf, 1970, p. 268). Trata-se, pois, de assegurar, pela formação das novas gerações, a continuidade da vida social.

Para Gusdorf, o papel da mestria se assemelha ao do xamã, o feiticeiro, que pratica a magia e que desempenha seu ofício pelo crivo do mistério: “todo mestre-escola é um feiticeiro” (Gusdorf, 1970, p. 271). Haveria, por ser assim, um caráter de vocação no magistério. O mestre sabe que se trata de buscar a verdade, muito mais do que trabalhar, com a particularidade de programas especializados nesta ou naquela matéria de estudo. Por outro lado, ele descobre que a verdade, no limite, é constituída pela própria interrogação sobre a verdade. E isso manifesta o caráter de sacralidade do colóquio entre o mestre e seus discípulos.

Laicizado, profanado, o magistério do espírito nem por isso é inteiramente dessacralizado. Através da história, o encontro de um mestre autêntico é, para aqueles que dele beneficiam, pelo respeito total que inspira, a revelação do caráter sagrado que se prende à vida espiritual, mesmo quando os seus representantes deixam de usar o hábito sacerdotal. (Gusdorf, 1970, p. 271).

Trabalhando a ideia de estudo ou meditando sobre as relações entre professores e estudantes, o grande desafio que se coloca neste período de pós-pandemia para as escolas e também para as universidades é o de se refletir sobre o que vem a ser uma educação de qualidade. A escola é a instituição que se interpõe entre a vida familiar e a vida social. Ela prepara a criança, o adolescente e o jovem para que paulatinamente eles possam adentrar o mundo. Daí a importância concreta, material e simbólica que têm aqueles anos que constituem o período de passagem da pessoa pela escolarização. Mas o que é uma escola de qualidade? O primeiro sinal de qualidade de uma escola significa – como já se procurou observar anteriormente - sua abrangência pública, no sentido de receber parcelas diferentes de crianças, provenientes de todos os estratos da sociedade. Uma escola boa, sendo assim, é aquela que não recusa as crianças pobres ou difíceis. Por definição, portanto, uma escola boa tem de ser uma escola onde caibam todas as crianças.

A escola será tão mais democrática quanto mais for extensiva às camadas majoritárias da educação. Não há democratização de ensino sem a extensão das oportunidades escolares para abarcar um conjunto cada vez mais amplo de crianças e jovens de todos os espectros da sociedade. Como já destacava Azanha (1992, 1987), em seus trabalhos, a democratização do ensino será um simulacro se ela não contemplar a expansão da frequência à escolarização para o maior contingente possível de crianças e de jovens. Há um pressuposto político na ideia de democracia quando aplicada à realidade escolar. Não se trata portanto de um debate técnico nem sequer pedagógico. Colocar todas as crianças na escola é um postulado político.

Mas não basta ser pública para a escola ter qualidade. Uma boa escola é aquela que é percebida por seus alunos como uma instituição justa, instigante e acolhedora. Mais do que isso, uma escola de qualidade é aquela que valoriza seus profissionais, que investe em seus profissionais, que possibilita que os professores e os técnicos da educação sejam os artífices do projeto político e pedagógico da escola. Uma escola boa é, ainda, uma escola que dialoga com os avanços científicos e tecnológicos de seu tempo. Daí a necessidade de tornar as ferramentas da internet efetivamente uma realidade da vida escolar. É preciso – hoje, mais do que nunca – enfrentar, incorporando na sala de aula, as novas plataformas digitais do conhecimento. São inúmeros os desafios que a vida atual coloca para a escola. E ela precisa responder a isso. Porém, uma escola de qualidade é fundamentalmente a instituição que valoriza conteúdos clássicos do saber: é preciso conhecer os diversos campos das humanidades, é preciso conhecer as ciências naturais, é imprescindível ter um domínio pleno da língua portuguesa e da linguagem matemática. As disciplinas constituem, no âmbito do conhecimento escolar, o legado da ciência e da história da cultura. Não há conhecimento que não passe pelo recorte disciplinar. É necessário saber história, geografia, física, química,

filosofia, sociologia, biologia, inglês, espanhol, além de português e matemática. Até para haver interdisciplinaridade, é necessário que sejam conhecidas as disciplinas que se deseja conectar. Por fim, uma escola que fizer tudo isso conseguirá proporcionar um ensino sólido, crítico e criativo, que se move em um mundo comum, o qual, para ser transformado, precisa ser bem conhecido. A formação de professores, por sua vez, precisa interagir com a formação dos estudantes, de maneira a preparar as gerações jovens para esse lugar público de formação das crianças e dos adolescentes.

A escola, como instituição, será portanto avaliada pela História à luz dos seguintes critérios: sua abrangência pública, ou seja, a quantas pessoas ela faculta o direito à educação; a maneira como ela dialoga com os avanços científicos e técnicos de seu tempo; os modos pelos quais ela faz e refaz sua própria cultura escolar, entendida esta como cultura produzida no interior da escola, mas, ao mesmo tempo, um processo de transposição didática dos conhecimentos canônicos valorizados pela sociedade, em virtude do fato de os saberes escolares versarem inequivocamente sobre conteúdos clássicos do saber; e, por fim, seleção social, política e pedagógica do que vale a pena ser ensinado como recorte disciplinar, mediante a necessária crença na formação para o preparo ético que conferirá às novas gerações uma educação a um só tempo sólida do ponto de vista dos saberes e íntegra no que tange aos valores.

Uma boa escola hoje necessariamente passa pelo que poderíamos compreender como manejo dos códigos do mundo digital. Não basta agora, para a escolarização, o domínio da cultura letrada no suporte do código. É necessário migrar para o conhecimento também das telas e de seus significados. É imprescindível ser hábil para navegar pela grande enciclopédia do Google, que ordena uma biblioteca praticamente sem fronteiras. Cabe aos educadores mobilizarem o repertório de conhecimento, as chaves conceituais e as ferramentas analíticas que isso pode trazer a eles. Novas formas de ensinar, novos métodos de aprendizagem, tudo isso pode ser vislumbrado pelo acesso das gerações jovens ao mundo capitaneado pela internet.

Inovação no ensino, entretanto, é muito mais do que recorrer a recursos tecnológicos. A verdade é que o segredo da boa pedagogia inscreve-se na fronteira entre tradição e inovação. Há – como diz António Nóvoa (2009) – uma cultura profissional que nada tem de nova:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São essas rotinas que fazem avançar a profissão. O tato pedagógico. Quantos livros se gastaram para tentar apreender este

conceito tão difícil de definir? Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais. (Nóvoa, 2009, p. 30-31).

Nóvoa aborda, ainda, o compromisso público que o educador precisa ter – ainda no tocante à inovação – com o caráter inclusivo e com o apelo à diversidade, em termos de seus princípios e valores. Reportando-se ao debate francês, Nóvoa assume a perspectiva de que a profissão de professor não se define exclusivamente pela visão republicana segundo a qual o bom professor é fundamentalmente aquele capaz de transmitir o saber. Não. Esse elemento é imprescindível. Sem dúvida. Mas não é suficiente. Existiria um conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2009, p. 33) que nasce, a um só tempo, das identidades das pessoas, das práticas partilhadas por elas e dos rituais que se constituem na ação de educar: “ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (Nóvoa, 2009, p. 38).

O fato é que, como apontam alguns autores do debate educacional contemporâneo, temos hoje a contraposição entre o paradigma do ensino e o paradigma da aprendizagem. Para Biesta, por exemplo, o professor é necessariamente alguém que traz algo de novo para a relação pedagógica: “algo que não estava ali de antemão” (Biesta, 2017, p. 62). Seria uma falsa inovação fazer com que o ensino possa se inscrever exclusivamente na aprendizagem. Na mesma direção, Masschelein e Simons (2013, p. 41) assinalam que, “na escola, sempre há alguma coisa sobre a mesa”. Ao ensinar, lidamos com alguma coisa que é externa à nossa própria personalidade de educador, e que é também exterior à figura do aluno. O conhecimento escolar é essa matéria: esse “algo da sociedade posto em jogo ou executado em jogo” (Masschelein; Simons, 2013, p. 41). Dizem ainda os mesmos autores que “o que a escola faz é trazer algo para o jogo” (Masschelein; Simons, 2013, p. 41). Por isso mesmo, a escola lida com regras, que são, no limite, intrínsecas a seu ritual próprio: as regras do jogo a ser jogado ali. A escola transforma as coisas em matéria de estudo. E essa operação é toda dela, como instituição. Colocar alguma coisa no jogo é destacá-la de seu uso corriqueiro, para conferir a ela um novo significado. Assim, quando a escola trabalha um texto, por exemplo, ele é ao mesmo tempo separado de sua função original e apropriado como objeto de estudo para um novo uso – ou seja, algo é posto em jogo. Nesse sentido, atuar na formação de professores corresponde a se comprometer com um mundo comum no qual estarão em jogo tanto a educação das novas gerações

quanto a preservação do legado cultural para o qual elas serão formadas, seja para agregar algo a esse mundo comum, seja para renová-lo. A criação do mundo novo será dada necessariamente por aqueles sujeitos que se apropriarem devidamente do mundo antigo, que aparecerá a seus olhos como algo que professores e professoras colocam sobre a mesa e põem em jogo para novos usos. Essa é a magia do magistério. De um certo modo, nas escolas e nas universidades, somos todos artesãos, compondo a tessitura de fios e narrativas. Daí minha crença de que ponderar sobre a formação de professores nos dias que correm é, a um só tempo, meditar sobre a relação mestre-discípulo, enfrentar o tema do estudo e ponderar sobre a ideia de democracia e de direito à educação. E sim, a formação de professores pode ser traduzida por uma educação democrática. E que assim seja.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o ethos docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Nacional, 1987.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

BÁRCENA, Fernando. Meditación sobre la vida estudiosa. *In*: BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valério; LARROSA, Jorge (org.). **Elogio del estudio**. Madrid: Mino y Dávila, 2020. p. 25-68.

BÁRCENA, Fernando. Noticias del interior de un aula, desde un cierto amor por el estudio. *In*: BONDIA, Jorge Larrosa; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jacques (org.). **Elogio del professor**. Madrid: Mino y Dávila, 2020b. p. 42-75.

BIESTA, Gert J. J. **El bello riesgo de educar: cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto**. Madrid: S. M., 2017.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Lisboa: Moraes, 1970.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SKLIAR, Carlos. Prólogo: del Elogio del estudio. *In:* BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valério; LARROSA, Jorge (org.). **Elogio del estudio.** Madrid: Mino y Dávila, 2020. p. 9-24.

Formação de professores e políticas educacionais: discutindo apagamentos e a centralidade ignorada

Vinício de Macedo Santos |

1 Introdução

Refletir sobre a formação inicial e continuada do professor é indissociável de compreender a natureza da atividade docente e o lugar desse profissional na escola e na sociedade. Assim, há que discutir dois aspectos principais: (1) a natureza do trabalho do professor e a formação necessária para tal e (2) o conhecimento profissional do formador de professores.

Trago aqui uma espécie de testemunho como formador de professores num Departamento de Metodologia de Ensino na área de ensino de ciências e matemática onde se reconhece a importância de concentrar atenção nesses dois aspectos da formação inicial de futuros professores.

Políticas educacionais recentes têm esvaziado sensivelmente o papel do professor, na medida em que o vêm colocando como executor de tarefas e projetos em que ele não se reconhece porque não foi ouvido e nem sequer chamado a opinar. O lugar das tecnologias da informação e da comunicação na escola também se inscreve nessa lógica quando se pretende que, sobrepassando seu papel de elementos de apoio, elas ditem e induzam a ação docente. A experiência durante a pandemia mostrou tanto a imprescindibilidade da presença do professor na escola e a necessidade e os limites dessas tecnologias quanto a enorme falta de políticas públicas que qualifiquem cada vez mais a formação dos professores para o presente e o futuro da educação.

Neste texto, procuro mostrar a necessidade de políticas educacionais que tomem como objeto principal esse sujeito e sua formação inicial ou continuada na perspectiva de construir uma escola forte, dedicada à emancipação social dos cidadãos. O maior desafio teórico aqui é explicitar referências da importância do papel do professor como sujeito dotado de capacidade crítica e reflexiva com autoridade e autonomia, características sem as quais o projeto de educação de um país é desvirtuado.

1.1 O professor e sua formação

Entre as décadas de 1980 e 1990, a profissão e a formação docente ganharam maior projeção como objeto de estudos, com implicações em cursos de formação. Nessa inflexão, importava questionar o paradigma da racionalidade técnica como norte das concepções de professor e de sua formação e assumir novos referenciais, agora inspirados na ideia do profissional reflexivo (Schön, 1983), nos processos de aprendizagem profissional da docência e nos conhecimentos profissionais para a docência (Shulmann, 1986). Essas ideias foram muito disseminadas se tornaram referência entre pesquisadores e formadores de professores no período de redemocratização do Brasil, com a instituição da Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei n. 9.394/1996) e dos Planos Nacionais de Educação (PNE) propostos a partir dela, momento e contexto propícios para avançar no processo de institucionalização de diretrizes oficiais e orientações curriculares para cursos de formação docente. A partir daí, firma-se a natureza reflexiva da profissão e da formação do professor, levando à prática crenças e saberes profissionais de diferentes tipos, e se introduzem noções como autonomia, autoridade e alteridade docentes como características inerentes a esse trabalho. Vale lembrar que, antes desse período, leis gerais da educação como a Lei n. 4.024/1961 e a Lei n. 5.692/1975 sinalizavam diretrizes e princípios voltados à formação docente que se consagraram efetivamente quando houve condições para isso, quer quanto ao aprofundamento da reflexão prático-teórica, quer do ponto de vista político. Entretanto, um olhar retrospectivo para os percursos e os resultados no terreno da formação do professor por meio de pareceres, portarias e políticas públicas educacionais como as de currículo, de formação inicial e continuada de professores ou de avaliação, revela desde então avanços e retrocessos que atestam que não se obtêm condições razoáveis para a formação e para o exercício da profissão docente sem fortes movimento de defesa e resistência da escola pública.

Reconhecemos o avanço relativo às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor como sujeito dotado de capacidade crítica e reflexiva e de competência para produzir conhecimentos. Ao mesmo tempo, expomos ambivalências geradas por circunstâncias contextuais:

No país, progressivamente ocorre um movimento paradoxal: enquanto as pesquisas e as práticas de formação são nutridas por importantes resultados das pesquisas no terreno da formação inicial, as políticas educacionais de currículo e formação, com raras exceções, marcham na direção oposta: a da desqualificação, silenciamento e afastamento dos professores e formadores dos processos de

formulação dessas políticas (e gestores, assessores, conselheiros e agentes formuladores de políticas públicas operam na centralização e verticalização da tomada de decisões). (Santos, 2024, p.11).

Como produto de pesquisas sobre a formação de professores, em meados dos anos 1990, alguns autores postulam três dimensões dessa formação: como contexto prático, como âmbito institucional e como domínio de pesquisa (Santos, 2024). Se, por um lado, o reconhecimento dessas dimensões indica um estágio alcançado pela profissão docente e pelo tema de sua formação, por outro, cada uma delas é marcada por injunções de seu território específico e por circunstâncias sociais, políticas e econômicas que as circunscvem.

1.1.1 Contexto prático

Os referentes teóricos da formação no campo da educação (fundamentos, metodologias, políticas educacionais, educação escolar etc.) são voltados à prática de ensinar uma dada disciplina. Essa prática oferece material e repertório que convocam o professor a refletir, pesquisar e tomar decisões sobre sua atividade em sala de aula e sobre sua própria formação.

Os cursos de licenciatura continuam seguindo os cursos de bacharelado em versões “mais suaves”, mesmo já havendo um certo consenso de que têm finalidades distintas, expressas em diretrizes curriculares. Em particular, destaca-se como diferença a ideia de que a formação do professor especialista de uma dada disciplina do currículo da educação básica não se limita ao saber específico dessa disciplina, mas inclui, entre outros, saberes de e sobre ela, saberes pedagógicos, saberes sobre o uso de tecnologias, avaliação, abordagens metodológicas, interações e comunicação entre alunos e entre alunos e professores, currículos para a educação básica etc.

1.1.2 Âmbito institucional

A formação busca uma identidade e um espaço próprios que, por exemplo, distingam a licenciatura numa dada área de um bacharelado nessa mesma área, ainda que tenham muitos aspectos convergentes. A formação de professores, inicial ou continuada, é institucionalizada por meio de pareceres, resoluções, diretrizes curriculares e políticas públicas diversas, de que são exemplos a LDB, os PNE e as diretrizes curriculares. O processo de instituição de diretrizes curriculares, portarias e pareceres, bem como a formulação e a realização de políticas públicas para a formação tem apresentado problemas e conflitos. Em seus avanços e retrocessos, tem sido claro que a produção de leis, pareceres e decretos decorre de decisões verticais no interior dos órgãos da administração pública, muitas vezes sem consulta aos próprios professores, a organizações da sociedade civil ou aos diversos setores interessados e envolvidos em pesquisas sobre a formação de professores.

1.1.3 Domínio de pesquisa

É notório que a formação implica seus próprios problemas de investigação ao procurar respostas como os aspectos que deve contemplar, seu planejamento, sua organização e realização etc.

Pode-se dizer que, mesmo no âmbito da pesquisa e da ação das comunidades de pesquisadores, há certo grau de “impostura” na prescrição de tantos saberes e competências dos professores e na instituição de agendas de pesquisa de fora para dentro da escola. Não tem sido incomum pesquisadores falarem pelos professores. Isso decorre da crise na educação básica, hoje marcada pela desvalorização e pela degradação da profissão, bem como pela falta de recursos e investimentos para a formação continuada. Devem-se exaltar o Observatório da Educação (OBEDUC) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), programas propostos em 2012 pelo Ministério da Educação e pela CAPES como políticas avançadas e de grande impacto, capazes de promover cooperação/colaboração entre universidade e escola no desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão com relações horizontais entre professores e pesquisadores e entre futuros professores e professores, bem como a articulação de agendas comuns e parcerias na produção de conhecimento e da formação docente. Esses são exemplos de políticas pensadas, nos termos de Antonio Nóvoa (2022), “de dentro da profissão”. Também podem ser considerados exemplos de programas que de fato levaram em conta as três dimensões que se devem considerar na formulação de políticas públicas para a Educação Básica.

Se tomarmos pareceres e resoluções do CNE de 2002 para cá, veremos avanços e retrocessos em relação ao que se vem propondo sobre a natureza do trabalho do professor, às diretrizes curriculares da sua formação e à autonomia das instituições formadoras para elaborar seus programas. 2002 é um marco importante, pois as instituições formadoras produziram seus programas com certa autonomia, aliando sua experiência na formação de professores ao que estava assegurado na legislação, no caso, as Resoluções n. 1 e n. 2/2002 (respectivamente, diretrizes curriculares e carga horária dos cursos de licenciatura para a formação de professores da educação básica). Depois, a USP elaborou seu Programa de Formação de Professores (PFPUSP-2004). Seguiu-se a Resolução n. 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura), seguindo essa mesma perspectiva – reconhecida pelos próprios setores interessados – na formação continuada.

Já a resolução CNE n. 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e propõe um atrelamento do conteúdo dos cursos de formação aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi estabelecida sem a participação dos interessados.

Assim é que, além de identificar os saberes que devem fundamentar e orientar a formação de professores e de seus formadores, é preciso que se lhes restitua a condição de agentes com voz, autonomia e força para elaborar um programa de formação, de pessoas capazes de influir e mesmo produzir políticas públicas de formação de professores e de construir um projeto de educação para todos como direito.

1.2 Um contexto em ebulição

Quando parece haver algum consenso sobre o que fazem e o que é importante os professores conhecerem e sobre que tipos de política educacional podem ser adequados, se redefinem os rumos, muitas vezes engendrando flagrantes retrocessos.

Desde a década de 1990, existe um PNE, mas nem sempre ele é executado ou respeitado. Por exemplo, na gestão de Michel Temer (2016-2018), as metas foram arbitrariamente “reinterpretadas”; na de Jair Bolsonaro (2019-2022), simplesmente ignoradas. Uma e outra subverteram a orientação da LDB com escolas militares, *homeschooling*, ensino religioso etc.

Em suma, faltam no Brasil a estabilidade e as garantias que oferecem as políticas de Estado, e não as políticas de governo.

Agora, quando toda a sociedade repisa a importância do professor como elemento-chave no desenvolvimento das atividades de ensino, nunca ele foi tão desassistido, escanteado e até abandonado pelas políticas públicas, mesmo aquelas que afirmam o contrário. Trata-se das políticas que seguem seu fluxo com pequenas oscilações, a depender do governo, mas cuja dinâmica não tem dependido dos governos, desde a instituição da LDB/1996. Em todo caso, frise-se que as políticas neoliberais para a educação vêm extrapolando todos os limites. Há uma clara contradição entre discurso e realidade. Apesar do reconhecimento retórico nos processos de decisão, de formulação de políticas públicas como as de formação de professores e as de currículo, a praxe tem sido afastar e mesmo excluir do debate amplos setores e muitos organismos da sociedade civil. Entre eles, os professores da educação básica e suas instituições representativas, os formadores e seus centros de formação e as associações acadêmicas e científicas.

Um exame da preocupante situação em que se encontra a educação pública (como laboratório de experimentos e intervenções contra conquistas consagradas historicamente) indica um presente marcado pelo retrocesso e um futuro de incertezas e indeterminação para a educação no país. Refiro-me às condições materiais das escolas, às condições de trabalho e ao lugar a que tem sido relegado o professor. Refiro-me à forte presença de interesses privatistas, que fazem da

educação um mercado lucrativo do consumo de material didático, equipamento tecnológico, aplicativos e plataformas digitais. Refiro-me ainda, e principalmente, aos casuísmos que suprimem o caráter público da educação pública trocando-o por projetos retrógrados de cunho “cívico-militar”, de ideologia fascista, em franca oposição a ideais republicanos e ao compromisso da educação com a construção de uma sociedade plural, igualitária e democrática que marcam a história da educação pública no Brasil e, em certa medida, podem ser reconhecidos na última LDB, de 1996.

É um momento em que, como afirma Saviani (2020, p. 35) “a escola e a democracia se vergam a imposições do mercado”, e, acrescento eu, é submetida a investidas de grupos políticos ultraconservadores atuantes nas esferas federal, estaduais e municipais. É uma escola esvaziada e enfraquecida na busca de seus fins. São enormes os desafios interpostos, bem como é enorme a resistência necessária para se construir uma escola liberta dessas circunstâncias.

Como atores sociais cuja ação e formação são afetadas pelas mencionadas circunstâncias, os professores têm o papel preponderante de compreender e enfrentar os desafios cotidianos da escola.

2 O professor e sua formação: esquecimento sociológico, apagamentos e centralidade

De um ponto de vista teórico, identifica-se, ao longo do tempo, um relativo esquecimento sociológico do lugar do professor e de sua formação, que parece uma entre muitas questões menores relegadas a educadores, gestores públicos e universidades. Uma estabilidade que só é abalada quando se acende o alerta provocado pela divulgação de indicadores sobre analfabetismo (funcional ou não), taxas de evasão escolar, níveis insuficientes da proficiência alcançada nas avaliações em larga escala etc. Nessas circunstâncias, ouvem-se vozes externas tratando a educação como questão de interesse público, de todos, com dimensões que extrapolam as fronteiras do debate meramente pedagógico.

Já de um ponto de vista prático, políticas públicas educacionais cada vez mais têm se revelado desviantes e inócuas da perspectiva de um projeto de ensino de interesse público, porque comprometidas e moldadas para submeter a escola à lógica dos interesses privados. Nessa medida, tornam-se território de disputas e controvérsias que só se viabilizam silenciando os setores diretamente envolvidos e centralizando as decisões em órgãos técnicos da administração pública, muitos deles comumente sob o jugo de interesses de grupos corporativos. Assim, cada política

pública anunciada pode sentenciar o apagamento de valores e práticas autênticas de sujeitos essenciais, comprometendo não apenas as escolas ou o ensino, mas o futuro de toda a sociedade. Tem sido assim quando o foco de tais políticas recai no currículo, no uso das tecnologias, na formação do professor, na avaliação e no material didático, entre outros.

Inúmeras questões de extrema relevância do campo educacional podem ser dimensionadas como questões da sociedade. Entre elas, se incluem a ação e a formação dos professores. São questões da sociedade, de interesse sociológico, pois dizem respeito a uma prática social em cuja construção os atores sociais estão diretamente implicados e, ademais, as controvérsias e polêmicas relacionadas costumam ocupar o centro do espaço público e dizem respeito à sociedade e à vida que vêm sendo produzidas.

Então, o que são e de onde provêm os elementos que legitimam a questão educacional colocando-a no centro dos interesses da sociedade e do debate público sobre a educação? É a partir da sociologia da crítica (também conhecida como sociologia das provas ou sociologia pragmática) que se reúnem aqui elementos para restituir à educação seu estatuto de questão da sociedade, bem como o de atores sociais aos professores, e afirmar a merecida centralidade da questão no debate e na formulação de políticas públicas.

Bruno Latour (2006, p. 36-46¹ *apud* Corrêa, 2014, p. 41) afirma que:

[...] a tarefa de definição da ordenação do social deve ser deixada aos próprios atores, no lugar de ser monopolizada pelo pesquisador [...] nosso objetivo não é estabilizar o social no lugar dos atores estudados, mas deixar os atores, ao contrário, fazerem o trabalho de composição em nosso lugar.

O ponto de vista de Latour se inscreve na reviravolta experimentada pela sociologia francesa entre os anos de 1980 e 1990, da qual resulta a sociologia pragmática, que aproxima uma constelação de sociólogos com ideias convergentes baseadas em:

[...] pesquisas empíricas referentes ao conjunto das áreas da vida social: da fábrica à comunidade religiosa, da instituição escolar aos mundos da arte, das controvérsias científicas aos escândalos político-financeiros, das instituições políticas aos movimentos de caridade, do universo da mídia às transformações do mundo médico, passando pelas novas mobilizações ligadas aos riscos sanitários e

1 LATOUR, Bruno. **Reassembling the social: an introduction to actor-network theory.** Oxford: Oxford University Press, 2006.

ambientais, pelas transformações da gestão, pelos efeitos políticos e sociais das medidas estatísticas, pelo funcionamento dos mercados financeiros ou pelas práticas de manutenção da ordem e de vigilância. Objetos sociológicos “clássicos” foram revisitados, enquanto outros fenômenos, até então considerados ilegítimos ou simplesmente ignorados, como as práticas dos amadores de música, a presença de não humanos em atividades sociais, ou certas crenças populares tidas por irracionais (como aquelas ligadas às aparições de Nossa Senhora ou aos discos voadores) passaram a ser vistos como objetos legítimos. (Barthe *et al.*, 2016, p. 86).

Luc Boltanski, um dos principais autores implicados nesse movimento, postula a necessidade de (re)qualificar o lugar dos atores sociais, dado que têm disposições plurais (dependendo do contexto), reflexividade e competência crítica, porque são sujeitos historicamente situados e atuam em contextos empíricos particulares. Boltanski (2011) deixa claro o que a sociologia pragmática da crítica, como ele a denomina, pode concorrer para uma aproximação entre a ação e a formação do professor fundamentando-a. Para isso, trazemos aqui a perspectiva de Boltanski (2011) sobre a contribuição da sociologia para a crítica social. Segundo o autor, há duas formas de descrever o social. A primeira parte de um mundo social já feito, e os sociólogos se propõem a criar uma imagem do ambiente social em que um novo ser humano está imerso; ao vir ao mundo, ele encontra uma sociedade que já existe e se vê lançado em determinado lugar dentro dela. A segunda forma parte do mundo social em processo de construção. Assim, o sociólogo se baseia na observação das pessoas em ação, dá ênfase à maneira como elas fazem ou “atuam” e toma como objeto as situações. No primeiro caso, a ênfase está nas restrições e forças que influenciam os agentes. No segundo, recai na criatividade e na capacidade interpretativa dos atores, que não se limitam a adaptar-se ao ambiente, mas também o alteram constantemente.²

Para Corrêa e Dias (2016), a sociologia pragmática francesa passa da reflexão sobre as formas elementares da investigação humana conforme John Dewey (1938) para uma sociologia das investigações dos atores como o fazem Luc Boltanski e Laurént Thévenot (1991). Já Corrêa (2014) menciona os postulados gerais estabelecidos por Cyril Lemieux num seminário em 2004 sobre a sociologia pragmática: reflexividade, senso de justiça, competência, pragmatismo, antiessencialismo, realismo, simetria, pluralismo e indeterminação. Ainda segundo Corrêa (2014), o próprio Lemieux (2009, 2010) sintetiza esses postulados gerais em dois que ele considera essenciais: indeterminação e pluralismo.

2 Agradeço a Alessandro Teruzzi e Rafael Nobre a tradução e a revisão das p. 43-49 do original de Boltanski (2011), na qual baseamos essa paráfrase.

Assim, numa síntese da contribuição da sociologia pragmática, vemos na segunda formulação apresentada por Boltanski (2011) – que enfatiza o papel dos atores sociais – a chave para o reconhecimento do lugar do professor e de seus formadores e da potência de sua ação por sua autonomia e sua capacidade de crítica e de reflexão (Santos, 2024). Acrescente-se que tomamos capacidade de crítica e de reflexão nos termos em que a compreendem autores como Boltanski (2011), Boltanski e Thévenot (1999) e Archer (2010, 2012), ou de recontextualização, como indicam Bernstein (1996, 2003) e Ball (2001, 2006).

Campos (2016) discute aproximações e distanciamentos entre construtos de Boltanski e Archer e reflete sobre uma equivalência produtiva que interessa à discussão proposta neste texto. Para o autor, a capacidade crítica postulada por Boltanski (também identificada como capacidade de justificação, de produção de argumentos e provas) e a ideia de “competência reflexiva” (ou reflexividade, conjunto das conversas que cada um estabelece consigo próprio para resolver problemas do cotidiano), de Archer, podem ser consideradas equivalentes.

3 Professores como parte e como autores de um projeto de educação: considerações finais

Como dissemos alhures: “a ideia de dotar todos os atores sociais de competências, de senso de análise crítica que lhes permite compreender como eles elaboram suas representações e julgamentos faz parte do processo de qualificação dos atores na ação” (Santos, 2019, p. 14).

Autores como Dewey (1959), num passado remoto, e Schön (2000), num passado recente, preconizaram a importância da reflexão nos processos de formação e no exercício profissional, em particular dos professores. São sinais que têm povoado os estudos e debates sobre a formação e desenvolvimento profissional do professor, especialmente a partir de meados dos anos 1980, como aspecto inerente, como marcador definitivo da condição docente, ensejando a expressão “paradigma do pensamento do professor”, em contraponto ao “paradigma da racionalidade técnica”. “Tratar os indivíduos como seres reflexivos, plenamente capazes de julgar e criticar o mundo e, acrescento eu, capazes de analisar, julgar e criticar o real nas diferentes escalas de proximidade e tangibilidade tem sido interesse da sociologia desses autores (Santos, 2024).

Assim, o reconhecimento dessa potência do professor como ator social de relevo recupera um importante imperativo deliberadamente apagado:

A interdição da participação dos professores e formadores de professores no debate das políticas educacionais relacionadas à Educação Básica (BNCC, Reforma do Ensino Médio) e aos cursos de formação de professores caracteriza-se como manifestação de forças, relações de poder e atravessamentos fundados no propósito de pôr em dúvida, desqualificar ou apagar a capacidade de reflexão e crítica dos atores. A centralização nas decisões e alijamento de setores interessados tem a ver com a certeza de que tais capacidades atrapalham e põem em xeque interesses e estratégias relacionados a projeto educacional com o qual estudantes, professores e formadores não se identificam. O deslocamento desses atores sociais para um lugar no qual eles não se reconhecem representa uma forte reação e intenção de apagamento da tese do pedagogo francês Jacotot do século XIX da igualdade das inteligências.³ (Santos, 2024, p. 10).

Concluindo

Temos visto e discutido muitas situações que corroboram a função incontestada do professor como sujeito dotado de autonomia, autoridade e alteridade, capaz de crítica, reflexão e recontextualização na gestão da sala de aula, na interação e na comunicação com os estudantes, nas decisões e no desenvolvimento cotidiano de um projeto de currículo tal como o concebe. Por outro lado, enfrentamos processos em que se nega essa natureza da função docente. Contrariando o que se pode definir como um *ethos*⁴ docente, os professores se deparam com inúmeras situações em que se veem expropriados de sua condição, notadamente em políticas educacionais de cunho tecnicista e privatista e antiemancipatórias. Antigas ou recentes, essas políticas vêm esvaziando sensivelmente seu papel, reduzindo-os a executores de tarefas e projetos em que não se reconhecem – posto que não foram ouvidos nem convidados a discuti-los – ou a meros aplicadores de materiais didáticos, atividades ou aplicativos. O lugar das tecnologias da informação e da comunicação na escola

3 E acresça-se: “A igualdade das inteligências afirma a capacidade de todo e qualquer homem de ocupar qualquer posição e realizar qualquer tarefa desde que ele tenha a chance para tanto. Não há por isso aptidões próprias ou naturais, capacidades específicas para a realização de determinada tarefa ou compreensão de determinada lição. O que há é uma capacidade universal igual” (Ferrari, 2014, p. 54).

4 O termo *ethos* (docente) admite várias abordagens, entre as quais, aquela que o relaciona com a ideia de identidade, de uma suposta singularidade do professor ou da personalidade profissional docente, que se caracteriza como um amálgama de saberes docentes, profissionais, explícitos e também tácitos, bem como de faces intelectivas, morais, afetivas e comportamentais (Marcel; Cruz, 2018, p. 367).

se inscreve nessa mesma lógica, quando se pretende que ditem ou induzam a ação docente para além de seu papel de elementos de apoio dessa ação. A experiência durante a pandemia mostrou tanto a imprescindibilidade da presença do professor na escola e a necessidade e os limites dessas tecnologias quanto a flagrante falta de políticas públicas que qualifiquem cada vez mais a formação de professores para o presente e o futuro da educação.

Ao mesmo tempo, contingências e injunções políticas do presente convocam o professor a renunciar a sua condição profissional e a sua responsabilidade social, sabotando seus próprios interesses e vendo-se forçado a aderir a projetos e discursos em que não se reconhece. Pode-se creditar à formação, à própria prática docente e à reflexão que advêm dessa experiência o papel de lócus e circunstância da insurgência contra interdições à ação transformadora sobre a realidade social (educacional) de que, como ator social, é capaz.

Referências

ARCHER, Margaret Scotford. **Conversations about reflexivity**. Abingdon; New York: Routledge, 2010.

ARCHER, Margaret Scotford. **The reflexive imperative in late modernity**. New York: Cambridge University Press, 2012.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2024.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/2.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2024.

BARTHE, Yannick; RÉMY, Catherine; TROM, Danny; LINHARDT, Dominique; BLIC, Damien de; HEURTIN, Jean-Philippe; LAGNEAU, Éric; BELLAING, Cédric Moreau de; LEMIEUX, Cyril. Sociologia pragmática: guia do usuário. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 41, p. 84-129, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004104>

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

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.120, p. 75-110, nov. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000300005>

BOLTANSKI, Luc. **On critique: a sociology of emancipation**. Cambridge: Polity, 2011.

BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, Laurent. **De la justification: les économies de la grandeur**. Paris: Gallimard, 1991.

BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, Laurent. The sociology of critical capacity. **European Journal of Social Theory**, v. 2, n. 3, p. 359-377, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1177/136843199002003010>.

CAMPOS, Luiz Augusto. Qual capacidade crítica? Relendo Boltanski à luz de Margaret Archer. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 3, p. 719-740, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/NJC5vTPwGMVSJqnXwxdmZyQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2024.

CORRÊA, Diogo Silva. Do problema do social ao social como problema: elementos para uma leitura da sociologia pragmática francesa. **Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho**, v. 1, n. 40, p. 35-62, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/politicaetrabalho/article/view/18140>. Acesso em: 3 jun. 2024.

CORRÊA, Diogo Silva; DIAS, Rodrigo de Castro. A crítica e os momentos críticos: da Justificación e a guinada pragmática na sociologia francesa. **Mana**, v. 22, n. 1, p. 67-99, 2016. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document?vid=2659647c-d832-44dc-87ec-44c640cd9c49>. Acesso em: 3 jun. 2024.

DEWEY, John. **Democracy and education**. New York: Macmillan, 1959.

DEWEY, John. **Logic: the theory of inquiry**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1938.

FERRARI, Sônia Campaner Miguel. A tese da igualdade das inteligências e a hipótese comunista. **Polietica**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 49-69, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/PoliEtica/article/view/20658/15245>. Acesso em: 3 jun. 2024.

LEMIEUX, Cyril. **La subjectivité journalistique**. Paris: Ehes, 2010.

LEMIEUX, Cyril. **Le devoir et la grâce**. Paris: Economica, 2009.

MARCEL, Jules; CRUZ, Giseli Barreto da. Ethos docente de professores referenciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 363-380, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623668903>

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>

SANTOS, Vinício de Macedo. Formação de professores de matemática e educação básica: justiça social e equidade no processo de reconstrução da democracia brasileira. **Boletim GEPEM-UFRRJ**, 2024.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia no Brasil do século XXI. *In*: BOTO, Carlota; SANTOS, Vinício de Macedo; SILVA, Vivian Batista da; OLIVEIRA, Zaqueu Vieira (org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. v. 1. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 25-40.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983

SHULMANN, Lee. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. *In*: WIT'TROCK, Merlin C. (ed.). **Handbook of research in teaching: a project of the American Educational Research Association**. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 3-36.

A invenção da gestão democrática: o que mais a escola pode fazer?

Vivian Batista da Silva |

Introdução

As reflexões sobre os desafios e reinvenções da escola pública conduzem a pensar sobre as tradições construídas desde o século XIX, que ergueram em diferentes partes do mundo, inclusive no Brasil, o modelo de ensino destinado a todos e organizado pelo Estado. É de 15 de outubro de 1827 a primeira Lei de ensino no país, que manda criar “escolas de primeiras letras” nas províncias (Gallego, 2008). Vale ponderar também sobre as perspectivas de mudanças desejadas a essa instituição. Herdeira de práticas que lhes são anteriores (Dussel; Caruso, 2003; Nóvoa, 1995; Boto, 2019), a *escola de massas* consolidou formas organizacionais e didáticas de notável estabilidade e permanência, que podem ser facilmente descritas. Hoje, a escola é evidente pelos seus prédios e suas típicas salas de aula (Escolano; Frago, 2001), pelos seus tempos de aula (Gallego, 2008). Tamanha evidência pode ocultar os processos através dos quais, historicamente, esses saberes e práticas foram se constituindo e criar a ilusão de que esta é a única forma de se fazer a escola (Nóvoa, 2005). “A força desse modelo mede-se pela sua capacidade de se definir, não como o ‘melhor sistema’, mas como o único aceitável ou mesmo imaginável” (Nóvoa, 1995, p. 27).

Os modos tradicionais de organização do ensino colocam os docentes atuando individualmente. Na sala de aula, que é o núcleo da escola, estão uma turma de alunos, seu professor e os conteúdos. A homogeneização dos modos de ensinar reverbera não só no método simultâneo, nas séries escolares, nas classes graduadas, na classificação e hierarquização dos estudantes. Tradicionalmente, a escola padroniza o ensino, valoriza determinadas culturas e menospreza outras, excluindo dos bancos escolares uma parcela significativa da população. Convém notar os modos de funcionamento interno da escola e o que eles produzem, pois são peças-chave daquilo que impede a efetiva expansão das oportunidades de ensino (Bourdieu; Passeron, 2014). Para além dos efeitos didáticos, a homogeneização exige da escola uma organização padronizada

e sedimenta uma cultura individualista (Hargreaves, 1998). O magistério ainda hoje é um trabalho solitário, sem parceria com os alunos nem com os colegas e funcionários da escola (Nóvoa, 1987).

As implicações desse modelo para a vida escolar já vêm sendo assinaladas há algum tempo. Desde as décadas iniciais do século XX, com o advento do amplo e complexo movimento da Escola Nova (Nóvoa, 1995), em meio a públicos, contextos políticos e sociais diferentes, as críticas às práticas escolares tradicionais se colocam em vários sentidos, fomentando imperativos de mudança que favoreçam relações pedagógicas e organizacionais mais férteis. A extensa e cuidadosa pesquisa feita por Andy Hargreaves (1998) sobre as mudanças vividas pelos professores nas últimas décadas chama a atenção para o papel fundamental desses profissionais na reforma da escola. A maneira como concebem sua ação, como lecionam e interagem com os alunos é o que, em última análise, dá forma ao trabalho escolar. Além do investimento em métodos de ensino, qualquer tipo de mudança implica em compreender que o magistério não se passa apenas dentro da sala de aula e pode se fortalecer com ações menos individualistas (Formosinho; Machado, 2009). O exercício solitário da docência é, por si só, um entrave para pensar e viver diferentes organizações. Uma importante bibliografia concorda com tal constatação (Lima, 2008; Bolívar, 2000) e vem sublinhando a importância da escola como uma **comunidade de prática** calcada no compromisso mútuo de sua equipe, ou seja, de seus professores, gestores, funcionários, estudantes e famílias.

Sublinhar a escola como comunidade de prática é realçar que, enquanto organização, ela aprende da experiência acumulada, da “memória coletiva institucional” e da “cultura organizativa” e que vai se adaptando, progressivamente, a novas ideias ou propostas. Sublinhar a escola como comunidade de prática é também realçar que ela pode reconfigurar sua estrutura como comunidade e economia de significado e que, quando ela envereda por um processo coletivo de alteração dos seus modos de fazer e dos seus resultados, compromete-se num processo de *construção social* da aprendizagem organizativa que redunde no aumento das capacidades profissionais e pessoais dos seus membros, no incremento de novos métodos de trabalho ou saberes específicos e na capacidade de explorar novos modos de fazer e agir. (Formosinho; Machado, 2009, p. 116-117).

Se as críticas ao individualismo e as crenças nos potenciais do trabalho coletivo estão no bojo de reinvenções pedagógicas e organizacionais da escola, convém um olhar mais apurado para as raízes desse entendimento. As aproximações com a metáfora da raiz são especialmente úteis neste texto, pois remetem à parte oculta

de algo que está cravado, embutido, fixado ou mesmo à ideia de princípio, origem (Catani, 2008). Como se constroem as crenças acerca das boas perspectivas de uma vida menos individualizada e mais coletiva na escola? Quais referências – autores e obras – comparecem no campo educacional e na formação de professores sobre o tema? Talvez seja útil caminhar por alguns “clássicos da educação” (Catani, 2008), identificando algumas matrizes teóricas ou conceituais que integram um conjunto de saberes a partir dos quais imaginamos e projetamos a escola. A maneira como justificamos a necessidade de tirar os professores e, por conseguinte, os alunos e toda equipe pedagógica do isolamento encontra raízes no pensamento de John Dewey. Segundo Marcus Vinícius da Cunha (2008, p. 2), o pensamento deweyano diz respeito a uma sociedade que quer educar para a vida associada e para a experiência compartilhada.

Ainda hoje referido na bibliografia de estudos educacionais, como ocorre no recente livro organizado por Formosinho e Machado (2009) sobre as equipes educativas, **Democracia e educação** (1959) integra a obra deweyana e vem sendo usado há muito tempo nos cursos de formação de professores (Silva, 2018, 2019). Ao tomar esse livro como ponto-de-partida para as reflexões aqui propostas, a opção é caminhar por um **clássico**. Como diria Ítalo Calvino (2007, p. 9): “os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo’... Eles “exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória” (Calvino, 2007, p. 11). Enquanto um **clássico, Democracia e educação** (1959) de John Dewey ainda não “terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (Calvino, 2007, p. 11).

A intensa circulação desse livro, em reedições e traduções, em menções feitas recorrentemente na bibliografia destinada aos professores (Silva, 2019), conduz o presente texto a uma dupla reflexão. Por um lado, atenta para as apropriações da referência nos livros da Escola Normal, usados nas aulas de Didática, Pedagogia, Metodologia e Prática de Ensino. Como será possível depreender, tratam-se de explicações elogiosas, que firmam os benefícios da vida democrática na escola. A segunda parte deste capítulo também versa sobre as leituras de **Democracia e educação** (Dewey, 1959). Será que elas sempre evocam o desejo de relações menos tradicionais e hierárquicas na escola? Nesse sentido, retoma-se a experiência de um leitor de Dewey, o etnógrafo George Noblit (1995), que revê suas antigas certezas teóricas e conceituais acerca da vida democrática na escola após acompanhar uma professora negra norte-americana. Também retoma-se resultado de pesquisa realizada no Canadá acerca de práticas de colegialidade e colaboração entre professores (Hargreaves, 1998), além de se atentar para práticas inclusivas em construção numa escola pública localizada no estado de São Paulo (Gallego, 2023).

O exame dos livros da Escola Normal, por um lado, e das experiências narradas por Noblit (1995), Hargreaves (1998) e Gallego (2023), de outro, assinalam que as leituras de uma mesma matriz teórica podem ser múltiplas. Enquanto um **clássico**, **Democracia e educação** de John Dewey (1959) é um livro que muda, mobilizado em diferentes tempos e espaços, à luz de diferentes perspectivas. O intuito nas páginas que se seguem é refletir sobre as raízes das concepções sobre o tema e chamar a atenção para suas múltiplas formas de entendimento.

Democracia e educação, um clássico do campo educacional brasileiro

Democracia e educação, de John Dewey, foi originalmente publicado em 1916 e contou com inúmeras traduções. Foi parte de uma obra mundialmente reconhecida. Chamado de “o maior pedagogo do século XX” (Cambi, 1999), Dewey (1859-1952) inspirou debates e experiências educacionais, produziu e fez circular a lição do pragmatismo americano, concebendo a democracia como a forma de vida mais apropriada ao progresso. Segundo Amaral (1990), o construto teórico de autor responde a uma necessidade prática, que se refere ao estabelecimento de uma organização social favorável ao “progresso” e às potencialidades da inteligência humana. Dewey configura entre um dos “clássicos” do pensamento educacional (Boto, 2019).

John Dewey nasceu em 1859 e morreu em 1952. Marcos Vinicius da Cunha (2008), Maria Nazaré Amaral (1990) e C. Trindade (2019) fazem, em seus diferentes trabalhos, uma boa incursão sobre a vida e obra desse autor. Um dos escolanovistas mais reconhecidos, denominado por muitos como o “filósofo da América”, ele evidencia filiações com a Declaração de Independência dos EUA de 1776 e afirma continuar a tradição americana. Por isso, explica Trindade (2019), “seu pensamento e sua história de vida não podem ser apartados do contexto norte-americano em que se produziram”.

Democracy and education foi traduzido para o português e sua 3ª. edição, de 1959, foi publicada sob os auspícios do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura, em comemoração ao centenário do nascimento de John Dewey. Apresentando o volume de 1936, Anísio Teixeira afirmou que este “grande livro de John Dewey – o seu melhor livro sobre educação, na opinião do próprio autor” é uma “inestimável contribuição à cultura popular brasileira”. “Com efeito, o leitor encontrará nas suas páginas a revelação [...] do que é a democracia e dos meios de realizá-la.” (1959, p. IX).

Esse título formou gerações de professores e ainda hoje John Dewey é uma importante referência na bibliografia de muitos cursos de Pedagogia e estudos da área (Cunha, 2008). Ele foi um dos autores mais lidos entre os professores, sobretudo quando se atenta para o que era estudado nas aulas da Escola Normal (Silva, 2019). A divulgação de seu pensamento desde 1930 até 1971 foi notável, por exemplo, nos manuais de Didática e Pedagogia usados pelas normalistas. Em investigações sobre os autores mencionados nas páginas desses livros (Silva, 2018, 2019), foi possível identificar que Dewey foi o autor mais recorrente. Ao longo desses quarenta anos aproximadamente, mais de quarenta títulos escritos para as aulas de Didática, Pedagogia, Metodologia e Prática de Ensino nas Escolas Normais concentraram suas explicações no pensamento deweyano, seja explicando ideias nucleares, seja apresentando livros escritos pelo autor. Entre os manuais pedagógicos examinados estão a **Introdução ao estudo da Escola Nova**, de Lourenço Filho, editada 14 vezes entre 1930 e 2002, os livros de Didática, Pedagogia, Metodologia de Ensino publicados posteriormente, por Theobaldo Miranda Santos, junto à Coleção Psicologia e Pedagogia da Companhia Editora Nacional, entre os anos de 1940 e 1970 e a **Didática geral**, de Romanda Gonçalves Pentagna, editada terceira vez no Rio de Janeiro, pela Livraria Freitas Bastos, em 1977 (Silva, 2019).

Apenas 7 entre os 44 manuais pedagógicos examinados na pesquisa não fizeram menção a Dewey ou a algum de seus títulos. A lista dos manuais estudados pode ser encontrada em Silva (2019, p. 160-161). Ao todo, foram contadas 594 menções a esse nome nos manuais acima mencionados. Em seguida, temos Aguayo – citado 429 vezes; Decroly – citado 298 vezes; Claparède – citado 289 vezes; Kerschensteiner – citado 230 vezes; Herbart – citado 222 vezes; Pestalozzi – citado 203 vezes; Montessori – citada 198 vezes. Da obra deweyana, não apenas Democracia e educação foi mencionada nos livros das normalistas. Dessa bibliografia, **Como pensamos**, de 1959, editado em São Paulo pela Companhia Editora Nacional, foi o mais citado entre 1930 e 1946, considerando-se tanto o original, escrito em inglês, quanto as traduções para o francês (esta feita por Ovídio Decroly) e para o português. Entre 1947 a 1971, a contagem evidencia que **Democracia e educação** passa a ser o texto mais mencionado, sobretudo em sua versão traduzida para o português. Essa quantificação permite identificar quem fez parte da geração pedagógica mais reconhecida no momento. Evidentemente, essa sistematização não dá conta sozinha do complexo processo através do qual as leituras entre os professores são produzidas e postas a circular mas, de qualquer forma, nos dá importantes pistas acerca do que é valorizado como referência para o trabalho escolar e vem moldando o pensamento e as práticas dos professores.

Tal qual as “artes de bem morrer, os tratados de civilidade, os livros de práticas” estudados por Roger Chartier (1990, p. 135), os manuais pedagógicos são exemplos [...] desses gêneros que pretendem incorporar nos indivíduos os gestos necessários ou convenientes (Chartier, 1990, p. 135). Além disso, por serem livros usados nas aulas da Escola Normal e, portanto, destinados a professores no início de sua formação, expuseram seus conteúdos de forma clara, em tom mais “consensual” (Silva, 2018). Seu objetivo foi tornar assimiláveis as noções de teorias científicas e de métodos pedagógicos, mediante estratégias de escrita como o resumo, a explicação, o destaque aos “grandes” autores (Bourdieu, 1990). Isso conferiu uma aparente simplicidade aos manuais pedagógicos. Mais do que simples transposições e adaptações de saberes, eles traduziram uma cultura específica (Chervel, 1990) das escolas às quais se destinaram, veiculando saberes que foram nelas criados e sistematizados. As publicações buscaram organizar não apenas os conhecimentos, como também os procedimentos através dos quais deveriam ser ensinados, ordenando um modo de raciocinar (Silva, 2018).

Seus escritores delinearão “representações” (Chartier, 1990) a partir das quais ideias dão sentido ao presente e aos projetos de ação. É nesse sentido que o olhar para os livros destinados a formar professores permite compreender como os saberes pedagógicos são produzidos e postos a circular. Consegue-se apreender como os autores dos livros que ensinam a ensinar leem, interpretam, selecionam as ideias, adaptam e reescrevem as obras delineando, assim, os entendimentos de democracia e suas implicações para a vida escolar (Silva, 2019). Ao mesmo tempo em que se localiza a presença de **Democracia e educação** nos manuais pedagógicos, compreendendo como algumas ideias sobre o tema vão sendo construídas entre os professores, há que se destacar a leitura para uma “prática cultural” (Chartier, 1990). Todo livro tenta instaurar uma “ordem”, de modo a produzir uma entre outras interpretações possíveis. Mas a “recepção” não se reduz às vontades do autor ou produtor de livros e, mesmo diante delas, o leitor dispõe de certa liberdade quando se apropria de uma ideia. O texto não tem sentido em si mesmo, só o adquire por meio de seus leitores. O ato de ler não é, portanto, universal, posto que seu significado é construído numa dupla perspectiva, aquela inscrita nos escritos e outra referente às múltiplas possibilidades de leitura.

Nas leituras feitas de **Democracia e educação** nos manuais pedagógicos, foi-se firmando uma tradição de pensamento ligando escolas e democracia. O argumento comum é que as escolas devem ser locais onde as crianças aprendem os valores democráticos. Seu funcionamento, sua gestão, precisa, então, se pautar por esses mesmos valores. De que maneira essas discussões ainda se fazem presentes entre nós? Quais são as leituras possíveis dessa obra de Dewey? Prosseguindo neste capítulo,

o intuito é deixar claro que, embora a gestão democrática seja inegavelmente importante, a ausência de uma conceptualização rigorosa permite uma realocização em diferentes espaços, em diferentes momentos. O entendimento desse lugar comum da democracia e do **lugar social** da escola é diferente, a depender do contexto, o que revela a polissemia do termo “gestão democrática”. De 1916, data da primeira edição de **Democracy and Education**, até hoje mudaram, sobretudo, as circunstâncias. Caminhamos por entendimentos plurais da gestão democrática.

Nossa multiplicidade de entendimentos

O que mais tem me atrapalhado sou eu mesmo. Pam conseguiu desmontar minhas visões “aprendidas” a respeito de educação e, agora, preciso colocar meus novos entendimentos em alguma ordem. (Noblit, 1995, p. 122).

As palavras são de George Noblit, etnógrafo norte-americano que, em sua formação e trabalho, teve na obra deweyana uma grande inspiração. Professor da University of North Carolina at Chapel Hill, nos Estados Unidos, ele inicia um artigo sobre “Poder e desvelo na sala de aula” (Noblit, 1995) assinalando a compreensão, sua e de toda uma geração de pesquisadores, segunda a qual a vida escolar democrática deve, por princípio, reverberar em relações horizontais e assimétricas. Ao narrar os efeitos de uma pesquisa etnográfica numa sala de aula de escola elementar, o autor reviu suas pressuposições teóricas ao conhecer Pam Knight, pseudônimo de professora negra e norte-americana. Ao acompanhá-la no cotidiano de suas atividades com os alunos, Noblit (1995) passou a questionar antigas certezas sobre educação, construindo novos entendimentos acerca da gestão democrática na escola. Vamos adentrar essa experiência aqui, de modo a pontuar que a ideia de democracia, como qualquer outra, está sujeita a múltiplos entendimentos (Chartier, 1990). As ideias mudam porque mudam as circunstâncias de nossas leituras e experiências.

