

*interMeio*

**REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

**Célia Maria Silva Correa Oliveira**  
Reitora

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação  
em Educação

**João Ricardo Figueiras Tognini**  
Vice-reitor

**Élcia Esnariaga de Arruda**  
Diretora do Centro de Ciências Humanas e Sociais

*interMeio*

**REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7617  
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

**CÂMARA EDITORIAL**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alda Maria do Nascimento Osório  
Prof. Dr. David V - E Tauro  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fabiany de Cássia Tavares Silva - Presidente  
Prof. Dr. Luiz Carlos Pais  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Emília Borges Daniel  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Monica de Carvalho Magalhães Kassar  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sonia da Cunha Urt

**CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alda Junqueira Marin - PUC/SP  
Prof. Dr. Antonio Carlos Amorim - UNICAMP  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gizele de Souza - UFPR  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Vieira Silva - UFU  
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Tereza Cestari De Oliveira - UCDB  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Soraia Napoleão Freitas - UFSM  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP  
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo - UFPA  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Geovana Lunardi Mendes - UDESC

**CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Natércia Alves Pacheco - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto/PT  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>ª</sup>. Mariëtte de Haan - Utrecht University - Faculty of Social Sciences Langeveld - Institute for the Study of Education and Development in Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands (Holanda)  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>ª</sup>. Pilar Lacasa - Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultad de Documentación, Aulario Maria de Guzmán, Madrid (Espanha).  
Prof. Dr. José Carlos Morgado - Instituto de Educação Universidade do Minho Braga - Portugal.

*interMeio*

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

Editora Científica Responsável

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany@uol.com.br

*A revisão lingüística e ortográfica é de  
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade  
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica,  
Impressão e Acabamento  
Editora UFMS

Tiragem

1.000 Exemplares

**InterMeio tem seus artigos indexados na:**

**BBE** • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

**IBICT** • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

**GEODADOS** [www.geodados.uem.br](http://www.geodados.uem.br)

Os artigos devem ser encaminhados para:

**REVISTA INTERMEIO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHS/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

Site: [www.intermeio.ufms.br](http://www.intermeio.ufms.br)

E-mail: [intermeio.cchs@ufms.br](mailto:intermeio.cchs@ufms.br) ou [revistaintermeio@hotmail.com](mailto:revistaintermeio@hotmail.com)

Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7618

Revista publicada com recursos da



Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria De Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995 –.  
v. : il. ; 21 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação

ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

## Sumário

---

DOSSIÊ	
EDUCAÇÃO EM FOCO: SOB A ANÁLISE DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE - II	
SOBRE O PROJETO TEMÁTICO: TEORIA CRÍTICA, FORMAÇÃO E INDIVÍDUO José Leon Crochík Odair Sass	13
POTENCIAL ANALÍTICO E EMANCIPATÓRIO DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS CURRICULARES E SELEÇÃO DO CONHECIMENTO Monica Ribeiro da Silva Eloise Medice Colontonio	29
INDICADORES DE QUALIDADE E A REGULAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO: A PERSONIFICAÇÃO DA RACIONALIDADE TECNOLÓGICA NO QUADRO DA AMPLIAÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR Carlos Antônio Giovinazzo Jr	45
INDICADORES E EDUCAÇÃO NO BRASIL: A AVALIAÇÃO COMO TECNOLOGIA Odair Sass Maria Angélica Pedra Minhoto	63
ALGUNS PONTOS DE DIVERGÊNCIA ENTRE A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET E A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE José Leon Crochík	82
PSICOLOGIA APLICADA AO TRABALHO E FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO NA SOCIEDADE ADMINISTRADA: CONTRIBUIÇÕES DAS OBRAS DE F. W. TAYLOR, HENRI FAYOL E LÉON WALTER PARA O CONTROLE E DOMINAÇÃO DOS INDIVÍDUOS Denise Alves Guimarães	98

EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E GÊNERO: CONTRIBUIÇÕES DE NORBERT ELIAS Magda Sarat	118
EDUCAÇÃO INCLUSIVA, AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E PRECONCEITO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE Ricardo Casco Marian Ávila de Lima e Dias	140
EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PRECONCEITO E PSEUDIFORMAÇÃO Dulce Regina dos Santos Pedrossian Branca Maria de Meneses	154
ENSAIO	
PRÁTICA DOCENTE: ALGUMAS QUESTÕES DO CAMPO SOCIOLOGICO Maria da Graça Jacintho Setton	175
DEMANDA CONTÍNUA	
DIVERSIDADE DE ORGANIZAÇÕES RELIGIOSAS E HOMOGENEIDADE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL COLONIAL Carmen Lúcia Fornari Diez	185
O RESUMO ACADÊMICO COMO ATIVIDADE DIDÁTICA SIMPLIFICADA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE GRADUAÇÃO Nilson Thomé	202
ILETRISMO, EDUCACIÓN, ESCUELA Y CULTURA. UNA MIRADA INTEGRADORA J. Bibiana del Corro	215
RESENHA	
VALDEMARIN, Vera Teresa. História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010 (Biblioteca Básica da História da Educação brasileira; v. 6) Adriana Aparecida Pinto	233
TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA	239

## Apresentação

---

A crítica à lógica do equivalente, à lógica formal, como pensamento que deseja fortalecer a identidade entre sujeito e objeto, desconhecendo que, por meio da indistinção entre ambos, tanto o conhecimento quanto o sujeito não são possíveis, isto é, que sem essa distinção se fortalece a reprodução do existente, pois a forma enrijecida ocupa o lugar do objeto (do conteúdo), tem sido uma das principais contribuições da teoria crítica da sociedade ou Escola de Frankfurt. É preciso perceber na sociedade contemporânea aqueles elementos que impedem uma vida livre e justa a todos os indivíduos. Ao se valer da dialética, que se contrapõe à primazia do pensamento formal, à primazia do sujeito que é objetificado, sem ter consciência disso, a teoria crítica da sociedade analisa os obstáculos, bem como aponta as potencialidades presentes na tendência social. A reificação dos conceitos, decerto, propicia uma falsa objetividade, uma falsa subjetividade, enfim, uma consciência falsa que impede uma intervenção política rumo à emancipação humana.

Tomar as abordagens teóricas de Hegel, de Kant, de Marx, de Freud, entre outros autores, como referências, não implica considerá-las pressupostos ou dogmas. E muito menos promover uma síntese das duas últimas teorias, porém permitir a abertura de um conjunto de indagações, de hipóteses, de objetivos, com a finalidade de compreender a lógica da sociedade administrada ou unidimensional, nos termos de Horkheimer, Adorno e de Marcuse.

É certo que a teoria crítica da sociedade só se sedimenta no domínio do conhecimento e da ação transformadora das relações sociais existentes, o que demanda atitudes críticas no que se refere à relação sujeito e objeto, teoria e práxis. Se a direção para a emancipação está na base desta teoria, esta não pode se restringir a descrever a realidade, porém tem de analisá-la na possibilidade de buscar o *vir a ser* do indivíduo, da cultura e da sociedade considerando os condicionantes históricos.

Abrindo o *Dossiê* temos o texto **SOBRE O PROJETO TEMÁTICO: Teoria crítica, Formação e Indivíduo de autoria** de José Leon Crochík e Odair Sass, que discorre sobre o objeto do projeto temático Teoria Crítica, Formação e Indivíduo, desenvolvido desde 2009, na Universidade de São Paulo e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São alvos de delimitação e de discussão tanto os dois subprojetos que o compõem quanto a estrutura que permite considerá-lo temático. Na sequência, Monica Ribeiro da Silva e Eloise Medice Colantonio colocam em foco a atualidade da Teoria Crítica da Sociedade pelo potencial analítico acerca das categorias trabalho, cultura, ciência e tecnologia, por meio do texto **POTENCIAL ANALÍTICO E EMANCIPATÓRIO DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: políticas curriculares e seleção do conhecimento**. Já Carlos Antônio Giovinazzo Jr., em **INDICADORES DE QUALIDADE E A REGULAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO: a personificação da racionalidade tecnológica no quadro da ampliação do papel do professor**, trata dos indicadores de qualidade em educação no contexto das políticas educacionais formuladas a partir dos anos 1990. Para o autor, a elaboração de tais indicadores contribuiu para a definição dos parâmetros que passaram a vigorar nas práticas de avaliação educacional e considera-se que significaram um passo decisivo na direção de incrementar novos modos de regulação e controle sobre a escola e o professor. Em **INDICADORES E EDUCAÇÃO NO BRASIL: a avaliação como tecnologia**, Odair Sass e Maria Angélica Pedra Minhoto problematizam as avaliações organizadas e conduzidas por órgãos públicos realizadas principalmente para a obtenção de indicadores definidos operacionalmente com base em quesitos e critérios, de modo a fornecer, pelo menos, uma ordenação das escolas e do conhecimento adquirido pelo aluno. José Leon Crochík coloca em discussão a noção de inteligência e a de relação entre indivíduo e sociedade, desenvolvidas por Piaget, por meio de análises estabelecidas por pensadores da denominada



