

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação

Ano XXI no 45 jul./dez. 2019

ISSN versão eletrônica 2317-6091

CAPES/QUALIS B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino - Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais (Brasília/DF, CAPES)

Fontes Indexadoras

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

BASE - BIELEFELD - www.base-search.net

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

IRENIE/Universidad Autónoma de México - <http://irenie.unam.mx>

EZB - <http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/>

ULRICH'S - <http://www.ulrichsweb.com>

Google Acadêmico - scholar.google.com.br

REDIB - <https://www.redib.org>

Scirus/Elsevier - www.scirus.com

New Jour/Georgetown University - gulib.georgetown.edu

Index Copernicus - www.indexcopernicus.com

Public Knowledge Project - pkp.sfu.ca

Periodicos Capes - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Edubase - <http://143.106.58.49/fae/>

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) - <http://www.ibict.br/>

Diadorim/IBICT - diadorim.ibict.br

LivRe! - livre.cnen.gov.br

Sumários de Revistas Brasileiras - www.sumarios.org

Catálogo elaborado por Mariana de Matos - CRB8 89075

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.
Programa de Mestrado em Educação - Americana, SP, n. 45 (2019) -

Ano XXI no 45 jul./dez. 2019

Quadrimestral

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN versão eletrônica 2317-6091

1. Educação - Periódicos. I. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Programa de Mestrado em Educação.

CDD - 370



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO
Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação
Ano XXI no 45 jul./dez. 2019
ISSN versão eletrônica 2317-6091

Chanceler: Pe. Justo Ernesto Piccinini

Reitor: Pe. Eduardo Capucho

Pró-Reitora de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação: Profa. Dra. Eliana Rodrigues

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Nilson Leis

Pró-Reitor de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral: Prof. Dr. Antonio Wardison C. Silva

Secretária-Geral: Valquíria Vieira

Procuradora Institucional: Regina Maria Matos

Liceu Coração de Jesus – Entidade Mantenedora

Presidente: Pe. Luis Otavio Botasso

Comissão Editorial

Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Francisco Evangelista – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Jorge Luis Mialhe – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Renato Kraide Soffner – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira – UFSM/Santa Maria-RS – Brasil

Prof. Dr. Antonio Rial Sanchez – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Profa. Dra. Bendita Donaciano Lopes – Universidade Pedagógica de Moçambique

Prof. Dr. Erik Jon Byker – UNC Charlotte/College of Education – Estados Unidos da América do Norte

Profa. Dra. Francisca Maciel – UFMG/Minas Gerais-MG – Brasil

Prof. Dr. Geraldo Caliman – UCB/Brasília-DF – Brasil

Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi – Univesidad Salesiana – Argentina

Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto – Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP – Brasil

Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado – Universidade de Coimbra – Portugal

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto – UFSCar/São Carlos-SP – Brasil

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – UFSCar/Sorocaba-SP – Brasil

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UCDB/Campo Grande-MS – Brasil

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – UEM/Maringá-PR – Brasil

Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento – UEPG/Ponta Grossa-PR – Brasil

Profa. Dra. María Luisa García Rodríguez – Universidad Pontificia de Salamanca – Espanha

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Prof. Dr. Roberto da Silva – USP/São Paulo – Brasil

Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler – UNISAL/São Paulo-SP – Brasil

Editor Responsável: Prof. Dr. Francisco Evangelista

Organização da edição: Profa. Dra. Andreza Barbosa e Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Assessoria Técnica: Ricardo Corrêa dos Santos

Tradutora responsável pelas directrices para autores: Profa. Ms. Lilian de Souza

Tradutor responsável pelas guidelines for authors: Renata Pereira Calixto

Projeto gráfico de capa: Camila Martinelli Rocha

Revisor de português: Paulo César Borgi Franco (pborgfranco@gmail.com)

Editoração: Borgi Editora

Editorial

Caro leitor,

A edição 45 da Revista de Ciências da Educação apresenta contribuições do IV Congresso Internacional Salesiano de Educação (CONISE), realizado na cidade de Americana, na unidade Maria Auxiliadora, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). O tema central e gerador das discussões, debates e oficinas durante o evento foi: A pesquisa como ato político na contemporaneidade.

Os textos apresentados nesta edição discutem a relação existente entre educação, pesquisa e política no contexto social desafiador que marca a realidade vivida no Brasil e na América Latina. Tal relação nem sempre é cordial ou positiva, mas conflitiva e frequentemente desigual, quando se investiga na pesquisa a vida do povo brasileiro e dos povos latino-americanos. Por isso, os textos aqui apresentados procuram discutir sobre a importância do compromisso social e político da pesquisa no âmbito da educação e seus impactos para a organização da sociedade.

Por se tratar de publicação do Congresso Internacional de Educação Salesiana, esta edição ainda discute sobre a pedagogia salesiana segundo as experiências institucionais no âmbito histórico, pedagógico e espiritual propostas por Dom Bosco no seu Sistema Preventivo. Neste sentido, as contribuições advindas destes ensaios se propõem a revelar quais são as práticas educativas que representam o carisma salesiano hoje, seja na escola, na obra social, no ensino superior ou nas experiências sociocomunitárias institucionais.

Agradecimento especial à Profa. Dra. Andreza Barbosa e à Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, pela organização desta edição da Revista de Ciências da Educação.

Boa leitura!!

Comissão Editorial

Sumário

Apresentação do IV Congresso Internacional Salesiano de Educação (CONISE) - A pesquisa como ato político na contemporaneidade

ANDREZA BARBOSA E RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA..... 13

SEÇÃO ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

SECTION CONTINUOUS DEMAND ARTICLES

SECCIÓN ARTÍCULOS DE DEMANDA CONTINUA

La investigación un acto político: una experiencia desde las IUS

Pesquisa, um ato político: uma experiência do IUS

Research, a political act: an experience from the IUS

MARIA SOL VILLAGOMEZ RODRIGUEZ 19

Educación Popular en América Latina: trazas históricas y nudos estratégicos para el siglo XXI

Educação Popular na América Latina: traços históricos e nós estratégicos para o século XXI

Popular Education in Latin America: historical traces and strategic nodes for the 21st century

JORGE FABIAN CABALUZ DUCASSE 35

A pesquisa como ato político na contemporaneidade: juventude e educação

Research as a political act in contemporary times: youth and education

La investigación como acto político en los tiempos contemporáneos: juventud y educación

LUIS ANTONIO GROPPA..... 53

Contribuições do Sistema Preventivo de Dom Bosco para a Educação Social

Contributions of Don Bosco's Preventive System to Social Education

Contribuciones del Sistema Preventivo de Don Bosco a la Educación Social

GERALDO CALIMAN

69

Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo

Between the discourse of excellence and the logic of control: the risks of the Integral Education Program in the state network of São Paulo

Entre el discurso de excelencia y la lógica de control: los riesgos del Programa de Educación Integral en el estado de São Paulo

EDUARDO DONIZETI GIROTTI E MARCIA APARECIDA JACOMINI

87

Estado, educação e ações micropolíticas

State, education and micropolitical actions

Estado, educación y acciones micropolíticas

ROGÉRIO DONIZETTI BUENO E EDUARDO PINTO E SILVA

115

Dialogia em sala de aula: contribuições do desenvolvimento de debates e uso de argumentação no ensino de Química

Dialogy in the classroom: contributions of debate development and the use of argumentation in Chemistry teaching

Diálogo en el aula: contribuciones del desarrollo del debate y el uso de la argumentación en la enseñanza de la Química

THIAGO ANTUNES-SOUZA E RENATA HELENA PIN PUCCI

141

As narrativas de professores e profissionais da educação: histórias únicas de sujeitos únicos contadas para sujeitos únicos

Teachers and education professionals narratives: unique stories of unique subjects told to unique subjects

Las narrativas de maestras y profesionales de la educación: historias únicas de sujetos únicos contadas para sujetos únicos

HELOÍSA HELENA DIAS MARTINS PROENÇA, LIANA ARRAYS SERODIO E GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

161

Ciência e política: reflexões críticas sobre a
pesquisa como ato político

*Science and politics: critical reflections on research
as a political act*

*Ciencia y política: reflexiones críticas sobre la
investigación como acto político*

DULCE CONSUELO ANDREATTA WHITAKER..... 181

Lista de Pareceristas..... 197

Apresentação do IV Congresso Internacional Salesiano de Educação (CONISE) - A pesquisa como ato político na contemporaneidade

ANDREZA BARBOSA

RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA

Realizado no período de 26 a 28 de setembro de 2019, no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) em Americana/SP, o IV Congresso Internacional Salesiano de Educação (CONISE) teve como tema central “A pesquisa como ato político na contemporaneidade”. Para abordar tal assunto, participaram do evento vários pesquisadores brasileiros e estrangeiros que se dedicaram a discutir sobre a pesquisa enquanto compromisso social da universidade no atual cenário político. As discussões, realizadas na forma de conferências, palestras, mesas-redondas e oficinas, trataram da educação em todos os níveis de ensino, buscando uma aproximação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Os textos apresentados nesta edição abordam a temática central do IV CONISE, sintetizando o conteúdo das atividades realizadas durante o evento, e também revelam o posicionamento de autores que se dedicaram a contribuir para a discussão a respeito da pesquisa como ato político na contemporaneidade, mesmo sem terem participado do evento em questão.

O primeiro texto, intitulado “La investigación un acto político: una experiencia desde las IUS”, de autoria da pesquisadora equatoriana María Sol Villagómez Rodríguez, é fundamentado na apresentação da pesquisadora durante a conferência de abertura do IV CONISE e destaca os resultados de uma investigação realizada na Universidade Politéc-

nica Salesiana, no âmbito de um programa de treinamento de professores indígenas para educação intercultural bilíngue.

O texto de Jorge Fabian Cabaluz Ducasse, “Educación Popular en América Latina: trazas históricas y nudos estratégicos para el siglo XXI”, é decorrente de palestra realizada durante o evento e discute sobre a história e os desafios da Educação Popular latino-americana.

Abordando a temática do evento no contexto brasileiro e tendo como base a questão da juventude, Luis Antonio Groppo ministrou a conferência de encerramento do IV CONISE. O texto de sua autoria, “A pesquisa como ato político na contemporaneidade: juventude e educação”, resume o conteúdo de sua conferência, destacando a natureza política da ciência e da pesquisa por meio da apresentação dos resultados de pesquisas realizadas pelo autor sobre a temática da juventude.

O texto “Contribuições do Sistema Preventivo de Dom Bosco para a Educação Social”, de Geraldo Caliman, apresenta importante discussão no âmbito da Pedagogia Social e Salesiana, que, embora estivesse prevista para ser realizada em mesa-redonda do IV CONISE, não ocorreu em função de um imprevisto do autor, mas que, gentilmente, apresentou o conteúdo que havia organizado para sua participação.

Eduardo Donizeti Giroto e Márcia Aparecida Jacomini apresentam o artigo intitulado “Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo”, que sintetiza o conteúdo de sua participação em mesa-redonda realizada no evento em questão. Nesse texto, os autores discutem sobre as condições objetivas e subjetivas de trabalho docente em escolas que integram o Programa de Ensino Integral implantado na rede pública paulista de ensino.

Já o texto “Estado, educação e ações micropolíticas”, de autoria de Rogério Donizetti Bueno e Eduardo Pinto e Silva, decorre de oficina realizada por um dos autores no IV CONISE e se propõe a discutir sobre as relações entre Estado e ações micropolíticas na educação, tendo como base o documentário “Dedo na Ferida”, de Silvio Tendler.

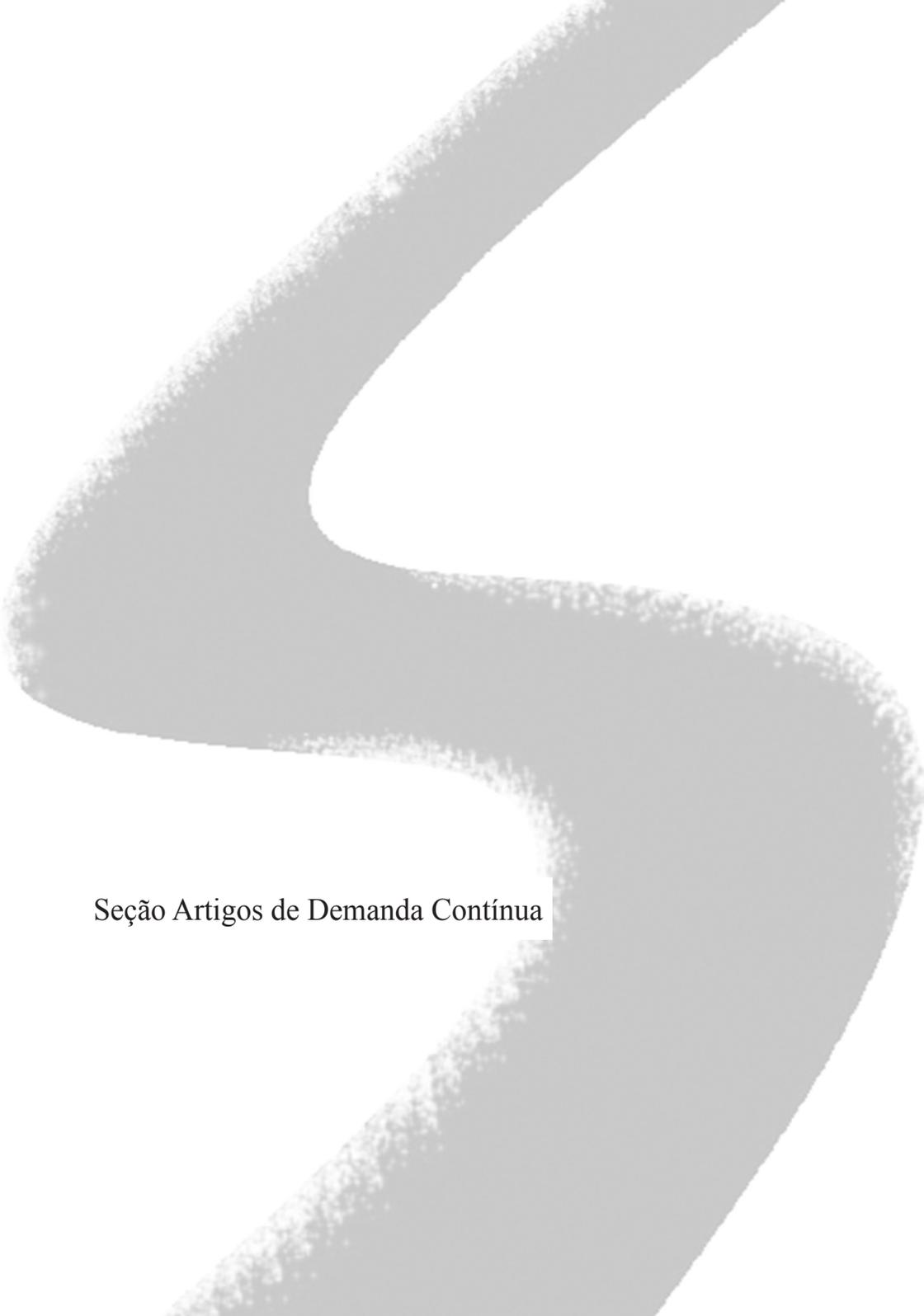
Também decorrente de oficina realizada no evento, o artigo de Thiago Antunes Souza, “Dialogia em sala de aula: contribuições do desenvolvimento de debates e uso de argumentação no ensino de Química”, aborda as contribuições de práticas de ensino que envolvem debates e desenvolvimento de argumentação no campo da Educação Química.

Da mesma forma, o artigo “As narrativas de professores e profissionais da educação: histórias únicas de sujeitos únicos contadas para sujeitos únicos”, de Heloísa Helena Dias Martins Proença, Liana Arrais Serodio e Guilherme do Val Toledo Prado, também se fundamenta em conteúdo apresentado no IV CONISE na forma de oficina e busca discutir sobre narrativas pedagógicas com foco na importância da palavra enunciada pelos profissionais das escolas.

E, por fim, contamos com a contribuição de Dulce Consuelo Andreatta Whitaker, que, mesmo não tendo participado do IV CONISE, aceitou o convite para abordar a temática do evento no texto intitulado “Ciência e política: reflexões críticas sobre a pesquisa como ato político”, que fecha esta edição.

Esperamos que a leitura deste número possa contribuir para reflexões a respeito da pesquisa como ato político tão mobilizadoras quanto as provocadas pelas discussões realizadas no IV CONISE.

Boa leitura a todos!



Seção Artigos de Demanda Contínua

La investigación un acto político: una experiencia desde las IUS

MARIA SOL VILLAGOMEZ RODRIGUEZ¹

Resumen

La misión de las IUS es ofrecer educación superior a los jóvenes de las clases trabajadoras y de los sectores vulnerables de la sociedad y aportar a su transformación. Entre las funciones de la educación superior está la investigación, la misma que como acto político nos permite no solo comprender la realidad y jóvenes a quienes educamos, sino que nos provee de los datos para interrogar nuestras prácticas y mejorarlas. Se plantea el caso del proyecto de investigación Mujer indígena y educación superior de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. El estudio provee de datos relevantes para comprender la realidad de las mujeres indígenas que hacen parte de los destinatarios del proyecto educativo de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe y su aporte como programa de educación superior dirigido a los pueblos indígenas - uno de los sectores poblacionales de la sociedad ecuatoriana más vulnerados- a la mejora de su calidad de vida y de su comunidad. Finalmente, permite también delinear alternativas pedagógicas de inspiración latinoamericana que entran en diálogo con la pedagogía del acompañamiento y del afecto de la educación salesiana que coloca como centro del proceso educativo al estudiante. Palabras clave: Instituciones salesianas de educación superior. Investigación educativa. Educación intercultural. Alternativas pedagógicas. Educación Salesiana.

Pesquisa, um ato político: uma experiência do IUS

Resumo

A missão da IUS é oferecer ensino superior a jovens das classes trabalhadoras e setores vulneráveis da sociedade e contribuir para sua transformação. Entre as funções do ensino superior está a pesquisa, a mesma que, como ato político, permite-nos não

apenas entender a realidade e os jovens que educamos, mas também nos fornece os dados para interrogar nossas práticas e melhorá-las. É apresentado o caso do projeto de pesquisa Mulher Indígena e Ensino Superior, da Universidade Politécnica Salesiana do Equador. O estudo apresenta dados relevantes para entender a realidade das mulheres indígenas que fazem parte do projeto educacional de graduação em Educação Intercultural Bilingue, e sua contribuição como um programa de ensino superior voltado para os povos indígenas – um dos setores mais vulneráveis da população da sociedade equatoriana –, com vistas à melhoria da qualidade de vida e da comunidade. Por fim, permite também delinear alternativas pedagógicas de inspiração latino-americana que dialogam com a pedagogia de acompanhamento e afeto da educação salesiana, que coloca o aluno no centro do processo educacional. Palavras-chave: Instituições salesianas de ensino superior. Pesquisa educacional. Educação intercultural. Alternativas pedagógicas. Educação Salesiana.

Research, a political act: an experience from the IUS

Abstract

The mission of the IUS is to offer higher education to young people from the working class and vulnerable sectors of the country and contribute to their transformation. Among the functions of higher education is research, the same that as a political act allows us not only understand reality and young people we educate, but provides us with the data to interrogate our practices and improve them. The case of the research project Indigenous Woman and Higher Education of the Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador is presented. The study provides relevant data to understand the reality of indigenous women who are part of the recipients of the educational project of the Bilingual Intercultural Education Career and its contribution as a higher education program aimed at indigenous peoples -one of the most vulnerable population sectors of Ecuadorian society - to improving their quality of life and their community. Finally, it also allows the delineation of Latin American-inspired pedagogical alternatives that enter into dialogue with the pedagogy of accompaniment and affection of Salesian education that places the student at the center of the educational process.

Keywords: Salesian institutions of higher education. Educational research. Intercultural education. Pedagogical alternatives. Salesian Education.

*“Educar es un acto de amor, es dar vida.
Y el amor es exigente, requiere los mejores
recursos para lograr un despertar de la pasión
y comenzar este camino con los jóvenes”.*
Papa Francisco (13 de febrero de 2014)

Introducción

Sabemos de largo que el compromiso con la educación es en sí mismo un acto político, ya lo afirmaba Freire (1970): “Todo acto educativo es un acto político”; sabemos que es así porque con la educación tomamos una postura frente a la realidad y en torno al tipo de sociedad que queremos construir, lo que queremos transformar y por donde hemos de transitar. Como acto político, la educación tiene siempre un carácter prospectivo, tiene un sentido utópico que nos provee de un horizonte hacia el cual hemos de caminar, es el sueño de la construcción de otra realidad posible.

Como Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS), nuestra opción es clara por los jóvenes de clases trabajadoras y de sectores vulnerables, estamos comprometidos en todo el mundo a acompañarlos, a fin de que a través de su experiencia de la educación superior logren su deseo de tener un futuro mejor (FARFÁN, 2019a, p. 8).

Entender qué es lo que debemos transformar en la educación, desde y con ella, nos exige comprender la realidad y para ello hemos de centrar nuestros esfuerzos, desde la academia en el ejercicio de la investigación social y educativa comprometida con los jóvenes y la construcción de un mundo mejor. Y por ello, la investigación es también un acto político, por su carácter crítico y prospectivo.

La investigación educativa en particular, tiene siempre una intención pragmática, nos permite no solo comprender la realidad y a los y las jóvenes (sujetos) a quienes educamos, sino que nos provee de los datos para interrogar nuestras prácticas y mejorarlas; para ofrecer alternativas, para agenciar de mejor forma nuestros proyectos educativos y pedagógicos; para aprender de nuestras experiencias, para compartir nuestros conocimientos como instituciones salesianas de educación superior; tenemos la exigencia de mirarnos, interpelarnos, esforzarnos por hacer de la educación un acto de amor y de vida en concordancia con la Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior.

Nos referiremos a continuación al caso de una de las IUS de América Latina, la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) y en particular al programa de formación de profesorado indígena para la educación intercultural bilingüe. En el marco de este proyecto académico presentamos los resultados de una investigación que lleva adelante el GIEI Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad y que tienen como objetivo

central analizar el papel de esta IUS en el empoderamiento, autonomía y emancipación de las mujeres indígenas. Referimos a este proyecto académico de entre muchos otros que se desarrollan en contextos de diversidad y exclusión, precisamente por la riqueza que nos brinda su estudio y la coherencia del programa académico con la misión y opción preferencial de las IUS.

Iniciamos con algunos antecedentes y datos de contexto que brinda información sobre el Ecuador y la realidad donde el programa educativo se ejecuta. En segundo lugar, nos referimos a la educación superior salesiana y a la educación superior intercultural como una opción preferencial en el contexto latinoamericano y ecuatoriano para, a continuación, centrarnos en los hallazgos del proyecto de investigación antes mencionado. Utilizamos en el análisis de los resultados algunas de las principales líneas teóricas que discuten la educación en contextos de diversidad cultural, educación intercultural y educación propia; alternativas pedagógicas, pedagogías interculturales, decoloniales y críticas y; la amorevolezza de la inspiración de la educación salesiana. Finalmente, centramos la reflexión en la potencialidad transformadora de la educación y de la investigación desde un compromiso ético-político con la construcción de una vida mejor para los y las jóvenes que se educan en las IUS.

El contexto ecuatoriano

El Ecuador es un país sudamericano que tiene aproximadamente 17 millones de habitantes en una superficie de 283.500 km² (INEC, 2010). A pesar de su tamaño el Ecuador es un país complejo tanto por su geografía como por su demografía y diversidad. El país está atravesado de norte a sur por la cordillera de los Andes, este accidente geográfico provoca que el territorio cuente con tres regiones naturales muy diferenciadas en su territorio continental: la costa del Pacífico, la sierra o región andina cuyo pico más alto es el volcán Chimborazo con una altitud de 6000 msnm y la Amazonía; además en la región insular se encuentran las islas Galápagos.

A la diversidad propia de un país con una geografía tan compleja, se suma la diversidad étnico cultural. Según el último censo nacional (INEC, 2010); convivimos en el Ecuador población mestiza, que es aproximadamente el 71% de los habitantes; 10% de población negra, afrodescendiente

te, cimarrona; 10% de población montubia que habita en la costa, y 10% de población indígena - la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) sostiene que la población indígena es de más del 30%- dueña de una enorme diversidad al estar conformada por 14 nacionalidades indígenas y 17 pueblos. El más numeroso de ellos es el pueblo kichwa andino. Los resultados de la investigación que relatamos más adelante corresponden al estudio de mujeres indígenas universitarias kichwa panzaleo, otavalo, cayambi y caranki.

Para entender la situación actual del país hay que referirse a su historia colonial. El territorio del actual Ecuador fue colonia española entre 1534 y 1822; nace como estado independiente en 1830 luego de la disolución de la Gran Colombia en ese año. Tiene una compleja historia limítrofe especialmente con el vecino país del sur, Perú con quien los límites definitivos se firman en 1996 dando fin a una intermitente confrontación bélica de casi 170 años.

A pesar de la independencia de la corona española hace casi 200 años, persiste en el país una profunda matriz colonial que se expresa en las más diversas formas de relación, clasificación, racismo y exclusión. Nos referimos a lo que (MIGNOLO, 2000) llama colonialidad del saber, del ser y lo que (QUIJANO, 1997) explica como colonialidad del poder.

Aunque con la independencia de España, la nación nace con un propio proyecto de país, este es un “proyecto mestizo”, que debe ser entendido como un proyecto político, señala (WALSH, 2010), e interpretado como un proyecto de nación único, monocultural y monolingüe, entendiéndose el mestizaje como un proyecto de exterminio de los pueblos originarios, de sus epistemologías, lenguas y saberes y la producción de un proceso de blanqueamiento, tal como lo denomina (ECHEVERRÍA, 2010) en su crítica de la alienación étnico identitaria de Latinoamérica, como una de las “formas de alienación constituyentes de las cotidianidades y sociabilidades a lo largo de la historia de las formaciones económico-sociales latinoamericanas”. Blanqueamiento que niega la diversidad étnico-cultural, lingüística y epistémica del país. En este proyecto político del mestizaje y de la nación única, la educación juega un rol fundamental. El sistema educativo nacional responde en general a esta matriz colonial. Se trata de un sistema educativo también monocultural y monolingüe, tal como lo interpretan los estudios decoloniales ecuatorianos y latinoamericanos.

Educación propia, intercultural bilingüe en el Ecuador

Es precisamente en este contexto en el que surgen movimientos educativos y pedagógicos que interrogan la educación blanco-mestiza y exigen y plantean otras posibilidades educativas principalmente para los pueblos indígenas. A estas experiencias alternativas que surgen de los contextos se las conoce como experiencias de Educación Propia y de educación intercultural.

Tatay Bolaños (2011) se refiere a las escuelas propias como instituciones educativas creadas por las mismas comunidades donde estas tienen decisión sobre la intencionalidad y funcionamiento de las escuelas; cuentan con docentes propios, currículo propio y sobre todo, las escuelas son espacios importantes para la vida de la comunidad y su organización, tal como señalan Molina y Tabares refiriéndose al caso de las escuelas del CRIC del Cauca colombiano.

La educación propia representa la posibilidad histórica de resistir al proyecto sistemático de desaparición al que han sido sometidos por muchos años las comunidades indígenas en el territorio nacional, a partir de la generación de un pensamiento autóctono, por el cual ha sido viable entre muchos otros asuntos, pensar las propias problemáticas, ganar en niveles cada vez mayores de organización, formar mentalidades críticas y vincular a la gente en la construcción de su propio proyecto de vida. Esta educación pretende un fortalecimiento político de toda la comunidad a partir de conquistar crecientes niveles de concienciación y de organización social. Es un proyecto ligado a la lucha y a los procesos de liberación de la población indígena, que tiene como soportes fundantes la tradición y los propios proyectos de vida definidos por la colectividad, con lo cual la educación se afianza como un espacio de reapropiación y recreación de la cultura (TATAY, 2008).

En el Ecuador las escuelas propias tienen la misma finalidad, su origen se encuentra en las históricas luchas de las mujeres indígenas de la sierra como Dolores Cacuango quien logra crear en 1945 la primera escuela para niños indígenas en la zona de Cayambe en los Andes ecuatorianos. En estas escuelas se enseñaba en kichwa, reivindicando así la educación de la cultura y en lengua propia. Las escuelas se convierten además en un espacio fundamental de lucha contra el sistema de hacienda de matriz colonial, aun vigente en el país al constituirse en el centro de la organización comunitaria indígena; tal como lo explica Granda, refiriéndose a las escuelas comunitarias indígenas:

Una de las atribuciones recuperadas más valorada por los comuneros y los directivos de las escuelas fue aquella relacionada con la selección de los educadores, pues pudieron volver, como en el momento inicial, a reclutar a comuneros que cumplieran con los requerimientos priorizados por las comunidades: ser oriundo de la comunidad, dominar la lengua materna de la zona, y haber demostrado compromiso con el desarrollo de la comunidad (GRANDA, 2018, p. 295).

Educación superior intercultural: la carrera de EIB de la UPS

Las primeras escuelas indígenas del país dieron décadas más tarde paso a la creación del sistema de educación intercultural bilingüe que se oficializa en el Ecuador en el año de 1988. Posteriormente en la década de 1990 la demanda de educación de los pueblos dicen (LÓPEZ; MOYA; HAMEL, 2009) ya no están en el nivel únicamente primario o medio, sino que hay importantes exigencias por contar con educación superior intercultural.

En el caso ecuatoriano, luego de la oficialización del la EIB, las demandas de educación por parte de la organización indígena se desplazan también hacia educación superior. En el caso de los pueblos indígenas de Cotopaxi, principalmente toda la zona del Quilotoa donde venía funcionando desde la década de 1970 el SEIC (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi), como experiencia de educación propia, las demandas de educación superior tienen que ver con la formación profesional de maestros para las escuelas interculturales.

El desafío consiste entonces para la UPS como institución de educación superior salesiana hacer educación superior intercultural. Para ello se crea en el páramo de Zumbagua el Programa Académico Cotopaxi (PAC) en el año de 1994, con la creación de la UPS que nace ese mismo año, establecida mediante Ley del Congreso Nacional (Registro Oficial n° 499 del 05 de agosto de 1994, ley n° 63), una vez que se suscribe el convenio entre la UPS y el SEIC, convirtiéndose así en un programa de formación de educadores imbricado en el proyecto político-étnico de las nacionalidades indígenas, en que la educación superior es un objetivo estratégico (FARFÁN, 2008, p. 287).

Algunos de los rasgos más relevantes del proyecto educativo declarados en el documento de creación de 1995 señalan que se trata de un proyecto educativo de liberación, autoconciencia y autovaloración; comunitario; posibilitador de la vinculación de los saberes y conocimientos indígenas con los conocimientos de la cultura occidental, constructor de la interculturalidad y bilingüe y que se orienta a ser una herramienta de superación de la pobreza.

A partir del 2003 el programa académico se convierte en Carrera de Educación Intercultural Bilingüe y extiende su oferta académica a otras zonas de prevalencia indígena, campesina y mestiza, comprometidas con la educación de los pueblos indígenas. Se crean los centros de apoyo en Otavalo, Cayambe, Latacunga, Riobamba, Simiatug y Wasakentza para atender las demandas de formación docente para la EIB.

Durante sus más de 25 años de funcionamiento ha graduado a más de 1200 maestros y maestras para las escuelas interculturales bilingües de diferentes comunidades de la sierra y amazonía ecuatoriana.

Los últimos años el programa académico vive un proceso de feminización, tal como ocurre también en el ejercicio de la docencia de educación básica a nivel de la región, tal como lo muestran (YANNOULAS; SILVA, 2017). Así, el porcentaje de estudiantes mujeres matriculadas en el centro de apoyo Latacunga, asciende de 25,64% en 1997 a 71,79% en 2018 (UPS, 2018). Este ascenso significativo del número de estudiantes mujeres en la carrera, la mayor parte de ellas indígenas, comuneras, exige entender cuáles son sus necesidades educativas y las características propias de su cursado en la Carrera de EIB.

Hasta aquí nos hemos referido a los destinatarios del proyecto educativo de la Carrera de EIB, proyecto que en concordancia con la opción preferencial por sectores vulnerables:

Las IUS quieren ser un proyecto educativo que se inspira en los valores del Evangelio y en la pedagogía salesiana nacida del Sistema Preventivo vivido por Don Bosco. Pretender caracterizarse por ser comunidades académicas que educan, unificadas en torno a un proyecto institucional claramente definido al servicio de los jóvenes, especialmente de sectores populares, con una clara finalidad educativo-pastoral y animados y acompañados pastoralmente (FARFÁN, 2019a, p. 12).

El proyecto de investigación: mujer indígena y educación superior

Habiendo hasta aquí planteados los contextos y los sujetos de trabajo de la Carrera de EIB y su proceso de feminización, el GIEI plantea en el año 2017 un proyecto de investigación que permita entender cuál es el proceso vivido por las estudiantes, mujeres indígenas, durante su formación como profesoras para la educación intercultural bilingüe y comunitaria

El proyecto de investigación fue formulado con miras a llenar el vacío existente, en materia de investigación, sobre la problemática de las mujeres indígenas universitarias. En América Latina, en general, y en Ecuador, en particular, se ha investigado y escrito mucho sobre pueblos indígenas y educación superior, pero se ha tendido a invisibilizar las diferencias de género de los estudiantes universitarios y la manera cómo dichas diferencias marcan y moldean su experiencia (Ávila, Granda, & Villagómez, 2018) (IZA *et al.*, 2019, p. 9).

En este sentido posicionar los intereses de la investigación educativa en uno de los sectores más excluidos y vulnerables de la sociedad ecuatoriana, como es el caso de las mujeres indígenas, es también tomar una postura política desde la academia para producir conocimiento que pueda ser útil para llevar a cabo un mejor trabajo pedagógico y educativo con este sector de la población.

El proyecto de investigación tenía como objetivo principal: Analizar el papel de la educación en el empoderamiento, autonomía y emancipación de las mujeres indígenas de las provincias de Cotopaxi, Pichincha e Imbabura (GIEI, 2017, p. 4).

Para el desarrollo del proyecto se inició con un estudio del estado del arte cuyos resultados se encuentran publicados en la Revista de Educação de la UNISAL (ÁVILA; GRANDA; VILLAGÓMEZ, 2018). A continuación, se hizo un mapeo de las mujeres, maestras indígenas graduadas de la Carrera de EIB. Luego del diálogo con los coordinadores de los centros de apoyo, se seleccionaron nueve mujeres kichwas de diferentes comunidades rurales de las provincias de Cotopaxi, Pichincha e Imbabura.

Todas las mujeres con las que tuvimos oportunidad de conversar son mujeres que han hecho un esfuerzo inmen-

so para cursar y concluir con éxito la carrera, a pesar de los contratiempos y problemas presentados. Actualmente, constituyen referentes importantes en sus familias nucleares y ampliadas, en sus comunidades, y que son respetadas en las instituciones en que laboran (IZA *et al.*, 2019, p. 11).

El trabajo fue de corte cualitativo, se realizaron entrevistas a profundidad y grupos focales. Los datos obtenidos son generosos y fueron organizados en cuatro ejes que fueron los mismos que orientaron los diálogos con cada una de ellas: las condiciones de acceso, permanencia y culminación de estudios; los aportes de la educación superior a su vida personal, familiar y comunitaria; la contribución a la educación intercultural bilingüe y al trabajo escolar desde una perspectiva de género (IZA *et al.*, 2019).

Algunos de los principales hallazgos (IZA *et al.*, 2019):

- Sobre las condiciones de acceso, permanencia y culminación de estudios. La investigación permite develar múltiples situaciones que denotan esfuerzos, perseverancia, resiliencia y sororidad desde el acceso a la educación superior y durante su cursado. Luchar contra las condiciones de pobreza, exclusión racismo y machismo es una constante en los relatos; la maternidad temprana y su condición de madres, junto con las exigencias del cuidado del hogar, los animales y los cultivos que son actividades que comparten con el trabajo remunerado fuera del hogar en el ejercicio de la docencia en las escuelas de su comunidad o de otras actividades relacionadas con la educación. Los esfuerzos que demanda el cursado en la universidad se ve acompañado por situaciones de solidaridad, sororidad y apoyo. Varias de los relatos expresan haber recibido apoyo principalmente de otras mujeres de la comunidad (madres, hermanas, colegas) y del mismo proyecto académico, de los maestros, maestras y de la dirección del programa.
- Sobre los aportes de la educación superior a su vida personal, familiar y comunitaria, los relatos destacan aprendizajes relacionados con la autovaloración de la lengua, la cultura y los saberes propios; la lucha contra el machismo y por sus derechos como mujeres indígenas, como madres y como comuneras.
- Sobre la educación intercultural bilingüe y al trabajo escolar desde una perspectiva de género. Los testimonios muestran el aporte de los estudios universitarios al desarrollo de la profesión docente

para la educación intercultural bilingüe; la educación de su propio pueblo y de las mujeres de su comunidad.

Finalmente, el informe del estudio (IZA *et al.*, 2019) plantea algunos desafíos educativo-pedagógicos para el caso de este programa educativo, que por la realidad actual de feminización de la profesión docente, se encuentra dirigido principalmente a mujeres tiene la exigencia de pensar/hacer una educación superior intercultural que incluya las necesidades educativa de sus principales destinatarias, mujeres indígenas, comuneras de sectores pobres que incluya, por un lado procesos de acompañamiento pedagógico para el éxito educativo, y por otro los conocimientos, saberes, pedagogías propias de la cultura a la que pertenecen las estudiantes y sus aspiraciones como miembros del pueblo indígena.

Consideraciones finales

La finalidad de las IUS, dice el Hermano Mario Olmo es tener una

incidencia educativa y cultural, afirmando con ello que el esfuerzo y empeño que caracteriza a este tipo de presencia debe asegurar no solo un impacto en la vida de los estudiantes que las frecuentan, sino propiciar además una transformación de las sociedades en que operan [...] (OLMOS, 2019, p. 32-33).

La carrera de EIB de la UPS en concordancia con la misión de las IUS busca:

Formar profesionales de la educación para diseñar y desarrollar propuestas educativas con pertinencia social, cultural y lingüística que contribuyan al desarrollo de los pueblos y nacionalidades indígenas y a la construcción de una sociedad intercultural (UPS, 2018, p. 2).

La construcción de una sociedad intercultural, es un desafío cada vez más importante para la educación superior al propiciar desde ésta, mejores condiciones de igualdad entre los habitantes del país que deriven finalmente en el logro de lo que los pueblos andinos denominan la vida buena, o el Sumak Kawsay.

El trabajo con sectores indígenas, principalmente mujeres, exige una lectura de la realidad que permita comprender no solo la matriz colonial de la sociedad y la educación ecuatoriana, sino además tener en cuenta que las huellas de la exclusión colonial son mucho más profundas en las mujeres (LUGONES, 2005). Así, la investigación educativa se convierte en clave fundamental para comprender no solo quiénes son los sujetos que se educan, en este caso las mujeres indígenas, sino también cómo desde las IUS contribuir al sueño de la construcción de sociedades más equitativas y justas, no solo con los pobres, sino especialmente con las mujeres pobres.

Sobre la mediación pedagógica, surgen también grandes desafíos para la educación superior en las IUS, principalmente porque invita a reflexionar sobre la vigencia de la *amorevolezza* (DON BOSCO, 2018) como un ambiente educativo de familiaridad, que coloca en el centro del proceso educativo al estudiante, su realidad y su contexto para buscar su transformación. Se involucran en el proceso de reflexión sobre la educación superior para los pueblos indígenas, la necesidad de incorporar los aportes de las pedagogías críticas latinoamericanas, las pedagogías decoloniales e interculturales.

Finalmente, como obras salesianas, las IUS y en ese marco la Carrera de EIB de la UPS es coherente con la opción preferencial por los sectores populares, en el caso de la carrera de EIB, este tiene principalmente rostro femenino por su opción de formación de profesorado que, en la actualidad, como se ha expuesto es una profesión altamente feminizada. Así, pensamos que este tipo de investigaciones son importantes porque nos ayudan a conocer a nuestros destinatarios y cómo hemos de trabajar con ellos, “acompañarlos”

[...] Necesitamos conocer quiénes son los jóvenes que habitan nuestros espacios educativos. Conocer la diversidad de contextos y situaciones de las que provienen. La diversidad de condiciones religiosas, culturales y personales en las que se mueven. Acercarnos a las condiciones en las que estudian nuestros jóvenes: familia, cultura, economía, situaciones personales, afectivas (FARFÁN, 2019b, p. 27-28).

Recibido em: 10/11/2019

Aprovado em: 20/12/2019

Notas

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Ensino pela Universidade Politécnica Salesiana. Licenciada em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Equador. Bacharel em Educação pelo Curso Normal Superior “María Auxiliadora”. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Interculturalidade e Educação da Universidade Politécnica Salesiana (UPS/Quito). Coordenadora da Rede Estrado Equador. Coordenadora do IUS Education Group (Rede Mundial de Educação - Instituições Universitárias Salesianas). E-mail: mvillagomez@ups.edu.ec

Referências

ÁVILA, Diana; GRANDA, Sebastián; VILLAGÓMEZ, Maria Sol. Pueblos indígenas y educación superior en América Latina: estado del arte. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XX, n. 41, p. 37-58, out. 2018. Disponível em: <http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/727>. Acesso em: 6 out. 2019.

DON BOSCO. “Amorevolezza”, un valor para Don Bosco. **Por los Jóvenes**, 5 oct. 2018. Disponível em: <https://porlosjovenes.org/noticias/amorevolezza-un-valor-para-don-bosco/>. Acesso em: 9 out. 2019.

ECHEVERRÍA, Bolívar. **Modernidad y blanquitud**. México: Era, 2010.

FARFÁN, Marcelo. Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. *In*: MATO, Daniel (coord.). **Diversidad Cultural e interculturalidad en Educación Superior en América Latina**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008. p. 285-296.

FARFÁN, Marcelo. **Carisma salesiano y educación superior**. Quito: Abya-Yala, 2019a.

FARFÁN, Marcelo. La importancia de la construcción de un Modelo Educativo-Pastoral Salesiano en el itinerario de la UPS y ante los desafíos que provienen de la Iglesia y de la congregación. *In*: GÓMEZ, Javier; ERAZO, Daniel. **El modelo pedagógico salesiano**. Quito: Abya-Yala, 2019b. p. 19-30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1970.

INEC. **Censo 2010**: una historia para ver y sentir. Quito: INEC, 2010. Disponible em: https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Libros/Memorias/memorias_censo_2010.pdf. Acceso em: 18 out. 2019.

GRANDA, Sebastián. Transformaciones de la educación comunitaria en los Andes ecuatorianos. **Revista Sofhia**, v. 23, p. 291-311, 2018.

IZA, Aurora *et al.* **Las mujeres indígenas podemos salir adelante**. Retratos y relatos de mujeres indígenas universitarias. Quito: Abya-Yala, 2019.

LÓPEZ, Luis Enrique; MOYA, Ruth; HAMEL, Rainer Enrique. Pueblos indígenas y educación Superior en América Latina y El Caribe. *In*: LÓPEZ, Luis Enrique (ed.). **Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas**. La Paz: FUNPROEIB Andes y Plural Editores, 2009. p. 221-290.

LUGONES, Maria. Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. **Revista Internacional de Filosofía Política**, n. 25, p. 61-76, 2005.

MIGNOLO, Walter. La colonialidad a lo largo y a lo ancho”: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 55-85.

OLMOS, Mario. Origen y desarrollo de las Instituciones Salesianas de Educación Superior. Visión crítica del proceso histórico de las IUS. *In*: FARFÁN, Marcelo. **Carisma salesiano y educación superior**. Quito: Abya-Yala, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Anuario Mariateguiano**, v. 9, n. 9, p. 227-237, 1997.

TATAY BOLAÑOS, Libia. **La “educación propia” en territorios indígenas caucanos: escenarios de hegemonía y resistencia**. 2011. Tesis (Maestría en Ciencias Sociales) - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Bogotá, 2011. Disponible em: <http://bit.ly/2qQBAR2>. Acceso em: 18 out. 2019.

UPS-GIEI. **Proyecto de Investigación: Mujer Indígena y Educación Superior**. Quito: UPS, 2017

UPS. **Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe**. Quito: SNA, 2018. Disponível em: <https://www.ups.edu.ec/web/guest/educacion-intercultural-bilingue-quito>. Acesso em: 12 out. 2019.