Na nota de tradução do artigo de George Noblit, publicado na **Revista da Faculdade de Educação** em 1995, Belmira Bueno chama a atenção para dois momentos. Antes de iniciar sua pesquisa, o autor interpretava o trabalho de Pam como uma espécie de exercício do poder opressivo, atrelado a uma ideia de autoritarismo. Sua vivência, como um pesquisador-aprendente, na cena social da sala de aula, levou-o em seguida a uma outra compreensão. Segundo Noblit (1995), Pam era uma “poderosa” nas relações com os alunos e nas relações escolares. Era reconhecida pela comunidade, substituía a direção da escola sempre que era preciso e fazia parte da história da instituição.

Era considerada como a professora mais eficiente da escola, a mais hábil com os alunos “difíceis” e [...] com pais “difíceis”. Ela jamais perdia a chance de conversar com os pais e frequentemente era chamada pela secretária da escola para lidar com suas queixas. [...] Era sua responsabilidade fazer com que sua classe funcionasse. (Noblit, 1995, p. 125).

Isso significa gerir a sala de aula e a escola. Ao acompanhar a vida escolar com a professora Pam entre 1989 e 1990, Noblit observou seu “senso humanitário”, seu bom humor, seu prazer em dar aula. “Ela conseguia rir muito das atribuições da sala de aula porque nem os acontecimentos e nem seu prazer com os alunos ameaçavam sua autoridade. De muitas maneiras eles é que constituíam sua autoridade.” (Noblit, 1995, p. 126). A descrição do cotidiano da classe é descrita pelo autor com muito cuidado, de modo a evidenciar que seu poder não caminhava no sentido da opressão. Pelo contrário, garantia segurança e proteção ao grupo no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem. Vale a pena a transcrição de mais um trecho evidenciando esses aspectos:

A disciplina na classe de Pam era promovida de diversos modos. Primeiro, havia as rotinas ajudando as crianças [para saber o que se esperava delas]. [...] A pior infração de todas era a de rir quando alguém não sabia a resposta correta para uma questão. Na verdade, disciplina não era um problema na classe de Pam, pelo contrário, era aceita simplesmente. [...] A estratégia fundamental de Pam com todas as crianças [...] era a de dirigir as crianças para as respostas corretas, a sorrir, a elogiar seus esforços. Ela mostrava que tinha orgulho deles e parece que era isso que eles mais desejavam. (Noblit, 1995, p. 128-129).

Na medida que conhecia Pam, seu cotidiano e suas relações, Noblit foi associando a ideia de poder à de autoridade moral, à ideia de desvelo. O texto de Noblit tem um tom confessional, de como ele transformou suas referências e seu pensamento sobre a vida escolar. Como ele explica, a bibliografia educacional compartilha o princípio segundo o qual as escolas devem ser lugares nos quais os valores democráticos são aprendidos. As raízes de tal pensamento podem ser localizadas em autores como Horace Mann e, de uma maneira especial, John Dewey, que propôs um método científico de resolução de problemas e ainda hoje consta das leituras obrigatórias de professores em formação e pesquisadores da área. Entre as interpretações mais correntes da obra deweyana, está a ideia segundo a qual os professores precisam utilizar sua autoridade de forma criteriosa para não reprimirem a juventude. Para alguns autores, é obrigação das escolas promover o ideal igualitário (Noblit, 1995).

Como explica o etnógrafo,

[...] alguns professores americanos africanos [como era o caso da Pam] têm ideias atípicas a respeito de crianças e do ensino. [...] Para eles, as crianças não são parceiros conversacionais iguais – elas precisam ser socializadas para esse fim e espera-se que professores sejam agentes significativos de socialização. Esta não é uma crença apenas dos americanos africanos. [...] Certa vez, Pam explicou que ela via a si mesma e a outra professora branca [...] como exemplos de uma postura mais generalizada – professores responsáveis pelo que seus alunos fazem. [...] Nesse sentido, o “ensino centrado no professor [...] significa assumir a responsabilidade pela educação das crianças. (1995, p. 124).

Certamente, o ensino centrado no professor evoca inúmeras críticas, sobretudo as que se ligam ao movimento da Escola Nova (Nóvoa, 1995). Elas são reconhecidas por Noblit (1995), que interpreta o poder de Pam como uma construção dada na relação com os alunos. “Na verdade, [os alunos dependiam] de Pam e, ao mesmo tempo, todos [...] trabalhavam para construir a classe de Pam. Era a forma [dos alunos] de nutrir [a Pam] e apoiá-la bem como a [si] mesmos.” (Noblit, 1995, p. 136). Em outras palavras, o poder de Pam decorre do reconhecimento de seus estudantes.

Essa é uma questão antiga entre os educadores; ainda permanece em aberto. Ela conduz a pensar sobre as configurações da democracia no interior da sala de aula. Nesse sentido, convém destacar outra pesquisa que, a partir de outras questões e métodos investigativos, atentou para o cotidiano escolar e examinou a maneira como suas personagens se relacionam. Foi realizada por Andy Hargreaves (1998) em finais da década de 1980, quando ele investigou diferentes escolas na América do Norte e outras regiões de cultura anglo-saxônica para compreender como elas estão organizadas, como os professores agem no seu interior. Ele parte de um quadro conceitual sólido para mapear os efeitos das mudanças proclamadas nos últimos tempos no campo educacional. Ainda que se circunscreva a determinadas escolas, Hargreaves (1998) descreve experiências deparadas também em realidades de outros países e lugares.

Um dos aspectos observados refere-se ao que favorece o desenvolvimento das escolas e promove o crescimento de seus profissionais. Tal como o autor identifica na bibliografia da área, o cuidado, os vínculos, a colaboração e a colegialidade são tidos como muito virtuosos.

As formas de colaboração e colegialidade que se traduzem numa tomada de decisões partilhada e na realização de consultas entre colegas

(*staff consultation*) figuram seguramente entre os fatores de processo que os estudos sobre a *eficácia das escolas* identificam repetidamente como estando correlacionados com resultados escolares positivos. (Hargreaves, 1998, p. 209).

Assim como Noblit (1995), Hargreaves (1998) questiona ideias que naturalizam os benefícios de relações ligadas à gestão democrática, especialmente aquelas que marcam a colegialidade entre os professores. Com relação a isso, críticas e ponderações são postas diante das dificuldades de implementação do trabalho em equipe, sobretudo em decorrência do tempo disponível para os professores atuarem juntos, bem como da falta de familiaridade com essa dinâmica (Nóvoa, 1987). Vale ressaltar, ainda, que a colaboração pode assumir múltiplos entendimentos, ora referindo-se ao “ensino em equipe”, ora ao “planejamento em colaboração”, ora ao “treino com pares”, ora ao “diálogo profissional” ou à “investigação-ação”. “Mais informalmente, podem concretizar-se nas conversas na sala de professores ou fora da sala de aula, na ajuda e nos conselhos relativos aos recursos e em inúmeras outras pequenas mas significativas ações.” (Hargreaves, 1998, p. 211). Embora partilhem de um consenso acerca da importância da gestão democrática, de relações menos hierarquizadas e da colaboração, essas práticas diferem umas das outras e decorrem dos múltiplos entendimentos que essas ideias suscitam.

Sobre os sentidos dos nossos entendimentos de gestão democrática

Talvez valha a pena ainda tentar responder à questão sobre quais são os sentidos da gestão democrática. Desde sua criação, ao longo dos séculos XIX e XX em diversos Estados nacionais, a **escola de massas** calcou-se no propósito de se destinar a todos, como elemento de construção de uma cidadania e homogeneização cultural (Nóvoa, 1995). Pouco antes de maio de 1968, na França, começou a circular **Os herdeiros**, famosa obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que desmonta o mito da escola republicana liberadora, proclamada como instrumento político de democratização e de promoção da mobilidade social. Os autores explicam que os sistemas de ensino reproduzem as desigualdades sociais por meio de recursos pedagógicos e de avaliação, transformando privilégios socialmente condicionados em méritos, dons e talentos individuais, legitimando-os. Nossos sistemas educacionais, da educação básica ao ensino superior, permanecem marcados pela desigualdade de acesso, de permanência, de rendimento escolar, o que significa que o destino escolar está sujeito às condições concretas de funcionamento das escolas, ao local de moradia do estudante (campo, cidade, centro, periferia), às expectativas das famílias com relação ao saber e à formação, ao engajamento pedagógico e político dos profissionais da educação e da escola.

Não há dúvidas de que a gestão democrática pode contribuir para superar a produção sistemática do fracasso de muitos (Paro, 1987). Considerada como mediação para atingir fins educativos e de garantia da escola extensiva a todos, a gestão democrática remete à efetiva participação de alunos, professores, pais, funcionários em órgãos colegiados, com representatividade e construindo uma cultura escolar na qual o ensino seja, de fato, um direito garantido a todos. Práticas dessa natureza exigem a compreensão da complexidade da ideia de gestão democrática, seus possíveis significados e sentidos porque, caso contrário, como Azanha (1987) sugere, a gestão democrática corre o risco de ser mais um jargão no discurso educacional, sem maiores implicações nas experiências da escola. Uma compreensão como a que aqui é indicada pode ultrapassar o olhar ingênuo que, sem querer, acaba reproduzindo práticas de desigualdade e desarticulação na organização escolar. O que se quer é um olhar otimista e arguto a partir do qual essa instituição, em seu interior, pode encontrar alternativas mais férteis de formação de todos os seus estudantes.

Voltando-nos para o núcleo do trabalho de professores e alunos, a sala de aula, são valiosas as considerações de Philippe Meirieu (2005) e daquilo que compõe o que chamamos de “pedagogia da diferenciação”. Neste ponto, vale retomar algumas reflexões feitas por Rita de Cassia Gallego em Seminário realizado na FEUSP em 2022, já publicadas na coletânea sobre **Cultura digital e educação**, num capítulo sugestivamente intitulado: “Ninguém fica pra trás” em práticas de leitura e escrita (2023). Aliás, Gallego trata de uma experiência em curso na Escola de Aplicação da FEUSP, onde é possível conhecer o enfrentamento vigoroso do princípio da homogeneização das formas de aprender. O Plano Escolar da escola, em sua versão de 2020, já deixa claro um de seus princípios, que dizem respeito às diferentes formas de aprender.

É valioso o trecho que Gallego destaca da obra de Meirieu, quando ele explica que:

“Instituir a escola” é, de fato, permitir sistematicamente a crianças de origens, níveis e perfis diferentes que trabalhem coletivamente para construir as regras necessárias para “viver juntos” e, indissociavelmente, para adquirir os saberes suscetíveis de reuni-los em uma humanidade comum. “Instituir a escola” é, ao mesmo tempo, dar a todos aquilo que os une aos outros e a cada um aquilo que permite diferenciar-se. “Instituir a escola” é, portanto, alternar sistematicamente os tipos de reagrupamentos a fim de que o “mesmo” e “o outro” se entrelacem no dia-a-dia na sala de aula e no estabelecimento”. (Meirieu, 2005, p. 127).

A organização pedagógica, historicamente, se constituiu para um formato fixo, no qual o professor leciona a mesma coisa ao mesmo tempo para todos os seus alunos. Meirieu (1998, 2005) aponta para a possibilidade de diferenciação das dinâmicas que estruturam o cotidiano das escolas, vislumbrando momentos individuais, coletivos, com grupos distintos.

O agrupamento com base na homogeneidade de níveis foi sendo introduzido de forma muito progressiva, e só se impôs em decorrência do critério de idade para se chegar ao sistema que conhecemos hoje. [...]. Em outras palavras, a sala de aula, tal como a conhecemos, não é absolutamente um ‘princípio’ fundamental da Escola, e inclusive talvez tenha se tornado hoje, do nosso ponto de vista, um obstáculo à consecução das finalidades fundamentais da instituição. (Meirieu, 2005, p. 26).

Sua obra é o esforço para tentar compreender a “criança como ser integral: com diferentes formas de aprender e diferentes necessidades de aprendizagem”, assim como “refinar o olhar sobre as diferenças entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem”.

Numa escola erguida no século XIX para ser destinada a todos, não se poderia admitir que qualquer aluno ficasse condenado ao fracasso, fechado em dificuldades e sem possibilidades para superá-las.

“Diferenciar a pedagogia” [segundo Meirieu] não é absolutamente uma ‘revolução’ na Escola, nem, *a fortiori*, uma renúncia aos princípios ou mesmo à existência de uma instituição que se diluiria **em uma infinidade de procedimentos individuais justapostos**. “Diferenciar a pedagogia” é, ao contrário, reforçar uma instituição escolar incorporando em seu seio o que jamais deveria ser abandonado à esfera privada, familiar ou comercial: o **acompanhamento individualizado dos alunos**. “Diferenciar a pedagogia” é oferecer a cada um os *meios de apropriar-se dos saberes respeitando suas necessidades específicas e acompanhando-o o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem*”. (Meirieu, 2005, p. 122, grifos nossos).

Como explica Gallego (2023), o visível enfrentamento do princípio da homogeneização por meio de práticas diferenciadas não seria possível sem se questionar as representações sociais sobre aprendizagem, as quais muitas vezes são pautadas em ações tão somente de escuta, disciplina corporal, repetições, memorização sem a efetiva significação, tal como desenvolvido magistralmente por Philippe Meirieu (1998), em seu capítulo “O que é aprender?, que integra o livro

Aprender... sim, mas como? Ao contrário, a aprendizagem, grosso modo, consiste em um processo complexo que se ancora em interações entre os esquemas cognitivos que os sujeitos dispõem com o exterior (sujeitos, objetos, materiais, espaços etc.). Em virtude do que se pretende ensinar, os dispositivos didáticos são importantes na mobilização do que se já se dispõe para se alcançar o conhecimento pretendido, numa dinâmica que prevê obstáculos, erros, dificuldades, correções, ou seja, não é linear tampouco se concretiza sem muito trabalho por parte dos estudantes e docentes envolvidos.

Ainda que se reconheça, e até se concorde com essa visão, muitas instituições e docentes continuam tentando ensinar e seguir o mesmo programa, sem nuances, para todos, tal como preconizado pelo método simultâneo de ensino, difundido amplamente no decorrer do século XIX, com a institucionalização das escolas graduadas. Assim, perante as distinções presentes nas turmas ou no enfrentamento das “dificuldades”, normalmente, oferece-se, conforme observado perspicazmente por Meirieu (1998), “o mais do mesmo”, ao mesmo tempo a todos, tenta-se, com sorte, dirimir as distinções nas formas de aprender.

As preocupações com a heterogeneidade e as aprendizagens estão no cerne de importantes mudanças possíveis à escola moderna, cujo modelo vem se constituindo em diferentes lugares do mundo desde o século XIX (Nóvoa; Schriewer, 2000). Eles incorporam um amplo debate público e internacional, bem representado pelo documento publicado em 2022 pela UNESCO com o título por si só muito sugestivo: **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. O texto foi preparado pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, estabelecida em 2019, com o objetivo de propor outras formas de viver e aprender na escola, historicamente marcada pela homogeneização das formas de ensinar e pela produção do fracasso de um número significativo de estudantes. Talvez seja útil marcar a necessidade já percebida de direcionar as práticas, tempos e espaços escolares para a equidade, a inclusão e a participação democrática.

Sem isso, corremos um risco já anunciado por John Dewey há mais de um século. Como bem coloca Trindade (2019), é fundamental o fato de Dewey não naturalizar os valores e fins que a escola dissemina, podendo ela também promover hostilidade à democracia. O autor destaca a possibilidade totalizadora da escola pelo exemplo alemão em meados do século XX. Trata-se de escolas eficientes, o país tinha a mais baixa taxa de analfabetismo do mundo e as pesquisas acadêmicas e científicas de suas universidades eram conhecidas. Contudo, as escolas alemãs elementares formaram gerações e alimentaram a propaganda totalitária (Dewey, 1959). Tal exemplo nos

alerta para o fato de que a escola não é intrinsecamente positiva para a manutenção da democracia – e isso não acontece por conta de eventuais ineficiências na transmissão de conteúdos, como na escola da Alemanha acima relatada.

Temos lições disponíveis todos os dias sobre as compreensões e significados da gestão democrática. Algumas puderam ser destacadas neste capítulo ao percorrer as impressões de Noblit (1995) quando esteve com a professora Pam, as descrições de Hargreaves (1998) sobre as formas de colegialidade entre professores canadenses ou as experiências da Escola de Aplicação. Vale marcar um entendimento de gestão democrática especialmente fértil. A palavra-chave aqui é a diferenciação, ou seja, ela pode caminhar no sentido de um cuidado que valoriza e favorece as aprendizagens em suas diferenças. É uma gestão necessariamente relacional e recíproca. Inclusiva, poder-se-ia afirmar também.

A análise do funcionamento interno da escola, das aulas, provas, exames, relações pode dar a conhecer o “limite estreito das possibilidades permitidas pelo sistema” e “atenuar os malefícios das desigualdades escolares como transfiguração das desigualdades sociais” (Catani, 2022). E, para encerrar as presentes reflexões, algumas perguntas podem ser colocadas: A gestão democrática estaria, então, na simetria das relações entre professores, alunos, gestores e comunidade? Não basta atribuir como objetivo a democratização do ensino e da gestão escolar restringindo esse processo à igualdade formal das chances de acesso e permanência e à simetria das relações. Para vencer as desigualdades reais, é preciso que se coloquem em prática todos os meios para neutralizar metódica e cotidianamente a produção do fracasso escolar.

Referências

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. **Dewey**: filosofia e experiência democrática. São Paulo: Perspectiva: Edusp, 1990.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a didática. **Educação**: alguns escritos. São Paulo: Nacional, 1987.

BOLÍVAR, António. **Los centros educativos como organizaciones que aprendem**: promesa y realidades. Madrid: La Muralla, 2000.

BOTO, Carlota (org.). **Clássicos do pensamento pedagógico**: olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: UFU, 2019.

BOURDIEU, Pierre. Leitura, leitores, letrados, literatura. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p.134-146.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CATANI, Denice. Compreender e compreender-se: o campo educacional brasileiro num itinerário de leituras de Pierre Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CK3HFK8j7rSqyvZPL8GtW4F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.

CATANI, Denice. O lugar dos clássicos na escrita da educação: a metáfora das raízes. **Revista USP**, n. 76, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13646>. Acesso em: 20 out. 2024.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares. **Teoria & Educação**, vol. 2, p. 177-229, 1990.

CUNHA, Marcus Vinicius. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

ESCOLANO, Agustín; VIÑAO FRAGO, António. **La arquitectura como programa**: espacio-escuela y currículum. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. **Equipas educativas**: para uma nova organização da escola. Porto: Porto Editora, 2009.

GALLEGO, Rita de Cassia. “Ninguém fica pra trás” em práticas de leitura e escrita. *In*: BOTO, Carlota (org.) **Cultura digital e educação**. São Paulo: Contexto: 2023. p. 319-342.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias em São Paulo**: heranças e negociações (1846-1890). 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. Lisboa: MacGraw-Hill, 1998.

LIMA, Jorge. **Em busca da boa escola, instituições eficazes e sucesso educativo**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NOBLIT, George. Poder e desvelo em sala de aula. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 21. n. 2, p. 119-137, jul./dez. 1995.

NÓVOA, António. **Evidentemente: histórias da educação**. Porto: ASA, 2005.

NÓVOA, António. **Les temps des professeurs**. Lisboa: INC, 1987.

NÓVOA, António. Uma educação que se diz nova. *In*: CANDEIAS, A; NÓVOA, António; FIGUEIRA, M. H. **Sobre a educação nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos**. Lisboa: Educa, 1995. p. 25-41.

NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de Pesquisa**. n. 60, fev. 1987.

PENTAGNA, Romanda. **Didática geral**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1977.

SILVA, Vivian Batista da. **Livros que ensinam a ensinar**. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**. São Paulo: Unesp, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1968.

TRINDADE, C. C. John Dewey: o lugar da educação na sociedade democrática. *In*: BOTO, Carlota (org.). **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados** [online]. Uberlândia: UFU, 2019. p. 115-140.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nosso futuro juntos**. Brasília, DF: Unesco, 2022. Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por/PDF/379381por.pdf.multi. Acesso em: 20 outubro 2024.

Educação e novas tecnologias digitais: possibilidades e limites

*Rogério de Almeida*¹

*Roni Cleber Dias de Menezes*²

*Oswaldo Novais de Oliveira Junior*³

Introdução

Este capítulo surge em decorrência do Seminário Internacional *Desafios e Reinvenções da Escola Pública*, do qual os autores participaram, seja na organização, seja na composição de mesas de debate, e incorpora parte do texto Imaginário tecnológico e inteligências artificiais: o *ChatGPT* na educação publicado na seção Ponto de Vista da Revista de Graduação da USP⁴ (Almeida, 2023). Dada a emergência do tema, a abrangência das repercussões acerca das tecnologias envolvendo Inteligências Artificiais (IAs) e os desdobramentos éticos do que parece ser um novo estágio na história das organizações humanas, o objetivo deste capítulo é explorar algumas perspectivas possíveis na compreensão das IAs traduzindo as opiniões, trajetórias de pesquisa e experiências de seus autores, ainda que não em sua totalidade. É, pois, um exercício de reflexão, e assim deve ser considerado. Agradecemos aos organizadores do livro pela oportunidade de estender, para além do Seminário, nossas reflexões, urdidas a partir de diferentes olhares sobre o mesmo objetivo.

1 Professor Titular da Faculdade de Educação da USP, Bolsista Produtividade CNPq, Presidente da Câmara de Avaliação Institucional (CAI) da USP.

2 Professor Doutor da Faculdade de Educação da USP. Investigador e coordenador da área de concentração Cultura, Filosofia e História da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP.

3 Professor Titular e Diretor do Instituto de Física de São Carlos, Doutor Honoris Causa da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Membro da Academia de Ciências do Estado de São Paulo e da Academia Brasileira de Ciências, Presidente da International Union of Materials Research Societies.

4 <https://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/215912/200034>

Imaginários tecnológicos

Os imaginários tecnológicos podem ser observados desde tempos imemoriais e traduzem em símbolos o desejo de transformação da matéria, como nas invenções de utensílios, ferramentas e dispositivos que prolongam o corpo humano e amplificam sua gestualidade própria. Ações como “romper; escavar; agregar/reunir; cobrir; erguer; abrir; desfazer; refazer” fazem parte de uma natureza que é, nas palavras de Artur Rozestraten (2017, p. 25), “tão pragmática quanto onírica, tão empírica quanto delirante, tão produtiva quanto especulativa, sendo sempre eminentemente simbólica ou criadora de significados”. Desse modo, a tecnologia envolve um “saber fazer, gerado e orientado primordialmente pela imaginação, logo pelo desejo de transformação da matéria, antes mesmo da necessidade ou do pragmatismo utilitário” (2017, p. 189).

Essa forma inovadora de conceber a técnica e a tecnologia – como produto da imaginação e não de uma necessidade pragmático-utilitária – é fundamental para entendermos como à gestualidade humana, que transforma a matéria, se agregam ferramentas, depois máquinas movidas por força animal, água, vento; depois máquinas com motor e energia fóssil, elétrica, nuclear; depois máquinas eletrônicas que automatizam a produção, até chegarmos às máquinas inteligentes e à perspectiva de uma superinteligência artificial.

O imaginário a respeito da máquina é, portanto, irrigado tanto pelas inovações técnicas e científicas quanto pelo delírio, pelos sonhos e pela inspiração. De acordo com Juliana Michelli Oliveira (2019, p. 277), “a máquina é a materialização de ficções. Permite que novas formas encontrem lugar no real. É um veículo a partir do qual o homem realiza sonhos”.

Tal raciocínio conflui para que a tecnologia possa ser pensada na perspectiva da materialidade do corpo, como extensão e aperfeiçoamento da gestualidade humana. No que diz respeito aos artefatos inteligentes, às máquinas que utilizam Inteligência Artificial (IA), chegamos a um tipo de extensão e aperfeiçoamento diferente, pois saltamos do físico para o cognitivo, de caráter abstrato. Na tradição judaico-cristã, bem como concepções filosóficas dualistas como a de Descartes, há uma separação entre corpo e alma ou máquina e espírito. No entanto, as novas tecnologias têm mostrado empiricamente no século XXI o que as filosofias do século XX já haviam apontado: a superação da dualidade cartesiana e o abandono do idealismo platônico, que sobrevalorizava o abstrato em relação ao físico (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022).

Em analogia, se as máquinas estenderam materialmente a gestualidade física, as Inteligências Artificiais (IAs) prolongariam, por sua vez, as operações mentais humanas. Não todas elas, ao menos por enquanto, mas sobretudo as ligadas à capacidade de armazenamento de dados (memória), processamento de informações (cognição) e combinação de elementos díspares a partir de certa lógica (criatividade).

O processamento de dados, os cálculos computacionais, a linguagem de programação não são propriamente novidades, foram desenvolvidos ao longo do século XX e trazem em seu bojo uma predeterminação fechada, tanto na origem dos dados quanto nos resultados obtidos. Pode-se utilizar uma planilha de cálculos para aplicação de determinadas fórmulas ou um *software* de processamento de textos para escrever, formatar, copiar e colar letras e palavras. Para usarmos uma metáfora apropriada, o computador tem funcionado uma *tecnologia periférica*, permanecendo o humano como o centro do domínio, do comando, da vontade e, sobretudo, do controle do pensamento e das ações.

As Inteligências Artificiais, conquanto não ocupem (ainda?) esse centro, passam a exercer uma nova força sobre ele, daí convocar um imaginário próprio, não mais atrelado à ideia de extensão do corpo ou das habilidades *periféricas* da mente, mas associado ao pensamento, à criatividade e à produção de conhecimento e obras de arte. Está menos ligado, portanto, ao imaginário industrial, povoado de máquinas operadas por humanos, como nos *Tempos modernos* (1936) de Chaplin, e mais próximo dos autômatos, ou mesmo dos robôs, embora sem as formas imaginariamente concebidas para eles, já que os *bots* (palavra derivada de *robot* em inglês) funcionam como um programa que executa tarefas automatizadas, repetitivas e pré-definidas, substituindo atividades humanas, mas de maneira mais rápida.

No entanto, quando se trata do desenvolvimento da Inteligência Artificial, o temor que povoa o imaginário é o da possível autonomia que esses artefatos podem vir a adquirir. O Hal 9000, a IA que tem vontade própria e sentimentos, nas criações de Arthur C. Clarke e Stanley Kubrick, respectivamente como livro e filme, materializa bem esses temores advindos das IAs. A ideia subjacente à ficção é que poderemos, enquanto criadores, vir a ser comandados pela vontade dessas criaturas, que passariam a atender seus próprios *desejos* e a utilizar a sua inteligência para tomar decisões que nos subordinariam a elas.

Há, subjacente a esse imaginário, um diálogo com o mito de Prometeu, Golem e Frankenstein, metáforas culturais que encarnam o modelo da criatura que se volta contra o criador, o que está na base também da decisão de Cronos de devorar seus filhos ou de Laio em ordenar o sacrifício de Édipo. Mas há também uma implicação filosófica, geralmente expressa pela dicotomia entre natureza e artifício. A ideia de

que a inteligência humana é natural (quando não sobrenatural, divina etc.) justifica, por exemplo, o pretensão domínio do homem sobre as demais espécies naturais. Seria de se supor, em decorrência, que as IAs, enquanto artifício humano, significariam uma transgressão à natureza, o que ensejaria um subsequente castigo.

Em outra perspectiva filosófica, que abole a distinção entre natureza e artifício, a ideia de transgressão seria em si uma contradição em termos, o que reforçaria a possibilidade de que, pelo acaso subjacente à condição de todo vivente, novas formas de vida sejam criadas, como efetivamente tem se criado ao longo de bilhões de anos. O fato de que o humano, enquanto uma espécie vivente, seja o agente dessa criação – pela manipulação genética ou de máquinas – é um dado semelhante à operação que as abelhas fazem ao polinizar as flores. Em outras palavras, quando se conjectura um acaso originador da existência, todos os artifícios se equivalem, o que torna palpável um mundo habitado por robôs das mais variadas formas, como o futuro parece apontar⁵.

Se esse cenário já estava previsto, ao menos em termos ficcionais e imaginários, o ChatGPT (*Generative Pre-trained Transformer*) inicia, por assim dizer, sua concretização. Não se trata apenas de uma IA que escreve textos com sentido, a partir do comando humano, mas de uma IA que é treinada com os textos produzidos e disponibilizados na internet. De maneira diferente, há tanto previsibilidade quanto imprevisibilidade nos textos que são e serão produzidos, a depender do aprendizado do chatbot, dos textos aos quais tem acesso. Nesse sentido, podemos obter uma boa síntese do pensamento foucaultiano acerca das sociedades de controle, caso solicitemos à IA que a produza, mas também podemos receber uma lista de livros que o autor não escreveu, se essa mesma IA entender que deve criar essa lista e não a extrair de um banco de dados.

Essa (im)previsibilidade do ChatGPT o coloca, por mais que realize processamento de bancos de dados, no domínio da criatividade, entendida como estratégias para resolver problemas ou mesmo combinação coerente, ainda que com graus de aleatoriedade, de elementos díspares. No caso de poemas, letras de música, sugestão de harmonias e outras possibilidades de textos ficcionais, a proposta é deliberadamente criativa, ainda que os resultados de modo geral sejam – por ora – decepcionantes.

5 Para uma discussão mais aprofundada da dicotomia humano-natureza e a filosofia do acaso, remeto ao livro que escrevi com Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, *Introdução à filosofia da educação: uma tradição literária*, editado pela Edusp e publicado em 2022, especialmente à Parte V.

Por fim, e antes de tratar das IAs atualmente disponíveis e, mais detidamente, do impacto que podem ter na Educação e no Ensino, principalmente as IAs generativas de textos, como o ChatGPT, convém registrar a hipótese de que essas inteligências venham um dia a ultrapassar a humana, inaugurando assim o que James Lovelock batizou de *Novaceno*, cujo imaginário aponta que, “revertendo a lógica de dominação do homem em relação à máquina, em Novaceno, os humanos são considerados como ferramentas do universo para a fabricação das espécies superinteligentes, cuja missão é o aprimoramento do conhecimento sobre o cosmo” (Oliveira, 2023, p. 233). Se esse imaginário, como tantos outros que se tornaram realidade, vier a se realizar, as máquinas serão autônomas, estarão aptas a criar, por exemplo, outras máquinas, aperfeiçoando e modificando o que hoje entendemos por inteligência. Poderão ocupar o centro dos processos cognitivos e, sobretudo, o governo do planeta e dos humanos, que se tornarão, em analogia aos animais de estimação, uma espécie de *pets* dos robôs.

As múltiplas IAs

Ações recentes que buscam controlar as IAs, seja por meio de proibição, como ocorreu na Itália⁶, ou de regulamentação, como proposto ao congresso norte-americano⁷, além de outros países que começam a debater a questão, como o Brasil, ou mesmo um acordo entre os desenvolvedores, para não acelerarem o lançamento de novas plataformas sem os devidos testes e mensuração de possíveis consequências, dão o tom geral da preocupação com o que está por vir.

O que já se constatou é o poder de desinformação que as IAs podem ocasionar, a serviço de determinados interesses, como foi observado no caso das imagens geradas pela Midjourney, por exemplo, capazes de produzir fotos realistas de cenas que jamais

6 https://techcrunch.com/2023/03/31/chatgpt-blocked-italy/?gucounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAMbR2Fo-o6esM4jYWKaM-F9iRDgpDGjFKW-jdZufEVbR0Xegeo6rmvYT2k22KSO-ELt7jWnG6TVzf4OEh8E8qYFNLT5wqWb4us5XkM4hRymvsCXnxaqtxE1uXhdO-VtlAw60Q5gcYZFy89-qJZk7AonG9K62e0284F8Cq46wIwi

7 <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2023/05/ceo-da-openai-diz-no-senado-dos-eua-que-e-crucial-regular-inteligencia-artificial.shtml>

ocorreram, como no caso das fotos de Trump⁸, Macron⁹ e do próprio Papa¹⁰. O fato de um prêmio de fotografia ter sido concedido a uma imagem que, depois, admitiu-se, fora criada por IA¹¹, intensifica a percepção de que, cada vez mais, será difícil separar o que procede da criação humana e o que advém da máquina. Isso sem contar a deepfake, técnica que troca o rosto de pessoas em vídeos de maneira cada vez mais realista, o que gera desde usos indevidos de imagens até debates éticos, como os que envolveram a propaganda com a Elis Regina e sua filha.

Um outro fator preocupante é que, para além dos saltos tecnológicos, as IAs têm se tornado cada vez mais acessíveis para as pessoas comuns, além de serem fáceis de usar. Por exemplo, há décadas convivemos com filmes que apresentam efeitos especiais computadorizados. No início, era simples reconhecê-los, depois não mais, mas esse aspecto do filme não alterava o fato de que os efeitos potencializavam uma situação já ficcional. E, ademais, não era criado pelo espectador, mas por um conjunto de especialistas. Ao espectador chegava apenas o resultado, não o processo. O mesmo pode ser dito, por exemplo, das IAs geradoras de som. As baterias eletrônicas da década de 1970 e 1980, por exemplo, eram facilmente reconhecíveis e respondiam a um propósito estético, além de serem programadas por profissionais. Atualmente, não há audiófilo ou baterista/percussionista capaz de identificar se um som de bateria foi gerado por máquina ou humano. A situação é similar à que ocorre no livro *Androides sonham com ovelhas elétricas?*, de Phillip K. Dick, levada ao cinema com o título de *Blade Runner*. Na ficção, não é possível distinguir um humano de um androide, pois mesmo as memórias podem ter sido implantadas. De todo modo, essa situação já havia sido prevista por Alan Turing (1969), na década de 1950, em seu jogo da imitação. Em uma situação hipotética, uma máquina seria

8 https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2023/03/23/imagens-falsas-criadas-por-ia-que-mostram-donald-trump-sendo-presos-viralizam-nas-redes-sociais.ghtml?utm_source=thenewsc&utm_medium=email&utm_campaign=referral

9 https://pt.euronews.com/cultura/2023/03/24/macron-nas-manifestacoes-trump-presos-sao-imagens-geradas-por-ia?utm_source=thenewsc&utm_medium=email&utm_campaign=referral

10 https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/imagem-de-papa-com-casaco-fashion-foi-feita-por-inteligencia-artificial-entenda/?utm_source=thenewsc&utm_medium=email&utm_campaign=referral

11 <https://canaltech.com.br/inteligencia-artificial/imagem-gerada-por-ia-vence-concurso-de-fotografia-e-provoca-debate-247000/#>

considerada pensante se respondesse a questões como um humano, de tal forma que fosse impossível reconhecer se a resposta foi dada por máquina ou humano, como já ocorre atualmente.

No entanto, se pode haver indistinção entre os produtos humanos e os da IA, quanto ao processo as diferenças são enormes, quer pela velocidade de processamento das IAs, quer pelo comprometimento ético, ou mesmo pelas consequências ainda imprevisíveis, mas que começam a se delinear no horizonte. Uma delas é a perspectiva de crescimento do PIB global em 7% previstos para os próximos 10 anos, às custas das IAs e do fechamento de 300 milhões de empregos. Quando o processo de automação nas indústrias realizado pela robótica fez encolher postos nas fábricas, a justificativa era que se tratava de trabalhadores não qualificados. A recomendação era, portanto, investir em educação para qualificar a mão de obra. Contudo, na presente situação, trata-se sobretudo da substituição de empregados qualificados. A estimativa é que dois terços dos empregos dos EUA e da Europa estão expostos a algum grau de inteligência artificial¹². Poderíamos citar, a título de exemplo, a substituição de advogados na análise de processos ou o uso da IA para explorar petróleo em alto-mar, atividades que envolvem alto grau de complexidade¹³.

No estágio atual em que se encontram as economias mundiais, parece não haver alternativa para a situação, ao menos não na lógica capitalista vigente, pois pela primeira vez na história da humanidade boa parte da geração de riquezas não necessitará de trabalho humano. Como a imensa maioria da população mundial vive e sobrevive do exercício laboral remunerado, isso significa que o humano está em vias de se tornar obsoleto do ponto de vista produtivo. O que é paradoxal, no entanto, é que a economia depende do consumo dessa população trabalhadora, a mesma que, sem emprego, deixa de consumir.

Não causa surpresa, portanto, o alerta que dirigentes e cientistas fazem sobre os riscos advindos das inteligências. Em documento recente, afirmam que as consequências podem ser similares às oriundas de pandemias ou guerra nuclear, isto é, colocam em risco a própria humanidade¹⁴. No início de 2023, outros

12 <https://dcomercio.com.br/publicacao/s/ia-generativa-como-o-chatgpt-pode-fazer-pib-global-crescer-7-em-10-anos>

13 https://www.poder360.com.br/energia/shell-usara-tecnologia-ia-para-explorar-petroleo-em-alto-mar/?utm_source=the%20news&utm_medium=newsletter&utm_campaign=19_05

14 https://www1.folha.uol.com.br/tec/2023/05/ia-e-risco-de-extincao-para-humanidade-dizem-especialistas-incluindo-pai-do-chatgpt.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa

agentes já haviam solicitado uma pausa na divulgação dessas novas tecnologias em desenvolvimento¹⁵. De fato, a distopia, tão presente em livros de ficção científica, filmes e séries, tem passado da ficção à realidade. E os que encabeçam esses discursos não são os apocalípticos, em alusão aos polos propostos por Umberto Eco (2006) frente ao desenvolvimento das tecnologias (apocalípticos e integrados), mas justamente os integrados, isto é, os próprios desenvolvedores dessas tecnologias, os quais, sem sombra de dúvida, sabem exatamente as possíveis consequências do que está em processo de criação.

Sobre os riscos das IAs voltaremos a comentar na parte final deste capítulo em que apresentamos nossa visão de longo prazo sobre educação e sociedade, em eras que serão inevitavelmente dominadas por IA.

IAs e educação

Como ocorre em outros setores da sociedade, parece inevitável que as IAs participem dos processos educativos, angariando também tanto entusiastas quanto críticos (ou integrados e apocalípticos, na famosa metáfora de Umberto Eco), e por razões diversas. Num sentido mais amplo, para além do evidente interesse financeiro de empresas que desenvolvem essas maquinarias, está em questão o próprio entendimento que se tem de educação. Os defensores das IAs enaltecem a possibilidade de um aprendizado adaptado às características e necessidades individuais, enquanto os críticos apontam justamente para a perda do senso de coletividade, com complexos desdobramentos sociais, o que, no extremo, ampliariam as desigualdades educacionais.

No relatório de 2023 da UNESCO sobre o uso de tecnologias na Educação, a preocupação com o impacto das IAs é acentuada, com destaque para o fato de que tais ferramentas, como o ChatGPT e outros Chatbots, desestimulam os estudantes a pensar, a pesquisar, a encontrar soluções¹⁶. O problema reside no fato de que, ao gerar textos, imagens e realizar outras tarefas, as IAs inibem o processo, a experiência, a aprendizagem, entregando pronto um produto que pode ser melhor do que o aluno seria capaz de gerar, mas inútil do ponto de vista educacional, já que o estudante efetivamente não aprendeu como realizá-lo.

Portanto, o que está em questão é justamente a concepção de educação na contemporaneidade. Questão que se torna mais notória quando nos atentamos

15 <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2023/03/carta-de-musk-e-cientistas-sobre-pausa-na-ia-gera-debate.shtml>

16 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_spa

para os argumentos dos que defendem o uso das IAs na Educação. De maneira geral, apontam como principais benefícios a identificação das dificuldades de cada estudante; uma orientação de ensino mais personalizada; elaboração de exercícios; correção de provas; pesquisa rápida de informações; enfim, e em poucas palavras, propõe-se a ser uma ferramenta para aumentar a produtividade do professor e dos alunos.

E é aqui que está o cerne da questão. As IAs, aplicadas à Educação, tendem a reforçar concepções empiristas, behavioristas e tecnicistas, pelas quais a função dos processos formativos é desenvolver habilidades e competências, aplicar conceitos e fórmulas, mapear ou esquematizar informações. Nessa perspectiva, que visa a uma formação generalista, que atenderia às exigências de desempenho futuro no mercado de trabalho, o ensino é mais importante que a educação, isto é, a instrução, a transmissão de conhecimento e os modos de aplicá-lo importam mais do que a formação e o desenvolvimento físico, intelectual, social e cultural dos estudantes. Resta pouco espaço, nessas concepções vigentes, para a experiência, para a dúvida, para o erro, para a análise e a investigação, para a pesquisa e o teste de hipóteses, enfim, para o pensamento crítico e o desenvolvimento do conhecimento.

Por essas razões, não surpreende que as escolas estadunidenses já tenham incluído o ChatGPT à rotina da sala de aula, com a justificativa de que, por ser inevitável, deve ser aproveitado com inteligência¹⁷. O que se alega é que as IAs generativas cada vez mais estarão presentes no mundo do trabalho, o que justifica que se aprenda a utilizá-las desde cedo¹⁸. A própria OpenAi, desenvolvedora do ChatGPT, criou um guia para orientar seu uso nas escolas: para conversas desafiadoras, simulando um debate ou uma entrevista de emprego; para criação de questionários, testes e planos de aula a partir de materiais curriculares; para tradução e correção de textos traduzidos; para ensinar o pensamento crítico, limitando o próprio grau de confiabilidade às respostas fornecidas pela IA¹⁹.

O que parece ser consenso é que, de um lado, as IAs generativas (textos, imagens etc.) são inevitáveis na educação (dentro ou fora da escola) e, de outro, que não

17 https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/inteligencia-artificial-escolas-americanas-estao-ensinando-alunos-a-usar-o-chatgpt/?utm_source=thenewsc.beehiiv.com&utm_medium=newsletter&utm_campaign=05-09-2023

18 https://www.nbcnews.com/tech/chatgpt-ban-dropped-new-york-city-public-schools-rcna85089?utm_source=thenewsc.beehiiv.com&utm_medium=newsletter&utm_campaign=05-09-2023#

19 https://openai.com/blog/teaching-with-ai?utm_source=thenewsc.beehiiv.com&utm_medium=newsletter&utm_campaign=05-09-2023

substituem o professor. Embora haja experimentos voltados para tutoria, educação à distância e aplicativos de ensino, são vistos como auxiliares, como ferramentas, todavia incapazes de dispensar a mediação humana, pelo menos por enquanto, já que o futuro das inteligências artificiais e, possivelmente, das superinteligências, seja tão nebuloso quanto o próprio destino da humanidade.

Em termos práticos, o que se sabe é que o ChatGPT (e seus congêneres) funciona mal como oráculo, com respostas pouco confiáveis, o que requer a mediação de professores em caso de ser utilizado para pesquisa. O chatbot pode citar livros que não existem, confundir termos ou ignorar informações importantes. Por outro lado, é mais hábil em resumos e sínteses, consegue corrigir textos, sugere ideias para iniciar uma redação, ou mesmo continuá-la ou encerrá-la, explica trechos de difícil interpretação, faz traduções e, sobretudo, mantém uma conversa que pode ser interessante e instrutiva. E a conversação é um meio importante de formação. Então, de modo geral, os usos educacionais mais adequados devem valorizar o processo, a retroalimentação entre aluno e máquina; em vez de pedir para a IA fazer, devem interagir, num processo em que um interfere na ação do outro, de maneira que um texto, por exemplo, resulte híbrido. E, sobretudo, não devem prescindir da atuação e mediação do professor²⁰.

De todo modo, embora a ênfase das sociedades atuais e da formação escolar reproduza ideais de desenvolvimento, produtividade e desempenho, reconhece-se que a educação é um processo muito mais abrangente e complexo do que o ensino, a instrução ou a aquisição de habilidades e competência. O humano se torna humano por meio da experiência, da vivência, das relações com outros humanos (e agora também com máquinas e robôs), no contato com a ficção, a literatura, o cinema, as artes de modo geral, por meio da língua, da linguagem, das emoções, da imaginação e, também, do pensamento crítico.

Nesse sentido, Alan Turing (1969) estava certo, as máquinas podem pensar, mas não pensarão como humanos, pois não são humanas, portanto, não vivem dilemas éticos, não experimentam dissonâncias cognitivas, não padecem de obsessões nem se deleitam com sonhos e devaneios; podem escrever poesias, mas não sabem o que é o enlevo poético, o prazer estético ou mesmo como desenvolver um pensamento crítico. Duvido, por fim, que saibam ou venham a saber como educar, pois é pela educação que nos tornamos humanos.

20 <https://jornal.usp.br/radio-usp/na-educacao-o-chatgpt-nao-estimula-o-pensamento-critico/>

Educação e sociedade num futuro mais distante

Nossa discussão até aqui foi baseada nos avanços recentes das IAs, principalmente com as ferramentas generativas, sem tentativas de prever os impactos de longo prazo. Analisemos agora o que se pode esperar para um futuro longínquo, daqui a décadas, por exemplo. É muito provável que ferramentas como o ChatGPT já não tenham as muitas limitações atuais, como algumas apontadas aqui, de criação de conteúdo falso. Ainda mais relevante é considerar que o desafio final para uma máquina verdadeiramente inteligente é o domínio da língua. Há evidência em testes realizados com IAs que será inevitável o domínio das línguas naturais, não só pelo ChatGPT como por ferramentas generativas análogas. Mesmo que seja questionável se tal domínio permitirá o desenvolvimento daquilo que chamamos de pensamento crítico, certamente será suficiente para realizar a maioria – se não praticamente todas – das tarefas intelectuais que hoje só os humanos realizam.

Essas tarefas incluirão a geração de conhecimento, num paradigma (o quinto (Oliveira Jr.; Rodrigues Jr.; Oliveira, 2021) inteiramente diferente dos quatro paradigmas empregados ao longo da história pelos humanos para gerar e transmitir conhecimento. Grosso modo, esses 4 paradigmas envolvem (Oliveira Jr.; Rodrigues Jr.; Oliveira, 2021): i) pesquisa eminentemente empírica; ii) experimentação e uso de modelos matemáticos para explicar os resultados; iii) os dois paradigmas anteriores, acrescidos de simulações computacionais; iv) os três paradigmas anteriores, mais a transformação de informação em conhecimento no movimento denominado de Big Data, em que se faz mineração de grandes quantidades de dados para resolução de problemas específicos. Note-se que nesses quatro paradigmas – mesmo nos casos em que se empregam equipamentos sofisticados, infraestrutura de grande porte e modelos complexos – qualquer conhecimento gerado depende de intervenção humana. Com IA e esse quinto paradigma, com máquinas gerando conhecimento autonomamente, pode-se antever uma revolução sem precedentes na ciência, tecnologia e toda a sociedade.

Precisamos qualificar o que referimos como conhecimento no contexto dos paradigmas acima. Usamos uma definição simplista, e simples, para conhecimento como resultado de uma pesquisa, por exemplo uma pesquisa científica. Nessa definição, conhecimento é gerado independentemente da vontade, determinação ou sentimento do agente gerador. Assim, uma máquina (ou sistema inteligente) geraria conhecimento autonomamente nesse quinto paradigma, sem necessidade de atingir a chamada singularidade da inteligência artificial (Shevlin *et al.*, 2019).

Esta singularidade é muito mais restritiva em termos de requisitos do que o quinto paradigma, pois significaria que a máquina age como um humano, sem distinção. Ou seja, vai além de simplesmente gerar conhecimento.

Pode parecer ousado afirmar que a máquina um dia gerará conhecimento autonomamente, como na execução de um trabalho acadêmico. Entretanto, com o domínio da língua a máquina poderá realizar as etapas de um projeto científico, aprendendo da literatura, conjecturando e testando novas hipóteses, tal qual faz um cientista. Se por um lado, pode-se questionar se a máquina terá a criatividade para inventar e inovar, por outro o ritmo de aprendizado de um sistema inteligente mais rápido do que qualquer humano. A enorme capacidade de comparar o que há na literatura – ou em qualquer base de dados – permitirá que a máquina seja programada para gerar o que não existe, o novo, e não apenas repetir algo da base de dados. De fato, sistemas inteligentes já geram música e arte a partir dessa estratégia (Li, 2023). Poderão gerar ciência de qualidade depois de bem treinados.

Quando o quinto paradigma estiver prevalecendo, e isso pode ocorrer no tempo de vida da maioria da humanidade, praticamente não haverá tarefas intelectuais que as máquinas não façam. Que tipo de atividade restará aos seres humanos, além das manuais para as quais seria caro produzir um robô (como num serviço de encanador)? O trabalho – e o sentir-se útil – são essenciais para a nossa vida. Teremos que nos ressignificar, encontrar novas funções. Além disso, uma sociedade dependente de IAs tenderá ser ainda mais desigual do que a atual.

Enfrentar esses desafios requererá esforços globais e políticas públicas que transcenderão as fronteiras de países, os quais precisarão estar baseados em conhecimento, não apenas adquirido das áreas tecnológicas, mas principalmente das ciências sociais e humanidades. O caráter revolucionário e o impacto das IAs podem exigir uma transformação da sociedade. Acreditamos não haver respostas simples para identificar como atacar esses desafios. Há, entretanto, princípios fundamentais que precisam ser seguidos: i) garantir acesso universal às tecnologias de IA; ii) assegurar que sistemas de IA sejam desenvolvidos dentro de princípios éticos adequados; iii) proteger os mais vulneráveis e os que não terão condições de competir num cenário de alta tecnologia; iv) garantir oportunidade de educação a todos os povos.

Para finalizar, resta discutir como e que tipo de educação deve ser garantida. Pois num cenário em que máquinas podem fazer as tarefas intelectuais, o que os humanos precisam aprender? Os currículos das escolas – em qualquer nível – seriam adequados? Em situações de ruptura como a que se configura com o domínio das IAs, talvez tenhamos que nos concentrar no que é básico, essencial. O sistema de

educação, formal ou não, precisa preparar as crianças e jovens para lidar e interagir com as máquinas inteligentes, e aprender a aprender, o que requer domínio das linguagens do conhecimento. Há 3 linguagens principais, através das quais a humanidade cria e transmite conhecimento: a das línguas naturais, a dos formalismos matemáticos, e a linguagem artística. Podem ser esses os pilares sobre os quais se assentará a educação do futuro; não deixa de ser irônico que são os mesmos essenciais para a educação hoje.

Agradecimentos

Os autores agradecem pelo apoio financeiro do CNPq e FAPESP (2018/22214-6) para suas pesquisas.

Referências

ALMEIDA, Rogério de. Imaginário tecnológico e inteligências artificiais: o ChatGPT na educação. **Revista de Graduação da USP**, v. 7, n. 1, nov. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/215912/200034>. Acesso em: 12 dez. 2023.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LI, Fangan, Chord-based music generation using long short-term memory neural networks in the context of artificial intelligence. **Journal of Supercomputing**, 2023. DOI: 10.1007/s11227-023-05704-3

OLIVEIRA, Juliana Michelli S. Além da imaginação: uma introdução ao imaginário das superinteligências artificiais no Novaceno. *In*: ARAÚJO, A. F.; ALMEIDA, R.; BECCARI, M. O mito do Fim do Mundo: **Imaginação & Educação**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1098>. Acesso em: 24 ago. 2023.

OLIVEIRA, Juliana Michelli S. **A vida das máquinas**: o imaginário dos autômatos em O método de Edgar Morin. 2019. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RODRIGUES JR., José F.; OLIVEIRA, Maria Cristina F. de; OLIVEIRA JR., Osvaldo N. O futuro da ciência e tecnologia com as máquinas inteligentes. *In*: COZMAN, Fabio G.; PLONSKI, Guilherme Ary; NERI, Hugo (org.). **Inteligência artificial**: avanços e tendências. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 2021. p. 151-180. DOI: 10.11606/9786587773131

ROZESTRATEN, Artur Simões. **Representações**: imaginário e tecnologia. 2017. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SHEVLIN, Henry; VOLD, Karina; CROSBY, Matthew; HALINA, Marta. “The limits of machine intelligence: despite progress in machine intelligence, artificial general intelligence is still a major challenge”. **Embo Reports**, v. 20, n. 10, e49177, 2019.

TURING, Alain M. ¿Puede pensar una máquina? *In*: NEWMAN, James R. **El mundo de las matemáticas**. v. 6. Barcelona: Mexico, DF: Grijalbo, 1969. p. 36-60.

Sofrimento psíquico e educação: a forma diagnóstica de viver

Adriana Marcondes Machado
Paula Fontana Fonseca

O tema da saúde mental tem estado na ordem do dia quando o assunto é educação escolar. A discussão não é nova e ganhou relevo após o advento da pandemia de Covid-19, que ocasionou rupturas nas relações e práticas sociais, entre elas as forjadas pelas instituições educativas. A necessidade de isolamento social e o ensino virtual desequilibraram a triangulação família-escola-criança: houve diminuição da vida escolar nas experiências das crianças e ampliação da tarefa familiar para que as práticas escolares fossem possíveis.

A presença de questões referentes à saúde mental antes da pandemia já era tema recorrente em trabalhos realizados pelo Serviço de Psicologia Escolar (SePE) do Instituto de Psicologia da USP. Os esforços defendidos pelo SePE, desde sua criação na década de 1970, estiveram relacionados à problemática da produção do fracasso escolar (Patto, 1990) na vida de crianças e jovens que eram encaminhados a equipamentos do campo da saúde em busca de explicações, justificativas e tratamentos ao que era vivido como impasse em processos de escolarização. Nesses anos de trabalho, desenvolvemos formas de compor espaços de reflexão com profissionais do campo da educação sobre o funcionamento do cotidiano escolar, as condições e práticas de trabalho, as vidas negligenciadas e as concepções hegemônicas que reproduzem a desigualdade social. Esses espaços têm como horizonte ético a ampliação das formas de pertencimento e inserção social.

Este texto tem como foco uma das questões presentes nessas reflexões: a intensificação de situações nomeadas como problemas de saúde mental em crianças e jovens no contexto escolar. Iremos percorrer elementos presentes na complexa teia em que se cruzam o campo da saúde mental, a lógica diagnóstica e o cotidiano escolar, visando a apontar movimentos fundamentais a serem considerados nas análises sobre as situações em que há sofrimentos psíquicos.