Teoria Crítica da Sociedade, no artigo intitulado **ALGUNS PONTOS DE DIVERGÊNCIA ENTRE A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET E A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE**. Trabalhando alguns resultados da pesquisa empírica sobre atuação de psicólogos nas organizações e, também, os argumentos desenvolvidos por autores que influenciaram a Psicologia aplicada ao trabalho no Brasil para explicar o controle e a dominação dos indivíduos no trabalho e fora dele, Denise Alves Guimarães nos apresenta **PSICOLOGIA APLICADA AO TRABALHO E FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO NA SOCIEDADE ADMINISTRADA: contribuições das obras de F. W. Taylor, Henri Fayol e Lèon Walter para o controle e dominação dos indivíduos**. No artigo **EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E GÊNERO: contribuições de Norbert Elias**, Magda Sarat apresenta resultados de pesquisa desenvolvida no município de Dourados (MS), junto a instituições de Educação Infantil, tendo como foco as memórias de infância das professoras. Considerando as mulheres, devido ao número majoritário de pessoas do sexo feminino na educação formal das crianças. Ricardo Casco e Marian Ávila de Lima e Dias apresentam as contribuições da teoria crítica da sociedade para analisar aspectos concernentes às relações entre avaliação educacional e educação inclusiva, apresentando alguns dados coletados em pesquisas do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito do IPUSP, no artigo **EDUCAÇÃO INCLUSIVA, AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E PRECONCEITO: contribuições da Teoria Crítica da Sociedade**. Fechando o Dossiê Dulce Regina dos Santos Pedrossian e Branca Maria de Meneses em **EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PRECONCEITO E PSEUDOFORMAÇÃO** abordam as contradições que se configuram no processo de inclusão de uma escola pública municipal de Campo Grande (MS), mesmo quando o ambiente foi arquitetonicamente preparado e conta com apoio pedagógico institucionalizado para receber os alunos com deficiência.

Na seção *Ensaio*, o texto **PRÁTICA DOCENTE: algumas questões do campo sociológico**, de Maria da Graça Setton apresenta uma discussão ainda de caráter exploratório e preliminar, mas que busca elementos e/ou subsídios para a orientação de trabalhos de pesquisa no campo da teoria da socialização. Mais especificamente é um esforço em problematizar a prática do educador a partir da noção de *habitus* docente, noção muito utilizada nas investigações sobre professores, mas que sempre oferecem inquietações, pois generalizam um comportamento.

Abrindo a seção de Demanda Contínua **DIVERSIDADE DE ORGANIZAÇÕES RELIGIOSAS E HOMOGENEIDADE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL COLONIAL**, Carmen Lúcia Fornari Díez apresenta resultado de pesquisa que teve por norte identificar práticas educativas no Brasil Colônia, para desconstruir a concepção assente da História da Educação de que neste período a educação foi majoritariamente jesuítica e tinha como fundamento a erudição dos homens da Companhia de Jesus. Já Nilson Thomé expõe os entendimentos metodológicos sobre tipos e formas de resumos e resenhas, quando entendidos como trabalhos tipicamente acadêmicos, no artigo intitulado **O RESUMO ACADÊMICO COMO ATIVIDADE DIDÁTICA SIMPLIFICADA: uma experiência com alunos de graduação**. Fechando essa seção J. Bibiana del Corro em **lletrisimo, Educaci3n, Escuela y Cultura. Una mirada integradora**, a partir de resultados de pesquisa construídos sobre alguns questionamentos acerca da alfabetização de mapuches, coloca em foco o direito de transmissão de um idioma e uma cultura àqueles já possuidores de idioma e cultura próprios.

Fechando este número da revista trazemos a resenha do livro **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**, apresentada por Adriana Aparecida Pinto, que coloca em destaque o esforço de sistematização e análise de um complexo ideário educacional, por vezes associado ao simples deslocamento do foco do trabalho pedagógico - da figura do professor, alicerçado nas leituras derivadas do modelo de inspiração tradicional de educação, para a figura do aluno.

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva

Profa. Dra. Dulce Regina dos Santos Pedrossian

Dossiê

---

Educação em foco:  
sob a análise da teoria crítica da sociedade - II



# Sobre o Projeto Temático: teoria crítica, formação e indivíduo

*On the project: critical theory, education and the individual*

---

**José Leon Crochik**

Universidade de São Paulo. Professor do Instituto de Psicologia da USP  
jlchna@usp.br

**Odair Sass**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade  
odairsass@pucsp.br

Este artigo pretende cumprir dupla função, a saber: 1ª) apresentar a base conceitual que orientou a elaboração e consecução do projeto temático intitulado **Teoria Crítica, Formação e Indivíduo**, em andamento desde 2009, sob a nossa coordenação; 2ª) situar os resultados obtidos até o momento, especificamente, aqueles relativos a um dos temas do referido projeto: Avaliação Psicológica e educacional<sup>1</sup>, sistematizados e discutidos na seqüência deste dossiê, dedicado à teoria crítica e educação.

A presente exposição está organizada em três tópicos: I. Introdução que contém o escopo, o objeto de estudo e base conceitual que fundamenta o projeto, seguido de II. A natureza temática do projeto e, por último, III. Síntese dos subprojetos.

## Introdução

O projeto temático mencionado investiga a formação do indivíduo, possível com a apropriação da cultura pelo sujeito, sob a perspectiva dos estudos e pesquisas da teoria crítica da sociedade, especialmente aqueles desenvolvidos

---

<sup>1</sup> Para a apresentação e discussão dos resultados, o projeto prevê quatro temas gerais: 1- Avaliação Psicológica e Educacional; 2- Educação e Democracia; 3- Educação e Trabalho; e 4- Higienismo. A cada ano um tema é discutido sob a forma de seminário de pesquisa (Crochik; Sass, 2008). Assim, os resultados em pauta são referentes ao primeiro tema, tratado no Seminário "Teoria Crítica, Formação e Indivíduo : Estatística, Avaliação Educacional e Avaliação Psicológica", realizado em 2010.

por T.W. Adorno, M. Horkheimer e H. Marcuse. Enfatiza a função primordial que a Educação e a Psicologia têm nas relações entre o indivíduo e a sociedade, e desdobra-se em dois problemas de pesquisa: (a) o preconceito e a discriminação manifestados sobre os alunos incluídos na escola regular—especificação que o vincula às importantes questões da sociedade contemporânea relativas à Educação Inclusiva e à Inclusão Social—é objeto de estudo do projeto “Preconceito em relação aos ‘Incluídos’ na Educação Inclusiva”, de José Leon Crochík; (b) as relações entre Psicologia e Estatística, articuladas predominantemente com o intuito de organizar as classes, medir e controlar os comportamentos implicados nos processos de escolarização, além de fornecer critérios à elaboração de indicadores educacionais e estatísticas escolares é objeto do projeto “Relações entre Psicologia e Estatística na constituição do campo educacional”, de Odair Sass, ambos em andamento. Preservadas as especificidades de cada um, os elementos comuns aos dois projetos são: a teoria crítica como referencial, a formação do indivíduo como objeto, a educação como escopo, a pesquisa empírica como método. Articulados, fornecem a base do presente projeto temático mediante (1) a reaplicação de cada um em diferentes regiões do país e (2) orientada pelo desenvolvimento de quatro eixos temáticos: Avaliação Psicológica e Educacional, Democracia e Educação, Educação e Trabalho, Higiênismo.

Para melhor compreensão do que aqui se propõe, consideramos importante esclarecer sucintamente a relevância do modelo temático de investigação social bem como conceituar, de acordo com o nosso entendimento, o que é um projeto temático.

A situação contemporânea da pesquisa científica permite constatar, entre outras características, duas tendências divergentes inscritas na história da ciência moderna: a especialização do conhecimento, consubstanciada na formalização de disciplinas cada vez mais específicas e na partição exagerada de objetos de estudo, resultante do parcelamento crescente das atividades de pesquisa, é acompanhada do apelo à interdisciplinaridade e à necessidade de se promover abordagens holísticas no trato dos objetos. Não cabe neste momento discutir as causas dessas tendências à fragmentação e à reposição formal da unidade do objeto, visto que, este se apresenta historicamente cindido; por ora, basta considerar que elas são expressões do movimento objetivo da sociedade e do papel que esta atribui às ciências, para a sua reprodução.

Destaque-se, como resultado, que a primeira tendência exprime a especificação cada vez mais estrita (e estreita) dos objetos de estudo e, em decorrência, a perda progressiva de referência dos conhecimentos obtidos acerca de tais objetos em relação à totalidade que os determina, enquanto, a segunda representa o esforço empregado para recuperar, por meio da “integração” dos conhecimentos adquiridos, a relação do particular com a totalidade da qual é imanente. As dificuldades de sucesso dessa compreensão são evidentes e podem ser exemplificadas por proposições genéricas quanto à urgência de “se conhecer o objeto como um todo”; “a transdisciplinaridade é a perspectiva que melhor permite visualizar o objeto como uma totalidade”; cada uma pressupõe que o fator decisivo para alcançar a propugnada integração depende de uma tomada de decisão subjetiva dos pesquisadores, como se eles pudessem abrir mão de seus objetos específicos de estudo, integrando-os ou fundindo-os, sem mais, com outros objetos. Os resultados desse esforço são ainda mais duvidosos se considerarmos que ele tem sido empregado amiúde em termos de unir os conhecimentos pelo método de tratamento do objeto ou em termos de acepções teóricas dispares, muitas vezes, quando não inconciliáveis, em resumo: essa compreensão representa a tentativa de realizar uma recuperação formal, de natureza teórico-metodológica, para usar termos atuais, de um objeto anteriormente cindido (objetiva e teoricamente).