WALSH, Catherine. “Raza”, mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados y presentes. **Crítica y Emancipación**, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, v. 2, n. 3, p. 95-124, 2010.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SILVA, Ismalia Afonso da. Necessidades práticas das mulheres x interesses estratégicos feministas (de gênero): revisitando a polêmica. **Revista Feminismos**, v. 5, n. 2-3, p. 25-39, 2017.

Educación Popular en América Latina: trazas históricas y nudos estratégicos para el siglo XXI

JORGE FABIAN CABALUZ DUCASSE¹

Resumen

El artículo que presentamos se organiza a partir de dos apartados: en el primero de ellos, se presentan cinco trazas históricas de la educación popular latinoamericana, a saber: las prácticas y discursos de educación emancipadora promovidos por Simón Rodríguez y José Martí durante el siglo XIX, las experiencias educativas y pedagógicas impulsadas por el naciente movimiento obrero y popular entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia durante la década de los treinta del siglo pasado, el surgimiento durante la década de los sesenta de la pedagogía de la liberación elaborada por Paulo Freire, y finalmente, las prácticas y discursos de educación popular desplegados contra las dictaduras cívico-militares en la región. Y en el segundo apartado, se retoman cuatro debates estratégicos de los cuales ha sido parte la educación popular latinoamericana en lo que va transcurrido del siglo XXI, el primero referido al problema de la soberanía nacional y popular, el segundo vinculado a las luchas por descolonizar el campo educativo y pedagógico, el tercero asociado a las articulaciones entre educación popular y feminismo en el marco de las luchas contra el patriarcado, y el cuarto concerniente a la relevancia de luchar desde la educación popular por la defensa y el robustecimiento de la educación pública.

Palabras clave: Educación Popular. Latinoamérica. Soberanía. Descolonización. Antipatriarcado. Educación pública.

Educação Popular na América Latina: traços históricos e nós estratégicos para o século XXI

Resumo

Este artigo se organiza em duas partes. No primeira parte, apresentam-se cinco traços históricos da Educação Popular da América Latina, a saber: as práticas

e discursos de educação emancipadora promovidos por Simón Bolívar e José Martí durante o século XIX; as experiências educativas e pedagógicas promovidas pelo movimento operário e popular entre fins do século XIX e começo do XX; a experiência da Escola Ayllu de Warista na Bolívia durante os anos 1930; o sofrimento durante os anos 1960 da pedagogia da libertação, elaborada por Paulo Freire; e, finalmente, as práticas e discursos de Educação Popular desdobrados contra as ditaduras cívico-militares na região. Na segunda parte, retomam-se quatro debates estratégicos inerentes à Educação Popular na América Latina no transcurso do século XXI: o problema da soberania nacional e popular; as lutas por descolonizar o campo educativo e pedagógico; as articulações entre Educação Popular e feminismo no marco das lutas contra o patriarcado; e a relevância de lutar desde a Educação Popular pela defesa e pelo fortalecimento da educação pública.

Palavras-chave: Educação Popular. América Latina. Soberania. Descolonização. Antipatriarcado. Educação pública.

Popular Education in Latin America: historical traces and strategic nodes for the 21st century

Abstract

The article we present is organized from two sections: in the first one, five historical traces of Latin American popular education are presented: emancipatory education practices and discourse promoted by Simón Rodríguez and José Martí during the 19th century, the educational and pedagogical experiences foster by the rising labor and popular movement between the late nineteenth and early twentieth centuries, the experience of the Ayllu School of Warisata in Bolivia during the thirties of the last century, the emergence during the decade of the sixties of the Pedagogy of Liberation developed by Paulo Freire, and finally, the practices and discourse of popular education deployed against the civil-military dictatorships in the region. And in the second section, four strategic debates are revisited, of which Latin American popular education has been part of during the 21st century, the first one referred to the problem of national and popular sovereignty, the second concept related to struggles for decolonizing the educational and pedagogical field, the third one associated to the articulations between popular education and feminism in the framework of the struggles against patriarchy, and the fourth concerning the relevance of fighting from popular education field for the defense and strengthening of the public education.

Keywords: Popular Education. Latin America. Sovereignty. Decolonization. Antipatriarchy. Public education.

Trazas históricas en torno a la educación popular latinoamericana

Las reflexiones emanadas desde la educación popular latinoamericana, para replicar una imagen utilizada por Karl Marx y retomada por Emir Sader (2009) y Gabriel Salazar (2003), se despliegan en la realidad continental como el movimiento de un topo, es decir emergiendo en el debate público de manera amplia y profunda en determinados momentos y coyunturas, para luego hundirse, invisibilizarse y recluirse al espacio íntimo de las experiencias y el trabajo cotidiano. A partir de este movimiento de emergencia e inmersión de proyectos educativos y pedagógicos coherentes con las necesidades, problemáticas y luchas latinoamericanas, nos interesa particularmente referirnos a cinco trazas históricas:

Una primera traza se asocia en términos temporales a los procesos de emancipación del siglo XIX, recoge los planteamientos de los pensadores de la independencia, sobre todo los escritos de Simón Rodríguez (1769-1854) y José Martí (1853-1895)². Para ambos intelectuales y políticos, pensar lo educativo era central para consolidar el proceso emancipatorio que vivía Latinoamérica, y por tanto, la educación debía permitir constituirnos como americanos, ya no como apéndices de Europa; como sujetos creadores y no repetidores, de aquí la reconocida frase rodrigueana del “inventamos o erramos”; debía ser una educación que permitiera que los sujetos y ciudadanos pudieran liberarse de mercaderes y clérigos, entregando herramientas para desarrollar un trabajo creativo y propio, en fin, se trataba de constituir una educación que formara ciudadanos integrales, comprometidos con la liberación de la región. Lo anterior implicó un cuestionamiento al método de educación hegemónico de la época, conocido como el método lancasteriano, que promovía la memorización, la repetición y el aprendizaje enciclopedista. Dicho método, según estos autores se distanciaba de una educación integral que potenciara la creatividad, las artes, el trabajo, los oficios, etc. Es un primer proceso educativo, que se podría inscribir en los debates, discusiones y disputas sobre la construcción de una América soberana (WAINSZTOK *et al.*, 2013; PUIGGRÓS, 2010; MEJÍA, 2013; GILLER *et al.*, 2016; TORRES, 2019).

Una segunda traza podemos asociarla al período que se extiende entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX (1880-1920), en el que emergen y se despliegan las primeras experiencias organizativas, culturales y educativas inscritas al naciente movimiento

obrero y popular en el continente. Dichas experiencias fueron inspiradas principalmente por formulaciones asociadas al socialismo utópico de Saint Simón, Fourier y Owen; el anarquismo, particularmente por la experiencia de la escuela racionalista, impulsada en Cataluña por el pedagogo Francisco Ferrer i Guardia; y por el marxismo. Durante este período histórico, se generaron experiencias de educación primaria, secundarias e incluso universitarias gestionadas por las propias organizaciones de la clase trabajadora, se reivindicó la categoría de auto-educación, como una forma de disputar el modelo de escolarización de las élites y como una forma de señalar que la única educación pertinente a la clase trabajadora sería aquella levantada y sostenida por la propia clase trabajadora. Se crearon escuelas populares, bibliotecas populares, centros de estudio, círculos obreros, escuelas racionalistas, entre otras, en las cuales se apostaba por una educación integral, sustentada en los principios de la solidaridad, el apoyo mutuo, el antiautoritarismo, además, fueron escuelas que fomentaban el trabajo en talleres y huertas, practicaban la co-educación, articulaban conocimientos científicos, manuales y agrarios, promovían la educación laica, entre otras prácticas. Por esta vía, se esperaba sustraer a la educación estatal y clerical, la mayor cantidad de niños/as, jóvenes y adultos/as de la clase trabajadora, disputando así el modelo de escolarización hegemónico burgués. La bullente creación de estos espacios educativos sirvió para mitigar la deficiencia cualitativa y cuantitativa de la educación pública, y a su vez para ir configurando alternativas a la educación estatal (ASQUINI, 2013; ACRI; ALDERETE; SALVARREY, 2013; REYES, 2014).

Como tercera huella, y también asociado a la primera mitad del siglo XX, destaca el trabajo realizado desde las comunidades aymaras y quechuas, sintetizado de manera ejemplar, en la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia (1931-1936). La propuesta liderada por el maestro normalista y trotskista Elizardo Pérez y por el campesino y educador aymara Avelino Siñani, fue una de las más relevantes experiencias de educación indígena y descolonizadora del continente. En la Escuela Ayllu de Warisata se articularon saberes económicos, productivos, políticos, organizativos y culturales de las comunidades aymaras y quechuas. Para quienes lideraban la experiencia de la Escuela Ayllu, la educación no podía restringirse a la enseñanza del mundo letrado, sino que debía irradiar acción vital, debía procurar la educación integral de los sujetos, debían enseñarse la cultura y lenguas propias, la escuela debía colaborar con el

desarrollo económico y social de las comunidades, para lo cual eran centrales las actividades agrícolas y los talleres de producción, organizados de acuerdo a las necesidades y características de la zona (carpintería, albañilería, tejería y herrería, entre otras). Considerando lo anterior, la Escuela Ayllu de Warisata, fue una experiencia educativa que logró articularse con el trabajo productivo, tensionando de paso, la división social del trabajo (intelectual y manual) y generando un modelo de escuela autosustentable. Con la experiencia de la Escuela Ayllu resurgió la *ulaka* aymara-quechua o el Parlamento Amauta, que se configuró como el gobierno de la comunidad sobre la escuela, el cual se configuró como el espacio deliberativo para resolver todos los temas de la comunidad indígena, de esta forma, se incorporan las formas de organización política de las comunidades indígenas en la gestión escolar. La experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata se enfrentó a perspectivas oligárquicas, latifundistas, coloniales y sentó bases de la educación indígena en el continente, siendo retomada en diferentes políticas educativas en México y Centroamérica durante las décadas de los cuarenta y cincuenta (SALAZAR MOSTAJO, 1986; PÉREZ, 2011).

Una cuarta traza histórica nace con la revolución cubana de 1959, y durante la década de los sesenta y setenta, se asocia a grandes reformas educativas de carácter democrático-popular, a la re-emergencia del movimiento estudiantil (secundario y universitario) y al nacimiento y desarrollo de la pedagogía de la liberación freiriana. Son años agitados, signados por procesos de lucha contra el capitalismo dependiente, tardío y periférico, el imperialismo norteamericano y el colonialismo occidental, procesos que permitieron la emergencia de al menos tres cuerpos teóricos centrales para la conformación de la pedagogía liberadora, nos referimos a la filosofía de la liberación, a la teología de la liberación y a las teorías de la dependencia. Durante este período destacó la articulación entre cristianos/as y marxistas, quienes asumieron la alfabetización campesina y popular como herramienta de concientización y politización de las clases oprimidas. En Brasil, surgirán los Centros Populares de Cultura (CPCs), espacios desde los cuales se desarrollará un trabajo centrado en las artes (teatro, cine, artes plásticas, música, fotografía, literatura a cordel, etc.); el Movimiento de Cultura Popular (MCP), centrado en la alfabetización popular y los procesos de concientización, movimiento desde el cual emerge la obra de Paulo Freire; y el Movimiento de Edu-

cación de Base (MEB), el que se centró en un trabajo radiofónico, que permitió llegar a miles de localidades urbanas y rurales del Brasil. La síntesis más acabada de estos movimientos fue la pedagogía de la liberación freiriana (MEJÍA, 2013; SAVIANI, 2013). Para efectos de este trabajo, sólo nos interesa remarcar que el método de alfabetización psico-social desarrollado por Paulo Freire, será central para posibilitar el sufragio en los sectores populares y para incluir en la participación política a grandes mayorías de la población (campesinos, indígenas, afrodescendientes, etc.), otrora excluida de los sistemas políticos (FREIRE, 2009, 2012).

Finalmente, una quinta traza histórica, desarrollada entre las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, en los cuales se puede observar el despliegue de discursos, prácticas, experiencias y proyectos pedagógicos que se enfrentaron a las dictaduras militares, promoviendo procesos de democratización y luchas por los derechos humanos. El problema de la democracia y la democratización social (por abajo y en los múltiples espacios de la vida cotidiana) será un eje central de trabajo para quienes militan y construyen desde la educación popular. A lo anterior debemos adicionar la preocupación por denunciar y defender las sistemáticas violaciones a los derechos humanos perpetuadas en el continente. Durante este período, la triada de memoria, justicia y verdad, son incorporadas al repertorio de lucha de la educación popular (PUIGGRÓS, 1998, 2010).

De acuerdo con lo planteado, nos parece importante remarcar que existen una gran cantidad de huellas, vestigios y/o trazas de la educación popular latinoamericana, por lo que podemos sostener que esta corriente pedagógica posee un acumulado histórico (de experiencias, prácticas, reflexiones, etc.) de más de dos siglos. Si logramos detenernos y analizar en profundidad cada una de esas trazas, podemos encontrar debates de época o nudos estratégicos que nos permiten aproximarnos a los sentidos profundos y complejos de las luchas por construir una educación emancipadora en un territorio y período histórico concreto. La educación popular latinoamericana se ha desplegado y desenvuelto en el seno de las contradicciones de nuestras sociedades, comprometiéndose permanentemente con los sujetos, comunidades, pueblos y naciones oprimidos, explotados y dominados. Revisemos a continuación algunos nudos estratégicos que ha estado enfrentando la educación popular latinoamericana durante lo que va del siglo XXI.

Educación Popular y nudos estratégicos para el siglo XXI

En el presente apartado nos interesa dejar asentados algunos debates estratégicos, y por tanto centrales, para el complejo escenario que vive América Latina en los albores de la segunda década del siglo XXI. Desde nuestra perspectiva, y afirmándonos en formulaciones del historiador británico Perry Anderson (2007), sólo en la medida en que las fuerzas de izquierda y las organizaciones y movimientos populares, vayan desarrollando pensamiento estratégico estrechamente vinculado con las luchas de sus tiempos, podrán lograr avances en el robustecimiento de los caminos emancipatorios. Evidentemente, la educación popular desarrollada en el seno de fuerzas sociales y políticas de cuño liberador no puede distanciarse de los nudos estratégicos de su época, por tanto, debe realizar múltiples esfuerzos por generar propuestas teóricas y prácticas que permitan superar los nudos del orden hegemónico. A continuación, presentaremos cuatro nudos estratégicos.

Educación popular, defensa y robustecimiento de la soberanía popular

América Latina vive un complejo proceso de derechización neoliberal y conservadora, que se ha expresado con claridad en países como Brasil, Colombia, Argentina, Ecuador, Bolivia, Chile, entre otros. Y como todo proceso histórico, esto no se explica sólo por los gobiernos de turno, sino que remite a procesos culturales y sociales de compleja y gran densidad. Un ejercicio de caracterización de estos procesos desborda con creces los objetivos de este escrito, pero nos parece necesario señalar que existe un delicado punto de discusión política centrado en el problema de la soberanía nacional y popular, puesto que uno de los principales focos de ataque de las agendas neoliberales y conservadoras se dirige precisamente contra este punto neurálgico de nuestras sociedades. Veamos al menos tres planteamientos, desarrollados desde el pensamiento crítico latinoamericano, que han sido formulados en la lucha por defender y robustecer la soberanía.

Un primer planteamiento de quienes han reivindicado la relevancia de las luchas por la soberanía popular ha enfatizado en el desarrollo de programas y proyectos de investigación que se preocupen por: promover un ejercicio de revisionismo histórico, preocupado por desmontar y desmitificar la

historia señorial y colonial, sustentada en relatos de grandes héroes nacionales y en la invisibilización de la historia de las fuerzas nacionales y populares; desarrollar discursos radicalmente críticos con respecto a las oligarquías y burguesías latinoamericanas, puesto que han promovido proyectos coloniales, racistas, entreguistas, entre otros elementos; y visibilizar la historia de las clases populares y de los grupos subalternizados (obreros, campesinos, indígenas, afrodescendientes, sectores medios, intelectuales, mujeres, niños/as, entre otros/as) (GONZÁLEZ CASANOVA, 2017).

En segundo lugar, durante gran parte del siglo XX, los debates en torno al desarrollo de la soberanía popular implicaron avanzar en un proyecto nacional y regional de nacionalización e industrialización, todo lo cual se asociaba a transformaciones estructurales en la matrices productivas, o planteado de otra forma, requerían una política económica que promoviera la industrialización nacional sobre la base del ahorro interno (por la vía de la nacionalización de la minería, los hidrocarburos, etc.) y la planificación económica desde el Estado. El desarrollo de una política económica centrada en la industrialización implicaba apostar por una ruptura radical con la condición semicolonial del país, y oponerse a los modelos de desarrollo agroexportador y primario. En este sentido, se cuestionó duramente el modelo lineal de desarrollo promovido desde la CEPAL que implicaba primero una política agraria, para en un segundo momento, desarrollar una industrialización liviana, y finalmente avanzar hacia una industrialización pesada (MAURO MARINI, 2015; CUEVA, 2015).

Y un tercer planteamiento ha sostenido que el desarrollo de la soberanía popular sólo puede ser logrado en la medida en que se avance en la construcción de un proyecto antiimperialista y encaminado hacia el socialismo. En esta dirección, la crítica al imperialismo es planteada como una crítica al capital monopólico, a la constitución del mercado mundial y a la apropiación del excedente, procesos que siempre han beneficiado a las potencias centrales. Para sociedades semicoloniales como las de América Latina, la lucha contra el imperialismo era concebida como parte de las luchas de liberación nacional, es decir, resultaba necesario y urgente para avanzar en procesos de construcción nacional con soberanía³ y capacidad de autodeterminación, el enfrentarse al poder económico, político y militar del imperialismo, avanzando en recuperar áreas estratégicas de la economía, transformar matrices productivas, impulsar procesos de industrialización, redistribuir la riqueza, etcétera (GONZÁLEZ CASANOVA, 1991; TAPIA, 2016).

En la actualidad, podemos constatar que diferentes organizaciones y movimientos populares latinoamericanos, han enfatizado en centralidad de las luchas por la soberanía, y en este sentido, han retomado los planteamientos anteriores, pero a su vez, han abierto otras aristas, como por ejemplo la lucha por la soberanía de los cuerpos y por la soberanía alimentaria. Evidentemente el problema de la soberanía es un problema estratégico para el devenir del siglo XXI en Nuestra América, y en este escenario hay varias interrogantes que han comenzado a ser desarrolladas desde la educación popular ¿cuál es la relevancia de reconstruir la historia popular, las historia de las comunidades, pueblos, clases y naciones dominadas? ¿qué herramientas, además de la historia oral y local, son relevantes para impulsar estos procesos? ¿cómo contribuir desde el campo educativo en la creación y socialización de nuevos modelos de desarrollo, de nuevas matrices productivas que logren superar las lógicas destructivas de ciertos modelos de industrialización? ¿cómo colaborar en el desarrollo de procesos educativos que promuevan una crítica radical al imperialismo y el colonialismo en nuestras sociedades? En fin, queda planteado y abierto uno de los grandes desafíos para los/as educadores/as populares latinoamericanos: ¿Qué significa en la actualidad educar en, desde y para la soberanía (nacional, popular, alimentaria, de los cuerpos, etc.)?

Educación Popular y luchas contra el patriarcado

Durante las primeras décadas del siglo XXI hemos visto multitudinarias manifestaciones de organizaciones y movimientos feministas y de disidencias sexuales a lo largo y ancho de América Latina, lo que nos lleva a reflexionar en torno a las necesarias vinculaciones entre educación popular y feminismo. Desde los años sesenta del siglo XX, podemos encontrar estrechas vinculaciones entre educación popular y las largas historias de lucha contra el sexismo, el machismo y el patriarcado, denunciando las múltiples formas que asumen las relaciones sociales de dominación asociadas al género y la sexualidad (PAÑUELOS EN REBELDÍA, 2007; COBO, 2010).

El actual ciclo de movilizaciones feministas en América Latina, ha enfatizado en variadas aristas en torno a cómo los sistemas educativos producen y reproducen relaciones de dominación asociadas al género y la sexualidad, nos interesa enfatizar en cinco problemáticas: en primer lugar,

se ha acusado al aparato escolar de ser una institución que contribuye a la reproducción de relaciones de subordinación hacia las mujeres, reafirmando una masculinidad segura, viril, agresiva y racional (KOROL, 2007); en segundo lugar, se ha criticado el conocimiento científico enseñado en las escuelas, puesto que en numerosas ocasiones se sustenta en ideales de neutralidad, objetividad, universalidad y racionalidad, postulados que han sido acusados de androcéntricos, en tanto se subalternizan las epistemologías que reivindican lo mundano, la parcialidad, el involucramiento, la improvisación y el error (PÉREZ BUSTOS, 2010; COBO, 2010); en tercer lugar, se han criticado los contenidos de las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales, por enseñar la historia de los hombres, escrita por hombres (canon bibliográfico masculino) y por visualizar solamente la historia de la heterosexualidad (COBO, 2010; KOROL, 2016); en cuarto lugar, se ha omitido la comprensión del cuerpo como construcción histórica, por tanto, poco y nada se ha profundizado en torno al rol de ideologías, discursos y prácticas que naturalizan la división sexual del trabajo, así como la construcción de ciertos roles y estereotipos de género (KOROL, 2016); y en quinto lugar, se ha puesto énfasis en la relevancia de problematizar el currículum oculto en las aulas y escuelas, ya que se ha sostenido que en las relaciones interpersonales, el uso del espacio físico y la utilización del lenguaje cotidiano se producen y reproducen relaciones asimétricas de poder, en las cuales mujeres y disidencias sexuales se encuentran en condición de subalternidad (KOROL, 2017; GORE, 1996).

Considerando la complejidad de todas las problemáticas puestas en el centro del debate desde los feminismos latinoamericanos, sólo nos interesa agregar algunas de las propuestas que han ido emergiendo desde la educación popular, las pedagogías feministas, la educación no sexista. Al parecer existe consenso político-pedagógico en sostener que: resulta fundamental desarrollar prácticas pedagógicas no autoritarias, dialogantes y horizontales, que avancen en la reivindicación de lo experiencial, lo emotivo y lo sentimental como otra fuente de conocimiento (PEÑUELA, 2009; KOROL, 2017); es urgente frenar la violencia sexista en los espacios educativos, para lo cual se requiere crear marcos normativos o regulatorios para sancionar el acoso y la violencia de género; se necesita con premura la generación de espacios de formación integral (talleres, cursos, seminarios, etc.) para docentes, profesores/as, directivos/as y estudiantes con enfoque de igualdad de género y crear programas de educación sexual integral

(ESI) en las escuelas públicas, comunitarias y populares (MORGADE, 2016); y para continuar avanzando en una educación liberadora, la educación popular feminista requiere seguir avanzando en quitarle poder a los sectores conservadores de la derecha al interior del sistema educativo y de los aparatos culturales (KOROL, 2016, 2017).

Educación Popular y descolonización del campo educativo

Desde la década de los noventa del siglo veinte, sólo para remitirnos al pasado reciente, se ha desplegado de manera sistemática por parte de los movimientos indígenas y afrodescendientes, una crítica radical y contundente a los discursos y prácticas de colonización que aún perviven en América Latina, y particularmente a sus múltiples mecanismos y dispositivos de exclusión y subalternidad. Las denuncias contra el colonialismo han puntualizado en su vinculación directa con la perpetuación de un modelo de desarrollo dependiente y entreguista, que ha despojado tierras sistemáticamente a comunidades, que ha saqueado y destruido recursos agrícolas, mineros y petrolíferos, y también, que se ha apropiado de conocimientos y saberes populares, ancestrales, comunitarios (BARONNET, 2012; CABALUZ, 2017).

El discurso neoliberal e incluso ciertas perspectivas progresistas han respondido a las demandas de las comunidades, pueblos y naciones indígenas y afrodescendientes, promoviendo un discurso educativo pluri y multicultural que promueve la diversidad, pero desde lógicas despolitizadas, racializadas y folclorizantes. La matriz de comprensión de la educación pluri o multicultural ha seguido atrapada en los márgenes de la colonialidad, pues, sólo a modo de ejemplo, de facto han despreciado el trabajo manual, las lenguas y las formas de sociabilidad y organización política de las comunidades indígenas (SAMANAMUD, 2010; PATZI PACO, 2011).

Desde los movimientos indígenas y afrodescendientes de América Latina, se han planteado al menos cuatro grandes desafíos históricos para avanzar en una educación descolonizadora: primero, se deben conocer, denunciar y problematizar los procesos de concentración de la tierra en manos de unos pocos latifundistas, los procesos de despojo de las tierras comunales, los procesos de racialización y campesinización de la población indígena, los procesos culturales civilizatorios y/o de occidentalización, entre otros; segundo, se deben realizar numerosos esfuerzos por conocer y visibilizar la historia de las comunidades, pueblos y naciones indígenas y afrodescen-

dientes, conocer memorias de levantamientos, temporalidades de lucha y ciclos rebeldes, intentando profundizar en sus demandas y proyectos de corta, mediana y larga duración; tercero, es relevante reivindicar la historia oral, pues no sólo permite pluralizar las fuentes de comprensión del pasado, sino que también permite la construcción colectiva de conocimientos y saberes; y cuarto, es importante avanzar en problematizar las concepciones lineales de comprender el tiempo histórico propias de las lógicas modernas y eurocéntricas, para ello, las nociones de pachakuti, co-existencia simultánea, superposición de ciclos históricos, abigarramiento, multi-temporalidad, entre otras categorías desarrolladas desde el pensamiento socio-crítico latinoamericano, pueden ser tremendamente productivas (PALERMO, 2014; WALSH, 2013, 2017; CABALUZ, 2015, 2017).

Educación Popular y luchas por la educación pública

Finalmente, un último nudo estratégico de la educación popular en el siglo XXI, creemos que se encuentra asociado a su eventual compromiso con las luchas por la defensa y la ampliación de la educación pública.

Durante la década de los ochenta del siglo pasado, diferentes espacios de educación popular, vinculados a ONGs y algunas organizaciones sociales, abrieron interesantes debates y publicaron variados textos sobre el “tercer sector” o aquello que no cabía dentro de los márgenes de lo público ni de lo privado, y en este contexto emergieron las categorías de “educación pública no estatal”, “educación popular comunitaria” y/o “educación pública popular”, categorías que intentaban generar una propuesta de síntesis entre las reivindicaciones de los movimientos sociales y la educación popular y las luchas de los sindicatos de maestros/as y profesores/as por democratizar las escuelas públicas. Hoy creemos que dicho debate es fundamental retomarlo⁴.

Por otro lado, a nivel planetario y latinoamericano, desde la década de los noventa del siglo veinte, se ha vivido un proceso de hipertrofia del aparato escolar, lo que se ha expresado, por un lado, en la extensión de las jornadas escolares, impulsando jornadas escolares completas, donde los/as estudiantes deben permanecer en los establecimientos educacionales por cerca de ocho horas diarias, y por otro lado, se ha extendido la escolaridad obligatoria hacia la educación pre-escolar, incorporando a los/as niños/as desde muy temprana edad a la institución escolar. En este marco,

de crecimiento desmesurado de la escuela, en desmedro por supuesto de otros espacios educativos, es relevante que los/as educadores/as populares, se comprometan con las luchas por la democratización y comunitarización de la educación pública, asumiéndola como un terreno más de disputa político-pedagógica.

Finalmente, creemos importante subrayar que las luchas por la educación pública se encuentran completamente vigentes en nuestras sociedades, producto del contexto de derechización neoliberal y conservador que vive Nuestra América. En este sentido, entendemos que los movimientos estudiantiles que han paralizado las clases, han ocupado sus escuelas, han luchado en masivas concentraciones y movilizaciones contra el lucro y la mercantilización de la educación; las organizaciones y movimientos de profesores/as que se han enfrentado a las políticas de precarización material y simbólica de las escuelas, que han polemizado con políticas curriculares de cuño tecnicista y que se han enfrentado a la lógica de las evaluaciones estandarizadas, que se han opuesto a la flexibilización, a la precarización del trabajo y a las políticas de gerenciamiento; y las organizaciones y movimientos populares, que han levantado escuelas propias, autogestionadas, comunitarias, que han avanzado en prefigurar proyectos político-pedagógicos liberadores, anticapitalistas, descolonizadores, feministas, que han materializado inéditos-viables en el campo educativo, preocupándose de la educación para un trabajo cooperativo y solidario, de una educación para el cuidado de la vida, el territorio y la naturaleza, de una educación preocupada por la soberanía alimentaria y la agroecología, de una educación no sexista, etcétera, son todas expresiones vivas y vigentes de las luchas por defender, democratizar y transformar en clave emancipatoria la educación pública. Y por supuesto que, en este marco, la educación popular tiene aún muchas semillas que sembrar y frutos que cosechar.

Recibido em: 14/10/2019

Aprovado em: 20/12/2019

Notas

1 Docente e investigador de la Escuela de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Coordinador Grupo de Trabajo CLACSO en Educación Popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Educador popular

de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin y militante de Emancipación. Movimiento de pedagogías críticas y educación popular. fabiancabaluz@gmail.com

2 Existe un debate en torno a los orígenes de la educación popular, puesto que algunas investigaciones asociadas a las perspectivas decoloniales, sostienen que sería erróneo remitirnos a prácticas y discursos emancipatorios promovidos por hombres, blancos y criollos, y argumentan que los orígenes de una educación liberadora se deben rastrear en las prácticas educativas de las comunidades indígenas y las comunidades afrodescendientes que vivían en condición de cimarrones (WALSH, 2013, 2017).

3 Luis Tapia (2016) sostuvo que en una de las principales características de las sociedades semicoloniales, es que su soberanía es escasa, débil o esporádica. Y también, desde Bolivia, René Zavaleta Mercado (2008, p. 55), en su obra póstuma titulada “Lo nacional-popular en Bolivia”, enfatizó en que la condición semicolonial se asocia a un problema estructural de soberanía. “Esta suerte de anorexia hacia la soberanía es quizás el más aberrante de los caracteres de las clases dominantes, políticas y económicas de América Latina”.

4 Para una aproximación y reconstrucción de este debate, a partir de la realidad chilena de la postdictadura, se recomienda la lectura de Fauré y Cabezas (2019).

Referências

ACRI, Martín; ALDERETE, Luciano; SALVARREY, Leandro. La educación popular en México: luchas, resistencias y experiencias pedagógicas contrahegemónicas (1857-1940). *In*: ELISALDE, Roberto; ACRI, Martín; DUARTE, Daniel (comp.). **Historia de la educación popular**. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica (1870-1940). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2013. p. 203-250.

ANDERSON, Perry. **Tras las huellas del materialismo histórico**. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2007.

ASQUINI, Sabrina. Escuelas populares o la escuela pública: disyuntiva socialista a comienzos del siglo XX. *In*: ELISALDE, Roberto; ACRI, Martín; DUARTE, Daniel (comp.). **Historia de la educación popular**. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica (1870-1940). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2013. p. 63-89.

BARONNET, Bruno. Educación intercultural y descolonización del saber en la era multicultural. **Revista Marista de Investigación Educativa**, v. 2, n. 2, p. 34-42, 2012.

CABALUZ, Fabian. **Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas**. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. Santiago de Chile: Editorial Quimantú, 2015.

CABALUZ, Fabian. Educación, Racismo y Descolonización. Reflexiones pedagógicas a partir de Silvia Rivera Cusicanqui. **Revista Actual Marx/ Intervenciones**, n. 22, p. 153-174, 2017.

COBO, Rosa. ¿Educación para la libertad? Las mujeres ante la reacción patriarcal. **Revista Universitaria de Formación del Profesorado**, v. 25, n. 2, p. 63-72, 2011.

CUEVA, Agustín. **Entre la ira y la esperanza y otros ensayos de crítica latinoamericana**. Buenos Aires: CLACSO/Siglo XXI Editores, 2015.

FAURÉ, Daniel; CABEZAS, Diego. Los sentidos de lo público y lo comunitario en las prácticas de Educación Popular en el Chile postdictatorial (1999-2016). **Trenzar**, Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante, n. 3, p. 17-46, 2019.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. Madrid: Siglo XXI Editores, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI Editores, 2012.

GILLER, Diego *et al.* **El maestro ambulante**. José Martí y las pedagogías nuestroamericanas. Buenos Aires: Ediciones del CCC, 2016.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. **Imperialismo y liberación**. Una introducción a la historia contemporánea de América Latina. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1991.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. **Explotación, colonialismo y lucha por la democracia en América Latina**. Ciudad de México: Ediciones Akal, 2017.

GORE, Jennifer. **Controversias entre las pedagogías**: Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

KOROL, Claudia. “La educación como práctica de la libertad”. Nuevas lecturas posibles. *In*: PAÑUELOS EN REBELDÍA. **Hacia una peda-**

gogía feminista. Géneros y Educación Popular. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y América Libre 2007. p. 9-22.

KOROL, Claudia (comp.). **Feminismos populares:** pedagogías y políticas. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, 2016.

KOROL, Claudia (comp.). **Educación popular, dialogo de saberes y pedagogía feminista.** Buenos Aires: Ediciones América Libre, 2017.

MAURO MARINI, Ruy. **América Latina, dependencia y globalización.** Buenos Aires: CLACSO/ Siglo XXI Editores, 2015.

MEJÍA, Marco Raúl. **Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur (Cartografías de la Educación Popular).** Santiago de Chile: Editorial Quimantú, 2013.

MORGADE, Graciela (coord.). **Educación sexual integral con perspectiva de género:** la lupa de la ESI en el aula. Rosario: Homo Sapiens, 2016.

PALERMO, Zulma (ed.). **Para una pedagogía decolonial.** Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

PAÑUELOS EN REBELDÍA. **Hacia una pedagogía feminista:** Géneros y Educación Popular. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y América Libre, 2007.

PEÑUELA, Diana. “Pedagogía decolonial y educación comunitaria: Una posibilidad ético-política”. **Revista Pedagogía y Saberes**, n. 30, p. 39-46, 2009.

PATZI PACO, Félix. **Etnofagia estatal.** Modernas formas de violencia y contraviolencia simbólica (Análisis comparativo entre la Reforma Educativa y Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez). La Paz, Bolivia: Editorial Vicuña, 2011.

PÉREZ BUSTOS, Tania. “Aportes feministas a la Educación Popular: Entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología”. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1. p. 243-260, 2010.

PÉREZ, Elizardo. **Warisata:** la escuela Ayllu. La Paz, Bolivia: Hisbol/ Ceres, 2011.

PUIGGRÓS, Adriana. **La educación popular en América Latina.** Orígenes, polémicas y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1998.

PUIGGRÓS, Adriana. **De Simón Rodríguez a Paulo Freire**: Educación para la integración iberoamericana. Buenos Aires: Editorial Colihue, 2010.

REYES, Leonora. **La escuela en nuestras manos**. Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932). Santiago de Chile: Editorial Quimantú, 2014.

SADER, Emir. **El nuevo topo**. Los caminos de la izquierda latinoamericana. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2009.

SALAZAR MOSTAJO, Carlos. **La Taika**: teoría y práctica de la Escuela Ayllu. La Paz, Bolivia: Editorial GUM, 1986.

SALAZAR, Gabriel. **La historia desde abajo y desde dentro**. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2003.

SAMANAMUD, Jiovanny. Interculturalidad, educación y descolonización. **Revista Integra Educativa**, v. 3, n. 1, p. 67-80, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

TAPIA, Luis. **La producción del conocimiento local**. Historia y política en la obra de René Zavaleta. La Paz: Editorial Autodeterminación, 2016.

TORRES, Alfonso. **Simón Rodríguez**: un don para la educación popular. Bogotá: Editorial Pie de Monte, 2019.

WAINSZTOK, Carla *et al.* **Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América**. Buenos Aires: Ediciones del CCC, 2013.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo II. Quito: Ediciones Abya Yala, 2017.

ZAVALETA MERCADO, René. **Lo nacional-popular en Bolivia**. La Paz: Plural Editores, 2008.

A pesquisa como ato político na contemporaneidade: juventude e educação

LUIS ANTONIO GROPPPO¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo debater sobre o tema do IV Congresso Internacional Salesiano de Educação e X Seminário sobre Educação Sociocomunitária, “A pesquisa como ato político na contemporaneidade”, destacando a natureza política da ciência e da pesquisa científica por conta de sua dimensão crítica. Apresenta exemplos de pesquisas recentes do autor, que são parte de um esforço coletivo de fazer uma ciência crítica e com autonomia em relação aos poderes políticos e econômicos. Entre os resultados destacam-se o potencial poder emancipador da crítica científica, desde que consiga manter relação de autonomia diante dos poderes políticos, sociais e econômicos, e também a construção de pesquisas sobre as juventudes, em que, cada vez mais, de tema de investigação, elas passaram a ser suas “autoras”, em um profícuo diálogo entre pesquisador experiente e sujeitos jovens. Palavras-chave: Ciência. Juventude. Política. Educação.

Research as a political act in contemporary times: youth and education

Abstract

This article aims to discuss the theme of the 4th Salesian Congress of Education and 10th Seminar on Socio-Communitarian Education, “Research as a Political Act in Contemporary Times”, highlighting the political nature of science and scientific research because of its critical dimension. It presents examples of the author’s recent research, which are part of a collective effort to make a science critical and autonomous from political and economic powers. Among the results, the potential emancipating power of scientific criticism stands out, provided that it can maintain a relationship of autonomy in the face of political, social and

economic powers; also, the construction of research on youths in which, increasingly, they became their “authors”, in a fruitful dialogue between experienced researcher and young subjects.

Keywords: Science. Youth. Politics. Education.

La investigación como acto político en los tiempos contemporáneos: juventud y educación

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir el tema del 4º Congreso Salesiano de Educación y el 10º Seminario sobre Educación Sociocomunitaria, “La investigación como acto político en los tiempos contemporáneos”, destacando la naturaleza política de la ciencia y la investigación científica debido a su dimensión crítica. Presenta ejemplos de investigaciones recientes del autor, que forman parte de un esfuerzo colectivo para hacer que la ciencia sea crítica y autónoma ante los poderes políticos y económicos. Entre los resultados, se destaca el potencial poder emancipador de la crítica científica, siempre que pueda mantener una relación de autonomía frente a los poderes políticos, sociales y económicos; también, la construcción de investigaciones sobre jóvenes en las cuales, cada vez más, se convirtieron de como tema de investigación en sus “autores”, en un fructífero diálogo entre investigadores experimentados y sujetos jóvenes.

Palabras clave: Ciencia. Juventud. Política. Educación.

Introdução

Este artigo foi escrito a partir da conferência que ministrei, com o mesmo título, no IV Congresso Internacional Salesiano de Educação (CONISE), que ocorreu em conjunto com o X Seminário sobre Educação Sociocomunitária, no dia 28 de setembro de 2019, no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Americana. O IV CONISE teve como tema o que trago justamente como título do artigo e da conferência: “A pesquisa como ato político na contemporaneidade”. Devo, em primeiro lugar, parabenizar o UNISAL não apenas pelo evento, mas também pelo tema proposto, que, por si só, é um ato de coragem diante de tempos obscuros e ameaçadores.

Tive a honra de ser docente durante 15 anos do UNISAL, justamente em Americana, dos quais 10 anos atuei também como docente do

Programa de Pós-Graduação em Educação – Programa que foi um dos organizadores do IV CONISE. Quando estive lá, em 2006, em companhia de colegas, organizei o I Colóquio sobre Educação Sociocomunitária, que, a partir de 2009, tornou-se o Seminário Nacional sobre Educação Sociocomunitária, ainda com minha participação na comissão organizadora. É uma grande alegria participar do evento que marca o 10º Seminário.

Este artigo tem como objetivo debater sobre o tema do evento, “A pesquisa como ato político na contemporaneidade”, destacando a natureza política da ciência e da pesquisa científica por conta de sua dimensão crítica. Apresenta exemplos de minhas pesquisas recentes, que devem ter motivado o convite para a conferência, que são parte de um esforço coletivo – não apenas meu, mas de tantas outras pesquisadoras e pesquisadores – de fazer uma ciência crítica e com autonomia em relação aos poderes políticos e econômicos.

O artigo se inicia com uma homenagem e manifestação de deferência a ilustres colegas que estiveram comigo no Programa de Pós-Graduação em Educação e que nos deixaram. A seguir, trata, em várias seções, do tema de modo mais geral: pesquisa científica e crítica; potencial poder emancipador da crítica científica diante dos poderes políticos, sociais e econômicos e as pesquisas nas ciências humanas. As últimas seções se referem a duas pesquisas recentes que coordenei, que trataram da educação, juventude e política: “Juventude e práticas socioeducativas” e “A dimensão educativa das organizações juvenis”.

Homenagem e deferência

Não poderia deixar de fazer, neste artigo, o registro de minha homenagem e deferência a docentes que estiveram no Programa de Pós-Graduação em Educação, com os quais tive a alegria de conviver durante poucos ou muitos anos e que agora estão em outro plano da vida. Primeiro, a Profa. Dra. Sueli Caro, que nos deixou no início de 2019, a quem o IV CONISE fez uma justa homenagem. Essa professora dedicada buscou defender a Pedagogia Social e contribuir para a sua sistematização.

Em seguida, registro a homenagem e deferência a amigos que nos deixaram há mais tempo: Prof. Dr. José Luiz Sigríst, falecido em 2014, com quem convivi pouco tempo, mas de quem ouvi excelentes histórias de vida que também eram sobre a constituição do campo de pesquisa em

Filosofia da Educação no Brasil; Prof. Dr. Augusto Novaski, falecido em 2006, também grande contador de histórias audazes sobre seus tempos de padre e professor neófito, mas também professor ímpar no que se refere à Fenomenologia e às Epistemologias Aplicadas à Educação; Prof. Dr. Manoel Isaú Ponciano dos Santos, também falecido em 2006, o “padre doutor”, tão rigoroso e dedicado como salesiano quanto como pesquisador e docente, a quem agradeço as longas digressões sobre Dom Bosco e a história da educação.

Obrigado pela convivência, pelos diálogos e pelo tanto que me ensinaram, como pesquisadora e pesquisadores, como seres humanos!

Pesquisa científica e crítica

A ciência moderna e contemporânea compartilha algo em comum com a filosofia, a saber, o pensamento crítico. A ciência é crítica porque busca conhecer os fundamentos que explicam a realidade e também é “radical” porque busca ir “à raiz” das coisas. Nesse sentido, por si só, a ciência e a pesquisa científica são atos políticos, já que se propõem a ter uma dada postura em relação à realidade que, normalmente, não coincide com as concepções e visões de mundo estabelecidas pelos poderes sociais, políticos e econômicos dominantes. Assim, ela é, potencialmente, um contrapoder, uma contrapolítica, uma forma de resistência.

Para fazer ciência, pode ser necessário contestar o senso comum, a religião dominante e o Estado, assim como os interesses econômicos dominantes (BOURDIEU, 1988). Em relação ao senso comum, não é certo dizer que ele sempre é falso. Também, a ciência pode – e deve – alimentar o senso comum (SANTOS, 1988). Entretanto, o senso comum tende a ser superficial, a se fundamentar nas “aparências” e nas “crenças”, afora ser repleto de preconceitos e visões tradicionais sobre a vida e o humano. Um choque imediato poder ser com as evidências. Não é exatamente evidente, por exemplo, que a Terra gira em torno do Sol. Parece o contrário. O olhar desavisado também pode achar que a Terra é plana, inclusive porque muitas das orientações cotidianas para locomoção não precisam levar em conta que a Terra tem forma esférica. Mas, diante de tantas outras evidências nos dias atuais, o “terraplanismo” é um desvario.

Outro choque pode ser com as crenças. Um revival do criacionismo hoje em dia é bastante preocupante. O problema é o fundamento do

criacionismo a partir de dogmas religiosos ou de um texto considerado sagrado, ou seja, a religião define o que é a “verdade” científica. Pode haver deturpação de provas e evidências, ou olhar seletivo sobre elas, ou ainda colocar em causa provas favoráveis à teoria evolucionista. Aí se sai da seara da hipótese ou teoria científica. A ciência é feita de hipóteses e teorias a partir do conhecimento concreto sobre a realidade. Ciência é conhecimento, não é verdade acabada ou certeza absoluta (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2007).