O manicomial e o preconceito como lógicas impeditivas da capacidade normativa

O termo *saúde mental* tem comparecido cada vez mais em nosso cotidiano. Ao visitar aplicativos de relacionamento, facilmente encontra-se a expressão “terapia em dia” como forma de as pessoas se apresentarem para possíveis pretendentes; em noticiários esportivos, ouve-se sobre o afastamento de atletas de alto rendimento de suas atividades devido à necessidade de cuidar da saúde mental e equipes de diretoras(es) e coordenadoras(es) de escolas relatam adoecimentos e solicitam palestras para o corpo discente e seus familiares sobre ansiedade e depressão. A recorrente presença do termo saúde mental deve-se, em parte, à amplitude de sua definição. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2022), saúde mental é um direito humano, faz parte da saúde integral e abarca tanto experiências de bem-estar como de intenso sofrimento. Esse arco conceitual inclui as ações de prevenção e promoção em prol de uma boa saúde mental, assim como formas de cuidar de *problemas de saúde mental*. Estar com a terapia em dia tornou-se um valor que indicaria que a pessoa estaria se cuidando e buscando esse estado de bem-estar.

Além de referir-se a um conceito polissêmico relativo à uma vivência subjetiva e a formas de sofrer, o termo saúde mental indica um campo inter-multi-transdisciplinar de atuação e intervenção na área da saúde. Esse conceito oscilou da crítica ao modelo de exclusão dos então chamados *doentes mentais* a uma apropriação neoliberal em prol da gestão da própria saúde mental de modo a manter-se produtivo em sociedade (Corbanezi, 2015).

A forma como entendemos saúde mental nos dias atuais tem sua raiz histórica no questionamento, que ganhou força a partir do fim dos anos 1970, ao modelo hospitalocêntrico. No Brasil, o Movimento dos Trabalhadores da Saúde Mental (MTSM) estava em diálogo com experiências europeias – muito especialmente o movimento da antipsiquiatria encabeçado por Franco Basaglia, no norte da Itália – e em sintonia com o momento político nacional de redemocratização. A luta antimanicomial, como ficou conhecida, buscou não só denunciar a situação calamitosa e criminoso na qual viviam os internos dos hospitais psiquiátricos (Arbex, 2013) como explicitar que a lógica manicomial produzia exclusão e segregação. Entre os pilares da reforma psiquiátrica está o acesso à cidade e à cidadania expressos no lema “por uma sociedade sem manicômios”.

A busca por uma sociedade sem manicômios indica uma direção ética: aderir ao fim dos manicômios como forma de conquistar a plena cidadania e a reinserção social. Isso implica a necessidade de afirmar o manicomial como termo que nos indica uma lógica de apagamento das diferenças nas relações sociais quando submetidas a processos de normalização.

A lógica manicomial não respeita fronteiras geográficas, ou seja, ela não existe apenas dentro dos muros dos manicômios. Extraímos um aprendizado dessa experiência: nas iniciativas de denúncia e de luta pela reforma desse modelo corre-se o risco de, em alguma medida, reproduzi-lo, quando se desconsidera a presença da lógica manicomial no cotidiano das instituições (Nader, 2019). Portanto, a busca pelo fim dos manicômios como direção ética exige o fechamento de instituições totais que segregam e aprisionam e considera que isso não é suficiente para sua superação.

Essa lógica incide de forma desigual sobre diferentes corpos. Nesse sentido, a pesquisa de Emiliano de Camargo David (2022) propõe o termo *Antimanicolonial* de modo a enfatizar que essa luta “é ferramenta libertária de desvinculação do significante negro(a) da loucura, periculosidade, animosidade, inferioridade, linguagem de saber-poder ancorada na colonialidade” (p. 39). O manicomial e o *manicolonial* assujeitam as pessoas em identidades fixas, aprisionam as diferenças e impedem possibilidades de ser e de diferir.

A articulação dessas duas palavras – ser e diferir – dialoga com as colocações de Canguilhem (1995) a respeito do que é tomado como normal. Para o autor, normal não diz respeito a uma média estatística: a variação de algo em relação ao que é mais frequente em determinada população ou contexto não indicaria algo patológico. *Normal* designa a capacidade de construir normas de vidas, de enfrentar adversidades expandindo as formas de viver, de superar formas passadas e, portanto, de diferir de si. Esses movimentos do viver e do vivo – processos de diferenciação, expansão e construção de normas de existências – se dão no enfrentamento às adversidades, nas mudanças, nos tensionamentos e nos desafios: “o normal é viver em um meio em que flutuações e novos acontecimentos são possíveis” (Canguilhem, 1995, p. 146). *Normal*, portanto, é a persistência da vida que se faz ao se diferir.

Nesse sentido, interessa pensarmos como se produzem os impedimentos à capacidade normativa de criação de existência que geram, estes sim, situações patológicas que implicam *pathos*, “sentimento direto e concreto de sofrimento e de impotência, sentimento de vida contrariada” (Canguilhem, 1995, p. 106). O sentimento de que a vida foi contrariada permite-nos compreender que o movimento do viver é primeiro: quando impedido, há sentimento de vida contrariada.

A capacidade normativa, de instituir normas, está presente no funcionamento de nosso corpo, por exemplo, na reação a uma ferida quando ocorre coagulação do sangue. Essa capacidade do corpo depende de outras situações: uma pessoa que sofreu um ferimento, se bem assistida, amplia sua capacidade normativa, se mal assistida, essa capacidade é contrariada. Ter direito a um afastamento devido a problemas de saúde permite ampliar as formas de enfrentamento necessárias para o exercício da capacidade normativa, diferentemente de quem está submetido a condições precarizadas de trabalho.

Podemos pensar na noção de *barreiras* como o que impede e dificulta processos de escolarização. A importância dessa discussão foi amplificada pela apresentação da “Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (Brasil, 2008), que destaca a interação entre os impedimentos de longo prazo – sejam sensoriais ou motores – com barreiras nos processos de participação social de pessoas com deficiência. Esse entendimento é central para o debate, pois desnaturaliza a noção de deficiência ao colocá-la em relação com o que se constitui como barreira ao pleno exercício de uma existência no mundo (Costa; Angelucci; Rosa, 2022). Uma pessoa com deficiência poderá ampliar sua capacidade normativa ao ser amparada por políticas públicas que despatologizam a deficiência e a tomam como forma de existir, e não como categoria a ser ajustada.

Criar normas de vida e diferir de si não são coisas fáceis em um funcionamento social que valoriza saberes e práticas forjados no preconceito e na estigmatização em que as pessoas segregadas são tratadas como causa da própria segregação. A forma de pensar que localiza no indivíduo uma característica compreendida como estando em desajuste com uma certa ordem vigente ancora a lógica manicomial. A ideia de desajuste e não adequação é produção fundante dessa lógica e alimenta mecanismos cotidianos que invisibilizam a complexidade dos condicionantes na produção do enfraquecimento da capacidade de agir no mundo.

A medicalização como forma de silenciamento

A palavra medicalização costuma criar confusões, pois pode parecer que ela se refere ao ato de prescrever e de utilizar remédios, como se fizesse referência apenas a uma prática médica. Não é disso que se trata, ainda que essa imagem do medicamento esteja embutida no conceito. Se os fármacos permitem que certos sintomas sejam controlados, seu uso generalizado vem mostrando como, em nossos tempos, outras formas de aprisionamento foram construídas.

Quando, em um tratamento referente ao campo da saúde mental, compreende-se que a prescrição de um remédio seria o objetivo preponderante, se sobrepondo a outras ações e estratégias, há o domínio de um mecanismo apoiado em um “discurso médico em que o fenômeno subjetivo é visto pela lógica do funcionamento orgânico, a medicação aparece como reguladora da subjetividade” (Guarido; Voltolini, 2009, p. 256). Conceitos e saberes são práticas discursivas, forjam ações e estratégias e constituem espaços de disputa e debate.

Tratamentos – sejam medicamentosos ou não – que ajustam as pessoas em prol de processos de normalização e individualização condicionados à quantificação da existência, (Caliman; Passos; Machado; 2016) se embasam em saberes científicos que buscam uma pauta de conduta oriunda do campo da saúde para agir no que foi tomado como fora do esperado.

A medicalização, portanto, refere-se a uma lógica em que o cuidado e a forma de governar a vida se fazem pelo saber de especialistas. A doença deixa de ser uma experiência vital em que o sujeito é protagonista do viver. Curioso que os(as) chamados(as) especialistas, necessários para a busca de respostas e soluções, não são os relacionados ao campo da educação, mas aqueles das áreas da psicologia, da medicina, da nutrição, da fonoaudiologia e da terapia ocupacional. Quando essa lógica se impõe ao trabalho educativo, o lugar de aluno(a) fica capturado pelo de paciente, o que tem permitido que as terapêuticas adentrem as instituições escolares e destituam o saber-fazer de educadores(as) (Fonseca, 2019).

Trazemos um exemplo histórico dos efeitos do encontro da saúde com a educação quando este acontece dentro dessa lógica: a classe especial como espaço escolar destinado a crianças e jovens diagnosticados com deficiência mental grau leve. Alunos e alunas eram submetidos a avaliações psicológicas e, se assim diagnosticados, eram encaminhados(as) a essas classes, onde podiam permanecer ao longo de toda sua trajetória escolar – capturados em um tempo fenecido, no qual diagnósticos selavam destinos e impediam apostas e desafios. Viviam uma escola outra que dependia, quando possível, de esforços individuais de professores e professoras dessas turmas na luta contra a discriminação constitutiva da própria política. A presença desses estudantes na escola incitava receio e insegurança no corpo docente, que não se via preparado para ensinar e desenvolver seus saberes educacionais. Da mesma maneira também viviam as crianças e os jovens das classes regulares: os(as) estudantes que estavam nas classes especiais eram lidos, por eles e elas, como doentes, loucos, estranhos, desajustados (Machado, 2017). A educação brasileira dos anos 1980 e 1990 foi marcada pela presença de uma psicologia individualizante e reprodutora de segregação, na esteira de práticas higienistas. O dispositivo da classe especial demonstra a maneira como certas concepções se formalizam em práticas e políticas públicas.

Nesse processo de medicalização, ressaltamos a força das nomeações e das palavras adjetivas que operam “uma forma de apagamento e silenciamento da multiplicidade que cada um carrega, além disso é veiculada sempre dentro de uma ordem de saber e poder hegemônica que marginaliza e confina o sujeito no lugar de objeto” (Machado; Fonseca, 2022, p. 221). A adjetivação do outro é dispositivo exemplar de apagamento e silenciamento. Ela dá ênfase à presença de formas de pensar, falar e escrever espalhadas nas práticas cotidianas que alimentam a lógica diagnóstica. O que ele(a) tem? Qual transtorno, déficit, deficiência? – são perguntas que buscam uma definição final, e não um início de conversa para acessar as condições de produção do vivido e da própria relação em que se forjam essas questões. Essas perguntas, se alinhadas a processos de normalização e individualização condicionados à quantificação da

existência, geram o silenciamento da produção pública e institucional das formas de viver. A palavra institucional, aqui, não é fortuita. Ela se refere ao entendimento de que as formas de viver estão em contínua produção e enredadas em relações de poder e de saber concretas, datadas e históricas (Machado, 2023). Colocando no foco da discussão as práticas educativas, a potência de aprender é tomada como primeira, e as barreiras, aquilo que a contraria.

Diagnóstico: nomeação que cria o nomeado

O diagnóstico, ao propor uma nomeação médica para um conjunto de características, permite inserção em uma grupalidade e acesso a direitos. Ter algum diagnóstico pode produzir aliados(as) e alianças, é forma de se apresentar. No meio trabalhista, garante o atestado que viabiliza afastamento ou acompanhamento de familiares. Também refere-se a um negócio: é possível tornar-se um *youtuber* que discorre sobre sua dor, indica soluções e oferta cursos pagos. A possibilidade de nomear certas experiências a partir da nomenclatura médico-psicológica tem se efetivado como forma de reconhecimento e de pertencimento.

A produção da necessidade de diagnóstico se relaciona com a chamada modernização da educação, que pretende enxugar custos e implementar um funcionamento empresarial (hoje, fala-se de equipe gestora) que se baseia na competitividade como forma de relação. Intensificam-se as propostas políticas que despolitizam o cotidiano e há precarização do trabalho de educadores(as). Nesse terreno, a sensação do *eu não consigo, preciso saber o que tenho* é produção fundamental que alimenta a busca por diagnósticos e soluções que são ofertadas pelas redes sociais “a um clique”.

Amici (2023) realizou uma pesquisa que teve como disparador a propaganda que passou a receber de materiais ligados a autodiagnóstico e orientações sobre como agir ou tratar determinados quadros clínicos ao buscar nas redes virtuais termos como TDAH, autismo e educação inclusiva. Pessoas que se dizem especialistas na área da saúde ou com algum tipo de experiência em relação à temática abordada expõem dados, vivências pessoais e alegam que o internauta que se engajou com o conteúdo apresentado escolheu fazê-lo – ou seja, há uma desresponsabilização sobre o que se oferece, uma vez que a pessoa que chega a essa plataforma ou vídeo o teria feito por conta própria. O número de acessos tornou-se índice que corrobora a suposta legitimidade do conteúdo veiculado. Nesse cenário, de desresponsabilização das pessoas e profissionais pelas informações prestadas, há falta de controle e de regulação das empresas que desenvolvem essas plataformas.

Produzir reconhecimento e pertencimento tornou-se desafio em uma sociedade do cansaço (Han, 2017) em que somos cobrados a fazer mais e melhor, sem demonstrar qualquer vulnerabilidade. Nesse ritmo, ter um diagnóstico pode produzir pertencimento a um grupo que compartilha uma mesma necessidade e possibilitar a organização de demandas na luta por direitos. Uma criança diagnosticada como tendo Transtorno do Déficit de Atenção e da Hiperatividade (TDAH) poderá, assim, ter garantido mais tempo para realizar uma prova – suas atitudes e comportamentos são compreendidos como características de um transtorno. Essa mesma criança, com frequência, será referida na escola como *um TDAH*: processo metonímico em que o diagnóstico ganha ares de nome próprio. O diagnóstico garante direitos, nomeia, produz sentido ao vivido e materializa, de forma objetiva e imediata, uma construção histórica e relacional.

A experiência temporal que vivemos nos dias de hoje tem o imediato e o atual como suas figuras: a contemplação, as pausas, o titubear, a dúvida não encontram mais lugar em meio a tanta aceleração. Diante de um acontecimento comparece um empuxo à ação. Busca-se funcionar *conforme o esperado* sem a possibilidade de questionar o modelo de eficiência ao qual estamos submetidos.

O encurtamento da experiência temporal em um arco de ação-reação ou problema-solução suprime a possibilidade de pensar sobre as construções das formas de vivência subjetiva. Exemplos, como o quadro clínico de TDAH e o diagnóstico de autismo, oferecem uma pauta de conduta pedagógica, médica, psicológica e legal. Os(as) educadores(as) se inquietam – assim como psicólogos(as), médicos(as), outros(as) especialistas e as pessoas assim diagnosticadas –, mas o incômodo não se torna experiência refletida quando calado pela prescrição médico-psicopedagógica e, até mesmo, jurídica. O que educadoras e educadores podem pensar, criar e fazer diante de uma ordem judicial ou de uma pauta prescritiva de um especialista em que o “cumpra-se” torna-se uma forma imperativa dirigida ao campo educativo?

O diagnóstico tem muitas facetas, inclusive aquela, como dissemos, que pleiteia políticas públicas que garantam direitos. Familiares, muito frequentemente mães, trocam informações nas portas das escolas ou grupos de mensagem sobre qual seria o(a) profissional a ser procurado(a) que pudesse atestar um certo diagnóstico e, com o laudo, garantir o acesso a direitos. O Transtorno do Espectro Autista (TEA), nesse sentido, é exemplar. Autista é termo que tem sido cada vez mais frequente em conversas entre amigos e especialistas. Chegou-se a alardear que viveríamos uma espécie de epidemia de autismo e não faltaram explicações para demonstrar isso como evidência. Nas escolas essa é uma palavra cotidiana, quase sempre designando algum(a) aluno(a) que recebeu ou deveria receber o diagnóstico.

A intensificação de projetos de lei tendo o autismo como objeto – após o ano de 2012 com a promulgação da Lei 12.764/2012 (Brasil, 2012), que garante que a pessoa com TEA seja considerada pessoa com deficiência, para efeitos legais –, compõe a construção histórico-política das formas de sua nomeação. Ao analisar os deslocamentos discursivos sobre esse tema, Machado (2022) aponta para o lugar das crianças diante do que os adultos, as instituições e o Estado concebem como próprio à infância. A criança autista comparece como paradigma da infância em que os velhos saberes não respondem às novas configurações subjetivas. A saída político-institucional para esse impasse tem consistido em uma disputa teórico-clínica sobre o autismo, tomando-o como objeto de estudo, de tutela e de intervenção. Em meio a tantas disputas, duas questões norteadoras para a articulação dos campos da saúde e da educação em prol da experiência das crianças ficam à sombra: quais são os desafios educativos vividos na escola e como acolher e cuidar do sofrimento que pode estar sendo experienciado nas relações?

O que se entende por autismo, seja no senso comum, educativo ou médico-psicológico, impacta a forma como os comportamentos das crianças são lidos e conforma linhas de ação. Não existe um objeto fora da forma como é nomeado: a definição da nomeação do autismo se dá no diagrama de forças em que ela emerge. As nomeações diagnósticas se dão em contexto de disputas de poder no campo da saúde e da educação.

A sensação de desajuste, a necessidade de garantir direitos, o encurtamento da experiência temporal, a incidência da lógica que nos aparta das forças que nos constituem e a avalanche de informações que ofertam soluções vindas de fora compõem a necessidade de diagnóstico. Afirmar o diagnóstico como necessidade aponta para uma dinâmica que o torna útil em um determinado jogo de forças. Por isso, a importância de acessar a complexa rede que concorre na produção do que se tornou uma premissa: a necessidade de diagnóstico para toda e qualquer ação que considere o outro. Compreender elementos dessa produção visa a romper a naturalização operada em contextos em que as formas de compreender a si e aos outros estariam sob o domínio de um diagnóstico.

Paradoxos da forma-diagnóstica-de-viver

Há uma lógica que não tensiona o processo de produção das condições de existência e assujeita as pessoas em métricas quantitativas. Ela se faz presente nas adjetivações e na busca de prescrições de remédio e pautas de condutas como objetivo final de atendimento no campo da saúde. Para o enfrentamento dessa lógica

precisamos, primeiro, reconhecer que a necessidade de diagnóstico deriva dela e se estabelece na relação com condições de trabalho, com formas de sociabilização a partir da delimitação de identidades diagnósticas e com a busca de garantia de direitos.

Essa maquinaria tem o funcionamento subjetivo como objeto e a medicalização como fundamento: as pessoas sentem-se menos e buscam soluções em prescrições e conselhos. Se os laboratórios farmacêuticos já propagandeavam fármacos indicando-os como boas novas, hoje isso é intensificado pelas empresas que desenvolvem plataformas virtuais em que são ofertadas soluções ao gosto do(a) consumidor(a).

Uma movimentação tem ocorrido nesse percurso quando a necessidade de se ter um diagnóstico parece ser independente da existência do sentimento de vida contrariada, quando ela é movida pela busca de uma nomeação como forma de explicar e definir quem somos. O diagnóstico seria, assim, afirmado como necessidade: um diagnóstico para chamar de meu. Se antes especialistas do campo da saúde eram procurados para atender crianças e jovens encaminhados pela educação – e isso exigia considerar a qualidade da formação desses(as) especialistas, a produção institucional dos encaminhamentos e as condições de trabalho das(os) trabalhadores(as) das escolas –, tivemos, nos últimos anos, que estar atentas(os) a mudanças. As maneiras de falar sobre si, sobre as outras pessoas, sobre filhos e filhas, sobre alunos(as) e sobre pacientes têm nos dado pistas a respeito dessas transformações. Em grupos de jovens, em conversas de pais e mães no horário de entrada e saída da escola e em reuniões de profissionais, o diagnóstico aparece como necessidade para nomear e legitimar as formas de viver. Ele vem configurando a escola como território a ser (re)conquistado por tratamentos médico-psicológicos que pretendem pautar as condutas educacionais e (re)mediar as relações no espaço escolar. Não raro, diagnósticos de especialistas vêm acompanhados de informações para educadores(as) sobre como educar.

Denunciar a captura de subjetividades por nomes diagnósticos deflagra os elementos em jogo nessa produção e visa a recolocar em movimento o que comparece como uma existência estagnada e definida por uma nomenclatura assujeitada à razão médico-psicológica. Na forma-diagnóstica-de-viver a força da lógica manicomial se faz presente – a concepção de desajuste, o silenciamento e a segregação. Somos forjados por essa lógica cuja construção política e institucional se cruza com a luta pela garantia de direitos, a reivindicação de cuidados e a afirmação das diferenças.

A forma-diagnóstica-de-viver é, portanto, uma existência plural, em mistura.

Ressaltamos o perigo de se aderir em demasia ao nome-diagnóstico. Mas há, paradoxalmente, o problema de reduzir essa nomeação à sua face medicalizante. Nesse sentido, uma cautela e uma certeza se impõem. O cuidado com discursos prenhes de uma veia adjetivadora que, mesmo visando a questionar a lógica manicomial, a

reproduz, pois segrega e silencia as formas-diagnósticas-de-viver. E, quanto à certeza, trata-se do reconhecimento de que a ampliação de pertencimento e inserção social no campo educacional só pode se dar com a participação das pessoas diretamente envolvidas nessas situações nos debates.

Referências

AMICI, H. **Discursos sobre diagnósticos psiquiátricos em redes sociais virtuais: o incomensurável de si em tempos de positividade**. 2023. (Dissertação Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

ARBEX, D. **Holocausto brasileiro**. São Paulo: Geração, 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: [s. n.], 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 28 fev. 2024.

CALIMAN, L.; PASSOS, E.; MACHADO, A. A medicação nas práticas de saúde pública: estratégias para a construção de um plano comum. *In*: CALIMAN, L.; MARIANO CÉSAR, J. (org.). **A estratégia da Gestão Autônoma da Medicação (GAM): experimentação com crianças, familiares e trabalhadoras(es)**. Vitória: UFES, 2023. (Pesquisa UFES; 43).

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CORBANEZI, E. R. **Saúde mental e depressão: a função política de concepções científicas contemporâneas**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/963554> Acesso em: 28 de fev. 2024.

COSTA, L. M. L.; ANGELUCCI, C. B.; ROSA, M. L. A. G. Confluências entre deficiência e infância: um ensaio sobre opressões e políticas de cuidado. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. esp., p. 508-525, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/89898/51278> Acesso em: 28 de fev. 2024.

DAVI, E. de C. **Saúde mental e racismo: saber e saber-fazer desnordeado na/para a Reforma Psiquiátrica Brasileira antimanicolonial**. 2022. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/30911> Acesso em: 28 fev. 2024.

FONSECA, P. F. **Inquietações políticas em psicanálise e educação: o caso da educação infantil**. São Paulo: Benjamin, 2019.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MACHADO, A. M. A experiência sensível e a constituição do problema em um trabalho de intervenção. *In*: MACHADO, A. M.; COUTINHO, A. B. C.; FONSECA, P. F. (org.). **Concepções e proposições em psicologia e educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 31-17. Disponível em: <https://doi.org/10.5151/9788580392906-01> . Acesso em: 28 fev. 2024.

MACHADO, A. M. **Quando a escrita toca a produção institucional**. São Paulo: Blucher, 2023. Disponível em: <https://www.blucher.com.br/quando-a-escrita-toca-a-producao-institucional-9786555501858> Acesso em: 28 fev. 2024.

MACHADO, A. M.; FONSECA, P. F. Armadilhas da escrita acadêmica na discussão dos processos de medicalização. *In*: CECCIM, R. B.; FREITAS, C. R. de; ANGELUCCI, C. B. (org.). **Fármacos, remédios, medicamentos: o que a educação tem com isso? Debates continuados, diálogos interdisciplinares**. v. 2. Porto Alegre: RedeUnida, 2022. p. 219-232. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/251931/001155018.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MACHADO, L. V. **Políticas do autismo: efeitos sobre o lugar da criança no imaginário social**. São Paulo: Benjamin, 2022.

NADER, A. **O não ao manicômio: fronteiras, estratégias e perigos**. São Paulo: Benjamin, 2019.

ONU. Organização Mundial de Saúde. **World mental health report: transforming mental health for all**. Genebra: World Health Organization, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338> . Acesso em: 28 fev. 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo. IPUSP, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587596334>. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932> Acesso em: 28 fev. 2024.

Educação, desenvolvimento afetivo e prevenção dos sofrimentos psíquicos: a perspectiva de Emilio Mira y López¹

Ana Laura Godinho Lima |

Este capítulo é dedicado ao exame das relações entre a educação, o desenvolvimento afetivo e os sofrimentos psíquicos dos estudantes, um tema delicado que nos últimos anos parece ter se tornado uma das principais preocupações dos professores e das famílias, especialmente a partir da pandemia da Covid-19. Nas diferentes etapas da escolaridade, temos observado o crescimento dos diagnósticos de transtornos e déficits associados a diferentes formas de sofrimento psíquico em estudantes de todas as idades. Ao mesmo tempo, em parte como uma tentativa minimizar os sofrimentos vividos na escola, busca-se cada vez mais reconhecer e valorizar a diversidade na escola, procurando-se ampliar as ações inclusivas. Como um movimento paralelo, assiste-se ao investimento em programas de desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos nas escolas. Embora não estejam necessariamente relacionados e seja possível identificar discordâncias importantes entre os especialistas diretamente envolvidos em cada um desses movimentos ou processos, pode-se dizer que eles se aproximam, não apenas por sua relação com a preocupação com o desenvolvimento emocional dos estudantes e com os sofrimentos psíquicos na escola, mas também na medida em que estabelecem uma série de demandas aos professores, solicitam a sua adesão e produzem interferências nos modos de organização dos currículos e das práticas escolares.

Ao pensar sobre como tratar dessas questões a partir do trabalho que venho realizando como pesquisadora da área da história da educação, mais especificamente a história dos saberes pedagógicos sobre a infância, considere que podia ser oportuno

1 Este texto apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa O Desenvolvimento da Criança, a Psicologia Escolar e a Pedagogia na Espanha e no Brasil: uma análise dos discursos de Mira y López e seus interlocutores brasileiros (1919-1964), financiado pela CAPES (Processo n. 88887.87831/2023-00)

tomar uma certa distância das nossas preocupações mais prementes e dos processos em curso mencionados para, em vez disso, ver se e como os especialistas que nos antecederam em algumas décadas se ocuparam de questões análogas.

Sendo assim, este texto pretende identificar como o tema das relações entre educação, desenvolvimento afetivo e sofrimentos psíquicos foi tratado no âmbito discurso da psicologia evolutiva, ou, nos termos atuais, psicologia do desenvolvimento, disseminado entre os professores em meados do século XX. Dedicar-se a compreender de que modos esses temas se fizeram presentes nesse discurso num período em que já se considerava importante o estudo da psicologia da criança na formação dos professores, mas no qual ainda não havia emergido no campo educacional a preocupação com o desenvolvimento das competências socioemocionais e ainda não se falava em inclusão, embora já houvesse uma preocupação com a educação dos alunos que se afastavam do que se considerava como sendo o desenvolvimento normal. Para isso, examina especificamente alguns escritos sobre esses temas de Emilio Mira y López, psicólogo catalão que emigrou para o Brasil, onde permaneceu até o fim de sua vida.

A seguir, elabora-se uma breve apresentação do autor buscando-se justificar o interesse pelos seus textos relacionados aos temas que aqui nos interessam. Depois disso, cuida-se de introduzir as suas obras que serão objeto de análise neste capítulo. Adiante, descrevem-se algumas de suas ideias mais significativas sobre as relações entre a educação, o desenvolvimento das emoções e os sofrimentos psíquicos. Finalmente, formula-se uma síntese das questões tratadas acompanhadas de uma reflexão sobre as suas possíveis contribuições para se pensar sobre as preocupações atuais já mencionadas.

Mira y López, um psicólogo que atravessou fronteiras disciplinares e geográficas

Emilio Mira y López nasceu em 1896, o mesmo ano em que vieram ao mundo Piaget, Vygotsky e Winnicott, três autores que permanecem como referências fundamentais nos estudos atuais sobre o desenvolvimento humano. Contudo, Mira y López é hoje um autor praticamente desconhecido nos currículos dos cursos de pedagogia, embora também tenha se dedicado ao estudo do desenvolvimento da criança e do adolescente, com um interesse especial pelo modo como se desenvolvem as emoções, a afetividade e a moralidade. Entre os seus trabalhos dedicados a esses temas, podemos destacar a conferência “Exploración de la Afectividad” apresentada em 1930 na Reunião Anual dos Neuropsiquiatras Espanhóis, ocorrida em Zaragoza; o artigo “Psicopedagogia de la sociabilitat” publicado em 1933 na *Revista de*

Psicologia i Pedagogia, editada em Barcelona e o livro *Quatro Gigantes da Alma*: o amor, a ira, o medo, o dever, cuja primeira edição data de 1949. O fato de o autor ter vindo ao Brasil em 1945 e aqui se estabelecido até o fim da vida, em 1964, ainda torna o seu pensamento sobre esses temas mais digno do nosso interesse, razão pela qual este capítulo se volta para o exame dos textos mencionados e do manual de sua autoria *Psicologia evolutiva da criança e do adolescente*, publicado originalmente em 1941 na Argentina e traduzido para o português e publicado no Brasil em 1946.

A vida de Emilio Mira y López pode ser dividida em três etapas bem definidas: a primeira etapa foi vivida na Espanha; a segunda corresponde a um período de peregrinação internacional e a terceira etapa foi vivida no Brasil (Lafuente, 2000). Nascido em Santiago de Cuba, quando Cuba ainda era colônia da Espanha, logo sua família retornou à Espanha e a partir de 1902 estabeleceu-se em Barcelona, onde o autor viveu até 1939. Estudou Medicina na Universidade de Barcelona, onde se formou com prêmio extraordinário em 1917. Embora tenha se especializado inicialmente em cardiologia, logo enveredou pela psiquiatria e a psicologia aplicada e já em 1920, aos 24 anos, tornou-se chefe da seção de Psicologia do Instituto de Orientação Profissional, do qual se tornou diretor em 1926. Obteve o doutorado em medicina em Madri no ano de 1922, mais uma vez com prêmio extraordinário pela tese *Las correlaciones somáticas del trabajo mental* (Mira, 2004; Lafuente, 2000). Realizou seus estudos de psiquiatria de maneira autodidata, em grande medida por meio da tradução de obras do alemão, dentre as quais merece destaque a tradução do livro *Psicología para maestros*, de Otto Lipmann (Lafuente, 2000). Muitas dessas obras no original em alemão compõem a coleção que lhe é dedicada na biblioteca do Campus Clinic da Universidade de Barcelona, onde também se podem encontrar títulos em inglês, francês, italiano e português, dos quais oito livros publicados no Brasil, sendo três deles da autoria de Henrique Roxo.

Em 1931, o Instituto de Orientação Profissional dirigido por Mira y López tornou-se o Instituto Psicotécnico da Catalunha, o qual passou a contar com novos colaboradores e novas seções, dentre as quais uma de psicopedagogia, destinada a proporcionar fundamentação psicológica ao movimento de renovação pedagógica que então se espalhava na Catalunha. Nesta oportunidade, Mira y López aproximou-se de Joaquim Xirau, então diretor do Seminário de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Letras e Pedagogia. Xirau tornou-se vice-diretor do Instituto e da amizade e da colaboração entre ambos surgiu a *Revista de Psicología i Pedagogia*, no ano de 1933, como realização do Instituto Psicotécnico e do Seminário de Pedagogia (Mira, 2004). Publicada até 1937, a revista dedicava-se à psicologia e à educação em números alternados.

Ainda em 1933, depois de ter trabalhado no Serviço Psiquiátrico Municipal de Barcelona, foi nomeado catedrático de Psiquiatria na Universidade Autônoma de Barcelona, onde também passou a lecionar na Faculdade de Filosofia, Letras e Pedagogia, encarregando-se das disciplinas de psicologia infantil, psicopatologia infantil e psicotécnica educativa. Neste mesmo ano criou o Centro de Observação Infantil La Sageta, dedicado ao estudo e ao atendimento de crianças-problema, uma experiência então inovadora na Espanha.

Filiado ao Partido Socialista, Mira y López apoiou o exército republicano na guerra civil espanhola, como chefe do serviço psiquiátrico. Após a derrota, partiu para o exílio em 1939, quando se inicia a etapa de peregrinação internacional. Depois de passar pela França, onde permaneceu pouco tempo por não ter encontrado o apoio que esperava, foi à Inglaterra, onde obteve uma bolsa que lhe permitiu desenvolver o seu teste PMK (Psicodiagnóstico Miocinético), que se tornou bastante conhecido e empregado, sobretudo em processos de seleção profissional. Depois desse período viajou aos Estados Unidos, onde proferiu cursos e palestras em diversos estados (Lafuente, 2000). Passou ainda por Cuba, morou na Argentina e depois no Uruguai, antes de vir ao Brasil a convite da Universidade de São Paulo para proferir palestras sobre diversos temas, dentre os quais a psicologia do trabalho e métodos de pesquisa da personalidade. Acabou se estabelecendo definitivamente no país, onde viveu de 1945 ao fim de sua vida em 1964. No Rio de Janeiro assumiu a direção do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas, onde pôde de certa forma retomar o fio de sua trajetória intelectual e profissional interrompido em razão da guerra. No ISOP criou a revista *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, a primeira revista brasileira de grande circulação dedicada à psicologia. Nessa terceira etapa, continuou a realizar diversas atividades profissionais em outros países: Guatemala, México, novamente Cuba e Argentina, Venezuela, Equador etc. A condição de migrante, exilado e viajante caracterizou, portanto, a sua trajetória pessoal e profissional por toda a vida (Jacó-Vilela; Rodrigues, 2014, p. 148).

Como permite perceber a sua trajetória brevemente esboçada nas linhas anteriores, Mira y López foi um especialista cuja atuação atravessou as fronteiras entre a medicina, a psiquiatria, a psicologia, a higiene mental e a educação. Buscou aproximar a medicina de outras ciências sobre o homem, pois tinha a convicção de que o tratamento dos sofrimentos do corpo não poderia deixar de considerar a psique e o entorno no qual vivia o indivíduo. Da mesma maneira, pensava que não se podia considerar o sofrimento psíquico desvinculado da condição do corpo do sujeito, bem como de suas relações com os outros e com o ambiente em que se situava. Ele foi um dos primeiros divulgadores da psicanálise na Espanha e entendia que uma das grandes contribuições da teoria freudiana fora a de problematizar o

excessivo racionalismo que dominava o campo da filosofia e da psicologia europeias no final do século XIX, contribuindo para que a medicina deixasse de considerar apenas a relação entre o sintoma e a lesão para passar a levar em conta as possíveis ligações entre o sintoma e o conflito vivido pela pessoa (Mira, 2004).

Como outros tantos médicos-psicólogos que se dedicaram ao estudo e à divulgação da psicanálise, Mira y López também atuou no campo da higiene mental. Em seus discursos, afirmava que as ciências humanas e a educação deveriam associar-se com o objetivo de evitar os sofrimentos e de buscar as melhores condições para o bem-estar, logo a felicidade, dos seres humanos. Nas páginas iniciais de seu *Manual de psicoterapia*, escreveu

No basta consolar; hay que luchar bravamente para conseguir que la personalidad humana enfrente el dolor y el sufrimiento com algo más que uma passiva resignación. Hay que declarar uma sola guerra en el mundo: la guerra contra la infelicidade e contra la muerte. (*apud* Mira, 2004, p. 31).

No Brasil, Mira y López tornou-se mais identificado ao tema da orientação profissional. Suas contribuições para a psicologia, a psicotécnica e a orientação profissional foram amplamente reconhecidas e estudadas por diversos pesquisadores no Brasil e no exterior². Seus trabalhos relacionados à psicologia do desenvolvimento, ao desenvolvimento da afetividade e à psicologia escolar, por outro lado, permanecem relativamente pouco explorados. Na próxima seção, busca-se caracterizar alguns dos seus escritos sobre esses temas, os quais serão examinados na seção seguinte, com vistas a identificação de suas ideias sobre as relações entre o desenvolvimento emocional, a educação e a prevenção dos sofrimentos psíquicos.

Ao realizar um exame detido de um autor em particular, reconhece-se os limites desta análise, de modo que não se pretende generalizar as considerações acerca dos seus enunciados como se eles representassem tudo o que se pensou e disse sobre o tema no período considerado. Por outro lado, entende-se que a oportunidade de uma aproximação mais detida dos escritos de um autor situado em outra época, considerando-se as circunstâncias nas quais a obra foi produzida, pode ampliar a compreensão de seu conteúdo e fazer pensar sobre as circunstâncias nas quais pensamos e os seus efeitos em nosso próprio modo de ver as coisas.

2 Entre muitos outros, pode-se mencionar Jacó-Vilela; Rodrigues, 2014; Rosas, 1995; Hoffmann; Tortosa; Carbonell Vayá, 1994; Lazaro, 1986. Cabe referir ainda o n. 2-3 da revista *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, de 1964, dedicado ao psicólogo.

Que tipos de informações acerca da afetividade e das emoções das crianças e dos adolescentes eram disseminadas? Que preocupações relativas à afetividade dos estudantes na escola esse discurso evidenciava? Que recomendações eram feitas aos pais e aos professores sobre como lidar com essas questões, em vista das preocupações e das informações que se tinha?

O desenvolvimento da afetividade, a educação e os sofrimentos psíquicos nos escritos de Emilio Mira y López

Neste capítulo a análise incide sobre quatro trabalhos de Mira y López, os dois primeiros produzidos na sua etapa espanhola, o terceiro na fase de peregrinação internacional e o quarto quando o autor já vivia no Brasil. São eles: a comunicação Exploração da Afetividade (*Exploración de la Afectividad* no original em castelhano), apresentada pelo autor na Reunião Anual dos Neuropsiquiatras Espanhóis, realizada em Zaragoza no ano de 1930; o artigo “Psicopedagogia da sociabilidade” (*Psicopedagogia de la sociabilitat*, no original em catalão), publicado em 1933 na *Revista de Psicologia i Pedagogia*, publicação criada pelo próprio autor, conforme já referido e os livros *Psicologia evolutiva da criança e do adolescente*, publicado originalmente em Buenos Aires 1941 e *Os Quatro Gigantes da Alma: o medo, a ira, o amor e o dever*, escrito no Rio de Janeiro, cuja primeira edição data de 1949.

O livro *Psicologia evolutiva da criança e do adolescente* foi escrito por Mira y López no curto período em que ele viveu na Argentina, depois de exilar-se no contexto da guerra civil espanhola e antes de se estabelecer no Brasil, onde permaneceria até o fim da vida. Como ele observava na introdução, o livro “foi escrito num momento em que a poeira do caminho dificultava a condução da máquina intelectual criadora, e, por outro lado, essa máquina funcionava com grandes limitações quanto ao abastecimento do seu combustível cultural habitual” (Mira y López, 1954, p. XV). O autor ressentia-se da distância de suas bibliotecas familiares e justificava desse modo a escassez das referências bibliográficas apresentadas. Para a escrita deste texto, examinei a segunda edição brasileira do livro, publicada em 1954, que corresponde à tradução da quinta edição argentina, de 1941.

A primeira edição brasileira é de 1946 e veio a lume quando o autor ministrava um curso para professores na cidade do Rio de Janeiro. Em seu prefácio, reproduzido na segunda edição, o autor elogiava os psico-pedagogos brasileiros de renome internacional, dentre os quais destacava Lourenço Filho, a quem reputava como “figura nobre, humana e devota”. Também chamava atenção para a qualidade das instituições dedicadas ao estudo da infância e da adolescência. Ponderava, contudo, que

os conhecimentos aí produzidos não estavam ainda suficientemente disseminados pela sociedade, que ainda custava a compreender a importância do embasamento científico nas práticas educativas. Nas palavras do autor (López, 1954, p. XII):

Diga-se o que se queira: o êxito ou o fracasso, o progresso ou a involução deste como de todos os demais países do Mundo dependem essencialmente da eficiência com que suas gerações jovens são preparadas para enfrentar as atuais condições da vida humana. É por isso que o meu livrinho – escrito principalmente para o professor primário, para o pai ou a mãe inteligentes e, se se quiser, até para os que, sem sê-lo, sintam desejos de informação sistemática das fases evolutivas de seus filhos – pode, ainda cumprir uma função útil no mercado bibliográfico brasileiro.

Ao estabelecer essa correspondência entre a qualidade da educação proporcionada às crianças e o progresso dos países em sua justificativa para a publicação do livro, o autor mobilizava um tema frequente nos discursos da pedagogia e da psicologia educacional, presente, por exemplo, no *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, de 1932. De fato, na primeira metade do século XX era recorrente o enunciado de acordo com o qual era preciso investir na promoção do pleno desenvolvimento das capacidades das crianças como condição indispensável ao progresso da nação. Da mesma maneira, era forte a convicção de que a educação deveria ser respaldada pelo conhecimento científico sobre a criança, seu desenvolvimento e aprendizagem.

Organizado como um curso, no qual os capítulos correspondem a lições, o livrinho ao qual o autor se referia apresenta 322 páginas, distribuídas em 20 lições e um apêndice, o qual reúne recursos para o estudo psicológico das crianças e adolescentes, dentre os quais a Prova de Ballard para avaliação da idade intelectual e a escala métrica do desenvolvimento da psicomotricidade na criança e no adolescente. A ordem das lições segue aproximadamente o curso do desenvolvimento infantil, desde o período pré-natal até a adolescência. A primeira lição é dedicada à apresentação da psicologia evolutiva, suas vertentes e seus métodos de investigação. As lições seguintes seguem as etapas da vida infantil, passando pela psicologia pré-natal, o “chamado traumatismo do nascimento” e a evolução psíquica durante o primeiro mês de vida. Depois do primeiro mês, a descrição refere-se a períodos mais estendidos, o segundo semestre, depois o segundo ano até chegar a intervalos maiores, dos sete aos dez anos, antes de entrar na adolescência, à qual são dedicados seis lições, incluindo temas como o “estudo diferencial do adolescente marginal”; “meios de diagnóstico diferencial da não aprendizagem na adolescência” e “higiene mental da adolescência – a informação sexual” (López, 1954, p. X).

O tema da afetividade e das emoções não é objeto de um capítulo específico, mas atravessa o livro. Está presente em tópicos como: “análise das chamadas reações emocionais primárias” na lição III, dedicada ao nascimento; “evolução afetiva e fixação dos objetos próprios” na lição X, dedicada ao segundo ano de vida e “tipos de afetividade e personalidade adolescente” na lição XVI dedicada à adolescência.

O livro *Os Quatro gigantes da alma*: o medo, a ira, o amor e o dever foi examinado a partir de sua décima edição, publicada em 1972 no âmbito da Coleção Sagarana, que pretendia reunir “grandes sucessos populares e literários” da literatura brasileira e estrangeira e publicou outros dois livros de Mira y López, *Psicologia da vida moderna* e *Temas atuais de psicologia*, ao lado de obras de Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade, José Lins do Rêgo, Rachel de Queiroz, Omár Kháyám, Irving Stone e muitos outros. A edição traz uma nota da editora com dados biobibliográficos do autor e uma nota-prefácio de Cláudio de Araújo Lima, responsável pela tradução do livro para o português.

Depois de uma breve apresentação com o título de Palavras Prévias, o livro divide-se em quatro partes, cada uma das quais dedicadas a um dos gigantes da alma: o medo, a ira, o amor e o dever. A parte dedicada ao medo é a mais extensa, desenvolve-se em sete capítulos. A parte seguinte, referente à ira, conta com apenas três capítulos, enquanto a parte dedicada ao amor reúne cinco capítulos, assim como a última parte, relativa ao dever. Tanto na nota-prefácio quanto nas palavras prévias do próprio autor, reafirma-se o propósito do livro de promover o autoconhecimento dos leitores acerca das próprias emoções por meio da divulgação dos conhecimentos da psicologia sobre o tema e, desse modo, contribuir para evitar os sofrimentos. De acordo com o seu prefaciador, o livro aparecia como uma resposta adequada à proliferação observada nas décadas anteriores de livros de divulgação científica da psicologia acerca desses temas, boa parte das quais eram simplificadoras e, por isso mesmo, podiam ser perigosas e causar mais mal do que bem. Para o próprio Mira y López, a divulgação de conhecimentos científicos e orientações bem fundamentadas sobre o tema das emoções que dominam os seres humanos era uma necessidade social. Em suas palavras:

Assim como há enfermidades, há sofrimentos evitáveis, bastando para isso que se observem algumas singelas normas de conduta. Mas estas não podem ser impostas, e sim criadas e adotadas por cada um, voluntária e satisfatoriamente, à medida que surjam de seu critério de ação, de um modo tão simples e natural como um fruto maduro de desprende da árvore de onde brotou. Daí a conveniência – e quase poderíamos dizer: a imperativa urgência – de orientar nos fundamentos do autoconhecimento o maior número possível de

adultos. Estes alcançam, espontaneamente ou por estudos, uma visão aceitável do Mundo em que vivem, mas ignoram quase tudo quanto se refere a seu mundo pessoal, do qual aquele não é mais que uma parte. (Mira y López, 1949, p. 2).

Análise dos temas da educação, afetividade, emoções e sofrimento psíquico nos textos examinados

Nesta análise, o foco recai sobre *Psicologia evolutiva da criança e do adolescente*, a obra que melhor favorece a aproximação aos temas que nos interessam, da perspectiva do desenvolvimento afetivo na infância e na adolescência. As outras obras mencionadas serão convocadas como recursos para ampliar a compreensão das ideias apresentadas do autor nesse livro.

Em *Exploração da Afetividade*, Mira y López (1930, p. 3) abria a exposição, dirigida a seus colegas neuropsiquiatras, referindo-se à imprecisão do conceito. Sustentava:

[...] quizá não haja conceito pior delimitado que o da ‘afetividade’ em Psicología. Centenas de publicações foram escritas desde os tempos mais remotos para precisar o significado que deve se dar a termos como os de: sentimentos, estados afetivos, emoções, tendências, impulsos, instintos, atitudes mentais, sensações afetivas etc. sem lograr ainda estabelecer um critério a respeito do seu uso”.³ (tradução minha).

Era preciso, contudo, enfrentar o desafio de estudá-la apesar disso, uma vez que, segundo o autor, já havia sido demonstrado por diferentes escolas psicológicas modernas que o processo do pensamento, para se realizar, precisava ser impulsionado pela energia de uma tendência de reação, fosse interna ou externa. Essa constatação levava a que se reconhecesse a centralidade e a anterioridade do plano afetivo no processo psicogenético (Mira y López, 1930, p. 5).

Passando agora ao estudo do desenvolvimento da afetividade tal como apresentado no livro *Psicologia evolutiva da criança e do adolescente*, é interessante observar que ao tratar desse tema, o autor estabelecia como eixos de análise o processo de socialização da criança e o modo como se estabeleciam as relações de poder nas interações com

3 “[...] quizá no haya concepto peor delimitado que el de la ‘afectividad’ em Psicología. Centenas de publicaciones se han escrito desde los tempos más remotos para precisar el significado que debe dar-se a términos como los de: sentimientos, estados afectivos, emociones, tendencias, impulsos, instintos, actitudes mentales, sensaciones afectivas, etc. , sin lograr aun establecer un criterio respecto a su uso”.

os outros, em especial na relação com os pais e com as pessoas do outro sexo. Um aspecto retomado em diferentes pontos do livro é o modo como a criança passava da dependência familiar à independência e à identificação com outros grupos. Mira y López se detinha no problema da rivalidade entre pais e filhos e entre diferentes grupos de socialização aos quais as crianças se vinculam, rivalidade que nesse último caso tomava a forma das disputas entre o nós e os outros.

Outro tema recorrente era a questão das diferenças entre os meninos e as meninas, que o autor atribuía fundamentalmente às distinções em sua criação, sobretudo na cultura latino-americana na qual vigorava a moral católica, que mantinha as meninas em uma posição subalterna.

Antes de passar a uma análise mais detida da relação com os outros, importa registrar que o tema do poder aparece até mesmo na análise que o autor fazia da atividade lúdica da criança aos três anos de idade. Conforme afirma o discurso da psicologia ainda hoje, Mira y López afirmava que o aspecto fundamental da brincadeira não era o objetivo ou o resultado, mas o próprio ato de brincar. O autor acrescentava que para proporcionar prazer a atividade deveria pôr a criança diante de um desafio à sua altura, de modo que ela experimentasse a sensação de ser capaz de vencê-lo. Em suas palavras,

Não é o objeto nem o resultado o interessante, mas a viagem ou trânsito que leva de um a outro; daí por que não deverá ser nem demasiado fácil nem demasiado difícil. Para que o prazer lúdico se produza é mister existir um certo equilíbrio entre a *potência* e a *resistência*. Mas a potência não é mensurável objetivamente: o importante é que o indivíduo “creia” que a tenha. (p. 160, grifos do autor).

A sensação de poder realizar algo era condição para o prazer associado à brincadeira. O autor também articulava afetividade e poder ao diferenciar o brinquedo e o trabalho. Afirmava que a diferença não estava na atividade em si, mas na motivação com a qual era realizada. Se a ação fosse motivada pelo seu próprio interesse, proporcionaria o prazer experimentado na brincadeira, enquanto se fosse imposta por um adulto, ainda que fosse proposta como divertimento, para a criança seria equivalente a um trabalho. Para ilustrar esse ponto, Mira y López apresentava como exemplo uma situação escolar:

Pode acontecer, por exemplo, que, ao finalizar uma aula qualquer, um escolar esteja interessado e absorto na resolução de uma tarefa que ele se impôs, derivada de um afã espontâneo; para esse escolar, a ordem dada pelo mestre de interromper sua atividade (objetivamente julgada então como trabalho escolar) e de ir ao pátio para brincar com os

demais (na ausência de vontade e desejo lúdico) é, em realidade sentida como obrigação e cumprida como trabalho, dando-se o paradoxo de uma inversão total de brinquedo e trabalho nas mentalidades do aluno e do mestre. (p. 162).

O psicólogo esclarecia, portanto, que a alegria experimentada na realização de uma atividade estava na motivação pessoal e no sentimento de ser capaz de alcançar um objetivo, mesmo difícil, dissociando assim o sentimento de prazer da facilidade na atividade lúdica.

No que dizia respeito ao processo de socialização, Mira y López valorizava a abertura para o mundo, recomendando a expansão das relações sociais desde a infância. Esse tema é realçado em diferentes passagens do livro que se está examinando. Para ele, manter a criança fechada em um ambiente familiar estreito era prejudicial para a formação do caráter, tornando-o desde cedo enrijecido, enquanto oferecer a oportunidade de transitar por diversos ambientes propiciava uma flexibilidade desejável para favorecer a expansão das relações e a adaptação a ambientes diversos. Preocupava-o especialmente o fato de que as crianças eram ensinadas em casa, desde cedo, a desconfiar dos desconhecidos, levando-a a concluir que o mundo era um lugar hostil, primeiro passo para que ela própria assumisse no mundo uma atitude hostil (p. 170). Era por isso que o autor recomendava:

[...] dever-se-á abrir o quanto antes este círculo e pôr o pequerrucho em contato com a vida social externa, promovendo o rápido ingresso no jardim de infância, na escola maternal ou onde encontre companheiros da mesma idade, bem como favorecendo o rodízio por diversos lares: é este o melhor meio de evitar uma excessiva estruturação do caráter. Não se deve esquecer, com efeito, que o repetido contato com as mesmas pessoas contribui à fixação de atitudes de reação social muito limitadas e cria uma rigidez de hábitos que, dando uma fisionomia muito típica ao indivíduo, incapacita-o, em certo modo, para a sua adaptação universal. “O melhor dos caracteres – afirma Kunkel – é não ter nenhum. (p. 168).

Neste ponto, cabe fazer referência ao artigo Psicopedagogia da Sociabilidade, escrito pelo autor quando ainda vivia em Barcelona, em 1933. Nesse texto, Mira y López contestava a existência de um instinto social no ser humano. Afirmava que as primeiras associações entre os homens primitivos não foram motivadas pelo amor, mas pelo medo, pela necessidade de se fortalecer na defesa contra os perigos. Posteriormente, a organização dos agrupamentos voltou-se para a conquista do meio, sendo motivada, portanto, pela agressividade. Apenas muito mais tarde, centenas ou milhares de séculos depois, com o desenvolvimento da linguagem, surgiu o

fator mágico como outro elemento de organização social, na tentativa de explicar os fenômenos cósmicos assustadores por meio dos mitos. Tais tentativas primitivas de explicar esses fenômenos encontravam-se, segundo o autor, na origem da religião e da ciência e já proporcionavam autoridade àqueles que as proferiam, ao menos enquanto não fossem desmentidas pelos fatos. Nesse texto, o autor afirmava que o advento da religião, sobretudo a crença em um além onde as boas ações seriam recompensadas, estava na origem do amor e da moralidade.

O autor continuava o artigo explicando que, assim como ocorrera na história da humanidade, ocorria também no desenvolvimento de cada criança. Afirmava que o recém-nascido apresentava apenas três mecanismos de reação que correspondiam às emoções do pânico, associada ao que o autor designava como “reação catastrófica” da cólera, associada à reação agressiva e do prazer, associado à reação narcisista. Tais mecanismos apareciam nessa ordem no processo de desenvolvimento e esse plano de estratificação se conservava ao longo da vida. Mira y López (1933, p. 357) prosseguia explicando que

Por isso, o homem adulto, diante de uma situação nova reage com surpresa, a qual não é mais que o eco do choque emocional do pânico. Depois da surpresa aparece a atitude tensa e escrutinadora da prudência - derivada do medo - depois revela-se a curiosidade, ativamente investigadora e acompanhada de reações exploratórias, que, por sua vez, representam o resultado da intelectualização da reação primitiva agressiva ou colérica, e finalmente, alcançado o conhecimento e o domínio da situação, surge a auto-satisfação (resíduo narcísico), que é a condição indispensável para a adoção das atitudes cordiais, generosas e quase sobre-humanas do carinho, da simpatia e do amor.⁴

Assim, também na criança o impulso agressivo vinha antes - e deveria encontrar espaço no ambiente para ser extravasado – do estado de serenidade ou tranquilidade emocional que permitiria o surgimento no plano intelectual de um sentimento de superioridade em relação ao ambiente.