Um modo distintivo de formular e tratar o problema da dispersão do conhecimento é aquele que toma como ponto de partida a unidade teórica ao mesmo tempo que propugna a primazia do objeto sobre os métodos de investigação, sem deles descurar, tal como tem sido a posição adotada pela teoria crítica da sociedade, desde a sua formulação originária.

A teoria crítica extrai suas forças, de um lado, ao aferrar-se ao movimento histórico do objeto particular—visando analisar, à exaustão, a realização efetiva (material, social, e cultural)—tal como expressa o movimento do seu conceito, indissociável da totalidade que o determina; de outro, ao atribuir relevância ao método à medida que este potencialize a possibilidade de romper a superficialidade com que os objetos sociais se apresentam e a rigidez com que se ocultam; assim, a escolha do melhor método é, de acordo com a teoria, condicionada pelo objeto do estudo e objetivos da investigação.

## A natureza temática do projeto

A fim de justificar o caráter temático do projeto “Teoria Crítica, Formação e Indivíduo”, parece pertinente registrar, de plano, que entendemos por tema de pesquisa: “a articulação, motivada por questões e problemas de pesquisa específicos, consubstanciada em proposições passíveis de ser tratadas ou demonstradas, mediante a aplicação de métodos da investigação científica”. Claro está que um problema de pesquisa, por mais estrita que seja a sua delimitação, em geral é (ou deveria ser) associado a um tema, bastante circunscrito e identificável.

Como o próprio termo temático, adjetivo relativo ao tema, significa a reunião organizada de temas, há de se considerar, então, que, para ser temático, um projeto de pesquisa deve exprimir uma articulação ativa, deliberada e superior de questões específicas de pesquisa, de modo a impulsionar o conhecimento para um nível mais elevado, consistente e abrangente, preservada a seguinte condição essencial: como categoria superior, pautado por questões e problemas bem delimitados—por sua vez, caracterizados em temas mais circunscritos ou restritos—, a temática que o fundamenta há de exprimir sua especificidade, traduzida em objeto de estudo conexo, objetivos e método, sem deformar aquelas questões que o motivam e o sustentam; ele alimenta-se de conhecimentos adquiridos ou em aquisição articulando-os, por meio de atividades coordenadas e convergentes—em uma palavra: sinérgicas<sup>2</sup>—de sorte a elevar os conhecimentos parcelares a um patamar superior sem os diluir ou deformar, mas, alimentando-se dos conhecimentos que o ensinaram.

Nos últimos tempos, para tentar fazer frente à dispersão do conhecimento e da práxis social, tanto na esfera científica, quanto no campo dos negócios, há um apelo a favor da sinergia das ações, do que decorre a necessidade de dar precisão a tal conceito. Doron e Parot (2001, p.711, grifo no original), definem sinergia como as “Ações coordenadas que operam no mesmo sentido. Em (psico) farmacologia, fala-se de *sinergia medicamentosa* a propósito de substâncias

---

<sup>2</sup> Bastante conhecido é o fato de as ciências sociais apropriarem-se de palavras e conceitos desenvolvidos pelas chamadas ciências naturais—Física, Química e Biologia—como é o caso do termo “sinergia”, que, segundo o dicionário Aurélio, é de origem grega, e significa, em “1. Fisiologia. Ato ou esforço coordenado de vários órgãos na realização de uma função. 2. Associação simultânea de vários fatores que contribuem para uma ação coordenada.” ( Holanda Ferreira, 1986). Inserimos nossa compreensão acerca do termo “sinergia” para não passar ao largo do que ainda permanece confuso, certamente pelo uso generalizado e impreciso do conceito, inclusive nas instituições responsáveis pelo controle e distribuição de recursos públicos à pesquisa: as agências de fomento à pesquisa.



que agem no mesmo sentido, cumulando e potencializando reciprocamente seus efeitos.” De um lado, o significado atribuído à palavra, pelo dicionário brasileiro, é essencialmente funcional, dada a ênfase quase exclusiva à função que justifica a ação e, de outro, o dicionário de psicologia, enfatiza o caráter cumulativo e potencializado das ações, seguindo o conhecido princípio de que o efeito combinado de elementos é muitas vezes mais potente do que aquele proporcionado pelos elementos isolados; princípio similar, diga-se, àquele formulado pela psicologia da gestalt, inicialmente para os processos perceptivos, qual seja: a percepção ocorre por meio da integração de elementos isolados percebidos a uma totalidade, uma forma, que transcende a soma das partes. Essa integração é realizada pelo mecanismo do insight, de acordo com Köhler.

Em todo caso, observe-se que as definições apresentadas destacam sobretudo a natureza funcional das ações. À noção estritamente funcional desses significados sustentamos que o “esforço ou ações coordenados”, a “ação simultânea” implicam a elevação articulada, para um nível superior de entendimento, dos esforços e das ações parcelares. Elevação articulada não é redutível a uma função executável graças à interação ou fusão de elementos isolados tal como o movimento de andar resulta de um conjunto sincronizado de contração e distensão de músculos associado à liberação e inibição de substâncias químicas, nem se identifica com a totalidade *a priori*, previamente constituída, da gestalt ; ela representa, antes de tudo, o esforço alcançável por meio da articulação refletida dos resultados empíricos com a totalidade social que se torna inteligível somente mediante a teoria. Na Estatística, a Prova da Análise de Variância utiliza o termo ‘interação’ para designar a ação conjunta de duas variáveis e, nesse sentido, aproxima-se do conceito de sinergia, tal como delimitado no parágrafo anterior, ao que cabe acrescentar que, por meio de uma técnica matemática – os contrastes ortogonais – é possível afirmar que o teste de hipótese que verifica a ação de cada variável é independente do teste de hipótese que verifica a ação conjunta de ambas as variáveis. Assim, a interação e a sinergia, não só tem um efeito combinado, como esse efeito é distinto e não deve ser confundido com os efeitos individuais. Falta à perspectiva estatística a noção de teoria que medeia o entendimento das variáveis e de sua ação conjunta, mas não o reconhecimento de que algo novo, destacado de suas funções originais, surge.

Insistimos, pelo que se expôs, que a sinergia do projeto pode também ser evidenciada à medida que a dupla função realizada pelos dois subprojetos—

quais sejam: uma, a de desdobrar-se em distintos projetos parcelares vinculados a cada um deles e, a outra, constituir a base orientada pelos quatro eixos temáticos ( Avaliação Psicológica e Educacional, Democracia e Educação, Educação e Trabalho e Higienismo)—elevando-os, assim, a um nível superior e sinérgico. Reforça esse entendimento o fato de que “os quatro eixos temáticos” cumprem, inequivocamente, a função mediadora de orientar o desenvolvimento interno do projeto temático e de subsidiar a avaliação externa a ser compartilhada com pesquisadores de reconhecida produção científica nas áreas da temática de que trata o projeto em tela.

Essa consideração preliminar parece-nos importante para dirimir dúvidas e evidenciar, pela argumentação subsequente, o teor temático, na acepção do termo, do projeto em apreço.

Ele é temático porque delimita com clareza o objeto de estudo, o escopo em que se inscreve e os objetivos que o articulam com sinergia, como se depreende dos dois últimos períodos do primeiro parágrafo desta introdução, os quais dispensamo-nos de aqui repetir.

Ele é temático porque seu objetivo geral expressa a articulação ativa entre objetivos específicos, emanados dos problemas de pesquisa de cada um dos dois subprojetos, como se vê na passagem seguinte, extraída da proposta original:

o objetivo geral deste projeto temático é analisar, sob a perspectiva da psicologia social e da teoria crítica da sociedade, as relações que se estabelecem (a) entre a formação do indivíduo proporcionada pela educação escolar e a manifestação do preconceito em face da educação inclusiva e (b) aquelas desenvolvidas entre a psicologia e a estatística na esfera da educação, com a finalidade de padronizar as condutas escolares, avaliar o desempenho dos alunos, selecionar alunos com base em instrumentos psicológicos, promovendo a inclusão e exclusão educacional.(CROCHÍK; SASS, 2008)

A bem da clareza, talvez valha a pena exemplificar a ação recíproca que tais objetivos implicam. Não se trata aqui de indicar que o subprojeto que investiga “o preconceito em face da educação inclusiva” aplica uma das modalidades de uso da Estatística em educação—nomeadamente a inferência estatística e o planejamento experimental—arroladas no subprojeto que investiga “as relações entre Psicologia e Estatística na Educação”; trata-se, antes, de registrar que a inclusão escolar e a exclusão social são investigadas à luz de duas perspectivas convergentes, ambas

assentadas sobre o mesmo referencial teórico, a saber: a inclusão escolar tal qual ocorre nos dias atuais de par com os mecanismos fundamentados na Psicologia, como disciplina, e na Estatística como instrumento, desde as primeiras décadas do século passado até a atualidade. Nessa condição, o problema da inclusão escolar e exclusão social recebe um impulso que o eleva em termos de compreensão e de potencial intervenção à medida que é inserido objetiva e fundamentamente no movimento histórico da sociedade brasileira.