Inicialmente, defensores do criacionismo fizeram uso (equivocado) da ideia de “liberdade de debate”, mas, quando conseguem alçar posições importantes, por exemplo, na definição do currículo escolar, passam a banir o ensino da teoria evolucionista, tido como “contrária às escrituras”.

Movimento parecido veio ser feito em relação às teorias contemporâneas sobre gênero e sexualidade nas ciências humanas. Sujeitos do campo religioso e outros conservadores criaram o termo “ideologia de gênero” para atacar, no campo das ciências humanas e da educação, conceitos e teorias sobre gênero e sexualidade. Essas teorias contemporâneas sobre gênero e sexualidade, atacadas pelos conservadores e fundamentalistas, desnaturalizam a identidade de gênero e a orientação sexual, mostrando que são construções sociais e históricas e que estão imersas em jogos de poder, portanto políticos. Identidade de gênero e orientação sexual não são apenas questões biológicas ou naturais (LOURO, 2000). Fundamentalistas e conservadores negam o caráter científico dessas teorias e as chamam de “ideologia de gênero”, tratando-as como uma conspiração insidiosa contra a “família” e os “bons costumes”. Defende-se uma visão tradicional e de base religiosa de que o gênero e a orientação sexual são determinados apenas biologicamente.

Para além dos efeitos desastrosos sobre o ambiente social e educacional, negam-se importantes avanços no campo da pesquisa e discussão científica sobre o tema, que tanto ajudaram a entender a enorme complexidade e variedade das manifestações humanas não apenas em termo de gênero e orientação sexual, mas também das formas de organização da família.

Enfim, há ainda importantes conhecimentos científicos que parecem ainda mais sensíveis, como a demonstração do aquecimento global. As pesquisas científicas mais recentes, com base no paradigma da complexidade, considerando um enorme número de variáveis em inter-relação,

têm indicado que, como tudo em matéria de conhecimento científico, o aquecimento global, tendo como causa a ação humana, não é uma certeza, mas tem grande probabilidade.

Polemistas, em especial para defender interesses econômicos e políticos estabelecidos, fazem uso do reconhecimento da incerteza pela ciência da complexidade para negar que o aquecimento global tem como causa o ser humano. Dizem que, se não há certeza, do que adianta agir como se o ser humano fosse o causador do aumento global das temperaturas? Esquecem, jogam fora, outros princípios importantes das ciências da complexidade, conforme apontam Prigogine, Boaventura de Sousa Santos e Edgar Morin: a importância da prudência, o cuidado com a totalidade do planeta e das pessoas e a visão holística sobre a realidade (SANTOS, 1988, ANTONIO, 2009).

Poder-se-ia ainda tratar do preconceito com as vacinas. É um movimento diferente daquele da Revolta da Vacina no Rio de Janeiro, no início do século XX, vindo de camadas populares que não apenas desconheciam a eficácia das vacinas, mas também protestavam contra a forma violenta com que os agentes públicos obrigavam os populares a se vacinarem. Agora, a negação vem principalmente de camadas médias. A educação escolar e científica tem perdido da educação pelo WhatsApp.

Há nessa recente desconfiança e descaso com a ciência uma combinação entre uma guinada conservadora, reacionária e fundamentalista, representando certos setores e instituições sociais tradicionais, com dados poderes capitalistas, corporativos e do Estado. Fiquei lembrando um exemplo extremo: recentemente, o governo da África do Sul tentou ressuscitar a tese de que a AIDS não é causada por vírus, mas sim por dados hábitos ditos viciosos (como promiscuidade e uso de drogas), em uma tentativa de se livrar de gastos com políticas de saúde de prevenção e tratamento da síndrome.

Potencial poder emancipador da crítica científica

A Escola de Frankfurt e Theodor Adorno falaram que não se pode crer cegamente na ciência e na técnica, e eles estavam corretos, ainda que hoje haja um risco de “barbarização” mais pela negação da razão e da ciência do que por sua afirmação acrítica. Horkheimer e Adorno (1985), em “A dialética do esclarecimento”, trataram do fato de que a razão e a ciência, diante da capacidade de conhecer e controlar a natureza, inclusive

a natureza humana, transformavam-se em meros instrumentos de manipulação da natureza e de “coisificação” do ser humano. Nesse sentido, a ciência e a própria razão abandonavam sua vocação original, a de “esclarecimento”, a qual tivera enorme potencial de emancipar o ser humano.

Esse papel potencialmente emancipador da ciência também é forte, talvez até mais forte nas ciências humanas, incluído aí as pesquisas científicas no campo da educação. As ciências humanas podem ajudar a emancipar as pessoas ao levar o pensamento e a ação para além da superficialidade do que é evidente e do que faz parte do senso comum. Elas podem ser um conhecimento bem fundamentado da vida social e dos entraves à emancipação individual e coletiva.

Pode-se retomar a concepção de Karl Marx sobre a validação de um conhecimento, conforme ensinou Marcos Francisco Martins (2008): um conhecimento é válido, faz-se válido, quando contribui para que indivíduos e grupos se emancipem – aí o conhecimento se torna algo mais do que a contemplação, torna-se práxis.

O campo das ciências humanas corre, entretanto, outro risco grande, e que não se diferencia tanto das ciências naturais: a subsunção de temas e objetivos de pesquisa aos interesses dominantes ou hegemônicos. Estado, mercado, corporações, instituições sociais influentes, entre outros, podem exercer essa hegemonia sobre a ciência, retirando sua autonomia relativa por meio de financiamento, legislações, normas, políticas etc.

Segundo Pierre Bourdieu (1988), para fazer ciência social realmente autônoma (crítica e relevante), é preciso ser um pouco “fora da lei”, para não decair em uma pseudociência social que nada mais faz do que um senso comum mais “elegante”. Ao menos nos anos recentes, antes da guinada conservadora e anticientífica que se está vivendo agora, ainda havia alguns espaços no campo científico e no financiamento de pesquisas para essas propostas autônomas em relação aos interesses hegemônicos (BOURDIEU, 1988).

Pesquisas em educação, juventude e política

Gostaria de comentar acerca das pesquisas que coordenei nos últimos anos, as quais buscaram exercitar essa ciência crítica e autônoma em relação às crenças e aos poderes hegemônicos, mais especificamente para pensar nos temas educação, juventude e política.

Essas pesquisas contaram com o imprescindível financiamento de agências de fomento públicas, às quais somos (eu e equipes) muito gratos: Bolsa de Produtividade em Pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Bolsas de Iniciação Científica pelo CNPq, Fundação de Apoio à Pesquisa em Minas Gerais (FAPEMIG) e Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e Bolsas de Extensão também pela UNIFAL-MG. Todas essas pesquisas, assim como outras das quais anteriormente participei, foram contempladas independentemente do partido político ou hegemonia ideológica no governo nacional ou governos estaduais, considerando-se seu valor dentro do campo acadêmico. Contudo, como já anunciado, temos razão para nos preocupar muito com as ameaças contra essa autonomia científica. Certamente, temos vividos contingenciamentos e cortes drásticos no financiamento à pesquisa e na formação de pesquisadoras e pesquisadores em 2019, o que justifica essas preocupações.

Durante essas pesquisas, que trataram da confluência entre juventude, educação e política, o contexto econômico e político, mesmo a dinâmica histórica, ao menos em nosso país, foi se alterando, primeiro lentamente, nos últimos anos, depois de modo drástico e dramático. A condição juvenil no Brasil, especialmente das camadas populares e outros grupos mais sensíveis socialmente, como mulheres, negras e negros e LGBTTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros), tem ficado ainda mais ameaçada e precarizada, assim como têm se tornado muito pessimistas as perspectivas para a educação e os sistemas escolares.

Em um primeiro momento, ainda como professor do UNISAL, busquei conhecer as políticas públicas sociais e educacionais voltadas às juventudes populares, tendo como motivação criticar os limites dessas políticas, tanto do ponto de vista de suas concepções quanto de seu alcance. Hoje, o que temos é um deserto ameaçador no horizonte dessas políticas, e, mais do que repensar o sentido daquelas políticas, é preciso lutar por sua reexistência. Enquanto isso, movimentos juvenis e estudantis me atraíram irresistivelmente, já que havia iniciado minha carreira como pesquisador tratando justamente desses jovens em ações coletivas. Primeiro, os coletivos juvenis atuantes em uma universidade pública e, depois, o impacto formativo das ocupações secundaristas de 2015 e 2016 no Brasil têm sido os temas de minhas pesquisas.

Juventude e práticas socioeducativas

Entre 2006 e início de 2016, portanto, durante quase 10 anos, tive a alegria de desenvolver pesquisas que abordaram a Educação Sociocomunitária e até 2013, como dito, fui professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do UNISAL, cuja área de concentração é justamente a Educação Sociocomunitária. Quando apresentei o terceiro projeto para bolsa ao CNPq em 2012, considerei possível e necessário vincular a essa matriz do Programa os sujeitos (tema) que têm sido decisivos em minha trajetória de pesquisa: as/os jovens.

Assim, entre março de 2013 e fevereiro de 2016, desenvolvi a pesquisa “Juventudes e Educação Sociocomunitária: os jovens das camadas populares e as relações educacionais sociocomunitárias e não formais na Região Metropolitana de Campinas”. Durante 2013 e no início de 2014, com o apoio de bolsistas de iniciação científica (IC), estudantes do UNISAL, bem como da amiga Profa. Dra. Renata Sieiro Fernandes, do Programa de Mestrado em Educação do UNISAL, pudemos recolher dados muito relevantes sobre o tema em alguns municípios da Região Metropolitana de Campinas (RMC). Em 2014, já como professor da UNIFAL-MG, comecei a recolher dados sobre o sul de Minas Gerais, também com o apoio de bolsistas de IC.

A pesquisa buscou compreender a formação de um campo das práticas socioeducativas no Brasil, incluindo os implementadores do Programa Projovem como “prestadores de serviços” para políticas sociais e políticas públicas de juventude no Brasil, no início do século XXI. O termo “práticas socioeducativas”, desenvolvido em pesquisa anterior, buscou traduzir o modo como as intervenções educativas não formais e socioeducativas tenderam a aparecer nos casos investigados: na figura de ações educacionais distintas das escolares, direcionadas a jovens educandas e educandos populares, com o objetivo mais ou menos explícito de atuar em questões sociais. Com inspiração em Pierre Bourdieu, fazendo uso de sua noção de campo, denominou-se o conjunto dessas práticas como campo das práticas socioeducativas (GROPPO *et al.*, 2013).

Como metodologia, a pesquisa realizou um levantamento de dados sobre essas práticas socioeducativas a partir de pesquisa bibliográfica e documental, assim como observações de casos considerados de grande relevância e entrevistas com gestoras e gestores dessas práticas e alguns

dos seus agentes educadores. Os artigos e outros trabalhos publicados ou apresentados foram reunidos no livro “Juventude e práticas socioeducativas”, no qual divido a autoria dos capítulos com Profa. Dra. Renata Sieiro Fernandes, pesquisadora do UNISAL, e Micaelli Silveira, Lívia Silva Macedo e Enzo Goussain, então estudantes de IC (GROPPO *et al.*, 2018).

A pesquisa analisou os limites da concepção social e formativa do campo das práticas socioeducativas com base no paradigma da “inclusão social”, uma leitura pouco crítica sobre as desigualdades sociais e suas causas. Nesse paradigma, a inclusão social

[...] se trata menos de transformar as estruturas sociais injustas e desiguais e mais de educar o indivíduo ou o grupo “excluído” (ou “em situação de risco”, ou “vulnerável”) para que ele tenha recursos ou condições (ou “capacitações”, ou “liberdades”, ou “capital social e humano”) que permitam-no ser “incluído” na sociedade vigente. Sociedade esta que é vista como dada, “natural”, pouco questionada mesmo em sua versão neoliberal contemporânea (GROPPO *et al.*, 2018, p. 70).

A pesquisa também tratou da manutenção de concepções restritas acerca da juventude, tais como a juventude como perigo e o protagonismo juvenil, além de analisar os resultados limitados das políticas públicas de juventude e do campo das práticas socioeducativas.

Hoje, o olhar do pesquisador pode ser até mais condescendente com o reconhecimento de abertura dos governos federais anteriores para as políticas públicas de juventude, promovendo alguns avanços relevantes em relação aos problemas sociais que afetam as juventudes, ainda que meu olhar continue crítico em relação aos resultados limitados, já que tinha no horizonte políticas mais audaciosas. Mas, quando a pesquisa terminou, no início de 2016, ainda não estava clara a hecatombe que viria depois, a ponto de hoje nos sentirmos saudosos daquele tempo.

A dimensão educativa das organizações juvenis

As Jornadas de 2013, inicialmente caracterizadas como ações coletivas contra o aumento de tarifas do transporte público e pautadas, de modo progressista, pela defesa do direito “à cidade”, protagonizadas pelo Mo-

vimento Passe Livre (MPL), podem ser consideradas como uma inflexão dos tempos, ao menos o seu anúncio. Certamente, marcou-me enquanto pesquisador e reacendeu o meu interesse pelo tema de estudos de minha tese de doutorado, os movimentos estudantis e os movimento juvenis.

Ao chegar à UNIFAL-MG, no final de 2013, encontrei uma forte vida coletiva e associativa juvenil na universidade. Lá já havíamos constituído, na forma de um projeto de extensão, o Grupo de Estudos sobre a Juventude da UNIFAL-MG. Assim, formulei com o Grupo um novo projeto de pesquisa chamado “A dimensão educativa das organizações juvenis: estudo dos processos educativos não formais e da formação política no interior de organizações juvenis de uma universidade pública do sul de Minas Gerais”. A pesquisa se desenvolveu entre março de 2016 e fevereiro de 2019.

Durante essa pesquisa, o Grupo de Estudos sobre a Juventude acolheu estudantes de graduação de diversos cursos, em especial de Ciências Sociais, assim como mestrands e mestrandos em Educação e até mesmo estudantes do ensino médio. Escrevemos juntos artigos e trabalhos, publicados e apresentados ou em fase de publicação: Ana Rosa Garcia de Oliveira, Fabiana Mara de Oliveira, Giovana Generoso Ramos, Guilherme Abrão da Silva, Isabella Batista Silveira, Júnior Roberto Faria Trevisan, Lívia Furtado, Mayara Hellen Lemes Rossato, Mayra Cristina da Silva Costa Borges e Mariana Pereira Ramos. A lista de outras pessoas que passaram pelo grupo é muito grande, mas todas elas foram importantes para essa pesquisa, especialmente pela discussão coletiva dos dados da pesquisa e das análises, afora a organização de eventos como o Seminário Memorial das Ocupações Estudantis, em novembro de 2017.

Fundamental foi a acolhida de quase todos os coletivos contatados, seis deles se tornando os sujeitos e interlocutores da pesquisa: Juntos!, Levante Popular da Juventude, Quilombo, Emancipa, Maracatu de Baque Virado e Aliança Bíblica Universitária.

Essa pesquisa teve como tema os processos educativos não formais e a formação política promovida pelos coletivos juvenis de uma universidade pública do interior de Minas Gerais. O objetivo da pesquisa era compreender e interpretar como se organizam e ocorrem os processos de formação social e política de jovens estudantes que, nessa universidade, participam de organizações ou coletivos juvenis.

Prevvia-se pelo projeto de pesquisa a observação de ações coletivas, caso ocorressem. E, realmente, uma importante ação coletiva, que pertenc

ce a um movimento que cobriu parte importante do país, desenvolveu-se na universidade: a sua ocupação durante quase dois meses, entre outubro e dezembro de 2016. Essa ação coletiva, gerada pelas ocupações secundaristas e nelas inspirada, iria nos mover em breve para uma nova pesquisa, conforme explicarei adiante.

Metodologicamente, foi realizada, primeiro, uma revisão bibliográfica, tratando de formação política, socialização política, subjetivação política e organizações juvenis. Foram levantados dados sobre os coletivos juvenis que atuavam na universidade sul-mineira e foram realizadas 23 entrevistas de caráter semiestruturado com jovens desses coletivos, além de mais oito estudantes que participaram da ocupação da universidade. Foi feita também a observação de atividades formativas promovidas pelos coletivos, assim como de eventos em âmbito nacional, como o Encontro Nacional de Negras e Negros (em 2016) e o Congresso da União Nacional dos Estudantes (em 2017). A fundamentação metodológica adotada, que, acredito, foi contemplada, propunha uma pesquisa largamente qualitativa e calcada na capacidade criativa e autoformativa de jovens estudantes, com base na noção de educação não formal e no conceito de subjetivação política. Herdávamos várias concepções acerca do jovem como sujeito social (DAYRELL, 2003), afora nossas próprias práticas extensionistas e investigativas. Contudo, o encontro com a noção de subjetivação política, formulada por Jacques Rancière, foi decisiva.

O processo de subjetivação política, ou seja, a criação de sujeitos políticos – quase sempre precários e temporários –, ocorre por meio do abalo promovido pela ação política protagonizada por essas mesmas pessoas que estão buscando sua expressão como sujeitos políticos no espaço “público”. Em geral, esses novos sujeitos políticos, nesse processo de subjetivação, constituem-se como um deslocamento de identidades ou identificações pre-existentes, ao mesmo tempo que promovem processos de desidentificação ou de desclassificação. Conforme Rancière (2014, p. 73-74), a subjetivação política “é uma demonstração” que “supõe sempre um outro ao qual se dirige, mesmo se este outro recusa a consequência” e que constitui um “lugar comum” que não é lugar de consenso, mas sim de dissenso.

Três dos coletivos pesquisados dedicavam-se à chamada “política estudantil” – Juntos!, Levante e Quilombo, os quais, com ligações com partidos da esquerda do espectro político, foram observados durante um ciclo de ascensão, auge e decadência. Contudo, durante todo o processo,

seja entre uma dezena de militantes e simpatizantes, seja entre centenas de estudantes mobilizados em manifestações pelas ruas, foram muito importantes os processos de autoformação e coformação propiciada por esses coletivos juvenis (GROPPO *et al.*, 2019).

Outro coletivo pesquisado, Movimento Social de Cursinhos Populares, um núcleo da Rede Emancipa, carregava de forma explícita essa intenção formativa. Durante a pesquisa, esse coletivo também viveu seu auge, mas logo viu suas atividades esvaziadas e, ao menos por ora, encerradas. Mas registramos também como esse coletivo autogerido por estudantes da universidade foi importante não apenas para preparar alguns adolescentes do ensino médio público para os exames de acesso à educação superior, mas, talvez principalmente, para a própria formação como docentes desses jovens da universidade. Os impactos formativos também apareceram, de modo decisivo, ainda que de formas diferenciadas, no coletivo cultural reunido em torno da prática do Maracatu, assim como no grupo evangélico (GROPPO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, GROppo; BORGES, 2018).

Essa pesquisa foi importante para compreender a complexa articulação entre a dimensão da política e a dimensão educacional, em especial a partir dos sujeitos tradicionalmente vistos como “passivos” ou “sem luz” no campo educacional: as/os estudantes. Por outro lado, com a contribuição decisiva de Jacques Rancière, observamos, por outro ângulo, como a dimensão política não se restringe ao “estatal” ou às “instituições políticas” ou mesmo ao governo representativo. É, sobretudo, a política, a ação promotora do dissenso do mundo sensível dado, ação que contesta as divisões e separações dadas, quando pessoas, até então tidas como incapazes de agir politicamente, erigem-se como sujeitos políticos por meio da pressuposição da igualdade entre todos os seres falantes (RANCIÈRE, 1996).

Essas discussões acerca de pessoas tidas como “não sujeitos” – tanto do processo educativo quanto da ação política –, que se tornam sujeitos de sua própria formação, assim como sujeitos políticos, têm sido centrais na pesquisa que atualmente estou coordenando, “As ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: formação e autoformação das/dos ocupas como sujeitos políticos”. Sobre essa pesquisa, iniciada em março de 2019, espero em breve poder escrever mais e melhor, analisando os resultados de entrevistas e coleta de dados que têm se mostrado surpreendentes, no que se refere ao profundo sentido de ocupar uma escola em defesa da educação pública de qualidade.

Considerações finais

A transformação da conferência em artigo foi um interessante trabalho de tradução, mais do que de transcrição. Meios diferentes de comunicação das pesquisas exigem formas diversas de tratamento das informações e das ideias. Ainda assim, o esforço foi o de conservar o que me pareceu mais importante da conferência, que também foi tema do IV CONISE e do X Seminário sobre Educação Sociocomunitária: “A pesquisa como ato político na contemporaneidade”. Também mantive no corpo do texto a homenagem e a deferência à amiga e aos amigos que partiram, ainda que seja algo nada comum no formato artigo.

De todo modo, ao longo do texto, procurei apresentar a ciência e a pesquisa científica como tendo natureza política, graças à sua dimensão crítica, portanto potencialmente desveladora de ilusões, enganos e opressões. Em suas últimas partes, trago duas pesquisas que coordenei e que exemplificam, no campo da pesquisa em educação, na conjunção entre educação não formal, juventude e política, os esforços que nossas equipes de pesquisa tiveram nesse sentido.

Como última consideração, gostaria de refletir sobre um aspecto muito importante da trajetória dessas pesquisas que coordenei, aspecto que talvez seja coroado por nossa atual pesquisa sobre as ocupações secundaristas. Parece que elas caminharam no seguinte sentido: da juventude como “tema” à juventude como “autora”. Não acredito que eu mesmo tenha mérito significativo nisso. Lembro-me do dia em que fui interpelado por um estudante da UNIFAL-MG, que me perguntou: “quando você vai formar um grupo de pesquisa sobre juventude?”. Foi o dia em que, para além de tentar ser autor de novas pesquisas, comecei a me descobrir como coautor de sistematizações sobre o autoconhecimento das juventudes, estas as verdadeiras autoras.

Recebido em: 14/11/2019
Aprovado em: 20/12/2019

Notas

1 Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

(CNPq). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), unidade Alfenas. E-mail: luis.gropo@gmail.com.

Referências

ANTONIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo: Paulus, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1988.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**. Metodologia da pesquisa na sociologia. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DAYRELL, Juares. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 40-52, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GROPPO, Luís Antonio; BORGES, Lívia Furtado. Grupo evangélico na universidade: práticas formativas, identidade religiosa e relações políticas. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 173-196, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rs/v38n3/0100-8587-rs-38-3-00173.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GROPPO, Luís Antonio; OLIVEIRA, Ana Rosa; OLIVEIRA, Fabiana Mara de. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-24, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240031.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GROPPO, Luís Antonio *et al.* **Sociologia da Educação Sociocomunitária**: Ensaio sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal. Holambra: Setembro, 2013.

GROPPO, Luis Antonio *et al.* **Juventude e práticas socioeducativas**. Alfenas/MG: Universidade Federal de Alfenas, 2018. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/bibliotecas/system/files/imce/Ebooks/Juventude%20e%20pr%C3%A1ticas%20socioeducativas.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GROPPO, Luís Antonio *et al.* Coletivos juvenis políticos em uma universidade pública mineira: microespaço público e experiências de participação no movimento estudantil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 3, p. 1027-1048, 2019. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13428>. Acesso em: 10 nov. 2019.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **Nas margens do político**. Lisboa: KKYM, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, maio/ago. 1988. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

Contribuições do Sistema Preventivo de Dom Bosco para a Educação Social

GERALDO CALIMAN¹

Resumo

Considerando que a construção de um bom clima escolar é funcional para a educação e a aprendizagem, o artigo apresenta brevemente uma releitura do Sistema Preventivo de Dom Bosco à luz dos princípios metodológicos da Pedagogia Social. Parte-se de quatro dimensões muito utilizadas na Pedagogia de Dom Bosco para os jovens do século XIX e que se encontram particularmente presentes na prática da Educação Social dos tempos de hoje. A dimensão racional e científica é orientada à aquisição de conhecimentos, habilidades e competências para a vida; ao equilíbrio entre esses conhecimentos e a educação aos valores; e à socialização com as normas de boa convivência social. A dimensão existencial é voltada à ativação das relações humanas e à proposta de um projeto de vida. A dimensão afetiva e relacional é aquela na qual se ativa a acolhida e o cuidado com o outro, assim como a sociabilidade humana, o desenvolvimento da vida afetiva, dos vínculos familiares, o estímulo ao conhecimento. E, por último, a dimensão profissional e tecnológica é a que prioriza a ação educativa sobre a produtiva; a participação e responsabilidade social; o estímulo ao investimento na vida escolar, à perspectiva de desenvolvimento profissional com vistas à produção de renda e à mobilidade social.

Palavras-chave: Sistema Preventivo. Clima escolar. Educação Social.

Contributions of don Bosco's Preventive System to Social Education

Abstract

Considering that the construction of a good school climate is functional to education and learning, the article briefly presents a rereading of Don Bosco's pre-

ventive system in the light of the methodological principles of Social Pedagogy. It starts from four dimensions widely used in don Bosco's Pedagogy for the young people of the nineteenth century and which are particularly present in the practice of Social Education of today. The rational and scientific dimension: oriented to the acquisition of knowledge, skills and competences for life; the balance between this knowledge and education to values; and socialization with the norms of good social coexistence. The existential dimension: focused on the activation of human relations and the proposal of a life project. The affective and relational dimension: in which welcome and care for the other is active, as well as human sociability; the development of affective life, family bonds; the stimulus to knowledge. And, finally, the professional and technological dimension: between the prioritization of educational action over productive action; participation and social responsibility; encouraging investment in school life, the perspective of professional development with a view to income production and social mobility.

Keywords: Preventive System. School climate. Social Education.

Contribuciones del Sistema Preventivo de don Bosco a la Educación Social

Resumen

Considerando que la construcción de un buen clima escolar es funcional para la educación y el aprendizaje, el artículo presenta brevemente una reinterpretación del sistema preventivo de Don Bosco a la luz de los principios metodológicos de la Pedagogía Social. Comienza a partir de cuatro dimensiones que se utilizan ampliamente en la pedagogía de Don Bosco para los jóvenes en el siglo XIX y que están particularmente presentes en la práctica de la educación social en la actualidad. La dimensión racional y científica: orientada a la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias para la vida; el equilibrio entre ese conocimiento y la educación en valores; y socialización con las normas de buena convivencia social. La dimensión existencial: enfocada en activar las relaciones humanas y proponer un proyecto de vida. La dimensión afectiva y relacional: en la que se activa la acogida y el cuidado de los demás, así como la sociabilidad humana; el desarrollo de la vida afectiva, los lazos familiares; Estimulando el conocimiento. Y, finalmente, la dimensión profesional y tecnológica: el equilibrio entre la acción educativa e la productiva; la participación y responsabilidad social; el estímulo a la inversión en la vida escolar, con miras al desarrollo profesional, la generación de ingresos y la movilidad social.

Palabras clave: Sistema Preventivo. Clima escolar. Educación Social.

Introdução

Giovanni Melchior Bosco nasceu em 16 de agosto de 1815, em uma modesta vila próxima à Castelnuovo D’Asti, uma pequena cidade da Lombardia, nas imediações de Turim. De família simples cuja subsistência dependia do cultivo da terra, João Bosco cresceu com outros dois irmãos. Perdeu o pai aos 2 anos de idade, ficando a mãe, Margarida, sozinha para cuidar da família. Cresceu em um ambiente muito marcado pela aderência à fé e à prática religiosa, bem como ao sentimento de responsabilidade com a condução da casa. Desde cedo desenvolveu um interesse especial pela relação com os outros, motivado pela tendência fácil às relações sociais e também pelo sentimento de responsabilidade que lhe provinha das convicções da própria fé.

Destacou-se prematuramente também por uma inteligência significativa que o motivava a procurar, de todos os modos, aprender a ler e escrever, assim como a inteirar-se dos conhecimentos necessários por meio da leitura de livros que conseguia obter. Para frequentar a escola, ia duas vezes por dia de Becchi a Castelnuovo, perfazendo cerca de 20 km diários. Os três irmãos cresceram ajudando também nas responsabilidades da casa e eram acompanhados pela mãe.

Aos 9 anos de idade, teve um sonho que marcou seu projeto de vida. No sonho, marcado por inspirações e personagens religiosos (entre Jesus e Nossa Senhora), houve a indicação evidente de que seus destinatários estariam entre as crianças e os adolescentes pobres e abandonados pelas famílias e pela sociedade, para os quais passou a endereçar sua atenção; a indicação de um método educativo a partir do qual passou a se orientar em seus procedimentos pedagógicos, não com pancadas, mas com bondade; e, por fim, o deslumbrar-se de uma opção de vida, o sacerdócio, sob a qual reuniu duas de suas motivações maiores, ou seja, a fé e o método pedagógico. Expandia-se, assim, o caminho para um projeto de vida que tinha tudo para influenciar suas opções, motivações e ações futuras.

Vários pesquisadores da vida do educador Dom Bosco analisam o contexto em que ele nasceu e viveu (BRAIDO, 1999; STELLA, 2001; LUPI; GIRAUDO, 2011; LENTI, 2012). Os pesquisadores ressaltam, entre outros, os contextos político, social e religioso – que aqui não serão aprofundados, mas somente constatados brevemente. Sob o ponto de vista político, a primeira metade do século XIX foi caracterizada pela difusão das ideias da Re-

volução Francesa sob a égide da liberdade, da igualdade e da fraternidade. A percepção de Dom Bosco e da Igreja não eram nada otimistas com relação a tais mudanças, segundo ele, movidas por sociedades secretas sob o nome de carbonários, maçons, jacobinos e iluminados, que tinham como objetivo dissuadir as pessoas a seguir uma religião e suas ideias morais, assim como destituir autoridades civis e religiosas (HAUPT, 2008; BRAIDO, 1999).

Sob a perspectiva social e econômica, o norte da Itália passou, sobretudo no início do século XIX, por transformações sociais e econômicas desencadeadas pelo desenvolvimento industrial, pelo crescimento das cidades, pela migração de famílias e de jovens para as cidades que despontavam como centros industriais. Sob a perspectiva religiosa, diante das investidas da revolução voltada à unificação da Itália,

[...] o papa se colocava do lado das forças contra-revolucionárias, a Igreja se isolou, com sua hostilidade à unidade nacional, e os sacerdotes que participavam da unificação nacional tiveram que enfrentar problemas com a hierarquia eclesíastica. Essa hostilidade se exprimiu dos dois lados após a unidade nacional. O Estado reagiu ao questionamento do governo e do Estado confiscando os bens da Igreja (HAUPT, 2008, p. 81).

A longa vida de Dom Bosco nesse contexto foi marcada, na fase inicial, pela preparação por meio da dedicação aos estudos, pela opção pela vida sacerdotal e religiosa, pela aplicação de um método educativo que ele mesmo chamou de “Sistema Preventivo” e pela criação de um grupo de seguidores, chamados salesianos, que reproduziam seu método e suas motivações. Certamente o sistema educativo utilizado por Dom Bosco tem muito a dizer para as metodologias pedagógicas aplicadas nos tempos atuais mediante a Pedagogia Social.

Contribuições do Sistema Preventivo à Educação Social

Começa-se perguntando sobre como Dom Bosco poderia contribuir para a educação. Para tanto, é preciso confrontar os princípios pedagógicos dele nas quatro dimensões: racional, existencial, relacional e profissional/tecnológica.

Dom Bosco já contemplava, em meados do século XIX, quatro dimensões (racional, existencial, afetiva e tecnológica) que ele considerava essenciais à prática educativa. Seu sistema educativo foi denominado Sistema Preventivo, principalmente para fazer frente à onda repressiva daquela época e também para sintonizá-lo positivamente com o desenvolvimento humano integral do educando. Dom Bosco representa um educador típico do seu tempo, o século XIX. Ele não partiu de teorias, mas da prática pedagógica e religiosa, bem como dos apelos emergenciais advindos dos problemas sociais que assolavam a vida da juventude nos inícios da Revolução Industrial italiana: ele era um prático da Educação Popular de seu tempo. Seu método educativo revela-se uma antecipação dos tempos. As quatro dimensões de seu sistema educativo – a racional, a afetivo-relacional, a existencial e a profissional – estão contempladas no Relatório para a UNESCO de Delors (1996), quando este se refere à integralidade do processo educativo para o século XXI, composta de quatro pilares: o saber conhecer (dimensão racional), o saber fazer (dimensão profissional), o saber ser (dimensão existencial) e o saber conviver (dimensão afetivo-relacional).

São dimensões muito bem contempladas no planejamento da educação do século XXI como pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer. A seguir, sempre à luz dos princípios metodológicos inspirados em Dom Bosco e nos pilares da educação da UNESCO, ressaltam-se algumas prioridades a serem ativadas: a integração otimizada entre valores e conhecimentos; a ativação das relações humanas; a atenção à acolhida e ao cuidado; a ativação da sociabilidade humana; a atenção à vida afetiva; a participação social; o suscitamento da esperança por meio da escolaridade voltada à mobilidade social; o provisionamento da renda e da inserção social; a motivação de construir de um projeto de vida.

Dimensão racional e científica

O sistema educativo de Dom Bosco floresceu no “século das luzes”, em que a razão ocupava um espaço privilegiado em todas as áreas da vida humana. Em certos casos, tornou-se reguladora até de princípios e valores, como filosofia de vida; em outros, tornou-se ideologicamente forte de modo a justificar os tradicionais valores cristãos como obsoletos; em outros casos ainda, em um estilo pragmático, guiou o desenvolvimento do então incipiente, mas nascente, processo de industrialização. A dimensão

racional refere-se, sobretudo, a uma atitude do educador e “se apoia sobre a racionalidade, ou seja, sobre a busca das boas razões, dos motivos, da sabedoria e da ponderação humana, da adequada consideração a ser dada às forças e às possibilidades de cada um” (NANNI, 2014, p. 23).

A UNESCO se refere, por sua vez, a um

tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, que pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana (DELORS, 1996, p. 90).

Entre a racionalidade como atitude do educador e a racionalidade como método no domínio de saberes e dos instrumentos do conhecimento, cabe à sociedade oferecer aos jovens os instrumentos da compreensão com uma metodologia respeitosa da individualidade do educando.

A aquisição de conhecimentos, habilidades e competências para a vida

A escola e, é claro, a educação nela viabilizada representam ainda a melhor prevenção para situações em que déficits de recursos humanos e de convivência humana provocam riscos, vulnerabilidades e conflitos. O conhecimento e, mais ainda, o desenvolvimento das habilidades e competências que facilitem o conhecimento proporcionam uma base cognoscitiva sobre a qual o homem orienta a própria vida e as próprias decisões. O Relatório para a UNESCO de Delors (1996) se refere ao saber conhecer, e não somente ao conhecer. O saber conhecer reporta-se àquela dimensão didática capaz de proporcionar as condições para que as pessoas aprendam a conhecer: a transposição didática, a escolha democrática dos conteúdos, os objetivos e critérios que orientam o conhecimento.

Equilíbrio entre competências e habilidades, de um lado, e educação aos valores, do outro

A escola sempre representou um espaço de aprendizagem sistematizada de conhecimentos e também de desenvolvimento de habilidades e competências no campo do saber. Nesse sentido, os processos de ensino e aprendizagem fazem parte do dia a dia da sala de aula, das metodologias

orientadas à aquisição de conhecimentos. No entanto, diante de um contexto social impregnado de relações conflituosas, em que culturas de violência adentram os muros da escola, é necessário não somente pensar nos processos de ensino, mas também na educação. O ensino permanece o foco, mas sem deixar de lado a educação aos valores e o cultivo das relações humanas. A dimensão educativa para os valores não parece ser opcional dentro de um projeto pedagógico de uma escola. Ela é necessária e projetada pelas diretrizes nacionais para o ensino. Dizem os PCNs (BRASIL, 1997, p. 52-53):

A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não-compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com que estes sejam comunicados sobretudo de forma inadvertida – acabam por ser aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento. Por isso, é imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente mediante atitudes cotidianas.

A educação aos valores coloca-se no âmbito da dimensão existencial do Sistema Preventivo de Dom Bosco. Esses valores se inspiravam prevalentemente na religião, que é, sem dúvida, o cerne do humanismo pedagógico de Dom Bosco. Por sua vez, o Relatório de Delors (1996) identificava essa dimensão como sendo a educação para o saber ser, isto é, ligada à percepção do sentido da vida em um significado mais amplo, mas, sobretudo, aquele inspirado na experiência religiosa, que vai além das preocupações imediatas. Em tempos em que os processos de desumanização tendem a ser naturalizados e banalizados, o Sistema Preventivo pauta-se por uma concepção de pessoa humana inspirada na defesa da vida, uma consciência ética fundada nos valores, especialmente a promoção da justiça, a cultura da solidariedade, o desenvolvimento sustentável, pelo respeito à diversidade cultural e religiosa, pela atenção especial à educação como capaz de construir projetos de vida orientados por valores (CALIMAN, 2015).

Conhecimento das normas para a boa convivência

No século XIX, o sistema repressivo era o mais utilizado. As pessoas aprendiam as normas a seguir por meio do erro e acerto, e, nesse

caminho, a punição estava mais presente que a informação e a prevenção. Dom Bosco, por sua vez, sempre insistiu no prévio conhecimento das normas de convivência social. Beccaria (1996, p. 115), no século XVIII, já advertia que, para querer prevenir os delitos, é preciso fazer “com que as leis sejam claras e simples”. Trata-se aqui de informar as regras, ensiná-las, discuti-las, dar razões de sua utilização e ouvir a opinião dos educandos. A discussão das razões pelas quais existem as normas sociais no ambiente educativo faz parte de um exercício de democracia, oposto ao mundo tradicional da disciplina imposta. Por outro lado, se o conhecimento das normas é importante, também é necessário o conhecimento sobre as conseqüências decorrentes do desrespeito delas.

O ambiente educativo exerce também uma função preventiva por excelência, seja em uma escola, na família ou no bairro. O entorno, o bairro e o ambiente familiar influenciam as tendências culturais que se reproduzem no comportamento e nas atitudes dos educandos. Um projeto educativo requer uma “comunidade educativa”. Seria como a relação entre o hardware e o software – o projeto educativo para o hardware e a comunidade educativa para o software. Um ambiente educativo facilita a construção de um referencial de valores, perspectivas de vida, tendências culturais favoráveis à boa convivência e à administração de conflitos.

Dimensão existencial

A dimensão denominada aqui como existencial, explicitada pela pedagogia humanista cristã como uma dimensão religiosa da vida, é, sem dúvida, o centro do sistema educativo de Dom Bosco. Tal dimensão tem seu equivalente, no Relatório para a UNESCO, no saber ser. Por meio do uso das dimensões racional e relacional, afirma Braidó (1999, p. 191), “consegue-se estimular o sentido da vida, aos níveis mais altos e maduros, inclusive àqueles inspirados pela experiência religiosa”. A partir dessa experiência em um espaço e tempo específicos, “dentro de um clima familiar e de métodos e técnicas educativas adaptadas aos jovens, consegue-se fazer com que eles abram os horizontes da própria vida, inclusive para perspectivas que vão além do imediato” (CALIMAN, 2009, p. 14), ou seja, para valores transcendentais.

Ativação das relações humanas

Muitas vezes as relações se tornam superficiais e “líquidas”, sem consistência, mediadas por tecnologias que dispensam o olho no olho. Certas habilidades e competências de um educador que atua em ambientes que requerem o desenvolvimento de dinâmicas voltadas à ativação das relações humanas e sociais contemplam: disposição para o trabalho em equipe, nível suficiente de criatividade, disponibilidade para a mediação de conflitos, suficiente conhecimento da realidade da adolescência e juventude, atitude de abertura à comunicação, atitudes de cuidado e de respeito à diversidade, disponibilidade para a construção de vínculos, cultivo de relações de confiança; sem deixar de mirar às soluções de longo alcance, como a transformação da realidade social que gera vulnerabilidades e exclusões (CALIMAN *et al.*, 2012).

O Sistema Preventivo de Dom Bosco ressalta a dimensão relacional e afetiva como essencial para a educação, principalmente em se tratando de adolescentes e jovens. O cultivo das relações tem a ver com conceitos correlatos, tais como os de bondade (que Dom Bosco chamava de *amorevolezza*²), caridade, acolhida, mansidão e carinho. O Relatório de Delors (1996), por sua vez, refere-se à importância de aprender a viver juntos ou à educação para a convivência humana.

A proposta de uma perspectiva/projeto de vida

Dom Bosco procurava dar perspectivas de vida aos adolescentes e jovens que orientava. A dimensão existencial (religião) era muito intensa em seu estilo de educação, justamente para estimular um sentido na vida dos jovens de modo que não fossem “empurrados” pela necessidade, mas sim por uma motivação maior, por um projeto de vida, caminhando com as próprias pernas.

A vida das pessoas tende a ser orientada por motivações provenientes do seguimento de um projeto de vida capaz de lhes dar sentido. Alguns autores refletem sobre o sentido da vida: Durkheim (1999), ao desenvolver o conceito de anomia ou de enfraquecimento dos laços sociais e da solidariedade social; Frankl (1985), sob a ótica da psicossociologia, identifica na busca de sentido o motor e a motivação para a vida.

Durkheim (1999), observando o descompasso das relações que se desenvolviam entre a solidariedade mecânica (sociedade tradicional) e a solidariedade orgânica (sociedade industrial), identificava entre os motivos do suicídio: a perda de referenciais de valores, a ausência de projeto de vida, a carência de fins a serem perseguidos, enfim, o enfraquecimento das relações sociais. Isso acontece quando as mudanças na sociedade são muito rápidas e as pessoas ficam sem um referencial para se situar dentro dela. Tal situação levaria à anomia. Lembrava ele:

O estado de anomia é impossível onde os órgãos solidários estão em contato suficiente e suficientemente prolongado. Com efeito, ao ser contíguo a todo o momento percebem a necessidade que têm uns dos outros e, por conseguinte, têm um sentimento vivo e contínuo e sua mútua dependência (DURKHEIM, 1999, p. 385).

A anomia, mais que ausência de normas, constitui-se na inadequação, deslegitimação e contraditoriedade delas. Em condições de anomia, as normas, mesmo que existam, não conseguem emergir de uma consciência coletiva, mas sim de desejos e interesses pessoais. Merton (1964), por sua vez, e meio século depois, desenvolve a relação do indivíduo com a sociedade com base na teoria da anomia. O autor adverte claramente que, enquanto os objetivos da sociedade são inculcados como obrigatórios a todos os seus membros, os meios são prometidos teoricamente a todos, mas estão disponíveis, na realidade, somente a uns poucos. O indivíduo sabe que, para participar da sociedade, precisa investir nos fins, tais como escolaridade, emprego e família. Mas, por outro lado, não dispõe dos meios ou recursos para consegui-los. Essa frustração gera nos indivíduos insatisfação e reações as mais diversas.

Viktor Frankl (1985) dá atenção especial à necessidade de significado e às consequências de sua frustração. O homem é dotado de uma “vontade de significado” que motiva a sua busca de sentido da existência e constitui-se em uma necessidade fundamental. Uma das evidências da importância para o homem da vontade de significado pode ser observada nos sintomas de sua negação. A frustração da necessidade de sentido da vida leva ao “vazio existencial”, “sentimento de absoluta falta de significado que, num crescente de gravidade, acompanha momentos como a crise adolescencial, os estados depressivos, as condutas suicidas” (CALIMAN;

PIERONI, 2015, p. 25). A resposta ao vazio existencial consiste na busca de compensações, na procura da felicidade nos meios em lugar dos fins. Essa maneira de conceber a felicidade, as atitudes e os comportamentos que dela decorrem reproduz-se nos diversos âmbitos de vida, e, conseqüentemente, o estudo, o trabalho, a relação com o outro, o desejo de independência e a liberdade adquirem valor instrumental para a obtenção do prazer (gozar a vida), mediante alternativas como o consumo, a carreira e a busca de bem-estar. A frustração da necessidade de sentido da vida evidencia-se na potenciação dos meios (o dinheiro, o outro, a moda, a aparência, o corpo) como fins em si mesmos e como substitutivos da felicidade. O efeito problemático de tal fator de risco pode manifestar-se por reações irracionais e desviantes: em casos mais intensos com a autodestruição (o suicídio), mas também no desejo de evasão que se revela no consumo de drogas, de álcool, na busca de sensações, na velocidade e na filosofia do aproveitar a vida a qualquer custo.