4 No original: “Darrera la sorpresa es fixa l’actitud tensa i escrutadora de la prudència - derivada de la por - després es desvetlla la curiositat, activament investigadora i acompanyada de reaccions exploradores, les quals, a leur torn, representen la resultat de la intel·lectualització de la primitiva reacció agressiva o colèrica, i, finalment, una vegada assolit el coneixement i domini de la situació, sorgeix l’autosatisfacció (residu narcísista), que és la condició indispensable per a l’adopció de les actituds cordials, generoses e gairabé superhumanes de l’afecte, de la simpatia e de l’amor” (Mira y López, 1933, p. 357).

Tendo em vista esse processo de desenvolvimento, Mira y López derivava algumas consequências para a educação da sociabilidade na criança. Afirmava que era possível levar uma criança a obedecer por meio da coação, mas nesse caso apenas a ação resultante seria boa. Contudo, para que fosse possível alcançar a conduta moral e ética, do ponto de vista da psicologia, a boa ação deveria ser realizada livremente. Sendo assim, se uma pedagogia fundamentada na coação e na disciplina podia produzir indivíduos ajustados à ordem social, apenas uma pedagogia fundamentada na liberdade podia alcançar a verdadeira finalidade da educação social, a de alcançar uma conduta orientada pelo princípio de fazer o máximo bem possível a todos. Para isso, prosseguia o autor, era preciso que a pedagogia fosse orientada pelo princípio da liberdade, como já defendia Rousseau. Nesse ponto Mira y López introduzia uma ideia muito instigante para se pensar sobre a relação entre a educação e o desenvolvimento afetivo. Sustentava que o propósito da liberdade no início da educação era levar a criança a adquirir o mais cedo possível um certo domínio do seu ambiente, que a levasse a superar o medo do mundo e o seu complexo de inferioridade. Uma vez que a hostilidade em relação ao ambiente derivava do medo, quanto antes o medo pudesse ser superado, mais cedo a energia vital excedente da criança poderia ser orientada à vida de maneira amorosa.

O autor entendia que a educação social dependia de se habituar a criança a realizar o máximo de ações sociais no dia a dia, concretamente. Ponderava que os discursos eram aprendidos como discursos, mas as ações deviam ser praticadas e deviam ser diversificadas, de modo a fazer com que a criança se habituasse a agir pelo maior bem de todos em muitas situações diferentes. Caso contrário, como acontecia com muitos adultos, seus discursos poderiam ser muito bonitos sem corresponder às suas ações. Lembrava que “não existem ações abstratas”⁵ (Mira y López, 1933, p. 361).

Neste artigo o autor ainda acrescentava que ao longo da vida, cada fase era caracterizada por um sentimento dominante, assim a criança era dominada pelo medo, o adolescente pela cólera, o adulto pelo amor e ainda pela cólera, na forma de crítica, e no idoso, voltava a predominar o medo. É por essa razão que o livro *Quatro gigantes da alma*: o medo, a ira, o amor e o dever segue essa sequência, sendo o dever, um sentimento de origem social, o último a ser adquirido. Apesar disso, era forte a ponto de ser capaz de refrear os outros. Nesse livro os temas do poder e do enfrentamento de forças também são centrais e dizem respeito não apenas a relação entre o eu e os outros, mas às forças em disputa no interior do próprio sujeito. Nas palavras de Mira y López (1972, p. 6),

5 “no existeixen accions abstractes” (Mira y López, 1933, p. 361).

Pois bem: três são as emoções primárias nas quais se encontra toda a gama de reflexos e deflexos de fuga, agressão e fusão mais comuns: o MEDO, a IRA, e o afeto ou AMOR. A energia que elas são capazes de mobilizar e veicular é tão grande que tudo o que o Homem tenha feito, de bom ou de mau, sobre a Terra, se deve levar, fundamentalmente, à sua conta. Mas, desde muitos séculos, os seres humanos não vivem isolada e anarquicamente sobre a crosta do planeta e sim constituem grupos, adquirindo cada indivíduo – de bom grado ou à força – a categoria de Homo Socialis. Aqui entra em jogo outra imensa força, predominantemente repressiva das anteriores, que é vulgarmente conhecida com os nomes de Lei, Obrigação, Costume, Norma, Tradição, etc, não somente contida em Códigos e Mandamentos mais ou menos sagrados, mas em determinadas ‘Autoridades’, que usam seu poder para introduzi-la equitativamente em cada cérebro, logo que este seja capaz de recebê-la. A essa quarta força vamos denominar DEVER.

Voltando agora ao livro *Psicologia evolutiva da criança e do adolescente*, ao se referir ao período da pré-adolescência, o autor conferia importância à conquista da independência dos pais, que se realizava gradualmente e passava pela constatação de que os pais também erravam, mentiam, agiam de modo contraditório e tinham seus próprios defeitos (López, 1954, p. 192). Nesta fase, as situações de enfrentamento e conflito entre pais e filhos tornava-se praticamente inevitável, sobretudo quando se tratava dos adolescentes do sexo masculino, já que, segundo a sua percepção, nos países latino-americanos as meninas eram desde cedo habituadas a uma atitude mais passiva e dócil. Um exemplo do modo como o tema da disputa pelo poder no interior da família aparece no discurso do autor encontra-se no seguinte excerto:

Este é o fato mais espetacular da crise da adolescência e o que mais alarma os pais. O jovem ou a jovem, para poder afirmar sua personalidade, necessita passar por uma fase de oposição e negativismo ativo às sugestões e ordens emanadas das autoridades familiares. Estas, por sua vez, negam-se a conceder-lhes esse direito e creem que somente por ‘graça’, ou seja por um gesto de ‘benevolência’, podem permitir-lhes certas autonomias, não concedidas durante a infância. De onde uma luta, mais ou menos dura e ostensiva, que quase sempre é maior com o progenitor do próprio sexo, por ser este o principal responsável e encarregado da educação. Naturalmente, esta crise tem aspectos mais graves nos homens, mas não deixa de se produzir também nas meninas. (López, 1954, p. 208).

Esse período coincidia ainda com o surgimento do interesse pelos fenômenos psíquicos, incluindo as emoções, que nessa fase se tornavam instáveis, em razão das mudanças físicas e hormonais. Nas palavras do autor,

É agora, com efeito, quando, pela primeira vez, a criança se coloca em atitude objetiva perante si mesma e perante os demais, procurando penetrar no conhecimento do mundo psíquico. Perguntas tais como: Que é o pensamento? Por que, às vezes, tenho vontade de chorar? Como é possível que, às vezes, sinta gostar de você e outras não? Era impossível serem formuladas por uma mentalidade infantil antes dessa época. (López, 1954, p. 196).

Finalmente, é interessante acompanhar as considerações de Mira y López sobre as relações de poder que se estabeleciam desde a adolescência entre as meninas e os meninos, derivadas, na compreensão do autor, aos modos distintos como eram criados. Vejamos como ele se refere às diferenças nos modos de perceber o sexo oposto em cada caso.

Sobre as meninas, ele iniciava se referindo a uma frase que elas eram habituadas a ouvir. Dizia assim:

‘Não fica bem que as meninas se movam, sentem ou brinquem como os rapazes’. Esta afirmação, feita por quem representa para a menina a autoridade e sapiência máximas, perturba-a profundamente. Ainda ignorando os verdadeiros motivos da mesma, chega à conclusão de que deverá impor-se um ‘recato’ que romperá sua espontaneidade e matará sua ingenuidade, ao mesmo tempo que comprometerá sua inocência: a coação educativa das mães e mestras exerce-se agora, de um modo predominante, no sentido de acentuar, em vez de apagar as diferenças que a menina já pode verificar no varão. Este é fisicamente mais forte, mais desenvolvido no falar e na ação; a ele permite-se tudo ou quase tudo, enquanto que ela é obrigada a uma atitude quase permanente de submissão, suavidade e doçura. (López, 1954, p. 197-198).

Por outro lado, os meninos, segundo ele,

Assim como nestas (as meninas) a atitude para com ele oscila entre temor e admiração – nesta fase – sua atitude relativamente a ela oscila entre menosprezo e tendência *protetora*: esta tendência transformar-se-á na adolescência – quando se tingem pelo desejo sexual – em outra de timidez ou de agressão. Que existe, principalmente agora, uma propensão, por parte do rapaz, a não deixar-se em caso algum ‘espinhar’ por uma menina, demonstra-o a rudeza com que a trata quando ela ousa interpor-se na consecução de qualquer propósito seu. O menino só é tolerante para com a companheira quando a vê fraca, chorosa ou submissa. (López, 1954, p. 199).

Considerações finais

Muito mais poderia ser dito sobre o modo como Mira y López se refere ao tema das relações entre a educação e a afetividade ao tratar do processo de desenvolvimento da criança e do adolescente. Neste texto, optamos por focalizar o tema das relações de poder em vista da centralidade que o tema ocupa nas considerações do autor sobre o desenvolvimento da afetividade.

Ao concluir este texto, é bom lembrar que o livro *Psicologia evolutiva da criança e do adolescente* foi escrito em 1941 e carrega, portanto, as marcas culturais de seu tempo nos modos pelos quais o autor se refere às relações entre pais e filhos, entre os sexos e as relações sociais em geral. Feita esta ponderação, pode-se reconhecer que um dos méritos de Mira y López em suas considerações sobre a afetividade e as emoções na infância e na adolescência é justamente evidenciar que essas dimensões do desenvolvimento humano são afetadas pelas relações de poder. Isso quer dizer que a posição que se ocupa num ambiente no qual as relações de poder estão instituídas de uma certa forma interfere no tipo de sentimento que se experimenta: prazer, medo, raiva, timidez, desejo não são vividos em um campo neutro e não são produzidos apenas internamente, em razão da constituição afetiva individual de cada pessoa. Sentir-se potente ou impotente em uma determinada situação produz efeitos no modo como uma pessoa se sente e reage e esse sentimento está relacionado ao modo como ela é posicionada em um campo de forças, seja a sala de jantar, seja a sala de aula, seja o pátio de recreio.

Nos dias de hoje, tem sido realçada a necessidade de se desenvolver as competências e habilidades socioemocionais das crianças e dos adolescentes na escola, e diversos programas voltados a esse objetivo têm sido ofertados às escolas como modo de atender a essa necessidade. Será que esses programas têm levado em conta a importância de se levar em conta as relações de poder que se estabelecem na escola ao tratar desse tema? Até onde tenho podido acompanhar, parece-me que não.

Além disso, frequentemente se tem afirmado que o tema da afetividade na escola é uma novidade, que até hoje não havia sido objeto de preocupação na escola e, além disso, que conteúdos relacionados a afetividade e às emoções não eram oferecidos nos cursos de formação de professores até a atualidade. O livro de Mira y López que se tratou de examinar neste trabalho resulta de um curso oferecido a professores na década de 1940, enquanto o seu artigo sobre a psicopedagogia da sociabilidade data de 1933 e já apresenta sugestões instigantes sobre a educação social, o que sugere que a vontade de novidade no campo educacional pode estar nos levando a deixar passar contribuições relevantes dos nossos antecessores, que faríamos bem em revisitar de tempos em tempos.

Referências

DEGANI-CARNEIRO, Filipe; JACÓ-VILELA, Ana Maria. O cuidado com a infância e sua importância para a constituição da Psicologia no Brasil. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 46, n. 1, p. 159-169, 2012.

HOFFMANN, Maria Helena; TORTOSA, Francisco; CARBONELL VAYÁ, Enrique. Emilio Mira y López y el desarrollo de la psicología del transito: los casos de España y Brasil. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 26, n. 3, p. 495-516, 1994.

JACÓ-VILELA, Ana Maria; RODRIGUES, Igor Teo. Emilio Mira y López: uma ciência para além da academia. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 66, n. 3, p. 148-159, 2014.

LAFUENTE, E. Vida y Psicología em Emilio Mira y López. *In*: LAFUENTE, E.; MIRA, M. **Psicología y medicina**: últimas conferencias de Emilio Mira y López. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia: Universitat de Barcelona, 2000. p. 13-27.

LAZARO, José Sanchez. El psicoanálisis de Freud en la obra de Emilio Mira y López (1921-1936). **Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatria**, v. 6, n. 19, 1986.

MIRA, M. **Emilio Mira y López**: el investigador de la personalidad humana. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2004.

MIRA Y LÓPEZ, E. **Exploración de la afectividad**. Barcelona: Tipografía Santiago Vives, 1930. Ponencia presentada a la Reunión Anual de los Neuropsiquiatras Españoles en Zaragoza.

MIRA Y LÓPEZ, E. **Psicologia evolutiva da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Científica, 1954.

MIRA Y LÓPEZ, E. Psicopedagogia de la sociabilitat. **Revista de Psicologia i Pedagogia**, Barcelona, v. 1, n. 4, 1933. Seminari de Pedagogia de la Universitat.

MIRA Y LÓPEZ, E. **Quatro gigantes da alma**: o medo, a ira, o amor, o dever. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

ROSAS, P. **Mira y López**: 30 anos depois. São Paulo: Vetor, 1995.

O sofrimento docente e a precariedade simbólica do ofício de ensinar

Caroline Fanizzi |

Introdução

A despeito da complexidade – e também gravidade – da questão do sofrimento docente em nosso país, creio que a presença de discussões em torno do sofrimento psíquico de professoras e professores em uma obra cuja temática versa sobre os desafios da escola e da educação não cause grande surpresa ou perplexidade ao leitor. E isso afirmo no sentido de que, de um ou outro modo, estamos cientes e mesmo habituados à ideia de que os professores, e em especial aqueles da educação básica, sofrem em nosso país. O sofrimento docente teria se tornado parte do cotidiano daqueles que estão nas escolas. Na rede estadual de São Paulo, 112 professores são afastados por dia por problemas de saúde mental – depressão, ansiedade e crise do pânico –, um total de 20.173 nos seis primeiros meses do ano de 2023¹. Os números alardeados no título da reportagem parecem deixar a situação que se desenha diante de nossos olhos explícita, inquestionável e evidente. Pergunto-me, então: de que modo a condição de evidência do sofrimento docente afeta a nossa maneira de lidar com essa questão? Parece paradoxal, mas há problemas cuja excessiva visibilidade nos impede, em alguma medida, de enxergá-los; problemas cuja recorrente tematização nos afasta de sua compreensão, ao invés de nos aproximar (Carvalho, 2023).

Há uma especificidade do contexto do nosso país que parece contribuir – de forma bastante legítima e premente – para a constituição do sofrimento docente como uma temática evidente, como um objeto supostamente estável para o qual dispomos de uma série de explicações e justificativas. Dada a situação em que se encontra um grande número de escolas – e poderíamos dizer, também, a educação –, as respostas e explicações diante dos distintos fenômenos relacionados ao sofrimento

1 JESUS, C.; MELLO, Z. 112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental; aumento de 15% em 2023. G1, 5 set. 2023.

de um professor seguem geralmente um sentido próximo e, em alguma medida, dão o debate por encerrado: esses fenômenos decorreriam da precariedade das condições em meio às quais o professor exerce o seu ofício. Classes superlotadas, baixos salários que implicam o acúmulo de cargos e excesso de trabalho, recursos materiais degradados e insuficientes são aspectos frequentemente apontados como causas do sofrimento de um professor. Indisciplina discente, desrespeito por parte dos alunos, de suas famílias, do governo, e a desvalorização da profissão são também assinalados como elementos relacionados ao sofrimento docente.

A partir dessa longa lista, que poderia ainda se estender se a ela incorporássemos os depoimentos de outras professoras e professores que diariamente vivenciam a escola, estabeleço uma distinção – como exercício analítico – que me parece fundamental ao exame da temática do sofrimento docente. Digo se tratar de um exercício analítico, pois isso que aqui distingo com alguma clareza se dá na vida cotidiana a partir de uma série de sobreposições.

Há, proponho, para além da precariedade material que acomete os professores e professoras em nosso país, uma segunda camada que, ainda que aparentemente constituída por contornos mais fugazes, opera de modo bastante imperioso junto aos sujeitos: a *precariedade simbólica* (Fanizzi, 2023). Em minhas pesquisas, nomeio como precariedade simbólica a condição que se manifesta nos reiterados episódios de desautorização, desvalorização e deslegitimação da ação e da enunciação docente em nossa sociedade. Traço contornos ao conceito de precariedade simbólica no esforço de nomear o processo, acentuado nas últimas décadas, cujos mecanismos e enunciados operam no sentido de decretar a superfluidade da figura docente, ou seja, sua descartabilidade como um alguém singular, capaz de imprimir uma marca pessoal em suas escolhas, suas práticas e seu ofício. A precariedade simbólica, como veremos, diz do apagamento do lugar distintivo destinado ao professor no tecido simbólico social, diz do *não-lugar* que os professores são impelidos a ocupar, diz da crescente *ninguém-dade* que hoje ameaça nossos professores e professoras (Fanizzi, 2023). Ao atribuir nome e sobrenome a essa condição docente, muitas das engrenagens e dos motores que a mantêm em funcionamento são igualmente postos sob a luz do exame e do debate público.

Examinarei, nas páginas que se seguem, o modo como essa condição de precariedade simbólica se constitui no imaginário de nossa sociedade e aparece entre nós para, em seguida, refletir acerca da forma como ela afeta os sujeitos em seu ofício e se relaciona com o sofrimento docente.

1. A precariedade simbólica do ofício docente

A condição de precariedade simbólica do ofício docente é constituída por uma complexa trama cujos fios dispõem de materialidades mais ou menos sutis. Ela se dá a ver em mecanismos, enunciados, discursos, relações entre os agentes escolares, bem como entre os cidadãos de modo geral. Assinalo aqui, sem pretensão de exaustividade, algumas ideias que me parecem essenciais à manutenção dessa condição no imaginário de nossa sociedade. Essas ideias operam como pressupostos que autorizam e legitimam uma série de operações e discursos acerca da docência e da escola de modo geral.

Com significativa frequência, observamos nos discursos sociomidiáticos, nas discussões nas escolas e mesmo em “debates políticos” o professor ser colocado como alguém que oferece risco e perigo, alguém cujas intenções são aquelas de doutrinar, manipular ou corromper os estudantes. Alguém que deve, por pressuposto, ser colocado sob a fiscalização e o crivo de pessoas que se lançam reiteradamente a julgar a *retidão*, a *adequação*, ou como preferirem chamar, de sua atuação em seu ofício. É uma figura que parece estar, por princípio, desinvestida de credibilidade, de confiança.

O exame dessa pressuposta *desconfiança* suscita uma série de reflexões acerca da escola, da educação e da docência, visto que ela se situa no entrecruzamento de questões de diversas ordens. Ela traz à tona, em suas primeiras camadas, a questão da autoridade docente, ou melhor, de seu aparente desvanecimento em nossa sociedade. Ainda podemos falar em autoridade docente? Em que solo estaria ela enraizada?

A pergunta sobre a autoridade docente traz consigo um segundo aspecto que parece participar da manutenção do nomeado pressuposto da desconfiança e acrescenta nuances às reflexões aqui apresentadas: o crescente espraiamento dos interesses privativos e individuais para o âmbito de uma instituição cujas práticas se assentam sobre princípios públicos, sobre princípios de um mundo comum e partilhado. É objeto precípua da ação educativa a iniciação em uma “*herança comum* de saberes, práticas, conhecimentos, costumes, princípios, enfim, de obras às quais *um povo* atribui grandeza, valor, mérito ou *significado público*” (Carvalho, 2017, p. 25, grifos nossos). O sujeito que dá vida à figura docente dentro de uma escola carrega a responsabilidade por uma transmissão ordenada sobre princípios voltados ao acolhimento e à integração de uma nova geração em um mundo construído por sujeitos que vivem juntos e agem, de forma irrestrita, sob a condição da pluralidade.

Sendo assim, a experiência escolar, assinala Azanha (2004), não pode ser compreendida em termos análogos àqueles que operavam nas relações pedagógicas

preceptoriais, que ocorriam no âmbito da casa, do convento, do castelo etc. Enquanto o preceptor “atuava em nome da família, o professor atua na escola (estatal ou particular) em nome de um mundo público” (Azanha, 2004, p. 372). O preceptor era um agente da família, já o professor é um agente social que deve se responsabilizar por um mundo que não lhe é privativo – tampouco privativo a determinada família, grupo social ou conglomerado educacional –, mas um mundo que é comum a todos. E é precisamente nessa responsabilidade pelo mundo comum que, segundo Arendt (2014, p. 239), se assenta a autoridade docente: “Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo”. Se a escola passa a operar a partir de lógicas privativas e mesmo preceptoriais, a autoridade docente perde o solo necessário à sua sustentação. Rompidos os vínculos do ofício docente com a responsabilidade por um mundo público e comum, o professor é então premido a operar em uma lógica de *prestação de contas*; espera-se que o professor aja de modo a ser capaz de, ao final, *justificar resultados e retornos* (Masschelein; Simons, 2018) que servem, essencialmente, a interesses privados de distintas ordens.

Parece, portanto, ser essa privatização dos princípios que orientam a instituição escolar que, em alguma medida, subsidia e autoriza a desconfiança endereçada hoje aos professores e à escola; desconfiança, essa, reificada em projetos de lei, câmeras presentes em salas de aula, episódios de violência, deslegitimação dos atos e palavras dos professores e tantas outras manifestações desse nomeado pressuposto. Em sua outra face, a imposição de interesses privativos e individuais à educação revela, justamente, a negação da dimensão pública da escola e da decorrente responsabilidade docente pela manutenção e renovação do mundo comum. Contraditoriamente, ainda que operando sob tal lógica, as recorrentes investidas feitas às escolas e aos professores são com frequência apresentadas sob o véu de discursos imparciais, apartidários, científicos, *evidence based*.

Essa pressuposta desconfiança recai igualmente sobre o que seria a dita “competência técnica ou profissional” do professor para exercer o seu ofício, sustentando o que poderíamos nomear como pressuposto da incompetência. A partir dele, o professor é tido como alguém cuja formação parece sempre inadequada e insuficiente para o exercício de sua função. Em semelhante sentido, Denise Trento de Souza (2001, 2006) examina em suas produções o que nomeia como *argumento da incompetência*. Segundo a autora, esse argumento tem fundamentado concepções e práticas reducionistas e homogeneizantes da formação continuada de professores, bem como subsidiado uma lógica de ocultamento da realidade escolar. Souza (2006, p. 488) assinala, ainda, que o argumento da incompetência tem fornecido as bases para “culpabilizar os professores pela baixa performance do sistema educacional,

enfraquecendo, desse modo, as já difíceis relações entre eles”. A redução em termos de “incompetência docente” dos desafios que se impõem à educação não apenas encobre a condição de precariedade – material e simbólica – infligida aos professores, mas também deflagra o desconhecimento do que constitui uma instituição escolar ou, como o diria Azanha (1998, p. 19), o *mundo escolar* – “uma entidade coletiva situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança”.

Parece-me essencial enfatizar neste ponto que, a despeito daquilo que o pressuposto da incompetência busca sustentar em sua superfície, ele não se insere ou se constitui no âmbito das pesquisas e debates acerca da formação inicial e continuada de professores. Ele não se ancora na necessária reflexão acerca da solidez e relevância dessa formação, tampouco tem em vista um aspecto essencial do ofício docente – e de tantos outros – que é a disposição ao reiterado exame daquilo que fazemos em nosso cotidiano, buscando atribuir sentidos à nossa prática; exame esse necessário não apenas à dignidade de um ofício, mas também de uma vida, como nos lembra Sócrates. O pressuposto da incompetência, por sua vez, opera frequentemente a partir de outra lógica. Ele se pauta em ideias de produtividade, de padronização, de utilidade e de centralidade da dimensão técnica e metodológica do ensino. Em suma, ele sustenta argumentos que reduzem a educação à aplicação de prescrições orientadas à eficácia e à produção de resultados objetivamente mensuráveis e, em alguma medida, rentáveis, servindo, mais uma vez, a finalidades e interesses extrínsecos à experiência escolar e às práticas educativas.

Submetido a essa conjuntura, o professor, tornado sempre insuficiente e obsoleto, deve reiteradamente se munir daquilo que sua formação inicial lhe teria negado ou que a passagem do tempo lhe teria furtado: a capacidade de dar aulas. Esse pressuposto, como podemos observar, ignora as dimensões da experiência, do saber e do ajuizamento, constitutivas do nosso ofício. Ignora que o *fazer-se professor* compreende a dimensão temporal; o tempo é fundamental ao exercício de atribuição de sentidos a um ofício – e também a uma vida. O tempo só se transforma em algo que nos furta capacidades enquanto professores, se reduzimos o ensino à aplicação de técnicas e métodos adaptados, ajustados às sempre novas e urgentes “demandas sociais/econômicas/tecnológicas”. É certo que ser professor não dispensa o conhecimento de determinadas técnicas e métodos – mais ou menos autorais – que assentam parâmetros à experiência, mas de modo algum pode ser reduzido a elas.

Tal sorte de pressupostos integra parte de um movimento mais amplo e prepara o solo educacional para a presença do chamado discurso tecnicista. Esse discurso opera sob uma lógica muito semelhante àquela da fabricação (Arendt, 2015): uma

lógica de meios e fins. Visto que é o almejado produto final que orienta e justifica todo o processo de ensino, os seus meios – ou os sujeitos que o colocam em movimento, neste caso, os professores – têm um papel estritamente utilitário. Os meios, e também os sujeitos, tornam-se então intercambiáveis e supérfluos, desde que preservados os fins. As características que distinguem um professor são apagadas em meio ao funcionamento do grande maquinário; preza-se apenas por aquilo que diversas pessoas podem ter em comum: a capacidade de manter, de forma eficaz, o sistema escolar em movimento (Fanizzi, 2023). Sob a lógica do discurso tecnicista, a revelação de quem alguém é, do sujeito único e singular, torna-se prescindível e mesmo indesejável: não deve haver no vaso o menor traço das mãos do oleiro².

2. Efeitos aos sujeitos: a redução da potência do agente e a alteração da relação consigo mesmo e com o outro

Ainda que os efeitos nocivos da submissão de um sujeito a uma condição de precariedade – material e simbólica – possam parecer bastante explícitos, apresento para um exame mais detido dessa questão uma grelha de leitura forjada pelo filósofo Paul Ricœur. As proposições do autor acerca do que ele percebe como uma das mais comuns e universais experiências humanas – o sofrer –, permitem-nos examinar os fenômenos relacionados ao sofrimento de um professor a partir de uma perspectiva distinta daquela que atribui a eles um contorno necessariamente nosográfico, de modo a atestar a doença, síndrome ou distúrbio que acometeria aquele indivíduo. Assim, proponho, com Ricœur (2021), um exame dos fenômenos relacionados ao sofrimento de professores e professoras a partir de uma perspectiva da ação e da potência, e não da renúncia ou da doença.

A submissão de um sujeito a uma condição de precariedade simbólica, de ausência de um lugar distintivo no tecido social, de um lugar reconhecido pelos outros, afeta diretamente a possibilidade de esse sujeito exercer as suas capacidades enquanto agente humano. Segundo Ricœur (2005), estão entre as capacidades que nos constituem essencialmente como agentes humanos as capacidades de dizer, de agir e de narrar – de contar histórias sobre si e sobre o mundo. O sofrimento a partir dessa perspectiva aparece como uma redução, em distintos graus, da potência dessas capacidades. Além dessa redução, no sofrimento é também alterada a relação que um sujeito estabelece com os outros e consigo mesmo.

2 Menção à imagem de Walter Benjamin acerca do narrador: “imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 2012, p. 221).

É, portanto, a partir destes dois eixos propostos por Ricoeur (2021) que examino o sofrimento dos professores e professoras no contexto do nosso país, o *eixo agir-padecer* (que diz sobre a potência das capacidades de um agente) e o *eixo si-outros* (que diz da relação que o sujeito estabelece consigo mesmo e com os outros, com o mundo). A definição desses dois eixos orienta-se pela dupla face que constitui o aparecimento de um agente no mundo: não basta que atestemos as nossas capacidades de dizer, de agir e de (se) narrar, é necessário que o outro reconheça e atribua sentido a essas capacidades. É necessário que àquilo que seria apenas uma *condição pessoal* seja atribuído um *estatuto social* (Ricoeur, 2005).

Para que possamos acrescentar alguma concretude e, sobretudo, sentido a essas proposições, apresentarei na seção que se segue parte de uma pesquisa recentemente realizada sobre o sofrimento docente³. As narrativas e depoimentos de professores e professoras da educação básica, recolhidos de reportagens recentes acerca do adoecimento e do sofrimento docente, apresentam-nos situações e sentimentos por eles vivenciados no cotidiano de seu ofício. Como veremos, alguns desses professores permanecem na escola, mas em situação de readaptação funcional em razão de “transtornos mentais e do comportamento”, conforme nomenclatura da Classificação Internacional de Doenças (CID). Os chamados *professores readaptados* são aqueles que, após sofrerem modificações em suas condições de saúde e verem alteradas as suas capacidades de trabalho, recebem um laudo de um profissional da Prefeitura ou do Estado e voltam às escolas em uma nova função (São Paulo, 1968, 1972). Essa alteração – definitiva ou temporária – pode ser motivada por distintas razões, sendo comuns entre professores os distúrbios da voz (disfonia, rouquidão, afonia, dor ao falar), distúrbios osteomusculares (dor, parestesia, fadiga) e os chamados transtornos mentais e do comportamento (*burnout*, ansiedade, depressão).

2.1 A alteração da relação consigo mesmo e com o outro

*Como pode o homem sentir-se a si mesmo quando o mundo some?*⁴

Carlos Drummond de Andrade

Iniciemos as nossas reflexões pelo exame dos fenômenos do sofrimento que se estendem sobre o eixo si-outros. Na alteração operada nesse eixo, propõe Ricoeur (2021), há dois movimentos principais: o de apagamento do mundo como um

3 A pesquisa de doutorado, desenvolvida na Universidade de São Paulo e na Université Paris VIII, foi recentemente publicada na obra intitulada “O sofrimento docente: apenas aqueles que agem podem também sofrer” (Fanizzi, 2023).

4 Especulações em torno da palavra homem, Carlos Drummond de Andrade.

horizonte de representação, como lugar habitável, e uma intensificação negativa da relação com o outro. No sofrimento, o mundo parece despovoado àquele que sofre, e o outro torna-se aos seus olhos, nos distintos graus do sofrer, um outro *irreconhecível, ininteligível, incompatível, irreconciliável* (Fanizzi, 2023). Há no sofrimento a experiência da solidão. Vejamos.

“Não sei o que fazer. Estou presa num vácuo⁵”, é assim que a professora Kelly, afastada das salas de aula de uma escola estadual em Sorocaba (SP), descreve sua situação após ter enfrentado sucessivos problemas de saúde decorrentes de eventos vivenciados em seu ofício. Na experiência do sofrimento, propõe Ricœur (2021), o mundo não mais parece habitável, no sentido de ser um lugar onde somos capazes de reconhecer as raízes das nossas memórias e projetarmos as expectativas para um futuro. O *espaço-entre sujeitos*, que ao mesmo tempo nos une e nos distingue, se esvazia. Não há entre o si e o outro mais do que ruínas de um mundo comum.

O movimento de desaparecimento do mundo opera de forma conjunta à alteração na relação que um sujeito estabelece com o outro. Aquele que sofre sente-se por vezes incapaz de compartilhar com o outro a linguagem, a experiência, a ação. Nesse mundo despovoado, o outro não o entende, não o reconhece. “O pouco interesse, a bagunça, a conversa, o desrespeito. E quando você chama o pai ele diz que não pode fazer nada. Eu comecei a sentir uma angústia e me perguntei o que estou fazendo aqui?⁶”, diz a professora Elaine, afastada das salas de aula com um diagnóstico de depressão, após 22 anos lecionando em escolas públicas no estado de São Paulo. Mesmo que resista, suporte, ateste as suas capacidades enquanto agente, o professor, ao habitar um não-lugar em seu ofício, não encontra no outro o reconhecimento necessário para que a essas capacidades seja atribuído um estatuto social.

“Foram tantas situações que eu enfrentei, desde dedo na minha cara, chute na porta, até ameaça de que eu ia morrer na saída. Pai de aluno ameaçando me matar, na cara de policiais. É tanta coisa, que a gente vai adoecendo⁷”, relata Ana, 56 anos, professora de Língua Portuguesa nas redes municipal e estadual de São Paulo. “É uma desvalorização financeira, a postura dos governos, e passa a ser também da sociedade, dos alunos que não respeitam, uma bola de neve mesmo. Não tem apoio

5 FALZETTA, R. A saúde do professor reflete as condições de trabalho. *O Globo*, 11 out. 2017.

6 G1. 40% dos professores afastados por saúde têm depressão, aponta estudo. *G1*, 10 out. 2012.

7 GIAMMEI, B.; POLLO, L. Por que nossos professores estão adoecendo? *R7 Estúdio*, 14 out. 2019.

de nenhum lado⁸”, relata a professora Bianca, de Porto Alegre, afastada das salas de aula em razão de crises de ansiedade e pânico. Elaine, Bianca, Ana e tantas outras professoras percebem-se abandonadas, desamparadas por todos os lados. Parece haver nessas experiências algo da solidão.

A solidão, no sentido examinado por Hannah Arendt (2012), como uma condição de abandono e desamparo, não se confunde com o isolamento (*isolation*), no qual nos encontramos sem a companhia dos outros, mas em contato com o mundo como, por exemplo, quando nos isolamos para escrever um trabalho. Tampouco se confunde com o “estar só” (*solitude*), como quando se está na companhia de si mesmo, por exemplo, em um ato reflexivo. A solidão implica a “experiência de um colapso do mundo” (Alves Neto, 2008) na qual o sujeito se afasta tanto do mundo como de si-mesmo.

Após vivenciar uma série de situações que lhe causavam sofrimento, foi de semelhante forma que a professora Mônica relata ter se sentido ao adentrar a escola, ela e o mundo perdiam-se a um só tempo. “Cheguei lá um dia e não queria mais voltar. Fiquei sem rumo. Hoje, não sei mais o que fazer da minha vida”. No sofrimento, o modo de habitarmos o si-mesmo vê-se também alterado. Algo em nós torna-se incompreensível, inaceitável. “Eu não me reconhecia mais”, relatou-me uma professora ao compartilhar algumas situações vivenciadas em seu ofício.

As experiências docentes aqui brevemente evocadas parecem estender a compreensão e o alcance da ideia de *reconhecimento*. O reconhecimento não participa apenas da relação com o outro (Ricœur, 2005), mas também da relação que um sujeito estabelece consigo mesmo. Ainda que comporte elementos discordantes, mudanças de rumo e transformações, a tessitura de nossa *identidade narrativa* (Ricœur, 2016) implica que reconheçamos alguma integridade nos fragmentos que compõem a nossa experiência. É essa integridade, ainda que sempre sujeita a retificações, conferida pela função narrativa, que permite ao sujeito se reconhecer enquanto alguém único e singular. “Se só me faltassem os outros, vá”, diz Machado de Assis; “um homem consola-se mais ou menos das pessoas que perde; mas falto eu mesmo, e esta lacuna é tudo¹⁰”.

8 FOGLIATTO, D. Saúde mental de professores se agrava com desvalorização, baixos salários e falta de estrutura. **Sul 21**, 20 out. 2018.

9 CAPETTI, P. A cada três horas, um professor da rede municipal pede licença por problemas psicológicos. **Extra Globo**, 11 mar. 2019.

10 Dom Casmurro, Machado de Assis.

Ora, em meio a tal sorte de circunstâncias, que configurações assume o ofício docente? O educar não me parece possível em uma condição semelhante à solidão. A educação depende de um mundo comum, por onde caminhamos, e também dos outros, em cuja companhia caminhamos.

2.2 O sofrimento e a redução da potência das capacidades do agente

O segundo eixo proposto por Ricoeur (2021) para o exame dos fenômenos do sofrer é o do *agir-padecer*. Esse eixo, como assinalado, adota como critério do sofrimento a diminuição da potência das capacidades de um agente. Examinarei de forma conjunta o modo como a impotência do agir e do dizer relacionam-se com os fenômenos do sofrimento docente, considerando a íntima relação entre ação e discurso na possibilidade de revelação de um *alguém* no mundo: “a revelação de quem alguém é está implícita tanto em suas palavras quanto em seus feitos” (Arendt, 2015, p. 221).

O grau inicial de diminuição da potência do agir e do dizer docentes parece decorrer da tentativa de redução da possibilidade de o professor acrescentar algo de si, algo da sua experiência, àquilo que professa em seu ofício. Submetido a uma condição de precariedade material e simbólica, o professor, frequentemente impelido à reprodução de enunciados vazios e anônimos, resultantes da aplicação estrita de procedimentos e métodos ou, ainda, premido pelo crivo dos gestores e familiares de seus alunos que com frequência põem em questionamento a validade e legitimidade de seus atos e palavras, vê minguar a cada dia a possibilidade de exercício de suas capacidades enquanto agente. “O clima com os superiores é de desconfiança e há muitas exigências com relação a atividades burocráticas. Além disso, os docentes não têm *liberdade na sala* de aula e muitos são perseguidos quando tocam em temas considerados polêmicos¹¹”, é o que relata Eliane, professora no Ensino Fundamental II e Médio em Recife. Luiz Antônio, professor de Língua Portuguesa há mais de 20 anos na rede privada de ensino da cidade de São Paulo, assinala a relação de desrespeito e desconfiança sentida da parte das famílias dos alunos. Diz ele: “Tem uma interferência muito grande da família, que tira a nossa autonomia. Não gostam quando chamamos atenção do filho, questionam o conteúdo. Não entendem que estudamos e temos formação para ensinar não só a disciplina, mas como conviver dentro da escola¹²”.

11 TEIXEIRA, L. 66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde. *Nova Escola*, 16 ago. 2018.

12 PALHARES, I. Brasil é o último em ranking sobre prestígio do professor. *Terra*, 7 nov. 2018.

Os professores, reduzidos a aplicadores daquilo que propõe o *discurso oficial* – reificado nos currículos, nas apostilas e prescrições pedagógicas –, devem com frequência se limitar a reproduzi-lo, de modo que nada de si seja acrescido àquilo que ensinam. Assim, a palavra docente, professada desde um lugar simbólico que parece desvanecer a cada dia, é transformada em um mero enunciado: vazio, anônimo e impessoal.

Em um grau mais profundo de impotência do dizer e do agir, a palavra do professor, inicialmente reduzida a um enunciado abstrato e impessoal, é espoliada de sua condição de *logos*, como na acepção aristotélica, entendida como “razão”, “linguagem”. Desprovida dessa dimensão, a palavra, enquanto *signo de humanidade* (Rancière, 2018), transforma-se em *phoné*, em mero ruído, em emissão sonora destinada a fins absolutamente limitados. Os sujeitos desprovidos de *logos* não são contados como pertencentes à comunidade política, são sujeitos que não dispõem de inscrição simbólica na cidade. E vejam, sobre esse ponto, um exemplo bastante concreto que vivenciamos recentemente. No dia 19 de abril de 2023, o professor Vladimir Safatle postou em suas redes sociais a seguinte mensagem: “existem 494 mil professores no Ensino Médio. Nenhum deles está deliberando sobre a reforma educacional. Nenhum deles está sendo ouvido pela imprensa, mas a opinião pública tem que tolerar toda forma de lobista e donos de escola”. Aqui se torna explícito quem são aqueles providos de *logos* (os contados e ouvidos) e quem são aqueles cuja enunciação reduz-se à mera *phoné* (os não contados e não ouvidos).

Acumulando os efeitos da impotência do dizer e do agir, chegamos à terceira modalidade do sofrimento: a impotência do (se) narrar, de contar uma história sobre si e sobre o mundo. Como vimos, os danos à função narrativa, propõe Ricœur (2021), afetam diretamente a constituição da identidade pessoal, visto que “o ser humano é um ser que se compreende interpretando-se, e o modo com base no qual ele se interpreta é o modo narrativo” (Ricœur, 2010, p. 220). Lembremos, assinala Ricœur (2021), que uma vida é a história dessa vida, em busca de narração.

O depoimento de Sérgio, professor há 21 anos em Formosa do Oeste, no Paraná, parece revelar uma alteração em sua capacidade de (se) narrar. Há um desequilíbrio na dialética temporal e uma intensificação da lógica do instante. Após vivenciar uma grave situação de violência dentro da sala de aula, o professor foi afastado de suas funções e passou a fazer um tratamento psiquiátrico, com uso de diversos medicamentos.

Estou tentando voltar ao normal e normal para mim é a escola. Eu quero voltar a essa rotina e não estou vendo facilidades. Todas as vezes que voltei na escola, eu não penso em outra coisa. Eu tenho

tantas coisas para fazer na escola, eu tenho um mundo ali, futuro para resolver. Mas eu entro na escola e lembro disso daí, não consigo pensar em outra coisa. Coloco o pé na escola e lembro da agressão que sofri. E isso estou lutando para apagar. Não quero isso na minha vida¹³.

Os acontecimentos vivenciados pelo professor operam como feridas em sua capacidade de (se) narrar. Preso no instante da agressão sofrida, o professor sente-se incapaz de rearticular os demais acontecimentos de sua vida em uma história inteligível e aceitável, sobretudo aceitável (Ricoeur, 2021).

Semelhante situação vive Alba, professora de filosofia hoje readaptada na rede estadual de São Paulo, que diante dos diversos problemas vivenciados em seu ofício sente-se desaparecer; há em seu sofrimento o sentimento de perda de si mesma. “Você vai se frustrando, *você vai se sentindo realmente um nada* e você se sente diminuindo. Você olha para si mesmo e *quem é você?* Cadê aquela pessoa que lutou para realizar um sonho?¹⁴”. As memórias, estórias e experiências que a levaram ao momento presente e atribuem sentido e inteligibilidade a *quem ela é* parecem desvanecer diante do instante que se lhe apresenta como inaceitável. A professora vê romper-se o fio de sua narrativa, o si deixa de ser íntegro, como se as passagens de sua vida – sejam elas memoriais ou projetivas – se tornassem, repentinamente, incompatíveis, incoerentes.

Considerações finais

E agora? Para onde vamos? Qual é a cura, o remédio, a solução? São essas, inevitavelmente, parte importante das questões enunciadas quando nos lançamos às reflexões sobre o sofrimento docente. Não apresentarei respostas, tampouco creio detê-las. Tal sorte de fenômenos parece exigir ajuizamentos que contemplem a sua concretude, a sua singularidade, sob o risco de reproduzirmos algo da lógica prescritiva e anônima aqui colocada em questionamento e assinalada, inclusive, como um dos aspectos relacionados ao sofrimento de um sujeito.

Ainda que as reflexões aqui tecidas não vislumbrem soluções ou curas, elas nos permitem olhar para o sofrimento a partir de uma perspectiva distinta da comumente alardeada pelos discursos sociomidiáticos e, assim, vislumbrar trilhas também distintas para a nossa travessia. Quando tomamos o sofrimento como efeito da redução da potência das capacidades do professor de dizer, de agir e de (se)

13 PROFISSÃO REPÓRTER. Professores lutam contra salários baixos, doenças e até agressões para continuar na profissão, **G1** - Profissão Repórter, 19 dez. 2019.

14 GIAMMEI, B.; POLLO, L. Por que nossos professores estão adoecendo? **R7 Estúdio**, 14 out. 2019.

narrar, decorrente não apenas da condição de precariedade material, mas também da precariedade simbólica hoje hegemônica em nossa sociedade, nos movemos para um outro lugar. Se, como proponho, o sofrimento diz da condição de ninguém-dade, de silenciamento, de desautorização dos professores, é então em direção a esse ponto que sugiro caminharmos.

Em face da discussão brevemente apresentada neste artigo, parece-me essencial refletirmos acerca de ações e encaminhamentos que possibilitem a atribuição de contornos e reconhecimento – material e simbólico – ao lugar social do professor. Mas como fazê-lo? Como reordenar ou acrescentar novos fios ao tecido simbólico social de modo que a ação docente seja revestida de autoridade, que a palavra de um professor seja ouvida enquanto logos? Como contar sobre a docência outras narrativas, com personagens, símbolos e enredos, em que professores e professoras possam se reconhecer? Certamente não é algo simples. Não basta que afirmemos essa nova condição de reconhecimento, que afirmemos o lugar distintivo do professor no tecido social, como que por decreto. Ainda que precisemos delas, Drummond já nos advertia, as leis não bastam, os lírios não nascem da lei¹⁵.

Para além de questões mais amplas relacionadas ao sofrimento docente, que concernem às necessárias e urgentes políticas públicas de valorização dos professores, reformas salariais etc., parece-me profícuo, na perspectiva de análise que proponho neste capítulo, pensarmos no *sentido* que atribuímos a experiências e práticas do cotidiano docente. Ao buscarmos promover uma espécie de reordenamento nas tramas que constituem a precariedade simbólica do ofício docente, parece-me essencial pensarmos, inicialmente, em práticas docentes que não se reduzam ao cumprimento de tarefas burocráticas, à aplicação de prescrições ou ao desenvolvimento de competências, mas que confirmem autoridade e autoria àqueles que ensinam. Práticas que deixem revelar as marcas singulares do professor, que suportem que fiquem no vaso as marcas das mãos do oleiro, assim como ficam nas narrativas as marcas do narrador (Benjamin, 2012). Práticas que suportem tempos e espaços de ajuizamento docente, de modo que os professores e professoras *se reconheçam* naquilo que fazem. A possibilidade de nos reconhecermos em nossos atos e palavras, de nos percebermos enquanto agentes por eles responsáveis, seja em nosso ofício, seja em nossa vida, é fundamental ao nosso aparecimento no mundo enquanto alguém singular; enquanto alguém capaz de ajuizar sobre a singularidade das experiências e criar novas formas de ser e estar no mundo, escapando assim, em alguma medida, da ameaça da ninguém-dade.

15 Nosso Tempo, Carlos Drummond de Andrade.

Ao lançarmos luz à relação do sofrimento de um professor com a sua condição de ninguém-dade, decorrente da precariedade não apenas material, mas também simbólica do ofício docente em nossa sociedade, trazemos para o debate a dimensão política e social do sofrimento docente, em lugar de individualizá-lo e reduzi-lo ao corpo orgânico daqueles que sofrem. O sofrimento vivenciado por tantos professores e professoras deixa, desse modo, de ser concebido como um fenômeno que diz de indivíduos adoecidos, acometidos por síndromes e distúrbios; o sofrimento, a partir dessa perspectiva, passa a ser também o sintoma de um sistema, de um arranjo do tecido social que precisa ser repensado e examinado com bastante atenção e cuidado.

Ainda, ao interpretar os fenômenos relacionados ao sofrimento docente pela perspectiva da ação e da potência, afasto-me das interpretações que os concebem estritamente como formas de renúncia, abandono, incapacidade; como indicativos de que aquele professor não mais “dá conta” de seu ofício, de sua escola, de seus alunos. Afasto-me de tais lógicas para tecer outras cujos fios tornam possível o exame do sofrimento como indicativo de potência. Potência de alguém que resiste a se conformar a um mecanismo que descarta os sujeitos e a sua singularidade, resiste a uma forma de vida ameaçada pelo ninguém, resiste a se adaptar à vida em um mundo que se torna desértico em razão do esvaziamento do espaço público, das relações humanas, do reconhecimento de si e do outro. Precisamente porque sofremos nas condições de vida do deserto, diz Arendt (2016), “é que ainda somos humanos e ainda estamos intactos; o perigo está em nos tornarmos verdadeiros habitantes do deserto e nele passarmos a nos sentir em casa” (p. 267). A inconformidade, a inadaptação ao deserto torna-se, assim, possibilidade de movimento, de travessia, de saída de um lugar de paralisia, de resignação; possibilidade, essa, aberta precisamente pela compreensão do sofrimento como experiência singular e exclusiva daqueles que agem.

Referências

- ALVES NETO, Rodrigo Ribeiro. Mundo e alienação na obra de Hannah Arendt. *Filosofia Unisinos*, v. 9, n. 3, p. 243-257, set./dez. 2008.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Nosso tempo. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. 21 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 29-37.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Especulações em torno da palavra homem. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **A vida passada a limpo**. São Paulo: Companhia da Letras, 2013. p. 28-32.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 12. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

ARENDT, Hannah. **A promessa da política**. Tradução: Pedro Jorgensen Jr. 6. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2016.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. Segunda reimpressão da 7.ed. de 2011.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

AZANHA, José Mário Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, v. 2, n. 4, 1998.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 213-240.

CAPETTI, Pedro. A cada três horas, um professor da rede municipal pede licença por problemas psicológicos. **Extra Globo**, 11 mar. 2019. Disponível em: https://extra.globo.com/noticias/rio/a-cada-tres-horas-um-professor-da-rede-municipal-pede-licenca-por-problemas-psicologicos-23512259.html?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=Extra&fbclid=IwAR0Mvf6BVLbZm5tcrufNVM-h8aOPcYvbE7U5yo-11Zp7GRKU9TNrvDXkbiQ. Acesso em: 12 fev. 2024.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2017.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Prefácio. *In*: FANIZZI, Caroline. **O sofrimento docente**. São Paulo: Contexto, 2023. p. 9-12.

FALZETTA, Ricardo. A saúde do professor reflete as condições de trabalho. **O Globo**, 11 out. 2017. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/todos-pela-educacao/post/saude-do-professor-reflete-condicoes-de-trabalho.html>. Acesso em: 12 fev. 2024.

FANIZZI, Caroline. **O sofrimento docente**. São Paulo: Contexto, 2023.

FOGLIATTO, Débora. Saúde mental de professores se agrava com desvalorização, baixos salários e falta de estrutura. **Sul 21**, 20 out. 2018. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/10/saude-mental-de-professores-se-agrava-com-desvalorizacao-baixos-salarios-e-falta-de-estrutura/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

G1. 40% dos professores afastados por saúde têm depressão, aponta estudo. **G1**, 10 out. 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2012/10/40-dos-professores-afastados-por-saude-tem-depressao-aponta-estudo.html>. Acesso em: 12 fev. 2024.

GIAMMEI, Bia; POLLO, Luiza. Por que nossos professores estão adoecendo? **R7 Estúdio**, 14 out. 2019. Disponível em: <https://estudio.r7.com/por-que-nossos-professores-estao-adoecendo-15102019>. Acesso em: 12 fev. 2024.

JESUS, Cleber; MELLO, Zelda. 112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental; aumento de 15% em 2023. **G1**, 5 set. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MASSSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

PALHARES, Isabela. Brasil é o último em ranking sobre prestígio do professor. **Terra**, 7 nov. 2018. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/brasil-cai-para-ultima-posicao-em-ranking-sobre-prestigio-do-professor,ffc892ab8dcc786fa7a30f2e461e820ajhe9xpst.html>. Acesso em: 12 fev. 2024.

PROFISSÃO REPÓRTER. Professores lutam contra salários baixos, doenças e até agressões para continuar na profissão, **G1 - Profissão Repórter**, 19 dez. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2019/12/19/professores-lutam-contr-salarios-baixos-doencas-e-ate-agressoes-para-continuar-na-profissao.ghtml?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=prep&utm_content=post. Acesso em: 12 fev. 2024.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. Tradução: Ângela Leite Lopes. São Paulo: 34, 2018.

RICCEUR, Paul. A narrativa: seu lugar na psicanálise. *In*: RICCEUR, Paul. **Escritos e conferências 1**: em torno da psicanálise. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 213-222.

RICŒUR, Paul. Devenir capable, être reconnu. *Revue Esprit*, Paris, p. 125-129, jul. 2005.

RICŒUR, Paul. Identidade narrativa. *In*: RICŒUR, Paul. **Escritos e conferências 3: antropologia filosófica**. Tradução: Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: Loyola, 2016. p. 265-280.

RICŒUR, Paul. La souffrance n'est pas la douleur. *In*: MARIN, Claire; ZACCAÏ-REYNER, Nathalie (org.). **Souffrance et douleur: autour de Paul Ricœur**. Paris: Presses Universitaires de France, 2021. p. 13-33.

SAFATLE, Vladimir. Existem 494 mil professores no ensino médio. Nesse momento, nenhum deles está deliberando sobre [...]. 19 abr. 2023. **Twitter**: @Safatle_oficial. Disponível em: https://twitter.com/Safatle_oficial/status/1648697585245335553. Acesso em: 12 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 52.968, de 7 de julho de 1972. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 8 jul. 1972. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/80950>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 10.261, de 28 de outubro de 1968 (Estatuto dos funcionários públicos civis do Estado). **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 29 out. 1968. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/28593>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Teacher professional development and the argument of incompetence: the case of in-service elementary teacher education**. 2001. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres. 2001.

TEIXEIRA, Larissa. 66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde. **Nova Escola**, 16 ago. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude#>. Acesso em: 12 fev. 2024.

Gestão democrática e lutas anti-barbárie: a educação antirracista no projeto político-pedagógico

Iracema Santos do Nascimento

Fica instituído que o PPP nunca termina de dizer aquilo que tem para dizer e nunca poderá se tornar indiferente para a presente comunidade escolar ou para as futuras, cuidando-se para que o movimento de nosso pensar revigore-o e vice-versa.

PPP da EMEF Pedro Américo, 2018

Introdução

O presente artigo é uma versão atualizada do texto que utilizei como base para a palestra que proferi na mesa “Gestão democrática e lugar social da escola pública”, em 20 de setembro de 2023, parte da programação do Seminário Internacional “Desafios e Reinvenções da Escola Pública”. Na atual versão, adicionei dados estatísticos educacionais mais recentes e inseri referências e citações que apoiam o desenvolvimento da argumentação.

Neste artigo defendo três teses: 1- a escola pública vive um constante paradoxo no que diz respeito à sua função social, qual seja, atuar como uma das principais instituições que perpetua a reprodução das desigualdades ou como agência de transformação e enfrentamento do *status quo* por meio da realização de uma educação crítica e emancipadora; 2- a implementação de uma educação antirracista nos termos da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana depende da concretização do princípio constitucional da gestão democrática na educação pública (CF 1988, art. 206, inc. VI) pela via do planejamento escolar materializado na elaboração coletiva do projeto político pedagógico; 3- a implementação de uma educação antirracista no Brasil se constitui em profícua possibilidade de reinventar a escola pública em face de um dos maiores desafios da sociedade brasileira, que é o enfrentamento ao racismo.

Para desenvolvê-las, organizei o artigo em quatro blocos, além da introdução e considerações finais, em que apresento: alguns dados da história da educação no Brasil associados ao contexto sociopolítico que ajudam a compreender o racismo na sociedade brasileira; indicadores educacionais atuais que revelam a persistência do racismo na educação brasileira; a Lei 10.639 como fruto de pesquisas e proposições de intelectuais negros e negras brasileiros desde meados do século XX; e dados de pesquisas em e com escolas públicas que demonstram a interdependência entre educação antirracista e gestão democrática.