Ele é temático porque, para além do objeto comum e dos objetivos articulados elevando-os a um plano superior de compreensão, constitui-se em referência à elaboração de projetos de pesquisa em distintos níveis (mestrado, doutorado, pós-doutorado e de pesquisadores novos), seja, como antes se registrou, mediante a reaplicação do subprojeto que investiga a inclusão escolar e a exclusão social, contemplados necessários ajustamentos e adequações em conformidade com a situação e local onde será realizado, seja por intermédio de projetos acerca da função exercida pela Psicologia na fundamentação de procedimentos (psicométricos e estatísticos) aplicados com o intuito de organizar a educação escolar básica, em especial a brasileira, incluindo os instrumentos psicológicos que visam a composição de classes (homogêneas e classes especiais), seleção e sequenciação de conteúdos curriculares, orientação da formação de professores, composição de indicadores educacionais que subsidiam a avaliação educacional e dão sustentação às teses de universalização e democratização da educação, no Brasil; é o que apontam os quatro eixos temáticos especificados e acima reproduzidos.

Para melhor observá-los bem como relacioná-los ao alcance do projeto, vale reiterar, em síntese, que julgamos a proposta apresentada como projeto temático porque: 1- envolve dois subprojetos relacionados em sua temática, referencial teórico, com frutos próprios que permitem uma avaliação histórica na comparação de duas épocas; 2- envolve equipes de pesquisadores de distintas universidades do país, o que permitirá a consolidação de um grupo de pesquisadores; 3- essas equipes têm pesquisadores de titulação diversa, dando ao projeto também o caráter formativo de pesquisadores; 4- apresenta sinergia entre os dois subprojetos.

Esse é o entendimento que orienta a proposição do projeto temático apresentado, sustentado por dois projetos de pesquisa, distintos e articulados, conforme foi mencionado de início. Agora, se os dois projetos são distinguíveis por seus objetos, objetivos e métodos, os elementos comuns permitem inseri-los, sem

que percam suas especificidades, como delimitações de um tema mais abrangente circunscrito pela Formação—tal qual ela é realizada na educação escolar, mediante a intervenção dos conhecimentos obtidos pelas ciências parcelares, destacadamente, pela Psicologia e Psicologia social—, e suas implicações sociais, associada, inclusive, às medidas sociais e estatais voltadas à educação dos indivíduos.

Além do tema propriamente dito—a relação das ciências humanas, com ênfase sobre a Psicologia, e a formação realizada mediante os processos educacionais —é de se ressaltar a unidade teórica que lhe dá sustentação e a diversidade de métodos que devem orientar a consecução de projetos específicos.

Nos termos apresentados, a escola não é mero local para a articulação aqui propugnada, é, antes: 1) objeto real de interesse sobre a qual incidem problemas merecedores de investigações particulares e de variada ordem (teóricos, conceituais, empírico-experimentais); 2) uma esfera social privilegiada da formação sobre a qual a sociedade faz incidir suas tendências bem como as disciplinas científicas, em especial a psicologia, originam-se e operam; 3) um momento particular da sociedade administrada em que se evidencia um clima cada vez mais denso e plúmbeo em contraste com o potencial esclarecedor de que a educação poderia dotar, em face dos meios científicos e tecnológicos que lhe são disponíveis, a formação dos indivíduos.

Assim, contrariamente à idéia de que um projeto complementa ou pode complementar o outro, entendemos que um corre para o outro de modo unitário, o que possibilita e estimula a replicação de cada um em situações e locais diferentes, ressalvadas as possíveis e desejáveis variações e ajustamentos que eles comportam. Se em um deles, a questão se dirige para uma educação para todos, no outro, as bases históricas da democracia na escola, como discutido no início do século passado, registram uma tendência que se preserva até os dias de hoje; se nesse, a relação entre a psicologia e a estatística é procurada no quanto determina o desenvolvimento da educação escolar, no outro, ambas – a psicologia e a estatística – são utilizadas como esteio da educação, a fim de melhor compreender o papel do educador. A possibilidade das ciências parcelares auxiliarem a educação e não substituírem os educadores é uma posição política de ambos os projetos.

As relações entre educação e trabalho e entre saúde e educação também se apresentam em ambos os projetos. Da década de 1930 em diante, com o processo de industrialização brasileiro, a educação se torna necessária para que

os trabalhadores pudessem desenvolver aptidões para o trabalho; neste novo milênio, a educação, frente à retração contínua do mercado de trabalho não pode se voltar unicamente para o trabalho e as preocupações com a convivência pacífica e civilizada passam a ter destaque. Se no início do século passado, era forte a presença de uma tendência higienista na sociedade brasileira e, portanto, também na educação, sob a premissa de que a educação é importante para que a saúde se mantenha, na atualidade, essa relação parece ter se invertido: é necessário ter saúde para ser educado; a máxima que proferia “a educação é a saúde do espírito” deu lugar àquela que afirma ser necessário prover o espírito de saúde a fim de ser educado. Nesses termos, a tendência contemporânea do tratamento medicamentoso dispensado aos problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos, no âmbito escolar, acompanhada da insistente ênfase biológica a que a psicologia recorre para explicar esses problemas, evidenciam a pertinência de discutir o higienismo na educação.

Os elementos até aqui dispostos parecem-nos suficientes para apresentar os dois projetos de pesquisa que sustentam o projeto temático. Considerando o que cabe em um artigo, são destacados de cada projeto: a base conceitual, assentada na teoria crítica, os problemas e objetivos da pesquisa, as hipóteses e a indicação dos métodos. Espera-se assim evidenciar o teor de cada um deles bem como situar os estudos empíricos que compõem parte da sequência do presente volume, os quais procuram explorar, de ângulos distintos, questões relativas à avaliação educacional e psicológica, tal como elas se apresentam na educação escolar brasileira contemporânea.

## Síntese dos subprojetos

As sínteses inseridas a seguir foram elaboradas com base no texto integral do projeto temático (Crochík; Sass, 2008). Acompanhando a disposição original, apresenta-se primeiro o projeto A. “Preconceito em relação aos ‘Incluídos’ na Educação Inclusiva”, seguido de B. “Relações entre Psicologia e Estatística na constituição do campo educacional”

**A.** O tema deste projeto é o da relação entre exclusão e inclusão social, com a questão de se algumas formas de inclusão, ainda que sem intenção, não estão gerando outras formas de exclusão; tal questão tem como base a nossa sociedade contraditória, que apresenta um movimento progressivo que é também regressivo,

segundo Horkheimer e Adorno (1985), uma vez que nesse movimento é ignorada a presença de um desejo de dominação, expressado no capitalismo pela exploração do trabalho ao capital, mas não redutível a esse; como a educação não pode ser pensada a não ser por meio dessa contradição, julgamos que a educação inclusiva, que deve ser defendida em nome da justiça social e da possibilidade da convivência universal, também possa apresentar, ainda que de forma sutil e não intencional, o contrário do que propõe; como segundo Adorno (1986), a essência da humanidade é a diferença, o convívio com os que apresentam diferenças dos mais diversos tipos permite a realização do homem e, assim, é importante detectar os mecanismos sociais e psicológicos que dificultam essa realização. Toma-se o preconceito, neste projeto, como variável central, representado pelas ações de segregação e marginalização, a serem verificadas em escolas que estejam desenvolvendo a educação inclusiva; o preconceito é um fenômeno constantemente estudado pelos frankfurtianos, pois se trata de algo que expressa a redução da formação humana à repetição de um mesmo afeto dirigido a minorias que se contrapõe à possibilidade da percepção das diferenças existentes entre os homens que pertencem a um mesmo grupo, ao mesmo tempo que obsta a identificação dos homens entre si; entre as diferenças escamoteadas pelo preconceito, encontram-se as diferenças derivadas das classes sociais, que são diferenças devidas a condições sociais, que o preconceituoso reduz à natureza; entre as igualdades impedidas de ser percebidas pelo preconceito, encontra-se a que se expressa na percepção de que tudo o que foi produzido o foi, e continua a ser, por todos. O preconceito é, usualmente, definido como uma atitude, cuja ação correspondente é a discriminação. A discriminação, por sua vez, entre outras formas de manifestação, se apresenta na segregação e na marginalização. A segregação significa separação real ou imaginária de alguém ou de um grupo da maioria; a marginalização, põe esse alguém ou grupo na base da hierarquia social, na beira. O segregado não faz parte, o marginalizado o faz de maneira precária. Certamente, há segregação na marginalização, mas é dentro de um mesmo contínuo. Somente para ilustrar, a classe trabalhadora é segregada da posse de bens de produção e é marginal quanto ao consumo. Dentro da discussão da educação inclusiva, pode-se pensar que os alunos que não tem bom desempenho acadêmico podem estar, pelos critérios acadêmicos, à margem do sistema, mas estão nele – a margem faz parte do rio, no que o delimita –, alunos com deficiência intelectual, quando são avaliados por critérios distintos dos demais alunos, são segregados. Da perspectiva da inclusão, é melhor ser marginalizado, ainda que nem de longe isso signifique inclusão.