Dimensão afetiva/relacional

Em 1877, Dom Bosco assinalou nas notas de seu Sistema Preventivo como “o método da razão e da amorevolezza ‘faz o aluno raciocinar’, o educador consegue ‘ganhar seu coração’, o aluno irá responder com maior capacidade de compreensão e mais viva afetividade” (BRAIDO, 1999, p. 190). É uma dimensão que Delors (1996) identifica como sendo a do aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, por meio do cultivo das relações humanas dentro dos parâmetros da ética, responsabilidade e cidadania.

Ativação da acolhida e do cuidado

Dom Bosco se refere muito a um termo conhecido no mundo salesiano como “amorevolezza”. Significa querer bem, disposição à acolhida, atitude de carinho e mansidão. Nada melhor para um ambiente com déficits nas relações, seja por problemas familiares, seja por problemas internos do ambiente escolar, que, muitas vezes, não consegue dar a um educador (professor ou administrativo) a disposição para investir no ambiente educativo. Fala-se muito hoje na síndrome de Burnout, definida como “um processo iniciado com excessivos e prolongados níveis de estresse

(tensão) no trabalho; que acomete aquele, que chegou ao seu limite, com grande prejuízo em seu desempenho físico ou mental” (TRIGO; TENG; HALLAK, 2007, p. 225).

Dom Bosco dizia que o educador deve fazer-se amar se quiser fazer-se respeitar. Sugere, assim, que o primeiro trabalho a ser feito deve ser orientado ao quadro de educadores para que eles se sintam motivados a investir nessas atitudes básicas voltadas ao processo educativo. A construção do clima educativo que permeia o ambiente educativo é um pré-requisito para se construir uma sintonia entre educador e educando marcada pela confiança.

Ativar a vida afetiva

A linguagem que é utilizada pela infância, adolescência e juventude tem nas dimensões afetiva e relacional condições de possibilidade para que um educador consiga incidir eficazmente na transformação de conhecimentos, atitudes, procedimentos, valores e comportamentos. A relação afetiva gera confiança e permite que, ao comunicar-se com o educando, o educador tenha autoridade para dar sugestões e conselhos, sobretudo, sobre assuntos que requeiram intervenções mais exigentes. Sua palavra passa a ser significativa e não parte de um ritual vazio; é um instrumento que motiva transformações de atitudes, procedimentos e valores.

Estímulo aos vínculos entre a família e a escola

A ativação da vida afetiva diz respeito não somente às relações entre educadores e educandos no ambiente educativo, mas também à ativação das relações no ambiente intrafamiliar. Os adolescentes tendem a reproduzir na escola atitudes e valores que aprendem dentro de casa. Muitas famílias estão desestruturadas e sofrem com a falta de estrutura básica para sustentação da socialização e do percurso formativo da infância e adolescência. Outras famílias, embora estruturadas, padecem com situações de pobreza, obrigando os pais a estar ausentes durante boa parte do tempo para garantir os recursos de sobrevivência. Nesse sentido é que a escola pode agir, seja estimulando os pais a acompanhar seus filhos na escola, seja proporcionando momentos de discussão crítica dos jovens sobre a realidade em que vivem, de maneira a vislumbrarem outros modos de superar os conflitos a que são submetidos na vida diária.

Estimular a sociabilidade humana

Zygmunt Bauman (1997, p. 138) define sociabilidade como:

[...] tudo aquilo que representamos ou deixamos transparecer às pessoas. Implica em nossas características comportamentais, de habilidades e outras capacidades de saberes/fazer, ou seja, de solucionar problemas, de negociar, de se relacionar, de perceber os sentimentos dos outros, de saber ouvir, enfim, tudo que nos representa e nos identifica, o nosso marketing pessoal.

Se, por um lado, a sociabilidade se desenvolve a partir da capacidade de relacionar-se e interagir com os outros, a falta ou ausência de sociabilidade gera problemas, pois é vista como incapacidade para o diálogo e refere-se também às dificuldades de convivência com as pessoas, por exemplo, a autossuficiência, o não escutar e/ou por conta do frenesi do cotidiano (DASSOLER; CALIMAN, 2017).

Em um mundo em que adolescentes e jovens utilizam instrumentos de comunicação nas redes sociais, correm também o risco de sofrer de um déficit de sociabilidade a partir do momento em que a mediação tecnológica elimine a interação face a face.

Inclusão social pela formação profissional e tecnológica

Assinala Braido (1999) que o Sistema Preventivo tem como objetivo formar o bom cristão, mas, ao mesmo tempo, o honesto cidadão. Este último é “para Dom Bosco a capacidade de envolvimento ordenado e laborioso na sociedade, mediante o trabalho, como artesão, agricultor, operário, empregado, professor, militar, sacerdote” (BRAIDO, 1999, p. 194). De fato, Dom Bosco se refere à “pedagogia do dever e do trabalho, em substância, inerente a toda a vida da instituição educativa” (BRAIDO, 1999, p. 202). A dimensão profissional e tecnológica equivale ao que a UNESCO designa como um dos “pilares da educação no século XXI”, o saber fazer, uma dimensão que ressalta a formação profissional e para o trabalho, um dos objetivos das escolas ao prepararem seus alunos para a vida (DELORS, 1996). O aprender a fazer relaciona-se ao

conceito de investimento nas competências pessoais, a fim de que todos tenham as habilidades necessárias para acompanhar as novas demandas do mercado de trabalho e possam acompanhar a evolução de sociedades marcadas pelo avanço do conhecimento (NOLETO, 2008, p. 34).

No trabalho: a prioridade da dimensão educativa sobre a dimensão produtiva

No norte da Itália, já em plena participação na Revolução Industrial do século XIX, muitos jovens acorriam a Turim para trabalhar. Lenti (2012) relata a situação da juventude em Turim em meados do século XIX, em que cerca de 2 mil jovens se reuniam todos os dias na praça central da cidade, muitos deles trabalhando até 16 horas por dia, sem proteção. Dom Bosco propôs aos patrões a celebração de contratos de trabalho, o que garantia a tais jovens um dia livre para que esses jovens frequentassem o seu ambiente educativo chamado de Oratório e garantindo jornadas de trabalho mais condizentes com a idade e o desenvolvimento deles (LENTI, 2012).

Trabalho e profissionalização são propostas para solucionar o crescimento da qualidade de vida dos jovens. Para tanto, o trabalho deve ser valorizado não somente por meio da dimensão numérica, enquanto uma oportunidade de trabalho, ou pelo seu potencial de produção de renda, mas como exercício de crescimento humano mediante a gestão positiva das relações humanas dentro do ambiente de trabalho. Sobretudo quando se trata do trabalho exercido por adolescentes, ele deve ser amparado pelas normas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para que a dimensão produtiva não prevaleça sobre a dimensão educativa.

Estímulo à participação social

As expressões “enxugar gelo” ou “chover no molhado” podem exprimir bem o ânimo daqueles que se dedicam aos programas sociais “de fronteira”, ou seja, aqueles projetos que atendem pessoas altamente vulneráveis, como moradores de rua, dependentes de drogas, pessoas atingidas pela necessidade de migração. A questão que sempre volta é sobre o que fazer para estancar a fábrica de pobreza, de miséria e de sofrimentos os mais variados, geradores de tanto mal-estar social.

Refletindo sobre o papel do trabalhador social no processo de mudança, Paulo Freire (2011, p. 57) assim se exprime: “É necessário, porém, que o trabalhador social se preocupe com algo já enfatizado nestas considerações: que a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens”. A mudança social é inerente à prática pedagógica voltada para os cuidados com os educandos, seja em âmbito pessoal, seja em âmbito social. No nível pessoal, o objetivo do educador social visa ao crescimento do educando como sujeito de sua história, e não como objeto de forças excludentes. No nível social, o educador se utiliza de processos de reflexão sobre a ação que estimulam uma visão crítica acerca dos mecanismos sociais que marginalizam e excluem, para dar espaço à transformação social de contextos, ambientes, e estruturas que desumanizam o indivíduo. Ele é um agente de transformação social que ajuda e acompanha pessoas em seu desenvolvimento, sem perder de vista as mudanças sociais necessárias para cessar a reprodução de processos excludentes.

Escolaridade, renda, mobilidade social

Os pais sonham em poder oferecer aos filhos a possibilidade de estudarem nas melhores escolas. A esperança é a de que a escolaridade possa contribuir para melhorar o nível de vida de seus filhos, oportunidade que muitos pais não tiveram no passado. Boudon (1981) ressalta que, nas sociedades tradicionais, o que contava para a manutenção do *status* social era a posição familiar, ou seja, a posição social como uma posição adquirida por meio do *status* familiar. Já nos tempos de hoje, tal posição social é adquirida pelo indivíduo, e a escolaridade conta muito nessa possibilidade de aquisição. Para os jovens desfavorecidos, a busca de credenciamento no mercado escolar, diante da escassez de trabalho, transforma suas aspirações em miragens no deserto, principalmente em momentos de crise ocupacional como se está assistindo nos tempos atuais.

A formação adquirida na escola, sobretudo a educação profissional, gera uma expectativa de inserção no mercado de trabalho, chave para a obtenção de uma geração de renda. A sequência educação-trabalho-renda, no entanto, nem sempre significa necessariamente oportunidade para a ascensão e a mobilidade social.

Quanto mais longa a escolaridade, mais se requerem diplomas para alcançar menores conquistas ocupacionais e de renda, com o sério risco de mobilidade intergeracional descendente, isto é, de os filhos não alcançarem o status socioeconômico dos pais (GOMES; VASCONCELOS; COELHO, 2018, p. 40).

Concluindo

A juventude da Revolução Industrial italiana e a de hoje, apesar dos tempos que as separam, têm em comum a pertença a uma faixa etária, a intensidade com a qual sofrem as consequências dos problemas sociais, a vulnerabilidade e o risco. Como o conceito de juventude é histórico e socialmente construído, certamente mudam as modalidades de tais consequências e da vulnerabilidade. Enquanto naqueles tempos do século XIX a sociedade tinha um referencial normativo de crenças e valores muito mais sólido, oferecendo oportunidades de um mais claro pertencimento social, nos tempos de hoje a sociedade é caracterizada pela liquidez das opções e do consenso aos valores e não oferece aos jovens um terreno seguro no qual fundamentar suas raízes culturais.

Comparando os tempos, parece permanecer o teor da linguagem comum que Dom Bosco tinha com os jovens de seu tempo: a capacidade de estabelecer relações com base na empatia, confiança, compreensão e bondade. Alguns elementos mudam em suas particularidades, mas não na sua essência: a racionalidade das normas aplicadas na forma do amor exigente; a atenção à construção de um projeto de vida, orientado por referenciais de valores consistentes e capazes de dar sentido à vida; o cultivo das relações e da afetividade capaz de sintonizar-se com a linguagem do coração; a perspectiva de participação na sociedade por meio do saber fazer, do trabalho e da fonte de renda.

Recebido em: 04/10/2019

Aprovado em: 20/12/2019

Notas

1 Doutor em Educação. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. E-mail: ger.caliman@hotmail.com

2 A palavra “amorevolezza” significa querer bem; é o resultado da confiança e do espírito de família que alimenta a relação afetiva.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BECCARIA, Cesare. **Dei delitti e delle pene**. Bussolengo: Demetra, 1996.

BOUDON, Raymond. **Desigualdade de oportunidades**. Brasília: Editora da UnB, 1981.

BRAIDO, Pietro. **Prevenir não reprimir**: o sistema preventivo de Dom Bosco. Roma: LAS, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALIMAN, Geraldo. O humanismo pedagógico de Dom Bosco nas Instituições Universitárias Salesianas. **Revista Diálogos**, Brasília, n. 12, p. 9-17, 2009.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social, relações humanas e educação. *In*: MAFRA, Jason Ferreira; BAPTISTA, José Carlos de Freitas; BAPTISTA, Ana Maria. **Educação básica**: concepções e práticas. São Paulo: BT Acadêmica, 2015.

CALIMAN, Geraldo; PIERONI, Vittorio. **Sociologia e drogadição**. Guarapuava: UAB/Unicentro, 2015.

CALIMAN, Geraldo *et al.* Formação do educador social através do ensino a distância. *In*: AMPARO, Deise Matos *et al.* **Adolescência e violência**: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais. Brasília: Liber Livro/UnB, 2012. p. 181-194.

DASSOLER, Olmira Bernadete; CALIMAN, Geraldo. Educação, sociabilidade e socialização: múltiplas perspectivas. **Rev. Educ.**, ANEC, Brasília, ano 40, n. 154, p. 142-156, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/25/36>. Acesso em: 19 set. 2019

- DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC, 1996.
- DURKHEIM, Émile. **A divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, Candido; VASCONCELOS, Ivar; COELHO, Silvia (org.). **Ensino médio**: impasses e dilemas. Brasília: SBEC, 2018.
- HAUPT, Heinz-Gerhard. Religião e nação na Europa do século XIX: algumas notas comparativas. **Estudos Avançados**, v. 22, n. 62, p. 77-94, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v22n62/a06v2262.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.
- LENTI, Arthur. **Dom Bosco**: História e carisma 1. Origem: dos Becchi a Valdocco (1815-1849). Brasília: EDB, 2012.
- LUPI, Maria; GIRAUDO, Aldo. **Pietro Stella**: la lezione di uno storico. Roma: LAS, 2011.
- MERTON, Robert Key. **Social theory and social structure**. London: The Free Press of Glencoe, 1964.
- NANNI, Carlo. **O sistema preventivo de Dom Bosco, hoje**. Brasília: Rede Salesiana de Escolas, 2014.
- NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Construindo saberes**: referências conceituais e metodológicas do Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Brasília: UNESCO/Fundação Vale, 2008.
- STELLA, Pietro. **Don Bosco**. Milano: Il Mulino, 2001.
- TRIGO, Telma Ramos; TENG, Chei Tung; HALLAK, Jaime Eduardo. Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Rev. Psiq. Clín.**, v. 34, n. 5 p. 223-233, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rpc/v34n5/a04v34n5.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo¹

EDUARDO DONIZETI GIROTTO²

MARCIA APARECIDA JACOMINI³

Resumo

Criado em 2012, o Programa Ensino Integral (PEI), da rede estadual de educação de São Paulo, tem sido apresentado como um modelo que possibilita melhores condições de trabalho aos docentes, com a garantia de jornada integral e dedicação exclusiva, reivindicações históricas dos trabalhadores em educação. Com o intuito de verificar como se materializam tais discursos, neste artigo serão discutidas as condições objetivas e subjetivas de trabalho docente em unidades participantes do Programa. Para o estudo, foi desenvolvida análise documental da legislação referente ao Programa, disponível nos canais de comunicação da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, bem como foi realizado um conjunto de entrevistas semiestruturadas com professores que lecionam ou lecionaram em escolas PEI, tanto críticos quanto aqueles que avaliam positivamente o Programa. As análises apontam que o modelo hegemônico de gestão escolar, assentado nos princípios da nova gestão pública, cria um ambiente escolar competitivo, altamente vigiado e controlado, com impacto na subjetividade dos docentes, o que minimiza os possíveis ganhos nas condições de trabalho referentes à jornada integral e à dedicação exclusiva.

Palavras-chave: Ensino integral. Precarização. Gestão empresarial.

Between the discourse of excellence and the logic of control: the risks of the Integral Education Program in the state network of São Paulo

Abstract

Created in 2012, the Integral Teaching Program, of the state education network of São Paulo, has been presented as a model that enables better working conditions for teachers, with the guarantee of full time and exclusive dedication, historical claims of workers in education. In order to verify how these discourses materialize, in this article we discuss the objective and subjective conditions of teaching work in participating units of the Program. For the study, we developed a documentary analysis of the legislation related to the Program, available in the communication channels of the State Department of Education of São Paulo, as well as a set of semi-structured interviews with teachers who teach or have taught in PEI schools, both critical and those who positively evaluate the Program. The analyzes indicate that the hegemonic model of school management, based on the principles of the New Public Management, creates a highly supervised and controlled competitive school environment, with impact on the subjectivity of teachers, which minimizes the possible gains in working conditions related to integral journey and exclusive dedication.

Keywords: Integral education. Precariousness. Business management.

Entre el discurso de excelencia y la lógica de control: los riesgos del Programa de Educación Integral en el estado de São Paulo

Resumen

Creado en 2012, el Programa Integral de Enseñanza, de la red estatal de educación de São Paulo, se ha presentado como un modelo que permite mejores condiciones de trabajo para los docentes, con la garantía de tiempo completo y dedicación exclusiva, reclamos históricos de los trabajadores en educación. Para verificar cómo se materializan estos discursos, en este artículo discutimos las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente en las unidades participantes del Programa. Para el estudio, desarrollamos un análisis documental de la legislación relacionada con el Programa, disponible en los canales de comunicación del Departamento de Educación del Estado de São Paulo, así como un conjunto de entrevistas semiestructuradas con docentes que enseñan o han enseñado en escuelas PEI, tanto críticas como aquellas que evalúan positivamente el

Programa. Los análisis indican que el modelo hegemónico de gestión escolar, basado en los principios de la Nueva Gestión Pública, crea un entorno escolar competitivo altamente supervisado y controlado, con impacto en la subjetividad de los docentes, que minimiza las posibles ganancias en las condiciones de trabajo relacionadas con tiempo completo y dedicación exclusiva
Palabras clave: Educación integral. Precariedad. Gestión empresarial.

Introdução

O debate sobre educação integral e ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas de educação básica pública já estava presente no cenário educacional na primeira metade do século XX (CO-ELHO, 2009; CAVALIERE, 2010). Acompanha o referido debate uma compreensão de que os modelos de ampliação do tempo escolar experimentados ao longo de quase um século não representam necessariamente uma concepção de educação integral nos termos apresentados por Cavaliere (2007), em que a ampliação do tempo se articula à mudança na concepção de formação e do papel da escola na vida dos estudantes. Nas experiências mais recentes, a ampliação do tempo escolar está diretamente relacionada à finalidade de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, deixando em segundo plano o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano requerido em uma formação integral. É nesse sentido que Cavaliere (2007) alerta para o risco de a escola de tempo integral apenas potencializar os problemas existentes na escola convencional, quando não acompanhada de um currículo integrado e dos insumos necessários à realização do processo educativo. Além disso, para que todos possam usufruir de maior tempo na escola, independentemente das condições econômico-sociais, é necessário que os alunos possam prescindir do trabalho e dedicar-se integralmente aos estudos. Aos estudantes que precisam exercer alguma atividade remunerada para ajudar no orçamento familiar, é preciso que o governo disponibilize bolsas de estudo, condição *sine qua non* para a efetivação do direito à educação, caso contrário eles serão excluídos das escolas de tempo integral.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDB/96) (BRASIL, 1996), a legislação educacional vem indicando a necessidade de oferta de educação escolar em tempo integral. O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) previa o progressivo

atendimento em tempo integral para a educação infantil e o ensino fundamental (BRASIL, 2001). No PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), a educação em tempo integral é uma das metas (Meta 6), tendo sido estabelecido que, até 2024, no mínimo 50% das escolas de educação básica sejam em tempo integral, com ao menos 25% das matrículas desse nível de ensino efetivadas nesse tipo de escola.

Na rede estadual de ensino de São Paulo, há duas experiências de ampliação do tempo escolar pós-LDB/96. Em 2005, o governo paulista implantou o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), conforme Resolução SE nº 89/2005 (SÃO PAULO, 2005), com o objetivo de favorecer o desenvolvimento social, pessoal e cultural dos estudantes a partir de uma ampliação e aprofundamento do currículo escolar.

Em 2012, foi implantado o Programa de Ensino Integral (PEI), conforme Lei Complementar nº 1.164/2012 (SÃO PAULO, 2012), com ampliação do tempo de permanência na escola também para os estudantes do ensino médio, visando ampliar o acesso à educação de qualidade. Na Resolução SE nº 52/2014 (SÃO PAULO, 2014a), que regulamenta a organização e o funcionamento das escolas que aderiram ao Programa, consta que é objetivo do PEI garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes, formando indivíduos solidários, autônomos e competentes, e o preparo para a exercício da cidadania.

O PEI vindo sendo estudado sob diferentes perspectivas (QUIRINO *et al.*, 2018; GIROTTI; CÁSSIO, 2018), tendo em vista uma melhor compreensão da implementação da Meta 6 do PNE 2014-2024 na rede estadual de ensino de São Paulo. Assim, com a finalidade de se somar a esses esforços, neste artigo serão discutidos as condições objetivas e subjetivas de trabalho docente, com base em estudo documental, especialmente a legislação referente ao Programa, e os dados de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores que lecionam ou lecionaram em escolas PEI. Com o propósito de conhecer diferentes opiniões, foram selecionados tanto professores críticos quanto aqueles que avaliavam positivamente o Programa. Foram entrevistados cinco professores que trabalhavam na Grande São Paulo e no interior do estado, além de um coordenador pedagógico e dois estudantes de ensino médio, no período entre março de 2018 e agosto de 2019⁴. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas com o objetivo de compreender as percepções e opiniões dos professores sobre as condições de trabalho nas escolas PEI.

O artigo está estruturado em três seções, além desta introdução. Na primeira, são discutidas brevemente as condições de trabalho docente em um contexto de gestão por resultados no marco da nova gestão pública (NGP) e das mudanças nas relações e condições de trabalho docente que o gerencialismo impõe aos servidores públicos. Em seguida, são apresentados e analisados os dados das entrevistas, com indicações de como a política de gestão por resultados, adotada pela Secretaria de Educação (SEDUC), vem influenciando negativamente a profissionalização do magistério público paulista. Nas considerações finais, a gestão do trabalho dos professores das escolas PEI é problematizada do ponto de vista da autonomia pedagógica e dos direitos trabalhistas.

Gestão por resultados e trabalho docente

A NGP, compreendida em termos gerais como uma reforma do setor público com base nos pressupostos da gestão empresarial, tem sido adotada em diversos países, por governos de diferentes matizes político-ideológicas (VERGER; NORMAND, 2015). Em um contexto histórico em que o neoliberalismo, entendido como um sistema normativo, cuja lógica do capital se estende a todos os aspectos da vida (DARDOT; LAVAL, 2016), tornou-se hegemônico, o gerencialismo tem exercido forte influência nas reformas educacionais.

Com o objetivo anunciado de melhorar a eficiência e a eficácia dos serviços públicos, a NGP pauta-se em princípios que se contrapõem ao “profissionalismo como prática ético-cultural” (BALL, 2005, p. 541). Os defensores da NGP argumentam que, para melhorar a eficiência e a eficácia do setor público, é preciso adotar os pressupostos gerenciais do setor privado de forma a garantir uma gestão profissional dos serviços públicos, pautada em normas e medidas de desempenho mais explícitas e controle de resultados; consideram ainda importante o desmembramento dos setores em unidades menores de gestão, o incentivo à competição e maior disciplina e economia dos recursos públicos (VERGER; NORMAND, 2015).

Para Verger e Normand (2015), as reformas educativas, baseadas na NGP, adotam formas distintas, não existindo um modelo único de gerencialismo, mas há um conjunto de princípios da NGP que tem se manifestado nas políticas educativas, entre os quais os autores destacam: a busca pela profissionalização e empoderamento dos diretores escolares; a adoção de

currículos padronizados; o estabelecimento de indicadores de qualidade; as avaliações externas para a aferição do rendimento escolar; a autonomia da escola, em uma perspectiva de responsabilizá-la pela produção de resultados definidos em outras instâncias da gestão educacional; a destinação de recursos públicos para escolas privadas; o financiamento *per capita*; a divulgação dos resultados das avaliações em larga escala como forma de incentivar a competição entre as escolas, entre os alunos e entre os professores; a flexibilização para contratação e dispensa dos profissionais da educação; a vinculação dos recursos aos resultados das escolas; e o estabelecimento da remuneração docente com base em critérios de mérito e produtividade.

No que se refere ao trabalho docente, Ball (2005) considera que essas reformas estão produzindo uma condição de trabalho aos professores por ele denominada “pós-profissionalização”, ou seja, os professores obedecem a regras que são geradas de forma exógena, e a prática profissional restringe-se a uma forma de desempenho (performance) para responder a julgamentos que são fixados por instâncias superiores de gestão educacional. A qualidade do trabalho do professor é avaliada pela sua capacidade de seguir orientações que os policy makers consideram adequadas para garantir melhor desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, uma vez que essa é a forma predominante de avaliação da qualidade da educação pública. Assim, os parâmetros de produtividade e de resultados na educação é dimensionado pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Trata-se de “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”, performatividade nas palavras de Ball (2005, p. 543).

É nesse contexto que alguns autores têm discutido em que medida pode se falar de proletarização da docência, nos termos apresentados por Ozga e Lawn (1991) de separação entre planejamento e execução, que desqualifica o trabalhador e tira-lhe a autonomia, diminui as habilidades do ofício e aumenta o controle administrativo sobre o fazer pedagógico. Embora os autores considerem equivocado classificar o trabalho do professor no esquema geral de proletarização, dada as especificidades da prática de ensinar/educar, chamam a atenção para o fato de elementos característicos da proletarização adentrarem na profissão docente. Na mesma direção estão as análises de Apple e Teitelbaun (1991), quando afirmam que o professor está perdendo o controle de seu trabalho, especialmente no que se refere ao currículo, embora não exista na docência uma total separação

entre planejamento e execução. Ainda nessa perspectiva, Enguita (1991) sustenta que, pelas ambiguidades da atividade docente, o professor transita entre a profissionalização e a proletarização.

De acordo com Jacomini, Gil e Carvalho (2018, p. 442),

A intensidade e abrangência do controle externo do trabalho docente depende, em certa medida, das políticas educacionais. Nos últimos tempos, pode-se dizer que este controle tem se fortalecido à medida que as avaliações externas condicionam os conteúdos que devem ser privilegiados pelo professor e pela escola. Também corrobora para diminuir a autonomia do professor a adoção de ensino apostilado, cujo caráter diretivo diminui o espaço para o professor atuar como planejador e executor do processo de ensino e de aprendizagem.

Com base nos estudos que têm indicado certa reconfiguração do trabalho docente no marco das reformas educacionais de cunho gerencialistas, é interessante analisar a gestão da escola e do trabalho docente nas escolas PEI como parte do Programa Educação-Compromisso de São Paulo (PECSP), instituído pelo Decreto nº 57.571/2011 (SÃO PAULO, 2011), do qual o PEI é um dos cinco pilares.

Atualmente, as escolas PEI são aquelas em que a gestão por resultados, concebida no PECSP, tem sido implementada de forma mais intensa e completa. Assim, tendo em vista o propósito do governo do estado de São Paulo de implementar parte do currículo das escolas PEI, a partir de 2020, em todas as escolas que atendem estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da rede de ensino paulista, em conjunto com a gestão do trabalho pedagógico baseada no método de melhoria de resultados (MMR)⁵, já presente no conjunto das escolas, torna-se relevante compreender as relações e condições de trabalho nessas escolas na perspectiva daqueles que estão implementando essa política educacional na base do sistema educacional paulista, os profissionais do magistério e os estudantes. Em 2019, eram 417 escolas PEI, envolvendo 6.840 professores⁶.

O PEI foi inspirado na experiência de escola em tempo integral pernambucana e teve apoio técnico para a concepção, o desenvolvimento e a implementação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)⁷ e do Parceiros da Educação⁸.

Do ponto de vista das relações e condições de trabalho, pode-se dizer que o PEI estabeleceu uma nova regulamentação ao exercício do magistério. A jornada de trabalho nas escolas PEI é de 40 horas semanais em regime de dedicação plena e integral (RDPI), com pagamento de 75% do salário-base em forma de gratificação de dedicação plena integral (GDPI). Para trabalhar em uma escola PEI, além de manifestar interesse, o professor passa por um processo seletivo conduzido pela diretoria de ensino e pelo diretor escolar, que também é responsável, assim como o supervisor de ensino, pelo desligamento do professor do Programa, caso não alcance os resultados esperados, conforme exposto na Resolução SE nº 67/2014 (SÃO PAULO, 2014b). Observa-se, nessa lógica, um empoderamento do diretor escolar na gestão de pessoal, ao mesmo tempo que tem a responsabilidade pela execução do Programa e a realização dos resultados esperados, a relação com a comunidade, além de ser um multiplicador do PEI na rede, ou seja, um divulgador de avaliações positivas sobre o Programa de forma que outras escolas queiram participar.

Em termos de organização do trabalho pedagógico, foi criada a função do professor coordenador de área (PCA), que, além da docência, tem a incumbência de coordenar sua área de conhecimento (Linguagens e códigos; Ciências Humanas; Matemática e Ciências da Natureza), assim como ministrar aulas de outro professor em caso de ausência. Hierarquicamente, o professor coordenador geral (PCG) coordena o trabalho dos PCAs com a finalidade de garantir a produtividade dos docentes, que se materializa, na visão da SEDUC, nos resultados dos estudantes nas avaliações externas – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – e nos índices de qualidade – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O monitoramento do desempenho e a permanência dos professores no Programa é realizado com base na aplicação periódica de instrumentos avaliativos, em que a assiduidade e o cumprimento das ações planejadas são muito relevantes. Denominada Avaliação 360°, ela envolve todos os que participam diretamente do processo educativo. Assim, cada professor é avaliado pelos colegas, pelo diretor e pelos professores coordenadores, pelos alunos, pelo supervisor de ensino e pelo professor coordenador do núcleo pedagógico.

Ou seja, cada avaliador responde questões nas atividades em que tem contato direto com o profissional avaliado. No caso do professor, por exemplo, os alunos avaliam a atuação em sala de aula e orientações para além da sala de aula; os demais professores avaliam a participação e o trabalho colaborativo; o professor coordenador de área e coordenador geral avaliam a atuação como professor, na sala de aula, no planejamento das aulas, na participação e no trabalho colaborativo; e assim por diante (SÃO PAULO, 2014c, p. 16).

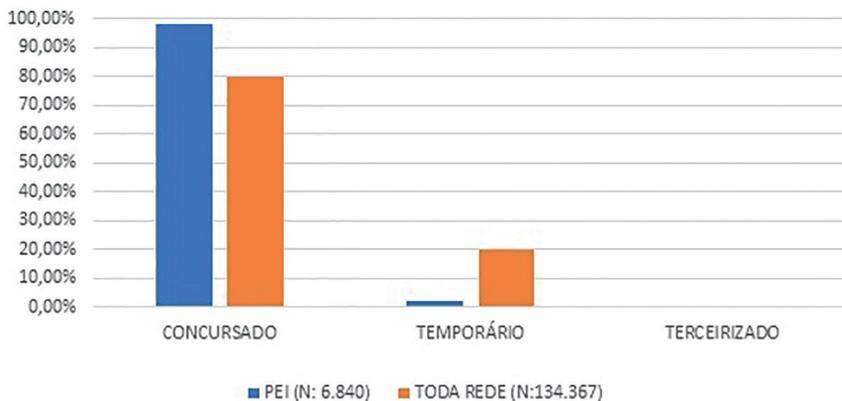
É com base nos resultados dessa avaliação que o diretor decide semestralmente sobre a permanência do professor no Programa, o que tem gerado um clima de competição, instabilidade e insegurança, bem como produzido um sentimento que Linhart (2014, p. 46) denomina precariedade subjetiva, que significa uma sensação de não pertencimento ao ambiente de trabalho, de não dominar o trabalho que deve realizar, de não estar à altura das tarefas, de isolamento e abandono, o que provoca frequentemente “o medo, a ansiedade, a sensação de insegurança”.

Se, por um lado, algumas condições objetivas de trabalho, como a jornada de 40 horas com dedicação exclusiva e uma remuneração superior à dos demais profissionais do magistério paulista, podem ser vistas como algo positivo, por outro lado as condições objetivas/subjetivas a que esses profissionais são submetidos intensificaram sobremaneira a precariedade subjetiva nas relações e condições de trabalho desses profissionais, como será visto nos depoimentos dos professores.

Gerencialismo, performatividade e precariedade subjetiva no PEI

Um dos argumentos utilizados pelo governo estadual em defesa do PEI se assenta no pressuposto de que ele possibilita melhores condições de trabalho aos docentes da rede⁹. Um dos pontos mais destacados pela SEDUC diz respeito às condições específicas dos docentes das escolas PEI, baseadas na jornada de 40 horas com dedicação exclusiva¹⁰ e no pagamento de uma gratificação de 75% sobre o vencimento-base. Além disso, os defensores argumentam que as escolas PEI apresentam um maior número de docentes concursados em comparação com toda a rede, o que pode ser, de fato, verificado no Gráfico.

Gráfico – Tipo de contratação docente na rede estadual em 2018.



Fonte: elaborada pelos autores.

No entanto, problematizando os dados, é possível perceber que nenhuma das vantagens apresentadas pela SEDUC significa, automaticamente, melhores condições nas relações e condições de trabalho. Por exemplo, o maior percentual de concursados não significa maior estabilidade na carreira. Como informado anteriormente, para ingressar no Programa, os docentes passam por um processo seletivo, conduzido pela Diretoria de Ensino e com mediação dos gestores da unidade escolar. Os docentes que participam do PEI não possuem vínculo permanente com a unidade escolar, podendo, em diferentes momentos, ser desligados do Programa, retornando para o processo de atribuição de aulas na diretoria de ensino. Se, por qualquer razão, tiverem que se afastar das funções docentes por um período superior a 30 dias, são automaticamente desligados do Programa. As faltas abonadas e licenças médicas são levadas em consideração no processo de avaliação dos docentes e na definição da permanência no Programa. O que se observa é que, ao ingressar no PEI, o professor “concorda” que não poderá usufruir de direitos constitucionais (como licenças médicas, conforme necessidade e prescrição médica) e aqueles previstos no plano de carreira, como as faltas abonadas, uma vez que, ao usufruir do número a que tem direito, poderá ter sua pontuação rebaixada no processo semestral de avaliação e ser desligado por decisão do diretor escolar e da diretoria de ensino.

Nas visitas realizadas em algumas unidades PEI para realização das entrevistas, foram recolhidas histórias de docentes que foram desligados

do Programa por conta de licenças médicas e até em decorrência de licença-maternidade. Nesse sentido, é possível afirmar que, em certa medida, o PEI suspende parte dos direitos trabalhistas dos docentes, criando uma situação que, na perspectiva dos autores deste artigo, fere o princípio constitucional da isonomia.

Nas entrevistas realizadas, foi possível constatar algumas dessas questões apontadas anteriormente. Na fala dos entrevistados, foi verificada a existência de um ambiente de trabalho, de ensino e de aprendizagem marcado pela vigilância constante e pela competição. A busca por metas, resultados e índices, construídos sem participação efetiva dos diferentes sujeitos da unidade escolar, produz um ambiente de trabalho no qual a sensação de insegurança é bastante presente. De certa forma, tal sensação se expressa no medo contínuo, por parte dos docentes, da cessação do contrato, conforme relatos dos entrevistados:

A supervisão é bem clara: “vamos lembrar que é um regime que a qualquer momento você pode ser cessado”. A própria dirigente fala isso no ato da atribuição (Docente PEI 1, março de 2018).

Quando a escola vira integral, o professor que está nela perde a sede. Ele tem que procurar outra sede nas imediações. Incomoda um pouco porque tira do conforto. Todos, professor e gestão, que vêm para escola PEI tem um processo de designação. Então ele está aqui, ele não é daqui. Ou você faz um trabalho bem feito ou você volta para sua escola. E o professor é avaliado semestralmente por todos: pelos alunos, pelo próprio professor, pela gestão. Nós fazemos monitoramento mensalmente. Eu vou pegar os indicadores que ele me apresenta, o caderno do aluno, o diário do professor e comparar. Cumpriu, não cumpriu. Se não cumpriu, não serve para estar aqui (Coordenador Pedagógico PEI, março de 2019).

Nem mesmo o direito à greve, garantido na Constituição Federal de 1988, é respeitado na lógica de gestão do PEI, como relata uma das alunas entrevistadas:

Quando eu entrei na escola, os professores estavam em greve. Logo depois que eles voltaram da greve, um monte de professor foi cessado da escola (Discente I PEI, março de 2019).

O clima de trabalho nas escolas PEI é bem parecido com aquele do setor privado na atualidade, “um estresse elevado e o sentimento de não estar a salvo de um duro golpe, que comprometa seu futuro na empresa” (LINHART, 2004, p. 54). A permanente tensão em torno da realização das metas e da produção de resultados determinados externamente à escola diminui a autonomia do professor em relação ao processo educativo, uma vez que ele tende a seguir o currículo centralizado de forma mais intensa, tendo em vista a permanência no Programa. Nesse sentido, a separação entre planejamento e execução nas escolas PEI tende a ser maior que nas demais escolas da rede de ensino, intensificando, em certa medida, os elementos de proletarização docente (ENGUIITA, 1991).

Parte desse ambiente de “estresse elevado” tem sido construído em torno do mecanismo da Avaliação 360°. Desenvolvido no mundo empresarial, esse modelo de avaliação é apresentado como um importante instrumento de aperfeiçoamento profissional, uma vez que possibilita uma avaliação a partir de diferentes sujeitos e variáveis. No caso das escolas PEI, tem-se demonstrando um mecanismo de pressão e controle sobre as atividades docentes, inclusive com a participação dos estudantes nesse processo. Os exemplos a seguir, relatados pelos professores entrevistados, demonstram de forma mais efetiva esse processo:

Tem um guia de aprendizagem que a gente tem que colocar as competências, habilidades e os conteúdos que a gente tem que dar em um mês. Era fixado na sala de aula. E quem controla aqueles conteúdos e aprendizagem são os alunos. Eles vão “ticando” o que você vai fazendo e você vai passar um relatório para eles. E depois o líder de classe é chamado para ser consultado para ver se realmente você deu aquilo. Por isso que eu falei: os dois sentimentos que eu tenho do PEI é controle e vigilância. Não só do conteúdo. Há um controle espacial. Na hora das aulas, ou ele está dentro da sala ou nas salas dos professores. Ele não pode percorrer por lugar nenhum. Na Avaliação 360°, por exemplo, o professor de Filosofia, uma das reorientações dele, foi que, um dia, nas aulas que ele tinha de ATPL ele saiu para fumar (Docente PEI 1, março de 2018).

O sistema em relação aos profissionais envolvidos, especialmente nas avaliações internas entre os pares. Elas podem ser distorcidas e gerar mal-entendidos, competências deletérias e até intrigas; me refiro especialmente à

chamada “Avaliação 360””. Finalmente, um sistema que se aproxima muito do que vem a ser a iniciativa privada não contribui para um bom funcionamento; ao contrário, gera constrangimento (Docente PEI 5, agosto de 2019). Vou falar para você uma coisa, o que eu vi ali: eu vi o sistema da indústria sendo implantado dentro de uma escola, em que você tem uma linha de produção e o conhecimento é o produto. Os estudantes eram os operários, nós professores éramos os “monte-de-coisa”, não dá nem para definir a função de um professor na escola de ensino integral, porque assumimos mesmo a posição de psicólogos, quando você ia para tutoria, você tem até uma ficha para preencher sobre a vida do aluno, as coisas dele, como se fosse um psicólogo mesmo, sociólogo, assistente social, médico, inspetor de aluno. Então todas as funções que você tem dentro de uma escola, as que deveriam ter e não têm foi em cima do professor. A coisa que mais me incomodou foi a relação que se estabeleceu entre os alunos e o professor, e a coordenação e a direção. Era assim uma coisa de competição sabe, isso é muito ruim. E o que a gente tinha lá era um estímulo à competição entre professores e professores, alunos e alunos, muito ruim (Docente PEI 3, agosto de 2019).

Relato semelhante é compartilhado por um dos estudantes:

Os professores não tinham liberdade para dar aula. A direção cobrava muito. Tinham que preencher muitos papéis. A gente conversava muito com o professor de Filosofia e ele não aguentava. Planilhas, muitos papéis e eles cobravam muito. Mesmo que os alunos não tenham entendido, eles queriam ter dados que aquela matéria foi passada, mesmo se de qualquer forma. Nas paredes da escola ficavam um mural de conteúdo. Durante o semestre o professor tinha que ficar preenchendo se passou aquilo. E durante o bimestre ele tinha que estar com tudo concluído se não ele seria mal avaliado. Esse professor de Filosofia, no meu segundo ano, ele foi cessado. De acordo com a escola, ele não se encaixava no perfil. Esta foi a resposta que a direção deu para a gente (Discente PEI I, março de 2019).

Como é possível verificar, em vez de se apresentar como um mecanismo de aperfeiçoamento profissional, a Avaliação 360° tem se configu-

rado em um mecanismo de controle e pressão, dificultando, inclusive, o desenvolvimento de relações de confiança entre docentes e discentes, em um verdadeiro clima de vigilância e punição (FOUCAULT, 2011) que suspende a liberdade de ensinar e aprender, presente na LDB/96, e distorce o próprio significado do processo educativo, na medida em que “passar” conteúdo se torna mais importante que uma aprendizagem efetiva, que exige relações autorais de professores e estudantes e pode colidir com a padronização excessiva do currículo nas escolas PEI.

Então, o que nós tínhamos lá para trabalhar com mais peso era o caderno do aluno, que é a apostilazinha. Então, nós tínhamos o caderno do aluno que você não podia pular uma vírgula, então você tem que trabalhar uma... você faz tipo de uma rotina, semanal, de segunda a sexta, no domingo à noite você já envia para o PCA, que é o corpo professor coordenador de área, a sua rotina, né? Nessa rotina você coloca tudo que você vai trabalhar durante o dia, coloca lá na parede e o aluno vai anotando, vai observando e entendendo para ver se o professor realmente está dando conta daquilo que ele mesmo programou, que ele preparou no plano de aula e se está dentro do material que a secretaria disponibiliza. Então, isso me travou muito, porque você tinha que seguir aquele material de ponta a ponta. Não sobrava tempo para você colocar os seus projetos e quando você tinha que trabalhar, por exemplo, algum tema de aprofundamento, era bem no final mesmo, do bimestre, que você trabalhava (Docente PEI 2, agosto de 2019).

Além disso, a falta de clareza em relação aos critérios que são avaliados bem como os usos que serão feitos dos resultados da avaliação contribuem para criar um ambiente de desgaste emocional e profissional, que vai piorando no decorrer do ano letivo.

Vai chegando no final do ano, as pessoas vão ficando tensas, pois não sabem se vão ficar o outro ano no projeto. As professoras mais sensíveis elas entram em colapso. E aí, na reunião de HTPC, a diretora chega do nada e diz: “vocês mataram a aluna”. Aí pensei comigo: “quem surtou?”. Aí ela falou: “é que vocês viraram para a aluna e falaram que ela não tinha mais jeito, que ela já estava reprovada por con-

ta de faltas. [...] E eu quero lembrar aos senhores que tem alguns professores que serão desligados do programa no final do ano. Inclusive você [apontando para uma docente], você é a próxima a sair” (Docente PEI 1, março de 2018). Então, o professor não tem que se sentir abalado por uma avaliação, na verdade aquilo é para o crescimento profissional dele. Só que o professor sabe que essa avaliação também está vinculada com a permanência dele ou não no Programa. Não adianta você falar que é para o aprimoramento se também é utilizado para a permanência no Programa. E aí acontece que alguns professores se abalam porque a expectativa dele é uma e de repente não se concretiza. E um dado, não sei se você sabe, que essa nota não é somente construída na escola, tem uma interferência, atuação do supervisor e do PCNP, e, muitas vezes, o que a gente sabe do profissional aqui, na calibragem o supervisor e o PCNP fazem a calibragem pelo que eles veem de evidências (Docente PEI 4, agosto de 2019).

O controle daquilo que ocorre em sala de aula, com a vigilância constante dos líderes de sala, também foi apontado pelo coordenador entrevistado como um dos pilares do modelo de gestão da unidade PEI.

Na escola regular, o professor faz o planejamento dele. O nosso é chamado de guia de aprendizagem. Tudo que vai ser dado no bimestre é colocado no documento e é fixado nas salas. E um aluno da sala vai lá toda semana e tica o que já foi dado. Se ele não cumprir, o aluno já está lá apontando o dedinho para ele. Tudo que ele vai trabalhar está no guia. O guia passa pelo coordenador de área, passa por mim, passa pelo diretor e depois é fixado na sala (Coordenador Pedagógico PEI, março de 2019).