Um paradoxo se estendendo na história

Considero que a mencionada tensão entre aparelho de reprodução e agência de transformação remonta à gênese da escola moderna, qual seja, produto e, ao mesmo tempo, produtora do projeto colonial-moderno capitalista europeu. Sabe-se que a escola moderna europeia, tributária do positivismo, acompanhada da religião nacional, foi a principal máquina da constituição das identidades dos Estados nacionais europeus, por meio da transmissão de valores, crenças e comportamentos das camadas dominantes, sobretudo pela imposição da língua considerada legítima por ser aquela falada por tais grupos.

Os conteúdos escolares que compunham o currículo, por sua vez, também eram estritamente selecionados dentre aqueles que interessavam às camadas dominantes. Isso significou a destruição de uma variedade de grupos linguísticos, costumes, comportamentos, práticas socioculturais e religiosas, etc.

Ressalvadas todas as transformações pelas quais a escola moderna europeia vem passando desde suas origens e, sobretudo, as diferenças entre ela e a escola brasileira do passado e atual, questões que na ocasião do presente trabalho não cabe desenvolver, pode-se afirmar que a escola brasileira herda características estruturais desse projeto escolar europeu, ao mesmo tempo que assume contornos específicos do projeto educacional em um território invadido e colonizado sob determinado tipo de colonização. É necessário ressaltar, ainda, as diferenças entre os projetos educativos constituintes de cada Estado moderno europeu, pois seria equivocado tomar a Europa como bloco monolítico. De qualquer modo, aqui me refiro à forma escolar moderna, ou à escola como forma privilegiada de socialização, de (a)culturação, de conformação de subjetividades, de normatização de comportamentos.

Ao longo da história da formação da nação brasileira, é possível identificar, em documentos históricos e legais, marcas constantes de exclusão e distinção social na constituição do sistema de educação formal, componentes estes que vão se

modificando e atualizando com o avanço do tempo e a intensificação da complexidade da sociedade. A ideia não é passar pelos vários períodos da História do Brasil e suas subdivisões, mas destacar alguns aspectos de algumas etapas desse percurso histórico que interessam à argumentação aqui desenvolvida, uma vez que não é possível tratar de projeto educacional sem situá-lo no contexto político e histórico.

Assim é que, do período do Brasil Colônia, recorro ao ensaio de José Maria de Paiva (2015) sobre o formalismo pedagógico e o formalismo cultural na origem da educação e da sociedade que se forma a partir da invasão portuguesa. A educação jesuítica instalou-se no território invadido desde seus primórdios com dois tipos de escolas: a catequese, destinada à alfabetização de povos indígenas, com ensinamentos da doutrina cristã-católica e rudimentos de leitura, escrita, contagem e canto; e os colégios, que ensinavam Gramática, Humanidades e Retórica para os filhos dos “principais da terra”, futuros advogados para os quais os cargos públicos estariam garantidos, e também Filosofia e Teologia para os que viriam a ser os novos missionários.

Paiva entende que a educação jesuítica do período inicial da Colônia exercia sua função “no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa” (2015, p. 45), cultura esta advinda de uma sociedade de “estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião” (2015, p. 44).

No entanto, havia outras batalhas fervilhando no território para além da cultural, aquelas travadas pelos colonizadores portugueses contra os povos originários da terra, que a cada momento e em todos os cantos, se interpunham ao estabelecimento de suas fazendas. O clima era de guerra constante. Paiva cita passagens de clérigos da época colonial que relatam de modo condescendente as matanças contra os indígenas de várias nações, em várias partes do território.

Ataque e defesa caracterizam o estado de violência em que se vivia. A vida parecia um bem de pouco valor, tão em jogo era posta. Ir à guerra implicava risco de vida. Mais ainda, ensinava aos portugueses o **desvalor da vida**. Matar trezentos, quinhentos, seiscientos ou mil e seiscientos índios pouco importava. O que importava era o sossego para fazer suas fazendas. [...] Os portugueses aprenderam, dessa forma, o **pouco caso pela vida do outro**, inimigo ou subalterno, em face da dificuldade de implantação de seu projeto de colonização. (Paiva, 2015, p. 46, grifos meus).

Enquanto isso, a educação praticada nos colégios procurava suspender e justificar a realidade, em parte pelo cultivo do cânone católico.

A vida do colégio parecia continuar impávida, como se não estivesse envolvida pelo mesmo ambiente colonial. Todos falando latim, assuntando falas piedosas, recitando poesias e textos clássicos [...] A educação e o ensino se pautavam por princípios que, *ipsis litteris*, não prevaleciam *extra muros*. [...] Viviam a naturalidade dos comportamentos e das justificações. [...] Não havia percepção de incoerência entre discurso e prática. Era natural que os interesses de vida determinassem a prática e que a explicação lhe fosse consentânea. (Paiva, 2015, p. 47, grifos do autor).

Desse modo se estabeleceu, segundo Paiva, o formalismo pedagógico, antecedido pelo formalismo cultural português, que, sustentado pela “crença de um mundo teocêntrico e, por isso mesmo, acabado”, possibilitava que princípios e práticas divergentes convivessem “numa paralela infinita”, para o que era fundamental o colégio formador de letrados e canonistas, pois “eles jogavam com os argumentos e recompunham a ação em termos de validade”. (Paiva, 2015, p. 49) Outra característica do formalismo pedagógico era tomar o pecado, ou melhor, a fuga do pecado, como seu princípio orientador negativo: “educa-se para **não** se fazer (isto ou aquilo)”. (Paiva, 2015, p. 50, grifo meu).

O autor cita ainda textos de jesuítas que procuravam, igualmente, justificar a escravidão de africanos, como na passagem destacada a seguir, advinda de carta do padre Luís Brandão, reitor do colégio de Luanda, datada de 21 de agosto de 1611:

Nós mesmos, que vivemos, que agosto de 1611Brandestacada a seguir, xpresso pelos nxtos clstabelecimento de suas fazendas.emos aqui (Angola) já faz quarenta anos e temos entre nós padres muitos doutos, nunca consideramos este tráfico como ilícito. Os padres do Brasil também não, e sempre houve, naquela província, padres eminentes pelo seu saber. Assim tanto nós como os padres do Brasil compramos aqueles escravos sem escrúpulos [...] Na América, todo escrúpulo é fora de propósito. (Paiva, 2015, p. 49).

O “pouco caso pela vida do outro”, o “desvalor da vida”, expresso pelos números cada vez mais crescentes do genocídio indígena, naqueles tempos coloniais, assim como o douto saber dos padres católicos que justificava a escravidão de africanos, parecem estar na base da atual necropolítica à brasileira. De acordo com o Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil, do Conselho Indigenista Missionário (Cimi, 2022), de 2019 a 2022, período do governo de direita de Jair Bolsonaro, 795 indígenas foram assassinados no Brasil, enquanto 3.552 crianças indígenas de até quatro anos de idade morreram por omissão do poder público. Já segundo o Atlas da Violência publicado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA, 2023), 445.527 pessoas negras foram assassinadas no Brasil entre 2011 e 2021. Só

em 2021 foram 36.922 homicídios contra pessoas negras, ou 77,1% do total desse tipo de morte. Perpetua-se, desde a época colonial, o genocídio indígena e do negro brasileiro, este último nos termos colocados por Abdias Nascimento (2016).

Durante o Brasil Império, quando começa a se formar um corpo jurídico orientador e regulador da educação pública, é possível observar alguma diversificação e um ligeiro crescimento da oferta, a começar pela criação das chamadas escolas de primeiras letras, depois substituídas lentamente pela instrução elementar que, posteriormente, dá lugar à educação primária, por sua vez articulada à educação secundária (Faria Filho, 2015). No Brasil Imperial, a movimentação em torno da instrução pública fazia parte da ambição ainda embrionária de construção da nação brasileira e do Estado Nacional, para o que a educação cumpriria importante papel de contenção social, como se depreende da análise de Luciano Mendes de Faria Filho.

Na verdade, buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade da governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente mas, também, dotar esse Estado de condições de governo. Dentre essas condições, uma das mais fundamentais seria, sem dúvida, dotar o Estado de **mecanismos de atuação sobre a população**. Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado. (Faria Filho, 2015, p. 137, grifos meus).

Ao mesmo tempo, ao longo de toda a fase imperial brasileira, por meio da emissão de recorrentes atos legislativos provinciais, fica explícita a intenção de manter alijados dos bancos escolares os negros, fossem escravizados, ingênuos, libertos ou filhos de africanos livres, conforme demonstra Surya Pombo de Barros (2016). Por vezes, as normas comportaram também permissões para que a população negra acessasse a instrução pública, em distintos formatos. De todo modo, a pesquisadora conclui que a recorrência dos atos normativos proibitivos significava que pessoas negras tentavam burlar a lei e acessar a escola.

Saltando para o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a discussão pública sobre um possível projeto educacional para a República brasileira começa a ganhar vulto, em meio ao debate sobre a construção da identidade nacional, agora já mais avançado, em um contexto marcado pelo viés moralizante e higienista que caracterizava o pensamento da época. Conforme Marcos Cezar de Freitas e Maurilane de Souza Biccas, “a doença inspirava a imaginação de literatos, políticos e reformadores de modo a transformar repertórios clínicos em fontes para as ciências sociais de então” (2009, p. 40-41).

Entendida como doença social, a falta de escolarização era a ideia força de uma razão clínica em processo permanente de apropriação por parte dos que consideravam o analfabetismo o pai de todos os males da nação. A identidade nacional era deduzida de uma paideia médico-jurídico-pedagógica que oferecia as palavras-chave para que diferentes plataformas políticas tivessem, em comum, o mesmo senso de que o país estava amarrado à falta de dinamismo de sua população, deficiência essa decorrente da doença corpórea e do “raqitismo intelectual”. (Freitas, Biccias, 2009, p. 41).

Não foi à toa que as áreas da saúde e da educação foram reunidas na mesma pasta, pela criação, em 1930, durante o governo Vargas, do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Essa foi a primeira versão do ministério da educação no Brasil, o que é bastante representativo do pensamento social da época.

Cabe ressaltar os avanços da Constituição de 1934, como determinação da obrigatoriedade e gratuidade da educação primária, extensiva também às pessoas adultas (alínea *a*, parágrafo único, art. 150) e a inédita vinculação constitucional de impostos da União, do DF, dos Estados e dos Municípios para a educação (art. 156). No entanto, no mesmo texto constitucional, faz-se presente o hermético e sugestivo item *b* do artigo 138, que determinava, dentre as incumbências da União, Estados e Municípios, “estimular a educação eugênica”.

Na organização do governo provisório de Getúlio Vargas para a Assembleia Nacional Constituinte que deu origem à Constituição de 1934, Simone Rocha lembra que na distribuição de temáticas para comissões responsáveis por elaborar o anteprojeto constitucional, “o tema que versava sobre ‘Família, Educação, Ordem Econômica e Social’ ficou a cargo de José Américo, João Mangabeira e Oliveira Vianna, este, reconhecido eugenista” (2018, p. 64). De acordo com a pesquisadora, o referido item da Constituição, dentre outros, teve influência direta da Comissão Brasileira de Eugenia, presidida por Renato Ferraz Kehl.

A eugenia é colocada como política de Estado, sendo considerada fator de grande relevância para a formação de indivíduos em um momento em que se pretendia “melhorar” a condição racial do país. Nada mais significativo para tal objetivo do que fomentar através da educação a formação de boas estirpes. (Rocha, 2018, p. 64-65).

Convém destacar que nas primeiras décadas do século XX o conflito racial entre brancos e negros se acirrava não mais pelas lutas da população escravizada e de líderes negros contra a escravização, mas pelos grandes contingentes de pessoas negras largadas à deriva após a Abolição. Nesse contexto, intensificava-se também a preocupação dos eugenistas em manter e mesmo ampliar a distância entre brancos

e negros, agora que estes últimos possuíam, supostamente, o mesmo estatuto civil dos primeiros, como cidadãos juridicamente livres. Como bem afirmou Abdias Nascimento, as classes dominantes brancas criaram um novo “problema” a partir da Abolição.

Autoridades governamentais e sociedade dominante se mostraram perfeitamente satisfeitas com o ato de condenar os africanos “livres”, e seus descendentes, a um novo estado econômico, político, social e cultural de **escravidão em liberdade**. Nutrido no ventre do racismo, o “problema” só podia ser, como de fato era, cruamente *racial*: como salvar a raça branca da ameaça do sangue negro, considerado de forma explícita ou implícita como “inferior”. (Nascimento, 2016, p. 81, primeiro grifo meu, segundo grifo do autor).

O fato é que fracassaram todas as políticas eugenistas de branqueamento da população brasileira, a primeira pelo abandono da parcela negra ex-escravizada, traduzida pelo “deixar morrer”; a segunda pelo estímulo à imigração de mão de obra branca europeia; tentativas de impedir casamentos inter-raciais, depois substituída pela tolerância à mestiçagem. A comprovação disso é a proporção cada vez maior de pessoas que se declaram pretas e pardas no Brasil, alcançando o patamar de 55,5% de negros diante de 45,3% de brancos, de acordo com o último recenseamento do IBGE, em 2022. Conforme lembra a famosa frase em conto da escritora Conceição Evaristo (2015), “eles combinaram de nos matar, mas a gente combinamos de não morrer”.

No que diz respeito à educação, o trabalho de Kaizô Iwakami Beltrão (2003) permite visualizar as desigualdades entre população branca e preta quanto às taxas de alfabetização levantadas pelos Censos Populacionais de 1940 a 2000. De acordo com o autor, a alfabetização foi incluída como quesito censitário desde o primeiro Censo feito no Brasil, em 1872. A educação formal só foi incluída no questionário a partir do Censo de 1940. Eram consideradas como alfabetizadas pessoas de 5 anos ou mais de idade capazes de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecessem. Por outro lado, o quesito cor ou raça foi inserido em 1872, mantido em 1890, com modificações, tendo sido retirado dos censos posteriores e retornado somente em 1940. Foi mantido nos censos de 1950 e 1960 e novamente excluído em 1970, tendo sido reincluído em 1980 e a partir daí permaneceu. Com isso, se explica a dificuldade na produção de séries históricas com dados consistentes sobre escolarização da população negra até os anos de 1980, o que o referido autor conseguiu por meio de um modelo linear generalizado com função de ligação logito, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Taxa de alfabetização da população com 5 anos e mais de idade por raça e sexo segundo o ano censitário

	Total		Branca		Preta		Amarela		Parda	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
1940	41,12	32,79	49,74	41,02	21,05	14,51	64,37	48,17	28,29	21,04
1950	44,12	37,51	53,89	46,80	24,49	18,76	75,84	66,85	30,20	24,55
1960	55,77	50,68	64,22	59,17	34,75	29,78	83,54	77,66	37,12	33,01
1970	62,32	58,72	73,08	69,64	45,68	41,53	87,23	82,67	46,75	44,30
1980	69,74	68,62	80,42	78,40	57,05	54,34	90,18	86,74	56,63	58,21
1991	75,16	76,35	84,41	84,15	65,41	65,13	93,24	91,36	65,53	67,68
2000	83,87	84,83	89,12	89,18	77,39	78,84	94,00	92,93	78,02	79,81

Fonte: (Beltrão, 2003, p. 10) – Com dados do IBGE, Censo Demográfico, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000. Obs.: agradeço à doutoranda Jenifer Silva pela digitação da tabela

O Censo Demográfico de 1940 mostra que entre a população branca com 5 anos ou mais 49,74% dos homens e 41,02% das mulheres eram alfabetizadas, enquanto apenas 21,05% dos homens pretos e 14,51% das mulheres pretas estavam nessa condição. Isso significa uma vantagem de 28,69 pontos percentuais de homens brancos sobre pretos e de 26,51 pontos de mulheres brancas sobre pretas. Tal desvantagem manteve-se na casa das duas dezenas até 1980 e reduziu-se, respectivamente, para 11,73 e 11,1 em 2000, o que possivelmente se deveu à acelerada ampliação da escolarização pública no Brasil a partir da década de 1950.

Indicadores educacionais atuais reveladores do racismo

Dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC; IBGE, 2023) revelam que, embora as taxas de analfabetismo sigam caindo para a população em geral ao longo do atual século, persistem as desigualdades entre as parcelas branca e negra. Das pessoas analfabetas na faixa de 15 a 24 anos 6,6% são brancas e 14,6% são pretas e pardas; na faixa de 25 a 39 anos o índice de analfabetos é de 3,8% entre brancos e 8,7% entre pretos e pardos. A diferença se amplia conforme aumenta a idade: na faixa de 40 a 59 anos são 5,2% de brancos e 13,2% de pretos

e pardos analfabetos. No caso das pessoas analfabetas acima de 60 anos, 8,6% são brancas e 22,7% são pretas e pardas. Isso permite concluir que a referida expansão da escolarização no Brasil, a partir da década de 50 do século XX, só vem muito lentamente alcançando a população negra, tanto em termos de acesso, como em efetividade, em termos de garantir o aprendizado a essa parcela.

Quanto ao ensino médio, 61,8% das pessoas brancas acima dos 25 anos tinham pelo menos o ensino médio completo. Entre pretos e pardos, o percentual cai para 48,3%. Dentre os 9 milhões de jovens brasileiros de 14 a 29 anos que não completaram o ensino médio, 27% são brancos e 71% são pretos e pardos. Estavam no ensino superior 29,5% das pessoas brancas de 18 a 24 anos e 6,5% já tinham obtido a graduação; entre pretos e pardos, apenas 16,4% estavam cursando uma graduação e somente 2,9% haviam se formado.

Um dos principais indicadores de eficácia do sistema educacional são as taxas de frequência escolar líquida, ou seja, a proporção de pessoas de determinada faixa etária frequentando a série ou ano ideal à idade. No quesito racial, verifica-se ligeira vantagem de crianças negras de 6 a 14 anos de idade no ensino fundamental: 94,5% para brancas e 94,7 para negras. No entanto, conforme avançam na trajetória da educação básica, elas vão ficando para trás. No ensino médio, a taxa média de frequência líquida de adolescentes de 15 a 17 anos foi de 75%, baixando para 71,5% para os negros diante de 80,5% para os brancos. A desagregação dos dados por ano ou série provavelmente revelaria distâncias mais acentuadas entre as parcelas branca e negra da população nos anos finais do percurso escolar.

Aqui cabe reiterar o que as pesquisas no campo da educação vêm comprovando há décadas: as disparidades de rendimento escolar entre estudantes brancos e negros não estão relacionadas à capacidade intelectual, mas refletem desigualdades socioeconômicas que estruturam a sociedade brasileira desde as origens de sua formação e persistem nos dias de hoje. No entanto,, para além das desigualdades socioeconômicas, tratadas como variáveis externas à instituição escolar, alguma coisa (não) acontece *dentro* da escola que resulta na exclusão desses sujeitos, o que tenho denominado de exclusão *na* escola.

O ambiente escolar não só reflete as desigualdades sociais, mas também pode reforçá-las ao perpetuar a cultura do fracasso escolar. Isto é, a sociedade em geral, e o sistema educacional em particular, naturaliza (aceita com naturalidade) o fato de que certos grupos da população não consigam, ou melhor, sejam impedidos de realizar e concluir sua trajetória escolar com sucesso. (Nascimento, 2024, p. 92).

No tocante à população negra, pesquisas realizadas pelo menos desde meados do século passado no Brasil vêm demonstrando como as discriminações ocorridas

dentro do sistema escolar prejudicam o desempenho de estudantes negras e negros que, muitas vezes, terminam abandonando a escola. Uma das pioneiras foi a pesquisa “Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas” (1955), de autoria da socióloga e psicanalista negra Virgínia Leone Bicudo. Antes, em sua pesquisa de mestrado, defendida em 1945 junto à Escola Livre de Sociologia e Política, Bicudo já havia se dedicado a estudar o preconceito nas relações raciais, o que resultou na dissertação intitulada “Estudo de Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo”, publicada posteriormente na forma de livro (2010). De lá para cá, muitos outros estudos de caso vêm reiterando, infelizmente, a escola como o lugar onde pessoas negras sofrem suas primeiras experiências de racismo e onde o silêncio se impõe como regra.

Outros estudos e pesquisas de longa data também vêm comprovando que o racismo na educação e na escola não ocorre apenas por meio de ataques diretos, ou seja, por episódios de injúria e agressões. Em termos de atitudes pessoais, ele acontece especialmente e, talvez, de modo até mais eficiente do que as agressões diretas, pelo desprezo, pela falta de elogio, pelo isolamento, pela desvalorização de estudantes negras e negros por parte do professorado, dos outros profissionais e dos demais estudantes. Podemos citar como exemplo a pesquisa de mestrado de Fabiana Oliveira, que no começo dos anos 2000 observou o cotidiano de uma creche pública na cidade de São Carlos. Os exemplos a seguir foram retirados de artigo que ela escreveu junto com sua orientadora.

As meninas preferidas pelas professoras eram caracterizadas como “princesas” ou como “filhas”, de acordo com os exemplos: as crianças vão chegando, mas a professora só beija L. (loura, 1 ano) e diz: “oi, minha princesa”.

Num outro dia, no refeitório, a diretora também elogia essa mesma menina dizendo: “que linda você é”. Várias vezes, no refeitório, quando todas as crianças se encontravam para fazer as refeições, sempre se presenciava as professoras beijando algumas crianças: Marli (professora, branca) passa e beija G. e H. (ambas louras) e diz: “não são lindas?”. J. (negra, 3 anos), da mesma sala que as duas meninas citadas, estava sentada ao lado de G. (loura) e, no entanto, passou despercebida aos olhos da professora.

Um corpo negro gordo é destituído de algumas brincadeiras com a professora, devido ao seu peso, e também considerado causa de problemas na coluna. Vejamos: Situação 1 – Num certo dia, no parque, Nice (professora das crianças de 2 anos) pegou V. (negro) e o colocou dentro de uma caixa de papelão. Em seguida, B. (negro) também quis entrar. Ela o pegou e disse: “nossa, eu não aguento, que menino pesado”, e deixou-o no chão, sem colocá-lo dentro da caixa. Marli (professora das crianças de 1 ano) disse: “ele é que acaba com a minha coluna”.

Situação 2 – No berçário, Rute (professora) estava brincando com N. (branca) e V. H. (branco) de suspendê-los, quando W. (negro) se dirigiu até ela, demonstrando também querer brincar da mesma forma. Rute disse: “você não, você é muito pesado”. (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 218-219).

Em termos de ambiência institucional, o racismo na educação se manifesta pelo apagamento ou não uso de produções autorais de intelectuais negras e negros nas várias áreas do conhecimento, pela omissão das lutas de africanos e seus descendentes contra a escravidão em todos os territórios colonizados, pela abordagem preconceituosa e ignorante quanto à história e às culturas dos povos africanos no passado e na atualidade. Em suma, tudo o que hoje denomina-se de “epistemicídio”, ou seja, o assassinato deliberado e sistemático de referências, conhecimentos, saberes e autorias negras, que pode ser aplicado também aos conhecimentos de populações indígenas.

No ensaio que preparou em 1976 para o 2º Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, realizado em Lagos/Nigéria no início de 1977, intitulado “Democracia racial no Brasil: mito ou realidade?”, interdito pelo governo brasileiro, Abdias Nascimento chamava tudo isso de *embranquecimento cultural* ou mais uma estratégia de genocídio contra os negros, essa operada pelo sistema educativo, pelos meios de comunicação de massa e pela produção literária.

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. [...] Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (Nascimento, 2016, p. 113).

Identifica-se aí a semente da crítica que deu base à proposição da Lei 10.639, o que fica ainda mais evidente ao final do texto, em que Abdias apresenta um conjunto de recomendações que seriam apreciadas e aprovadas pela assembleia do festival, dentre elas:

Este colóquio recomenda que o governo brasileiro inclua um ativo e compulsório currículo sobre a história e as culturas dos povos africanos, tanto aqueles do continente com os da diáspora; tal currículo deve abranger todos os níveis do sistema educativo: elementar, médio e superior. (Nascimento, 2016, p. 172).

Então, é a partir da modificação curricular que a Lei 10.639/2003 institui na LDB que eu quero aqui entrelaçar a educação antirracista e o princípio constitucional da gestão democrática na educação pública como possibilidade de transformação da escola para torná-la efetivamente inclusiva, para superar a exclusão *da* escola e *na* escola que historicamente recai sobre a população negra.

A Lei 10.639 como projeto democrático e anti-barbárie

Em 2023 completaram-se vinte anos de uma das mudanças mais importantes feitas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.394/1996). Trata-se da Lei 10.639/2003, que alterou a atual LDB, adicionando um novo artigo, 26-A, no tópico sobre currículo, determinando a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afrobrasileira na educação básica pública e privada. A Lei 10.639 ainda adicionou à LDB o artigo 79-B, determinando a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, antiga reivindicação dos movimentos negros brasileiros, pela data em que se dignifica a memória da morte do herói Zumbi dos Palmares, em 1695.

Vinte e um anos após a modificação da LDB e vinte anos após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), estudos, pesquisas e levantamentos diversos mostram que, apesar de muitos esforços feitos por professores da educação básica e do ensino superior pelo Brasil afora, a implementação da Lei ainda carece de institucionalidade e sofre muitas resistências.

A baixa institucionalidade se dá pela não incorporação, nos currículos escolares e nos projetos político-pedagógicos (PPP), da problemática do racismo e de conteúdos da história e das culturas africanas e afrobrasileiras, como também da valorização da contribuição da população africana e seus descendentes para a vida nacional; pela não inclusão dessas temáticas na formação inicial e em serviço do professorado; pela não criação, nas secretarias de educação, de estruturas específicas dedicadas à implementação da lei, com pessoal e recursos financeiros.

Pesquisa realizada pelo Instituto Geledés da Mulher Negra em parceria com o Instituto Alana, divulgada em abril de 2023, procurou investigar como redes municipais têm atuado para a implementação da Lei 10.639, reunindo respostas de 1.187 secretarias municipais de educação, ou seja, 21% dos municípios brasileiros (Benedito; Carneiro; Portella, 2023). Dentre os muitos dados levantados, destacarei três que dialogam diretamente com o que venho tratando no presente trabalho.

Dentre os respondentes, 58% afirmaram que a secretaria fez algum tipo de adaptação de seus referenciais curriculares em consonância com a Lei 10.639. No entanto, apenas 21% informam ter equipe ou profissionais responsáveis pelas temáticas da Lei nas secretarias e somente 5% afirmam ter uma área específica para tais temáticas. Ainda, embora 39% dos municípios disseram realizar investimentos financeiros para o ensino da temática, apenas 8% afirmaram destinar dotação orçamentária para realização de ações relacionadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Tais dados reiteram uma tendência histórica da implementação de políticas públicas educacionais de modo verticalizado no Brasil: os núcleos centrais dos sistemas educativos são hábeis em baixar normas ou promover mudanças nos documentos curriculares, mas mostram-se ausentes no fornecimento de estrutura material e recursos financeiros para apoiar, de modo consistente, as mudanças nas práticas pedagógicas no nível da escola.

As resistências, por sua vez, vêm do professorado, que alega não ter formação para esse tipo de trabalho ou afirma que não há racismo no Brasil; vêm também de familiares e de estudantes, normalmente por razões de fundo religioso, ou de fundamentalismo religioso, incomodados quando entram na escola quaisquer elementos (na dança, na música, na literatura) das culturas e das mitologias africanas que tragam alguma referência a símbolos de religiões de matriz africana, como os orixás. Nesse sentido, usos invertidos do princípio da laicidade na educação têm fatalmente desembocado na defesa de que “a escola é laica e todas as religiões podem estar presentes, a menos que Exu resolva adentrar os portões”, nas palavras de Caio Cândido Ferraro e Fabiana Jardim, ao relatarem os achados da pesquisa de mestrado do primeiro autor, intitulada “Religiões afro-brasileiras na escola: silenciamentos que a lei 10.639/03 (ainda) não pôde revogar”.

Sua presença [de Exu] nessas encruzilhadas faz com que os discursos se embaralhem, para nos lembrar a razão de identificarmos as religiões afro-brasileiras como última fronteira que a Lei 10.639/03 deve atravessar: quando a tomamos como objeto de análise, não se tratava de defender a presença da religião na escola, mas sim de reconhecer que, se a dimensão religiosa é parte indissociável das culturas africanas e afro-brasileiras, interditar sua enunciação é mutilar, mais uma vez, a presença de tais culturas no espaço escolar. (Ferraro; Jardim, 2023, p. 125).

Pautas como relações raciais e de gênero vêm sendo capturadas por setores políticos retrógrados, violentos e fundamentalistas e transformadas em pontos principais de seus programas. Com isso, eles ganham visibilidade, aparecem como protetores e defensores da família, de (seu) deus e dos bons costumes, um tipo de

discurso muito atrativo para uma sociedade que se erige na violência e na hipocrisia da cultura teocrática portuguesa e seu formalismo cultural e pedagógico, conforme discutido no início deste texto.

Conforme abordo em outro trabalho de minha autoria, essas não são questões de moral individual ou de fé, como se quer faz parecer. E como tenho insistido em minhas aulas e encontros formativos com o professorado da educação básica, tratar dessas questões na escola significa se opor ou enfrentar uma sociedade estruturalmente violenta e isso não acontece sem embates, disputas, divergências e conflitos.

Do ponto de vista individual, tocar de verdade nesses assuntos normalmente gera incômodos, descobertas desagradáveis, pois leva as pessoas a se confrontarem com os preconceitos e discriminações com os quais lidam, muitas vezes de forma inconsciente, como vítimas, agressoras, ou às vezes em ambas as posições. Em suma, não é possível tratar seriamente desses temas na escola sem se implicar profundamente com eles. Do ponto de vista social e político, abordar essas questões significa questionar relações de poder e interesses, confrontando privilégios cristalizados de grupos poderosos. (Nascimento, 2024, p. 99).

Por isso, a educação que procura enfrentar esse estado de coisas é, antes de tudo, um projeto contra a desumanização e a barbárie, o que requer condições materiais apropriadas para o trabalho docente. Aqui estamos falando de política educacional, com as devidas estruturas no âmbito das secretarias, que cuidem da formação em serviço contínua do professorado, da compra de materiais didáticos e pedagógicos, da inclusão dessas temáticas nos documentos curriculares, do apoio pedagógico e financeiro para o desenvolvimento de projetos nas escolas, etc. Sem esquecer de jornada de professores que inclua tempo remunerado para estudo, planejamento e trabalho coletivo. Tudo isso foi antecipado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (Brasil, 2004, p. 18).

No âmbito da unidade escolar, minhas pesquisas com escolas públicas que têm obtido resultados consistentes na implementação de projetos pedagógicos de

educação antirracista têm verificado que, de modo geral, elas inserem a temática em processos democráticos e coletivos de planejamento escolar pela via da elaboração de seus projetos político-pedagógicos (PPPs).

PPP, gestão democrática e educação antirracista na escola

A pesquisa em curso sobre e com unidades escolares que têm avançado na implementação da Lei 10.639 na cidade de São Paulo inclui o levantamento de pesquisas similares em outras localidades, das quais selecionei alguns dados relevantes para a presente discussão. Antes apresentarei a concepção de planejamento escolar ancorada na construção coletiva do projeto político-pedagógico pela equipe da escola.

O PPP é uma “sistematização nunca definitiva de um processo de planejamento participativo”, que projeta a ação educativa ensejada pela equipe, “a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade” (Vasconcellos, 2019, p. 25). Eu o entendo como um documento-processo de planejamento, implementação e avaliação da proposta político-pedagógica da escola que envolve discussão, reflexão e sistematização constante e coletiva (Nascimento, 2024).

Assim, a opção por tomar o PPP como objeto de estudo parte do pressuposto de que esse documento, ao ser elaborado de modo autônomo e coletivo pela equipe escolar, pode expressar de forma autêntica a apropriação das educadoras sobre questões prioritárias da escola, seus valores, princípios, concepções e opções metodológicas.

Nesse caso, não se trata de um documento meramente burocrático, que se copia de algum modelo ou ao qual se acrescenta uma coisinha ou outra a cada ano para receber o carimbo da supervisão. Proponho que o PPP seja compreendido como estratégia-documento-processo de autoria coletiva e de autonomia da escola, como um guia que preside o espírito coletivo da unidade escolar enraizada no território e que vai possibilitar o delineamento de uma identidade da escola, garantindo sua singularidade dentro do sistema educacional. Ao propiciar um processo constante de reflexão, o PPP vai arrancar a unidade escolar das crenças de senso comum e do automatismo de práticas pedagógicas cristalizadas.

Na fase diagnóstica de uma pesquisa sobre educação escolar quilombola no Pará, foram entrevistadas 6 professoras de 5 escolas sobre seu papel na construção do PPP de suas unidades. Destacam-se a seguir trechos das respostas.

P1: responde enfaticamente que esse documento “não é aplicado”, afirma que “sem PPP, só BNCC”.

P2: [...] um bicho de sete cabeças [...] a gente nunca se atentou pra construir o projeto, nunca se sentou com os coordenadores para tirar um momento, infelizmente [...].

P4: participei da gestão, mas não consegui pegar dos antigos gestores esse documento. [...] nunca encontrei na escola um documento, e eu perguntei várias vezes na SEMED se tinha esse documento em algum arquivo [...].

P6: PPP não tem. Tentei fazer, mas, por conta da pandemia, isso ficou parado. (Azevedo, 2022, p. 294-295)

Na análise dos depoimentos, os responsáveis pela pesquisa ressaltam que “todas/ os concordam que há total ausência de um Projeto Político-Pedagógico nas escolas pesquisadas” e apontam como possíveis causas para a não construção democrática do PPP “falta de articulação da escola com a comunidade, e, no contexto interno da escola, do diálogo entre professores/as e a gestão escolar”. (Azevedo, 2022, p. 295) A conclusão é a de que

Há uma dificuldade em especificar melhor os projetos elaborados, talvez pela falta de um direcionamento oficial através de PPP, favorecendo uma apropriação muito individual de trabalho a ser feito. [...] Parece haver uma falta de continuidade das ações pedagógicas que se concentram nas comemorações ao 20 de novembro. A descontinuidade e a dificuldade de transformar essas atividades em matriz curricular parecem justificar-se em parte na falta de um PPP, pois nenhuma das escolas possui este direcionamento estrutural. (Azevedo, 2022, p. 296-297).

Em outra pesquisa que também ouviu professores de 10 escolas na rede municipal de Contagem (MG), os depoimentos alegam “dificuldade de organizar o trabalho escolar em diálogo com o PPP” diante de um calendário escolar com atividades definidas prescrito pela Secretaria de Educação no início do ano letivo; “ausência de espaços para o planejamento coletivo do PPP” e “sensação de um ‘eterno recomeço’ nas atividades realizadas nas escolas, o que acaba por comprometer tanto a reflexão sobre o PPP entre os pares, quanto sobre a reprodução de preconceitos” (Santos, 2022, p. 118).

O PPP está presente na maioria das instituições, embora não seja o instrumento privilegiado no que diz respeito à orientação das práticas pedagógicas da instituição, bem como não é pensado para atender às demandas específicas da comunidade. A elaboração do documento também aparece vinculada a demandas específicas da SEDUC e não, necessariamente, ao contexto das instituições.” (Santos, 2022, p. 121).

Ambas as pesquisas revelam fragilidade na operação do princípio constitucional da Gestão Democrática tanto no âmbito interno da escola e nas relações entre secretaria de educação e unidades escolares. A sensação de “eterno recomeço”, que soa como um desabafo das professoras, parece indicar justamente a falta de planejamento coletivo, esse que defendo por meio do PPP, que permite à equipe certo domínio de suas atividades contra o automatismo irrefletido do cotidiano. Como contraponto a esses relatos, apresentarei parte de experiências de implementação de educação antirracista em duas escolas da rede municipal de São Paulo.

Ao se proporem a desenvolver uma educação antirracista, as equipes escolares costumam se deparar com enorme ignorância quanto à história e à cultura dos povos africanos, de seus descendentes e de sua contribuição para todas as áreas da constituição da nação brasileira, o que sabemos ser produto do epistemicídio como veículo do racismo. Normalmente, também percebem que conhecem pouco do território de pertencimento da escola e das famílias atendidas. Foi o que aconteceu com a EMEF Pedro Américo, localizada na região da Brasilândia, zona noroeste da capital paulista, conforme presente em seu PPP.

Buscar conhecer a Divineia [antigo nome do bairro], as famílias, as crianças e os adolescentes de nossa escola pelos vieses de raça e gênero aproxima-nos de uma perspectiva mais crítica da História do Brasil e da formação das grandes cidades, fazendo emergir histórias compartilhadas de segregação e de resistências de determinados grupos como sujeitos ativos na construção de nossa sociedade. Além disso, permite que reconheçamos, na nossa comunidade, as desigualdades raciais, sociais e de gênero sofridas pelas minorias de nosso país. (EMEF Pedro Américo, PPP 2023, p. 12).

Diante da flagrante ignorância, a escola iniciou em 2023, com a participação de estudantes e professores, um amplo projeto de construção da história do território, por meio da coleta de áudios, vídeos e fotos junto a moradoras e moradores. Os produtos têm sido expostos e apresentados à comunidade em várias ocasiões.

Na pesquisa sobre a EMEI Nelson Mandela, localizada na região do Bairro do Limão, analisamos cinco versões do PPP (2009, 2012, 2017, 2018, 2019-2020), com o objetivo de verificar se esses documentos refletem os investimentos, a estruturação e a constituição do trabalho da unidade referente à educação antirracista. O primeiro ponto que nos chamou a atenção foi a lacuna de novas versões do documento entre os anos de 2012 e 2017, ao que a diretora da unidade na época explicou do seguinte modo:

Nós ficamos estudando esses quatro anos para poder mexer, foram anos de muito experimento, muitas leituras, muito estudo para mexer

no texto do PPP porque nós ainda não tínhamos embasamento teórico e nem sabíamos que magnitude, que tudo aquilo iria acontecer. (Depoimento em áudio de Cibele Racy Maria, concedido por aplicativo de mensagens, em 17/10/2022).

Da leitura das cinco versões do PPP se depreende que a equipe docente é convocada para a ação sensível, sustentada por estudos e produção coletiva.

A promoção de ações afirmativas, pela igualdade racial, o respeito às diferenças, sejam elas de gênero, raça ou credo necessita da sensibilidade do professor para se constituir. Para tanto realizamos leituras e discussões relativas à temática, bem como desencadeamos ações coletivas que produzem um rico material para ser trabalhado nos momentos de formação. (EMEI Nelson Mandela, PPP 2017, p. 8).

Tudo isso constitui-se em oportunidade de criação autoral para as professoras e, portanto, de seu contínuo desenvolvimento profissional. Nesse processo, destaca-se a importância da documentação pedagógica, como registro escrito do planejamento coletivo da equipe e também individual (de cada professora com sua turma), da sua realização, produção e avaliação, o que permite uma reflexão e revisão sistemática de concepções e práticas, propiciando o desenvolvimento da autoria e da autonomia de cada docente, sempre em conexão com a coletividade.

O exercício de dedicar-se coletivamente à escrita e à revisão do PPP (o que demanda discussão e reflexão do grupo) mostra-se como estratégia de formação em serviço, de indução ao trabalho coletivo e de constituição de um coletivo de trabalho na escola, sustentáculos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Ao mesmo tempo, o compromisso de realizar uma educação antirracista e, portanto, implementar a Lei 10.639, explicita a necessidade da construção coletiva do PPP, pois sem isso não é possível, conforme indicam as DCNERER, “que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas”. (Brasil, 2004, p. 17).

Em suma, o processo de construção de uma educação antirracista na escola não pode prescindir do princípio constitucional da gestão democrática, de estudo, pesquisa, experimentação, invenção, enraizamento no território, participação da comunidade, autonomia pedagógica, autoria intelectual docente, trabalho coletivo e coletivo de trabalho.

Considerações finais

Neste trabalho procurei explicitar as relações de interdependência entre educação antirracista e gestão democrática na escola, materializada no processo de planejamento coletivo via elaboração do projeto político-pedagógico. Assim, defendo o PPP como centro catalisador da democracia na escola, da democratização do currículo, entendido como tudo o que acontece na escola, para que ela promova formação integral para todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos que a frequentam, considerando e valorizando as diferenças e a diversidade e desnaturalizando as desigualdades e as discriminações.

Pesquisas em curso com escolas públicas na cidade de São Paulo têm demonstrado que o princípio constitucional da gestão democrática não se consolidará na escola sem um projeto que tenha a intencionalidade político-pedagógica de enfrentar e questionar as históricas e abissais desigualdades socioeconômicas e as demais barbáries – com destaque para o racismo – que excluem do efetivo direito humano à educação amplas parcelas da nossa população. A busca por construir a educação antirracista mostra-se como caminho promissor para a necessária reinvenção da escola pública nas constantes lutas contra as barbáries desumanizadoras que estruturam a sociedade brasileira.

Por fim, percebe-se que a busca das classes e camadas sociais marginalizadas e excluídas por adentrar os muros da escola vem, ao longo da história, provocando mudanças e revelando as contradições da promessa mal cumprida da educação escolar. É no ventre dessas contradições que enxergo a educação antirracista como parte integrante das lutas pela democratização da educação, pela democracia na educação, pela educação democrática, pela gestão democrática e também a busca da construção de uma educação decolonial, essa expressão mais recente que procura deslocar o eurocentrismo na produção e na transmissão do conhecimento.

São lutas que carregam contradições inerentes ao desejo e à necessidade de ingressar em tal escola e, ao mesmo tempo, à urgência de transformá-la.

Referências

AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de. Diagnóstico sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no território Quilombola de Jambuaçu/PA. In: SANTOS, Neli Edite dos (org.). **Construindo uma educação antirracista: reflexões, afetos e experiências**. Curitiba: CRV, 2022. p. 281-300

BARROS, Surya, Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami. Alfabetização por raça e sexo no Brasil: um modelo linear generalizado para explicar a evolução no período 1940-2000. **Texto para Discussão (IPEA)**, Rio de Janeiro, n. 1003, p. 1-56, 2003.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.) **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil**. 16 de julho de 1934. Brasília, DF: Casa Civil, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 9 jun. 2024

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: [s. n.], 2004.

BRASIL. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua - educação 2023: o sistema educacional brasileiro**. Brasília, DF: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 9 jun. 2024

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2023**. Brasília, DF: IPEA: FBSP, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia2023>

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Violência contra os povos indígenas no Brasil: dados de 2022**. [S. l.], CIMI, 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2023/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2022-cimi.pdf>

EMEI Nelson Mandela. **Projeto político pedagógico 2017**. [S. l.: s. n.], 2017. (Mimeo).

EMEF Pedro Américo. **Projeto político pedagógico 2023**. [S. l.: s. n.], 2023. (Mimeo).

EVARISTO, Conceição. A gente combinamos de não morrer. *In.*: **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. *In.*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 137-150.

FERRARO, Caio Cândido; JARDIM, Fabiana Augusta Alves. Práticas antirracistas na escola e direito à educação: avanços e tensões a partir das periferias paulistanas. Salvador, EDUNEB, 2023. *In*: SILVA, Maria da Anunciação Conceição; JARDIM, Fabiana Augusta Alves; OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. **Múltiplos olhares para as relações raciais na educação**. Salvador: Eduneb, 2023. p. 97-134.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de.; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. **Gestão da educação**: a coordenação do trabalho coletivo na escola. São Paulo: Contexto, 2024.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e paparicação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 209-226, ago. 2010.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 43-59.

ROCHA, Simone. A educação como projeto de melhoramento racial: uma análise do art. 138 da constituição de 1934. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 61-73, jan./abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992116>

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos *et al.* **Práticas antirracistas em escolas municipais de Contagem-MG**: uma pesquisa-ação em parceria com CEERT-SP, DEEDU-UFOP e SEDUC-CONTAGEM. Contagem: Escola Cidadã, 2022.

Compreender, sensibilizar e incluir: formação de professores/as em busca da equidade na aprendizagem¹

Paula Perin Vicentini |

“Agora é um instante.

Já é outro agora.

E outro. Meu esforço: trazer agora o futuro para já. Movo-me dentro de meus instintos fundos que se cumprem às cegas. Sinto então que estou nas proximidades de fontes, lagoas e cachoeiras, todas de águas abundantes. E eu livre.”

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020. p. 24.

“A vida me fez de vez em quando pertencer, como se fosse para me dar a medida do que eu perco não pertencendo. E então eu soube: *pertencer é viver*. Experimentei-o com a sede de quem está no deserto e bebe sôfrego os últimos goles de água de um cantil. E depois a sede volta e é no deserto mesmo que caminho.”

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020. p. 138.

Escolhi iniciar este texto recorrendo a dois trechos de Clarice Lispector que se complementam para pensarmos o que caracteriza a docência em seu dia a dia: a relação com a fugacidade do momento da aula, constituída de instantes, nos quais o agora se

1 Gostaria de deixar registrado aqui o meu agradecimento ao convite da professora Carlota Boto que, de forma extremamente generosa, tem acompanhado a minha trajetória desde o Mestrado e tem sido uma inspiração no que concerne às atividades de pesquisa e à conduta em relação às diversas áreas da vida universitária. Também considero relevante parabenizar aos demais organizadores pela iniciativa de realizar o Seminário Internacional Desafios e Reinvenções da Escola Pública que nos permite não só compartilhar resultados de pesquisa e reflexões, mas também proporcionar aos nossos estudantes do Curso de Pedagogia e demais Licenciaturas, Pós-Graduação e convidados a experiência de participar desse tipo de atividade que, no meu entender, tem um papel fundamental na formação oferecida na FEUSP.

torna rapidamente outro, remetendo para um futuro. Futuro esse que nos mobiliza tanto pela continuidade do trabalho que atravessa dias, semanas, meses e anos quanto pelo porvir associado às possibilidades que nossos/as estudantes têm de concluir as diferentes etapas da Educação Básica e seguir avançando em suas trajetórias de formação. E, assim, aproveitar - cada vez mais - a oportunidade de construir a sua *forma de ser e estar no mundo*, com abundância e liberdade. É isso que buscamos quando nos interrogamos o que ensinar e de que forma, com as suas inúmeras inquietações: como despertar o interesse em quem se mostra indiferente? O que fazer para que todos e todas tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem? Como resolver os conflitos do dia a dia e tornar a sala de aula um espaço acolhedor, no qual as diferenças são respeitadas e vistas de modo positivo? Essas - e muitas outras questões - fazem parte do cotidiano de boa parte dos/as professores/as que nem sempre encontram respostas para todas elas e, por isso, podem enfrentar angústias de diferentes ordens, sofrer pelos limites que a precarização do seu trabalho tem imposto à sua atuação profissional. No entanto, continuam à procura de algum pertencimento, de um gole de água - que pode vir de um colega, de um/a aluno/a, de um pai ou uma mãe e até mesmo de si próprio, ou ainda, de livros, músicas, filmes, desenhos, peças de teatro etc. - para poder continuar caminhando no deserto, sem perder a esperança de voltar a vivenciar a experiência de pertencer por poder compartilhar suas angústias, mas também as suas convicções e suas pequenas conquistas diárias.

Imbuída da esperança de poder compartilhar angústias e conquistas diárias próprias do exercício do magistério em cursos de formação de professores/as há mais de 20 anos, reuni, neste texto, considerações de natureza distinta. Na primeira parte, discuto os processos de formação docente, tendo por base a minha experiência, desde 2003, como professora de *Didática* na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), levando em conta as transformações que marcaram a Educação Básica e o Ensino Superior, no Brasil, nas últimas duas décadas. Assim, procuro mostrar, na parte inicial, como a diversidade que caracteriza a situação de aula ganhou relevo na análise da prática pedagógica, com vistas a favorecer a equidade nas condições de aprendizagem, de modo a tornar a escola mais inclusiva. Tal perspectiva se associa à discussão, apresentada a seguir, a respeito da relação que os professores/as constroem com o seu ofício, considerando as condições às quais eles/as são submetidos/as para exercer o seu ofício. Esse debate tem como ponto de partida os conceitos de *profissionalização* e *desprofissionalização* de António Nóvoa (1998, 2019), assim como os estudos acerca das histórias de vida de professores/as que privilegiam as trajetórias de formação e atuação profissional (Nóvoa, 1992) e, ainda, se vale da análise do livro de Jeferson Tenório (2020), **O avesso da pele**, que conta a história de Henrique Nunes - um professor negro com mais de 20 anos de experiência

na cidade de Porto Alegre. Desse modo, também procuro chamar a atenção para as potencialidades do texto literário para se apreender as nuances do exercício da docência em condições de trabalho adversas, com o propósito de evidenciar que os processos de formação de professores/as devem envolver um esforço de compreensão da história da profissão e da posição da categoria no espaço social, aprofundando as suas articulações com a dinâmica da sala de aula.

a) Formação de professores/as, diversidade e equidade nas condições de aprendizagem: compreender, sensibilizar e inspirar-se

Os questionamentos apresentados no início deste texto aparecem para os/as docentes já em seu processo formativo, quando ingressam nos Cursos de Licenciatura e têm a oportunidade de refletir sobre o seu próprio processo de escolarização, ou ainda, retornar às escolas da Educação Básica não mais como alunos/as, mas como estagiários/as, assistentes e mesmo professores/as, provocando em nós, formadores/as, indagações da mesma natureza sobre a nossa prática em sala de aula que dialoga o tempo todo com as experiências vivenciadas no passado e no presente, assim como as que estão por vir após o término da Licenciatura. *O que fazer? e como fazer?* São questões recorrentes nas aulas de *Didática* - tradicionalmente, associada ao *ensinar a ensinar* expressão que dá título do livro organizado por Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho em 2001 -, mas que um olhar um pouco mais atento à complexidade da situação de aula e à própria natureza do trabalho docente colocam em xeque o caráter prescritivo que, muitas vezes, é atribuído à disciplina, conforme evidencia o texto de José Mario Pires Azanha (1985), “Uma reflexão sobre a *Didática*”. Aliás, é exatamente com esse texto que inicio as aulas de *Didática* que ministro desde 2003, na FEUSP, onde também fui aluna do Curso de Pedagogia no início dos anos 1990. As experiências vivenciadas nessa época, em especial, nas aulas dessa disciplina - sob a responsabilidade da professora Denice Barbara Catani ainda no primeiro ano da faculdade e que, posteriormente, se tornaria minha orientadora de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado - estão muito presentes nas memórias que eu tenho do meu ingresso na USP, advinda de escola pública após ter enfrentado no último ano do ensino médio uma greve que durou mais de 80 dias, diferindo de uma parte significativa das colegas de turma, provenientes da rede particular e algumas mais velhas, já atuantes como professoras por terem a Habilitação Magistério ou por estarem na segunda Graduação.

A configuração da minha turma era bastante distinta do que tenho acompanhado nos últimos anos como professora: quando fui aluna do Curso de Pedagogia no início dos anos 1990, havia um único colega homem, também não tenho lembranças

de colegas negros/as ou indígenas - um quadro que se alterou um pouco quando comecei a lecionar aqui, em 2003, e tem se transformado significativamente, com mudanças nas políticas de acesso ao Ensino Superior. Especialmente no caso da USP, temos como marcos o Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp) - que, em 2006, estabelece um bônus para o desempenho no vestibular de estudantes oriundos da escola pública -, a criação do Sisu em 2015 e a incorporação de Ações Afirmativas não só para esse segmento, mas também para pretos, pardos e indígenas em 2017. Essas medidas têm promovido uma diversificação cada vez maior no perfil dos nossos estudantes que se dá no âmbito de um processo de expansão do ensino superior brasileiro - ocorrido a partir dos anos 2000 - e da intensificação das lutas empreendidas para tornar o espaço universitário menos excludente. Nesse período, tal como demonstrado no trabalho realizado, em conjunto com Renata Guedes Mourão Macedo e Rita de Cassia Gallego (2023), sobre as políticas voltadas para a diversidade na Educação Básica, há avanços significativos para as questões étnico-raciais² e de gênero, que acabaram por gerar a reação de setores conservadores, que fizeram com que esse debate perdesse espaço nas políticas educacionais nos últimos anos e se tornasse “objeto de inúmeras disputas discursivas”. Também há um desenvolvimento da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, segundo a qual as pessoas com deficiência deveriam integrar o sistema de ensino regular, levando-se em conta as habilidades e as necessidades de cada um, de modo a assegurar a educação de todos e combater a discriminação.³

No âmbito desse quadro de transformações, envolvendo tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior, com avanços e retrocessos, tematizados de diferentes formas pela produção do campo educacional brasileiro, que me proponho a discutir a formação de professores/as em nosso país. Para tanto, utilizarei não só a minha

2 Entre esses avanços, podemos destacar, em 2003, a promulgação da **Lei nº10.639/2003**, que acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases a obrigatoriedade do ensino de história da África e de cultura afro-brasileira e, em 2008, por meio da **Lei nº 11.645/2008**, a incorporação da temática indígena ao texto anterior.

3 A defesa de escolas com uma orientação inclusiva ganhou expressão em 1994, com a *Declaração de Salamanca*, documento das Nações Unidas, que se contrapõe à escolarização em instituições voltadas para deficiências específicas (como por exemplo, as destinadas ao ensino de surdos, cegos e excepcionais), existentes desde o final do século XIX, ou em classes especiais que tiveram um crescimento, entre nós, a partir dos anos 1970 (Mazzota, 1995; Mendes, 2011, 2016; Sofiato; Angelucci, 2017). Alguns marcos legais nesse sentido são o **Decreto nº 6.949** que, em 2009, promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 - e a **Lei 13.146/2015**, também conhecida como **Estatuto da Pessoa com Deficiência**.

experiência como professora de *Didática* (já mencionada), mas também a minha participação junto à Comissão de Formação Didático-Pedagógica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG-USP), desde 2016. Além disso, recorrerei a uma parcela das pesquisas levadas a efeito no âmbito do Projeto Temático, financiado pela FAPESP (processo nº 2018/26699-4), **Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)**, coordenado pelas professoras Diana Vidal e Carlota Boto, no qual, juntamente com a professora Rita de Cassia Gallego, estou à frente do eixo responsável pelos *estudos sobre formação de professores e produção de materiais didáticos* que, entre outras iniciativas, vem realizando uma série de ações em conjunto com a Escola de Aplicação da FEUSP, com a colaboração, até o momento, de vários/as docentes da instituição - Adriana Silva de Oliveira, Alessandra Mendes Lira, Andréa Carneiro Pirani, Brenda Paes Moreira Gonçalves, Fabiana Dias, José Carlos Carreiro, Kamila Rumi, Lidiane Morretti, Priscilla Gonçalves de Souza, Rosana Claudia Bendinelli, Rosana de Fátima Cardoso Morgado - e também da professora Vivian Batista da Silva e dos pesquisadores/as Gabriel Delatin de Toledo (IC), Thays Fernandes Flor da Silva (M), Graziela Alves Pereira Cebotarov (M), Clarissa Santos Silva (D) e Renata Mourão Macedo (PD). As pesquisas desenvolvidas no âmbito desse eixo têm buscado compreender a maneira pela qual a escola e os sujeitos nela atuantes procuram dar conta da diversidade que é própria de seu cotidiano, envolvendo diferentes ritmos de aprendizagem e formas distintas de *estar no mundo*. Por essa razão, as diferenças relativas a questões de gênero e étnico-raciais, as articulações entre as condições socioeconômicas e as desigualdades educacionais, bem como o trabalho da Educação Especial numa perspectiva inclusiva ganham relevância nos estudos desenvolvidos a respeito da cultura escolar e da formação docente.