Parece haver, na sociedade e, portanto, na escola, inclusão marginal e exclusão. A primeira ocorre quando a inclusão é precária: as condições do exercício da cidadania quase que a invalidam, na segregação, essas condições, em boa parte, não são dadas. Da perspectiva inversa, pode-se dizer que aos segregados não se dá o reconhecimento de pertença ao mesmo grupo, na marginalização, esse reconhecimento é acompanhado da desconfiança de se é merecedor ou não de reconhecimento. Em relação ao segregado, parece haver o que nomeamos de negação de identificação – *pertence à outra espécie*--, quanto ao marginalizado, parece haver a hostilidade própria da identificação negada.

Dos diversos modelos propostos em relação à educação inclusiva, distinguimos três: o denominado de integração, o da educação especial móvel e o da educação inclusiva propriamente dita; segundo nossa suposição, essas três modalidades estão num contínuo, tal como proposto por Ainscow e Booth (2002). O objetivo geral deste projeto é o de verificar se quanto maior o grau de inclusão de uma escola, menor o grau de segregação e marginalização dos alunos de inclusão, e tem como objetivos específicos a comparação entre quatro escolas: duas públicas – uma com baixa inclusão educacional e outra com alta inclusão educacional - e, duas particulares – uma com baixa inclusão educacional e outra com alta inclusão educacional, quanto: ao rendimento escolar dos alunos de inclusão; à percepção dos professores desses alunos em relação a eles; a proximidade que os colegas gostariam de ter deles e a participação que os alunos de inclusão têm em sala de aula. Para verificar o grau de inclusão das escolas foram construídos dois instrumentos a serem respondidos pelos responsáveis pedagógicos da escola. Para o primeiro objetivo específico, será feito um cálculo a partir dos boletins escolares, que permita atribuir um escore aos alunos para que sejam comparados entre si; para o segundo objetivo, os professores serão entrevistados, por meio de um roteiro; para o cumprimento do terceiro objetivo, será utilizada a escala de proximidade entre alunos, elaborada por nós para o desenvolvimento do projeto ora em curso, e para o último objetivo serão feitas observações nas escolas, por meio de roteiro proposto para esse fim.

**B.** O tema geral deste projeto incide sobre as relações estabelecidas ao longo da história moderna entre as distintas ciências. Em especial, propõe-se a investigar o entrelaçamento realizado entre disciplinas tão distintas quanto a Psicologia e a Estatística, no campo educacional, que encontra suas bases históricas, ao final do século XIX, e é intensificado ao longo do século XX. Admite-se como referência

imediate o interesse crescente, constatável nas duas últimas décadas, pelos usos da estatística na Educação, a) em estudos de história da educação que se dedicam a discutir a função exercida pelas estatísticas escolares na constituição dos sistemas escolares e na conformação das escolas e dos indivíduos; b) em estudos de política educacional ou de reformas educacionais que tomam como fontes de informações as estatísticas oficiais referentes às expansões e contrações do sistema escolar em seus diferentes graus, os resultados de exames nacionais que servem de indicadores para a avaliação dos ensinos fundamental, médio e superior, incluindo os cursos após a graduação; c) em pesquisas que aplicam os métodos quantitativos e as técnicas estatísticas de organização e descrição de dados empíricos ou de verificação de hipóteses, depois de um período razoavelmente longo de hibernação e de recusa em aplicá-los, pelo menos em alguns centros de pesquisa em ciências humanas. Apesar de fundamentais, diga-se, esses usos da Estatística não esgotam o seu escopo de aplicação, nem os estudos recentes que tomam como base as estatísticas sociais e escolares já elaboradas ou aqueles que recorrerem às suas técnicas para descrever e verificar hipóteses, ocupam-se de analisar as determinações históricas e sociais que tornaram possíveis a convergência de disciplinas originadas de ramos distantes um do outro na árvore do conhecimento moderno.

As reações divergentes suscitadas pelas ciências que oscilam entre a desconfiança absoluta e a fé cega, compreensíveis de se manifestarem pelo senso comum e preocupantes à medida que grassam em meios acadêmicos, adquirem expressões singulares quando referidas às ciências particulares, como são os casos da Psicologia e da Estatística. Na educação é freqüente a crítica, muitas vezes procedente, de que pesquisas educacionais fundamentadas na psicologia tendem a reduzir à esfera subjetiva os fenômenos ou fatos educacionais, na mesma medida em que, a ausência da dimensão psicológica é apontada como uma lacuna grave, em tantas outras pesquisas. Por sua vez, muitos educadores reclamam, em vários fóruns, que as estatísticas invadem a educação, ocultando os problemas educacionais reais, na mesma proporção que clamam por elas em outras circunstâncias. Contudo, nem esse pano de fundo, nem a inserção isolada de cada uma das duas disciplinas no campo da educação são de interesse da pesquisa aqui proposta. Interessa aqui investigar como disciplinas distantes da constelação das ciências modernas foram associadas na educação, em particular, no decorrer do século passado.



Essa convergência das ciências parcelares no campo educacional pode ser melhor compreendida se for situada relativamente ao problema das ciências e do método científico, tal como propugnaram os enciclopedistas como elemento principal do movimento do esclarecimento, e das relações entre ciência e tecnologia, acentuadas decisivamente pelo desenvolvimento da grande indústria e da maquinaria a ela associada. Dessa premissa, procura-se destacar em especial a universalização do método para todas as ciências, o que contribui para a convergência entre as ciências naturais e humanas; elo que, consolidado historicamente, deve ser considerado um elemento central para o desenvolvimento da racionalidade tecnológica e da ideologia a ela associada (Marcuse, 1979), dos mecanismos de controle social e da formação do indivíduo, imanentes à sociedade industrial e administrada.

Do escopo histórico relativo à generalização do método científico para todas as ciências, propugnada pelo esclarecimento, e os nexos da ciência com a tecnologia, consumados pela indústria, delimita-se como objeto de estudo as relações da psicologia e da estatística, na área da educação, enfatizando, por certo, a educação escolar brasileira.

A fim de orientar a consecução das pesquisas são identificados, de acordo com o que se expôs, três tipos básicos de inserção da psicologia associada à estatística, no campo da educação, relacionados à:

a) produção das estatísticas educacionais e escolares, tal como pode ser verificado, por exemplo, na confecção de formulários, questionários, folhas de registro administrativo e pedagógico, fichas de cadastramento e de controle escolar, boletins de acompanhamento pedagógico, elaboração de instrumentos de coleta de informações de censos ou recenseamentos educacionais e escolares.

b) padronização e legitimação de instrumentos pedagógicos, como ocorre com a sistematização de provas de conteúdos escolares e de conhecimentos, a elaboração de testes educacionais e psicológicos de desenvolvimento intelectual de personalidade, a realização de exames nacionais dos diversos níveis de ensino e a avaliação de programas e sistemas de ensino.

c) realização de experimentos psicológicos ou psicopedagógicos e de pesquisas empíricas, como pode ser aferido desde a criação dos laboratórios de psicologia anexos às escolas normais, nas primeiras décadas do século passado, até a comparação de diferenças e similitudes de métodos de ensino, validação de

procedimentos didáticos, avaliação de inovações técnicas de ensino, realização de survey's (levantamento de dados por amostragem), entre outras realizações.

Esses tipos básicos, por certo a serem refinados mediante a consecução da pesquisa, são indicadores suficientes, à luz do que antes foi assentado, para que se considere pertinente perguntar, em termos gerais, como e de que modo ocorreram os entrelaçamentos de conhecimentos científicos distintos, na origem, quanto aqueles da psicologia e da estatística, e como esses entrelaçamentos foram realizados na educação brasileira. Pergunta que é desdobrada em duas outras principais:

- 1ª) Quais os elementos principais que contribuíram para que a psicologia e a estatística convergissem, em particular no campo educacional, mediante um processo bem delineado ao final do século XIX e estendido aos dias atuais? Como e em que circunstâncias essa convergência foi efetivada na educação brasileira?
- 2ª) Quais são os modos com que psicologia e estatística, inseridas na educação e em particular na educação escolar brasileira, contribuem para exercer o controle social e a padronização do indivíduo, tendo como referências a expansão da ciência e da tecnologia e a consumação da racionalidade tecnológica?

Do que decorre, especificar como objetivos:

1. identificar e analisar os principais fatores sociais e políticos que deram sustentação, no âmbito educacional, para o estabelecimento dos vínculos da psicologia com a estatística.
2. analisar as produções científicas que consubstanciaram, na educação, os vínculos da psicologia com a estatística, enfatizando as aplicações educacionais e, reciprocamente, as repercussões dos conhecimentos obtidos na educação, em cada uma das duas disciplinas.
3. relacionar a possível associação entre os modos de inserção da psicologia e da estatística na educação e os mecanismos de padronização dos comportamentos e de fortalecimento do controle social.

A hipótese geral da pesquisa é a de que a psicologia e a estatística são articuladas à educação por intermédio de correspondências funcionais estabelecidas entre as categorias psicológicas e as técnicas estatísticas, logicamente redutíveis por fatores históricos, como resultado da ideologia da racionalidade tecnológica, característica da sociedade industrial, da tentativa de transferir as contradições sociais do plano objetivo para o plano subjetivo, do deslocamento das contradições sociais da esfera política para o plano tecnológico.