É importante destacar que o controle também se dá sobre os temas e conteúdos da aula, como é possível verificar nos relatos a seguir:

Tem a diretoria de ensino do lado da escola. E as mulheres de lá iam assistir às apresentações. Tinha uma coisa chamada culminância, que a gente ia apresentar o que a gente fez. Quando elas estavam, a diretora ficava acompanhando elas e não deixava a gente falar o que estava acontecendo no espaço, o que a nossa intervenção era. Na intervenção

da ditadura, a gente colocou uma linha do tempo com vários acontecimentos e cada aluno ficava explicando aquilo. Uma dessas mulheres da diretoria entrou na sala e a gente começou a explicar. E eu lembro que estava explicando um cartaz sobre as manifestações. Era uma manifestação do tempo da ditadura e uma manifestação dos alunos da época das ocupações que apanharam para caramba. Eu estava fazendo esta comparação e a diretora não deixou ela passar no meu painel (Discente I PEI, março de 2019).

O aluno era pressionado de tal forma, não sei se especificamente por conta daquela gestão, que nós tínhamos o clima de delação premiada. Pegavam um aluno, o melhor aluno da sala ou o líder de sala, pegava o diário do professor, pegava as guias de aprendizagem, pegava as agendas, que tudo isso a gente tem que fazer, aí falavam assim: “conta para mim o que é que o professor falou em sala de aula? Ele falou disso aqui?”, e apontava um conteúdo, “e o que ele falou, como ele falou disso?”. Eu não sei se isso é inspeção, eu não sei qualificar isso bem. Se é democrático, cadê os outros? Precisa ter mais de um aluno. Cadê a presença daquele pelo qual você está perguntando? Parece uma inquisição, um interrogatório. E isso pressionava os alunos, porque eles colocavam palavras inclusive na boca dos alunos, os alunos se sentiam muito vulneráveis com a coordenação e a direção. E aí ele dizia tudo que o diretor queria certamente e criava uma situação extremamente desgastante entre professor e o aluno. Depois os alunos não sabiam se delatavam um ao outro, eu vivi ali uma ditadura militar (Docente PEI 3, agosto de 2019).

Parte desse clima é resultado também de um ambiente de pouca democracia no processo de gestão da unidade escolar, o que fere o princípio da gestão democrática da escola pública presente na Constituição Federal de 1998 e na LDB/96, além da atitude de censura em relação à produção dos estudantes, narrada no depoimento, que contrasta com a liberdade de ensinar e aprender e o pluralismo de ideias, princípios do ensino previstos na LDB/96. Segundo um dos docentes entrevistados, não há discussão no PEI, pois é a gestão quem decide. Ele costumava até brincar: “é consultivo. Foi muito bom ter a sua opinião, mas a gente decidiu que vai fazer desta forma”. Um dos estudantes aponta as contradições entre a proposta curricular das escolas PEI e o que de fato se realizava:

No ano que entrei, eles falavam que era uma escola de alunos protagonistas, prezavam a autonomia da gente, mas se você propusesse alguma coisa na escola, eles modificavam tudo e deixam do jeito deles. E você não tinha vontade de fazer nada na escola (Discente PEI 2, março de 2019).

Além de contradizer na prática o discurso anunciado no Programa, de certa forma tal processo contribui para a formação de um estudante adequado às novas lógicas de competição no mercado de trabalho cada vez mais precário e flexível, ou seja, a escola adota o ideal de “‘trabalhador flexível’, segundo os cânones da nova representação do gerencialismo” (LAVAL, 2004, p. 15). Dessa forma, não se trata da formação de um sujeito que coletivamente seja capaz de pensar e agir sobre as principais temáticas que envolvem o mundo contemporâneo. Ao contrário, o que se busca é a formação de um indivíduo adaptado às condições de precariedade atuais, entendendo que o único jeito de as enfrentar é competir individualmente, portanto na contramão de uma educação integral nos termos, por exemplo, do exposto no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, do direito do aluno a uma educação que favorece o desenvolvimento das diversas dimensões de sua formação, ou do pleno desenvolvimento, conforme expresso na LDB/96. Em algumas disciplinas, essa lógica formativa se expressava de maneira mais evidente:

A gente tinha algumas aulas diferentes, como Introdução ao mundo do Trabalho. Era uma aula absurda. Mesmo as aulas diversificadas, eles tinham um conteúdo, um livrinho. E tinha que seguir aquilo. E tinham várias dinâmicas e notícias que eles traziam para a gente discutir. Mas as notícias que eles traziam era, tipo, a história de um pedreiro que passou na universidade depois de estudar muito e muito. Eles queriam passar para gente que se a gente estudasse muito, se matasse, a gente ia conseguir (Discente PEI 2, março de 2019).

Nesse sentido, pouco se aborda o olhar mais ampliado e multivariado acerca do trabalho no mundo contemporâneo. Trata-se, ao contrário, de uma lógica que toma como inquestionável a lógica do trabalho flexível, precarizado, assentado em uma perspectiva que, simulando a meritocracia, contribui para ocultar as profundas desigualdades que marcam a formação e a dinâmica da sociedade contemporânea.

Segundo um docente entrevistado, esse processo contribuiu para a formação de

[...] um aluno com pouca capacidade crítica e pouca capacidade de ação. Todas as ideias dos alunos são o tempo todo minadas. Nada parte realmente deles. Tudo é controlado. Tudo é vigiado pela gestão. Na minha 360 eles colocaram lá que eu não praticava o protagonismo do aluno. Aí eu disse para a diretora: um dia teve uma reunião dos líderes aqui e os moleques subiram cuspidando fogo. E a gente nem sabia do que se tratava. Muitas vezes os professores eram os últimos a saber o que ia acontecer. Aí o moleque subiu, extremamente nervoso. Aí eu disse para ele: “vamos sentar e vamos discutir o assunto. Vamos fazer o seguinte, vamos elaborar um documento, com o que vocês querem, com os pontos de discordância. Mas ao tempo que vocês discordam, eles vão querer saber qual é a alternativa. Então vamos trabalhar a alternativa e então vocês põem no papel as alternativas para quando chegar lá”. Fizemos um de um documento, duas, três páginas. Chegou lá na diretora, o moleque entregou e depois, coitado, eu fui perguntar: “e aí, como foi?”, e ele me disse: “Professor, ela nem leu, pôs na gaveta”. Mata qualquer protagonismo. Mata qualquer alternativa de protagonismo dos alunos (Docente PEI 1, março de 2019).

Esse relato mostra em que medida o empoderamento dos diretores escolares, princípio da NGP na educação, de acordo com Verger e Normand (2015), tem contribuído para limitar ainda mais a participação dos estudantes enquanto sujeitos do processo educativo, contrariando mais uma vez o propalado protagonismo estudantil presente nos materiais produzidos pela SEDUC, em parceria com organizações privadas vinculadas ao capital da sociedade civil. Ou será que é esse o protagonismo estudantil que a Secretaria tanto gosta de divulgar em seus materiais?

Na percepção dos entrevistados, os estudantes têm respondido de diferentes formas ao PEI. Entre eles há uma recusa silenciosa pelo modelo proposto, que pode ser verificado no aumento de casos de problemas emocionais identificados na unidade escolar.

Nove aulas, do jeito que está posto este projeto, para os alunos é maçante. Teve um dia no 3º ano que eu dei aulas para 3 alunos, de 38 matriculados. A maioria estava dor-

mindando porque tinham fumado demais e 5 estavam com cheiro de álcool muito forte. Quando chegaram na aula, mal conseguiram chegar na carteira. Já peguei aluno 7 horas da manhã bêbado. Aquilo tinha se tornado horrível para os alunos. Ficar nove horas em sala de aula. E isso trazia prejuízos pedagógicos. Se você fosse dar as duas últimas aulas do dia, era quase impossível. Este 3º que eu descrevi, com os alunos bêbados e fumados, eles estavam cansados de ser classificados como a pior turma da escola e de passar nove horas por dia ali. Eu tinha um aluno do 1º ano que chamava a escola de semiaberto (Docente PEI 3, agosto de 2019). No 3º ano, ninguém aguenta mais a escola. Está todo mundo exausto. E no 3º ano é muito pior, eles começam a pressão do vestibular. Um monte de simulado, de coisa para a gente fazer, você fica maluco. Você não tinha tempo (Discente PEI 2, março de 2019).

Essa lógica curricular maçante, com centralidade na sala de aula, é expressa também na fala do coordenador pedagógico entrevistado.

A escola prima pela excelência acadêmica. Alguns pais colocam o filho aqui e acham que ele vai ter oficina, vai ter esportes. Nada disso. Aulas, aulas e aulas. Inclusive a aula de educação física tem a parte teórica que é na sala de aula (Coordenador Pedagógico PEI, março de 2019).

Essa ideia é validada, novamente, pela fala da estudante entrevistada:

Em relação aos conteúdos, eles forçavam muito. Era matéria atrás de matérias, e, se você não entendeu, eles não se importavam. Eles só queriam ter resultado e se você viu aquela matéria, se teve contato com aquilo. Se você não aprendeu, não importava muito (Discente PEI 1, março de 2019).

Nesse trecho, é importante compreender que a concepção de educação integral nas escolas PEI se reduz à ideia de ensino em tempo integral. Não se trata de um processo que busca ampliar as possibilidades educativas dos estudantes. Ao contrário, o que é possível verificar é um processo que reforça a unilateralidade da sala de aula como espaço do ensinar e do aprender, criando, assim, um ambiente pouco significativo para os estudantes durante as nove horas diárias na unidade escolar. Os relatos indicam que

está acontecendo nas escolas PEI algo que já foi alertado na literatura sobre escola de tempo integral, nas palavras de Cavaliere (2007, p. 1020-1021): “caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação”. Assim, na perspectiva da educação integral, a ampliação do tempo escolar só faz sentido se tiver como propósito “propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar” (CAVALIERE, 2007, p. 1020-1021).

Quando eu entrei, eu pensei que ia ser superlegal, que ia aprender um monte de coisa. Depois lá, eram nove horas que eu poderia ter aproveitado em outras coisas. Na reunião eles falam: “você vão ter um espaço aqui na escola, vocês vão ser uma grande família e construir isso, vocês podem fazer oficina, projetos e tal”, mas não acontece de verdade. Você tem que ficar lá as nove horas tendo matéria, matéria, matéria... Eu me ferrei no terceiro semestre porque eu faltava muito, eu não aguentava mais (Discente PEI 1, março de 2019).

Ao contrário, é possível verificar que, a partir das entrevistas, há um intenso processo de estreitamento curricular, induzido pela busca de resultados nas avaliações padronizadas, em especial o SARESP. Com isso, a diversidade de temas, conteúdos, abordagens e metodologias é substituída pela unilateralidade dos testes padronizados, produzindo importantes impactos no lugar que as ciências humanas, por exemplo, ocupam no projeto curricular do PEI.

Sempre que eu tinha aula de humanas, eles faziam o provão. Sempre na aula de Filosofia. Eu esperava esta aula e aí era provão. Um mês antes do SARESP, eles começaram a fazer uns aulões preparatórios para o SARESP e durante as aulas tudo era voltado para o SARESP. Perto do SARESP, a gente só via português e matemática (Discente PEI 2, março de 2019).

Portanto, é possível perceber pelos relatos anteriores que a dinâmica do trabalho docente e a organização curricular das escolas PEI pode significar um amplo processo de controle e de precarização das condições efetivas de trabalho, na contramão daquilo que apregoa a SEDUC. Por isso, é fundamental a continuidade de estudos e análises em diferentes unidades PEI,

com o intuito de compreender as implicações do Programa para os diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores), bem como verificar as possibilidades de outros percursos e ações no interior do Programa que apontem para possíveis tensionamentos, resistências e transformações da política.

Considerações finais

Desde 2017 realizando pesquisas acerca do PEI, são percebidas as múltiplas implicações do referido Programa sobre diversos aspectos da organização da rede estadual de ensino de São Paulo. Neste artigo, foi focalizada a análise sobre a relação entre o PEI, o trabalho docente e o modelo de gestão adotado hegemonicamente no Programa.

É importante ressaltar que o PEI coloca em destaque importantes pautas dos movimentos docentes, como a jornada integral e a dedicação exclusiva, o que, a princípio, parece apontar avanços do Programa no que se refere às condições de trabalho docente. No entanto, a adoção de um modelo de gestão alicerçado nos princípios da NGP, como demonstram a análise dos documentos que constituem o aparato legal da escola PEI e os depoimentos de professores, estudantes, professores coordenadores entrevistados, intensifica o controle do trabalho docente nessas escolas, o que restringe a autonomia pedagógica e os possíveis ganhos decorrentes da jornada integral e dedicação exclusiva.

Instituído a partir de mecanismos como a Avaliação 360° e difundido por processos pouco transparentes, o modelo de gestão, ao olhar dos diferentes sujeitos entrevistados, pouco contribuiu para a construção de um ambiente escolar de confiança, acolhimento, solidariedade e democracia, fundamentais para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem que tenham como objetivo a formação integral dos sujeitos. Ao contrário, o que os relatos indicam é a existência de um ambiente de constante competição, de desgaste emocional, de “constante delação premiada”, nos termos propostos por um dos docentes entrevistados.

Contudo, é importante ressaltar que as leituras aqui construídas do Programa não representam todas as possibilidades interpretativas. Na continuidade da pesquisa, em novas entrevistas realizadas, mas que fogem do escopo deste artigo, são encontradas unidades escolares em que outros processos de gestão pedagógica têm sido desenvolvidos, com maior articulação entre os diferentes sujeitos e construção de um ambiente escolar

no qual a colaboração e a democracia se destacam. Em certa medida, o que se ressalta nessas escolas é a presença de uma comunidade escolar articulada, ativa, capaz de tensionar, criticar e reinventar a política educacional desde o território da escola.

Como contrapartida ao modelo empresarial, a defesa do princípio da gestão democrática da escola precisa estar, na perspectiva dos autores deste artigo, em todos os momentos da implementação do Programa. Se, de fato, o objetivo é desenvolver um programa de educação integral, solidário, colaborativo e fundamentado no protagonismo da comunidade escolar, ela precisa ser consultada e deve participar da elaboração das diferentes etapas de implementação do Programa. No entanto, não têm sido esses os procedimentos adotados pela SEDUC no processo de ampliação do PEI. Nos trabalhos de campo realizados, são encontradas muitas situações em que os conselhos de escolas foram desrespeitados em suas decisões de não aderir ao Programa, o que pode indicar que, entre o discurso expresso nos documentos e as práticas induzidas pelos agentes da política, há uma lacuna, expressa, inclusive, nos relatos dos entrevistados.

Nesses termos, conforme sinalizado por Jacomini, Gil e Castro (2018), diante de uma escola que elabora seu projeto político-pedagógico coletivamente e o tem como orientador das práticas educativas, e as relações escolares são respaldadas por princípios democráticos e de gestão participativa e democrática da escola, o controle do processo educativo previsto na organização e funcionamento das escolas PEI pode ser minimizado pelas próprias características do trabalho docente, que exige pela sua especificidade algum grau de autonomia e autoria por parte de alunos e professores.

Entre o conteúdo e a metodologia de ensino estabelecidos nos livros didáticos, nas apostilas ou em qualquer outro material que orientam o trabalho do professor existem dois sujeitos que dão vida ao processo educativo e que impossibilitam um controle total do ato de ensinar e aprender por parte de qualquer instância externa à escola. Há um espaço de criação, que marca a especificidade de cada professor na relação com os estudantes que não pode ser controlado pelo Estado por meio de materiais didáticos, apostilas etc. (JACOMINI; GIL; CASTRO, 2018, p. 442).

Assim, a despeito do limite à autonomia didática do professor e do controle sobre o trabalho docente imposto pelo modelo do PEI, compre-

ende-se ser possível, por meio de ações coletivas na escola, desenvolver práticas educativas capazes de questionar esse modelo e produzir alternativas formativas articuladas às demandas locais, em uma perspectiva emancipadora de educação escolar.

Recebido em: 19/10/2019
Aprovado em: 20/12/2019

Notas

1 Este artigo foi produzido com dados da pesquisa “Política educacional na rede estadual paulista (1995 a 2018)”, financiada pela FAPESP, Processo n. 2018/09983-0, coordenada pela professora Márcia Aparecida Jacomini.

2 Professor do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. E-mail: egiroto@usp.br

3 Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo, *campus* Guarulhos. E-mail: jacominimarcia@gmail.com.br

4 Docente PEI 1: formado em Geografia, atuou em uma escola PEI na cidade de São Paulo no ano de 2017; Docente PEI 2: 34 anos na rede estadual; com mestrado e doutorado em Geografia; também formada no curso de magistério; acabou de se aposentar; atuou em uma escola PEI, na região de Sorocaba, por 12 meses, no ano de 2017; Docente PEI 3: formada em Filosofia; está na rede estadual de educação desde 2005; atuou em uma escola PEI por 12 meses, na região de Sorocaba, em 2016; Docente PEI 4: formada em Engenharia Química, com complementação em Licenciatura em Química e mestrado em Educação; atua na rede estadual de educação desde 1999; atua em uma escola PEI, na cidade de São Paulo, desde abril de 2018; Docente PEI 5: formado em História, com mestrado e doutorado em História; atuou em uma escola PEI durante os anos de 2014 e 2015; em 2017, pediu exoneração da rede estadual de educação de São Paulo; Coordenador PEI: formado em Química; atua na rede estadual de educação desde 2005; está na escola PEI desde 2015; Discente PEI I: foi aluna de uma escola PEI na cidade de São Paulo entre 2015 e 2017, no ensino médio; Discente PEI II: foi aluno de uma escola PEI na cidade de São Paulo entre 2015 e 2017, no ensino médio.

5 O MMR consiste em um conjunto de instrumentos direcionados à busca de soluções aos problemas educacionais, fundamentado na literatura sobre gestão do mundo corporativo. É pressuposto do MMR que os problemas e as soluções estejam no âmbito de governança da escola.

6 Cadastro de Escolas da Secretaria Estadual de Educação. SIC-SP nº 553741718550 e nº 539481915226.

7 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é uma entidade sem fins econômicos, criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife (ICE, ©2019).

8 Parceiros da Educação é uma associação sem fins lucrativos, criada em 2004 e certificada como organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), que trabalha por uma educação pública de qualidade no Brasil. “A atuação da Parceiros da Educação tem dois focos: promover a parceria entre empresas, empresários e organizações da sociedade civil com escolas públicas, visando a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos; apoiar o governo na adoção de políticas públicas consistentes que promovam a qualidade da educação pública” (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, ©2019, s/p).

9 É importante informar que não ocorre mudança na carreira docente em termos de progressão, uma vez que se trata de projeto específico cujas condições – jornada de 40 horas com dedicação plena e integral e gratificação de 75% sobre o vencimento-base do professor – cessam no momento em que o professor é desligado do Programa, seja por solicitação, seja por decisão do diretor da escola e do supervisor escolar.

10 De acordo com a Lei Complementar nº 1.094/2009, há quatro jornadas de trabalho docente na rede estadual de ensino de São Paulo: 40, 30, 24 e 12 horas semanais (SÃO PAULO, 2009). Os professores que trabalham nas escolas PEI necessariamente devem trabalhar na jornada de 40 horas e não podem acumular cargo na mesma rede de ensino ou em outra.

Referências

APPLE, Michael; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professor perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.

BALL, Stephen. profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**,

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 17 set. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1017-1035, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

COELHO, Ligia Martha. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>. Acesso em: 20 set. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo, Boitempo, 2016.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre a profissionalização e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

GIROTTI, Eduardo Donizetti; CÁSSIO, Fernando. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, Estados Unidos, v. 26, n. 109, p. 1-29, set. 2018.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Sobre o ICE**. ©2019. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 17 set. 2019

JACOMINI, Maria Aparecida; GIL, Juca; CASTRO, Edimária Carcalho de. Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas

capitais. **RBPAE**, v. 34, n. 2, p. 437-459, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaec/article/view/86367/49650>. Acesso em: 14 ago. 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 45-54.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 140-158, 1991.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. **Quem somos**. ©2019. Disponível em: <https://www.parceirosdaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 17 set. 2019.

QUIRINO, Arizla *et al.* A geografia do ensino integral em São Paulo. *In*: GIROTTO, Eduardo Donizeti (org.). **Altas da rede estadual de educação de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2018.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 10 dez. 2005. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200512090089>. Acesso em: 30 abr. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009. Institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docente que especifica. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 17 jul. 2009. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1094-16.07.2009.html>. Acesso em: 17 maio 2019.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 3 dez. 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-2.12.2011.html>.

gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html. Acesso em: 17 maio 2019.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 5 jan. 2012a. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653da06ad8e0a83256cfb0050146b/73994a487db0df348325797c004a5694?OpenDocument>. Acesso em: 17 maio 2019.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 52, de 2 de outubro de 2014. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 3 out. 2014a. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201410020052>. Acesso em: 5 maio. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 67, de 16 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que específica, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 17 dez. 2014b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/67_14.HTM?Time=08/05/2019%2004:17:45. Acesso em: 18 maio 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Tutorial de Recursos Humanos** – Programa Ensino Integral. São Paulo: SEDUC, 2014c. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva Gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00599.pdf>. Acesso em: 7 set. 2019.

Estado, educação e ações micropolíticas¹

ROGÉRIO DONIZETTI BUENO²

EDUARDO PINTO E SILVA³

Resumo

O capitalismo se constituiu não só em um modo de produção, mas também em uma forma de pensamento hegemônico que invisibilizou outras formas de se produzir, assim como de constituição das pessoas, alienando-as e individualizando, a ponto de que não mais se enxergassem como integrantes de um todo. Esse processo foi em parte feito mediante o uso de violência exacerbada. Entretanto, existe, por recomendação do sistema, uma preferência pelo uso das ideologias que ocultam a realidade da exploração e alienação impostas pelo sistema capitalista. Este artigo tem por objetivo analisar as relações entre Estado e ações micropolíticas no campo da educação. Toma como eixos de discussão conceitos e argumentos do pensamento materialista histórico e a narrativa apresentada no documentário “Dedo na Ferida”, de Silvio Tendler (2017). O referencial teórico usado para embasar a discussão sobre o Estado, educação e ações micropolíticas é a obra marxiana e marxista, principalmente de pensadores fora do eixo europeu, ou seja, foram privilegiados marxistas sul-americanos, cujos olhares estão mais aptos para discernir acerca das reais demandas locais e analisar as possibilidades de práticas sociais de resistência.

Palavras-chave: Estado. Educação. Micropolítica.

State, education and micropolitical actions

Abstract

Capitalism is constituted not only as a mode of production, but also as a hegemonic form of thought that makes invisible other forms of production and constitution of people, but also alienating and individualizing, to the point that it is no longer seen as part of a do. This process was partially done through the use of

exacerbated violence. However, there is a preference on the part of the system for the use of ideologies that hide the reality of exploitation and alienation imposed by the capitalist system. It aims to analyze how relations between state and micropolitical actions in the field of education. It takes as its axis of discussion concepts and arguments about historical and narrative materialist thinking Report in the document “Finger in the Wound”, by Silvio Tendler (2017). The theoretical framework used to support a discussion of the state, education and micropolitical actions is a Marxian and Marxist work, mainly of thinkers for the European axis, ie Marxist privileges in South America, the most important interests to discern about real demands and analyze as possibilities of resistance social practices.
Keyword: State. Education. Micropolitics.

Estado, educación y acciones micropolíticas

Resumen

El capitalismo se constituyó no solo en un modo de producción, sino también en una forma de pensamiento hegemónico que hizo invisibles otras formas de producción, así como la constitución de personas, alienando e individualizándolas, hasta el punto de que ya no se veían a sí mismas como miembros de un todo. Este proceso se realizó en parte utilizando violencia exacerbada. Sin embargo, por recomendación del sistema, existe una preferencia por el uso de ideologías que ocultan la realidad de explotación y alienación impuesta por el sistema capitalista. Su objetivo es analizar la relación entre el Estado y las acciones micropolíticas en el campo de la educación. Toma como ejes de discusión conceptos y argumentos del pensamiento materialista histórico y la narrativa presentada en el documental “Dedo na Ferida”, de Silvio Tendler (2017). El marco teórico utilizado para apoyar la discusión sobre el Estado, la educación y las acciones micropolíticas es el trabajo marxista y marxista, principalmente de pensadores fuera del eje europeo, es decir, los marxistas sudamericanos fueron privilegiados, cuyas opiniones son más capaces de discernir sobre el demandas locales reales y analizar las posibilidades de las prácticas de resistencia social.
Palabras clave: Estado. Educación. Micropolítica.

Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar as relações entre Estado e ações micropolíticas no campo da educação. Toma como eixos de discussão conceitos e argumentos do pensamento materialista histórico e a narrativa apresentada no documentário “Dedo na Ferida”, de Silvio Tendler (2017).

Nesse documentário, o diretor usa de entrevistas com analíticos e críticos, infográficos e imagens, fontes de dados documentais e de pesquisa e de uma personagem protagonista que perpassa pela argumentação narrativa.

Em síntese, o conteúdo do documentário trata de esmiuçar algumas estratagemas do capitalismo em sua versão neoliberal, sistema que, ao longo dos tempos, foi sendo implementado pelos países imperialistas nos que estão na periferia do capitalismo, o que faz com que o Estado se retire do social privilegiando o papel do mercado, o qual amplifica os abismos de desigualdade socioeconômica e a prevalência da lógica homicida do capital financeiro que inviabiliza a justiça social e provoca genocídios de determinados grupos sociais.

O artigo se vale de trechos de falas do protagonista do documentário, Anderson Marinho Ribeiro, que mostra desinteresse ou alienação pelas/das questões políticas e econômicas do Brasil, mesmo reconhecendo que elas o afetam, com problematizações advindas do pensamento analítico de intelectuais, com a finalidade de referenciar, contrapor e analisar as declarações da personagem protagonista.

Assim como o documentário situa a narrativa no espaço-tempo derivado do trajeto de trem e da estação de metrô de Japeri a Copacabana, no Rio de Janeiro, ou seja, parte de onde Anderson reside até seu local de trabalho, também o texto se propõe a acompanhar e estabelecer algumas paradas no trajeto para situar o contexto de constituição dos Estados modernos e seus desdobramentos, com o uso de seus instrumentos hegemônicos que invisibilizam outras formas de saberes, culturas e ações políticas. Dessa maneira, opta-se por articular a análise teórica a partir de situação extraída da complexidade do real, evidenciando um engenhoso projeto ideológico que objetiva e afirma a manutenção do sistema estabelecido.

Para tanto, apresenta-se, inicialmente, como surgem os Estados modernos a partir das revoluções burguesas, momento em que há o questionamento da autoridade do rei por parte dos grupos dominantes do capital financeiro, mas alijados do poder político. Passa pelas insurreições que se iniciaram a partir do século XVII e foram se sucedendo durante o século XVIII, na França e Inglaterra, as potências imperiais, na época; também na América do Norte, com o tensionamento provindo dos colonos dos grupos colonizadores em relação ao rei inglês, e pela ímpar Revolução de São Domingos, no Haiti, que questiona de maneira propositiva a nascente sociedade liberal burguesa.

Esse nascente Estado se vale, primeiramente, da violência para destituir os soberanos que, de outra forma, não abdicariam do poder e, em seguida, essa mesma postura não tarda a ser empregada contra o povo, e, à medida que o processo revolucionário vai se sedimentando, entra em ação a propaganda ideológica por meio de aparelhos do Estado, cuja missão é disseminar a crença nos ideais burgueses universais. Para tanto, a educação – por meio de práticas e processos formativos – é, talvez, o principal aparelho escolhido.

Na sequência, o artigo aborda e conceitua a ideologia como arma de alienação das massas e evidencia como o projeto ideológico se constitui em uma forma palatável de condução das massas e oprimidos sem a necessidade do uso da violência explícita. A ideologia que protege e enaltece os valores burgueses se estabelece como um dogma, de maneira que o capitalismo se torna uma espécie de crença ou religião.

Por fim, discute-se sobre a educação hegemonicamente burguesa e liberal, cujo objetivo também é fazer a manutenção do *status quo*, e propõe-se uma alternativa a isso. Portanto, a emancipação dos oprimidos necessariamente deverá passar também pelo combate da ideologia hegemônica por meio da constituição por parte dos proletários de seus intelectuais.

Desenvolvimento

Nos dias de hoje, a tecnologia acelera a velocidade e a proliferação das informações em uma rede de amplo alcance espaço-temporal. Fatos que acontecem a quilômetros de distância e mesmo em outros países e/ou continentes são transmitidos por meio de aparelhos celulares conectados à internet e disponibilizados em redes sociais. Desse modo, somos “bombardeados” com uma quantidade absurda de informações que, muitas vezes, não se relacionam entre si, variando desde a última novidade sobre uma celebridade que foi “flagrada andando de chinelo em shopping do Rio de Janeiro”²⁴ até a cura de alguma doença.

Nesse mundo interligado, somos receptores e emissores de informações, bastando estarmos conectados à “rede” por meios de smartphones. E, justamente, por podermos, a partir deles, acessar milhares de outros smartphones, ansiosos pela última novidade das celebridades, por exemplo, é que se constituem complexas redes especializadas em devassar a vida de pessoas, dando a elas *status* social, cuja intimidade é algo de interesse público ou de silenciamento, dependendo do clamor público.

Ao analisar essa sociedade, Richard Sennet (1999, p. 30) afirma que:

os sinais gritantes de uma vida pessoal desmedida e de uma vida pública esvaziada ficaram por muito tempo incubados. São resultantes de uma mudança que começou com a queda do Antigo Regime e com a formação de uma nova cultura secular e capitalista.

Mas que realidade é essa, formada a partir da ascensão do modo de produção capitalista?

De Japeri a Copacabana: como o capitalismo transformou a realidade

Partimos do princípio de que o “Estado tal qual se apresenta na atualidade, não foi uma forma de organização política vista em sociedades anteriores da história. Sua manifestação é especificamente moderna e capitalista” (MASCARO, 2013, p. 17).

Essa forma “moderna e capitalista” tratada por Mascaro (2013) se organizou, socialmente, a partir dos seus modos de produção capitalista e mudou, definitivamente, a forma com que as relações humanas se dariam a partir de então, com o coletivo sendo preterido em favor do individualismo. Esse momento histórico se alicerçou nas ideias iluministas que originaram o pensamento liberal, cuja a preocupação central estava em garantir “a liberdade do indivíduo” (LOSURDO, 2006, p. 13).

A exacerbação da individualidade fomentada pelo Estado levou ao “enfraquecimento da capacidade de pensar resultante do enclausuramento dos sujeitos em si mesmos nas suas vidas e em seus grupos indentityários, em suas tribos” (MARTINS, 2008, p. 3).

Se levarmos em consideração a perspectiva trazida por Martins (2008) citada e se a ela juntarmos a ideia marxiana de concepção do Estado, veremos que, ao se enfraquecer a capacidade da sociedade de pensar a partir do conjunto de seus membros, houve a exclusão de todos aqueles que não faziam parte da classe burguesa, a qual alçava ao poder político, e o “Estado moderno (passa) a ser um comitê para a administração dos assuntos comuns de toda a burguesia” (MARX; ENGELS, 1998, p. 12).

Entretanto, esse Estado não poderia simplesmente se apresentar como representante de apenas um segmento da sociedade, mas era preciso apresentar-se “como um ente terceiro neutro”, entre os “exploradores e explorados”, “grupos sociais e indivíduos” (MASCARO, 2013, p. 59).

Essa mediação se deu por consenso e por coação em vários gradientes, fazendo-se uso da violência física quando todas as outras formas de convencimento falharam, de tal forma que a classe burguesa se valeu de todas as maneiras para propagar seus valores, como nos advertiu Marx e Engels (2007, p. 47) ao dizerem que: “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes”.

E como a burguesia, a partir das Revoluções Puritana e Gloriosa do século XVII e a Revolução Francesa do século XVIII, não perdeu a sua hegemonia no Ocidente, suas ideias permanecem prevalecendo.

No momento em que os burgueses assumiram a direção do mundo ocidental, impuseram não só seu modo de produção criando duas classes que seriam antagônicas, a dos proprietários dos meios de produção e a dos proletários, mas também criaram uma teoria para fundamentar a práxis burguesa. Essa teoria era dialética, e, embora fosse conhecida desde os tempos de Platão, sua reelaboração se deu pelo filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel, para quem “a lógica e a história da humanidade seguem uma trajetória dialética, nas quais as contradições se transcendem, mas dão origem a novas contradições que passam a requerer solução” (GIL, 2019, p. 14).

Esse movimento contraditório do real, para Hegel, tem um caráter idealista no sentido de acreditar na “hegemonia das ideias sobre a matéria” (GIL, 2019, p. 14).

Posteriormente, Karl Marx e Friedrich Engels fizeram uma crítica ao modelo hegeliano de dialética, virando “a dialética de cabeça para baixo”, e apresentaram-na em bases materialistas, ou seja, admitindo a hegemonia da matéria em relação as ideias” (GIL, 2019, p. 14).

Essa reformulação feita por Marx e Engels nos apresenta o movimento contraditório do real, e essas contradições geram tensões e conflitos, com o consenso sendo a primeira medida usada para o estabelecimento da hegemonia burguesa e de sua manutenção, uma vez que:

A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios da produção espiritual,

de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideais; portanto, são expressões das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Fica claro que parte significativa da manutenção da hegemonia burguesa passa pela elaboração de uma ideologia que fundamenta teoricamente o *status quo* burguês.

E é nesse contexto que o protagonista do documentário Anderson Marinho Ribeiro está inserido. Morador de Japeri, município do estado do Rio de Janeiro, com população estimada, em 2019, em 104.768 pessoas, com o pior índice de desenvolvimento humano (IDHM) do estado (IBGE, 2019), já no início de sua participação no documentário “Dedo na Ferida”, pontua que não entende de economia e que reconhece a importância de se politizar, mas essa mea-culpa se desvanece ao dizer que prefere “deixar a vida o levar”, talvez inspirado na música do também carioca Jessé Gomes da Silva Filho, mais conhecido por Zeca Pagodinho.

E, diante das iniciais declarações de Anderson, o documentário chama intelectuais e políticos do Brasil e do exterior para discutir a criação e sustentação da lógica capitalista e a influência na vida de milhares de pessoas trabalhadoras. É uma das principais afirmações contidas na narrativa do documentário é a que não existe uma crise econômica, e sim um plano ideológico arquitetado e posto em prática, cotidianamente, cujo objetivo é minar o pouco do que resta do Welfare State que teve seu auge nos anos 1960.

Deixa a vida me levar: a ideologia como arma de convencimento

A luta entre as duas principais classes sociais, a dos donos dos meios de produção, ou seja, a burguesia, e os trabalhadores ou proletários se dá em três dimensões diferentes e articuladas: econômica, ideológica e política, segundo Harnecker (1973). Enfocamos a luta ideológica, em virtude de, ao conhecer mais de perto a vida do protagonista no documentário, vemos que ele foi convencido/convenceu-se, em algum momento, de que

política e economia não são assuntos com os quais ele deva se importar. A fala ajuda a evidenciar que esse comportamento ou postura colabora para a consolidação de alienação, ocorrida por meio de ideias em vez de força, ao menos no que se explicita na narrativa de Anderson, já que:

Segundo leis da Economia Política a alienação do trabalhador em seu objeto se expressa de maneira que quanto mais o trabalhador produz tanto menos tem para consumir, que quanto mais valores cria tanto mais se torna sem valor e sem dignidade, que quanto melhor formado o seu produto tanto mais deformado o trabalhador, que quanto mais civilizado o seu objeto tanto mais bárbaro o trabalhador, que quanto mais poderoso o trabalho tanto mais impotente se torna o trabalhador, que quanto mais rico de espírito o trabalho tanto mais o trabalhador se torna pobre de espírito e servo da natureza (FERNANDES, 1983, p. 152).

Diante de tal situação, era de se esperar que o trabalhador se rebelasse, e, se não o faz, é por ser convencido do contrário pela ideologia burguesa. Mas o que queremos dizer quando falamos sobre ideologia?

De maneira geral, ideologia é um conjunto de ideias, entretanto Marx e Engels dizem que são “as ideias da classe dominante” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47). Na prática, isso significa que a maioria da população está submetida a uma minoria dominante no que toca aos meios de produção e à construção e veiculação de determinadas ideias, de maneira a naturalizar as desigualdades construídas histórica e culturalmente. Essa minoria age cooptando trabalhadores explorados que passam a ser defensores da ideologia que os expropria, por acreditarem ser essas ideias universais, uma vez que são as únicas que conhecem.

Nesse sentido, “a ideologia passa a ser, então, o processo de ocultamento, reprodução e sustentação desta separação em seus diferentes níveis: teoria e prática, fato e direito, liberdade e dominação, essência e aparência” (DUNKER, 2008, p. 188).

O motivo pelo qual as ideologias se prestam ao ocultamento da realidade, deformando-a e falseando-a, é apresentado por Harnecker (1973, p. 106-107) da seguinte maneira:

Que a deformação da realidade própria do pensamento ideológico não se explica por uma espécie de “má cons-

ciência” ou “vontade de enganar” das classes dominantes, mas se deve fundamentalmente à necessária opacidade das realidades sociais que são estruturas complexas que só podem chegar a ser conhecidas mediante uma análise científica dessas estruturas.

Se a realidade só pode ser entendida a partir de uma “análise científica dessas estruturas” (HARNECKER, 1973), a constituição de intelectuais pela classe proletária se faz urgente e necessária na tentativa de se estabelecer resistência à hegemonia burguesa. A isso Gramsci chama de “intelectual orgânico”, que, como destaca Burawoy (2010), tem duas atribuições:

De um lado combater as ideologias e mitologias da classe dominante a fim de revelar o caráter arbitrário daquelas ideias; de outro, elaborar o bom senso a partir do senso comum da classe trabalhadora a fim de transformar esse bom senso em um conhecimento teórico do mundo (BURAWOY, 2010, p. 60).

A constituição de intelectuais, portanto, é algo necessário para ambas as classes, isto é, para a manutenção de sua hegemonia ou para a resistência e superação da ideologia burguesa. Essa incessante disputa se dá em todas as esferas sociais, já que a ideologia se ramifica e se manifesta na religião, na filosofia, na política, na educação etc.

Mas, se levarmos em conta que o protagonista do documentário, Anderson, faz parte da média da população em relação ao acesso ao conhecimento e esclarecimento sobre o real, envolvendo as práticas e implicações das ações políticas e econômicas, é necessário que haja a presença e a intervenção de intelectuais vinculados a setores da sociedade que são subalternizados pelos poderes hegemônicos e que precisam se organizar e fazer o enfrentamento nas reentrâncias e fendas da sociedade, especialmente na sociedade ocidental cujo ideal de humanidade excluía e ainda exclui a maior parcela da população.

No documentário, Anderson é acompanhado pela câmera, desde sua residência até seu local de trabalho, e é nessa temporalidade que se expressam suas opiniões e seus sentimentos (aflições e tormentos) em contraste com a vulnerabilidade social dos bairros periféricos, a superlotação dos meios de transporte coletivos, a precarização das condições de vida, ao focar o cotidiano da vida de Anderson. Ao buscar as causas no capi-

talismo, Silvio Tendler dá continuidade ao pensamento marxiano de que é preciso “começar por constatar o primeiro pressuposto de toda existência humana e também, portanto, de toda história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder fazer história” (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33). E é nessa temporalidade também que o diretor apresenta informações de modo a contextualizar as razões de tal situação persistente e permitir condições de reflexão sobre o contexto político, partindo do micro das relações interpessoais do protagonista, indo em direção às relações de dependência dos países na periferia do capitalismo em relação aos impérios capitalistas.

Ao entender essa relação entre a micropolítica e a macropolítica, ele desconsidera uma ideia muito difundida, que é de o marxismo ser economicista e, portanto, não se ocupar das atividades cotidianas, um erro que já havia sido refutado por Marx e Engels (2007, p. 32-33), ao afirmarem que:

para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta, e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem que ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. [...] A primeira coisa a fazer em qualquer concepção histórica é, portanto, observar esse fato fundamental em toda a sua significação.

Ao pensarmos sobre a macro e a micropolítica, não as imaginamos desconectadas, mas sim em uma relação imbricada em que temos “forças macropoliticamente reacionárias e micropoliticamente reativas e conservadoras” (FERRAÇO; AMORIM, 2017, p. 5). Portanto, ao desconsiderar em que condições são feitas as políticas econômicas do Brasil, o protagonista Anderson também não leva em conta como a economia incide em sua vidas, e isso está relacionado com a macropolítica.

Já as ações micropolíticas se movem em direção a

[...] um novo tipo de ativismo que vem se propagando mundo afora e que na sociedade brasileira tem acontecido principalmente nas periferias – em especial entre jovens, negros, LGBT e dentre eles, ainda mais especialmente as

meninas. Com uma lucidez e uma inteligência extraordinárias, inventam-se múltiplas formas de ação micropolítica em seu sentido ativo. Estas talvez não caibam no imaginário das esquerdas – sobretudo em sua versão partidária e sindical – e menos ainda no binômio esquerda versus direita, no qual tal imaginário se situa e ganha seu sentido (ROLNIK, 2006 *apud* FERRAÇO; AMORIM, 2017, p. 8-9).

Esse movimento de sair do centro e se deslocar para as periferias, aproximando-se das ações cotidianas, estabelece uma relação com o conceito elaborado por Agnes Heller (2014, p. 34), segundo o qual “as grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam”.

Portanto, a disputa ideológica necessita ser travada também fora dos espaços de ação-reflexão-ação tradicionais, como sindicatos e partidos políticos, uma vez que o processo de “uberização”⁵ enquanto fenômeno contemporâneo tem quebrado os vínculos de solidariedade entre a classe trabalhadora, fazendo com que seus membros integrantes não se reconheçam como proletariado, mas sim como empreendedores. Outro lugar que tem perdido o *status* de reduto da práxis são as escolas, cada vez mais entregues ao mercado de trabalho e à lógica empresarial em detrimento de uma formação crítico-reflexiva para entendimento e desvelamento da realidade.

E esse enfraquecimento da ação-reflexão-ação nos espaços formativos em que estão presentes amplos contingentes da população, esse processo de esvaziamento dos espaços formativos, obriga-nos a olhar para a vida cotidiana, e isso foi feito por Agnes Heller (2014, p. 31), que alerta que “o homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade”. Mas quais são os aspectos a que se refere Heller?

Ela diz que é no cotidiano “todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias” (HELLER, 2014, p. 31); portanto, antes de essas pessoas chegarem ao espaço público, elas já trazem uma carga de saberes de sua família, por exemplo, e caso não encontrem espaços onde possam tornar esse senso comum em bom senso, poderemos ter pessoas potencialmente alienadas às questões macropolíticas, o que se confirma ao analisarmos o discurso do protagonista do documentário.

Outra possibilidade de arranjo são as pessoas que, conscientes da necessidade de entenderem a macropolítica mesmo tecendo críticas a elas, também se vincularam micropoliticamente, acrescentando categorias tradicionais de metanarrativas, por exemplo, o marxismo, a outras possibilidades de políticas chamadas de indenitárias, como é o caso de Taylor (2017, p. 213, tradução nossa):

o trabalho deve ser organizado para o bem coletivo daqueles que fazem o trabalho e criam os produtos, e não para o lucro dos patrões. Os recursos materiais devem ser igualmente distribuídos entre aqueles que criam esses recursos.

Entretanto, a tradicional cisão entre classes não é suficiente para a emancipação de uma parcela significativa dos trabalhadores, e isso fica claro na sequência de seu comentário, “porém não estamos convencidas de que uma revolução socialista que não seja também uma revolução feminista e antirracista garantirá nossa libertação”⁶ (TAYLOR, 2017, p. 213, tradução nossa).

A declaração de Taylor é o retrato do momento atual do mundo ocidental onde as pessoas ainda vinculam metanarrativas e sua luta de classes às questões macro, entretanto sob a perspectiva de atuação dos diferentes grupos sociais por meio de demandas específicas.

No documentário, a tentativa de resistir micropoliticamente se dá, por exemplo, por meio da participação coletiva no grupo de teatro Código, que, segundo Bruno W. Medsta, diretor da Companhia, em seu depoimento, tenta fomentar as discussões sociais relevantes no conteúdo e dramaturgia das peças teatrais encenadas; entretanto, por se tratar de um grupo amador e sem apoio financeiro, em que os próprios membros também são os financiadores da Companhia, as ações são dificultadas.