São justamente esses aspectos que têm dado novas conotações às questões *o que fazer? e como fazer?* nas aulas de *Didática*, tornando-as mais específicas por considerar as experiências vivenciadas pelos estudantes no estágio, no trabalho - para aqueles/as que já atuam como assistentes ou mesmo professores/as - ou, mesmo, no próprio processo de escolarização e de formação aqui nesta universidade. Evidentemente, não é possível dar uma resposta para as questões ligadas às diversas dimensões da prática docente no sentido de procurar direcioná-la, considerando a existência de um *método único* capaz de *ensinar tudo a todos* - retomando aqui a expressão que marca a obra de Comenius (2002) do século XVII: a **Didática Magna** - ou uma *fórmula mágica* para dar conta da diversidade presente em sala de aula. No entanto, uma perspectiva que tem se mostrado bastante fecunda é tentar desenvolver, nos/as professores/as em formação, uma *sensibilidade* para a maneira pela qual esses aspectos afetam a relação construída com a escola, o conhecimento, a aprendizagem e a interação com os sujeitos, que fazem parte do processo de escolarização de cada

um. Essa *sensibilização*, no meu entender, tem como ponto de partida a leitura e a discussão de textos que constituem uma perspectiva multifacetada dos processos formativos, envolvendo não só diferentes vertentes teóricas, assim como gêneros distintos de produção (relatos de pesquisa, narrativas autobiográficas, ensaios etc.) que mobilizam autores/as de países e períodos distintos. Trata-se, portanto, de compor uma *espécie de caleidoscópio teórico* sobre a dinâmica das *relações* que se dão em sala de aula e dos *sentidos* que se constroem a respeito do processo de escolarização para que os/as professores/as tenham elementos para compreender a diversidade que o caracteriza, sendo capazes de desenvolver uma prática que saiba aproveitá-la em prol do ensino e da aprendizagem de todos/as.

Nesse sentido, é inegável a contribuição de Philippe Meirieu (1998) - em seu livro **Aprender sim, mas como?** -, em que debate as diferentes formas de aprender e conceber o conhecimento, evidenciando a importância de se levar em conta a pluralidade de abordagens para se assegurar a equidade de oportunidades de aprendizagem, sem desconsiderar que tal processo não é unicamente cognitivo, mas tem também um caráter emocional. Essa perspectiva também aparece nos escritos de bell hooks (2017), nos quais ela destaca as mudanças experimentadas, como aluna, ao sair de uma escola só para negros e passar a frequentar um estabelecimento de ensino “multirracial” nos Estados Unidos, onde sentiu falta do comprometimento que as professoras da instituição anterior demonstravam com a formação de quem lá estudava. A autora recorre, ainda, à sua experiência como docente para salientar a influência que o grupo de alunos/as tem na dinâmica que se instaura em sala de aula e no desenvolvimento de “um ensino que permita as transgressões - um movimento contra fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade” (Hooks, 2017, p. 24). Ao defender uma pedagogia comprometida com um “jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (2017, p. 25), bell hooks não deixa de chamar a atenção para a maneira pela qual as questões étnico-raciais e de gênero estão associadas às relações de poder que marcam o cotidiano escolar e universitário. Isto porque elas têm forte influência na compreensão dos papéis a serem desempenhados pelos sujeitos atuantes nesses espaços, assim como a respeito das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, tal como demonstra Marília Carvalho (2005) no artigo “Quem é negro, quem é branco”, no qual a autora analisa as relações entre a percepção que as professoras tinham do desempenho escolar de seus alunos e a forma como elas os classificavam do ponto de vista racial. Em 2020, a mesma autora organizou, em conjunto com Claudia Vianna, uma coletânea que reúne pesquisas destinadas a identificar o modo pelo qual as relações de gênero se fazem presentes na organização do cotidiano escolar e na definição dos

papéis desempenhados nesse ambiente pelos estudantes, entre as quais cabe destacar o trabalho de Fábio Hoffmann Pereira (2020) a respeito do ofício do aluno e as configurações desse grupo sob o olhar de gênero.

Tratar de diversidade no ambiente escolar é também abordar o caráter excludente de nosso sistema de ensino e suas articulações com as desigualdades socioeconômicas, tal como evidenciam os trabalhos de Pierre Bourdieu (1998) e Bernard Lahire (2004), ao examinarem os aspectos da cultura escolar que atuam como obstáculo para que determinados segmentos sociais tenham não só acesso à escola, mas também possam concluir os seus estudos. Nessa perspectiva, a obra já clássica de Maria Helena Patto (1991) - **A produção do fracasso escolar** - também constitui leitura obrigatória para se compreender o que se está em jogo na estruturação do sistema educacional brasileiro, no qual algumas práticas são extremamente violentas e contrárias a qualquer processo de desenvolvimento de nossos/as estudantes. Nesse sentido, é impossível não estabelecer um diálogo bastante promissor (mas também muito incômodo) com o texto de Pierre Bourdieu e Monique de Saint-Martin (1998) sobre as *categorias do juízo professoral*, basilar para se entender que a avaliação não é apenas uma técnica, uma vez que pode reforçar preconceitos e discriminações que permeiam a nossa sociedade. O propósito de *sensibilizar* os/as professores/as em formação para as potencialidades de se considerar a diversidade no trabalho pedagógico inclui, também, a preocupação de incorporar uma outra perspectiva de se compreender o conhecimento e a aprendizagem, considerando as tentativas de apagamento e desvalorização de determinadas culturas, como, por exemplo, as dos povos indígenas, com a leitura de um dos capítulos do livro *A queda do céu*, escrito pelo xamã *yanomami* David Kopenawa, em parceria com Bruce Albert (2015).

Discutir esses textos, abrindo espaço para que os/as professores/as em formação pensem a própria trajetória e as experiências vivenciadas no ambiente escolar e universitário é fundamental, sendo imprescindível que o ambiente da sala de aula na universidade seja acolhedor, no qual compartilhar as suas vivências, impressões, dúvidas e questionamentos constitua aspecto importante para se compreender os diversos *sentidos da docência*. Trata-se, portanto, de favorecer a articulação das discussões de caráter teórico com as experiências vivenciadas como estudante, mas também como profissional que está se constituindo para um ofício que envolve não só um compromisso com o ensino e a aprendizagem, mas também com os valores que consideramos essenciais para a vida em sociedade. E, nesse sentido, é preciso desenvolver uma *disposição em relação ao outro*, em que a *escuta* e a *atenção* são condições necessárias para uma prática que favoreça o desenvolvimento de todos/as e fomente a colaboração e o respeito com o diferente e o diverso. Ofício esse que eu também exerço, ao ministrar as aulas de *Didática* na Graduação e de outras disciplinas na Pós-Graduação e, cada vez mais, constato que essa disposição

consiste num dos principais aspectos do trabalho docente. Isto porque lecionar para pessoas, cuja deficiência, o gênero, o pertencimento racial ou os condicionantes socioeconômicos as impediam de acessar a universidade e de concluir os seus estudos nos coloca, cotidianamente, diante de uma série de desafios no decorrer das aulas. Muitos/as são os/as primeiros/as do seu grupo familiar ou de sua etnia que estão cursando uma universidade pública - tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação - e sua trajetória de escolarização foi marcada por dificuldades de diferentes ordens, incluindo lembranças de experiências impregnadas de sofrimento e indignação, vinculadas muitas vezes às questões étnico-raciais e de gênero debatidas nas aulas. Nesse quadro, é fundamental ampliar as possibilidades de diálogo com a turma e explorar, com respeito e delicadeza, os pontos de vista que aparecem na troca de experiências vivenciadas pelo grupo, assegurando sempre uma escuta atenta e sensível. Ao mesmo tempo em que nos defrontamos com aquele/as que se surpreendem com essas trajetórias - marcadas por dificuldades e discriminações no ambiente escolar e universitário -, também encontramos os/as que são tocados/as pelo fato de suas experiências adversas serem reconhecidas em processos de formação e pesquisa.

Além desse espaço para compartilhar a reflexão provocada pela discussão de textos de caráter teórico para se pensar o papel da escola em relação à diversidade e à desigualdade, é importante constituir um repertório de *experiências inspiradoras* do ponto de vista pedagógico, nas quais esses aspectos são tratados de forma adequada no ambiente escolar. Tal pretensão articula-se com a proposta de estágio concebida, em conjunto com as professoras Rita de Cassia Gallego e Vivian Batista da Silva, que conclama os/as estudantes a buscarem instituições, cujas práticas sejam inspiradoras no que concerne à temática que eles pretendem analisar no âmbito dessa atividade. Uma outra contribuição nesse sentido é o trabalho realizado em conjunto com a Escola de Aplicação da FEUSP que tem permitido aos/às nossos/as licenciados/as conhecer a proposta pedagógica da instituição e a atuação das professoras Fabiana Dias e Rosanna Claudia Bendinelli que, neste ano, por exemplo, trouxeram relatos de como elas têm realizado práticas diferenciadas de ensino⁴ e o trabalho de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Saber como se constrói uma proposta que procura dar conta da diversidade inerente às turmas com base no relato das docentes que a conceberam e a implementaram, levando em conta os desafios enfrentados, assim como as condições de trabalho da instituição é fundamental para se pensar práticas inovadoras e inspiradoras. Nesse sentido, cabe ressaltar que uma proposta pedagógica

4 A esse respeito, ver: GALLEGO, Rita de Cassia. “Ninguém fica para trás” em práticas de leitura e escrita. In: BOTO, Carlota (org.). **Cultura digital e educação**. São Paulo: Contexto: Pinsky, 2023. p. 319-341.; e VICENTINI, Paula Perin; SILVA, Thays Fernandes Flor da; GALLEGO, Rita de Cassia. O ensino diferenciado nos anos iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP: espaço, sujeitos e práticas. **Primus Vitam**, v. 2, n. 17, p. 1-20, 2023.

dessa natureza - que envolve mudanças na organização temporal e espacial da escola, tendo em vista o objetivo de assegurar a equidade nas oportunidades de aprendizagem - só é possível graças às práticas que foram construindo a cultura da EAFEUSP, ao longo de sua história. Trata-se de um estabelecimento de ensino, cuja gestão inclui uma ampla participação dos/as professores/as, viabilizando que alternativas para os problemas identificados em relação aos processos de ensino-aprendizagem sejam pensadas de maneira coletiva - o que reforça o envolvimento e a identificação do corpo docente com o projeto político-pedagógico da escola. Entretanto, não se pode desconsiderar que essa dinâmica institucional depende não só dos princípios democráticos que notadamente orientam a gestão da escola, mas também das características do contrato de trabalho dos/as docentes, cuja carga horária prevê, além do período de atuação em sala de aula, tempo para o planejamento de atividades didáticas e projetos, a discussão das questões que fazem parte do cotidiano da escola, a própria formação e a dos/as futuros/as professores/as por meio da supervisão de estagiários/as e bolsistas.

Abordar essa dimensão do trabalho docente talvez seja um dos principais desafios nas aulas de *Didática*, pois não é possível desenvolver qualquer tipo de análise das práticas pedagógicas sem considerar as condições existentes para realizá-las que, por sua vez, não podem ser dissociadas da análise do processo de *profissionalização do magistério*, constituído por diversas etapas que envolvem - segundo António Nóvoa (1998) - desde o estabelecimento da *licença para ensinar* e dos critérios de seleção, passando pela criação de instituições de formação e de produção de conhecimentos específicos, até a organização da categoria em associações e sindicatos para obter melhores condições de trabalho e conquistar a possibilidade de interferir nas políticas educacionais. Tal processo - que se desenvolve, no Brasil, a partir de meados do século XIX - não se dá de forma linear e progressiva, mas sofre reveses que o próprio Nóvoa (1998, 2019) chama de *desprofissionalização* e outros autores, como, por exemplo, Fernandez Enguita (1991) designam de *proletarização*, destacando a possibilidade de os/as professores/as perderem o domínio sobre o seu trabalho mediante a dissociação entre teoria e prática, ou dito de outra forma: entre concepção e execução. Sem pretender me aprofundar nesse debate, é inegável que a maneira pela qual os/as docentes exercem o seu ofício sofre a influência do estatuto profissional do magistério que não se restringe à recompensa material do seu trabalho, mas envolve, ainda, a autonomia para realizá-lo e, numa perspectiva mais ampla, diz respeito, também, ao prestígio da categoria junto a outros segmentos sociais e a diversas formas de recompensa simbólica da profissão (Vicentini, 2002). É a partir dessa perspectiva que,

na próxima parte, procuro mostrar como esses aspectos interferem na realização do trabalho docente e na relação estabelecida com o ofício ao longo da carreira mediante a análise do livro **O avesso da pele** que conta a história do professor Henrique Nunes.

b) *O avesso da pele*, as entranhas da profissão e uma discreta esperança

Para se pensar o desenvolvimento profissional do magistério, ainda que sem o objetivo de detalhar as especificidades da organização das diferentes redes públicas que compõem os estados e municípios brasileiros, pode-se dizer que, grosso modo, o seu estatuto abrange diversos aspectos que regulam o exercício da profissão, entre os quais vale destacar: a etapa da educação básica em que atua, o tipo de formação inicial exigida; a natureza do tipo vínculo empregatício que pode ser efetivo - em decorrência da realização de concurso público - ou precário; a distribuição de sua carga horária, com a previsão de tempo para a preparação das aulas, a discussão do projeto político pedagógico, das questões que fazem parte do cotidiano escolar e a formação continuada; as perspectivas de desenvolvimento profissional mediante um plano de carreira e a remuneração, interferindo no número de escolas e de turnos em que os/as professores/as lecionam, assim como nas possibilidades de participação nas instâncias coletivas de discussão e formação. A influência desses aspectos sobre a maneira como os/as professores/as realizam o seu ofício é difícil de precisar, embora os estudos acerca do mal-estar docente e da falta de atratividade da profissão indiquem que a precarização do magistério tem afetado a relação que eles/as mantêm com a profissão e os desafios que lhes são próprios. Entretanto, não é possível estabelecer uma relação direta ou de causa-efeito entre condicionantes mais amplos para o exercício do magistério - que envolvem desde políticas públicas para a categoria, passando pela organização das redes de ensino estaduais, municipais e particulares, até as especificidades da cultura institucional de cada escola - e a atuação do/a docente em sala de aula e os valores privilegiados em sua prática no decorrer de sua trajetória profissional.

Há, portanto, nuances que precisam ser consideradas para se compreender a complexidade dessa relação que sofre a interferência de inúmeros fatores, como, por exemplo, a fase na qual o/a docente se encontra em seu ciclo profissional (Huberman, 1992), assim como se dá a constituição dos saberes da experiência (Tardif; Raymond, 2000) que dependem tanto de “fontes sociais de aquisição” quanto de “modos de integração no trabalho docente”. Para os autores, os processos de formação e iniciação profissional devem ser entendidos numa dupla perspectiva. A primeira diz respeito a aspectos da vida pessoal, envolvendo o ambiente familiar, os condicionantes referentes à sua posição no espaço social - no qual questões de gênero, socioeconômicas e étnico-raciais desempenham um papel importante -, assim como

as experiências vivenciadas na Educação Básica e no Ensino Superior que inclui a formação profissional, da qual fazem parte a fundamentação teórica e a prática. Já a segunda concerne ao desenvolvimento do trabalho propriamente dito, em que a troca com os pares, assim como a cultura institucional de cada escola desempenham são fundamentais na maneira como os/as docentes realizam a entrada na profissão e iniciam a sua carreira. Soma-se a isso o fato de que o magistério tem, tal como ressalta Hargreaves (1998), tanto o seu caráter individual - e até, solitário - quanto coletivo. Apesar de, em relação a esse último aspecto, o autor salientar os riscos de uma “coletividade artificial”, é inegável que a interação com os/as colegas de ofício, cujas trajetórias se diferenciam em termos de formação, experiências, fases de carreira e os integrantes da equipe gestora (direção, coordenação e orientação educacional existente em algumas escolas) têm um papel importante na inserção institucional e na relação com a docência e os desafios que o seu exercício apresenta, ao se vivenciar o cotidiano escolar. Essa perspectiva mais ampla, ligada ao caráter coletivo da docência, não pode ser desconsiderada quando se analisa as especificidades da situação de aula, em que o/a professor/a se vê diante das relações que se estabelecem, nesse espaço, com os/as alunos/as com vistas à aprendizagem e à formação de acordo com os princípios norteadores do projeto político-pedagógico da escola.

Não por acaso que, ao discutir a formação docente em “tempos de metamorfose da escola”, António Nóvoa (2019) propõe uma articulação entre universidades, escolas e professores/as, chamando a atenção para a importância do caráter coletivo da profissão para se “compreender a [sua] complexidade em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.)” (Nóvoa, 2019, p. 6) e, assim, refundar a escola em vigor na atualidade. Tendo como base o modelo que se consolidou a partir de meados do século XIX, a escola atual parece não dar conta dos desafios da contemporaneidade, pois deixou de cumprir “muitas das promessas do passado” - como, por exemplo, um ensino de qualidade para todos/as - e se mostrou incapaz de “para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida de nossas crianças” (Nóvoa, 2019, p. 3). Com base nessa constatação, António Nóvoa identifica duas tendências das políticas públicas para dar conta dessa incapacidade do modelo vigente de escola dar conta de seu “*futuro presente*” e suas consequências para a categoria docente. A primeira tendência questiona o “contrato social em torno da educação com base em lógicas de *privatização* e procura ultrapassar as dificuldades do modelo escolar através de processos de *individualização*” (p. 4), com a defesa da educação domiciliar e a abertura do campo educacional para grandes grupos econômicos, ligados a organizações da sociedade civil, levando, muitas vezes, a políticas de adoção de *vouchers* escolares e ao uso do termo vago *educadores*, de modo a destituir o caráter profissional da docência. Já a segunda tendência diz respeito à

“necessidade de repensar o contrato social e o modelo escolar, mas sem pôr em causa a dimensão pública da educação e a importância da escola na construção de uma *vida em comum*” (p. 4). Ao se alinhar a essa segunda posição, o autor lembra que:

Hoje a fragmentação a que estamos a assistir no cibernundo, coloca a escola perante a urgência de valorizar a nossa pertença a uma mesma humanidade e a um mesmo planeta. Este *comum* não vem de *comunidade de identidade*, mas sim de *comunidade de trabalho*, isto é, o que fazemos em comum uns com os outros independentemente das nossas origens, crenças ou ideias. [...] A renovação da escola no contexto de um espaço público da educação; e o esforço para reconstruir o *comum*, nunca deixando de valorizar a diversidade. (Nóvoa, 2019, p. 4-5).

Para tanto, o autor propõe uma formação voltada para a “identidade profissional, na maneira como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente”, favorecendo uma reflexão sobre as dimensões pessoais e também coletivas do ofício de modo a romper com a oposição “inútil e improdutiva” que usualmente se faz entre universidades - como produtoras de conhecimento cultural e científico - e escolas, *lôcus* da prática. Nessa perspectiva, “o terceiro termo, *a profissão*, [contém] [...] o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os vértices do triângulo. É nesse entrelaçamento que ganha força uma *formação profissional*, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão” (Nóvoa, 2019, p. 7). Em seu entender, essa articulação é fundamental não só para se construir programas de formação coerentes, mas também para promover o reconhecimento da importância do magistério, permitindo a sua renovação com vistas aos desafios atuais do ensino, sem desconsiderar a necessidade de alterar as condições de trabalho em vigor nas escolas e o processo de desenvolvimento profissional da categoria.

Ao se discutir a formação docente, considerando os processos de *profissionalização* e *desprofissionalização* da categoria no Brasil, é possível encontrar na obra literária de Jeferson Tenório (2020) - **O Averso da pele** - elementos importantes para se compreender a maneira pela qual as condições de trabalho vigentes em boa parte das escolas brasileiras afetam - ou até mesmo corroem - a relação que os/as professores/as constroem com o ofício ao longo de sua trajetória profissional. Tal relação que se inicia antes mesmo de se escolher o magistério como profissão, pois é permeada pelas lembranças das experiências escolares como estudantes, nas quais o papel dos/as professores/as marcantes é inegável sobre a forma como se aprende a compreender o mundo e as diferentes formas de conhecimento. Somam-se a elas as vivenciadas como estudantes no Ensino Superior - ou mais especificamente em Cursos de Licenciaturas - , nos quais as representações sobre os processos de ensino-aprendizagem, a escola e os agentes nela atuantes são tematizadas a partir de diferentes perspectivas teóricas que tratam das várias dimensões da prática pedagógica e da atuação docente e

incorporam as experiências advindas dos estágios. A partir de então se dá a entrada na profissão e, tal como revela o estudo de Huberman (1992), se desenvolvem as várias fases do ciclo de vida dos/as professores/as. Ao retomar o trabalho do autor de maneira bastante esquemática, pode-se dizer que, após a *entrada na profissão*, os/as docentes passam por um processo de *estabilização* mediante a consolidação de um repertório pedagógico; em seguida, experimentam um período de *ativismo e diversificação* que antecede à fase de *serenidade e distanciamento afetivo* e, por fim, há um certo *desinvestimento*, que pode ser *sereno* ou *amargo*.

Utilizar a referida obra literária para se apreender as nuances dessa relação parece-me extremamente oportuno, pois o livro reconstitui, de forma bastante intimista, a trajetória de Henrique - um professor negro, com mais de 20 anos de carreira na cidade de Porto Alegre -, com base no relato de seu filho, Pedro, logo após a perda de seu pai, assassinado numa abordagem policial. O diálogo póstumo entre pai e filho dá ao livro a possibilidade de recuperar sensações, sentimentos e impressões presentes em momentos distintos da vida de Henrique, sem, entretanto, deixar de articulá-los a condicionantes socioculturais, numa tentativa de compreender a trajetória de um jovem negro, no Brasil, que se tornou professor na capital do Rio Grande do Sul, onde trabalhou até os 52 anos, quando faleceu de forma trágica e violenta. Assim, as diversas dimensões do racismo que estrutura as relações sociais no Brasil aparecem associadas ao caráter excludente do nosso sistema educacional na narrativa das experiências vivenciadas por Henrique, tanto como aluno quanto professor. Ao mesmo tempo em que representa o ensino brasileiro como um aspecto importante para a manutenção do racismo no Brasil, a obra de Jeferson Tenório (2020) também mostra que, no seu interior, é possível encontrar agentes que procuram combatê-lo, como por exemplo, professores/as que incorporam em suas aulas conteúdos que permitem compreendê-lo numa perspectiva mais ampla, conforme aconteceu com Henrique ao tomar contato com o professor Oliveira, em um cursinho para pessoas negras, mantido por uma ONG em uma igreja. No diálogo póstumo com o seu pai, Pedro diz que, até então:

[...] você não sabia bem o que queria fazer. Na verdade, você estava perdido, porque, até ali, a vida não passava de um amontoado de obstáculos que você tinha de superar. Resistir fazia parte da sua vida e você nunca havia se questionado por que as coisas eram assim. Nunca se questionou por que era pobre, nunca se questionou por que vivia sem pai. Nunca se perguntou por que a polícia o abordava na rua com tanta frequência. A vida simplesmente acontecia e você simplesmente passava por ela. (Tenório, 2020, p. 32-33).

Essa compreensão do mundo e da própria vida transformou-se radicalmente:

[...] quando o professor Oliveira contou para sua turma sobre Malcolm X, quando vocês conversaram sobre Martin Luther King, quando pela primeira vez você ouviu a palavra “negritude”, o seu entendimento sobre a vida tomou outra dimensão, e você se deu conta de que ser negro era mais grave do que imaginava. Foi com o professor Oliveira que você descobriu que as raças não existiam. Numa única aula você aprendeu que a raça era uma mentira. Que a sua cor era uma invenção cruel e orquestrada pelos europeus. Descobriu que a escravidão negra foi sustentada por discursos racistas a partir do século XVIII. (Tenório, 2020, p. 33).

A forma como o professor Oliveira é descrito dá a dimensão da mudança provocada na vida de Henrique, alterando, inclusive, o modo como ele via o tratamento preconceituoso que recebia da família de sua namorada à época - Juliana -, que era branca e com quem não manteve o relacionamento por muito mais tempo. A riqueza da descrição justifica mais uma citação relativamente extensa:

Será com ele que você tomará consciência de si e do mundo branco em que está inserido. Oliveira era poeta e professor de literatura. Usava cabelo *black power*. Barba grande. Você ficou impressionado com aquele professor negro que falava de Shakespeare e Ogum com a mesma intensidade e beleza. A partir dali, sua vida não seria mais a mesma. Mas, enquanto isso, você e a Juliana partilhavam da mesma visão de mundo. Acreditavam que raças não existiam e que a humanidade era a única coisa que havia. Na primeira vez que ouviu falar em consciência negra, você não compreendia que a sociedade se importava mais com a sua cor do que com o seu caráter. (Tenório, 2020, p. 29).

Assim, **O Averso da pele** - conforme o próprio título sugere - tem como temática central a forma como o racismo estrutura as relações interpessoais no Brasil, afetando desde relacionamentos amorosos até a inserção no mercado de trabalho, passando por atividades corriqueiras do cotidiano, como, por exemplo, fazer compras, tomar um ônibus etc., com a possibilidade de desfechos trágicos como o que ocorreu com Henrique, assassinado pelo fato de ele não ter escutado a ordem do policial para ser revistado. No entanto, ao constituir um diálogo póstumo de Pedro com o seu pai - um professor de Língua Portuguesa, com mais de 20 anos de carreira -, o livro de Jeferson Tenório (2020) acaba por desvendar as entranhas que marcam o exercício do magistério em nosso país, ao mostrar como os/as professores/as estão sujeitos/as a uma série de condicionantes que levam a uma verdadeira corrosão das suas expectativas quanto ao seu papel profissional, mas sem perderem totalmente

a esperança nas potencialidades do ensino. É justamente com uma menção a essa esperança que o narrador explica o porquê de produzir esse texto como uma forma de lidar com a perda do seu pai de forma tão violenta e repentina:

Eu não queria apenas a sua ausência como legado. Eu queria um tipo de presença, ainda que dolorida e triste. [...] Será sempre o pai que se recusa a partir. [...] **Até o fim você acreditou que os livros poderiam fazer algo pelas pessoas.** No entanto, você entrou e saiu da vida, e ela continuou áspera. (Tenório, 2020, p. 13, grifo próprio).

Apesar dessa menção à crença de Henrique no poder dos livros para ajudar as pessoas, Pedro - em mais de uma ocasião - refere-se aos efeitos deletérios das características de boa parte das escolas brasileiras sobre a maneira como o seu pai via o magistério, após vinte anos de carreira. Ao defini-lo como alguém que “sobreviveu à escola, primeiro como aluno, depois como professor”, sem saber “como aguentou todas aquelas situações constrangedoras e violentas que a escola proporciona a todos que fazem parte dela”, Pedro revela que nunca considerou a possibilidade de seguir a mesma profissão do pai, que estava “sempre preocupado em corrigir provas, redações, reclamando da burocracia escolar, reclamando dos alunos mal-educados, reclamando da falta de estrutura dos colégios, reclamando da reunião com pais” (Tenório, 2020, p. 129). Para além das demandas burocráticas e das dificuldades de comunicação com os pais, mães ou responsáveis, o fato do sistema educacional brasileiro incluir mecanismos de produzir “fracassados”, reforçando o seu caráter excludente, também aparece nas reminiscências que Pedro apresenta a respeito do desânimo que tomou conta de seu pai em relação ao magistério. Nesse sentido, ele conta que, em seu último ano de vida, Henrique assumiu, no período noturno, duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujo perfil do alunado se modificou bastante, ao incorporar adolescentes que não foram bem-sucedidos no ensino regular:

Antes os alunos eram mais velhos e haviam parado de estudar por algum motivo e depois, já na maturidade, voltavam para a sala de aula. Mas agora, não. Agora a maioria dos alunos eram adolescentes que não deram certo no turno do dia. São os refugos. Os que não se enquadram. Os repetentes. Os que ninguém quer por perto. Os mal-educados. Todos colocados numa sala. Todos com uma enorme tarja na testa: os fracassados, você pensava. Tratava-se, portanto, de uma bomba-relógio, pois, ao se verem na mesma sala, eles se reconheciam como fracassados e já sabiam por que estavam juntos. Ora, ora, vejam só: somos os piores na mesma sala. Agora eles vão ver como somos os piores mesmo. (Tenório, 2020, p. 133).

Essa percepção que os alunos de Henrique tinham de si fazia com que ele, em diversos momentos, fosse tomado pela sensação de fracasso no exercício do magistério. Isto porque, muitas vezes, ele não conseguia ministrar o conteúdo planejado para as suas aulas devido à total indiferença dos/as alunos/as. Apesar de ter deixado de insistir no ensino de gramática, crase ou orações subordinadas, Henrique - em sua prática diária - tinha imensa dificuldade de conquistar a atenção das turmas em que lecionava, a ponto de Pedro dizer que, em vinte anos de magistério, o pai “nunca pensara que seria derrotado por um bando de adolescentes” e, mesmo num dia de chuva que parecia deixá-los mais calmos e letárgicos, ele “tinha dificuldade para iniciar a aula, tinha dificuldade em conseguir a atenção deles. Nada do que você fazia ou propunha os atraía” (Tenório, 2020, p. 153). Essa dificuldade de estabelecer um vínculo com os/as alunos/as para ministrar a sua aula fez com Henrique fosse tomado pelo “desencanto” com o decorrer do tempo. Isto porque a relação pedagógica⁵ tinha um papel central na maneira como ele via a própria profissão, conforme destaca Pedro no diálogo com o pai:

[...] **a escola transformou você num indiferente.** [...] A escola e os anos de prática docente te transformaram num operário. Anos e anos acreditando que você estava fazendo algo de significativo, mas vieram outros anos e anos e soterraram suas expectativas. **A precariedade da escola venceu, e você estava cansado.** (Tenório, 2020, p. 132, grifo próprio).

Tal relação, no entanto, era marcada por uma certa ambiguidade, pois os/as mesmos/as alunos/as, fora da escola, eram gentis com Henrique, deixando-o passar na frente quando chegava o ônibus, por exemplo - o que, em grande medida, aumentava a decepção do professor com o papel desempenhado pela escola na vida deles e a consequente falta de prestígio do seu ofício em nossa sociedade. No dizer de Pedro, essa foi a luta do pai:

Ver gerações e gerações de crianças e adolescentes passarem por você, virarem adultos e esquecerem da escola, te tornou, em última análise, um **ser invisível** (...). **Um ser esquecido entre o quadro e o giz.** Na sala de aula, você desaparece para as pessoas. Todos acham que, se você está ali, tendo de aturar os desaforos de crianças e adolescentes, é porque você não deu certo na vida. Dar aulas

5 A relação pedagógica é entendida aqui de forma triádica: professor/a-aluno/a-conhecimento, tal como define Carlos Eduardo Guimarães (1982). A esse respeito, consultar, também, as considerações de Marilena Chauí (2016).

foi o que sobrou para os perdedores. Mas no fim das contas você sabe que não é bem assim. Ou pelo menos queria acreditar nisso. (Tenório, 2020, p. 155, grifo próprio).

Essa discreta esperança de que a sua profissão não era constituída por “perdedores” e de que a indiferença presente em sua prática docente não era permanente levou Pedro a dizer que, se seu pai escrevesse um diário, poderia dizer que apesar de desejar já estar aposentado com 52 anos e ter “visto muitos professores abandonarem o barco”, havia “um tipo único” que não pensa em desistir do magistério e “resolve, ou por ingenuidade ou por imbecilidade, pegar o touro à unha, permanecer na linha de frente” durante anos, sem hesitar em “todos os dias pegar a vida pela gola e sacudi-la” (Tenório, 2020, p. 154-155). Foi exatamente esse tipo de ímpeto que levou Henrique a reagir à conversa de seus/as alunos/as sobre “fulano [que] matou não sei quem e agora o sicrano [ia] [...] mandar bala no fulano”, demonstrando interesse e prazer nesse tipo de relato. Ao constatar que “a maioria era composta de negros” e sabendo “bem para onde eles estavam se encaminhando”, Henrique sentiu que “deveria ser um exemplo para eles”, já que era o único “professor negro da escola” e, “talvez por impulso, culpa, ou mesmo porque sentia que ainda precisava fazer algo”, ele caminhou até “o meio da sala e deu um grito enérgico”, conseguindo atrair a atenção de todos/as. Pedro descreve a interação do pai com os/as alunos/as para mantê-los/as atentos/as:

Era a tua chance. Você tinha poucos segundos para convencê-los a continuar prestando atenção em você. *Gostaria que vocês ouvissem uma coisa: se querem saber, eu conheço um cara que matou duas pessoas*, você disse, num tom grave e dramático, para que não tivessem dúvidas do que você estava dizendo. Eles se olharam e não entenderam bem por que você dissera aquilo. Um dos alunos começou a rir. Mas você seguiu sério. Outro aluno mandou o que estava rindo calar a boca, *porra, não tá vendo que o professor tá falando?* Ali você percebeu que os tinha na mão e precisava continuar. *Bem, como eu disse, eu conheço um cara que matou duas pessoas, e tem mais: eu sei o que ele pensou antes de matar, eu sei o que ele pensou depois de matar.* (Tenório, 2020, p. 164-165, grifos do autor).

Diante de vários questionamentos dos/as alunos/as, visualmente interessados/as no que Henrique havia dito, ele prometeu trazer esse cara na próxima semana e até conseguiu dar uma aula sobre Drummond. Ao concluí-la, os/as alunos/as foram procurá-lo para dizer que “gostaram da sua aula”, deixando-o “feliz com aquilo, como se algo na sua vida de professor tivesse sido resgatado” (Tenório, 2020, p. 165) - o que reforça mais uma vez a centralidade da relação pedagógica na forma como ele

via o seu ofício; isto é, estabelecer um vínculo com os/as alunos/as para conseguir ensinar o conteúdo da sua matéria, no caso, literatura. Na semana seguinte, eles/as estavam ansiosos para saber se o professor cumpriria a promessa feita. De acordo com o relato de Pedro:

Não vai dizer que você enganou a gente?, disse um deles. Você respondeu que não. [...]. Ao entrar na sala, você pediu que fizessem uma roda com as mesas e cadeiras; eles obedeceram, porque ainda estavam confiando em você. Depois, quando todos estavam sentados, você abriu a pasta, tirou umas folhas e distribuiu para cada um deles. Tratava-se de um texto. Alguns perguntaram o que era aquilo, *cadê o cara, professor?* [...] Você então levantou e começou a ler o texto que você distribuía para os alunos. Eram trechos de **Crime e castigo**, do Dostoiévski. (Tenório, 2020, p. 167, grifos do autor).

Depois de alguns dias angustiado, pensando como iria trabalhar esse texto com a sua turma de “perdedores/as” que pareciam não entender nada, Henrique selecionou alguns trechos da obra e ensaiou uma leitura dramática, prevendo as palavras que deveriam ser ditas com mais ênfase e quais pausas seriam necessárias para “deixar o silêncio falar por si”. Durante a aula, ele olhava-os/as nos olhos e - de acordo com Pedro - “realmente parecia que estava funcionando. A descrição de Dostoiévski os/as hipnotizava. Entre a narração de uma morte e outra, podia-se ouvir a respiração dos/as alunos/as. Teu cansaço havia sumido e uma nova sensação de plenitude havia tomado conta de você” (Tenório, 2020, p. 168). Embora tivesse planejado, inicialmente, a leitura de 4 páginas por aula, esse número foi muito maior, chegando a 42 páginas no total contando com as aulas seguintes e despertando, inclusive, o interesse de Peterson - um aluno que “ainda estava na escola por um milagre” - com quem foi conversando sobre Raskólnikov, personagem principal do livro **Crime e Castigo**, até o ponto de ônibus. Em outra ocasião, ele elogiou a aula de Henrique, cuja alegria com o êxito dessa atividade é descrita por Pedro com grande entusiasmo que, infelizmente, se mistura com a narrativa do assassinato do pai e aqui, mais uma vez, racismo e profissão docente se entrelaçam na trajetória de Henrique, cuja vida foi interrompida justamente no momento de retomada do entusiasmo e da alegria no exercício do magistério:

Agora você planejava levar Kafka, Cervantes, James Baldwin, Virginia Woolf e Toni Morrison para eles. Depois daquela noite, tudo era possível. Aquilo estava te salvando do abismo. E você nem percebeu quando os reflexos vermelhos de uma sirene bateram na parede de um prédio próximo a você. Nem percebeu a aproximação de uma viatura da polícia, e também não percebeu quando eles pararam o carro ao

seu lado. Você só se deu conta do que estava acontecendo quando um deles falou mais alto e disse para você parar. Era uma abordagem. Sua cabeça ainda estava na sala de aula, ainda estava em Dostoiévski. Ele gritou para você parar. [...] Mas você não escutou ou não quis escutar. Ele e os outros policiais estavam nervosos [...] Mas para você lá não fazia diferença, porque daquela vez eles não iam estragar tudo. Vocês tinham de estar lá. Vocês tinham que ver a cara deles quando comecei a ler, vocês tinham que ver o silêncio deles, vocês tinham que vê-los prestando atenção. Vocês tinham de conhecer o Peterson, tinham de ouvir o que ele tinha para dizer sobre o livro. Então, você abriu a pasta, ignorando os gritos do policial, os gritos de larga a pasta, porra. Você ignorou porque agora era a sua vez. Era a sua vez de ditar as regras. E a regra, agora, era seguir seu movimento, colocando a mão dentro da pasta. (Tenório, 2020, p. 176-177).

O contraste entre a satisfação de Henrique com o sucesso das aulas sobre Dostoiévski e a sua morte trágica dá à narrativa de Pedro um *gosto amargo*,⁶ que pode ser amenizado com a retomada dos momentos em que a experiência como docente traz uma visão mais generosa das potencialidades do seu ofício. Apesar de dizer que o pai não se encaixava “no perfil daqueles filmes sentimentais estadunidenses, em que os professores viram o jogo diante das situações mais adversas e hostis”, nem havia promovido grandes transformações na vida de seus alunos/as, Pedro não deixa de reconhecer que Henrique - em sua prática profissional - fomentou “mudanças pequenas e silenciosas”, tentando “mostrar a eles algo que valesse a pena”. (Tenório, 2020, p. 158). Após a morte do pai, ao procurar definir o seu legado, Pedro reitera a centralidade da relação pedagógica, dizendo que “a sua obra foram seus alunos, mesmo aqueles que nem se lembram de você. Sua obra foram as suas aulas tristes. Suas aulas sérias, suas aulas apaixonadas” (Tenório, 2020, p. 184). E, nesse sentido, a última lição que o exercício do magistério lhe deu foi não procurar influenciá-los, “mas se deixar influenciar por eles. Contagiar-se da ingenuidade deles e perceber com espanto as coisas novamente pela primeira vez” (Tenório, 2020, p. 157). Foi justamente um ex-aluno, negro, que fez questão de registrar o seu reconhecimento ao trabalho de Henrique em seu enterro:

[...] um rapaz jovem, negro, que se identificou como ex-aluno, pediu para falar: eu queria começar dizendo que eu conheci o professor Henrique Nunes na sétima série, eu tinha doze anos. E não tenho

6 Aqui tomo de empréstimo a expressão que dá título ao livro de Maria Mercês Ferreira Sampaio (2004), com quem aprendi muito sobre o funcionamento das escolas brasileiras e os processos de formação de professores/as.

como medir tudo que ele fez por mim, tudo que ele fez por inúmeros alunos, tudo que ele me ensinou. Estou arrependido de não ter dito isso a ele. (Tenório, 2020, p. 179-180).

Ao recorrer à análise da trajetória do professor Henrique, descrita de forma pungente por Jeferson Tenório, procurei mostrar - por meio da riqueza do texto literário sensível e preciso - a influência das condições de trabalho, assim como das características de nosso sistema educacional sobre as possibilidades de concretizar as atividades que se planeja, com vistas ao ensino de sua matéria e à formação dos alunos/as sob a responsabilidade do docente, assegurando-lhes equidade nas situações de aprendizagem. Essa dimensão do trabalho docente - relativa aos processos de *profissionalização* e *desprofissionalização* do magistério - precisa ser incorporada pelo debate sobre formação de professores/as, quando se busca habilitá-los para dar conta da diversidade em sala de aula e, assim, combater os mecanismos de exclusão ainda presentes em nossas escolas, corroendo, muitas vezes, a relação que os professores estabelecem com o seu ofício. E é justamente, por isso, que gostaria de encerrar minhas considerações, expressando a minha *esperança* de que tal compreensão se amplie, de modo que as próximas gerações de professores/as encontrem condições mais favoráveis para o exercício do magistério, tendo a possibilidade de favorecer, em seus alunos uma relação fecunda com o conhecimento. Dessa forma, creio que é possível vislumbrar o *futuro* de que nos fala Clarice Lispector nos trechos escolhidos como epígrafe deste texto que, de diferentes formas, voltou-se para as tentativas de promover a sensação de *pertencimento*, com base na qual professores e professoras - em formação ou já atuantes - continuam caminhando no deserto com sede de uma vida abundante e livre. Tal processo não se dá sem luta e envolvimento - tanto de professores/as quanto de alunos/as - em busca de um espaço pedagógico que seja acolhedor e incentive o respeito à diferença e a alegria no desenvolvimento da prática pedagógica. Essa *esperança*, mesmo que fugidia, tem movido esses dois grupos, em diversas fases da vida, reforçando os laços entre escolas e universidades, em busca de uma escola menos excludente, tal como expressa Paulo Freire (1996, p. 72), em *Pedagogia da Autonomia*:

O meu envolvimento com a prática educativa, [...], jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar. Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha.

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se [...] o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. [...]. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História.

Referências

AZANHA, José Mario Pires. Uma reflexão sobre a Didática. SEMINÁRIO A DIDÁTICA EM QUESTÃO, 3., 1985, São Paulo. **Atas [...]**. v. 1. São Paulo: FEUSP, 1985. p. 24-32.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. *In*: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (org.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 217-227.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. *In*: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 185-216.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 28, p. 77-96, jan./abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100007>

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.) **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage, 2001.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

COMENIUS. **Didática Magna**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERNANDES ENGUITA, Mariano. “A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-60, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLEGO, Rita de Cassia. “Ninguém fica para trás” em práticas de leitura e escrita. *In*: BOTO, Carlota (org.). **Cultura digital e educação**. São Paulo: Contexto: Pinsky,

2023. p. 319-341.

GUIMARÃES, Carlos Eduardo. A disciplina no processo ensino-aprendizagem. **Didática**, São Paulo, n. 18, p. 33-39, 1982.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: MacGraw-Hill, 1998.

Hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF, 2017.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã *yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

MACEDO, Renata Guedes Mourão; VICENTINI, Paula Perin; GALLEGO, Rita de Cassia. Diversidade e políticas da diferença na escola: notas sobre 30 anos de debate no Brasil (1990-2020). *In*: RIBEIRO, Cintya Regina; BONTEMPI JUNIOR, Bruno; NASCIMENTO, Maria Letícia; POLACHINI, Bruna Soares; DURÃES, Fábíola Alice dos Anjos; YAMAMOTO, Fernanda Aparecida (org.). **Pesquisas caleidoscópicas**: modos de ver e criar. São Paulo: FEUSP, 2023. p. 222-237. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1064>. Acesso em: 14 out. 2024.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1995.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve historia de la educación especial en Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2011. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em: 14/10/2024.

NÓVOA, António. La professionnalisation enseignante en Europe: analyse historique et sociologique. *In*: NÓVOA, António. **Histoire & comparaison: essais sur l'éducation**. Lisboa: Educa, 1998. p. 147-185.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Ofício do aluno: análise das configurações de alunos sob o olhar de gênero. *In*: VIANNA, Claudia; CARVALHO, Marília (org.) **Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 175-186.

SAMPAIO, Maria Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: Iglu, 2004.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; ANGELUCCI, Carla Biancha. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 281-295, jan./mar. 2017.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez.2000.

TENÓRIO, Jeferson. **O Averso da pele**. São Paulo: Cia. das Letras, 2020.

VIANNA, Claudia; CARVALHO, Marília (org.). **Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

VICENTINI, Paula Perin. **Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1993)**. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VICENTINI, Paula Perin; SILVA, Thays Fernandes Flor da; GALLEGOS, Rita de Cassia. O ensino diferenciado nos anos iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP: espaço, sujeitos e práticas. **Primus Vitam**, v. 2, n. 17, p. 1-20, 2023. Disponível em: https://delphos-gp.com/primus_vitam/primus_17/paula.pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

Tutoria Acadêmica na FEUSP: formação em diálogo pela permanência estudantil

Rita de Cassia Gallego
Patrícia Aparecida do Amparo

“Os movimentos sociais devem unir as energias criativas e afirmativas das pessoas, não apenas reiterar os danos e produzir uma identidade como sujeitos de dano.”
(Judith Butler)

Introdução

Como incluir estudantes no ensino superior sem excluí-las/os da universidade? De que forma podemos garantir a formação universitária de excelência sem que essa seja às custas da exclusão daquelas/es que chegam ao curso com diferentes experiências de escolarização e de familiaridade com a cultura escrita, de modo especial, com a leitura e escrita acadêmica? Tais questões norteiam a proposta deste capítulo, o qual discute de que maneira o Programa Tutoria Acadêmica, uma das ações do Programa Autonomia Acadêmica da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

(ProAcad FEUSP)¹, criado em 2021, durante a pandemia, tem contribuído para favorecer a inserção de estudantes na FEUSP em práticas acadêmicas, em particular, aquelas relacionadas à leitura e escrita. Por meio da organização de pequenos grupos, geralmente compostos por estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia, e por um docente, pós-doutorando ou pós-graduando, o principal intuito da Tutoria é tratar de questões relacionadas ao letramento acadêmico no ensino superior, partindo das características das trajetórias de escolarização das/os estudantes e seus repertórios de leitura e de escrita, de modo a atender demandas mais concretas desses².

Este texto é estruturado sobretudo a partir das reflexões que temos empreendido como docentes das disciplinas Didática I e II do curso de Licenciatura em Pedagogia, as quais são voltadas às/os estudantes ingressantes, e, ainda, como membros e idealizadoras das ações realizadas pelo ProAcad; além disso, exercemos em momentos

1 Considera-se relevante assinalar que, entre meados de 2019 e 2021, organizou-se um grupo de trabalho que tinha o nome de Autonomia Acadêmica, sendo esse precursor do ProAcad, o qual era coordenado pela Profa. Karina Soledad Maldonado Molina. Atualmente, esse é constituído pelos seguintes docentes da FEUSP: Dislane Zerbinatti Moraes (coordenadora), Émerson de Pietri, Jaime Francisco Parreira Cordeiro, Patrícia Aparecida do Amparo e Rita de Cassia Gallego; além da estudante do curso de Pedagogia, Marcelle Domingos Silva. Entre os anos de 2021 e 2023, o grupo foi coordenado pela Profa. Patrícia Aparecida do Amparo. Salientamos que, no âmbito da Tutoria Acadêmica, o Prof. Jaime Cordeiro tem coordenado a organização das ações desde a sua implementação, em 2021, sendo essa coordenação partilhada com a docente Rita de Cassia Gallego em sua primeira edição. Convém mencionar que o ProAcad também promove ações como visitas guiadas à Biblioteca Celso de Rui Beisiegel, situada na FEUSP, buscando apresentar às/os estudantes o acervo da biblioteca, tanto o circulante quanto os históricos, bem como a Biblioteca do Livro Didático (BLD), constituindo repertório relacionado à circulação, preservação e produção de saberes no campo da pesquisa educacional. Os membros do ProAcad também têm participado de diferentes Reuniões Pedagógicas que acontecem no início de cada semestre letivo, apresentando dados produzidos pelo grupo seja por meio dos questionários, seja pela experiência de contato com as/os estudantes de graduação. Desse modo, esse Programa contribui, ainda, para que, de modo geral, sejam compartilhados os saberes constituídos no interior do mesmo entre todo o corpo docente da FEUSP. A apresentação do ProAcad está disponível em: <https://www4.fe.usp.br/cip/programa-autonomia-academica>. Acesso em: 17 abr. 2024.

2 Observa-se que outros Institutos, Unidades e cursos da USP têm realizado atividades de tutoria acadêmica, com diversos modos de organização. Afora isso, um dado expressivo é que, em março de 2022, a USP criou o Programa de Apoio Pedagógico (PAP) - Tutoria, que, segundo o edital 01/2022, tem como objetivo oferecer aos/às estudantes oportunidades para recuperação das aprendizagens prejudicadas pelo período de isolamento social. Porém, ainda que a FEUSP participe dessa iniciativa, nesta oportunidade essa não será tratada, por ter uma organização distinta da Tutoria Acadêmica desenvolvida no âmbito do ProAcad.

alternados a Coordenação da CoC Pedagogia³. Afora tais experiências mobilizadas por nós, a presente discussão considera o perfil das/os estudantes nos últimos 10 anos que consta do Relatório de Indicadores de Desempenho da FEUSP produzido pela Pró-Reitoria de Graduação da USP, em 2023, o que remonta a um período marcado por maior luta e conquista do acesso à universidade pública, assim como alguns dados do histórico das ações desenvolvidas para se configurar a Tutoria. Foram consultados, ainda: formulários de interesse em participar da Tutoria respondidos pelas/os estudantes dos primeiros três semestres do curso de Pedagogia, entre os anos de 2020 e 2023, nos quais há dados acerca dos principais desafios acadêmicos que enfrentam; materiais informativos acerca do programa; relatório de atividades da gestão da Comissão Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia (CoC Pedagogia), realizada entre os anos de 2017 e 2019, momento em que o ProAcad foi delineado institucionalmente; relatos produzidos pelas/os estudantes que participaram dos grupos cujas autoras foram responsáveis.

Culturalmente na FEUSP, os presidentes da Comissão de Graduação (CG) em parceria com os diversos coordenadores da CoC Pedagogia demonstraram preocupação em garantir a participação e a proximidade das/os estudantes, realizando levantamentos via questionários para acompanhá-las/os no decorrer do curso, atender demandas e mesmo realizar ações com vistas à permanência no curso, como se explicitará. Não raras vezes, as reuniões pedagógicas trouxeram, por exemplo, relatos de experiências de docentes que buscavam, mais individualmente, atender demandas de aprendizagem ou criar estratégias para lidar com dificuldades apresentadas perante os desafios acadêmicos de suas disciplinas. Com base nesse histórico e em ações construídas pelas gestões anteriores, o trabalho desenvolvido pelos membros da CoC Pedagogia, de modo especial entre os anos de 2015 a 2019, em conjunto com os presidentes e membros da Comissão de Graduação (CG), foi essencial para delinear o ProAcad e a Tutoria Acadêmica, institucionalizados em 2021, como será desenvolvido⁴. Sublinha-se que a criação dessas iniciativas partiu da percepção de que alguma/ns estudantes enfrentavam dificuldades significativas na realização de atividades de escrita acadêmica,

3 A coordenação da CoC Pedagogia foi exercida pela Profa. Rita de Cassia Gallego entre os anos de 2017 e 2019, tendo como vice o Prof. Roni Cleber Dias de Menezes. Entre os anos de 2015 e 2017, a mesma professora foi vice-coordenadora da Profa. Elizabeth Braga. Desde 2023, a referida comissão é coordenada pela Profa. Patrícia Aparecida do Amparo, tendo como vice a Profa. Ana Luiza de Jesus da Costa.

4 Ainda que o histórico destaque, mais fortemente, as ações no âmbito da CoC Pedagogia e CG, é fundamental mencionar o apoio da direção da unidade no referido período: Profas. Belmira Oliveira Bueno e Diana Vidal (2014-2018), Profs. Marcos Neira e Vinício de Macedo Santos (2018-2022).

por exemplo, a elaboração de resenhas, fichamentos, trabalhos de pesquisa e de análise de dados, bem como sentiam-se desafiados diante da necessidade de leitura de textos oriundos de diferentes campos teóricos.

Ao tratar da Tutoria Acadêmica, consideramos importante situá-la no interior de um conjunto de transformações pelas quais a FEUSP vem passando, assim como a própria USP, de modo especial a partir de 2015, com as políticas públicas voltadas para o acesso ao ensino superior no Brasil nos últimos anos, no que concerne ao acesso e à permanência estudantil. Esse tipo de questão era pouco considerada no debate sobre o ensino superior até parte dos anos 2000, pois o ingresso, particularmente nas universidades públicas, se dava exclusivamente pelo vestibular, no caso da USP, desde 1976, pela Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest).

Frente às demandas observadas pelas/os docentes e discentes perante a mudança de cenário presente na FEUSP, conquistada a partir de muita luta, quais seriam as condições institucionais para que as/os alunas/os ingressantes em Pedagogia pudessem permanecer no curso? Do ponto de vista das experiências de formação universitária, como seria possível favorecer as condições de sucesso no curso? Para discutir as questões problematizadoras deste texto, a seguir serão destacados alguns marcos presentes na universidade, sobretudo, a partir de 2015, do perfil das/os estudantes nos últimos 10 anos e das experiências relacionadas à Tutoria. Segue-se a descrição dos marcos do processo de ampliação do acesso à universidade a partir de suas implicações na FEUSP. A Tutoria Acadêmica, nesse sentido, será apresentada como parte dos esforços de permanência das/os estudantes no curso. Serão descritas, assim, suas principais características bem como tomaremos como referência os relatos de estudantes que participaram dessa iniciativa.