Claro está que, nos termos apresentados, a relação da Psicologia com a Estatística pode ser tratada de modo variado. Assim, considerando a gama de vínculos possíveis entre as duas disciplinas, adota-se como método: a descrição, organização e análise de conteúdo do material de pesquisa, coligido de acordo com cada objetivo, acima especificado. Por sua vez, o material é catalogado em 1) fontes primárias (a) obras de referência que vinculam a psicologia à estatística, tais como a teoria fatorial da inteligência (Spearman, 1904; 1955), b) relatórios de pesquisa educacional do tipo survey, dos quais é um bom exemplar aquele realizado, em 1910, na cidade de Chicago, (Wreidt; Bogan ; Mead), censos escolares, tal como o recenseamento escolar de São Paulo, coordenado por Sampaio Dória (1920) , Anuários do Ensino do Estado de São Paulo e Anuários do Brasil publicados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), cujos dados primários, referentes ao período de 1892 a 1920, foram sistematizados por Paulo (2002: 2007), c) documentos oficiais que discorrem sobre a relevância da estatística ou da psicologia para a organização da educação, dos quais são exemplos, os Pareceres de Rui Barbosa, de 1893, acerca do ensino primário, secundário e superior, no Brasil (Barbosa, 1947) o relatório comemorativo da criação do laboratório de pedagogia experimental, anexo à Escola Normal Secundária de São Paulo, organizado por Oscar Thompson (1914), bem como a legislação referente à implantação dos serviços de estatística no país; e 2) fontes secundárias ( livros-texto pertinentes ao tema, relatórios abreviados e sinopses, pesquisas de dissertação ou tese que tenham como objeto a psicologia, a psicologia educacional e a estatística como método de pesquisa).

---

**Resumo:** Este texto tem como finalidade discorrer sobre o objeto do projeto temático *Teoria Crítica, Formação e Indivíduo*, desenvolvido desde 2009, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade de São Paulo. São alvos de delimitação e de discussão tanto os dois subprojetos que o compõem quanto a estrutura que permite considerá-lo temático. A definição do que vem a ser ‘projeto temático’ não se reduz à modalidade de bolsas ofertadas por algumas agências de fomento, mas é tema fundamental para cada um dos dois projetos, nos quais é entendido como a possibilidade de articulação entre temas, disciplinas, métodos que permita, se não superar, ao menos indicar que a especialização crescente não é resolvida pelas propostas de integração entre as ciências. Nesse entendimento está presente a percepção de que a dificuldade de relacionar temas distintos, ainda que pertencentes a uma mesma área de saber e de atuação, é devida a uma redução da consciência operada pela ideologia da racionalidade tecnológica, conceito importante desenvolvido pelos frankfurtianos que constituem, com seus escritos, a base teórica deste projeto.

**Palavras-chave:** psicologia e estatística, educação inclusiva, teoria crítica da sociedade.

**Abstract:** This paper aims at discussing the object of the thematic project “Critical Theory, Education and Individual”, developed since 2009 at the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo and the Universidade de São Paulo. The two subprojects that constitute the thematic project, as well as the structure allow considering it as a thematic project, are targets of delimitation and discussion. The definition of a ‘thematic project’ can not be reduced to the resources proceeded from research funding agencies, but, is considered here, a fundamental theme for each one of the two projects: the ability to articulate issues, disciplines and methods that allows to show, at least, that the increasing specialization is not solved by the proposals of integration between sciences, and the difficulty of relating distinct themes, though belonging to a given area of knowledge and activity, is due to the reduction of consciousness operated by the ideology of technological rationality, a key concept developed by Frankfurt School, the theoretical basis of the project.

**Keywords:** psychology and statistics, inclusive education, critical theory of society.

## Referências

- ADORNO, T.W. (1991). De la relación entre sociología y psicología. In: Adorno, Theodor W. *Actualidad de la filosofía*. (J. L. A. Tamayo, trad.). Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A., 135-204.
- BARBOSA, Rui. (1947). *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares de instrução pública*. In: OBRAS completas de Rui Barbosa, v.10, tomos I e II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Saúde.
- CROCHÍK, José Leon; SASS, Odair. (2008). “Projeto temático: Teoria Crítica, Formação e Indivíduo”. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/ehps/pesquisa>
- DORON, Roland; PAROT, François. (2001). *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Editora Ática.
- HOLANDA FERREIRA, Aurélio B. (1986). *Novo dicionário Aurélio*. 2. ed., Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T.W. (1985). *Dialética do Esclarecimento*. (G. A. de Almeida, trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- MARCUSE, Herbert. (1979). *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. 5. ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- PAULO, Marco A.R.(2002). A organização das estatísticas escolares no Estado de São Paulo no período de 1892 a 1920. São Paulo. Dissertação de Mestrado. PUCSP, 2002.
- \_\_\_\_\_. (2007). A organização administrativo-burocrática da instrução pública paulista: estudo sobre o regulamento da Diretoria Geral de 1910. São Paulo. Tese de Doutorado. PUCSP.
- SAMPAIO DÓRIA, Antonio de.(1920).Recenseamento Escolar. Relatório Apresentado à Secretaria de Estado dos Negócios do Interior: Estato de São Paulo: Brasil.
- SPEARMAN, Charles. (1904) “General intelligence” Objectively determined and measured. New York: *American Journal of Psychology*, n.15, p.201-293.
- \_\_\_\_\_. (1955). *Las habilidades del hombre: su naturaleza y medición*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- THOMPSON, Oscar (org.). (1914). *O laboratório de Pedagogia Experimental*. São Paulo: Typ. Siqueira, Nagel & Comp.
- WREIDT, Ernest; BOGAN, William; MEAD, George H. (1912). A Report on Vocational Training in Chicago and in Other Cities. Chicago: City Club Chicago.

Recebido em maio

Aprovado em julho

# Potencial Analítico e Emancipatório da Teoria Crítica da Sociedade no Campo da Educação: políticas curriculares e seleção do conhecimento

*The analytical potential of the critical theory of society in the educational area: curricular politics and definition of the knowledge*

---

**Monica Ribeiro da Silva**

Professora-Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
monicars@ufpr.br

**Eloise Médice Colantonio**

Mestre em educação, pesquisadora e professora da educação básica  
eloise.medice@gmail.com

## A Teoria Crítica da Sociedade e seu potencial analítico

É característica dos autores frankfurtianos de modo geral e da Teoria Crítica em particular não aceitar respostas relativamente fáceis, simples e diretas como resolução das contradições presentes na realidade. Este seria o “momento da negação dialética”, que segundo Marcuse “(...) é, na sua origem, motivada pela convicção de que os fatos que aparecem ao senso comum como indícios positivos da verdade, são, na realidade, a negação da verdade, tanto que esta só pode ser estabelecida pela destruição daqueles”. (MARCUSE, 1988, p.37). Com o intuito de analisar uma política educacional, desenvolvemos a partir do pressuposto anunciado, um tensionamento crítico acerca dos conceitos de *trabalho*, *ciência*, *tecnologia* e *cultura*, tomados em uma perspectiva propositiva por documentos oficiais que buscam orientar a organização curricular da educação profissional técnica de nível médio. A Teoria Crítica proporciona base conceitual e metodológica para compreender em profundidade tais conceitos, que estão presentes na realidade, que são históricos, que tem seus significados

transitórios, recontextualizados, apropriados ou descartados conforme interesses, tensões e poderes específicos; por estas razões, evidencia-se necessário o esforço em analisar os significados de tais conceitos.

A pertinência da Teoria Crítica da Sociedade para a discussão pretendida se manifesta pelo potencial analítico acerca das categorias trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Adorno, e Horkheimer trataram destas questões em obras como *Dialética do Esclarecimento* (publicado em 1937), no texto *Teoria da Semicultura* (escrito por Adorno em 1959), no conjunto de artigos de Marcuse reunidos no livro *Cultura e Sociedade* em dois volumes, e no livro *Ideologia da Sociedade Industrial*, de 1964, dentre outros. O vigor da Teoria Crítica para a análise no campo educacional é exposto por Bruno Pucci (1995) quando afirma que “a Teoria Crítica não se propõe a desenvolver uma teoria educacional específica. Pretende sim, a partir de suas análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos à concepção dialética da educação que vem sendo construída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx” (PUCCI, 1995, p. 55).

A Teoria Crítica da Sociedade é referência para esta análise também por possuir em seu bojo um potencial analítico da realidade atual, especialmente sobre as questões que envolvem o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia. Pucci (2009), no artigo “Experiências brasileiras da atualidade da Teoria Crítica” sinaliza para a existência de mais de quinze grupos de estudos e pesquisas distribuídos no Brasil, entre universidades públicas e privadas, que organizam e produzem temas sobre a relação entre Teoria Crítica e educação. “A exposição de “experiências brasileiras” na utilização dos pensadores clássicos frankfurtianos, como referenciais para a pesquisa das questões culturais e educacionais do mundo globalizado, mostra a fecundidade e o potencial investigativo da Teoria Crítica da Sociedade, que se atualiza constantemente na tensão com a realidade econômico-social e se faz cada vez mais presente nas teorias e práxis educacionais”. (PUCCI, 2009, p. 164).