A educação, lugar de disputas

Se a ideologia se ramifica em todos os níveis da sociedade com a finalidade de garantir a manutenção do *status quo* burguês, a educação escolar não estaria imune a esses efeitos. Roio (2018, p. 136), retomando o pensamento de Gramsci, embasa a seguinte afirmação: “organização da cultura e da escola apenas reproduziria a divisão social existente entre dominantes e dominados”.

A luta, portanto, também deve se dar dentro e fora do ambiente escolar para que haja uma educação emancipatória, pois, ao contrário disso,

Em sua alienação, os oprimidos querem a todo custo parecer-se com o opressor, imitá-lo, segui-lo. Este fenômeno é comum, sobretudo nos oprimidos de classe média, que aspiram igualar-se aos homens “eminentes” da classe superior. Alberto Memmi, numa excepcional análise da “mentalidade colonizada”, refere-se ao desprezo que o oprimido sente pelo colonizador, justamente com uma “apaixonada” atração por ele: “Como poderia o colonizador cuidar de seus trabalhadores e, ao mesmo tempo, metralhar periodicamente uma turba colonizada? Como poderia o colonizado ao mesmo tempo sacrificar-se tão cruelmente e reivindicar-se de maneira tão expressiva? Como poderia simultaneamente detestar ao colonizador e admirá-lo apaixonadamente? (esta admiração que eu sentia, apesar de tudo, em mim)” (FREIRE, 1980, p. 60).

Se a educação, especialmente no segmento escolar, não for emancipatória, a reprodução das desigualdades e disputas entre as classes se perpetuarão com prejuízos históricos, sociais, culturais e políticos para as classes subalternas; daí a importância da constituição dos intelectuais orgânicos.

Se, portanto, a educação é um campo de disputas, é necessário entendê-la e conceituá-la na relação com a cultura. Para Bosi (1992, p. 16), cultura é um “conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo”. Depreende-se, pois, que é pelas práticas e processos educativos que se mantém ou que se modifica uma cultura ou aspectos culturais.

Esse “momento institucional”, segundo Bosi (1992), da cultura em nosso país acontece majoritariamente na escola, durante o processo de escolarização, que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) e a Resolução CEB nº 6/2010, inicia-se, obrigatória e democraticamente, a partir dos 6 anos (BRASIL, 1996, 2010). Portanto, a escola é um importante local para a reafirmação ou a negação de ideologias.

O Estado faz uso estratégico desse local dentro do projeto de formação de uma nação, conforme aponta Saviani (2010), ao dizer que a “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado” foi esboçada no texto de Althusser, intitulado “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado”, publicado em julho de 1970 (ALTUSSER *apud* SAVIANI, 2010, p. 394).

E Saviani segue no esclarecimento sobre aparelhos ideológicos e repressivos a partir dos escritos de Althusser:

Ao analisar a reprodução das condições de produção que implica a produção das forças produtivas e das relações de produção existentes, Althusser distingue, no Estado, os aparelhos repressivos e ideológicos. Os primeiros funcionam massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia. Inversamente, os segundos funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão (ALTHUSSER *apud* SAVIANI, 2010, p. 394).

Gramsci traz importante contribuição, ressaltando “que o Estado não tem feito nada para dar ao proletariado a possibilidade de se aperfeiçoar, de se elevar” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 246).

A escola, portanto, é um local de importância crucial para a manutenção da ordem burguesa, mas também para a emancipação das classes subalternas, sendo disputadas pela burguesia e pelo proletariado.

Outra educação é possível?

Essa foi uma preocupação por parte daqueles que se engajaram na luta contra o capitalismo e suas maneiras de manter a exploração da classe trabalhadora. Nos anais da I Internacional, que aconteceu em 28 de setembro de 1864, no salão do St. Martin’s Hall, os “cerca de 2 mil trabalhadoras e trabalhadores” registraram da seguinte maneira sua inquietação: “um dos meios mais poderosos de ação, tanto para a sociedade presente como para a futura, é e será a educação” (MUSTO, 2014, p. 225).

Ao fazermos menção aos trabalhadores da I Internacional, um movimento de classe e com orientação marxista, pontuamos a importância das organizações de classes, em especial as de viés socialista, por se oporem de maneira organizada ao sistema burguês liberal, ou seja, capitalista. Feito isso, voltamos ao protagonista do documentário que, em determinado momento, diz trabalhar como autônomo e, portanto, sem vínculos e sem as garantias trabalhistas da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e também desvinculado a órgãos de classe e a um sindicato diferentemente dos trabalhadores da I Internacional!

Os trabalhadores da I Internacional ainda acrescentam que:

não é necessário ser socialista para permanecer no sistema até hoje preconizado pelos burgueses filantropos, que, acostumados a se basear na desigualdade, são obrigados a introduzir constantemente a caridade para mitigar as falhas mais graves, os maiores vícios de sua ordem social (MUSTO, 2014, p. 227).

Portanto, desde o princípio da organização dos trabalhadores, ao questionarem o capitalismo e proporem o socialismo como um movimento antagônico, tinham clareza da necessidade de estabelecer definitivamente uma relação dialética entre burgueses e o proletariado. Entretanto, embora tenham feito isso ainda no século XIX, não podemos atribuir a eles o pioneirismo nessa crítica.

A crítica ao pensamento burguês liberal manifesto no modo de produção capitalista se dá, portanto, à mediada que fica claro que ele mais exclui do que agrega aos planos de desenvolvimento social. A partir dessa percepção e conscientes de que não tinham nada “a perder a não ser os seus grilhões” (MARX; ENGELS, 2010, p. 69), elaboraram, a partir de seus intelectuais, lugares de resistência.

Gramsci (1968, p. 5), ao afirmar que todo homem é um intelectual, rompe com um paradigma arraigado na sociedade que tinha como “a mais típica destas categorias intelectuais a dos eclesiásticos”; logo, afirmar que todos os homens são intelectuais é romper com as restrições que foram impostos ao longo da história para a formação de intelectuais.

A dúvida em relação à existência de uma separação entre os movimentos de classe e a escola foi respondida nos primeiros dias das organizações trabalhistas da seguinte maneira: “claro que não. Esses objetivos coincidem inteiramente” (PISTRAK, 2013, p. 263).

Mas que modelo de educação foi pensado por aqueles que estavam dispostos a romper com o modelo hegemônico?

Para responder a esse questionamento, é necessário marcar e contextualizar o momento histórico que está contido entre as revoluções burguesas da Inglaterra, de 1688, no final do século XVII, e as outras duas do século XVIII, a Revolução Americana, de 1775 e a Revolução Francesa, de 1789, e, por fim, a pouco referendada Revolução Haitiana, de 1791, que pôs em xeque as pretensões de universalidade dos valores liberais, que antecederá em, aproximadamente, 73 anos a já citada I Internacional e em 126 anos a Revolução Russa, a pioneira no questionamento dos valores universais do liberalismo.

Sobre esse momento histórico, Hobsbawm (2019, p. 22), em a “Era da Revoluções”, pontua que “esta dupla revolução – a francesa, bem mais política, e a industrial (inglesa)” reverberaram

para fora da dupla cratera da Inglaterra e da França, ela inicialmente tomou a forma de uma expansão europeia e de conquista do resto do mundo. De fato, sua mais notável consequência para a história mundial foi estabelecer um domínio do globo por uns poucos regimes ocidentais (e especialmente pelo regime britânico) que não tem paralelo na história. Ante os negociantes, as máquinas a vapor, os navios e os canhões do Ocidente – e ante suas ideias –, as velhas civilizações e impérios do mundo capitularam e ruíram.

À medida que as ideias avançaram alcançando os povos, alguns tentaram resistir, ao que eram sumariamente dizimados. O medo advindo do extermínio pode ter feito com que alguns povos optassem por não resistir militarmente, passando a usar outras formas de enfrentamento, até mesmo permitir a assimilação, dando aos incautos observadores a equivocada ideia de consenso, aceitação e submissão.

E esse processo, ao longo dos tempos, ocultou a violência e exacerbou o poder das ideias que triunfam soberanas, cristalizadas como dogmas incontestáveis (cuja defesa é feita, muitas vezes, de maneira tão devota que o medo paralisa os que podem se atrever a questioná-las), e que dissimulam mais do que revelam.

Se a educação faz parte da ideologia cujo objetivo é fundamentar e buscar o consenso sobre um modo de se viver propagado como universal, questioná-la e apresentar uma opção emancipadora é romper com esse modelo.

Essa tem sido a luta de vários movimentos antirracistas e emancipatórios dos negros e das mulheres, e a reação da sociedade burguesa foi a tentativa de particularizá-los, isto é, foram acusados de tentar romper o contrato social. Ao questionarem a ideia de universalidade burguesa e de padrão a ser seguido na sociedade, estariam questionando o Estado, o detentor do poder e da razão, e isso é significativo, pois, para Hegel (1997, 217), o primeiro filósofo após a ascensão da burguesia ao poder, o Estado é “racional em si e para si”, ou seja, um Estado burguês tem uma razão burguesa com pretensão de universalidade.

Mas, na verdade, o que eles, os excluídos da sociedade, fossem escravizados, fossem trabalhadores submetidos a condições precarizadas, realmente queriam era ser incluídos, de fato, nos valores liberais supremos, que eram liberdade, igualdade e fraternidade.

Quando esses grupos se sentiram excluídos da recém-criada sociedade burguesa liberal pós-revoluções, teve-se o início das lutas reivindicatórias. Como no caso da colônia de São Domingos, que ocorreu concomitantemente à Revolução Francesa, é incabível atribuir aos escravizados qualquer forma de apatia e conformidade à injusta instituição escravocrata.

Essa marcante revolução só foi possível, porque

um pequeno número deles (????) aproveitava essa posição para se educar, adquirir um pouco de cultura e aprender tudo o que pudesse. Os líderes das revoluções foram geralmente aqueles que tiveram a capacidade de lucrar com os benefícios da cultura do sistema que combatiam, e a revolução de São Domingos não foi uma exceção à regra (JAMES, 2010, p. 33).

Com esse exemplo, fica claro que tanto os negros haitianos quanto os trabalhadores europeus fizeram uso da educação para a conscientização das massas populares a partir de um grupo de vanguarda, que, valendo-se de uma posição de proximidade com seus algozes, apropriou-se do conhecimento que os oprimia para se emancipar e propor um novo modelo de vida social.

Em condições mais adversas, homens e mulheres, livres ou não, organizaram-se e, mesmo ao custo de vidas, não permitiram que as forças que os desumanizavam se perpetuassem.

Conceber outra educação a partir dos movimentos sociais é conceber outra possibilidade de sociedade e de modos de vida, uma vez que a educação pensada para além do capital será “autônoma e antagônica frente ao Estado e ao capital” (ROIO, 2018, p. 137), por ser ela a educação concebida a partir de perguntas “sobre a vida, na vida e com a vida. A vida também traz perguntas” (TEIXEIRA, 1999, p. 46).

E, ao partimos da ideia de uma educação voltada para as questões da vida, de imediato concluímos que vidas diferentes geraram perguntas diferentes, não podendo estas serem respondidas por uma educação universal, como queriam os colonizadores europeus, os quais, a partir do século XV, passaram a generalizar no mundo a ideia de universalidade.

Ao se questionarem acerca de suas vidas, os escravizados do mundo e os de São Domingos perguntaram-se sobre a liberdade, e os trabalhadores europeus, oprimidos pelos mesmos capitalistas, que outrora escravizavam os negros, perguntaram-se sobre os motivos pelos quais poucos detinham muita riqueza e muitos viviam na pobreza.

Esse mundo cindido em classes concebeu uma educação dialética cuja tese era burguesa, e a antítese, os negros escravizados e, posteriormente, os trabalhadores livres explorados. E a síntese, até então utópica, seria a emancipação dos explorados do mundo.

E foi pela emancipação que os negros escravizados de São Domingos se insurgiram contra o universalismo burguês, que lhes negou a liberdade. Foi por ela também que os trabalhadores europeus, anos mais tarde, juntaram-se à I Internacional reivindicando melhores salários e condições de trabalho, o que culminaria na Revolução Russa de 1917.

Esses processos revolucionários levados a cabo pelos negros escravizados de São Domingos e, posteriormente, pelos proletários europeus demonstraram, primeiro, a capacidade adaptativa do capitalismo ao longo da história, que, mesmo diante de revoluções, conseguiu se manter existindo e excluindo ou relegando a segundo plano outras possibilidades sociais, culturais e políticas; e também alçando a “Europa como uma ‘figura espiritual’ unitária, isto é, como uma configuração cuja unidade não está dada num sentido geográfico, mas em um sentido, digamos, histórico-cultural” (LARROSA, 2009, p. 76).

Dessa maneira, o pensamento burguês liberal, constituído a partir das revoluções burguesas, transcendeu a Europa e foi levado para as colônias e implementado pela força física e ideológica.

Outro ponto importante é notar a seletividade do pensamento burguês liberal, que não só excluiu os povos não europeus como também constituiu epistemologias para justificar a exclusão, estabelecendo instituições – especificamente as universidades – que o cancelaram.

E resultado dessa necropolítica, ou política de morte – de corpos –, foi um epistemicídio – extermínio de modos de pensar e interpretar – que criou uma

demarcação e afirmação do controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e especiais. Essa inscrição de novas relações espaciais (“territorialização”) foi, enfim, equivalente à produção

de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves: a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais (MBEMBE, 2018, p. 38-39).

Um terceiro ponto a destacarmos é que a reação de pessoas, a qual, em tese, seria divergente, foi a mesma diante de um inimigo comum (o pensamento burguês liberal), isto é, a revolução:

este salto seria provocado por uma convergência de conflitos: entre as velhas instituições e as novas forças produtivas que lutam pela liberdade, e, menos pessoalmente entre as classes dominante e dominada dentro da velha ordem, e entre primeira e uma nova classe nascida para desafiá-la (BOTTMORE, 2012, p. 472).

E desafiadas, mesmo as sociedades mais afeitas às tiranias “sabiam muito bem que as reformas não podiam nem deviam ser evitadas” (HOBSBAWM, 2019, p 180) e, ao decidirem se reformar, escolheram, obviamente, as que permitissem a sua manutenção. Portanto, à medida que se adequavam diante das pressões e que provinham dos subalternizados, as revoluções foram se tornando mais raras, e, embora a perspectiva revolucionária se mantenha como objetivo para parte do pensamento progressista mundial, não há como negar que uma outra parte é adepta das reformas como um processo para se chegar ao socialismo (ou outro modelo) e, por fim, ao comunismo (em um caso específico).

Essa última parte é chamada de reformista, e o processo de reforma é, segundo Bottomore (2012, p. 472), como

uma importante posição no debate que a muito se vem desenvolvendo sobre a natureza da transição para o socialismo e sobre a estratégia política mais adequada à sua consecução. Desde a década de 1890, pelo menos os setores socialistas dos movimentos operários do capitalismo adiantado vêm debatendo uma série de questões para as quais os escritos de Marx e Engels oferecem respostas muito ambíguas: poderá a transição para o socialismo ser feita sem violência?

Se a resposta for sim para a pergunta anterior, como se dará esse processo e quais estratégias devem ser usadas para a superação do pensa-

mento burguês liberal e seu modo de produção capitalista, que desde o seu nascedouro foi questionado com veemência por aqueles que foram, deliberadamente, excluídos do mundo que se constituía e que tinha a pretensão de ser universal? Mas, segundo Dardot e Laval (2016, p. 37), o mundo “é um mundo de tensões. Sua unidade, desde o princípio, é problemática”.

Esse sistema, questionado por escravizados negros e brancos proletariados, também recebeu críticas de intelectuais, e, como não podia deixar de ser, mesmo diante de questionamentos revolucionários e intelectuais, o pensamento burguês liberal se adequa, e “os anos 1980 foram marcados no Ocidente pelo triunfo de uma política qualificada, ao mesmo tempo, ‘conservadora’ e ‘neoliberal’” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 189).

Esse momento de ascensão é também de derrocada do socialismo, o que muda a reação dialética estabelecida até então, e, em poucos anos, houve a queda do muro de Berlim, em 1989, e o esfacelamento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, em 1991. Esse momento histórico de ascensão do conservadorismo neoliberal e da falta de uma força de oposição irá esvanecer a possibilidade revolucionária, ao menos em um futuro próximo.

Ao analisar esse momento, Rolnik (2106, p. 3-4) afirma que:

O imaginário das esquerdas não abarca a dimensão micropolítica, e, sendo assim, não tem como decifrar a estratégia de poder do capitalismo financeirizado globalitário, e muito menos combatê-lo. Se o que estamos vivendo na América Latina é muito triste e assustador, há que reconhecer que, ao mesmo tempo, nos permite expandir a complexificar a noção de resistência – e mais amplamente de política – por nos fazer enxergar tanto o que está ao alcance da esquerda quanto o que não está dado, os limites inerentes à sua própria lógica.

Ao afirmar que os grupos progressistas e seu pensamento estão privados de imaginação criativa e, portanto, não vislumbram as possibilidades de reação ao momento posto desde o século XVII e que vai se metamorfoseando até o momento atual, agravando as desigualdades, aumentando o número de excluídos e distanciando os grupos progressistas das demandas reais – talvez por estarem encastelados nas universidades, local que Bourdieu (*apud* BURAWOY, 2010, p. 51) “depositava maior confiança na verdade escolástica produzida na academia” –, leva-se a um descompasso entre os acontecimentos cotidianos e as ações dos intelectuais e dos partidos políticos.

A reação a isso se dá de modo que

a identidade de grupo suplanta o interesse de classe como o meio principal de mobilização política. A dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural toma o lugar da redistribuição socioeconômica como remédio para a injustiça e objetivo da luta política (FRASER, 2006, p. 231).

Nesse ponto, ao pensarmos nas experiências das classes produtivas, questionamo-nos se o homem negro metalúrgico tem a mesma experiência do homem branco, ou ainda, se a mulher negra e a mulher branca têm as mesmas experiências. Para não cairmos nas subjetividades, o que poderia ser motivo de questionamentos, buscamos indicadores objetivos, por exemplo, os dos salários segundo os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

no Brasil, 21% das mulheres negras são empregadas domésticas e apenas 23% delas têm Carteira de Trabalho assinada – contra 12,5% das mulheres brancas que são empregadas domésticas, sendo que 30% delas têm registro em Carteira de Trabalho. Outro dado alarmante é que 46,27% das mulheres negras nunca passaram por um exame clínico de mama – contra 28,73% de mulheres brancas que também nunca passaram pelo exame. Tanto mulheres negras quanto brancas que estão no mercado de trabalho têm escolaridade maior que a dos homens. Porém, isso não se reflete nos salários. A renda média mensal das mulheres negras no Brasil, segundo a última Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio, do IBGE (PNAD 2003), é de R\$ 279,70 – contra R\$ 554,60 para mulheres brancas, R\$ 428,30 para homens negros e R\$ 931,10 para homens brancos (IPEA, 2019, p. 3).

Entendendo que as relações econômicas são prioritariamente as que mais interferem na vida daqueles que vivem em uma sociedade capitalista, concluímos que a diminuição da renda também influenciará o acesso a bens de consumo, cultura, saúde etc., o que determinará também as experiências dessas pessoas, e, portanto, dividir a sociedade somente em burguesia e proletariado no atual estágio do capitalismo seria uma simplificação. Atentos a isso, consideraremos a raça e o gênero além da classe nas suas ações cotidianas de resistência e sobrevivência.

E fazemos essa observação mais uma vez a partir do que é dito pelo protagonista quando ele explica que sua esposa é “do lar”, lugar historicamente reservado para as mulheres na sociedade burguesa, um trabalho não remunerado e não reconhecido socialmente como importante.

Considerações finais

O personagem protagonista do documentário, Anderson, desconsidera toda as lutas que o antecederam e que visavam à emancipação das classes subalternizadas, como a citada Revolução de São Domingos ou a organização dos trabalhadores nas Internacionais Comunistas que culminariam na revolução dos trabalhadores em 1917 na Rússia e se contrapunham às revoluções burguesas que se pretendiam universais. Essa universalidade trazia em seu bojo o esclarecimento para a humanidade até que outros, que não o modelo estabelecido de humano, reivindicaram parte desse mundo e de seus valores. O resultado foi a sumária negação, e a revolução mostrou a inconformidade dos moradores de São Domingos. A bela revolução levada a cabo pelos os escravizados colocou em xeque os valores ocidentais e feriria de maneira morta a ideia de universalismo; assim, ser humano dependeria da chancela da burguesia, e isso jamais seria aceito.

Estabelecido o pensamento burguês liberal, as outras formas de existência se rebelariam física e intelectualmente. Negros africanos e trabalhadores europeus estabeleceram estratégias macro e micropolíticas à medida que as esperanças colocadas nas grandes narrativas como a socialista/comunista não se apresentavam com a iminência necessária, e seus teóricos se encastelavam rompendo com as bases. A reação foi as articulações micropolíticas cotidianas. A necessidade de sobreviver não pode estar condicionada à teoria; exige prática, mas a emancipação precisa de práxis.

Recebido em: 04/11/2019

Aprovado em: 20/12/2019

Notas

1 Este artigo é proveniente de uma sessão de trabalho desenvolvida no IV Congresso Internacional Salesiano de Educação (CONISE) e X Seminário sobre Educação Sociocomunitária, em 28 de setembro de 2019, no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Americana, tendo a colaboração da Profa. Dra. Renata Siciro Fernandes.

2 Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário UNIMETROCAMP. Especialista em História e Cultura Africana pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Campinas. Mestre em Educação pelo UNISAL, unidade de Americana. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: donizettivineyard@hotmail.com

3 Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: dups02@gmail.com

4 Disponível em: <https://caras.uol.com.br/estilo/agatha-moreira-e-flagrada-de-chinelo-em-shopping-no-rio-de-janeiro.phtml>. Acesso em: 1º nov. 2019.

5 “Contra a rigidez vigente nas fábricas da era do automóvel, durante o longo século XX, nas últimas décadas os capitais vêm impondo sua trípode destrutiva em relação ao trabalho: a terceirização, a informalidade e a flexibilidade se tornaram partes inseparáveis do léxico da empresa corporativa. Assim, movida por essa lógica que se expande em escala global, estamos presenciando a expansão do que podemos denominar uberização do trabalho, que se tornou um leitmotiv do mundo empresarial” (ANTUNES, 2018, p. 42).

6 “We are socialists because we believe that work must be organized for the collective benefit of those who do the work and create the products, and not for the profit of the bosses. Material resources must be equally distributed among those who create these resources. We are not convinced, however, that a socialist revolution that is not also a feminist and anti-racist revolution will guarantee our liberation” (TAYLOR, 2017, p. 213).

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOTTOMORE, Tom (org.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2010. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15542-rceb006-10-pdf-1&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2019.

BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas: Editora UNICAMP, 2010.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2106.

DEDO NA FERIDA. Direção e roteiro: Silvio Tendler. Rio de Janeiro: Senge, Fisenge, Caliban, 2017. (91 min).

DUNKER, Christian. Discurso e ideologia. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Rediscutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. v. 2. p. 185-214.

FERNANDES, Florestan. Introdução. *In*: FERNANDES, Florestan (org.). **K. Marx e F. Engels: história**. São Paulo: Ática, 1983.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; AMORIM, Antonio Carlos. Micropolítica, democracia e educação. **Teias**, v. 18, n. 51, p. 5-13, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/31634/22832>. Acesso em: 25 out. 2019.

FRASER, Nancy. Da distribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 15, n. 14/15, p. 231-239, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109/54229>. Acesso em: 25 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARNECKER, Martha. **Os conceitos elementais do materialismo histórico**. [S.l.: s.n.], 1973.

HEGEL, Geord. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções – 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Japeri**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/japeri/panorama>. Acesso em: 25 out. 2019.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades: gênero raça**. Brasília: IPEA, UNIFEM, 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

JAMES, Cyril. **Os jacobinos negros: Toussaint L’Ouverture e a revolução de São Domingos**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LOSURDO, Domenico. **Contra-história do liberalismo**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

MARTINS, Ana Paula Vosne. **A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno**, de Jean-François Mattéi. Curitiba, 2008 (Notas de leitura para o Seminário da Linha de Pesquisa Intersubjetividade e Pluralidade: Reflexões e Sentimentos na História).

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

- MASCARO, Alysson. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MUSTO, Marcello. **Trabalhadores, uni-vos!** Antologia política da I Internacional. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.
- PISTRAK, Moisey. **A escola comuna**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ROLNIK, Suely. **A hora da micropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2016.
- ROIO, Marcos Del. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagogias no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. Tradução: Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- TAYLOR, Keeanga-Yamhhta. **How We Get Free**: Black Feminism and the Combahee River Collective. Chicago: Haymarket Books, 2017.
- TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.

Dialogia em sala de aula: contribuições do desenvolvimento de debates e uso de argumentação no ensino de Química

THIAGO ANTUNES-SOUZA¹

RENATA HELENA PIN PUCCI²

Resumo

No presente artigo, analisaram-se as contribuições de práticas de ensino que envolvem o uso de debates e o desenvolvimento de argumentação em diálogo com investigações do campo de estudos e pesquisas da Educação Química. Para tanto, levantaram-se as publicações socializadas na Revista Química Nova na Escola desde a sua fundação em 1995, por considerar esse período representativo da produção científica daquele campo de conhecimento. A análise dos trabalhos foi ampliada, embasada em estudos do campo da linguagem, compreendida como constituidora da subjetividade dos sujeitos (VYGOTSKY, 2014; BAKHTIN, 2006; BAKHTIN [VOLÓCHINOV], 2012). Os resultados indicam, primeiro, a atualidade do tema e, segundo, que há uma unanimidade entre os trabalhos analisados na articulação entre o uso de debates e a abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). O estudo desenvolvido permite acenar para as contribuições dessa perspectiva de prática pedagógica como alternativa ao ensino tradicional tanto como possibilidade de articulação entre o desenvolvimento científico e a sociedade quanto como caminho de promoção de desenvolvimento de senso crítico, pensamento reflexivo, tomada de decisão e desenvolvimento do pensamento. Palavras-chave: Debates. Argumentação. Ensino de Química.

Dialogy in the classroom: contributions of debate development and the use of argumentation in Chemistry teaching

Abstract

The present article analyzes the contributions of teaching practices that involve the use of debates and the development of argumentation in dialogue with investigations

of the field of Chemical Education studies and researches. To this end, we raised the papers published at *Química Nova na Escola* since its foundation, in 1995, considering that this period is representative of the scientific production of the field. The analysis of the works was broadened, based on studies of language, which understand it as constitutive of the subjectivity (VYGOTSKY, 2014; BAKHTIN, 2006; BAKHTIN [VOLÓCHINOV], 2012). The results indicate, first, the contemporaneity of the theme, and second, that there is an agreement among the works analyzed about the articulation between the use of debates and the Science-Technology-Society (CTS) approach. The study allows us to point to the contributions of this perspective of pedagogical practice as an alternative to traditional teaching, also as a possibility of articulation between scientific development and society as a way of promoting critical sense development, reflective thinking, decision making and thought development. Keywords: Debates. Argumentation. Chemistry Teaching.

Diálogo en el aula: contribuciones del desarrollo del debate y el uso de la argumentación en la enseñanza de la Química

Resumen

En el presente artículo analizamos las contribuciones de las prácticas docentes que implican el uso de debates y el desarrollo de la argumentación en el diálogo con las pesquisas del campo de estudios e investigaciones de la Educación Química. Con este fin, planteamos las publicaciones socializadas en la *Revista Química Nova na Escola* desde su fundación en 1995, considerando que este período es representativo de la producción científica de ese campo de conocimiento. El análisis de los trabajos se amplió, en base a estudios del campo del lenguaje, entendidos como constitutivos de la subjetividad de los sujetos (VYGOTSKY, 2014; BAKHTIN, 2006; BAKHTIN [VOLÓCHINOV], 2012). Los resultados indican, primero, la actualidad del tema y segundo que existe unanimidad entre los trabajos analizados en la articulación entre el uso de debates y el enfoque de Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS). El estudio nos permite señalar las contribuciones de esta perspectiva de la práctica pedagógica como una alternativa a la enseñanza tradicional como una posibilidad de articulación entre el desarrollo científico y la sociedad como una forma de promover el desarrollo del sentido crítico, el pensamiento reflexivo, la toma de decisiones y el desarrollo del pensamiento. Palabras clave: Debates. Argumentación. Enseñanza de la Química.

Introdução

Young (2007, p. 1288), em “Para que servem as escolas?”, afirma a importância delas para o progresso da sociedade enquanto instituição que pro-

move às novas gerações acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade: “[...] sem elas [as escolas], cada geração teria de começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos”. Tal conhecimento a ser adquirido na escola é denominado por Young (2007, p. 1294) como “conhecimento poderoso”, que só é possível ser transmitido dentro dela e que é capaz, por exemplo, de “fornecer novas formas de se pensar a respeito do mundo”.

Partindo dessa premissa, defende-se que a escola pode (e deve) tornar acessível a apropriação de culturas das diversas áreas do conhecimento (humanas, da natureza, sociais etc.) em um processo que autores da área da Educação em Ciências vão chamar de enculturação (MORTIMER; MACHADO, 1997; MORTIMER, 2001; CARVALHO; TINOCO, 2006; SOUZA; SASSERON, 2012). Sobre o processo de enculturação, Altarugio, Diniz e Locatelli (2010, p. 27) assim definem:

Se entendermos que “aprender Ciências é visto como um processo de ‘enculturação’, ou seja, a entrada numa nova cultura, diferente da cultura de senso comum” (Mortimer e Machado, 1996, p. 50), um novo gênero discursivo, mais complexo, caracterizado por seus conteúdos e linguagem específicos, deverá ser dominado pelos alunos. Diferentemente de um gênero do discurso que se aproxima daquele da vida cotidiana, o primeiro exigirá uma educação formal e sistematizada.

Nesse contexto, mais do que apropriar-se de um conceito das várias ciências ensinadas na escola, o aluno também terá acesso aos modos de se interpretar o mundo, ao tipo de pensamento e linguagem simbólica que cada ciência desenvolve. Por exemplo, quando se aprende matemática, pode-se desenvolver maiores capacidade de raciocínio lógico; a língua portuguesa pode proporcionar o desenvolvimento das capacidades de leitura interpretativa; as ciências gerais podem auxiliar na capacidade de imaginação para compreender os modelos abstratos de suas teorizações etc. Desse modo, quando se aprende a tocar um instrumento, além da apreensão da sua linguagem própria, desenvolvem-se as capacidades cognitivas como as de abstração e memória.

A escola, nesse sentido, pode ser entendida como um espaço de construção do pensamento crítico e de (re)elaborações de visões de mundo e, portanto, é espaço “de constituição de sujeitos que assumem vozes,

perspectivas, posições nesse mundo. Sujeitos que aprendem várias formas de ver, de conceber e de falar do mundo” (MACHADO, 2000, p. 116).

Assumindo tais pressupostos e repensando as possíveis contribuições do campo da linguagem e do discurso para redimensionar as práticas escolares, o objetivo deste artigo é analisar as contribuições de experiências que envolvem processos de ensino e aprendizagem em Química com base em debates e desenvolvimento de argumentos. Para tanto, visando dialogar com o campo de estudos e pesquisas da área de Educação Química, levantaram-se as publicações socializadas na Revista Química Nova na Escola desde sua fundação em 1995, por considerar esse periódico representativo da produção científica daquele campo de conhecimento e um dos marcos iniciais da pesquisa em Educação Química no Brasil (SCHNETZLER, 2002; MÓL, 2010; SANTOS; PORTO, 2013; CHASSOT, 2014). Desde a sua criação, a Revista Química Nova na Escola tem se consolidado e se constituído como uma das principais referências e canais de comunicação entre pesquisadores, professores e estudantes daquela área (SCHNETZLER, 2002; MÓL, 2012). Soares, Mesquita e Rezende (2017, p. 659), ao estudarem os 40 anos da pesquisa em Educação Química no Brasil, evidenciam a consolidação da revista (que a partir de 2009 se tornou trimestral) e caracterizam sua diretriz de divulgação:

De início, sua proposta era a de subsidiar o trabalho, a formação e a atualização de professores e professoras, propondo-se a se constituir em um espaço de educadores, que proporcionasse debates e reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem no Ensino de Química. Hoje, caracteriza-se como uma revista que, além dos objetivos descritos, passa a ser, também, um veículo importante para a publicação dos trabalhos desenvolvidos em nível de mestrado e doutorado em educação em química no Brasil.

A busca pelos textos publicados na Revista Química Nova na Escola ocorreu pela pesquisa das seguintes palavras-chave no próprio site do periódico: “debates”; “argumentação”; “desenvolvimento de argumentação”; “debates ensino”; “argumentação ensino”. Ao todo foram encontrados nove trabalhos; contudo, após leitura atenta, verificou-se que nem todos tratavam da temática objeto de estudo deste artigo, restando apenas cinco artigos, os quais são representados no Quadro a seguir:

Quadro – Artigos publicados entre 1995 e 2019 na Revista Química Nova na Escola sobre o tema.

Título	Autores	Ano
O debate como estratégia em aulas de Química	Maisa Helena Altarugio Manuela Lustosa Diniz Solange Wagner Locatelli	2010
Mapeamento de textos de divulgação científica para planejamento de debates no ensino de Química	Elton Fabrino Fatareli Luciana Massi Luciana Nobre de Abreu Ferreira Salette Linhares Queiroz	2015
Argumentação de graduandos em Química sobre questões sociocientíficas em um ambiente virtual de aprendizagem	Nílclimar S. Souza Patrícia F. O. Cabral Salette L. Queiroz	2015
Ensino de Química: por um enfoque epistemológico e argumentativo	Renato J. Oliveira	2015
Proposta pedagógica para o ensino explícito de argumentação: o caso da controvérsia histórica do gás oxigênio	Jordana A. de Oliveira Paula C. C. Mendonça	2019

Fonte: elaborado pelos autores.

O que dizem os trabalhos

O estudo de Altarugio, Diniz e Locatelli (2010) é o primeiro artigo a ser publicado na Revista Química Nova na Escola que aborda o debate como estratégia de ensino em aulas de Química. Os autores analisam os depoimentos de professores de Química que, durante um curso de formação continuada, contam suas experiências ao introduzir a estratégia do debate para ensinar essa disciplina em suas aulas no ensino médio. Partindo do pressuposto de que é função geral da educação a formação para a cidadania³, os autores assumem o debate como estratégia alternativa ao ensino tradicional⁴, o que pode gerar “aprendizado significativo das ciências e, ao mesmo tempo, possibilita cumprir o objetivo de formar o jovem cidadão” (ALTARUGIO; DINIZ; LOCATELLI, 2010, p. 30).

Na análise dos depoimentos, os autores destacaram exemplos de dificuldades para elaboração do debate como estratégia pedagógica ao professor (fatores externo e interno). No que se refere aos fatores externos, menciona-

ram-se: número de aulas insuficiente, elevado número de alunos por sala, falta de apoio dos colegas e/ou da direção da escola, desinteresse dos alunos, entre outros. Quanto ao fator interno, indicou-se a dificuldade de superar o *modus operandi* do ensino tradicional (ALTARUGIO; DINIZ; LOCATELLI, 2010).

No âmbito das contribuições para a própria prática, por meio dos depoimentos dos professores, os autores chamam a atenção para a mudança nas interações aluno-professor, na medida em que o papel do professor muda na condução do debate. O professor assume um lugar de questionador e provocador de novas reflexões nos alunos:

No espaço criado para o aluno falar, o professor deixa de ser o centro das atenções dos alunos e passa a ocupar a posição de ouvinte e, principalmente, de mediador. O aluno, por sua vez, é obrigado a sair da posição passiva, de mero espectador do processo e de dependência do professor, para uma posição mais ativa de participação. No caso do debate, todos devem dar sua contribuição para que ele efetivamente aconteça (ALTARUGIO; DINIZ; LOCATELLI, 2010, p. 29).

Partindo do mesmo pressuposto da função da educação para exercício da cidadania, o artigo de Fatarelí *et al.* (2015) envolve um mapeamento de textos de divulgação científica (TDC) para o planejamento de debates no ensino de Química. Os autores justificam a importância do emprego de TDC em sala de aula como forma de disponibilizar informações atualizadas de ciência e tecnologia relacionadas ao cotidiano, e como possibilidade de suscitar discussões que promovam o desenvolvimento de habilidades de leitura e espírito crítico e reflexivo.

Com apoio na literatura, os autores apontaram como maior dificuldade do professor para a implementação de debate no ensino a preparação prévia exigida que muitas vezes se mostra, inclusive, como elemento limitador da execução dessa prática em sala. Nesse sentido, Fatarelí *et al.* (2015) defendem um processo de mapeamento de TDC que contribua para a identificação de aspectos do texto e a preparação do debate como estratégia de ensino. A análise tecida pelos autores fundamentou-se na potencialidade didática do TDC quanto ao conteúdo e à forma:

[...] o mapeamento pretende guiar o olhar do leitor quanto ao conteúdo, considerando uma análise geral, relativa à forma como o conhecimento químico é abordado no

texto, e uma análise específica, relativa à temática desenvolvida, às características da ciência nele veiculadas e ao contexto da discussão em foco; e quanto à forma, considerando a estrutura, a linguagem do texto e os recursos visuais (FATARELI *et al.*, 2015, p. 12).

As contribuições destacadas vão ao encontro de ações de planejamento de debates que considerem os elementos controversos no desenvolvimento de entendimento do texto científico, bem como da própria dinâmica de interação nos debates que não acontece em um discurso harmonioso:

[...] o debate fornece um espaço adequado para que os alunos aprendam a argumentar, isto é, para que se tornem capazes de reconhecer as afirmações contraditórias e aquelas que dão suporte às afirmações. Essa dinâmica de troca de ideias e da construção de conhecimentos lhes propicia ainda a oportunidade de compreender melhor o caráter coletivo e dinâmico do trabalho científico (FATARELI *et al.*, 2015, p. 11).

O terceiro texto analisado, de Souza, Cabral e Queiroz (2015), investigou a qualidade dos argumentos desenvolvidos por alunos de graduação em Química em um fórum de ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Na atividade proposta, os alunos, distribuídos em duplas, desenvolviam argumentos para resolver um caso investigativo. As situações de estudo propostas visavam à formação de habilidade de tomada de decisão diante de questões sociocientíficas que abrangiam dilemas sociais e controvérsias relacionadas à produção científica. Desse modo, de maneira similar aos trabalhos anteriores, há uma articulação explícita entre desenvolvimento de argumentação e a abordagem CTS.

Após as análises a respeito das práticas argumentativas dos estudantes, os autores corroboram a potencialidade dos estudos de caso como estímulo para o desenvolvimento de discussão de assuntos de natureza sociocientífica tanto em ambientes virtuais quanto em interações face a face, destacando que o trabalho

[...] traz elementos que podem vir a colaborar com a difusão do método nos diversos níveis de ensino e com a realização de novas investigações sobre as suas [atividades argumentativas] potencialidades no ensino de ciências (SOUZA; CABRAL; QUEIROZ, 2015, p. 108).

Por sua vez, o quarto artigo, de autoria de Oliveira (2015), associa o desenvolvimento de atividades com enfoque argumentativo às contribuições de autores da epistemologia das ciências, como Gaston Bachelard e Karl Popper. O trabalho de natureza teórica tece considerações a partir de outras pesquisas, as quais desenvolveram atividades de argumentação no ensino, para então analisar contribuições dessa prática que possam culminar em estratégias de ensino que discutam sobre visões de ciência e produção de conhecimento científico. Segundo o autor, essas práticas precisam ser encorajadas, uma vez que considera:

[...] que ensinar o estudante a repetir princípios e conceitos científicos e a aplicar corretamente fórmulas na resolução de exercícios corresponde a ministrar uma “ciência da escola” [...], que acaba por não lograr satisfatoriamente o objetivo de formar cidadãos capazes de fazer uma leitura científica crítica do mundo (OLIVEIRA, 2014, p. 257).

Nesse sentido, as contribuições afirmadas pelo autor sugerem que a adoção das práticas dialógicas e argumentativas em sala de aula podem: i) tornar a atividade de debate e desenvolvimento de argumentação como estratégia facilitadora da aprendizagem; e ii) enquanto prática humano-social, durante a arguição de ideias, potencializar as possibilidades de revisão das visões de ciência tanto de quem ensina quanto de quem aprende.

Por fim, o último texto selecionado, de Oliveira e Mendonça (2019), investiga uma sequência de ensino com licenciandos em Química baseada na controvérsia histórica: atividade que envolve um evento histórico, no caso a história do gás oxigênio, e fornece dados contra determinado evento e a favor dele. Nas palavras dos autores, tal abordagem pode orientar a atenção dos alunos para uma visão de ciência como construção humana e social, e não como conhecimento pronto e acabado, pois, ao promover condições para que os alunos avaliem e explorem o raciocínio que embasa seu argumento, esse tipo de atividade pode:

[...] favorecer a compreensão de que diferentes pontos de vista na ciência podem coexistir e que um deles pode, em determinada situação, ser considerado mais adequado do que outro [...]. Portanto, o uso adequado de controvérsias históricas no ensino pode ser relevante para convencimento dos estudantes sobre as ideias científicas (OLIVEIRA; MENDONÇA, 2019, p. 267).

Assim como os textos antecessores, os autores partiram da premissa de que é função do ensino de Química formar “cidadãos letrados cientificamente” por meio do desenvolvimento de melhor compreensão do mundo, a partir das ideias científicas e da expansão de seu entendimento sobre a própria ciência. Além disso, em consonância com as análises tecidas por Altarugio, Diniz e Locatelli (2010), os autores evidenciam, em suas considerações finais, a mudança de dinâmica de aprendizagem na reorientação das interações professor-aluno. Segundo Oliveira e Mendonça (2019, p. 273), a dinâmica argumentativa exigiu dos participantes o entendimento de que a validação do argumento não vem do professor, mas da qualidade das exposições em termos de persuasão; neste caso, o professor toma para si o papel de mediador do debate, um provocador de reflexão nas interações dialógicas.

Implicações da dialogia em sala de aula

Da sistematização realizada, pode-se depreender que é comum aos autores a assertiva de que o debate como estratégia exige de seus participantes (professor e alunos) um ambiente propício para que os sujeitos expressem suas ideias e pensem nelas. Essa dinâmica de interação centrada na polêmica, e não na unicidade de discurso, pode ser evidenciada nas considerações de Altarugio, Diniz e Locatelli (2010, p. 28), por exemplo, ao citarem que:

O debate, como estratégia, provê um ambiente propício para que os alunos aprendam a argumentar, isto é, que se tornem capazes de reconhecer as afirmações contraditórias e aquelas que dão suporte às afirmações. Da mesma forma, é importante que os alunos percebam que as ideias, quando debatidas coletivamente, podem ser reformuladas por meio da contribuição dos colegas.

Ou na afirmativa de Oliveira e Mendonça (2019, p. 267), ao definirem a argumentação como atividade mental e social:

um raciocínio individual em que se constrói uma afirmativa acompanhada de justificativa, e no qual são analisadas posições adversas, pode ser considerado um argumento porque ele implicitamente contém um processo dialógico.

Esse mesmo entendimento exemplificado por dois trabalhos repete-se nos demais estudos. Todavia, embora seja um consenso que a concepção de interação dialógica proposta no âmbito de debate como estratégia de ensino seja diferente em relação ao ensino tradicional, os autores dos cinco artigos recorrem a autores diferentes para sustentar tal argumento.

Desse modo, considera-se pertinente embasar este texto dentro de uma perspectiva teórica que ajude a discutir as interações discursivas em sala de aula e ampliar o olhar para os resultados dos estudos apresentados. Assim, recorreu-se às contribuições do campo dos estudos da linguagem, com apoio em discussões de Lev Vygotsky (abordagem histórico-cultural) e Mikhail Bakhtin (perspectiva enunciativo-discursiva). A linguagem tem papel significativo na aprendizagem em qualquer área do conhecimento. Dentro da perspectiva dos autores, a linguagem verbal possui a peculiaridade de ser orientada para o outro e ao mesmo tempo para o próprio sujeito, participando da formação do plano individual, da consciência de cada indivíduo.