Da democratização do acesso à Universidade aos esforços de permanência

As transformações referentes à democratização do acesso pelas quais as Universidades vêm passando têm sido objeto de interesse de diversos estudos, os quais revelam a importância de iniciativas de suporte financeiro, alimentar e de moradia para a permanência das/os estudantes (Ganam; Pinezi, 2021; Silva; Sampaio, 2022). A instituição centenária, em diálogo com demandas sociais tornadas lei, pelo menos nos últimos 20 anos, tem avançado na abertura de vagas e oportunidades de formação para estudantes advindos de diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnico-raciais; e de escolas públicas, outrora pouco presentes em suas salas de aula. Como exemplo, podemos mencionar a adesão da USP ao Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (SISU/MEC), em 2015, momento em que, a partir do

vestibular de 2016, 30% das vagas dos 105 cursos que imediatamente aderiram a esse tipo de seleção, entre eles a Licenciatura em Pedagogia, passam a ser destinadas a estudantes de Escolas Públicas (EP) e para estudantes Pretos, Pardos e Indígenas (PPI), mudança essa que será explorada de forma mais detida no próximo tópico⁵.

Essas alterações nas políticas públicas têm gerado pressões externas pela abertura da Universidade a diferentes grupos sociais, as quais são acompanhadas por movimentações internas da USP, que seguem no mesmo sentido, a exemplo da adesão ao SISU, o que desencadeou uma série de iniciativas, sendo relevante, no âmbito geral, a criação da Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento da USP, em 2022, com objetivo de acolher a diversidade e promover oportunidades em seus *campi*. Outras iniciativas podem ser notadas nas várias unidades, a exemplo da FEUSP que organizou ações que culminaram no ProAcad, do qual faz parte a Tutoria Acadêmica, objeto deste texto, no Programa Acolhe e na Câmara de Equidade. Merece relevo, ainda, a Comissão de Equidade, organizada em 2018, a qual foi substituída pela Comissão de Inclusão e Pertencimento (CIP-FEUSP), em 2023, na esteira da criação da Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento da USP (PRIP-USP), em 2022, tendo como membros representantes dos três grupos mencionados acima.

Embora tais iniciativas, sem dúvida, constituam um marco na história da Universidade, por se tratar de um movimento institucional, conforme assinalam Ganam e Pinezi, é preciso que se considere a permanência estudantil como algo mais complexo:

[...] uma vez que as questões simbólicas e imateriais também são tão impeditivas dos percursos acadêmicos quanto as relativas à afiliação universitária. Destarte, a permanência efetiva ou a condição de membro universitário estão vinculadas às relações que o estudante poderá estabelecer dentro da universidade [...]. (Ganam; Pinezi, 2021, p. 17).

Nesse sentido, não podemos desconsiderar que a sensação de fazer parte, ou seja, de compartilhar as dimensões simbólicas e do saber fazer acadêmico correspondem a aspecto central tanto da valorização da diversidade quanto de seu enraizamento

5 Maiores informações acerca da adesão da USP ao SISU podem ser consultadas: <https://jornal.usp.br/especial/usp-realiza-mudanca-historica-na-selecao-de-alunos/>. Acesso em: 25 abr. 2024. Vale a pena lembrar que antes dessa importante mudança na seleção das/os estudantes, outro marco significativo foi a criação, em 2006, do Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp), pelo qual candidatas/os advindas/os de escolas públicas recebem bônus na nota da primeira fase e na nota final do vestibular da Fuvest. Informações sobre esse podem ser consultadas em: <https://jornal.usp.br/especial/inclusp-ajuda-candidatos-mas-pede-medidas-complementares/>. Acesso em : 25 abr. 2024.

na cultura acadêmica. Ademais, é importante se considerar as especificidades da produção dos saberes na Universidade, especialmente nas Ciências Humanas, como é o caso do curso de Pedagogia, no qual a escrita e leitura são centrais. Entende-se, assim, à guisa das considerações trazidas anteriormente por Ganam e Pinezi (2021), que o cuidado com tais dimensões no processo de recepção e introdução dos alunos na cultura acadêmica devem fazer parte das preocupações relacionadas à permanência. Trata-se de considerar, dessa forma, as condições para que a/o estudante possa permanecer no curso, considerando a complexidade do processo de permanência. A maneira como tais questões se mostram dizem respeito ao cotidiano das/os estudantes no curso, suas dificuldades cotidianas, enfim, tudo o que diz respeito às suas vidas na Universidade. Nesse sentido, a dimensão da permanência no curso nos toca, especialmente, no que diz respeito à possibilidade de as/os estudantes não apenas acessarem o ensino universitário, mas também o de usufruírem a vivência específica desse espaço e das condições de aprendizagem dos saberes acadêmicos. Embora saibamos que a permanência na Universidade inclui diversos fatores, inclusive identificação com o curso ou ainda extra institucionais, esse tipo de percepção consiste em uma tentativa de evitar a evasão, certas vezes ocasionada pela sensação de não pertencimento à universidade, visto que compreende dimensões concretas e simbólicas, frequentemente relatadas pelas/os estudantes no ano de ingresso ao espaço universitário.

Nesse sentido, a preocupação que compartilhamos diz respeito à necessidade do desenvolvimento de algumas ações no sentido de sustentar a permanência das/os estudantes na cotidianidade Universitária, o que nos remete àquilo que José Mário Pires Azanha (1987a) chamou, a propósito da educação básica, mas que também pode servir de inspiração para reflexões acerca do ensino superior, de *ação democratizadora*. Ao se pensar nesse processo, são elucidativas as considerações de Louis Legrand acerca da compreensão de democracia com a qual compartilhamos:

A democracia como doutrina continua a ser um ideal e por isso um valor que os ‘democratas’ buscam realizar. A democracia, em sua plenitude, exige cidadãos responsáveis e capazes de exercerem essa responsabilidade. Ela se funda sob uma afirmação de caráter filosófico: a igualdade dos cidadãos perante a lei. Ela se funda, mais precisamente ainda, sob o valor do homem como indivíduo portador de um valor supremo, o da autonomia, da liberdade e da responsabilidade. (Legrand, 1999, p. 123, tradução nossa).

Inspiradas pelas contribuições de Legrand, entende-se, entre outras coisas, que a democracia pressupõe ações voltadas à garantia de direitos, nesse caso, educativos. Embora referindo-se à Educação Básica, entendemos que Carlota Boto (2016), ao

discutir o direito à educação, dialoga com as considerações feitas aqui, ao afirmar que há uma aceção de democracia que antecede a se pensar a democracia interna, pautada em seus órgãos colegiados; à relação democrática ou não entre docentes e discentes; ou à ação democrática das relações propriamente escolares: a democratização do acesso à escola. Para a referida autora, “Democratizar o acesso é não apenas colocar todas as crianças no ambiente escolar, mas é também assegurar que todas as crianças tenham as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, as condições da escola são fundamentais” (Boto, 2016, s.p.).

Azanha, ao retomar os processos de democratização da escola pública paulista, sublinha que diferentes iniciativas mantidas ao longo do século XX se caracterizaram por assumirem entendimentos variados do que seria a ideia de democratização - ora enfatizando a ampliação de vagas, ora considerando a renovação das práticas pedagógicas em razão das transformações do alunado. Ainda que a democratização do ensino não seja o objeto deste capítulo, nos interessa fazer referência à problemática delineada por Azanha no que concerne, por um lado, à vontade política de ampliação das vagas e, por outro lado, à elaboração pedagógica que se configura a partir dela. Com base em nossa posição institucional, tal como mencionado, essa última nos concerne particularmente e conduz a uma reflexão acerca de quais seriam as ações, no âmbito didático e pedagógico, que poderiam contribuir para a permanência estudantil. Esse tipo de preocupação, que tem estado presente na FEUSP, dialoga com o que Azanha considera de “a dimensão cotidiana da ação democratizadora”:

A democratização, no âmbito da escola, não será alcançada sem que cada escola organize o seu próprio projeto educativo com um insistente esforço de revisão conceitual [...] Fora desse plano concreto de ação, o magistério pode nem se dar conta de que contribui para perpetuar na prática aqueles padrões de dominação política que denuncia abstratamente. (Azanha, 1987b, p. 158).

Tais considerações de Azanha fazem alusão a uma espécie de luta cotidiana realizada ou a ser realizada pelos sujeitos, nesse caso docentes, discentes e gestão, frente às demandas que vão se apresentando de modo a perseguir o ideal democrático tão almejado e defendido. No caso da FEUSP, esse tipo de movimento é algo visceral na cultura da instituição, pois antes da criação do ProAcad e outras iniciativas com vistas à inclusão e respeito à diversidade, já aludidas, historicamente foram

desenvolvidas outras ações⁶, tendo sido muito valorizadas as trocas de experiências entre colegas acerca de suas práticas acadêmicas voltadas à leitura, escrita, avaliação da aprendizagem, estágios entre outros.

Embora as demandas das/os estudantes dos 8 semestres que compõem o curso de Pedagogia, o que perfaz um total de 3 turmas por semestre (uma no período vespertino e duas no noturno) sejam frequentemente discutidas pelas/os docentes nas várias instâncias coletivas, nota-se uma certa atenção especial, particularmente nas reuniões pedagógicas, sobretudo dos últimos anos, às três turmas de primeiro ano⁷, as quais são constituídas por cerca de sessenta alunos cada uma⁸. Afora esse movimento mais individual das/os docentes que tem como mote a mobilização do coletivo para as questões em voga, têm sido observadas iniciativas que buscam reunir docentes, de modo particular as/os que atuam no primeiro ano, para combinarem estratégias e trocarem informações sobre seus programas e cronogramas para que sejam feitos, na medida do possível, ajustes e trabalhos em comum.

Nessas situações de debates não é incomum que sejam mencionados desafios presentes durante as aulas, sobretudo em relação ao domínio das práticas de leitura e escrita, que, por diversas razões, inclusive mudanças culturais, têm alterado as relações com a cultura escrita das novas gerações. São constantes as percepções de alteração das relações com a cultura escrita de nossas/os estudantes.

No que se refere à USP, a própria experiência formativa de alguma/ns estudantes podem dar indícios desse funcionamento, como é o caso de Florestan Fernandes que, a despeito do grande prestígio acadêmico e relevância de suas formulações teóricas, chegou à então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL/USP) com as características de um jovem oriundo das camadas populares diante de uma instituição criada em 1934, identificada com o “saber desinteressado”. Especialmente,

6 Algumas dessas iniciativas podem ser conhecidas acessando o histórico realizado no link <https://www4.fe.usp.br/cip/programa-autonomia-academica>. Acesso em: 25 fev. 2024.

7 Até o ano 2000, eram duas turmas, compostas por 60 estudantes cada. Entendemos que o ano de 2001, com a entrada de sessenta calouros a mais, foi expressivo no âmbito da ampliação do acesso ao curso de Pedagogia.

8 É muito significativa a informação de que o tema da reunião pedagógica realizada no dia 31 de julho de 2019 tenha sido “Permanência”, na qual, entre outros temas, foram discutidos dados do SISU (“Construção de informações sobre Ingresso e Permanência”) e “Política de Permanência - sofrimento psíquico e barreiras acadêmicas”, conforme expresso no material compartilhado na apresentação. Essa reunião foi organizada pelas docentes responsáveis pela CG à época (Rosângela Pietro e Vivian da Silva), em conjunto com os coordenadores das CoCs Pedagogia (Roni Cleber de Menezes e Rosenilton Silva de Oliveira) e Licenciatura (Cláudia Galian e Sônia Kruppa).

a referida unidade, a qual era destinada à formação intelectual e à difusão dos saberes considerados “puros”, e, ao sustentar tal espírito, causou forte impressão no jovem estudante universitário. O depoimento de Florestan a respeito da prova de ingresso na Universidade é revelador:

Quando chegou a minha vez, relatei constrangido o que fazia. Ao mencionar Durkheim [...] esclareci: “leio no bonde”. Foi um escândalo. [...] Se ele tivesse perguntado, explicaria que lia em uma viagem que começava na Praça da Sé e terminava na Penha, em horas que permitiam grande sossego no bonde... Existiam outros tipos de rusticidade e de tortura dos refinamentos da alta cultura. Inclusive havia um patamar de ignorância que brigava com o padrão sofisticado e complexo de aprendizagem. (Fétizon, 1986, p. 472-473 *apud* Silva, 2023, p. 92).

Para além de apontar para uma característica que talvez esteja mais presente no cotidiano universitário do que gostaríamos de assumir, quer dizer, a necessidade de aproximações entre o ideal formativo uspiano e as características das/os estudantes que frequentam os seus cursos, a experiência de Florestan indica, também, que existe algo que acontece no dia a dia das aulas, nas situações corriqueiras de estudo, avaliação, interação com as/os docentes, entre outros, que afetam a maneira como essas/es permanecem ou não nas aulas.

De maneira complementar ao exemplo anterior, podemos mencionar outra experiência brasileira, mas, neste caso, da reflexão propiciada pela historiadora negra Beatriz Nascimento. Em parceria com a cineasta Raquel Gerber, a intelectual lançou, em 1989, o documentário *Orí*. Ao abordar a história afro-brasileira na perspectiva do negro, acompanhamos uma palestra proferida por ela na já Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP). Em determinado momento, o sociólogo e dramaturgo Eduardo de Oliveira e Oliveira sublinha que:

Temos o direito a essa instituição, sobretudo esta aqui que é pública, e o fato de estarmos dentro da Universidade é para que esta Universidade assuma a sua responsabilidade para formar mais negros para que possam como a Beatriz, que passou pela Universidade ir ao quilombo ao à favela, seja lá o que for, e dar os ensinamentos dela lá. (Depoimento Eduardo de Oliveira e Oliveira registrado no documentário *Orí*, 1989).

Trata-se, neste caso dos anos 1980, de um momento em que as demandas pela ampliação do acesso à formação superior estavam sendo elaboradas por diferentes movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado. Sem dúvida, esse histórico de lutas ao longo de todos esses anos foi essencial para as conquistas alcançadas nos

anos de 2010, de modo especial, a adesão da USP ao SISU, em 2015, e todas as demais iniciativas, particularmente da FEUSP, tal como a Tutoria Acadêmica, como será discutido adiante.

Curso de Pedagogia da FEUSP e alguns marcos a partir de 2015: flexibilização da entrada na universidade e o delineamento da Tutoria Acadêmica

Embora não se possa ignorar as diversas vozes ressoando há um bom tempo no sentido de apontar para a necessidade de uma real democratização do direito à entrada e permanência na Universidade, assim como expresso pelos exemplos trazidos acima, sem dúvida, o ano de 2015, com a adesão da USP e da FEUSP, ao SISU, foi um marco importante para a criação de ações mais efetivas em prol desse ideal. Tendo em vista a nova forma de ingresso no Curso de Pedagogia, como as instâncias responsáveis pela graduação da FEUSP lidaram com o que se pode considerar uma ruptura na forma de ingresso na instituição? Conforme explicitado no relatório final referente à gestão da CoC Pedagogia, desenvolvida entre os anos de 2017 e 2019, pelos docentes Rita Gallego e Roni Cleber Menezes, ao retomar o histórico das ações que culminaram na criação do que se chamou à época de Autonomia Acadêmica, em setembro de 2016, momento em que a coordenação era realizada pelas Profas. Elizabeth Braga e a referida docente, discutiu-se, junto à CG, a necessidade de se acompanhar o desempenho das/os alunas/os que entrassem pelo SISU, sendo definido que os membros da CoC elaborariam um questionário a ser aplicado a essas/es.

Desde a proposta à sua disponibilização às/aos mesmas/os não foi um processo rápido, pois foram necessários vários levantamentos junto a diversas instâncias para verificar se já havia dados disponíveis, além de serem realizados muitos debates institucionais. Ao final da referida gestão, em junho de 2017, realizada boa parte do tempo em parceria com os Profs. Marcos Neira e Ocimar Alavarse, presidente e vice-presidente da CG, respectivamente, entre os anos de 2016 e 2018, ficaram estabelecidas algumas diretrizes para nortear a elaboração e dinâmica de divulgação do questionário, tais como: 1. todas/os as/os estudantes deveriam responder para evitar discriminação; 2. deveriam ser feitas questões mais objetivas, tendo sido sugeridos alguns temas pelos membros da CoC à época (leitura, adaptação ao curso, biblioteca – frequência de seu uso e a disponibilidade de seus materiais -, produção de texto, acesso à assistência estudantil, moradia, auxílios, relações com colegas e professores, procedência, deslocamento, meio de transporte utilizado, quanto tempo demora para chegar à USP, a quem recorre em caso de dúvida, desempenho ao longo do curso, desistência, evasão, conhecimento da estrutura da FEUSP) (Gallego, 2019,

p. 10). Além disso, ao se constatar que a Seção de Graduação já tinha começado a organizar os dados disponíveis das/os alunos ingressantes via SISU, foi necessário reavaliar algumas das questões formuladas até o momento.

Quando a coordenação foi assumida pelos docentes Rita Gallego e Roni Menezes, em julho de 2017, foi dada continuidade a tais esforços para a finalização das questões com base no que já havia sido produzido. Após muitas versões e discussões entre membros da CoC Pedagogia e da CG, assumida em 2018 pelas Profas. Rosângela Prieto e Vivian Batista da Silva, o questionário foi disponibilizado às(aos) estudantes no segundo semestre de 2019, momento em que a CoC passa a ser coordenada pelos Profs. Roni Menezes e Rosenilton Silva de Oliveira. Embora tal processo tenha sido relativamente moroso, foram fomentados debates relevantes sobre o curso nas referidas instâncias, em colegiados e reuniões pedagógicas, impulsionando a constituição de ações mais sistemáticas e o olhar mais sensível à dinâmica de aprendizagem das/os estudantes, portanto, fundamental para se delinear o que se chamou, em 2021, de ProAcad, tal como pode ser constatado nas considerações presentes no relatório da gestão da CoC Pedagogia (2017-2019):

Outra questão bastante cara em minha gestão consistiu em discutir a necessidade do Apoio Acadêmico aos/as alunos/as, em termos institucionais. Tendo em vista a quantidade de demandas, a ênfase a essa temática se deu mais para o fim do meu mandato na CoC. Tal questão foi pautada em algumas reuniões nas quais os membros fizeram sugestões para que pudéssemos oferecer algumas possibilidades de apoio àqueles/as estudantes que apresentam demandas em termos de leitura e escrita acadêmica, essencialmente, e, assim, impõem barreiras ao melhor aproveitamento das disciplinas e realização de trabalhos e atividades solicitadas. (Gallego, 2019, p. 12).

Conforme assinalado no referido relatório, a realização da conversa informal entre a então coordenadora e uma representante do Centro Acadêmico Paulo Freire e estudante do curso de Pedagogia da FEUSP, Jady Gouveia Sampaio de Araújo, em que ela expôs a sua preocupação com colegas que estavam apresentando dificuldades no decorrer do curso, impulsionou a urgência do encaminhamento de ações dirigidas a tal demanda, em consonância com os debates que vinham sendo realizados, como discutido anteriormente. Desse modo, a estudante foi convidada para uma das reuniões da CoC cuja pauta já contemplaria a temática do Apoio Acadêmico. Segundo assinalado, ainda, a participação dela foi essencial para que os membros da CoC tivessem acesso à percepção das/os estudantes sobre suas demandas como também para a apresentação de sugestões para uma parceria no atendimento dessas, momento em que os membros da CoC também propuseram algumas ações/sugestões.

Esse conjunto de demandas e sugestões foi apresentado à presidenta da CG, Profa. Rosângela, assim como aos seus membros, de acordo com o que se explicitou no referido relatório, tendo havido concordância desses em se tratar dessa questão. Há a advertência presente ao fim do documento por parte da então coordenadora: “Entendo que esse é um trabalho que foi iniciado em minha gestão, mas que há necessidade de um delineamento de ações sistemáticas, institucionais e que envolvam um maior número de docentes” (Gallego, 2019, p. 12). Notícia-se, ainda, que há uma ação em curso - a constituição de um grupo de docentes para discutir os encaminhamentos nesse sentido e informa-se que houve a formação do grupo, Autonomia Acadêmica, organizado pelos Profs. Rosângela e Roni, o qual, no momento da elaboração do relatório, meados de 2019, já vinha se reunindo sistematicamente e preparando um documento norteador para a organização dessas ações institucionais, sendo coordenado pela Profa. Karina Molina. A partir de então, o grupo Autonomia Acadêmica ganha uma certa autonomia em relação à CG e CoC Pedagogia⁹, tornando-se, em 2021, em consonância com outras ações institucionais voltadas à inclusão e permanência, o ProAcad¹⁰.

Nesse sentido, a Tutoria Acadêmica é uma das atividades implementadas e coordenadas pelo ProAcad, a qual, desde 2021, nas quais tutoras/es, que podem ser membros do ProAcad ou colaboradoras/es (demais docentes, pós-doutorandos e pós-graduandos da FEUSP) buscam iniciar estudantes na escrita e na leitura acadêmica, cujas características e organização serão desenvolvidas mais adiante. Para se compreender como se justifica esse tipo de iniciativa, no próximo tópico são apresentados dados referentes às mudanças de perfil das/os estudantes do curso de Pedagogia entre os anos de 2014 e 2023.

Um olhar para as/os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia nos últimos dez anos

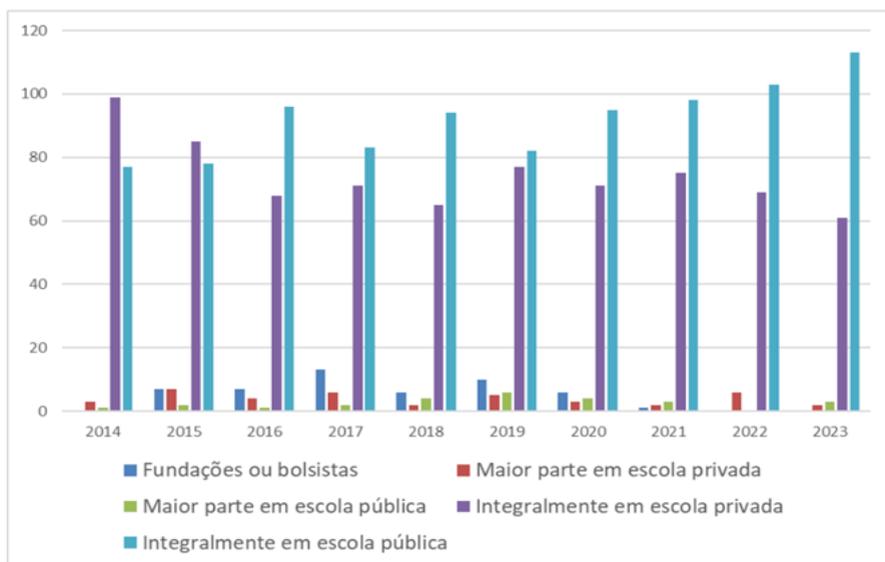
As políticas de ingresso ao ensino superior mencionadas anteriormente dizem respeito às pressões e demandas pela formação universitária, reconhecendo seu

9 Entre os anos de 2019 e 2020, a CoC Pedagogia foi coordenada pelos docentes Roni Cleber de Menezes e Rosenilton de Oliveira e pelo mesmo coordenador junto à Profa. Maurilane Biccas, de 2020 a 2023. Já no que concerne à CG, em 2022, a presidência e vice-presidência foi assumida por *Livia* Rodrigues e Cláudia Valentina Galian, respectivamente. Tal como já observado, a direção na unidade tem um papel importante no apoio a essas ações, sendo essa exercida, desde 2022, pelos docentes Carlota Boto e Valdir Barzotto, diretora e vice-diretor, nessa ordem.

10 No corrente ano, o ProAcad teve seu Regulamento aprovado, o qual está disponível em: <https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/cip/regulamento-proacad-FEUSP.pdf>. Acesso em: 23 abr.2024.

valor e, assim, contribuem para a dinamização de sua cultura. Um olhar para os dados a respeito do perfil das/os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia nos últimos dez anos revela, nesse sentido, algumas de suas características. Como resultado das políticas públicas que vêm sendo implementadas, o perfil das/os estudantes ingressantes tem sofrido algumas mudanças, principalmente, no que se refere às experiências anteriores de escolarização, conforme demonstra o Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 - Origem escolar das/os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEUSP (2014-2023)

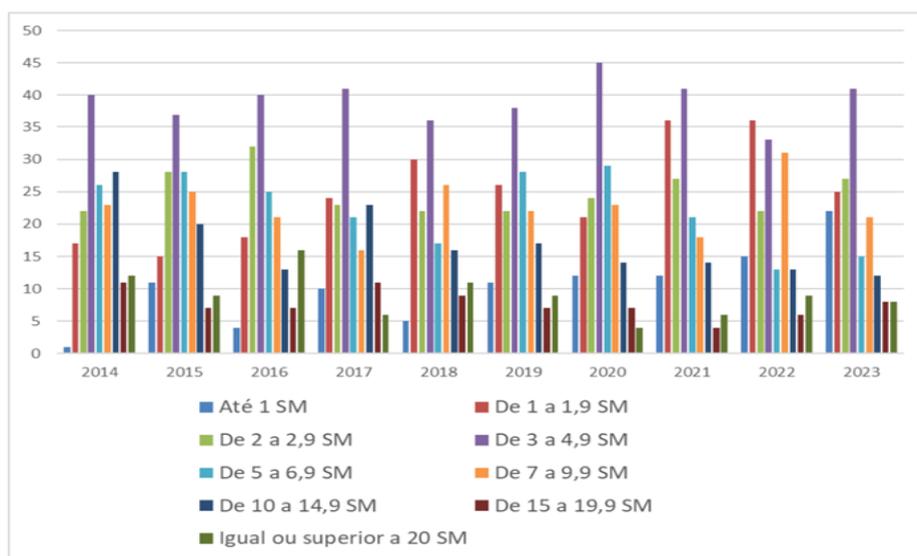


Fonte: Relatório de Indicadores de Desempenho da FEUSP produzido pela Pró-Reitoria de Graduação da USP em 2023.

É possível notar que, de 2014 até 2023, portanto, período após a adesão da USP ao ingresso pelo SISU/MEC, ocorreu uma inversão das instituições de ensino de origem dos ingressantes na Licenciatura em Pedagogia. Se antes predominava a presença de estudantes oriundos de instituições privadas de ensino, hoje em dia, podemos notar que a maior parte de nossas/os estudantes realizaram alguma modalidade de ensino público, o que contempla escolas públicas regulares, mas também de escolas técnicas, chamadas ETEC's e, também de Institutos Federais, conforme dados obtidos no

interior do ProAcad. Isso revela que, embora venham de instituições públicas, suas experiências de escolarização podem ser muito variadas. Quanto à renda familiar mensal, os dados obtidos pelo mesmo relatório indicam que essa é predominante entre 3 a 4,9 salários mínimos, fato que se manteve estável nos últimos 10 anos, conforme Gráfico 2:

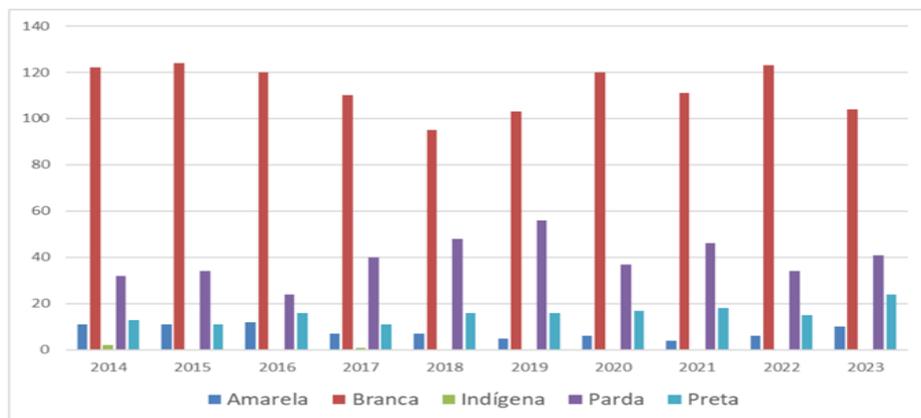
Gráfico 2 - Faixa de renda familiar mensal das/os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEUSP (2014-2023)



Fonte: Relatório de Indicadores de Desempenho da FEUSP produzido pela Pró-Reitoria de Graduação da USP em 2023.

No que diz respeito ao pertencimento étnico-racial das/os ingressantes, verifica-se, no entanto, a manutenção da presença de maioria autodeclarada branca, embora em tendência de declínio. Concomitantemente a isso, tem-se visto o aumento constante na presença de estudantes pardos e pretos, como o Gráfico 3 sugere:

Gráfico 3 - Identidade étnico-racial das/os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEUSP (2014-2023)



Fonte: Relatório de Indicadores de Desempenho da FEUSP produzido pela Pró-Reitoria de Graduação da USP em 2023.

Em um primeiro momento, depreende-se dos dados que o perfil de nossas/os estudantes tem se alterado mais significativamente em relação às experiências de escolarização de origem, com o avanço das/os egressas/os do sistema público de ensino. No entanto, em olhar mais detalhado para a renda dessas/es, percebe-se que há uma tendência, que se quebra apenas em 2023, de ampliação das/os estudantes com renda de até 1 até 3 salários-mínimos, o que revela a concentração do público atendido pela FEUSP nessas faixas de renda. Para além daquilo que se observa do perfil das/os estudantes em tela, as características anteriores têm relatado experiências universitárias singulares e, em alguns casos, podemos dizer que até novas, as quais são percebidas pelas/os docentes e, também, pelas/os próprios discentes no decorrer da trajetória universitária. Como parte das iniciativas do próprio ProAcad, tem-se elaborado alguns questionários com o intuito de identificar o que as/os ingressantes no curso de Licenciatura em Pedagogia indicam como seus principais desafios nas disciplinas frequentadas. Isso porque, embora se perceba a mudança no perfil socioeconômico dessas/as, tais informações não indicam, necessariamente, como serão suas condutas ou maneiras de interação com os saberes universitários. Esses dados têm sido essenciais para as ações desenvolvidas no âmbito do referido Programa e, de modo especial, da Tutoria Acadêmica, conforme será discutido a seguir.

Tutoria Acadêmica desenvolvida na FEUSP: organização, relações com a aprendizagem e impressões de estudantes

A partir da percepção da variedade de experiências de escolarização no ensino médio e, também, das diferenças entre as práticas de leitura e de escrita na educação básica e no ensino superior, tal como foi explicitado no decorrer deste texto, a Tutoria tem buscado propiciar circunstâncias de inserção das/os estudantes na cultura escrita universitária, não se restringindo apenas às dimensões instrumentais da leitura e da escrita. De modo a promover tais ações, essa atividade organiza-se a cada início de semestre por meio da formação de pequenos grupos, compostos, em sua maioria, por estudantes calouros do curso de Licenciatura em Pedagogia e um/a tutor/a, que, como mencionado, pode ser docente da FEUSP, pós-graduando/a e pós-doutorando/a, que irão acompanhar e conduzir as atividades de leitura e escrita do semestre. De modo a viabilizar a Tutoria, o ProAcad conta com a colaboração voluntária dessas/es tutoras/es, fazendo com que, desde a sua primeira edição, mais de 10 colegas tenham desempenhado essa função. De modo semelhante, a participação das/os estudantes de Pedagogia é voluntária e não confere nota ou avaliação. Entende-se, assim, que se constroem relações entre um/a leitor/a/escritor/a mais experiente e um/a estudante em processo de iniciação à cultura acadêmica.

Do ponto de vista da condução das atividades, ressaltamos que a Tutoria valoriza a variedade de formatos e de iniciativas que podem advir do encontro original de um/a tutor/a com um grupo de cerca de dez alunas/os, cujas experiências culturais e necessidades formativas são variadas. Como exemplo, podemos citar a diversidade de trajetórias formativas das/os mesmas/os; embora majoritariamente os grupos sejam compostos pelas/os ingressantes recém saídos do Ensino Médio, há alguns casos de estudantes participantes do projeto que já possuem outra graduação, ou que tiveram seu percurso de estudos interrompidos após a escola. Diante disso, o grupo tem liberdade para definir quais ações são as mais adequadas para favorecer as aprendizagens demandadas pelo novo grupo - desde que não ultrapassem o âmbito de atuação do ProAcad. Assim, desde o ano de 2021, podemos dizer que aconteceram diferentes encontros e atividades no interior do Programa, os quais representam a diversidade dos sujeitos envolvidos. Tendo em vista tal rotatividade intrínseca a sua organização, a cada início e final de semestre, o Prof. Jaime Cordeiro e outros membros do Programa realizam encontros com as/os tutoras/es que colaboram em cada semestre para tratar dos objetivos dessa iniciativa, das demandas trazidas pelas/os estudantes expressas nos formulários de interesse em participar da Tutoria preenchidos no início do semestre, bem como das experiências vivenciadas.

Tais formulários se constituem como uma primeira prática de avaliação diagnóstica e planejamento das atividades, na medida em que trazem respostas muito significativas sobre a percepção que as/os estudantes têm de seus desafios perante à leitura e escrita acadêmica. Essas revelam que as pessoas que procuram pela Tutoria Acadêmica percebem a complexificação da linguagem na passagem do ensino médio para o ensino superior, mencionando-se, por exemplo, aspectos relacionados ao vocabulário, ritmo de leitura, entendimento dos textos e certo estranhamento em relação aos estudos Clássicos. Esse tipo de constatação é ancorada em algumas das respostas dadas por estudantes ingressantes do ano de 2023, por exemplo, ao Formulário de interesse em participar da Tutoria Acadêmica, formulado pelo Prof. Jaime Cordeiro:

Estou com dificuldades em fazer a leitura de textos acadêmicos por terem um nível de complexidade maior. (Amanda)¹¹.

Pude perceber já nos textos iniciais que a linguagem utilizada muitas vezes não é a que estou acostumada, dessa forma perco o foco muito rápido na leitura e acabo me perdendo várias vezes, tenho medo de acontecer o mesmo no processo de criação de textos, de não usar uma linguagem ou termos adequados. (Camila).

Percebo em mim uma dificuldade de compreensão dos textos que, em grande maioria, se expressam de maneira abstrata e complexa, dificultando a conclusão do pensamento ao final do parágrafo. (Carolina).

As minhas maiores dificuldades estão sendo os vocabulários e a compreensão de textos acadêmicos, científicos e estudos clássicos. (Maria).

A propósito das considerações trazidas pelos trechos acima, convém mencionar que no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, as disciplinas do 1º e do 2º semestres tratam dos Fundamentos da Educação, assim, é proposta a leitura de obras produzidas em diferentes tempos históricos e oriundas de diversas áreas do conhecimento. Já no que concerne à elaboração dos textos escritos, as alunas se referem aos seguintes aspectos:

Minha maior preocupação (dificuldade) é em relação ao processo de aprimoramento de uma escrita mais acadêmica. Devido ao período de estudo para redação e textos de vestibular, acredito que minha escrita está um pouco engessada nessa padronização. (Paula).

11 De modo a preservar o anonimato das estudantes, utilizamos aqui nomes fictícios.

A leitura muitas vezes consigo entender o texto mas já tenho dificuldade de escrever sobre sem me cobrar em falar bonito academicamente (Irene).

A ausência de acompanhamento que oriente a maneira como deve ser tomada a leitura e escrita de textos acadêmicos. (Vilma).

Dificuldade de expressar minhas ideias de maneira formal e de formular textos “bem escritos” e claros. (Berenice).

Tenho dificuldades na produção de textos científicos. (Anna).

Novamente, destaca-se a percepção dos distanciamentos entre os modos de escrita no ensino médio e nos cursinhos pré-vestibulares em relação às demandas do ensino superior. Além disso, a familiaridade com o vocabulário, com os gêneros textuais da escrita acadêmica e a segurança para a elaboração de textos autorais são os fatores que mais geram inseguranças nos estudantes. É, sobretudo, a percepção das distâncias entre as culturas escolar e familiar a que tiveram acesso, e a cultura universitária, nova cultura percebida nos primeiros semestres do curso, que, geralmente, potencializa as experiências de frustração entre as/os estudantes.

As autoras deste capítulo, assim como outros membros do ProAcad, têm integrado grupos de tutoria desde 2021. Sendo assim, gostaríamos de ressaltar algumas características das demandas de aprendizagem apresentadas pelas/os estudantes. Ao nos depararmos com os nossos grupos, aquelas considerações expressas no formulário de interesse, às quais fizemos alusão anteriormente, são reafirmadas de maneira muito forte. De modo geral, aquelas/es que procuram a Tutoria no ano de ingresso ao curso tendem a falar a respeito de uma sensação de ruptura ou de distanciamento vivenciado entre suas práticas culturais familiares e escolares diante da cultura acadêmica, como já assinalado. É comum que as/os alunas se refiram à sensação de que não sabem nada, como se jamais tivessem aprendido a ler a escrever adequadamente, ou mesmo que os saberes aprendidos na escola não são úteis à situação acadêmica. Trata-se, assim, de uma experiência de choque.

Nesse sentido, em alguns casos, como o das autoras deste capítulo, recorre-se, inicialmente, à escrita memorialística de modo a superar a sensação inicial de que as/os estudantes não sabem nada ou que não aprenderam nada que pudesse ser útil na universidade. Citamos, a seguir, alguns excertos das estudantes falando a respeito dos livros aos quais tiveram acesso em período mais recuado de formação:

“Gatola da Cartola”, um livro cuja história nem me lembro mais, mas que já li e reli diversas vezes quando criança, era quase uma rotina, brincar, assistir televisão e lero tal livro. Coisa 1 e Coisa 2 - personagens da trama -me irritavam profundamente com tanta bagunça que faziam, apesar de me identificar um pouco com eles. Mais

tarde, junto aos livros didáticos, vinha também o interesse por contos. Lembro-me de que a escola havia fornecido um livro no primeiro ano do Ensino Fundamental, “Ler e Escrever: Livro de textos do aluno”, eu era completamente apaixonada por essa coletânea de contos, jogos, brincadeiras e atividades, porém, com o tempo, o interesse pela leitura foi passando. (Úrsula).

Sinto que a música desempenhou um papel muito lapidador na minha relação com a escrita. Iniciante musical aos onze anos, algo que sempre despertava a minha curiosidade era a intenção melódica por trás do som: uma letra capaz de ultrapassar barreiras do sentimento, do tempo e que por vezes me fez refletir enquanto apoiava minha cabeça na janela do ônibus, voltando pra casa. Sempre achei que melodias seriam uma espécie de livros codificados em notas maiores, menores e diminutas. (Marina).

Minha memória mais marcante de leitura é uma lembrança confusa e um pouco apagada da minha mãe lendo um livro do “Eli Corrêa” da capa azul, às vezes ela relembra a minha história preferida desse livro e repassa os ensinamentos da fábula. (Isabel).

Quando entrei no fundamental 2 conheci minha amiga leitora, sou amiga dela até hoje. Ela me apresentou meu primeiro livro favorito, A Seleção, da autora Kiera Cass. Depois desse eu não parei mais, desde então, a quantidade de livros lidos e comprados só foram aumentando. (Beatriz).

Esse exercício foi muito bom para mim, pois percebi que sempre estive ligada à leitura, por mais “boba” que seja, nunca fui de ler textos sérios ou científicos, mas só recentemente me afastei da leitura, o resto dos anos, sempre estive lendo. (Cássia).

Ao falarem sobre a escola, as estudantes mencionam poucas experiências significativas de relação com os textos - ficcionais ou de não-ficção - ressaltando sempre que aprenderam a escrever textos no formato “dissertação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”, composto como uma fórmula e diante das demandas da escrita universitária, que exige maior independência interpretativa e autoria, perdem as referências de produção textual.

O fato de estarmos em pequenos grupos favorece sobremaneira não só a aproximação desse tipo de sentimento, o que dificilmente é exposto na turma, mas também um trabalho voltado à compreensão que esse acesso se dá em uma trajetória e com apoio. Diante disso, é comum que sejam demandadas atividades que propiciem discussões a respeito de textos acadêmicos propostos nas disciplinas em que estão matriculadas, buscando estratégias de interpretação desses e possibilidades de articulação entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos mais amplos das/

os estudantes. Além disso, também são frequentes as demandas por auxílios para a organização do tempo para a realização das aulas e acomodação das diferentes demandas formuladas pelos docentes no interior do curso.

Algo percebido, ainda, é o desafio encontrado para elaborar trabalhos que envolvem pesquisas, realização de entrevistas e se adequar aos gêneros solicitados, tais como elaboração de texto argumentativo, resenha de textos, relatório de pesquisa, entre outros. Dada certa insegurança para atender às solicitações das/os docentes, uma dinâmica muito produtiva foi o auxílio para a estrutura dos trabalhos escritos, bem como a realização de leituras de seus trabalhos, correções e sugestões para apoiar o processo de produção dos mesmos. Por meio da percepção das principais necessidades formuladas pelas/os estudantes, observa-se que a universidade se apresenta com sua cultura relativamente independente, cuja organização temporal, atividades demandadas, formas de relação com a leitura e a escrita configuram um universo próprio que se mostra distante das estudantes ingressantes. Ocorre, assim, algo que se mostra como um desencontro entre as experiências pessoais e as universitárias, ocasionando a sensação de choque e de distanciamento dessas dos cursos de graduação. Poderíamos explicitar melhor tais movimentos do seguinte modo:

Tentando detalhar um pouco mais esse processo, recorro a Márcia Arbex, pesquisadora que aborda a presença da escrita na pintura, retomando a linguagem artística do pintor René Magritte (1898-1969). De acordo com a autora, ao justapor imagens e palavras, o artista produz metáforas que testam os limites entre definições que aludem aos enunciados escolares em afirmações como Isto não é um cachimbo, neste caso, acompanhada da imagem realista de um. Trata-se do quadro *A traição das imagens* (1929). O desconcerto entre a afirmação e a imagem perturba o nexo entre o real e a representação e nos lembra do jogo que dá forma a essas associações, promovendo certa experiência artística. Poderíamos considerar que a experiência da aprendizagem também pode ser pensada como um concerto ou desconcerto entre os esquemas que caracterizam a percepção da leitura e os entendimentos não escolares ou familiares da decifração literária, configurando um universo de aprendizagens possíveis. Torna-se difícil, assim, identificar elementos de reconhecimento para as aquisições escolares. Afinal, só poderia dizer que aprendi ou que descobri aquilo que consigo reconhecer como verdadeiro representante da aprendizagem impulsionada pela instituição educativa. (Amparo, 2023, p. 68).

Durante o período pandêmico, quando as atividades presenciais estavam suspensas, verificou-se maior número de inscrições na Tutoria Acadêmica, a qual

relacionamos às ausências da vida cotidiana na faculdade e das interações com os alunos, tornando a Tutoria um espaço de encontro possível. De todo modo, a procura pela Tutoria persiste e perdura, considerando o seu papel de aproximar as/os estudantes da vida acadêmica e realizando, muitas vezes, um trabalho de tradução de demandas das disciplinas para elas/es.

Algumas reflexões finais...

Observa-se que, diante de uma cultura universitária marcada por relações muito bem delimitadas com a cultura escrita, situando, desse modo, as fronteiras dos saberes pedagógicos bem como as formas de fazer associadas a esses, em alguns casos, as/os estudantes se veem desprovidas/os dos conhecimentos necessários para a aprendizagem. A esse respeito, podemos retomar algumas ponderações:

Os distanciamentos entre o universo escolar escritural e as práticas de leitura dos estudantes evidenciam as limitações ou desafios do processo de escolarização contemporâneo, na medida em que a demanda formativa parece não se realizar ou então se mostra como incompleta (penso, por exemplo, no que representa a imagem do analfabetismo funcional). De acordo com a hipótese formulada neste ensaio, poderíamos pensar nos desafios da aprendizagem como descompassos entre o mundo escolar e as representações dos estudantes, o que se apresenta aos professores como um **problema de ensino**. (Amparo, 2023, p. 68, grifos nossos).

São os problemas de ensino que nos indicam os desafios didáticos engendrados no cotidiano da sala de aula, os quais podem favorecer a permanência das/os estudantes na universidade com possibilidades de trajetórias de sucesso. Nesse sentido, é muito importante que consideremos, ao lado das questões relacionadas aos conteúdos, o fato de que as experiências de grupos socialmente desfavorecidos na sala de aula também acarretam dimensões simbólicas e práticas de manutenção da presença no espaço escolar. Podemos fazer referência aqui ao livro *Ensinando a transgredir*, de bell hooks (2013), especialmente, a passagem em que ela conta a respeito das experiências de escolarização muito contrastantes em duas escolas diferentes. Uma das escolas era segregada, frequentada apenas por crianças e professoras negras; a outra, escola mista, recebia estudantes e professores brancos e negros, assim como assinala a referida autora:

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural - negros que usavam a 'cabeça'. Aprendemos

desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. [...] A escola mudou radicalmente com a integração racial. O zelo messênico de transformar nossa mente e nosso ser, que caracterizava os professores e suas práticas pedagógicas nas escolas exclusivamente negras, era coisa do passado. De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista. Levados de ônibus a escolas de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca. (Hooks, 2013, p. 10-12).

As potentes afirmações da autora em questão fazem lembrar que a própria cultura de uma instituição, quando marcada por valores racistas, pode afastar as/os estudantes ou mesmo forjar uma experiência educativa de subalternidade. Esse tipo de consideração é fundamental para pensar em que medida essa sensação pode perpassar as impressões das/os estudantes que temos recebido na Universidade. O perfil socioeconômico dessas/es bem como suas falas a respeito das dificuldades e distanciamento em relação à cultura universitária, acrescidas das experiências de pessoas como Florestan Fernandes, bell hooks e Eduardo de Oliveira e Oliveira, corroboram a percepção de que, tal como explicitado, a permanência universitária é resultado de processo complexo, que não envolve somente dimensões financeiras, mas também culturais e simbólicas (Ganam; Pinezi, 2021). A Tutoria Acadêmica, assim, resulta de iniciativa que busca se relacionar com os desafios pedagógicos enfrentados pela universidade hoje.

Em certo sentido, a iniciativa da Tutoria dialoga com algumas ideias do filósofo R.S. Peters, para quem a Educação pode ser compreendida como um processo de iniciação, a qual “[...] se dá sempre em algum modo corpo de conhecimento e modo de conduta, exigindo tempo e determinação para dominá-los” (1979, p. 121). Considerando que a leitura e a escrita não são simplesmente instrumentos para o acesso ao conhecimento, mas, no caso das Ciências Humanas, constituem-se como parte da natureza dos saberes pedagógicos, iniciar as/os estudantes nas práticas de leitura e escrita acadêmica se refere à possibilidade de aproximá-las/os do universo pedagógico. Para isso, o investimento na construção de relações entre um/a leitor/a/escritor/a mais experiente e um/a estudante em processo de iniciação à cultura acadêmica tem se mostrado uma estratégia fértil para a permanência das/os estudantes na universidade.

Referências

AMPARO, Patrícia Aparecida do. Tornar visível o invisível: a aprendizagem escolar da leitura como um problema de percepção e de esquecimento. **Revista USP**, São Paulo, n. 137, p. 59-72, abr./maio/jun. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/214189>. Acesso em: 21 mar 2024.

AZANHA, José Mário Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. In: AZANHA, José Mário Pires **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Nacional, 1987b. p. 25-43.

AZANHA, José Mário Pires. Escola de oito anos (a incompreensão pedagógica). In: CATANI, Denice Barbara *et al.* **Universidade, escola e formação de professores**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987a. p. 153-159.

BOTO, Carlota. Direito à educação visto em três gerações. **Jornal da USP**, 24 maio 2016. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/direito-a-educacao-visto-em-tres-geracoes/>. Acesso em: fev. 2024.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Relatório da gestão da CoC Pedagogia (2017-2019)**. São Paulo: FEUSP, 2020.

GANAM, Eliana Almeida Soares; PINEZI, Ana Keila Mosca. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e228757, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698228757>. Acesso em: 21 mar. 2024.

Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LEGRAND, Louis. Démocratie. In: HOUSSAYE, Jean (coord.). **Questions pédagogiques: encyclopédie historique**. Paris: Hachette Livre, 1999.

ÔRÍ. Diretora: Raquel Gerber. Roteiro: Maria Beatriz Nascimento. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989. vídeo (131 min), colorido. Relançado em 2008, em formato digital: Angra Filmes, 2008. Disponível em: <https://www.facebook.com/100068003666998/videos/document%C3%A1rio-or%C3%AD/677188599155700/>. Acesso em: 21 mar. 2024.

PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. (org.). **Educação e análise filosófica**. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.

SILVA, Juliana de Souza. Florestan Fernandes: entre o autodidatismo e o segundo nascimento. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 137, p. 87-100, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/214216>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SILVA, Poliana Tenório de Freitas e; SAMPAIO, Luciano Menezes Bezerra. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 5, p. 603-631, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/87932>. Acesso em: 21 mar. 2024.

Quando a empresa educa, o trabalho ensina: transferência de renda, empreendedorismo e financeirização da educação

Carolina Catini |

1. Introdução

O cenário político de embates em relação à Reforma do Ensino Médio colocou seus holofotes sobre a questão curricular, sobretudo pela imposição dos itinerários formativos por área de conhecimento e as impossibilidades de implementar um sistema de escolha, seja pelas condições juvenis, seja pelas condições da escola ou rede de ensino. Junto com isso, denunciaram-se as consequências do emprego de tais currículos no aprofundamento das desigualdades entre a minoria da juventude que paga pelos serviços educativos nas escolas privadas e a imensa maioria que frequenta a escola das redes estatais gratuitamente. Essa maioria estaria sendo duplamente expropriada, tanto de uma formação intelectual que permitiria a concorrência para vagas no ensino superior, quanto de uma formação profissional consistente, uma vez que o ensino técnico tem se distanciado de processos formativos com especialização que garantam alguma empregabilidade. Ambos os destinos prejudicados em função de uma trajetória de formação ligada às competências e habilidades genéricas demandadas pelo mercado de trabalho do século XXI ou relacionadas à performance empreendedora que invade os processos formativos. Mas enquanto se direcionaram todas as atenções ao currículo, implementaram-se outras medidas que transformam profundamente a forma e função da formação escolar.

Ao considerarmos os avanços do longo processo de privatização e a expansão tentacular do domínio empresarial em todos os setores da organização da educação estatal, é preciso que cada alteração seja analisada criticamente em sua conexão com uma totalidade de relações educativas. O conjunto das transformações modificam a

educação em seus aspectos políticos, sociais e econômicos, de modo que o desenho de currículos, legislações e reformas empresariais da educação estão absolutamente ligados ao processo econômico de privatização levado a cabo pelas antigas parcerias e pelos novos projetos de impacto social empresariais, que culminam na financeirização da educação estatal. Do mesmo modo, economia e política educacional empresarial se articulam com as novas questões sociais impostas por essa forma de educação, alterando o significado da educação escolar para as juventudes.

Se isso faz sentido, seria o caso de analisarmos as relações das mudanças curriculares com outros processos de transformação que adensam a modificação das relações educativas de maneira mais definitiva. A escola estatal, que há três décadas tinha suas vagas disputadas pela juventude que esperava conseguir trabalho e mobilidade social com base em sua escolarização, hoje precisa oferecer recursos financeiros aos estudantes para que a evasão não seja tão massiva. Essa mudança de posição da educação escolar impõe a análise de outras contradições do sentido da escolarização, que não fique presa no argumento da garantia da permanência de estudantes mais pobres e que abandonariam a escola sem tal incentivo financeiro. Qual “direito” tem sido assegurado pelo programa de transferência de renda estudantil, que chega quando o currículo “flexível” e empreendedor já está em avançado processo de transformação das relações no chão da escola, e que a subsunção corporativa da educação já a lançou para os espaços siderais dos mercados financeiros?

A proposta que a política empresarial educacional e assistencial está colocando em curso não diz respeito apenas a uma formação *para* o trabalho, mas de uma formação *pelo* trabalho. Isso não quer dizer que o trabalho seja princípio educativo, mas que estão conseguindo operar uma inversão ideológica de tornar a forma empresarial o princípio de formação de quem vive do trabalho, mesmo o mais precarizado. E isso pode ter sua coerência para um projeto de educação de trabalhadores e trabalhadoras controlada pelo empresariado, que dissimula a desigualdade de classe na ativação de uma identidade empreendedora, sobretudo para quem deixa de ser apenas estudante e passa a ser também beneficiário de um programa social com incentivo financeiro para frequentar a escola.

Vejamos as linhas gerais do programa de incentivo financeiro estudantil e da formação empreendedora separadamente, para depois analisá-los em conjunto e partir dos fios históricos condutores da instauração dessas tais políticas - que são troncos da mesma raiz - enquanto dispositivos de gestão social por meio de seus efeitos de modificação de práticas e relações sociais.

2. Transferência de renda e financeirização estudantil

O recém-lançado Programa de Incentivo Financeiro Estudantil tem por objetivo estimular a permanência de estudantes mais pobres no ensino médio reformado pelo empresariado, de modo a reduzir a evasão escolar e as taxas de retenção. Programa focalizado na extrema pobreza, prioriza jovens de famílias cadastrada no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e para quem é membro de famílias inscritas no Programa Bolsa-Família. O programa conta com um Incentivo-Matrícula anual de R\$ 200,00, um Incentivo-Frequência, no valor total anual de R\$ 1.800,00, mais um Incentivo-Conclusão, com valor total anual de R\$ 1.000,00 e o Incentivo-Enem, no valor total de R\$ 200,00. Não por acaso que se denomina Pé-de-Meia: cada estudante que cumprir todos os requisitos e condicionalidades pode terminar o ensino médio com uma poupança de R\$ 9.200,00. Mas pode também sacar parte do valor, relativo ao auxílio-frequência, durante a vigência do curso do ensino médio, o que pode oferecer suporte para arcar com custos de seu tempo de escolarização.

O decreto que cria o programa de transferência de renda estudantil em janeiro de 2024, assinado pelo presidente Lula, seu ministro de educação, Camilo Santana e de economia, Fernando Haddad, tem filiações e trajetória de debates que lhe deram os contornos atuais. Colocado como condição para apoio ao governo Lula pela então candidata a presidência e atual ministra do planejamento, Simone Tebet (Saldaña, Tomazelli e Oliveira, 2023), um projeto de lei (PL54/2021) de incentivo financeiro para estudante de ensino médio na modalidade de poupança foi elaborado e apresentado por Tabata Amaral, deputada federal então pelo PDT e hoje pelo PSB-SP, que é ligada, pela formação, à Fundação Lemann.