## **Adorno, Marcuse, Horkheimer e a crítica autoconsciente a favor da emancipação dos indivíduos**

Max Horkheimer, na década de 1930, escreveu em seu texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” (1937) as primeiras idéias que ofereceram as bases para a Teoria Crítica da Sociedade. O legado da sociologia alemã e do marxismo

de Georg Lukács colaborou substancialmente com a composição intelectual de Horkheimer no início. Em 1931, assumindo a direção do Instituto de Pesquisas Sociais em Frankfurt, Alemanha, direcionou discussões multidisciplinares entre as áreas de Sociologia, Psicologia, Psicanálise, História, Filosofia e Artes.

Nesse período, Horkheimer rompe com as formas tradicionais de pesquisa em ciências sociais, e sua discussão central está entre a *teoria tradicional* e a *teoria crítica*: pretende desvendar como se dá a relação epistêmica entre objetividade e subjetividade, como o pesquisador/sujeito se porta epistemologicamente frente ao seu objeto. As questões que guiam Horkheimer são em síntese: O que é teoria? O que é prática? O que é ciência? Para respondê-las, o autor faz o seguinte movimento: afirma o que é “teoria” para depois negá-la, ou seja, Horkheimer contextualiza o que estava sendo considerado como ciência e conhecimento, demonstra o aparecimento de contradições dentre as teorias tradicionais e recusa suas diretrizes. Entretanto, esta recusa não admite de imediato descartar tais teorias, mas sim, atribuir um sentido a elas:

A própria compreensão da teoria tradicional faz emergir dialeticamente o conceito de Teoria Crítica e, por outro lado, só a consciência desta última pode criar a Teoria Tradicional. Há aqui uma determinação recíproca entre ambas, de modo que a existência de uma pressupõe a existência da outra. (PRESTES, apud PUCCI, 1995, p. 87).

Segundo Horkheimer, na Teoria Tradicional assegura-se o fato, elimina-se o sujeito, a partir de um método generalizante que soma pressupostos para legitimar-se enquanto ciência. A recusa de Horkheimer, assim como a de Adorno e Marcuse, é de fazer ciências sociais a partir de métodos homogêneos, que excluam as contradições e os sujeitos, que se regem por dogmatismos, por isso, o “(...) conceito de teoria crítica refere-se à natureza da crítica autoconsciente e à necessidade do desenvolvimento de um discurso de emancipação e transformação social que não esteja dogmaticamente atrelado aos seus princípios doutrinários”. (GIROUX, 1983, p.10).

A Teoria Crítica, de acordo com Adorno, Marcuse e Horkheimer, afirma seu caráter científico a favor da emancipação humana, especificamente daqueles submetidos à dominação cultural e social. Para produzir *ciência* e *consciência crítica* seus autores não se valem de juízos de valor, mas sim, do questionamento. A consciência crítica e a ciência são reconhecidas dialética e materialmente na realidade e na história. Afirmar o que é “verdadeiro” ou “falso”, “essência”

ou “aparência”, “ideologia” ou “consciência crítica”, depende de uma análise – rigorosa e metodologicamente definida – em que as oposições antagônicas demonstrem seus vínculos de reciprocidade e dependência. Os sentidos vão e voltam; por vezes hostilizados, por vezes fetichizados. Historicamente são atribuídos diferentes significados para as oposições e, portanto, o problema seria o de encontrar o “por que” da hostilização, da fetichização e do privilégio de um em detrimento de outro, em diferentes contextos. O problema ainda se ramifica em “como” integrá-las e esclarecê-las dialeticamente, para finalmente dar base à *consciência verdadeira*, isto é, à *autoconsciência*.

A Teoria Crítica se firma a partir de dois momentos históricos específicos os quais Adorno, Marcuse e Horkheimer chamam de “A Teoria Crítica ontem e hoje”. Marcados pelas duas grandes guerras mundiais, estes autores, a partir dos anos 1930, produziram a crítica severa contra o estado beligerante da sociedade e, trinta anos mais tarde seus textos revelam outros elementos, amadurecidos a partir da brutal experiência do nazismo (MATOS, 1993). A presente análise, portanto, respeita os limites da Teoria Crítica em relação ao seu período histórico, pois por um lado nos reportamos às produções dos anos 30 como forma de compreensão metodológica e científica. Por outro lado, a crítica sobre a sociedade tecnológica avançada dos anos 50 e 60, que denota comportamentos individuais e mecanismos de repressão social, é aporte para a compreensão de *ciência, cultura, trabalho e tecnologia* na sociedade do capitalismo tardio. Refazer todo o percurso destes autores e de sua produção não é nosso objetivo, contudo, suas condições históricas específicas exigem ser esclarecidas, pois foram de grande influência na construção do pensamento destes autores.

Assim, enquanto as teorias tradicionais em ciências sociais se baseavam em leis absolutas que sustentavam o grau de objetividade e neutralidade para se legitimar, a Teoria Crítica, tendo por fundamento inicial o marxismo, afirmando-o e negando-o, dirigiu-se para o lado oposto, pois, em sua concepção, a mediação que se interpõe entre objetividade e subjetividade é elemento constitutivo da realidade e da explicação sobre ela. O movimento do pensamento dialético e histórico possui *leis não absolutas*, isto é, *tendências* que se negam ou se afirmam conforme as condições históricas objetivas.

A Teoria Crítica desenvolvida por Marcuse no texto *O Homem Unidimensional* alerta sobre algumas limitações históricas quando tentamos compreender a realidade do século XX a partir das primeiras formações teóricas



da sociedade industrial do início do século XIX. Neste período, “a crítica da sociedade industrial alcançou concreção numa mediação histórica entre teoria e prática, valores e fatos, necessidades e objetivos”, assim burguesia e proletariado foram duas classes antagônicas que agiram e pensaram sobre as transformações ocorridas pela indústria. (MARCUSE, 1982, p. 16). Para o levantamento de uma teoria crítica sobre a sociedade, suas instituições e sistemas, é preciso primeiro negá-los, ou seja, criar espaços de tensionamento entre os fatos existentes e as possibilidades alternativas ao que já está validado.

A sociedade industrial do século XX possui um contexto específico que Marcuse analisa como “o progresso técnico levado a todo um sistema de dominação e coordenação, [que] cria formas de vida (e de poder) que parecem reconciliar as forças que se opõem ao sistema e rejeitar ou refutar todo o protesto em nome das perspectivas históricas de liberdade de labuta e de dominação”. Assim, a passagem para a teoria crítica no sentido de *tensionamento* e *transformação social* logo se vê obstaculizada.

O desenvolvimento tecnológico do século XX atenuou as contradições, homogeneizou as necessidades e uniu os opostos. Esta análise imprescindível de Marcuse, alerta que a racionalidade tecnológica industrial em menos de um século conseguiu adentrar a todos os espaços da sociedade, gerando a aceitação total de seu “Propósito Nacional” na medida em que transformou todos os fatos e relações sociais na forma de mercadoria. Há, portanto, um duplo movimento na dominação tecnológica: a razão técnica e a razão política. (MARCUSE, 1982, p. 16-19).

A contradição social tomada unicamente pela categoria classe social e seus opostos – burguesia e proletariado – referenciada pela teoria social crítica do século XIX, já não seria tão evidente no século XX, pois

(...) as categorias da teoria social crítica foram criadas durante o período no qual a necessidade de recusa e subversão estavam personificadas na ação de forças sociais eficazes. Essas categorias eram essencialmente negativas, conceitos oposicionistas, definindo as contradições reais da sociedade europeia do século XIX. (MARCUSE, 1982, p. 17)

A sociedade industrial se desenvolveu no sentido da integração racionalizada dos indivíduos, mascarando a luta de classes. Para Adorno, no ensaio *Teoria da Semicultura*, a integração é uma ideologia que desfigurou a

formação e a experiência dos indivíduos que sofrem algum tipo de interdição cultural. Por meio do consumo, por exemplo, todos têm o mesmo direito de compra, o mesmo desejo e as mesmas satisfações, ainda que elas não se realizem, pois o alcance da forma industrial é longo o bastante para homogeneizar as necessidades (ADORNO, 1996, p. 394, 395). O homem unidimensional de Marcuse é aquele cuja sociedade industrial conseguiu formar apenas pela objetividade, sufocando, portanto, a subjetividade, ou conferindo a ela um caráter unidimensional.

Os elementos trazidos pela Teoria Crítica acerca das relações entre indivíduo e sociedade e entre ciência e técnica/tecnologia contribuem com a tentativa de recuperar o objeto crítico das categorias *ciência, trabalho, cultura e tecnologia*, objetivo deste estudo. A Teoria Crítica da Sociedade fornece subsídios para analisar esses conceitos de um ponto de vista histórico e crítico para que permite tensionar as proposições a política educacional que os toma por referência.

## Ciência, cultura, trabalho e tecnologia como desdobramento da idéia de trabalho como princípio educativo

As propostas oficiais para a educação profissional técnica de nível médio, nas modalidades Ensino Médio Integrado e PROEJA<sup>1</sup>, indicam como eixo para a integração entre formação científica básica e formação técnico-profissional a articulação entre tecnologia, ciência, cultura e trabalho:

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2007).

A proposição anunciada explicita como justificativa a intenção de promover uma formação de caráter emancipatório:

---

<sup>1</sup> Os Decretos 5154/04 e 5840/06 propõem a oferta integrada entre educação geral e profissional. O primeiro se constitui em base para a implantação do “Ensino Médio Integrado” e o segundo cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Para o presente texto tomou-se por referência o Documento Base elaborado pelo Ministério da Educação com a finalidade de orientar a implantação do PROEJA. (Brasil, 2007).