Vygotsky (2014, p. 22) enfatiza que, diferentemente das formas de comportamento animal, no homem as funções da comunicação e do pensamento requerem “necessariamente um sistema de meios, cujo protótipo é e será sempre a linguagem humana, surgida da necessidade de comunicação no trabalho”. O ser humano faz uso de diversos tipos de linguagem (música, pintura, matemática, as linguagens das ciências naturais etc.), porém a linguagem verbal assume centralidade em razão de seu papel na mediação das relações entre pessoas. Assim, a linguagem tem função importante nas relações sociais em um nível superior de desenvolvimento; afinal, a palavra enquanto um sistema simbólico se desenvolve nas interações com o outro por meio de significações partilhadas, permitindo ao homem transitar do concreto ao abstrato.

Nesse sentido, a linguagem não é meramente comunicativa, mas também constitutiva da elaboração de experiências pessoais e da consciência de si mesmo. Além disso, a significação da palavra é um fenômeno verbal e intelectual ao mesmo tempo, pois o significado da palavra

[...] é um fenômeno do pensamento somente na medida em que o pensamento está ligado à palavra e incorporado nela e vice-versa, é um fenômeno de linguagem apenas na medida em que a linguagem está ligada ao pensamento e iluminada por ele (VYGOTSKY, 2014, p. 289).

Nessa perspectiva, Vygotsky atribui à palavra uma função mediadora, um papel significativo na constituição e no desenvolvimento do indivíduo, bem como na apropriação e na elaboração de conhecimentos. E, tal como Vygotsky, Bakhtin [Volóchinov] (2012) atribui à palavra papel fundante na constituição psíquica e discursiva dos sujeitos.

Bakhtin [Volóchinov] (2012) parte do princípio da natureza social do psiquismo e da consciência, que surge e se edifica por meio da encarnação material em signos, tendo no processo da interação social sua fonte, em que se banha do conteúdo ideológico. Nesse sentido, “a consciência individual é um fato socioideológico” (BAKHTIN [VOLÓCHINOV], 2012, p. 35). Esse autor fala do processo de formação discursiva do sujeito, no qual as palavras não são apreendidas como abstrações, como formas linguísticas desvinculadas de qualquer realidade ou contexto da vida. A apropriação e a compreensão das palavras são desencadeadas nos contextos interativos em que são empregadas, na prática viva da língua, ou seja, em determinado horizonte social, de determinada época (BAKHTIN, 2006).

Sobre esse processo, Bakhtin (2006, p. 294-295) assevera que a experiência individual discursiva

se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros [...]. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.

Em uma perspectiva bakhtiniana, todo enunciado é endereçado a alguém, é inteiramente determinado pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo e se realiza na premissa de uma resposta, ou seja, o enunciado é repleto de intencionalidade. Aquele que enuncia “não espera uma compreensão passiva que apenas dobre seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 272). O ouvinte, por sua vez, ao compreender o significado do discurso, ocupa sua posição ativo-responsiva em relação a este. Nesse processo, toda compreensão é ativamente responsiva, pois, uma vez compreendido o enunciado, nos contextos concretos, posiciona-se em relação a ele, elaboram-se sentidos em resposta aos enunciados que não são indiferentes, volta-se a eles com as contrapalavras. Pode-se inferir, então, que, no processo discursivo, sentidos são atribuídos, elaborados e reelaborados.

Ao assumir tais considerações e relacioná-las aos processos de ensino e aprendizagem, pode-se considerar a aprendizagem em sala de aula como um processo que se constitui a partir de relações sociais, implicando uma prática social que é mediada pelo outro e pela linguagem – tese retomada por vários autores como Fontana (2001), Góes (2008) e Silveira Junior e Machado (2016).

Nesses termos, a adoção daquela perspectiva de ciência socialmente construída, enfatizada pelos autores anteriormente analisados, implicará a presença da negociação de significados e das interações discursivas nos processos de ensino e aprendizagem, atribuindo diferente função ao professor, o qual deixa o papel de mero facilitador ou verificador dos argumentos e se torna um mediador.

A consideração acerca da importância de processos dialógicos justifica-se ao compreender a linguagem verbal como sistema de signos por excelência, que permite a comunicação e a significação, isto é, um meio que envolve a generalização e o desenvolvimento do significado da palavra (SILVEIRA JUNIOR; MACHADO, 2016).

Nessa perspectiva, o desafio ao repensar as práticas de ensino, no âmbito das possíveis contribuições do campo da linguagem e do discurso, está em minar processos pautados no modelo transmissão-recepção do ensino tradicional e colocado por Fatareli *et al.* (2015) como dificuldade e limitação a ser superada.

Conceber que a linguagem nem sempre comunica, ou seja, que nem sempre o que se fala é devidamente compreendido e significado como se pretende, aponta para a importância de se abrir espaço para que as vozes dos alunos sejam ouvidas, para que os sentidos sejam confrontados e reelaborados (SILVA JÚNIOR; MACHADO, 2016). Isso porque, ao considerar as interações discursivas a partir de Bakhtin [Volóchinov] (2012), pode-se dizer que o jogo dialógico nos debates pode se desenvolver centrada na polêmica, em uma dinâmica comunicativa em que os sujeitos se voltam aos discursos dos outros, com seu repertório discursivo próprio, e com eles dialogam, aceitam-nos ou rejeitam, preparam-se para usá-los ou confrontá-los.

Entretanto, a visão de transparência da linguagem perdura, principalmente, por requerer uma dinâmica interativa em sala de aula contrária às práticas pautadas na transmissão-recepção que não se baseia em um discurso harmonioso e homogêneo. Pressupõe, por conseguinte, entender a linguagem centrada na polêmica e como fonte de equívocos, mal-entendidos, discordâncias etc.

Mesmo em um processo de aprendizagem mediado e oposto ao modelo de ensino por transmissão-recepção, a mudança e a (re)elaboração de novas visões de mundo não acontecem de forma simples e rápida. O movimento próprio do processo de elaboração de conceitos não é linear. Além disso, o processo de ensino estabelecido de modo interativo não pressupõe um discurso homogêneo e harmonioso, pois, como considera Góes (2008, p. 3), a interação em sala de aula “se caracteriza por tensões: entre o vivenciado e o sistematizado, entre a divergência e a convergência”.

Nesses termos, a argumentação em sala de aula pode ser considerada como uma possível prática pedagógica capaz de possibilitar a construção de conhecimentos de forma contextualizada e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A escola, por meio dos educadores, pode refletir cada vez mais sobre o seu papel social e procurar desenvolver habilidades argumentativas, sejam elas orais, sejam elas escritas.

Segundo Chiaro e Aquino (2017), atividades deliberadamente organizadas que envolvam argumentação na sala de aula podem possibilitar a elaboração de diferentes perspectivas sobre conteúdos curriculares. A argumentação, nesse contexto, é entendida como forma de desencadear nos participantes um processo de (re)elaboração de suas visões de mundo. Compreende-se que, no processo argumentativo, novas elaborações são construídas, dialogicamente, a partir do conhecimento previamente adquirido, segundo Geraldi (2010, p. 108), com referência em Bakhtin, “a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se aprende com as mediações próprias do que antes já fora apreendido”.

Ao olhar atentamente para as abordagens sugeridas nos artigos analisados na seção anterior, outra fala comum e que corrobora a compreensão de Chiaro e Aquino (2017) diz respeito à exigência do professor a uma organização intencional que propicie condições aos estudantes de justificar seu discurso por meio de ideias científicas e fontes bibliográficas oficiais.

Ainda sobre as contribuições do debate, Corrêa (2013) alerta para essa atividade como alternativa didática ao possibilitar aos indivíduos envolvidos reflexões em um nível não apenas cognitivo, mas também metacognitivo, já que leva os envolvidos a movimentos de revisão e de construção de conhecimentos a partir da reflexão sobre seus próprios pensamentos:

Já faz parte do cotidiano dos alunos “debater”, posicionar-se a respeito de algum assunto, mesmo que sejam crianças. [...] Não basta apenas ter uma opinião sobre um assunto, mas é preciso saber expor, falar sobre a opinião. O debate amplia a capacidade dos alunos de encontrar uma solução a partir da escuta aos outros, sendo que o objetivo do trabalho com os gêneros do domínio do argumentar é encontrar, a partir do raciocínio coletivo, soluções viáveis para situações colocadas que estão sendo discutidas (CORRÉA, 2013, p. 4).

Em suma, a partir das análises tecidas, o debate e a argumentação como estratégia de ensino vão requerer dos participantes visões de linguagem e discurso diferentes daquelas perpetuadas pelo ensino tradicional. Primeiro, porque na esfera de comunicação a interlocução se fará centrada na polêmica, constituindo nos sujeitos papéis interativos, não havendo espaço para posições passivas; portanto, o outro será responsivo. Já no que tange à dialogia, caberá ao professor como mediador do debate, seja em qualquer dinâmica, promover espaço para que os alunos não apenas expressem seus argumentos, mas reflitam sobre eles. Desse modo, em termos de aprendizagem, o debate não está posto como gincana para promover pensamento homogêneo ou aferir qual argumento “ganha” ou “perde”; afinal, espera-se, como fim pedagógico, a aprendizagem de conceitos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas de pensamento. Destacamos ainda que esta proposta de prática dialógica, mais do que o convencimento, põe no horizonte do grupo a necessária capacidade de ouvir e respeitar a visão de mundo diferente do outro.

Algumas considerações

A tarefa posta neste artigo foi analisar as contribuições de experiências que envolviam processos de ensino e aprendizagem em Química com base em debates e desenvolvimento de argumentos. A sistematização das pesquisas socializadas na Revista Química Nova na Escola evidenciou dois traços característicos nas análises tecidas: i) a atualidade do tema, na medida em que o reduzido número de artigos publicados só aparece no periódico a partir do ano de 2010; ii) há uma unanimidade entre os trabalhos analisados na articulação entre o uso de debates e a abordagem CTS.

No que tange ao primeiro aspecto, a pouca produção sobre a temática sugere não só a contemporaneidade do tema, pelo menos para a área de estudo analisada, mas também a importância de novas investigações evoluindo metodologia de estratégias de ensino com base na argumentação e no debate, já que as experiências analisadas se revelaram contributivas à melhoria dos processos de aprendizagem em diferentes níveis de formação.

Por sua vez, a articulação entre a perspectiva CTS e as atividades de argumentação e debates trouxe em comum aos trabalhos a preocupação de promover um ensino voltado à formação de cidadão capaz de se posicionar e tomar decisões na sociedade à luz das ideias científicas. Além disso, foram socializados resultados de pesquisa que corroboravam as revisões de visão de mundo, de ciência e sociedade. Mostra-se, portanto, como alternativa didática ao possibilitar aos indivíduos envolvidos reflexões em um nível não apenas cognitivo, mas também metacognitivo, já que leva os envolvidos a movimentos de revisão e de construção de conhecimentos a partir da reflexão sobre seus próprios pensamentos. Ao permitir mudanças em relação à concepção de ciência, já que se buscam novas formas de entender e construir o saber científico, pode-se auxiliar na superação da noção de neutralidade científica e estimular a reflexão, o questionamento e o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Finalmente, a exposição até aqui tecida se revela desafiadora, pois traz como exigência a superação de práticas de ensino que estão enraizadas no cotidiano escolar e que os próprios trabalhos apontavam como dificuldade elencada pelos sujeitos participantes: o ensino tradicional, pautado na transmissão-recepção.

As considerações acerca das implicações da dialogia em sala de aula revelam que o diálogo em sala de aula sempre existe: quer no campo das memorizações e indagações retóricas, quer em proposições alternativas que de fato promovam diálogos em que o aluno seja interativo, tenha uma atitude responsiva e desenvolva seu pensamento. Nessa perspectiva, a proposição de atividades de ensino que contribuam de forma efetiva para a aprendizagem dos alunos precisa considerar: i) a não transparência da linguagem, pois pensá-la como via de mão única reforça a visão de um aluno passivo; ii) o redimensionamento dela para além da esfera comunicativa, considerando-a constitutiva do desenvolvimento do pensamento; iii) as interações discursivas que permitam ao aluno expressar suas ideias e pensar nelas.

Notas

1 Graduado em Química-Licenciatura pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Doutor em Educação pela UNIMEP. Professor adjunto da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no Departamento de Ciências Exatas e da Terra. E-mail: thg.asouza@gmail.com

2 Graduada em Comunicação Social e Letras Licenciatura Português/Inglês, com doutorado e pós-doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIMEP. E-mail: renata_pucci@hotmail.com

3 Concepções bastante robustas em direção à problematização das relações da ciência com a sociedade vêm sendo difundidas desde os anos 1970 com a proposição de abordagens CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade). Propostas curriculares a partir dessa abordagem inserem a formação científica escolar em um campo mais amplo de formação para o exercício da cidadania, por meio do entendimento da realidade à luz das ideias científicas, com vistas ao desenvolvimento de tomada de decisão para transformação daquela realidade. Assim, o ensino constrói-se dentro de parâmetros mais amplos de contextualização, relacionando-se “à solução de problemas da vida real que envolvem aspectos sociais, tecnológicos, econômicos e políticos, o que significa preparar o indivíduo para participar ativamente na sociedade democrática” (SANTOS; SCHNETZLER, 2010, p. 75). Os textos que fazem parte do *corpus* de análise compartilham desse conceito de abordagem CTS.

4 O entendimento de ensino tradicional na área de ensino de Química é conceituado por Schnetzler (2004, p. 49): “Nesse modelo, a aprendizagem é entendida como uma simples recepção de informações ditas pelo professor, assumindo-se a linguagem como um mero ‘tubo’ que transmite, conduz as palavras do emissor (professor) para o receptor (aluno) com significados rígidos”. Ainda segundo a autora: “Os conteúdos químicos, por sua vez, são transmitidos como inquestionáveis, objetivos, já que erroneamente concebidos como provenientes de inúmeras observações experimentais, isentas de crenças e visões dos sujeitos que as realizaram” (SCHNETZLER, 2004, p. 49).

Referências

ALTARUGIO, Maria Helena; DINIZ, Manuela; LOCATELLI, Solange. O debate como estratégia em aulas de química. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 1, p. 26-30, 2010. Disponível em: http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc32_1/06-RSA-8008.pdf. Acesso em: 8 nov. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail [VOLÓCHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

CARVALHO, Ana Maria; TINOCO, Sandra. O Ensino de ciências como “enculturação”. *In*: CATANI, Denice; VICENTINI, Paula (org.). **Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2006. p. 251-255.

CHASSOT, Attico. **Para que(m) é útil o ensino?** Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

CHIARO, Sylvia; AQUINO, Kátia. Argumentação na sala de aula e seu potencial metacognitivo como caminho para um enfoque CTS no ensino de química: uma proposta analítica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 411-426, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n2/1517-9702-ep-43-2-0411.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

CORRÊA, Jane. Debate regrado- domínio do argumentar trabalhando com a oralidade em uma turma do 3º ano do ensino fundamental. **Nau Lietáriaria**, v. 9, n. 1, p. 1-9, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/43372/27870>. Acesso em: 8 nov. 2019.

FATARELI, Elton *et al.* Mapeamento de textos de divulgação científica para planejamento de debates no ensino de química. **Química Nova na Escola**, v. 37, n. 1, p. 11-18, 2015. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc37_1/04-EA-19-14.pdf. Acesso em: 8 nov. 2019.

FONTANA, Roseli. **A mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GÓES, Maria Cecília. A aprendizagem e o ensino fecundo: apontamentos na perspectiva da abordagem histórico-cultural. *In*: PERES, Eliane *et al.* (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículo e cultura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 414-420.

MACHADO, Andréa. Compreendendo as relações entre discurso e a elaboração de conhecimentos científicos na sala de aula. *In*: SCHNETZLER, Roseli; ARAGÃO, Rosália de (org.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas: R. Vieira Gráfica e Editora Ltda., 2000.

MÓL, Gerson de Souza. A divisão de Ensino da SBQ. *In: MÓL, Gerson de Souza (org.). Ensino de química: visões e reflexões.* Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. p. 11-26.

MORTIMER, Eduardo. A chama e os cristais revisitados: estabelecendo diálogos entre linguagem científica e linguagem cotidiana no ensino de Ciências da natureza. *In: SANTOS, Wildson; MALDANER, Otavio (org.). Ensino de química em foco.* Ijuí: Editora Unijuí, 2010. p. 181-208.

MORTIMER, Eduardo; MACHADO, Andréa. Múltiplos olhares sobre um episódio de ensino: por que o gelo flutua na água? *In: ENCONTRO SOBRE TEORIA E PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS: linguagem, cultura e cognição reflexões para o ensino de ciências, 1., 1997, Belo Horizonte. Anais...* Belo Horizonte: UFMG-FE / UNICAMP-FE, 1997.

OLIVEIRA, Jordana de; MENDONÇA, Paula. Proposta pedagógica para o ensino explícito de argumentação: o caso da controvérsia histórica do gás oxigênio. *Química Nova na Escola*, v. 41, n. 3, p. 266-274, 2019. Disponível em: http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc41_3/09-E-QF-26-18.pdf. Acesso em: 8 nov. 2019.

OLIVEIRA, Renato. Ensino de química: por um enfoque epistemológico e argumentativo. *Química Nova na Escola*, v. 37, n. 4, p. 257-263, 2015. Disponível em: http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc37_4/04-EA-15-14.pdf. Acesso em: 8 nov. 2019.

SANTOS, Wildson dos; PORTO, Paulo Alves. A pesquisa em ensino de química como área estratégica para o desenvolvimento da química. *Química Nova*, v. 36, n. 10, p. 1570-1576, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/qn/v36n10/14.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

SANTOS, Wildson dos; SCHNETZLER, Roseli. **Educação em química: compromisso com a cidadania.** 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

SCHNETZLER, Roseli. A pesquisa no ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. *Química Nova na Escola*, v. 25, Supl. 1, p. 14-24, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/qn/v25s1/9408.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

SCHNETZLER, Roseli. A pesquisa no ensino de química e a importância da Química Nova na Escola. *Química Nova na Escola*, n. 20, p.

49-54, 2004. Disponível em: <http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc20/v20a09.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

SILVEIRA JÚNIOR, Célio da; MACHADO, Andréa. A linguagem e o outro no processo de compreensão de conteúdos conceituais químicos. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, 18., 2016, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2016. p. 1-12. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0032-1.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

SOARES, Márton; MESQUITA, Nyuara; REZENDE, Daisy. O ensino de química e os 40 anos da SBQ: o desafio do crescimento e os novos horizontes. **Química Nova**, v. 40, n. 6, p. 656-662, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/qn/v40n6/0100-4042-qn-40-06-0656.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

SOUZA, Vitor; SASSERON, Lucia Helena. As interações discursivas no ensino de física: a promoção da discussão pelo professor e a alfabetização científica dos alunos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 593-611, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n3/07.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

SOUZA; Nilcimar; CABRAL, Patricia; QUEIROZ, Salete. Argumentação de graduandos em química sobre questões sociocientíficas em um ambiente virtual de aprendizagem. **Química Nova na Escola**, v. 37, n. Especial, p. 95-109, 2015. Disponível em: http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc37_especial_I/12-CP-95-14.pdf. Acesso em: 8 nov. 2019.

VYGOTSKY, Lev. **Obras escogidas II**: pensamento y lenguaje, conferencias sobre psicología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2014.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

As narrativas de professores e profissionais da educação: histórias únicas de sujeitos únicos contadas para sujeitos únicos

HELOÍSA HELENA DIAS MARTINS PROENÇA¹

LIANA ARRAIS SERODIO²

GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO³

Resumo

No presente texto, partindo do paradigma da teoria histórico-cultural de que os sujeitos se formam e se constituem na cultura, bem como dos estudos bakhtinianos, apresentamos uma discussão a respeito das narrativas pedagógicas, com apoio na importância da palavra enunciada pelos sujeitos profissionais da escola. Não uma palavra qualquer, mas uma palavra reconhecida por seu valor ideológico e social. Inicialmente, propomos que as narrativas verbais, escritas por profissionais que atuam na escola, em diferentes áreas e contextos, são potentes como uma maneira de pensar a respeito do cotidiano profissional. Defendemos que o processo narrativo escrito pode ajudar a produzir uma paradoxal aproximação e distanciamento do vivido, vislumbrando alternativas de resistência e de construção de conhecimentos a partir da prática profissional. Depois, discutimos sobre a importância de uma metodologia narrativa para a pesquisa em educação e a formação dos profissionais da escola. Por fim, trazemos a narrativa de um professor de história e uma breve interpretação para dar a ver a contribuição que um processo formativo apoiado nas narrativas pode oferecer à formação dos educadores. Finalizamos com algumas reflexões sobre a importância das narrativas pedagógicas nos processos formativos.

Palavras-chave: Formação continuada. Cotidiano escolar. Formação dos profissionais da educação. Pesquisa narrativa.

Teachers and education professionals narratives: unique stories of unique subjects told to unique subjects

Abstract

In the present text, starting from the paradigm of the historical cultural theory that the subjects are formed and constituted in the culture, and the bakhtinian studies, we present a discussion about the pedagogical narratives, supported by the importance of the word uttered by the professional subjects of the school. Not just any word, but a word recognized for its ideological and social value. Initially, we propose that verbal narratives, written by school professionals in different areas and contexts, are powerful as a way of thinking about professional daily life. We argue that the written narrative process can help to produce a paradoxical approach and distance from the lived, glimpsing alternatives of resistance and knowledge construction based on professional practice. In the second part of the text, we discuss the importance of a narrative methodology for research in education and the training of school professionals. Finally, we bring the narrative of a history teacher and a brief interpretation to show the contribution that a formative process supported by the narratives can offer the formation of educators. We conclude with some reflections on the importance of pedagogical narratives in the formative processes. Keywords: Continuing education. School daily life. Training of education professionals. Narrative search.

Las narrativas de maestras y profesionales de la educación: historias únicas de sujetos únicos contadas para sujetos únicos

Resumen

En el presente texto, partiendo del paradigma de la teoría cultural histórica de que las asignaturas están formadas y constituidas en la cultura, y los estudios de Bakhtin, presentamos una discusión sobre las narrativas pedagógicas, apoyada por la importancia de la palabra pronunciada por los sujetos profesionales de la escuela. No cualquier palabra, sino una palabra reconocida por su valor ideológico y social. Inicialmente, proponemos que las narraciones verbales, escritas por profesionales de la escuela en diferentes áreas y contextos, sean poderosas como una forma de pensar sobre la vida diaria profesional. Argumentamos que el proceso narrativo escrito puede ayudar a producir un enfoque paradójico y una distancia de lo vivido, vislumbrando alternativas de resistencia y construcción de conocimiento basadas en la práctica profesional. En la segunda parte del texto, discutimos la importancia de una metodología narrativa para la investigación en educación y la formación de profesionales escolares. Finalmente, traemos la narrativa de un profesor de historia

y una breve interpretación para mostrar la contribución que un proceso formativo apoyado por las narrativas puede ofrecer a la formación de educadores. Concluimos con algunas reflexiones sobre la importancia de las narrativas pedagógicas en los procesos formativos.

Palabras clave: Educación continua. La vida diaria de la escuela. Capacitación de profesionales de la educación. Investigación narrativa.

*“Nada é impossível de mudar
Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinaí, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural, [...] nada deve parecer natural, nada deve
parecer impossível de mudar.”
Bertolt Brecht (1982)*

A opção pela teoria histórico-cultural como paradigma de formação humana implica o pesquisador, ao tecer sua pesquisa, considerar que os sujeitos se formam e se constituem nas relações que vão estabelecendo com o mundo e sua cultura – no limite do que são capazes de construir nessas relações –, assim como estão, pesquisador e sujeitos, em constante processo de transformação na relação com todo o meio sociocultural que os constituem.

De qualquer maneira, há sempre um movimento social e cultural que produz conhecimentos das pessoas em geral e que fornece dados para o mercado de trabalho, para as políticas educacionais, para a estrutura básica de saneamento, para a saúde da população etc. (infelizmente sempre menos do que deveria). A forma de manusear esses dados de maneira que o ambiente em que se vive e o horizonte social das transformações se materialize, portanto, é determinada pelas ideologias dominantes e pelos interesses de uma faixa muito pequena da população que controla a economia e as políticas públicas.

Porém, há um movimento mais sensível que se dá entre um indivíduo e outro, apesar das políticas públicas de controlar e alterar, inclusive que movimentam as próprias relações entre os indivíduos, em nossas relações face a face, que vivemos no dia a dia, na casa, nos trabalhos e na escola.

Partindo desse pensamento, podemos dizer que as ciências da educação, pertencendo às ciências humanas, é, por assim dizer, obrigada/implícada a viver em um horizonte sociocultural geral e assumir que produz

conhecimentos interindividuais nas relações face a face. Tendo chance de considerar esses múltiplos movimentos, o profissional da educação é responsável por poder proporcionar aos sujeitos situações didático-sociais que os levem a se relacionar interindividualmente, produzindo transformações em suas vidas, que, desse modo, podem também alterar as relações que estabelecem na profissão e na sociedade: na “comunicação da vida cotidiana” (VOLÓCHINOV, 2006, p. 35).

Assim, encontrar meios para evidenciar as coisas que acontecem nesse cotidiano vivido pelos sujeitos singulares é uma das formas de acessar as experiências que constituem as relações humanas de ensino, de conteúdo dos mais diversificados, na escola.

É nesse intrincado contexto, complexo e multifacetado, em que entra nossa aposta nas narrativas, nas histórias que contamos uns aos outros no dia a dia e nas narrativas pedagógicas como um gênero secundário do discurso, originário e composto do gênero primário oral do cotidiano (BAKHTIN, 2003, 2016), dos profissionais da educação.

Considerando a palavra como o signo mais permeável e sensível às mais sutis alterações sociais (VOLÓCHINOV, 2017), apostamos na importância da palavra enunciada por esses sujeitos. Não uma palavra qualquer; uma palavra reconhecida, pelos pesquisadores, por seu valor ideológico e, para tal, que tem amplo valor social. É importante ficar claro:

Para que um objeto, independentemente do tipo da sua realidade, entre no horizonte social de um grupo e provoque uma reação ideológica signica, é necessário que ele esteja relacionado com as premissas socioeconômicas essenciais da existência desse grupo; é necessário que, de algum modo, ele toque, mesmo que parcialmente, as bases da existência material daquele grupo (VOLÓCHINOV, 2017, p. 111)⁴.

Quando falamos em qualquer ambiente social, nossas palavras são encharcadas de valor social e ideológico, inclusive na escola. Podemos dizer que, principalmente em nossa época repleta de convulsões sociais, nossas palavras podem estar impregnadas de preconceitos, os quais parecerão elogios a outros.

[...] como Janus, qualquer signo ideológico tem duas faces. Qualquer xingamento vivo pode se tornar um elogio, qualquer verdade viva deve inevitavelmente soar para muitos como uma

grande mentira. Essa dialética interna do signo revela-se na sua totalidade apenas em épocas de crises sociais e de mudanças revolucionárias (VOLOCHINOV, 2017, p. 113).

As narrativas verbais escritas⁵ são uma maneira de pensar a respeito desse nosso cotidiano, rico em perdas e ganhos, resultante e promotor da sociedade, que senta nas cadeiras da sala de aula individualmente, a cada nova geração, produzindo e/ou reproduzindo a cultura.

O processo narrativo escrito pode ajudar a produzir uma paradoxal aproximação e distanciamento do vivido, que vislumbre alternativas de resistência a um modo de viver de bases seletivas e preconceituosas, que valoriza algumas práticas em detrimento de outras, reforça um jeito de viver que não oferece as mesmas condições socioeconômicas para todos. Narrar a vida pode dar a ver aquilo que fica oculto, escondido na artificialização dos fazeres, na reprodução mecânica de movimentos incorporados culturalmente e pouco compreendidos pelos sujeitos que os replicam com certa naturalidade, porque reproduzem o que estão acostumados sem pensar a respeito.

Narrar o cotidiano, narrar a experiência, narrar aquilo que se vive, narrar o que se sente ao olhar para o que se vive, narrar o que se deseja evidenciar e narrar para compartilhar são ações narrativas do sujeito que podem ajudar tornar a experiência acessível ao próprio sujeito que a narra, mas também a outros sujeitos que não viveram o contexto narrado. Acontece que, por também serem humanos, viverem na mesma cultura, embora em contextos diferentes, podem produzir um processo interpretativo do que foi narrado. Nesse processo entram em interlocução narrativa com o autor, o qual, ao escrever, foi responsivo a alguém em alguma situação vivida, constituindo, no motivo do que e como contar o que contou para alguém que não é indiferente a ele, sua narrativa.

A narrativa, portanto, é um ato responsivo ao outro por quem não se é indiferente, mesmo quando esse outro está fisicamente ausente.

Podemos ter poucas certezas na vida, mas ninguém em sã consciência dirá e se comportará como quem não liga para o que outro sujeito pense em relação a ele. Nada do que fazemos, muito menos escrevendo, escapa de um pensamento: o que o outro pensaria se me visse agora? Ou, no mínimo, será que estou me fazendo entender? Essa presença constante do outro comigo é garantia de que tudo o que dizemos tem tonalidades alteritárias, mesmo no diário mais íntimo do sujeito. Mesmo

ao espelho, fazemos caras e bocas, imaginando ser o que queremos para o outro, que está nos vendo. Assim, as narrativas passam por esse olhar do autor, a cada palavra cogitada (BAKHTIN, 2019).

Isso dá às narrativas a presença refletida/refratada do outro: a alteridade do eu, que torna inescapável qualquer diálogo (BAKHTIN, 2015a). Um outro-para-mim que nos vê e imagina os acontecimentos que vivemos de novo faz sua aparição no momento em que definimos com nossas escolhas de palavras (a construção composicional) a personagem, no tempo e no espaço do acontecimento narrado (BAKHTIN, 2003; 2015b).

A narrativa, assim, torna-se repleta de vozes; ela é polifônica. Narrar é uma ação de partilha de valores entre sujeitos, cada um com as muitas vozes que o constituem. Ademais, quando um sujeito narra, necessariamente precisa de pelo menos um outro sujeito para quem dizer como seu interlocutor.

A narrativa pedagógica é dialógica desde o berço. Porém, o autor é senhor de uma dialogia especial, porque deve cuidar da construção estética de sua posição axiológica não indiferente na escola.

O autor é profundamente ativo, mas seu ativismo tem um caráter dialógico especial. Uma coisa é o ativismo (aktivnost) em relação a um objeto morto, a um objeto mudo que se pode modelar e formar ao bel-prazer; outra coisa é o ativismo em relação à consciência viva e isônoma do outro. Esse ativismo que interroga, provoca, responde, concorda, discorda, etc., ou seja, esse ativismo dialógico não é menos ativo que o ativismo que o conclui, coisifica, explica por via causal, torna inanimada e abafa a voz do outro com argumentos desprovidos de sentido. Dostoiévski interrompe constantemente mas não abafa a voz do outro, nunca a conclui “de sua parte”, ou seja, da parte de outra consciência – a sua (BAKHTIN, 2003, p. 339-340).

O profissional da educação, ao atuar como um escritor literário, por exemplo, Dostoiévski, segundo Bakhtin (2010): de certa maneira, “não conclui de sua parte a consciência do outro”, por sua não indiferença ao outro a respeito de quem fala, tendo falado e vivido com ele no acontecimento que narra. A narrativa é um ato dialógico, quando tem o outro olhando para si, quando não se devota a criar de si uma imagem idêntica ao que gostaria de ser reconhecida pelo outro, mas, pelo contrário, percebe que o olhar do outro para si é (senão sempre) geralmente surpreendente, assim como seu olhar de si para o outro.

O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e o outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir (BAKHTIN, 2010, p. 142).

O diálogo é inescapável, mas isso não quer dizer que se evitará o confronto, principalmente em época de grandes convulsões sociais como as que vivemos. Porém, é importante compreender que os valores partilhados entre os sujeitos que narram podem ser de ideologias variadas. A dialogia não garante que a democracia prevaleça, enquanto o silenciamento não deixa de ser uma das maiores violências que se pode infligir ao outro, sobretudo na escola: silenciar a livre expressão é restringir a produção de conhecimento.

As narrativas podem ser uma garantia de que o cotidiano, com suas histórias “comuns”, tenha espaço e tempo de revelar as singulares soluções para problemas comuns que somente são vistas a partir da qualidade da diferença que nos constitui em nossa identidade profissional, com suas obrigações genéricas, porém de maneira singular – uma diferença alteritária.

As narrativas pedagógicas e a formação continuada de professores e profissionais da educação

*“A palavra fotografa mas não é um retrato.
Nada tem de estática, nunca mais.
Uma vez escrita está esperta e à espreita.
Muito mais à espreita do que quando pensada.
Basta um olhar alfabetizado sobre a escrita palavra,
e pou! Volatiza-se sua potencialidade, abrem-se as travas,
e o mar de significados começa e não cessa de bater e de voar.”*
Elisa Lucinda (2016)

Nas instituições de ensino, assim como ocorre em outros campos da vida humana, vivemos inúmeras situações, mas apenas algumas delas nos tocam a ponto de desejarmos falar mais sobre o vivido. Algumas dessas experiências são tão relevantes que saem do universo concreto e são com-

partilhadas em algum meio de comunicação: contamos o ocorrido para um amigo, para um parceiro profissional, para alguém que esteja disposto a escutar, e o fazemos culturalmente.

Nossa aposta é aproveitar dessa “natureza cultural” e investir em uma metodologia de pesquisa que seja narrativa desde o modo de pensar cotidiano, entendendo que esse modo narrativo de pensar não é mais simples ou menos sofisticado, mas é mais direto, objetivo, prático, pois nasce de uma necessidade de resultado imediato.

As metodologias narrativas têm essa objetividade no dizer direto, praticidade ao falar com outro, mas também não são nada simples; talvez sejam mais sofisticadas, pois devem tratar com esse pensamento direto-narrativo de ideias, imagens, gestos e entonações os acontecimentos que provocaram uma experiência igualmente sofisticada, composta necessariamente de diversas linguagens, mas que passa por um filtro (ou funil) ao ser expressa por meio de palavras, por meio da linguagem verbal, dentre todas as outras linguagens que constituem nosso pensamento. Não é nada tão dramático assim. Mas é preciso ter consciência de que a linguagem verbal tem essa especialidade, que treinamos desde bebês, de denominar o mundo, e nele, nossos desejos e emoções.

Tomando como campo de estudo a formação de professores, as narrativas pedagógicas podem ser compreendidas como fundamentais na invenção de uma escola cada vez mais dialógica e democrática, assim como incluyente e que respeite os sujeitos e suas expressões em suas singularidades, pois, ao narrarem suas experiências, professores e profissionais da educação possibilitam uma rede de diálogos com a escola (PRADO, 2013). Dizendo de outro modo, uma pesquisa que considere cada escola na relação com seus profissionais, organismos únicos e singulares, portanto vivendo histórias que também podem ser vistas nesse viés.

Com apoio em autores como Certeau (1985), Bakhtin (2003, 2010) e Portelli (2016), podemos dizer que cada sujeito possui uma história única, tecida na sua relação com o mundo e com outros sujeitos de sua cultura, e as histórias únicas compartilhadas nos ajudam a compreender as relações humanas em sua multiplicidade, no mundo cultural em que vivemos.

Partindo dessa compreensão de que as histórias vividas pelos sujeitos são únicas e irrepetíveis, ao serem consideradas na construção das pesquisas em educação, podem nos ajudar a tecer compreensões e interpretações cada vez mais aprofundadas das variadas nuances que constituem as relações es-

colares nas mais diversas instituições de ensino. Compreender com maior profundidade determinada história pode contribuir para elaborações que nos ajudem a tecer compreensões de outras histórias, não por semelhanças, mas por nos possibilitar, justamente, o aprofundamento do olhar.

Tomando como referência os estudos de Ginzburg (2002), podemos dizer que a singularidade dos sujeitos e de suas histórias produz modos de viver e conceber a realidade que também são únicos. Não é uma história “em geral”, mas histórias únicas de sujeitos singulares, embora haja uma versão histórica geral dos tempos vividos. Ser um sujeito histórico não quer dizer ser um sujeito determinado pela história geral, mas também um sujeito com sua história única. É preciso ver nas entrelinhas, procurar e prezar pelos detalhes, ir além do discurso oficial e escutar as histórias particulares. Para uma pesquisa em educação realmente implicada com os sujeitos reais, não basta a análise das histórias produzidas pela oficialidade das instituições. Embora,

Analisar as estratégias de um autor por trás das muralhas de proteção de um único texto poderia ser, num certo sentido, tranquilizador. Numa perspectiva do gênero, falar de realidades situadas fora do texto seria uma ingenuidade positivista. Mas os textos têm fendas. Da fissura que indiquei, sai algo de inesperado [...] (GINZBURG, 2002, p. 99).

É no aprofundamento dos detalhes, das histórias narradas pelos documentos orais e registrados de múltiplas formas, produzidos cotidianamente pelos sujeitos sobre o seu próprio trabalho, independentemente dos documentos oficiais das instituições educacionais, que podemos encontrar esse sujeito singular com suas histórias também singulares. Sujeitos únicos que enunciam palavras únicas.

Assim, partimos do pressuposto de que na área educacional é importante e fundamental compreender as singularidades dos processos educativos, embora sempre na relação com processos sociais mais ampliados.

Dessa forma, a partir dessas concepções, é possível dizer que nos constituímos na relação com o outro, pelo outro e por meio do outro (BAKHHTIN, 2003), ressaltando, assim, uma concepção de sujeito sustentada não somente na identificação, mas em uma dinâmica em que a alteridade, além de nos constituir, amplia o alcance da identidade.

A relação eu-outro-outros, em contextos socio-histórico-culturais, cria a possibilidade da ampliação dos horizontes dos sujeitos, no desdobramento dos lugares enunciativos, na multiplicidade de vozes, na configuração da polifonia entre o que é dito e o como se diz (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p. 106).

As relações que dão visibilidade à alteridade vão se estabelecendo entre o que é do sujeito e o que é do meio social, na relação com outros sujeitos, produzindo efeitos, compartilhados ou não, dos significados produzidos historicamente.

É nessa rede de significações múltiplas que acontecem as relações entre os atores da escola. Pensar no processo formativo e na constituição profissional dos diferentes profissionais da escola é considerar esses aspectos; compreender que só é possível tecer processos formativos com/para professores e profissionais da escola, considerando suas histórias reais de sujeitos únicos.

Com a ajuda de Certeau (1985), ainda é possível dizer que é necessário compreender as histórias cotidianas vividas pelos sujeitos da escola para, a partir delas e de suas relações com o mundo vivido, fazer uso de certas estratégias que favoreçam romper com esse cotidiano estático, determinista, e construir outras possibilidades de relação com o conhecimento. Sempre lembrando que a explicação produzida por uma pesquisa, que, por um lado, é circunscrita e limitada por uma escolha e, por outro, é decorrente dela, é sempre uma explicação possível, mas nunca uma verdade única. Além disso, outras ações se impõem a partir dela. Se escolhermos uma materialidade, o material se impõe sobre a técnica, por exemplo. Se o conteúdo temático referente à “formação docente” é a escolha, o olhar verá até na formação de uma criança as ações docentes que lhe dizem respeito. Nesse nosso caso, por exemplo, optamos pela materialidade da escrita, nos documentos com os quais produzimos conhecimentos, com os quais pesquisamos. Mas o ciclo “escolha e limitação” não se interrompe; antes, é um ciclo de um passo e um freio ou impulso, ou melhor, um ato constituído inclusive pelo freio e pelo impulso, determinando naquele momento como o passo será, mas sempre considerando que essa determinação não é definitiva, mas circunscrita às condições do vivido com todas as situações culturais. É importante compreender que, talvez, até mesmo uma primeira escolha (um princípio) tenha sido, até certo ponto, decorrente da história das experiências vividas pelo pesquisador, nascendo em

uma corrente ideológica mais ou menos aprofundada dos signos que não acaba nessa relação. Então, entendemos que é mais abrangente dizer que o ato da escolha é responsivo, pois

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir (BAKHTIN, 2010, p. 44).

Tudo isso sem nos esquecer de frisar que esse ato responsável e responsivo tem que ser livremente assinado por seu ator.

Assim, narrar tem sido imprescindível para a produção de conhecimentos implicada – pensando em implicação nos sentidos que têm para a pesquisa-intervenção (MENDES; PEZZATO; SACARDO, 2016).

As possibilidades de olhar e tecer compreensões, quando são narradas por escrito, embora de maneira única e de um certo ponto de vista, ajudam a compreender outras situações pelos processos, e não pelos resultados. As narrativas pedagógicas constroem o caminho trilhado pelo sujeito a partir de seu olhar, não contam todo o fato em todos os prismas e, justamente por isso, abrem-se a outras interpretações quando partilhadas com outros sujeitos, porque os sujeitos não são coincidentes como os dados quantitativos tentam provar; são qualitativamente diferentes e estão carregados de uma unicidade emotivo-volitiva inerente às suas construções na vida e na cultura e, quando expostos a uma experiência narrada, respondem a ela com todo seu ser, produzem conhecimentos e memórias para além do fato narrado. Uma narrativa inicia uma teia de compreensões de sujeitos singulares que, em ato, respondem ao serem acionados.

Da maneira, sempre única e sob um certo ponto de vista, como o pesquisador faz a opção por acessar os conhecimentos produzidos pelos próprios profissionais da instituição escolar, esse pesquisador pode compreender que esses conhecimentos têm “culpa” ou “mérito” por produzir o processo da própria pesquisa.

Queremos destacar que falamos de uma metodologia de pesquisa em educação em que é possível olhar e compor alguns modos de compreender a realidade. Essa maneira singular é, assim, não generalizável ao uso

de outros pesquisadores ou a outras explicações produzidas em uma pesquisa, mas narrativamente servem como conselhos (BENJAMIN, 1985) possíveis de ajudar a compreender outras situações pelos processos, e não pelos resultados.

Além disso, para esse modo de pensar, é fundamental destacar o já dito e ter em mente que as instituições de ensino são ricos espaços de relações e teias de sentidos e significados entre os sujeitos que dela participam, cada um deles com sua história e bagagens culturais, que interpretam e reinterpretem o mundo a sua maneira, criando um conjunto diversificado e heterogêneo de relações, vozes, situações e práticas, portanto com maior potencial para respostas criativas, desde que se proporcione autonomia e permita que os sujeitos exercitem e exerçam sua autoria em seus campos de atuação. É esse movimento, sempre único, que precisa ser considerado nas pesquisas educacionais e práticas educativas.

A produção narrativa e o processo formativo que desencadeia

*“Ai, palavras, ai, palavras.
Que estranha potência, a vossa!
Ai, palavras, ai, palavras.
Sois de vento, ides no vento,
No vento que não retorna,
E, em tão rápida existência,
Tudo se forma e transforma!”
Cecília Meireles (1967)*

A pesquisa e a formação de profissionais da educação, por meio das narrativas pedagógicas, têm sido a base do trabalho que desenvolvemos nas diferentes frentes que atuamos, seja na graduação, na pós-graduação ou na formação continuada de professores e outros profissionais das instituições de ensino. Nosso percurso tem nos mostrado o quanto as narrativas são potentes no campo da investigação em educação. Assim, partimos do pressuposto que narrar o vivido no campo educacional é uma prática que possibilita o desenvolvimento de ações formativas que respeitam os sujeitos e suas experiências, sem ignorar os contextos, e que ajuda a produzir interpretações desse vivido de um modo mais sensível e amoroso (MIRANDA; MELLO, 2018). Assim, ao mesmo tempo que falamos de

formação docente, falamos de narrativas pedagógicas, ou seja, tratamos de formação docente por meio das narrativas. Partimos do ponto de vista que o educador é um pesquisador da própria prática, e à medida que se dispõe a registrar os acontecimentos do cotidiano escolar e a dialogar com seus registros, contribui para desencadear um processo formativo que é próprio, mas também pode ser muito interessante para outros sujeitos do mesmo campo de atuação.

Para dar a ver o processo ao qual nos referimos, escolhemos a narrativa de um professor de história sobre um episódio vivido com alunos do 9º ano do ensino fundamental e, logo em seguida, ensaiamos uma interpretação do narrado no campo da formação.