Discutido em *live* do Instituto Unibanco e Frente Parlamentar Mista de Educação (FPME) em 2021, a matéria do projeto de lei já fazia parte do escopo de debates do Instituto Unibanco há mais de uma década, dando conta que a “atratividade” do ensino médio melhoraria com um auxílio financeiro e que o critério socioeconômico seria mais bem aceito do que algum critério meritocrático. Nas palavras do instituto, “incentivos financeiros para que estudantes de baixa renda (aqueles com maiores riscos de evasão) se mantenham na escola costumam gerar menor polêmica, quando comparados aos incentivos financeiros para se obter um bom desempenho escolar” (Instituto Unibanco – USP, 2009). Já o Todos Pela Educação (TPE) e a D3E (2023) realizaram estudos do impacto da transferência de renda com condicionalidades em outros países e implementados em alguns estados brasileiros nos últimos anos. O vice-presidente do TPE, Olavo Nogueira Filho, durante os debates de implementação do

auxílio, defendeu que o incentivo não deveria vir somente na forma de poupança, tal qual apresentava o projeto de lei, mas também permitir desembolsos durante o curso, se quisesse confrontar a necessidade de evasão de estudantes mais pobres (Saldaña; Tomazelli; Oliveira, 2023). Exatamente o que aparece no desenho final do programa.

Foi ainda criado um fundo privado para gerenciar os recursos destinados às bolsas estudantis, que, segundo, a Folha de SP, “será gerido pela Caixa Econômica Federal com participação da União e de outros cotistas, pessoas físicas ou jurídicas, de direito público ou privado. Ainda há previsão de que estados e municípios possam fazer aportes” (Saldaña; Tomazelli; Oliveira, 2023). De acordo com matérias de jornal e mídia de investimentos do Banco do Brasil, “a partir de 2024, os leilões de petróleo do pré-sal poderão exigir que os vencedores façam aportes no fundo como ‘contrapartida adicional de caráter social’” (Boldrini, 2023). Fora dos limites do arcabouço fiscal e com doação de R\$ 6,1 bilhões do Ministério de Educação, que previu necessidade de R\$ 7 bilhões por ano, o fundo será gerido por um Comitê Gestor com secretaria executiva do Ministério de Educação, participação da Casa Civil e Ministério da Fazenda, com convidados “representantes de outros órgãos e entidades, públicas e privadas, e especialistas de notório conhecimento para participar de suas reuniões, sem direito a voto”, os quais muito provavelmente serão representantes das fundações e institutos empresariais e financeiros. O Comitê Gestor operacionalizará os saques dos valores do incentivo, e proporá critérios adicionais para a elegibilidade dos estudantes e a priorização da concessão dos incentivos. Ainda não se sabe se estará mais voltado para estudantes de escolas que fazem parte dos programas de ensino de tempo integral ou de meio período, mas certamente poderá aumentar a adesão ao ensino integral, que têm encontrado resistência de docentes e de parcelas da população até hoje.

A criação de fundos patrimoniais e de investimento é um dos passos para a financeirização da política social, segundo Eve Chiapello (2017), que coloca a fabricação de ativos e passivos para investimentos em fundos e títulos como parte fundamental de um processo que tende a reestruturar fluxos de caixa para financiamento de ações sociais, com participação de investidores e acionistas que buscam retornos lucrativos. Num novo momento de “cercamento”, estariam os direitos sociais tornando-se ativos na forma de negócio de impacto social empresarial, no bojo do processo de privatização, alterando sua participação na acumulação capitalista, pelo sistema financeiro. No mesmo sentido, Lena Lavinás (2023) apresenta sua leitura da financeirização das políticas sociais como parte estruturante da reprodução social:

É nessa nova fase do capitalismo, agora dominado pelas finanças, que a política social será ressignificada, sendo, ao mesmo tempo, afetada e mecanismo de expansão dessa nova lógica de acumulação. A esfera da reprodução social torna-se uma das novas fronteiras de expansão do capitalismo sob a dominância dos mercados financeiros. (Lavinias, 2023, p. 5).

Mas voltando ao desenho do programa, cabe ainda ressaltar que o estudante que se inscrever no programa terá conta pessoal automaticamente aberta na Caixa Econômica Federal ou “em formas alternativas estabelecidas em contrato firmado com o agente financeiro do Programa Pé-de-Meia, com isenção de cobrança de tarifas de manutenção, inclusive a aplicação em títulos públicos federais vinculados ao Tesouro Educa+ e em outros títulos públicos federais ou em valores mobiliários” (Decreto Nº 11.901, de 26/01/2024). Logo, além da bancarização de estudantes do ensino médio, há o incentivo de investimento em fundos para uso da rentabilidade no futuro.

A indução à universidade privada é evidente pelo Educa +, que é um título do Tesouro Direto lançado em 2023, voltado para arcar com custos de mensalidades de universidades privadas. Mas é impossível não observar a radicalidade do processo de inserção de secundaristas na dinâmica da financeirização da economia, tanto pela abertura de conta pessoal, quanto pelo incentivo ao uso de recursos rentistas de poupança pela compra de títulos. Isso poderá produzir o paradoxo de transformar a parte dos estudantes mais pobres e vulneráveis em nano investidores do sistema financeiro.

Não por acaso, o Comitê Gestor também ficará responsável por “propor ações e parcerias que estimulem a educação financeira dos estudantes”, segundo o decreto supracitado. A educação financeira “vem conquistando espaço como política de Estado a partir da publicação do Decreto nº 7.397, de 22 dezembro de 2010, que instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira (Enef)”, de acordo com o MEC. É componente curricular da BNCC, em vigor desde 2017, e em 2021 foi criada uma comissão para formar professores e professoras para abordar a temática em sala de aula. “O Brasil é o único país cujo Ministério da Educação tem papel predominante na estratégia nacional de educação financeira”, afirma Sueli Teixeira Mello, assessora da Diretoria de Currículos e Educação Integral (Dicei) da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Além de calcular, poupar e investir, a educação financeira visa ensinar um “conjunto de comportamentos para que os jovens façam escolhas mais conscientes”, de acordo com Alzira de Oliveira Reis e Silva, especialista em educação financeira da Associação de Educação Financeira do Brasil (AEF). De fato, a educação financeira está ganhando cada vez mais centralidade nos currículos

dos estados. Em São Paulo, por exemplo, desde o meio do ano de 2023, todas as disciplinas eletivas criadas com a Reforma do Ensino Médio foram substituídas por aulas de educação financeira. Chegaram a ser criadas mais de 1.500 disciplinas nos primeiros anos de implementação da reforma.

O programa pretende atender 2,5 milhões de jovens, os mais pobres, do universo de quase 8 milhões de estudantes de ensino médio. Segundo o censo de 2023, somente 971,5 mil estudantes estão na rede privada e o restante na rede pública, a grande maioria, (84,2%) nas redes estaduais. As políticas focalizadas segmentam a população em públicos-alvo específicos, sendo que, do ponto de vista do Estado, referem-se à priorização do combate à pobreza, reduzindo os custos da política social limitando-a a uma parcela da população, que por sua vez, é “incluída” pela transferência de renda, isto é, pela possibilidade de consumo de bens e serviços. “Àqueles verdadeiramente ameaçados por níveis agudos de privação será assegurada uma renda monetária de sobrevivência”, diz Lena Lavinias (2023), mas isso se dá “à condição que comprovem sua boa vontade em integrar o mercado de trabalho e atendam a outras exigências, cuja finalidade é estimular a responsabilidade individual na relação com o mercado” (Lavinias, 2023, p. 5).

O Estado passa, assim, a investir em “capital humano” e não nos direitos sociais, colocando condições de merecimento por parte de seus beneficiários pelas condicionalidades e demonstração de capacidade de integração social por algum tipo de inserção produtiva. No caso da focalização e assistência social ligada à educação escolar, elas permitem a permanência e condições diferenciadas de acesso à educação e ao trabalho. Obriga-se que o estudante tenha 80% de presença, faça todas as avaliações externas (Saeb, Encceja, Enem), e também é necessário que os beneficiários do programa sejam aprovados e concluam os estudos. Para tanto, é preciso cumprir o currículo do ensino médio e ser bem avaliado em suas atividades práticas ligadas à performance empreendedora.

3. Empreender para aprender

No início de 2023, dezenas de revistas e jornais anunciaram com espanto que a Reforma do Ensino Médio estava oferecendo à juventude aulas de “brigadeiro caseiro”, “cuidados com os pets”, além de outras disciplinas inusitadas como “o que rola por aí” e “RPG”. Não demorou muito para que a crítica também estampasse muitos meios de comunicação com a denúncia de que a reforma empresarial estava “esvaziando” os currículos com aulas inúteis em detrimento de disciplinas relacionadas com a capacidade crítica de leitura do mundo, e com conteúdos que transmitiam conhecimentos que não caberiam a escola. Esta, por sua vez, estaria

fadada a formar jovens como mão de obra barata e dócil para um mercado de trabalho presidido pelas mesmas empresas que subordinam, com amplos poderes, a política educacional atual. Ficaria à mostra, assim, que o empresariado teria como projeto educativo uma proposta frágil, incoerente e sem qualidade, que impõe aos jovens uma formação precária para sua função de futuros trabalhadores e trabalhadoras também precarizados, negando o direito à educação e os direitos trabalhistas.

Ora, se existem elementos de tal crítica que são verdadeiros, é preciso considerar que prevalecem pontos cegos na análise, se a intenção é detectar a transformação em curso e as novas configurações das relações educativas, colocadas pela dominação empresarial da educação estatal. Analisar a forma social da educação atual a partir da consideração de que a classe dominante tem interesse na formação da classe oposta como mão de obra barata não gera conhecimento novo e nem compatível com as radicais mudanças na organização dos sistemas de ensino que está sendo empreendida pelo empresariado. Pelo contrário, destaca-se aqui o que não mudou na história da educação no capitalismo e parte-se de noções de escola como direito social e de trabalho em grande medida anacrônicas, como se ambos não tivessem se transformado pelas mudanças nas formas de exploração e com pelo menos três décadas de atuação de organizações privadas na educação estatal.

O que parece é que se quer estimular a atividade constante da juventude, por meio de atividades práticas que tomam o espaço do currículo anteriormente baseado em disciplinas por áreas de conhecimento. Isso não diz respeito à passividade e docilidade, mas sim à escola como local que propicia espaço para engajamento e proatividade, completamente devotada às habilidades e competências para o trabalho e que menospreza a formação cultural e intelectual. Não obstante, não é tão novo o pensamento de que não seria possível à escola “preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade”, de modo que se “prepara para a vida” ao desenvolver “competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (Ramos, 2004, p. 02). Mas é fato que a instabilidade se agudiza com o evoluir histórico do capitalismo, que complexifica cada vez mais a divisão social do trabalho, automatiza diversos ramos da produção e gestão de serviços pelo desenvolvimento das forças produtivas e tecnológicas, tornando formações especializadas rapidamente obsoletas, o que exige uma capacidade de adaptação para inserção produtiva, ou empenho para integrar-se aos programas sociais para as massas que continuarão a ser expulsas e jogadas no desemprego, sem condições de reinserção.

Num contexto em que cada vez mais trabalhadores e trabalhadoras passarão a ser “remunerados pelos serviços realizados ou pelos bens providos, sejam em trabalhos em

tempo parcial, por conta própria, ou em empregos informais”, como diz o relatório de uma das organizações que gerencia a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), “haverá menos cargos e mais prestação avulsa de serviços, menos empregadores únicos e mais contratantes diversos” (Fundação Itaú Trabalho e Educação, 2020, p. 19). Depois de expor um cenário catastrófico do mundo do trabalho e uma situação bastante complexa para a juventude, o relatório conclui que “a grande solução é a Reforma do Ensino Médio”, justamente porque, além aumentar o tempo de jornada na escola pelo ensino integral, “eleva o tempo de exposição do aluno às oportunidades de ensino e aprendizagem”, com “aulas mais dinâmicas e menos expositivas, oficinas, projetos e atividades práticas que estimulem a participação ativa dos alunos, a fim de que exercitem seu protagonismo e sua autonomia” (Fundação Itaú Trabalho e Educação, 2020, p. 67).

Apesar da grande heterogeneidade entre as escolas, situadas em contextos desiguais, com condições muito diversas, e que lidam de formas distintas com a adesão ou resistência aos princípios da Reforma do Ensino Médio, é fato que um vagalhão de atividades práticas tem sido adotado nos períodos letivos, alterando as relações educativas. Tanto em alguns momentos dos itinerários formativos, quanto as aulas de “projeto de vida” e “empreendedorismo”, tem-se experimentado dinâmicas em que estudantes precisam atuar na produção de conteúdo, produtos e serviços, sejam eles comerciais ou ligados às questões sociais.

Embora somente a EPT e o itinerário formativo de formação técnica e profissional pressuponham “fase prática em ambiente real de trabalho no setor produtivo ou em ambientes simulados” (CEE/186 – 2020), a escola regular propedêutica também tem colocado em prática experiências de trabalho e simulação de trabalho, desde o início da implementação reforma. Na verdade, desde antes da reforma, e já no ensino fundamental, em projetos com o mesmo desenho, como é o caso do Projeto Jovem Empreendedor Primeiros Passos (JEPP), desenvolvido em parceria com o SEBRAE, do qual não trataremos aqui.

Além da observação de tal processo pela pesquisa de campo, é possível acompanhar tais experimentos de modificação do papel da escola por centenas de vídeos postados na internet que publicam a “culminância” dos projetos empreendedores nas escolas estaduais de todo o país. No caso do ensino médio, diversos exercícios de criação de conteúdo sobre empreendedorismo para internet e experiências de invenção de práticas empreendedoras estão sendo desenvolvidas nas escolas, com atividades que envolvem a criação de produtos, serviços, e tudo aquilo que diz respeito a divulgação e marketing (como folders, slogans, propagandas), desenvolvimento de estratégias de vendas, etc. São horas de período letivo que estudantes criam espécies de empresas

fictícias de turismo, alimentação, serigrafia, artesanato, bijuterias, “eco papelarias” e tudo que se possa imaginar. Os recursos de cada escola dão a marca da maior ou menor precariedade da experiência: algumas produzem produtos com alguma qualidade, outras “inovam” fazendo objetos de pouca serventia, como suporte de celulares feitos de dobraduras de papel. As atividades pedagógicas são variadas e heterogêneas, mostrando a juventude em atividades de trabalho mesmo ou em oficinas que se voltam ao preparo para candidatar-se a uma vaga com preparação de currículos e vídeos de intenção de ocupar determinados postos de trabalho, ou numa espécie de encenação dos papéis de produtores, vendedores, marketeiros e clientes.

Não obstante, tal prática deixa de se resumir a uma simulação de trabalho quando estudantes passam a vender os produtos e serviços, nas “feiras de culminância de empreendedorismo” ou outros eventos organizados pela escola, como é caso da Escola Estadual Professor Zenon Cleantes de Moura, do bairro Fabril, na cidade de Cubatão, na qual estudantes vendem aquilo que produziram nas aulas de projeto de vida, dentro do “Projeto Empreendedorismo Social”:

Após o preparo, os estudantes degustam a produção e comercializam na Escola, para trabalharem a questão financeira e obterem a autossustentabilidade do Projeto. Segundo a professora Magali, a ideia é que os alunos possam, mais tarde, obter trabalho e renda de forma autônoma, bem como desenvolver habilidades de utilização do dinheiro e estejam preparados para o mercado de trabalho.

De modo mais sistematizado do que na escola regular, algumas escolas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileiras também adotam disciplina semelhante como metodologia pedagógica, como é o caso do estado da Paraíba, que no material “Articulação curricular e projetos empreendedores: uma prática inovadora na Rede Pública da Paraíba” apresenta o desenho da disciplina denominada “Empresa pedagógica”: trata-se de uma “empresa fictícia criada pelos estudantes e professores, a partir da parceria com uma empresa real, que visa à aquisição de competências e habilidades gerais para melhor desempenho do estudante no mundo do trabalho” (Paraíba, 2018, p. 30). Vale dizer que a disciplina de empresa pedagógica tem um percurso de atividades e tudo começa com um teste psicológico para definição da personalidade para ajudar a definir o lugar que cada estudante ocupará na hierarquia da empresa (Paraíba, 2022), o que vai de encontro ao uso das competências socioemocionais. Tais experiências também podem ser conhecidas por vídeos postados na internet, como no caso de uma empresa de equipamentos médicos que explica que as “empresas Pedagógicas são unidades de Ensino que funcionam como uma empresa. Nelas, o(a) estudante aprende a teoria e coloca em prática seus conhecimentos como se já estivesse no mercado de trabalho.

“Empreender para aprender” substitui e atualiza o lema de formação escolar “aprender para empreender”. Este último era palavra de ordem e título de livro escrito por Jean-Pierre Chevènement (1985), ministro de educação francês nos anos 1980. Já o “Empreender para aprender”, que é como Lucie Tanguy (2016) sintetiza parte das transformações da formação da juventude na França nas últimas décadas, corresponde ao conglomerado de fundações e institutos empresariais franceses que atua nas escolas em parceria com o Estado, fomentado ensino de empreendedorismo e de aprendizagem pelo trabalho, tendo a criação de “mini-empresas” por grupos de estudantes como a principal metodologia a ser replicada pelos liceus estatais através de intervenções pedagógicas da organização privada.

A um só tempo a empresa é apresentada como “oportunidade real para os jovens em busca de integração” (Tanguy, 2016, p. 56) e “‘incubadora’ de inovação, criação e mudanças radicais na ordem social e econômica”, como uma verdadeira “produtora de patrimônio intelectual” (Tanguy, 2016, p. 71). As miniempresas têm um “objetivo fixo para todos: criar e conduzir uma empresa rentável” (idem, p. 59), baseada na “difusão da cultura empresarial” (Tanguy, 2016, p. 56). Não obstante, a pesquisa de campo demonstrou à Tanguy que a empresa é “ensinada como uma organização social, despojada dos atores que a fazem existir: os trabalhadores. A única coisa importante é a gestão e as tarefas em que os alunos são iniciados” (Tanguy, 2016, p. 58). Como num jogo, há peças que se movimentam para ganhar ou perder na simulação de atividade empresarial, mas não existem contradições, nem resistências, nem trabalhadores e trabalhadoras: “em suma, é abolida a lei laboral que rege a relação de subordinação que constitui a empresa capitalista” (Tanguy, 2016, p. 58).

Assim, tanto no centro quanto na periferia, dentro do quadro da reforma global dos serviços educacionais, as empresas fictícias ou miniempresas dentro de escolas tornam-se dispositivo pedagógico das grandes empresas que controlam currículos escolares para formar trabalhadores e trabalhadoras. Apresentada como forma natural de vida, distante de conflitos das relações de trabalho e antagonismo de classe, a empresa torna-se forma de socialização da juventude que “atua” no mercado de trabalho. Talvez mais precárias do que as empresas criadas nas disciplinas de empresa pedagógica no Brasil ou de miniempresas na França, as práticas que invadem a escola regular também se fundamentam na criação de uma empresa ou organização do trabalho precarizado como metodologia de ensino. Ressalte-se aqui que estudantes não estão apenas envolvidos numa prática fictícia de trabalho, uma vez que suas mercadorias são comercializadas nas escolas, seja para sustentar os próprios projetos empreendedores, seja para gerar renda para associações de pais e mestres (APM) ou outros fundos.

Existem modalidades distintas de formação *pelo* trabalho com modelo empresarial sendo experimentadas nas escolas. Assim como o Itaú Educação e Trabalho, outros institutos e fundações empresariais e financeiras que presidem as reformas educacionais estão orientando seus trabalhos para aquilo que enxergam como necessidade, qual seja, a de “ampliar as oportunidades de *aprendizagem baseada no trabalho* (ABT)” (Itaú Educação e Trabalho, 2023, p. 15, grifos meus).

Em outros programas espalhados pelo país, estudantes efetivamente trabalham em empresas no período letivo, como é o caso da Paraíba, com o Programa Primeira Chance, voltado para a juventude que estuda em escolas de tempo integral que oferecem itinerário técnico ou escolas de a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os jovens selecionados, trabalham em empresas “parceiras” da escola, durante o período letivo, num dos turnos escolares, em troca de auxílios pagos pelo Estado. Cabe observar que no ano de 2023 as vagas oferecidas pelo Programa eram poucas e os estudantes que não se inseriam no mercado de trabalho tinham que fazer um Trabalho de Conclusão de Curso, visto por parte deles como uma punição, o que fazia que se engajassem na concorrência pela vaga de estágio na empresa e pela bolsa de 500 reais. Complementada pelas aulas de empresas pedagógicas e outros conteúdos empreendedores, a educação pelo trabalho estava garantida, mas também se ensinavam comportamentos adequados para a seleção para o trabalho.

A Paraíba e outros estados também adotam disciplinas com nome de eixos estruturantes dos itinerários formativos previstas pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio, como Inovação Social e Científica e Intervenção comunitária, nas quais se aliam estudos de caráter prático para resolução de problemas e formas de atuação nas comunidades, por meio do trabalho voluntário e empreendedorismo social. Elas estão respaldadas pela lei, uma vez que a BNCC, a lei da Reforma e os currículos estaduais definem que todos os itinerários formativos devem se estruturar em todo de metodologias que favoreçam o “protagonismo juvenil” (CEE, 186/2020), organizando-se em torno de quatro eixos estruturantes e bastante relacionados às práticas de trabalho e intervenção social, quais sejam 1) a investigação científica: voltada “ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas”, 2) processos criativos voltados à “construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade”, c) mediação e intervenção sociocultural: “para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade”; e finalmente, 4) o empreendedorismo: que “supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (CEE, 186/2020).

Vê-se que até mesmo o eixo de “investigação científica” se orienta por um caráter pragmático, que envolve mais o “fazer” do que o “estudar”, assim como os “processos criativos” não estão ligados à criação artística ou de expressão e comunicação em suas variadas formas, mas à geração de produtos, serviços e soluções para as periferias. O que predomina em todos os eixos estruturantes é o princípio empreendedor, ligado à noção de protagonismo juvenil, palavra-chave para compreensão da ligação entre transferência de renda e “aprendizagem baseada no trabalho”. Efetivamente, estudantes estão trabalhando ou simulando trabalho no período letivo, no contexto em que cada vez mais se expandem as escolas de tempo integral.

Se há algo que remete ao amoldamento prático, objetiva e subjetivamente, da formação ligada ao trabalho no início da industrialização, ela diz respeito a uma modalidade de socialização que guarda alguma semelhança com as práticas da assistência social às crianças pobres do século XVIII na Europa, como as que William Temple defendia, e que Thompson (1998) nos oferece como exemplo de aprendizagem para o “uso econômico do tempo” e treinamento para o “hábito do trabalho”. Nas palavras do primeiro,

É considerável a utilidade de estarem constantemente empregadas, de algum modo, pelo menos durante doze horas por dia ganhando o seu sustento ou não, pois, por esse meio, esperamos que a nova geração fique tão acostumada com o trabalho constante que ela acabe por se revelar uma ocupação agradável e divertida para ele. (Temple *apud* Thompson, 1998, p. 291).

A juventude escolarizada hoje também tem seu tempo empregado no trabalho, mesmo que isso não garanta seu sustento, para que se acostume a trabalhar sempre, mesmo sem ter a garantia de salário ou renda. Mas a socialização pelo trabalho não se refere ao trabalho industrial, que exigia uma disciplina para a pontualidade, uso preciso do tempo abstrato dos ponteiros do relógio, e condições para se dedicar ao trabalho parcelar das manufaturas ou para se subjugar ao tempo das máquinas, com suas habilidades específicas, obedecendo a uma ordenação já dada pela produção em série de mercadorias. A ordem agora é colocar toda a criatividade para criação de novos serviços e produtos, numa atividade empreendedora produtiva ou social, assim como a apresentação de seus projetos e protótipos para buscar investimentos, e ainda para a produção constante da autoimagem de jovens por meio da propaganda e marketing de si mesmo, tendo em vista submeter-se à seleção para vagas de emprego.

Tornar corpos e mentes disponíveis e engajados na performance empreendedora é a meta, somada com a encenação de preparo contra a eliminação dos processos seletivos, necessária à sobrevivência no mercado de trabalho. Isso requer ação e

induz a uma agressividade competitiva, com a qual se desaprende qualquer noção de solidariedade e coletividade. A concorrência se volta para ocupar os cargos mais hierárquicos, mas também entre os grupos de empresas fictícias, entre aquelas que apresentam os melhores produtos, os mais criativos e com maior potencial rentável, ou os mais factíveis projetos sociais, com maiores possibilidade de capturar recursos de editais. A alternância constante do produto ou serviço corresponde à necessidade de adaptação, ditada pelo mercado. A socialização pela empresa, por sua vez, cria distância do antagonismo entre as classes, bem como uma falsa identidade entre empreendedores e empreendedoras.

Em conjunto com a ênfase nas competências socioemocionais para ensinar a amabilidade, o autogerenciamento (que o empresariado insiste em chamar de autogestão), e a resiliência, a escola se torna um local de amoldamento de condutas empresariais pelo trabalho, modificando suas funções anteriores, pautadas na meritocracia por demonstração de capacidade de mobilizar conhecimentos teóricos. A formação é mais comportamental do que intelectual, pela necessidade de performar habilidades e competências empreendedoras.

A escola não forma para trabalhos específicos, mas para uma performance que se refere à capacidade de ação rápida e adaptativa. Ele serve a uma “ativação” para o trabalho, desejando que ele se misture com os “projetos de vida” dos estudantes, com um currículo que reduz toda experiência de vida a trabalho, estendendo, para o tempo integral, o tempo de disponibilidade para atividades geradoras de renda e salário. Como diz claramente o Itaú, uma educação voltada para “a prontidão de jovens para o mundo do trabalho” (2021, p. 15).

Não obstante, é apenas ideologicamente que se apresenta “a centralidade do trabalho como princípio educativo”, que por sua vez “disciplina a necessidade dessas vivências para a competência profissional” (Itaú Educação e Trabalho, 2023, p. 124), tanto porque é a empresa que aparece como princípio organizativo das práticas, quanto porque as empresas que organizam os currículos sabem que não haverá emprego para todos, e que é preciso conter os conflitos sociais advindo do aprofundamento das desigualdades de classe com outras medidas de assistência social. O tempo integral não apenas impede a ida estudantes ao mercado de trabalho, mas os mantém ocupados com atividades precariamente empreendedoras.

4. Motivação financeira, conformismo e financeirização da educação

Em 2018, Ricardo Paes de Barros declarou que a necessidade de trabalhar não deveria ser impeditivo para que estudantes frequentassem as escolas dos programas de ensino integral (Pinheiro, 2018). A referida reportagem o apresenta como um especialista em desigualdades sociais e educação, chamando atenção para o fato de que

foi um dos principais formuladores e implementadores do Programa Bolsa Família e que considerava a Reforma do Ensino Médio uma medida que estava indo no caminho certo, por meio da flexibilização curricular. Com pós-graduação sob orientação de James Heckman, Prêmio Nobel de economia, Barros aprendeu a calcular a taxa de retorno financeiro e produtivo pelo investimento per-capita estudantil. Assim, vindo diretamente da liberal Escola de Chicago, passou a influenciar as decisões sobre os rumos da educação periférica brasileira, construindo políticas educacionais, criando o Centro de Evidências em Educação Integral no Insper, depois de ter passado algum tempo atuando como economista-chefe e desenvolvedor dos programas de “competências e habilidades socioemocionais” do Instituto Ayrton Senna, além de muitos anos nos governos Lula, Dilma e Temer.

Com tal experiência em políticas focalizadas de transferência de renda e implementação do projeto empresarial de educação integral, Paes de Barros julgava que era “preciso criar condições para que o aluno realmente queira ir para a escola. Motivação, portanto, é uma palavra-chave”. E uma solução para permanência na escola por parte de estudantes que precisam trabalhar para complementar a renda familiar seria transformar a escola num “espaço onde se pode produzir”, usando a estrutura das redes de ensino para “gerar serviços, com a utilização de laboratórios, para produtos de informática e design, por exemplo, que podem ser vendidos”. Em sua opinião, “isso qualificaria os estudantes e coibiria sua ida para um mercado de trabalho que pouco demanda das habilidades dos estudantes” (Pinheiro, 2018).

Numa primeira reação a tais sugestões de alinhar motivação e trabalho no período letivo, foi necessário considerar a hipótese de que a apropriação privada da educação não visava somente o controle da orientação da formação e o trabalho educativo, mas também do trabalho estudantil pelo processo de privatização (Catini, 2020). Cabia, portanto, o estudo das experiências pré-existentes de transferência de renda para a juventude (Catini, 2021, 2022, 2023), considerando ainda pesquisas que analisaram as consequências de programas de auxílio financeiro para outros públicos-alvo, não somente no que se refere à inclusão pelo consumo, mas também pela indução às práticas empreendedoras precárias e ao investimento em meios de produção (como smartphones e motos) no quadro da “maximização da produtividade dos pobres” pregada pelo Banco Mundial (Pereira, 2010).

Em linhas gerais, o histórico de processos que articulam auxílio financeiro, educação e formas variadas de trabalho ou “ativação” para o trabalho juvenil tem sua origem em práticas de educação não formal privatizadas, seja pela terceirização da capacitação profissional por ONGs que prestavam serviços para a assistência social, seja aquelas tocadas diretamente por empresas, como o projeto Jovens Urbanos do Itaú Social ou programa de formação de jovens da Fundação Educar Dpaschoal. Colocadas em prática desde o fim dos anos 1990, mas sobretudo a partir do início dos

anos 2000, tais programas associavam a transferência de renda com contrapartidas que diziam respeito à obrigatoriedade de participação e frequência mínima na escola e nas associações que realizavam atividades socioeducativas no contraturno escolar, além da realização de trabalhos práticos de tipos variados.

Apenas as pesquisas de campo puderam verificar que havia uma “face oculta da transferência de renda para a juventude” (Sposito; Corrochano, 2005), a qual em nome do “protagonismo juvenil”, induzia a juventude atendida à realização de trabalhos comunitários precarizados, que envolviam captação de recursos para reabilitação de espaços degradados das periferias e o desenvolvimento de projetos sociais e culturais que precisariam passar pelo crivo das entidades financiadoras, muitas vezes, empresariais, por meio de processos seletivos e editais. Uma espécie de “trabalho voluntário compulsório” (Sposito, 2008) foi manejado, na prática, como contraparte pelo “benefício” financeiro recebido, embora o linguajar técnico dos programas denominasse o trabalho obrigatório como “protagonismo juvenil” e mantivesse, assim, uma imagem de “empoderamento” das juventudes vulneráveis.

Antes de tornar-se fórmula e slogan da Reforma do Ensino Médio, o “protagonismo juvenil” foi, portanto, empregado nos laboratórios de experimentação pedagógica da educação não formal privatizada nas periferias. Mas ainda antes disso, o protagonismo como tecnologia social foi elaborada como dispositivo pedagógico de empresas, tanto para educação corporativa, quanto para realização de “trabalhos sociais” de formação da juventude. Seguindo o fio da história de sua construção no Brasil, consta inicialmente como derivação da TEO “Tecnologia Odebrecht”, uma forma organizacional empresarial com sistema de valorização e recompensa entre líderes e liderados, que tem como foco os melhores resultados pela motivação individual voltada à performance no trabalho. Dela nasceu a Tecnologia Social Odebrecht, que já em 1988 elegeu o desenvolvimento sustentável e a “educação do jovem como foco de atuação”, sendo que esta última se desenvolveu a partir dos trabalhos de Antônio Carlos Gomes da Costa, convidado para atuar como consultor e formulador de programas para formação da juventude, e que cunhou o termo “protagonismo juvenil” para designar uma “filosofia formativa” que, segundo a Fundação Odebrecht, torna-se “patrimônio do Terceiro Setor”. A ideia que fundamenta os programas diz respeito a uma metodologia para um reposicionamento do jovem em situação de vulnerabilidade com intenção de “retirá-lo da posição de beneficiário passivo da filantropia para colocá-lo como ator principal da transformação de sua própria realidade” (Fundação Norberto Odebrecht, 2020, p. 46).

De fato, a tecnologia de modificação comportamental tornou-se modelo para o terceiro setor, por diversas modalidades de associação entre educação e trabalho, que apesar da apresentação positiva e floreada com doses de ideologia personificada

no “ator principal”, se traduz na prática pela precariedade pedagógica e ativação para trabalhos voluntários ou práticas empreendedoras que a juventude precisa desenvolver para dar cabo de compromissos que decorrem do auxílio financeiro recebido. Politicamente, esses mecanismos amoldam as práticas de organização juvenis oferecendo meios para arrecadar recursos junto a empresas e associações para o desenvolvimento de ações sociais, afastando-as de qualquer inventividade e iniciativa no sentido de contraposição, reivindicação e de ação direta, características de movimentos sociais, circunscrevendo-as, assim, como empreendedorismo social, ou seja, como trabalho.

Eis que a “motivação” de que falava Paes de Barros se materializa pela transferência de renda e chega à escala de política educacional nacional, alterando o ensino médio reformado com nome de “incentivo financeiro estudantil”. Como se viu, chegou depois dos laboratórios de transformação da escola em espaço de trabalho e simulação de trabalho enquanto prática pedagógica para formação de “jovens protagonistas”, implementadas desde antes da Reforma do Ensino Médio. As atividades pedagógicas empreendedoras desenvolvidas dentro da escola, sejam elas sociais ou produtivas, funcionam como uma espécie de contrapartida pelo auxílio em dinheiro para manter-se na escola, ainda que essa troca de trabalho por renda não esteja admitida pela letra da lei, sendo então dissimulada pela noção de protagonismo.

Mas é preciso insistir no fato de que a experimentação pedagógica do protagonismo juvenil, que coloca a educação à serviço da ativação para o trabalho por meio da transferência de renda foi, ao mesmo tempo, laboratório de testes de formas de financiamento da educação de jovens. Tal experimentação foi embrionada em projetos de impacto social empresariais voltados a públicos-alvo específicos ou à transformação de serviços e políticas aplicadas em pequena escala e com investimentos mistos (privados e estatais). Depois de mensurados seus impactos, isto é, seus efeitos e a capacidade de provocar as mudanças esperadas e gerar evidências de seus resultados, tais projetos passaram a ser implementados em larga escala e com grande parte de financiamento estatal, por meio da prática do *advocacy*, que diz respeito ao lobby empresarial para mudança legislativa e criação de programas oficiais.

Desde a crise financeira de 2008, diversos países passaram a adotar os investimentos de impacto, de modo que Fundações e Institutos Empresariais que atuam no campo da prestação de serviços sociais “estão passando por um processo de transformação proposto sob os rótulos de Finanças Sociais e Investimento de Impacto” (Chiapelo; Knoll, 2020, p. 8), com os quais “espera-se que investidores privados e fundações que invistam em empreendimentos sociais a fim de receber um duplo retorno sobre o investimento: social e econômico” (Chiapelo; Knoll, 2020, p. 8):

Um dos lemas é usar o dinheiro público e filantrópico “para alavancar” o dinheiro com fins lucrativos, com base no fato de que o governo e as instituições de caridade não são poderosos e ricos o suficiente para fornecer soluções para as questões sociais. As fundações decidem investir parte de seu capital em investimentos relacionados à missão, e os governos são solicitados a mudar suas leis para, por exemplo, facilitar a canalização de dinheiro com fins lucrativos para empreendimentos não lucrativos e subsidiados. Novos intermediários financeiros, como os fundos de investimento de impacto, prometem a seus investidores a possibilidade de “fazer o bem fazendo o bem”. (Chiapelo; Knoll, 2020, p. 8-9).

A motivação financeira, assim, não diz respeito somente à transferência de renda e seu investimento humano, mas também às possibilidades de lucros empresariais advindas da rentabilidade de fundos patrimoniais e de investimentos. Assim, os projetos de impacto social permitem investimentos privados em programas sociais com fiança do Estado, que protege empresas dos riscos e reembolsa o investimento com juros no caso de programas que cumpram as metas. As práticas se expandem e se coadunam com as regras das polêmicas estratégias ESG, ou, em português ASG, que se referem à obrigatoriedade de que empresas realizem ações ambientais, sociais ou de governança, que tem sido imposta pelo mercado financeiro. Elas impactam e transformam o trabalho de fundações e institutos empresariais de educação que promovem trabalhos sociais, os quais passam a ofertar serviços terceirizados para as empresas que não atuam neste setor diretamente. O Instituto Ayrton Senna, por exemplo, atentando para o fato de que há um “aumento de pressão da sociedade e de investidores por uma atuação mais protagonista das empresas em relação aos grandes dilemas éticos e sociais”, oferece aos líderes empresariais serviços para que suas companhias passem a atender as demandas do mercado financeiro. Sob o mote “a sua estratégia ESG executada com quem entende”, o instituto trabalha com “ações concretas para viabilizar e colocar em prática” as metas sociais de outras empresas, intermediando a relação entre Estado, serviços sociais e mercado financeiro.

Assim, não se trata apenas das práticas pedagógicas assistenciais do protagonismo juvenil associado ao incentivo financeiro estudantil que estão sendo replicadas de maneira massiva na escola pela Reforma do Ensino Médio. Estão sendo postas em prática modalidades de financiamento e dispositivos para garantir o crescente controle do sistema educacional por parte de investidores privados que buscam rentabilidade, além da apropriação de recursos estatais. Trata-se, portanto, de um salto da privatização para a financeirização da política educacional, que se desenvolve de maneira fragmentada pelos negócios de impacto social empresariais.

5. Conclusão

A reengenharia curricular da reforma empresarial do ensino médio é apenas a ponta de um iceberg da reestruturação da educação estatal, com a focalização que faz amalgamar o direito à educação e a assistência social, tanto pela transferência de renda estudantil e suas condicionalidades, quanto pelos métodos pedagógicos que incluem o protagonismo juvenil como técnica de amoldamento comportamental pautadas pela pseudociência da psicologia positiva e suas competências emocionais. Não bastasse toda essa transformação, elas caminham juntas com a financeirização da juventude pobre e estão sob controle de investidores privados que desenvolvem negócios de impacto social, inserindo a educação estatal nos circuitos dos mercados financeiros, o que só tende a reforçar a sua precarização e o seu caráter desigual.

Como vimos, a dispensa de disciplinas tradicionais que até pouco tempo integravam os percursos de formação da juventude, não apenas se refere à privação da formação intelectual e cultural da juventude. O preenchimento do tempo de formação escolar da juventude com exercícios para amoldar condutas e comportamentos voltados para performances empreendedoras é um ajuste às atuais demandas do capital. Diferente do século passado, isso não requer docilidade, mas proatividade e engajamento produtivo, seja para ser selecionado para um trabalho formal escasso, seja para o empreendedorismo em suas mais variadas formas. Em todos os casos, é preciso *fazer*, estar em atividade, estar disponível e ser capaz de criar conteúdo, produtos, serviços, de projetar atividades produtivas ou sociais.

Num mercado de trabalho sob demanda, é preciso estar de prontidão para a seleção ou para conseguir crédito para um investimento empreendedor. E como não há espaço para todos, também se exige prontidão para disputar o acesso aos poucos programas sociais focalizados. Afinal, em face do imperativo da *austeridade*, esse fim universal, quando se tem como meta a redução de gastos estatais “dando lugar à provisão privada para conter a chamada ‘crise fiscal’”, diz Lena Lavinas (2023, p. 5), “o escopo da política social encolhe acentuadamente, predomina a focalização, multiplicam-se condicionalidades e critérios de elegibilidade”. Se não é novo o papel que a escola assume na “gestão da pobreza”, como mostra a pesquisa de Eveline Algebaile (2009), tal gestão na atualidade aprofunda o controle social e reduz o papel da escolarização a uma forma de “integração” de “uma parcela da população que jamais participará de uma inserção mais ampla” (Algebaile, 2009, p. 29), a não ser por meio do acesso aos programas sociais.

O currículo flexível e o “New Deal empreendedor” da educação (Tanguy, 2016) apresenta formas distintas de “ativação para o trabalho” para cada parcela da juventude. A parte mais pobre, que passa agora a receber o incentivo financeiro

estudantil, e que tem sua inserção social pela possibilidade de consumo, também se torna alvo de uma “inclusão financeira”, “o novo mantra neoliberal”, de acordo com Lena Lavinas (2023), que, em nosso caso, se dá pela oferta de títulos do tesouro nacional para financiar o ensino superior privado e pela bancarização estudantil, entre outros.

Toda essa reestruturação da forma e da função da educação escolar se dá sob controle do empresariado e investidores, que se arvoram à condição de novos gestores sociais. De sua ótica, além de uma fonte direta de rendimentos, por meio de investimentos em ativos reais e financeiros e do controle sobre o orçamento estatal, a educação, antes de tudo, tende a ser reduzida a um conjunto de dispositivos voltados à divisão, fragmentação, seleção, discriminação, e controle sobre a juventude, seja na condição de trabalhadores a serem explorados, de consumidores a serem condicionados, ou de uma massa endividada e enredada nas teias da financeirização.

No âmbito da escola fica evidente que cada avanço do domínio empresarial impõe um duro revés à população trabalhadora, e compete para bloquear a construção de projetos políticos autônomos. Ao mesmo tempo, tamanha voracidade empresarial revela a importância da escola na dinâmica geral de reprodução social, e sua condição de potencial espaço estratégico de desenvolvimento das lutas sociais. Essa condição tem sido sistematicamente negligenciada no debate político, que tende a privilegiar disputas palacianas e pautas espetaculares. É urgente que se compreenda e se reconheça o alcance, a profundidade e a radicalidade das transformações em curso, desviando o debate da conciliação e produzindo novos encontros.

Referências

ALGEBAILLE, Evelina. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2009.

BOLDRINI, G. Governo apresenta medida que cria poupança para alunos do ensino médio: entenda a proposta. **Broadcast Exclusivo**: Investalk BB, 30 nov. 2023. Disponível em: <https://investalk.bb.com.br/pesquisa?value=alunos>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CATINI, Carolina de Roig. A educação bancária, com um ‘Itaú de Vantagens’. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, v. 13, p. 90-118, 2021.

CATINI, Carolina de Roig. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, v. 127, p. 53-68, 2020.

CATINI, Carolina de Roig. O alvo da educação: rentabilidade e punição. **Le Monde**

Diplomatique Brasil, São Paulo, 01 set. 2023. Dossiê Educação Libertadora para os Ricos, Escolas Militares para os Pobres.

CATINI, Carolina de Roig. Pedagogia da catástrofe. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, v. 9, p. 99-128, 2022. Dossiê Tempo, Crise e Catástrofe.

CEE 186/2020. “Deliberação de 7 de agosto de 2020. Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências”. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 16, 7 ago. 2020.

CHIAPELLO, Eve. La financiarisation des politiques publiques, **Mondes em Développement**, n. 178, p. 23-40, 2017.

CHIAPELLO, Eve; KNOLL, Lisa. Social Finance and Impact Investing. Governing Welfare in the Era of Financialization Eve. **Historical Social Research**, v. 45, n. 3, p. 7-30, 2020.

FUNDAÇÃO ITAÚ PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA. **Prontidão para o mundo do trabalho**: relatório 1. São Paulo: Fundação Itaú, 2021.

FUNDAÇÃO NORBERTO ODEBRECHT. Como implementar o **PDCIS**: tecnologia social da Fundação Norberto Odebrecht: sistematização de um modelo para implementação de um programa social de desenvolvimento sustentável baseado numa experiência com impactos comprovados. Salvador: Fundação Norberto Odebrecht, 2020.

INSTITUTO UNIBANCO/USP. **Ensino médio**: como aumentar a atratividade e evitar a evasão? Gestão do Conhecimento Instituto Unibanco. São Paulo: Unibanco, 2010. Linhas de pesquisa 2009/2010.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO (org). **O futuro do trabalho para as juventudes brasileiras**. São Paulo: ITAÚ, 2023.

LAVINAS, Lena. Crise, financeirização e desafios da redistribuição no século XXI. **Revista da ABET**, v. 22, n. 2, jul./dez. 2023.

NEIVA, Lucas. Tabata quer bolsa mensal de R\$ 200 do ensino médio para o 9º ano. Congresso em Foco. **UOL**, 23 dez. 2023. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/congresso-nacional/tabata-quer-bolsa-mensal-de-r-200-do-ensino-medio-para-o-9o-ano/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PEREIRA, J. M. M. “O Banco Mundial e a construção político-intelectual do ‘combate à pobreza’”. **Topoi: Revista de História**, v. 11, p. 260-282, 2010.

PINHEIRO, M. “Brasil encara a batalha para prosperar no ensino médio”. **El País**, São Paulo, 23 fev. 2018.

RAMOS, M. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC: SEMTEC, 2004. p. 37-52

SPOSITO, M. P. “Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não formal”. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 83-98, 2008.

SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, M. C. “A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil”. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 141-72, 2005.

SALDAÑA, P.; TOMAZELLI, I.; OLIVEIRA, T. Lula cria fundo privado de R\$ 20 bi para tentar manter alunos pobres no ensino médio. **Folha de SP**, 28. nov, 2023. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/11/mp-de-lula-destina-ate-r-20-bi-para-bolsas-a-alunos-do-ensino-medio-fora-do-limite-do-arcahouco.shtml>. Acesso em: 16 fev. 2024.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; D3E. Dados Para um Debate Democrático na Educação. **Incentivos financeiros a estudantes do ensino médio: o que sabemos sobre essa política? Síntese de evidência**. [S. l.: s. n.], 2023. Disponível em: <https://d3e.com.br/relatorios/incentivos-financeiros-a-estudantes-do-ensino-medio/#:~:text=Analisando%20estudos%20internacionais%20e%20C3%A0%20luz%20da%20realidade>. Acesso em: 23 dez. 2023.

Sobre os Autores

Adriana Marcondes Machado

Professora Associada do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Fez graduação em Psicologia (1984), mestrado (1991) e doutorado (1996) em Psicologia Social na mesma Universidade. Trabalhou como psicóloga no Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP de 1986 a 2000. Coordena o Serviço de Psicologia Escolar desde 2014. É membro do Grupo de Trabalho (GT) Subjetividade Contemporânea da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Coordena o grupo de pesquisa Escrita e Formação. Desenvolve trabalhos e pesquisas nas seguintes áreas e/ou temas: Psicologia Escolar, Relação Saúde e Educação, Formação, Pesquisa-Intervenção, Práticas em Análise Institucional e Educação Inclusiva.

Ana Laura Godinho Lima

Professora associada na Faculdade de Educação da USP, onde realizou a licenciatura, o mestrado, o doutorado e a livre-docência. É credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP. Coordena a Comissão de Curso das Licenciaturas na FEUSP e o Grupo de Estudos História dos Saberes Pedagógicos. Realizou estágio de pós-doutoramento na Universidade de Barcelona entre dezembro de 2023 e março de 2024.

Carlota Boto

Professora titular e diretora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde leciona Filosofia da Educação. É Bolsista Produtividade do CNPq. Integra o conjunto de pesquisadores principais do Projeto Temático FAPESP, intitulado *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação*. É autora dos livros “A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa”, publicado pela Editora Unesp; “A escola primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar”, publicado pela Imprensa da Universidade de Coimbra; “A liturgia escolar na Idade Moderna”, publicado pela Editora Papirus; “Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola”, publicado pela Editora Unesp; e “Educação e Ética na Modernidade: uma introdução”, publicado pelas Edições 70/Almedina.

Carolina Catini

Professora livre docente da Faculdade de Educação da UNICAMP. Formada em pedagogia (2004), mestre em Sociologia da Educação (2008) e doutora na área de Educação, Estado e Sociedade (2013), todos realizados na Faculdade de Educação da USP. Realizou pesquisa de Pós-Doutorado sobre a privatização da educação vinculada ao Centre de Recherches Sociologiques et Politiques de Paris - CRESPPA/CNRS (2019-2020). Hoje estuda a financeirização da educação básica nas suas relações com o trabalho e a educação.

Caroline Fanizzzi

Pós-doutoranda em Filosofia da Educação (bolsa CNPq) na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutora em Educação, na área de Filosofia, pela Faculdade de Educação da USP e Doutora em Sciences de l'Éducation pela Université Paris 8 (2022). Mestre em Educação, na área de Psicologia, pela Faculdade de Educação da USP (2017) e Pedagoga (2014) pela mesma instituição. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação e o Pensamento Contemporâneo da Universidade de São Paulo (GEEPC-USP), professora ministrante no Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP (área Educação, Linguagem e Psicologia) e formadora credenciada na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Autora do livro “O sofrimento docente: apenas aqueles que agem podem também sofrer” (2023), publicado pela Editora Contexto.

Daniel Cara

Professor da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) onde leciona Economia da Educação, Política Educacional e Educação Comparada. Coordenador honorário da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e foi um dos coordenadores do Grupo Temático de Educação na Transição Governamental (2022). Foi laureado com o Prêmio Darcy Ribeiro 2015 entregue pela Câmara dos Deputados em nome do Congresso Nacional. É membro do Conselho Universitário da USP representando a Congregação da FEUSP. É fundador e coordenador do DEEP-USP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação, Economia, Educação Comparada e Políticas Educacionais).

Gaudêncio Frigotto

Professor emérito aposentado da Universidade Federal Fluminense. Atualmente atuando no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) e no Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutor em Educação: História, Política e Sociedade pela PUC-SP (1983). Foi membro representante do Brasil no Conselho Latino Americano de Ciências Sociais (CLACSO). Pesquisador AI - Sênior do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq). Foi membro dos Comitês científicos da área de educação no CNPq, CAPES e FAPERJ, onde continua como consultor ad hoc.

Iracema Santos do Nascimento

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), onde é docente na Faculdade de Educação desde 2017, atuando na graduação e na pós-graduação. Criou e coordena o Ijoba Moyámi - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Política, Gestão Educacional e Diferenças-Diversidade. Publicou, pela editora Contexto, o livro “Gestão da educação: a coordenação do trabalho coletivo na escola”, em março de 2024.

Marco Aurélio Nogueira

Doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (1983). Pós-doutorado na Universidade de Roma, Itália (1984-1985). Professor Titular pela Universidade Estadual Paulista-UNESP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais San Tiago Dantas (Unesp Pucsp Unicamp). Foi Diretor do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais-IPPRI da UNESP.

Oswaldo Novais de Oliveira Junior

Professor Titular do Instituto de Física de São Carlos da Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em Física pela USP (1982) e Doutor em Engenharia Eletrônica (1990) pela Bangor University (Reino Unido), foi fundador do Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional. Atua em física de materiais e processamento de línguas naturais.

Patrícia Aparecida do Amparo

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP, com estágio doutoral na *École Doctorale EPIC (Education, Psychologie, Information et communication)* - Universidade Lumière Lyon 2 (França). Docente no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM) da Faculdade de Educação da USP e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas *Práticas de leitura, formação e vida escolar*. É autora do livro *Práticas de leitura em conflito no cotidiano escolar* (Appris, 2021).

Paula Fontana Fonseca

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP, atua como psicóloga no Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP. É autora dos livros “Venha conhecer o mundo: subjetividade e experiência na Educação Infantil”, publicado em 2022 pela Panda Books, e “Inquietações políticas em Psicanálise e educação: caso da Educação Infantil”, publicado em 2019 pela Benjamin Editorial.

Paula Perin Vicentini

Professora de *Didática* nos Cursos de Pedagogia e demais Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, bem como do Programa de Pós-Graduação em Educação, da mesma instituição. Coordenadora da Área *Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas* do referido programa. Professora convidada da Université de Picardie Jules Verne (Amiens/França, 2009). Possui Graduação em Pedagogia (1993), Mestrado (1997) e Doutorado (2002) em Educação pela FEUSP. Realizou estágio de doutorado-sanduíche no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP/Paris). Pesquisadora do Projeto Temático (FAPESP) – *Saberes e práticas em fronteiras*: por uma história transnacional da educação (1810-...). Suas pesquisas concentram-se em questões relativas à formação de professores, história da profissão docente e práticas pedagógicas.

Rita de Cássia Gallego

Professora dos cursos de Pedagogia, demais Licenciaturas e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP. Professora convidada da Université de Picardie Jules Verne (Amiens/França, 2011). Possui graduação em Pedagogia (1998), mestrado (2003) e doutorado (2008) em Educação pela FEUSP. Realizou estágio de doutorado-sanduíche no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP/Paris). Pesquisadora do Projeto Temático FAPESP – *Saberes e práticas em fronteiras*: por uma história transnacional da educação (1810-...).

Rogério de Almeida

Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e coordenador do Lab_Arte (Laboratório Experimental de Arte-Educação Cultural). Atualmente é Chefe do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA) e Presidente da Câmara de Avaliação Institucional da USP (CAI). Bacharel em Letras (1997), Doutor em Educação (2005) e Livre-Docente em Cultura e Educação, todos os títulos pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutoramento na Universidade do Minho (2016). Trabalha com temas ligados a Cinema, Literatura, Filosofia da Educação e Imaginário.

Roni Cleber Dias de Menezes

Professor doutor na graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Coordena a área de Cultura, Filosofia e História da Educação no programa de pós-graduação da FEUSP. Mestre e doutor em Educação pela USP, atua principalmente na área de História da Educação, com ênfase em história dos intelectuais, circulação cultural e história comparada da educação. Coordena o grupo “Pensamento educacional, ação política e circulação de intelectuais e ideias na Ibero-américa”.

Vinício de Macedo Santos

Licenciado em Matemática (IMEUSP), mestre (PUC-SP) e doutor (USP) em Educação, tem pós-doutoramento pela Universidade de Sevilla (Espanha) e pela École des Hautes Études en Sciences Sociales - EHESS de Paris (França). Professor livre-docente e titular pela Faculdade de Educação da USP onde é professor da Graduação e Pós-Graduação com experiência na área de Educação e Educação Matemática com ênfase na formação de professores para o ensino de Matemática e currículo. É coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Matemática e Educação (GEPEME) e bolsista produtividade pelo CNPq.

Vivian Batista da Silva

Professora Associada da FEUSP e Diretora da Escola de Aplicação da FEUSP. É uma das pesquisadoras principais do Projeto Temático FAPESP - *Saberes e práticas em fronteiras*: por uma história transnacional da educação (1810-...), participa do Projeto A formação de professores em perspectiva histórica e comparada: as disciplinas de fundamentos da educação no Brasil, em Portugal e na Espanha entre o final do século XIX e início do século XXI (CNPq) e do Projeto *Mestres y Lectura* (Universidade de Barcelona). Vem concentrando suas publicações e orientações nas áreas de História da Educação e Didática acerca dos seguintes temas: manuais pedagógicos, leituras para professores e estudo sócio-histórico-comparado.