O pesadelo de Voltaire

A história é objeto de uma construção, cujo lugar não é formado pelo tempo homogêneo e vazio, mas por aquele saturado pelo tempo-de-agora. [...] A Revolução Francesa compreendia-se como uma Roma retornada. Ela citava a antiga Roma exatamente como a moda cita um traje do passado. A moda tem faro para o atual, onde quer que este se mova no emaranhado do outrora. Ela é o salto do tigre em direção ao passado. Só que ele ocorre numa arena em que a classe dominante comanda. O mesmo salto sob o céu livre da história é o salto dialético, que Marx compreendeu como sendo a revolução. (Walter Benjamin)

— Pensa bem! Pensa bem! — frisou a menina, dirigindo-se ao colega, quase gritando — A liberdade de expressão é uma coisa boa para o mundo de hoje.

— Claro que não! Presta atenção! — rebateu o menino, também alterado — Eles defendiam a liberdade porque assim você seria livre para ser contra a religião...

— É... — refletiu a menina.

Os alunos do nono ano estavam discutindo sobre os iluministas e alguns se incomodaram com as ideias de Voltaire. Fiquei preocupado porque no entendimento de dois meninos, os iluministas eram ateus e contra a igreja, e eles estavam revoltados. Para piorar ainda mais o clima tenso, outro aluno disse que achava que no futuro haveria uma “guerra entre os cristãos”. Não adiantou muito eu explicar que a principal crítica dos iluministas era o fanatismo religioso e não a religião em si.

— Professor, eu vi na internet que os iluministas viviam em sociedades secretas. Se eles eram a favor da liberdade e da

razão por que viviam escondidos? Eu também vi que eles eram dos *illuminati* — disse um dos indignados, com um leve sorriso de ironia.

Tentei distanciar o iluminismo de qualquer teoria da conspiração dos dias de hoje, mas não adiantou muito.

— Eles eram contraditórios, diziam que eram a favor da liberdade de expressão, mas queriam que os pensadores governassem o mundo..... — continuou o primeiro, insistindo na perseguição aos iluministas.

Bem que tentei, mas não consegui evitar que os dois garotos, quase enfurecidos, dessem um salto até o passado e povoassem de medo, na penumbra daqueles tempos revolucionários, o sonho de futuro de Voltaire, que acordou em sobressalto, trêmulo e desorientado como quando acordamos de um pesadelo (PEREIRA, 2014, p. 183-184).

Esse professor de história do 9º ano nos mostra que o processo de produção de conhecimento sobre o iluminismo, que ele pretendeu fazer acontecer por meio de Voltaire, é atravessado por uma discussão formativa sem dúvida, e digamos, mais atual, apesar do salto ao passado, a respeito da luta da liberdade de expressão contra a religião. Os estudantes produzem uma compreensão sobre o conteúdo apresentado e também o acessaram por meio da internet, o que não é controlado pelo professor, e vai além da preparação da aula que possivelmente realizou, vai além do currículo escolar que orientou a escolha de conteúdos, ultrapassa os limites da didática e da pedagogia, porque se inunda da vida vivida pelos estudantes do 9º ano, na cultura. Conforme Benjamin (1985, p. 229), “a história é objeto de uma construção, cujo lugar não é formado pelo tempo homogêneo e vazio, mas por aquele saturado pelo tempo-de-agora”.

O conhecimento histórico é parte dos “conhecimentos especiais” desse professor, da especificidade do seu campo de atuação, e ele poderia se restringir a discutir a história de um Voltaire do passado, sem nenhuma interlocução com o tempo presente. Porém, ao escutar as conversas, ele não deixou de se assustar e, apesar de tentar, não conseguiu evitar que os alunos quase brigassem, posicionando-se contra a liberdade de expressão. As interpretações dos estudantes estão carregadas de confusões construídas a partir de informações fragmentadas, e eles se exaltam. E o professor, mesmo com o domínio conceitual, não consegue evitar as tessituras que os alunos produzem. Elas acontecem, independente do professor.

Narrando a experiência, o professor nos ajuda a perceber o quanto as relações entre aula, conhecimento, alunos e professores estão imbricadas de questões outras que nem sempre consideramos nas aulas. Pensar na prática pedagógica a partir de uma narrativa como essa, em processos formativos, pode colocar em discussão temas que não consideramos em nossas ações profissionais. Com acesso à narrativa do professor, podemos tecer interpretações sobre ela e também sobre a prática docente e, quando fazemos isso, colocamos em relação os conhecimentos e as ações desse professor, junto aos nossos, e, ainda mais, outros professores e outros profissionais da educação poderiam ainda enxergar e escutar outras coisas, diferentes das que destacamos, lendo a mesma narrativa. Dizendo de um outro modo, sem essa narrativa, que faz parte de uma tese de doutorado, e é uma entre tantas outras narrativas que materializam, de maneira singular, situações, acontecimentos, conversas, quase brigas, enganos, descobertas... por meio das quais esse professor produziu conhecimentos com sua pesquisa e sem as quais não teria produzido tampouco as questões que o levaram a ela, não poderíamos dialogar sobre os limites das ações educacionais diante do mundo e da vida, iniciadas por esse professor de história. Então, sem dúvida nenhuma, são narrativas formativas não só para os outros professores, mas também para formadores de professores e outros profissionais da educação.

Com a narrativa que é conosco partilhada, é possível participar da conversa e tecer outros desfechos para o mesmo fato, ainda com uma visão de futuro (BAKHTIN, 2003), na tentativa de construir outros presentes na prática de outros professores de história, mas também de português, matemática, química etc.

Palavras finais

“Só se pode compreender a vida como evento, e não como um ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos.”
Bakhtin (2010, p. 116)

Essas características que reconhecemos ser importantes para o trabalho com formação docente – e discente também – podem ser reconhe-

cidas em narrativas pedagógicas de professores que não são indiferentes aos seus estudantes, a ponto de escutá-los e a eles responder, por exemplo, com uma narrativa. A singularidade de cada indivíduo em suas relações sociais, o exercício de autonomia que a autoria provê e torna evidente, a diversidade das relações, potencial para produzir compreensões acerca do cotidiano, são alguns dos temas que surgem e podem ser desenvolvidos, sistematizados, estendidos, ampliados, aprofundados e mesmo alterados a partir do compartilhamento por meio das narrativas pedagógicas.

A formação docente tem muito a ganhar se compreendida como responsividade à singularidade de cada um. As narrativas pedagógicas e a formação inicial ou continuada de professores e profissionais da educação que levam em conta a singularidade docente proporcionam ampliação da compreensão, pois respeitam as escolhas, com suas limitações e avanços.

Por tudo isso, entendemos que o conhecimento produzido nas instituições educacionais não pode ser desconsiderado nos processos formativos dos profissionais que já atuam na escola, pois esse espaço de relações é resultado da produção de seus atores internos. Para que a escola seja efetivamente transformada, é necessário que crenças, valores e atitudes de seus atores sejam questionados por eles mesmos, em relação a outros atores educacionais externos a ela, porque produzem suas ações diretamente com os outros produtores de conhecimentos nas instituições educacionais.

Os agentes externos à escola que foram do cotidiano escolar podem colaborar e possibilitar, por meio de diferentes estratégias, as mudanças que só ocorrerão se for mudada a forma de interação no próprio contexto escolar.

Sendo assim, os processos formativos também são alimento que se alimentam do próprio cotidiano; portanto, é importante partir de estudos e reflexões pautados nas necessidades vividas diariamente pelos sujeitos das instituições de ensino, porque é princípio que potencializa os espaços formativos e possibilita um processo muito mais significativo para seus profissionais.

Falamos de um trabalho formativo que tenha como pressuposto o próprio contexto da escola, não qualquer escola, mas a escola de atuação. Um processo formativo que permita especular as ideias, sabendo que, para isso, é necessário ter tempo para refletir, tempo para deixar as reflexões

refrataram-se entre si e com outras reflexões, tempo para deixar as aparentes lições dormirem, tempo de folga, mesmo para mexer e remexer nos feitos, buscar os vestígios. Tempo de dar vez e voz aos profissionais, singulares atores do cotidiano pedagógico, produtores de conhecimento, que, enquanto narram suas experiências, revivem os processos e produzem, coletivamente, outros modos de compreendê-las para proposição de suas próprias ações formativas na escola.

Recebido em: 04/11/2019

Aprovado em: 19/12/2019

Notas

1 Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Especialista em Educação pela Universidade São Francisco. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Pedagoga. Coordena o Grupad (Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo) da UNICAMP. Docente no Instituto Brasileiro de Formação de Educadores (IBFE-Campinas) em cursos de pós-graduação. Formadora de profissionais da educação. E-mail: heloisamartinsproenca@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora-colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (Mestrado Profissional) na Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordena o Grupo Bakhtiniano (GruBakh) do GEPEC. E-mail: laserodio@gmail.com

3 Professor livre-docente na área de Educação Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). Realizou estágio pós-doutoral pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Portugal). E-mail: toledo@unicamp.br

4 Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material (VOLOCHÍNOV, 2006).

5 Frisamos as narrativas de que falamos como escritas. Já dissemos que são uma alteração no gênero primário oral das relações cotidianas, por passarem a ser escritas, possibilitando que a arquitetura estética leve em conta refletir sobre os sentidos e rearranjar, inclusive, a ordem do discurso. Quando oral, as imagens e os sentidos sofrem outras forças, mas não é possível “rebobinar a fita”, pois já está nos ouvidos do auditório social. E frisamos que são verbais, pois não tratamos de narrativas pictóricas, musicais, gestuais...

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2015b.
- BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. Tradução de Marisol Barenco de Mello, Maria Leticia Miranda, Cecília Maculam Adum, Ekaterina Vólkova Américo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.
- BRECHT, Bertolt. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982.
- CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. *In*: SZMRECSANY, Maria Irene (org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. Anais do encontro. São Paulo: FAU/USP, 1985.
- GINZBURG, Carlo. As vozes do outro: uma revolta indígena nas ilhas marianas. *In*: GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LUCINDA, Elisa. **Vozes guardadas**. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- MAGALHÃES, Maria Cecília; OLIVEIRA, Wellington. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 103-115, 1º semestre 2011. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/4749/5077>. Acesso em: 8 out. 2019.

MEIRELES, Cecília. **Obra poética**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1967.

MIRANDA, Maria Letícia; MELLO, Marisol Barenco. Escrituras de si: é possível o enfoque autobiográfico em pesquisa? *In*: SERODIO, Liana Arrais; SOUZA, Nathan Bastos (org.). **Saberes transgredientes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p.109-128.

MENDES, Rosilda; PEZZATO, Luciane Maria; SACARDO, Daniele Pompei. Pesquisa-intervenção em promoção da saúde: desafios metodológicos de pesquisar “com”. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 6, p. 1737-1746, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v21n6/1413-8123-csc-21-06-1737.pdf>. Acesso em: 8 out. 2019.

PEREIRA, Marcemino Bernardo. **“Faço-me das tuas nas nossas palavras”**: a escrita de textos no ensino de História. 2014. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAM, Campinas, 2014.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537/502>. Acesso em: 8 out. 2019.

PORTELLI, Alessandro. Para além da entrevista: uma autobiografia da minha prática. *In*: PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Ed. Hucitec, 2006.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Ciência e política: reflexões críticas sobre a pesquisa como ato político

DULCE CONSUELO ANDREATTA WHITAKER¹

Resumo

Este ensaio parte de questões metodológicas e de experiência pessoal para chegar às questões políticas. Considera os dados de qualquer pesquisa como construídos pelo pesquisador, além de lembrar suas intenções e sua responsabilidade enquanto cientista que deve ter em mente o que será feito com seus resultados (pelo poder), diante da transformação de ciência em tecnologia, já que essa é a principal característica do capitalismo desde a Revolução Industrial – o que leva à dominação ideológica via mercadoria. São discutidas as consequências desse processo e sugeridas propostas no sentido de desvendar a ideologia e chegar à contraideologia, praticando a pesquisa como ato político.

Palavras-chave: Metodologia. Ideologia política. Contraideologia.

Science and politics: critical reflections on research as a political act

Abstract

This essay lies on methodological issues and personal experience to reach political issues. It considers the data of any research as constructed by the researcher, in addition to remembering his intentions and responsibility as a scientist who must have in mind what will be done with his results (by power), given the transformation of science into technology, as this is the main characteristic of capitalism since the Industrial Revolution - which leads to ideological domination via commodity. The consequences of this process are discussed and proposals are suggested in order to unveil ideology and arrive at counter ideology, practicing research as a political act.

Keywords: Methodology. Political ideology. Counter ideology.

Ciencia y política: reflexiones críticas sobre la investigación como acto político

Resumen

Este ensayo se basa en cuestiones metodológicas y experiencia personal para llegar a cuestiones políticas. Considera los datos de cualquier investigación como contruidos por el investigador, además de recordar sus intenciones y responsabilidad como científico que debe tener en cuenta lo que se hará con sus resultados (por poder), en vista de la transformación de la ciencia en tecnología, ya que esto es la principal característica del capitalismo desde la Revolución Industrial – lo que conduce a la dominación ideológica a través de la mercancía. Se discuten las consecuencias de este proceso y se sugieren propuestas para desvelar la ideología y la contra ideología, practicando la investigación como un acto político. Palabras-clave: Metodología. Ideología política. Contra ideología.

Introdução

Pesquisas científicas se desenvolvem a partir de teorias que serão confirmadas (ou reformuladas) pela interpretação de dados colhidos com base em metodologias que envolvem técnicas rigorosamente selecionadas para compor o quadro a ser analisado pelo pesquisador. É cada vez mais claro para pesquisadores – especialmente nas Ciências Humanas – que os dados não são somente, ou exatamente, coletados. Na verdade, o cientista constrói seus dados, influenciado pelo seu campo teórico-metodológico e por fatores que vou abordar ao longo deste texto.

Imaginemos uma cientista “de laboratório” coletando e organizando seu material para análise posterior. O projeto se encontra em fase inicial, mas nada ali é aleatório. O pesquisador se submete a regras, utiliza equipamentos com rigorosas diretrizes para seu uso e organiza os dados tendo em mente as hipóteses ou os elementos mais importantes relativos ao fenômeno que busca ou pretende compreender. Está, portanto, construindo seus dados para obter deles o maior e melhor número de informações possíveis, da mesma forma que um astrônomo ajusta seu telescópio e introduz nos cálculos sua equação pessoal, escolhendo o melhor momento e a parte mais adequada e acessível do “céu estrelado” para construir os dados que lhe permitirão resultados, os mais originais possíveis, aplicando procedimentos que possam aproximá-lo do real em processo.

Na Sociologia – e nas Ciências Humanas em geral –, não temos laboratórios, no sentido de locais apropriados, nos quais podemos controlar todas as variáveis de uma dada situação. Só é possível simular um experimento isolando atores sociais em uma sala de aula, uma oficina, um setor de empresa ou situações similares, e ainda assim fazemos parte – o pesquisador e os participantes – de uma totalidade histórica que precisa ser considerada.

Assim, na maior parte do tempo, o cientista social realiza sua pesquisa investigando um mundo caótico, cuja complexidade tem que ser levada em conta. Trabalhando, por exemplo, com entrevistas, ele tem que registrar, na medida do possível, tudo o que acontece e faz sentido no momento da sua aplicação, evitando cuidadosamente os obstáculos epistemológicos derivados de preconceitos e pré-juízos que, em nosso tipo de sociedade, quase “flutuam” à nossa volta (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1988). Ao captar, nas entrevistas, as constantes e as informações significativas, estará construindo seus dados, processo que já se iniciou quando preparou as técnicas para abordagem dos sujeitos participantes que vão confiar-lhe seus depoimentos. Aliás, essa escolha já dá início à construção dos dados.

Por que início este artigo com questões metodológicas? O que têm essas questões com atos políticos? Chegarei lá! Devo primeiro lembrar aos leitores características importantes da Ciência, as quais, embora óbvias, nem sempre são lembradas, mas são básicas para equacionar questões políticas.

Reflexões críticas sobre conhecimento científico

Senão, vejamos: o conhecimento científico é diferente de outras formas de conhecimento, contrariando, frequentemente, o conhecimento de senso comum, no que tange à questão dos processos que ocorrem nos fenômenos observados, seja na natureza, seja na sociedade. É muito citada a famosa frase de Marx, quando observamos que o senso comum se inspira nas aparências, enquanto o conhecimento científico busca as essências. Também difere de conhecimentos altamente reconhecidos e valorizados como a manifestação poética e a sabedoria das religiões. Mas, como sempre procurei afirmar em minhas aulas de metodologia científica, não podemos considerar a Ciência como superior a outras formas de conhecimento do mundo, porque todas são válidas para aqueles que dela

participam, e a Ciência não oferece explicação para questões metafísicas nem oferece solução para dramas existenciais, como já lembrava o famoso verso de Shakespeare em Hamlet. Diante da morte, por exemplo, não há explicação científica que console, mas a fé pode convencer-nos de que existe vida além da morte e que passamos desta para a melhor (ou pior, conforme as circunstâncias).

Por outro lado, o conhecimento científico não é atingido facilmente. Sejam fenômenos físico-químicos, biológicos ou socio-históricos, os objetos que os constituem estarão sempre “resistindo” ao olhar e à mente do pesquisador, conforme a interessante observação de Adorno (1975)².

Quando contemplamos a beleza de um céu estrelado, misteriosos corpos celestes não nos revelam, a olho nu, magnitudes e distâncias, e nem podemos saber, nós os leigos no assunto, se são estrelas ou planetas. Necessitamos, enfim, de poderosos telescópios e muito estudo para captar nebulosas ou galáxias.

Vejam um exemplo menos sofisticado: a maçã em nossas mãos revela apenas sua cor. Nada expressa sobre sua bioquímica, as vitaminas e os sais minerais que a compõem. Ela “resiste” à nossa mente, e então temos apenas sensações: é suculenta? Mas a água que contém está camuflada nas fibras de sua estrutura. Para entender toda essa riqueza e complexidade, muita pesquisa foi realizada pelas Ciências que fornecem conhecimentos aos nutricionistas.

Já os fenômenos humanos, que são históricos e biopsicossociais, ocorrem em um teatro nebuloso de aparências, no qual o comportamento manifesto precisa ser desvendado porque não oferece explicações para seus motivos, intenções ou estímulos. Para Durkheim é resultado da coerção social e para Marx é condicionado pela infraestrutura, com suas relações de produção. Enquanto isso, um psicanalista procura misteriosos processos inconscientes nas profundezas da psique dos indivíduos. Ou seja, temos aí fenômenos mais complexos do que estrelas e maçãs. O bom pesquisador, portanto, é aquele que se sente fascinado e desafiado por “mistérios” que podem ser decifrados...

Assim, a pesquisa científica é, de início, resultado da curiosidade de pessoas que não se satisfazem com explicações derivadas do mundo das aparências nem mesmo com as próprias teorias científicas – até porque estas últimas precisam ser confirmadas ou reformuladas em aproximações sucessivas (KOURGANOFF, 1961), que, aliás, nunca dão conta de

explicar o real em caráter definitivo. Mas, como alertava Einstein, a paixão pela ciência é semelhante à paixão pela música, então cresce a fascinação do pesquisador por novas aproximações em direção a novas descobertas.

O cientista é, portanto, um ser privilegiado³. E então chegamos ao ponto importante deste ensaio. O cientista, já no início do seu trabalho, precisa estar alerta ao que será feito pelo sistema com base em suas descobertas.

Capturadas pelo capitalismo – principalmente a partir da Segunda Revolução Industrial, no século XIX – e largamente utilizadas, muitas descobertas científicas começaram a ser aplicadas com objetivos totalmente contrários às intenções do pesquisador.

Não podemos culpar Einstein, ou Rutherford, ou Oppenheimer, ou tantos físicos nucleares, pelo genocídio de Hiroshima e Nagasaki nem pelas consequências de vazamentos nucleares (Chernobyl) na então União Soviética ou, mais recentemente, no Japão. Segundo Fritjof Capra (1982) – ele mesmo um físico de renome –, muitos pesquisadores abandonaram essa área da Física ao tomarem consciência da necrófila aplicação dos seus resultados⁴. Também não podemos culpar a Ciência em geral pela mercantilização dos tratamentos no campo da medicina, o que enriquece grandes laboratórios a partir de nossas doenças e provoca contradições entre cura e morte, no avanço da monopolização dos resultados de pesquisas na área.

Da mesma forma, aprendi com minha saudosa orientadora, a professora doutora Aparecida Joly Gouveia – especialista em Sociologia da Educação e Metodologia Científica –, que, quando descobrimos aspectos democráticos no acesso ao ensino superior, não somos responsáveis por qualquer “confortável cruzar de braços” das autoridades encarregadas de promover a ampliação desse acesso (GOUVEIA, 1978). E, se hoje constatamos as melhorias nos últimos anos, com a maior presença de pobres e afrodescendentes nas universidades, não somos culpados pelas atuais políticas de restrições aos financiamentos de pesquisa e pós-graduação do atual governo, que, maquiavélico, pretende justamente impedir que esses novos atores sociais (os pobres que chegaram à universidade) alcancem esse estrato intelectual. Aliás, vou me adiantando em minhas conclusões: chegou a hora de pesquisar a situação criada por esses entraves, suas motivações políticas e as influências ocultas atuando nas esferas do poder.

Está na moda culpar a Ciência pela má aplicação de suas descobertas, o que, no entanto, só acontece porque tais descobertas são transformadas em tecnologia, sem previsão de suas consequências para a saúde dos usuários ou para o meio ambiente em geral.

Não me alinho com acusações ou críticas à Ciência e seus avanços. Pelo contrário, tenho muito claro que foi a captura de suas descobertas pelo capitalismo – processo evidente durante o século XIX, mas que já se anunciava desde a renascença, com as grandes navegações, suas invasões e guerras decorrentes – que gerou, paralelamente aos benefícios da industrialização⁵, um cortejo de avassaladoras consequências negativas para o meio ambiente, enquanto novas doenças degenerativas cresceram para substituir o desaparecimento de outras – infecciosas, debeladas pelas vacinas, antibióticos e corticoides (os dois últimos com suas contrapartidas em efeitos colaterais). Não pretendo me alongar sobre as contradições que se intensificaram, com a vitória aparentemente definitiva do capitalismo, a qual pode ser resumida em mais de um bilhão de famintos em meio à crescente produção de alimentos transformados em commodities para especulação nas bolsas de valores.

O que pretendo situar aqui é a responsabilidade do cientista durante o desenvolvimento da sua pesquisa e, principalmente, no momento e depois da publicação dos seus resultados. Enquanto pesquisador, curioso e fascinado por sua atividade e apaixonado pelo conhecimento científico, não é (ou não deveria ser) inocente. Haverá sempre, por trás de sua pesquisa, aspectos financeiros e lutas de poder, o que pode ser resumido como “questões políticas”. O pesquisador, seja ele um iniciante, seja ele um renomado cientista, não pode alegar que não gosta de política, que nada entende do que está acontecendo nas esferas do poder. Afinal, ele frequenta espaços acadêmicos nos quais tudo se denuncia (ou não?), mas ele precisa se perguntar: quem vai se beneficiar dos meus resultados? Quem vai se aproveitar deles? Que tipo de aplicação resultará das minhas descobertas? E se prestar atenção ao que está desvelando, vai chegar à ideologia (no sentido marxista de falsa consciência) – aquela forma ilusória dos complexos de ideias que obscurecem a compreensão adequada dos processos socio-históricos e das injustiças sistêmicas. São formas de pensar que impedem de compreender adequadamente o real porque obstaculizam a percepção do que se apresenta envolto pelas

aparências. Só uma adequada construção dos dados de uma pesquisa, direcionando sua interpretação, alarga a percepção, permitindo desvendar a ideologia.

Quando Bacon formulou a famosa teoria dos ídolos que impede o ser humano de compreender o real, estava tangenciando o fenômeno da ideologia que seria genialmente equacionado por Marx e Engels (1979), quase três séculos depois.

Na atualidade, após os avanços do conhecimento sobre o caráter maquiavélico da falsa consciência, o pesquisador que escapa das armadilhas da ideologia (WHITAKER; FIAMENGUE, 2002) está em condições de denunciar perversidades sistêmicas e seus responsáveis. Sua pesquisa se configura, então, como ato político, já que foi projetada para tal desde os seus primeiros passos.

Ninguém leva muito a sério as denúncias do cidadão comum quando, intuitivo e clarividente, critica as injustiças e desigualdades sociais (pessoas raras, diga-se de passagem, porque predomina sobre a maioria a poderosa ideologia como falsa consciência). Mas quando um pesquisador vai a público, armado de dados bem construídos – interpretados de forma crítica – e faz suas denúncias, sua autoridade é reconhecida, e seu direito de denunciar é levado em conta. Lembro-me aqui de uma conferência de Enzo Faletto a que assisti no Chile em 1994, quando o famoso sociólogo afirmou, de forma positiva, que a Sociologia é uma ciência plena de intenções.

Realmente, trabalhando com Sociologia Rural – área na qual fiz muita pesquisa, tendo como base teórica a cultura, a educação e a ideologia –, observo que minhas intenções sempre se expressaram em objetivos claros: destruir imagens estereotipadas sobre o campo e os camponeses, conjunto de preconceitos que considero obstáculo epistemológico a uma compreensão satisfatória da mulher e do homem rural; valorizar a ruralidade historicamente, ressaltando o papel do campesinato, sem o que não há equacionamento adequado de qualquer problema social no campo; pesquisar a educação do/no campo, apontando o caráter urbanocêntrico, sociocêntrico e etnocêntrico da escola, o que contribui poderosamente para a exclusão dos seus alunos. Por outro lado, minhas perspectivas sobre as injustiças históricas em relação aos pobres do campo reforçaram minha luta pela reforma agrária, pela educação freireana no campo, e minhas denúncias sobre o urbanocentrismo marcaram indelevelmente o aparecimento das Ciências Humanas a partir do século XIX.

Considerações sobre pesquisas como ato político

Minhas pesquisas foram e serão sempre plenas de intenções assumidas que configuram atos políticos. E acredito hoje, diante do grave momento político que atravessamos, com a extrema-direita tomando o poder em diferentes pontos do globo, especialmente em nossa problemática América Latina, que a afirmação de Faletto (1994) vale para todas as ciências.

Vejam, por exemplo, as graves denúncias sobre a invasão da privacidade por meio dos avanços da informática. Nem Orwell (1949), com sua famosa distopia sobre 1984, imaginou tão espantosa possibilidade. Estou me referindo a uma empresa de consultoria, Cambridge Analytica, que fabrica e envia fake news de acordo com as idiosincrasias dos usuários das redes sociais, os quais são segmentados em grupos de até 256 pessoas e bombardeados com milhões de mensagens específicas, produzidas de acordo com suas tendências e seus interesses. Segundo editorial do *Le Monde Diplomatique Brasil*, no dia das eleições presidenciais no Brasil, 7 de outubro/2018, “1.7 milhões de notícias falsas foram compartilhadas no FACEBOOK [...] abrigadas no WhatsApp e no Facebook Messenger” (CACCIA BAVA, 2019, s/p). O fantástico é que tais mentiras são direcionadas às vulnerabilidades de pessoas identificadas como suscetíveis de serem persuadidas. Aliás, em um aspecto Orwell acertou: estamos em plena aplicação da “novílingua”, já que “fake news” é a nova palavra para o que chamávamos de calúnia.

É claro que precisamos pensar também nas intenções nada edificantes de pesquisas encomendadas ou pesquisadores que constroem seus dados afinados com as necessidades da dominação e que nunca desmascaram ideologias; muito pelo contrário, fabricam-nas.

Mas o que dizem sobre isso os cientistas da computação? Pelos meus argumentos iniciais, os cientistas não seriam culpados, já que os processos denunciados são produzidos por empresas e, são, portanto obras do capitalismo, na forma selvagemmente desenfreada que adotou na contemporaneidade.

Mas cientistas trabalham para a Cambridge Analytica! Ou devemos chamá-los de técnicos, já que não são pesquisadores no sentido clássico? E suas intenções perversas podem ser consideradas atos políticos?

Não! Reservemos a expressão “político” respeitando a origem histórica do termo na Grécia clássica: o cuidado com a POLIS.

Tais atos, que manipulam ingênuos, invadem a privacidade e alteram eleições (caso de Trump nos Estados Unidos) e consultas ditas democráticas (caso do Brexit). Não são atos políticos, e sim atos nazistas. No passado, conseguiam-se tais resultados com a utilização de violência explícita exercida por seres humanos, especialmente adestrados, como os agentes da Gestapo na Alemanha nazista e os torturadores na América Latina dos anos 1970. Hoje tudo funciona com “anestesia eletrônica”, e as pessoas são manipuladas por robôs – os chamados bots.

Conforme o referido editorial do *Le Monde Diplomatique Brasil*, citando reportagem da Folha de São Paulo (grande imprensa, observem; e, portanto, alinhada com a burguesia), “empresários que apoiaram Bolsonaro se utilizaram do caixa dois para pagar o envio, por meio de robôs, de milhões de mensagens contra o PT no WhatsApp” (CACCIA BAVA, 2019, s/p).

Por que tamanho empenho e sofisticação para evitar a eleição de um professor e filósofo, premiado como o melhor prefeito do mundo? E de onde vem tanto dinheiro para sustentar tão mirabolante tecnologia?

Nem todos percebem, mas, por trás desse “mistério”, temos a fome de petróleo das grandes potências. Esgotado nos Estados Unidos, caro e problemático no Oriente Médio, o petróleo do Atlântico Sul é a grande atração para as corporações internacionais (WHITAKER, 2018).

Não por acaso, graves crises políticas marcam a contemporaneidade em cinco países da América do Sul – todos produtores de petróleo: o Brasil do pré-sal (um golpe travestido de impeachment); Venezuela (bloqueios comerciais criam situação desesperadora); Equador (estado de exceção); Bolívia (golpe militar em curso); Argentina (crise econômica após vitória inesperada da direita)⁶.

No caso brasileiro, a atuação da Cambridge Analytica e os interesses petrolíferos já estão desmascarados. E quanto às pesquisas, geólogos já apresentam importantes publicações em relação à geopolítica do petróleo⁷.

Temos aí exemplos de pesquisas como ato político. Mas quem, no grande público, as lê, fora dos grupos especializados e/ou interessados em desmascarar o poder econômico do capital? Há fatos que explicam o golpe de 2016 no Brasil e os estranhos resultados de eleições na Argentina à mesma época.

Pesquisas em áreas muito técnicas como a questão do petróleo, mesmo quando divulgadas, são de difícil acesso para o cidadão comum (mulheres e homens assoberbados pelas exigências do trabalho e dos cuidados familiares).

Minha tese, neste ensaio, é de que, diante das dificuldades do cotidiano, a área que mais pode contribuir para a pesquisa como ato político é a educação – desde sempre, um campo interdisciplinar e que deve se tornar transdisciplinar como exige Morin (1973, 2002).

Os educadores, por suas atividades socialmente valorizadas, estão entre os profissionais altamente reconhecidos pela sociedade. O campo da educação escolar é tão importante para o Estado que produz o paradoxo: professoras e professores correm o perigo de se transformarem em “correia de transmissão” para a extrema-direita no poder (“Escola sem Partido”, eis outra expressão para o dicionário da novíngua em construção). Como escapar a esse triste destino? O melhor antídoto para isso é a pesquisa como ato político, já que, como todo fenômeno humano, a educação escolar ocorre em campos de contradições (vide a recente ocupação de escolas públicas por adolescentes no país).

Pesquisadores de diferentes áreas ligadas à educação devem equacionar contradições, explicando a vulnerabilidade (dos ingênuos), enfatizando aspectos positivos da escola pública (professores e alunos críticos) e desmascarando o caráter ideológico das medidas que visam elitizar as universidades por meio da privatização e da supressão de verbas.

Entre as duas últimas décadas, tivemos uma espécie de “primavera política” (suprimida em 2016). Políticas públicas favoreceram classes subalternas, o sistema de cotas e a criação de 18 universidades em pontos estratégicos do país permitiram acesso a cursos superiores, mestrado e doutorado e até bolsas de estudos no exterior a jovens cujas famílias nem sempre imaginaram que seus filhos pudessem chegar a tal. Há indícios de que muitas famílias beneficiadas por essas políticas altamente democratizantes votaram na direita nas eleições de 2018. Minha hipótese é de que, embalados pela ideologia do mérito e evidentemente hipnotizados pelas artimanhas da Cambridge Analytica, imaginaram o sucesso social e/ou educacional apenas como resultado do esforço pessoal.

Não descarto ainda a falsificação das urnas porque, afinal, o povo brasileiro não é fascista. Mas, de qualquer forma, milhões votaram em um quase desconhecido parlamentar, guindado à posição de salvador (pelas armas).

Precisamos de muita pesquisa, com muita divulgação (acessível) – não exatamente para compreender o funcionamento dos algoritmos ou programas sofisticados com a atuação dos bots. Isso os entendidos explicam (técnicos em informática, estatísticos, hackers etc.).

O que precisamos é muita pesquisa em Sociologia e Psicologia Social e assessoria, talvez de psicanalistas, para compreender as vulnerabilidades que nos assombram. É no plano do cotidiano que tais dados precisam ser construídos, com base em teorias rigorosamente fundamentadas. Chega de culpar a classe média pelos últimos acontecimentos no país. Existe uma burguesia – e para conhecer seus motivos não precisamos muita pesquisa. Quanto à classe média, eis aí um conceito abstrato! Explica tudo e por consequência não explica nada. Mas há muita “matéria concreta” na esfera do poder: o judiciário, o congresso, as petrolíferas, a burguesia nacional e internacional. Esses já conhecemos bem.

As questões a pesquisar referem-se a descobrir por que uma parte da população se deixa levar por gente que monta propaganda político-eleitoral imitando armas com as mãos...

Outras questões, exigindo a pesquisa como ato político, referem-se à insensibilidade empresarial para com os problemas sociais e ambientais que paradoxalmente se agravam à medida que cresce extraordinariamente a aplicação de conhecimento científico à produção de tecnologia (WHITAKER, 2015). Ou seja, o espantoso avanço científico não resolve os graves problemas decorrentes da sua transformação em tecnologia. O poder de sedução da parafernália tecnológica utilizada pelo capital no processo industrial já se anunciava desde o século XIX (MARTINS, 1996). O que se precisa equacionar cientificamente são as barreiras profundas que impedem a maioria da população de perceber a relação entre a produção de mercadoria e as mazelas por ela provocada, perceber, enfim, os resultados do encantamento derivado dos “milagres da Ciência”.

Para Maurizio Lazzarato (2014, p. 23), “O real ainda é dominado pelas ‘leis’ do Capital, entre as quais a mais temível é a introdução do infinito na produção e no consumo”.

Os textos de Lazzarato (2014) nos alertam para uma nova categoria histórica (ou sociológica?): o homem endividado, que se prende às novas formas do capitalismo, derivadas da financeirização.

Mas não consigo aceitar apenas a dominação do capital como explicação definitiva para os males da humanidade, apesar da força desigual da ideologia sobre o sujeito à sua mercê. Acredito que os processos sociais não são inexoráveis; são históricos.

Caso contrário, de nada adiantaria propor a pesquisa como ato político. Mas, para tais problemas, a pesquisa como ato político deve ser

exercida como pesquisa-ação – aquela técnica por meio da qual o cientista desvenda a ideologia, aprendendo com e orientando os participantes na mesma direção.

Por último, proponho que os especialistas e os críticos de tantas mazelas parem de usar a expressão “sociedade de consumo” para categorizar nossa sociedade. Na verdade, vivemos em uma “sociedade de produção”. E como já demonstrou Marx, a produção cria o consumo. Esta é uma verdade tão bem “escondida” pela ideologia que somente com muita pesquisa como ato político poderemos desvendá-la.

À guisa de conclusão

Retomando minha ideia inicial: na pesquisa científica, o ato político se inicia na construção dos dados. Os dados “não falam” por si; eles precisam ser iluminados por teorias críticas. Dessa forma, tornam-se mais acessíveis à interpretação. O objeto em análise vai deixando de “resistir” (à análise) porque as aparências se desvanecem e a ideologia é desmascarada. Quando o pesquisador consegue desmascarar a ideologia – a ilusão que promove a falsa consciência –, completa-se o ato político.

Dirão alguns que a ideologia também interfere no pesquisador. Mas aqui temos uma “variação” no conceito de ideologia, tal como proposto a partir de Lênin e genialmente teorizado por Gramsci (1976).

Para o grande pensador político italiano, Antonio Gramsci, a ideologia pode ser compreendida como visão de mundo, variando para diferentes classes e grupos sociais. Gramsci viveu na Itália fascista e permaneceu no cárcere como prisioneiro político até a doença que o levou à morte em 1937. Qualquer semelhança com o Brasil de hoje não é mera coincidência. Boa parte do seu pensamento expresso em “Cadernos do Cárcere” teve grande divulgação e aplicação no Brasil, exatamente no período da ditadura militar (anos 1970), inspirando pesquisas justamente no campo da Educação, além da Política e da Sociologia. Suas ideias sobre cultura, educação e visão de mundo começam a ecoar novamente, dadas as semelhanças entre o Brasil da “nossa” contemporaneidade e aquele momento marcado pelos chamados “anos de chumbo” (período Médici). A obra de Gramsci sobre os intelectuais (GRAMSCI, 1979) ganhou destaque nos anos 1970 e merece releitura. Na pesquisa como ato político, o pesquisador (cientista)

precisa compreender seu papel como intelectual, alargando (ou corrigindo) sua visão de mundo para transformá-la em “contraideologia”, tal a função da ideologia como visão de mundo.

Em minhas pesquisas, prefiro preservar o conceito original (marxista) de ideologia como falsa consciência, como proposto por pensadores da Escola de Frankfurt (HORKHEIMER, 1971). Mas não sou ortodoxa, e, em Ciência, não podemos e não devemos ser dogmáticos; portanto, entendendo que a ideia de visão de mundo deve ser aplicada hoje para desenvolver a contraideologia entre lideranças políticas e intelectuais orgânicos dos grupos explorados na sociedade capitalista. O papel desses intelectuais é alargar a visão de mundo: a sua própria e a daqueles que representa como intelectual orgânico.

Pode ser paradoxal (especialmente para um marxista ortodoxo) que as distintas visões de mundo de diferentes grupos e/ou classes sociais tenham sido conceituadas como ideologias por um importante marxista como Gramsci, o que parece contrariar frontalmente o pensamento de Marx e Engels na ideologia alemã (1979). Mas é preciso atentar para o fato de que Gramsci faz uma importante elaboração teórica com uma clara distinção entre ideologias orgânicas (aquelas que organizam os grupos no terreno da história para a luta política por mudanças positivas) e ideologias arbitrárias (aquelas que, ao contrário, são negativas e claramente se aproximam do conceito marxista de falsa consciência) (GRAMSCI, 1976). Essa forma de conceituar ideologias orgânicas é importante, já que nos faz pensar na necessidade de expectativas utópicas e na luta por uma sociedade mais justa. Para Guido Liguori (2007, p. 141), importante intérprete dos escritos gramscianos, existe nesses textos “uma decidida revalorização do conceito de ideologia [...] uma concepção original e inovadora”. Liguori (2007, p. 142) é enfático ao afirmar que:

[...] a ideologia, em Gramsci, é a representação da realidade própria de um grupo social. O sujeito individual tem uma visão própria do mundo, que não é só sua, mas é – embora de modo não mecânico – do grupo social do qual faz parte.

Mas essa visão de ideologia brotando das superestruturas do “bloco histórico” (GRAMSCI, 1976) não pode obscurecer a importância do conceito marxista da falsa consciência, a qual precisa ser desmascarada pela pesquisa que se apresenta como ato político, como tentei argumentar.

A ideologia como visão de mundo se insere na ação política dos movimentos sociais que buscam se organizar na luta por seus direitos. Mas a ideologia como falsa consciência está ali mesmo, camuflada em racionalizações e ilusionismos – verdadeira fantasmagoria envolvendo a realidade – e só pode ser desmascarada pela pesquisa como ato político; ou por uma revolução por meio da educação, tal como foi proposto na Grã-Bretanha por outro grande marxista, especializado em estudos culturais, Raymond Williams (1961), que, pouco antes de morrer, declarou sua profunda decepção com a escola pública daquele país sob o desgoverno de Margareth Thatcher. Mas fiquemos com o Paulo Freire da Pedagogia do Oprimido. Com ele, ainda é possível contemplar a utopia.

Recebido em: 06/10/2019

Aprovado em: 20/12/2019

Notas

1 Professora emérita da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail de contato: valvasc2013@gmail.com

2 Importante lembrar que, para Adorno (1975, p. 27), também o pensamento resiste: “El pensamiento es, por su misma naturaleza, negación de todo contenido concreto, resistencia a lo que se le impone [...]”. Afinal, nesse caso, completa-se a dialética entre sujeito e objeto, uma dialética negativa.

3 É preciso, no entanto, lembrar que o conhecimento científico pode ser, para alguns, um tanto desconfortável. Para tais pessoas, pode ser aconselhável dedicar-se à vida religiosa ou manter um cotidiano tranquilo ligado às representações do senso comum.

4 Consta, por exemplo, que Santos Dumont se suicidou ao tomar conhecimento de bombardeios aéreos realizados no Campo de Marte em São Paulo em 1932 durante a chamada Revolução Constitucionalista.

5 Dispensar-me de explicar os efeitos positivos do avanço científico, já que a memória social sustenta essa perspectiva. Quanto às mazelas do industrialismo, há sobre elas uma percepção cada vez mais clara. O importante seria compreender o paralelo entre os dois processos, os quais ocorrem simultaneamente.

6 No caso da Argentina, a situação está para mudar após os desastres do último governo. Observem os resultados das eleições de outubro de 2019 com a volta das esquerdas ao poder.

7 Ver, por exemplo, Nozaki (2018).

Referências

ADORNO, Theodor. **Dialectica negativa**. Madrid: Taurus, Cuadernos para el diálogo, 1975.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **El ofício de Sociólogo: presupostos epistemológicos.** México D.F.: Siglo Veinteuno, 1988.

CACCIA BAVA, Silvio. Google, facebook e a extrema direita. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 2 set. 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/google-facebook-e-a-extrema-direita/>. Acesso em: 15 set. 2019.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente.** São Paulo: Cultrix, 1982.

FALETTO, Enzo. **Conferência de Encerramento do IV Congresso da ALASRU (Associação Latino-americana de Sociologia Rural).** Concepción, Chile, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Democratização do Ensino Superior. Tendências na composição social da clientela. **Cadernos de Pesquisa**, n. 16, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HORKHEIMER, Max. Un nuevo concepto de ideología. *In*: LENK, Kurt. **El concepto de ideología.** Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1971.

KOURGANOFF, Vladimir. **A pesquisa científica.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1961. (Coleção Saber Atual).

LAZZARATO, Maurizio. **O governo do homem endividado.** São Paulo: N-1 Edições, 2014.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

MARTINS, Hermínio. Tecnologia modernidade e política. *In*: MARTINS, Hermínio. **Hegel, Texas e outros ensaios de teoria social.** Lisboa: Editora Século XXI Ltda, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido e a natureza humana**. Lisboa: Publicações Europa América Ltda., 1973.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NOZAKI, William. O golpe e o pré-sal: origem, desenvolvimento e consolidação da crise. **Rede Brasil Atual**, 18 mar. 2018.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

WHITAKER, Dulce. Tecnologia e poder: um ensaio de interpretação sociológica. *In*: D'INCÃO, Maria Ângela (org.). **Domínio das Tecnologias: ensaios em homenagem a Hermínio Martins**. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2015.

WHITAKER, Dulce. **O golpe que nos desafia: ensaio de interpretação geopolítica**, 2018. Mimeografado.

WHITAKER, Dulce; FIAMENGUE, Elis. Ciência e ideologia: as armadilhas do preconceito. *In*: WHITAKER, Dulce (org.). **Sociologia rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. London: Chatto & Windus, 1961.

Pareceristas do ano de 2019

Profa. Dra. Adriana Alves Fernandes Costa

Profa. Dra. Ana Maria de Campos

Prof. Dr. Antônio Carlos Miranda

Profa. Dra. Fabiana Rodrigues Sousa de Sante

Prof. Dr. Francisco Evangelista

Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto

Prof. Dr. José Renato Polli

Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

Prof. Dr. Jorge Luis Mialhe

Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Profa. Dra. Renata Sieiro Fernandes

Prof. Dr. Renato Kraide Soffner