A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível. (BRASIL, 2007).

Discute-se, a seguir, a proposição de que a articulação entre educação geral e formação profissional possibilitaria uma formação de caráter emancipatório ao tratar de modo indissociável os conteúdos da formação cultural (científica e humanística) e os conteúdos da formação profissional, articulados em torno do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia. O caminho para a discussão pretendida elege algumas obras de T. Adorno, M. Horkheimer e H. Marcuse nas quais se evidencia a abordagem das relações entre tecnologia, ciência, cultura e trabalho e suas interfaces com os processos formativos que ocorrem na sociedade do capitalismo tardio. Tal referencial mostra-se potencializador da investigação, dentre outros aspectos, por estar presente na análise dos filósofos frankfurtianos a crítica rigorosa à tecnologia, à ciência, ao trabalho e à cultura, na forma assumem em nossa sociedade.

## **A necessária recuperação da dimensão crítica dos conceitos de trabalho, cultura, ciência e tecnologia**

Com o fim de não correr o risco de transladar os escritos desses filósofos de um contexto para outro, fragilizando os argumentos analíticos, reforça-se, a *priori*, sua potencialidade. Quando nos deparamos com a exacerbação da tecnologia que passa a ocupar todos os espaços de mediação humana – a comunicação, a educação, a ética, a estética, a política etc... ; quando a ciência multiplica as possibilidades de melhoria das condições da existência e, ao mesmo, nega essas condições para um sem número de seres humanos pelo planeta; quando vivemos um contexto em que a experiência formativa propiciada pela mediação da cultura esvai-se na multiplicação imensurável da cultura em sua forma mercadoria; quando o trabalho esgota-se no emaranhado campo de diversificação sem precedentes das (im)possibilidades do trabalho e do não-trabalho – esse estado de coisas reitera o caráter profícuo da reflexão do campo frankfurtiano para a atualidade. Tal justificativa encontra respaldo, por exemplo, nas asserções de PUCCI (s/d) de que “a *ratio* que se fez máquina, na era

das tecnologias mecânicas, pela mediação do número, do cálculo, da equação, da padronização, desenvolveu *ad infinitum* sua potencialidade instrumental na era das tecnologias digitais, genéticas e cibernéticas de nossos dias; e que os estudos dos frankfurtianos dos anos 40 muito contribuem para se entender a onipresente e onipotente racionalização da vida do homem do século XXI”.

A formação para o trabalho, intencionalidade explícita das políticas de educação profissional, em que pese a intenção anunciada de se orientar pelos propósitos de uma formação que visa à autonomia, está circunstanciada pelos requisitos de formação para o trabalho impostos pelo capitalismo, o que certamente impõe limites aos propósitos anunciados. A formação para o trabalho alienado é limitada quando nela se firma a ausência da crítica à experiência que a cultura, enquanto mediadora das relações entre indivíduo e sociedade, poderia promover. Com base em Marcuse:

Sem essa *crítica da experiência* o estudante é privado do método e dos instrumentos intelectuais que o habilitam a compreender sua sociedade e a cultura desta como um todo na continuidade histórica, na qual realiza esta sociedade, que desfigura ou nega suas próprias possibilidades e promessas. Ao invés disso, o estudante é mais e mais adestrado para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas somente em *referência* às relações e possibilidades estabelecidas: seus pensamentos, suas idéias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados – não pela lógica, pela experiência nem pelos fatos, senão por uma lógica depurada, por uma experiência mutilada, por fatos incompletos. (MARCUSE, 1998, p. 166).

A respeito da educação na sociedade do capitalismo tardio, Adorno afirma:

[...] seria preciso, a partir do movimento social e até mesmo do conceito de formação cultural, pesquisar como se sedimenta – e não apenas na Alemanha – uma espécie de espírito objetivo negativo. A formação cultural agora se converte em semiformação socializada, na presença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. ...Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente. (ADORNO, 1996, p. 388).

A cultura, na perspectiva da Teoria Crítica, possui um duplo caráter, remete o indivíduo à sociedade e intermedia esta e a semiformação. Para esta Teoria, a idéia de cultura não pode ser sacralizada – o que a reforçaria como

*semiformação*, “pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. (ADORNO, 1996, p. 388).

A cultura, elemento de mediação entre indivíduo e sociedade está, na sociedade do capitalismo tardio, conforme Adorno, marcada pela “perda da articulação entre cultura e sujeito produtor”, o que conduz à “perda de sentido para a noção de *Bildung* como cultura formativa ou formação cultural”. (MAAR, 1992, p. 187-188). A cultura assume a forma que é expressão máxima dessa sociedade, a forma *mercadoria*. A cultura compreende processos individuais e coletivos relacionados direta ou indiretamente às razões de mercado. O objeto da formação, a indústria cultural, “confere a tudo um ar de semelhança”. Instaure-se um processo de socialização que leva à semelhança, e, nesse processo, o próprio sujeito se vê eliminado. Nas palavras de Adorno:

Esse duplo caráter da cultura nasce do antagonismo social não conciliado que a cultura quer resolver, mas que, como simples cultura, não dispõe desse poder. Esse desejado equilíbrio é momentâneo, transitório. Na hipóstase do espírito, mediante a cultura, a reflexão glorifica a separação social colocada entre o trabalho do corpo e o trabalho do espírito. A antiga injustiça quer justificar-se como superioridade objetiva do princípio da dominação, o que apenas demonstra que esta ação sobre os dominados é que mantém e reitera tais relações. Mas a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva.... No processo de assim assemelhar-se – a eliminação do sujeito por meio de sua autoconservação – instaura-se como o contrário do que ele mesmo se julga, ou seja, como pura e não-humana relação natural, cujos momentos, culpavelmente emaranhados, necessariamente opõem-se entre si. (ADORNO, 1996, p. 390-391).

A cultura, como dimensão objetiva da formação, é tomada enquanto práxis, em oposição ao sentido de “cultura do espírito”. Nesse sentido, a cultura não se define de modo autônomo em relação aos processos econômicos e políticos da sociedade, ao contrário, guardam entre si uma estreita relação que confere significado e historicidade à formação social à qual dizem respeito.

Em “Cultura e civilização” (1969), Adorno e Horkheimer expressam a compreensão de que a esfera da cultura material compreenderia o que se tem denominado civilização, e o termo cultura, usado para designar a cultura do espírito. No entanto, posicionam-se contrariamente à separação entre cultura e civilização, pois “não pode existir uma sem a outra; (...) o desenvolvimento interior do homem e o aspecto que ele imprime ao mundo externo dependem um do outro”.

Para Marcuse, a cultura é entendida como um processo de formação

...caracterizado pelo esforço coletivo para conservar a vida humana, para pacificar a luta pela existência ou mantê-la dentro de limites controláveis, para consolidar uma organização produtiva da sociedade, para desenvolver as capacidades intelectuais dos homens e para diminuir e sublimar a agressão, a violência e a miséria. (MARCUSE, 1998, p. 154).

Das asserções acima é possível depreender que está presente na análise de Adorno, Horkheimer e Marcuse uma íntima relação entre a produção da vida material e a produção da vida imaterial, ou ainda, uma íntima relação entre cultura, trabalho, ciência e tecnologia, marcados, no entanto, por sua condição histórica que, no contexto do capitalismo tardio, converte ciência e técnica em tecnologia e dominação:

O projeto de Galileu da natureza sem um *telos* objetivo, a deslocação da pesquisa científica do *porquê* ao *como*, a tradução da qualidade em quantidade, a expulsão da subjetividade não-quantificável da ciência da ciência – esse método foi a precondição de todo o progresso técnico e material conseguido desde a Idade Média. Conduziu os conceitos racionais de homem e natureza e serviu para criar os pressupostos para uma sociedade racional – pressupostos da humanidade. Isso foi feito na medida em que aumentava ao mesmo tempo os meios racionais de destruição e domínio, isto é, o meio de impedir a realização efetiva da humanidade. Desde o início, a construção esteve vinculada à destruição, a produtividade ao seu usufruto repressivo, a libertação à agressão. Essa dupla responsabilidade da ciência não é acidental: a ciência quantificada e a natureza como quantidade matematizável, como universo matemático, são “neutras”, acessíveis a qualquer usufruto e transformação e limitadas somente pelas fronteiras do conhecimento científico e da resistência da matéria bruta. Em consequência dessa neutralidade, a ciência tornou-se acessível e subordinada aos objetivos que a sociedade se apresenta e para os quais a ciência se desenvolve. É ainda uma sociedade, na qual a subjugação da natureza se consuma mediante a subjugação dos homens. (MARCUSE. 1998, p. 168).

Na obra dos autores referidos as categorias “trabalho” e “trabalho alienado” estão incorporados na análise do capitalismo, em particular nas reflexões sobre cultura, ciência e tecnologia, por vezes de forma implícita. Entre os séculos XVII e XVIII a razão é sinônimo de progresso. Para Adorno e Horkheimer (1985), a mitologia e a racionalidade possuem basicamente a mesma função dentro da sociedade, possibilitam a explicação do mundo, da existência e de nossa origem. Inspirados na literatura grega, estes autores compõem uma de suas maiores obras,

a *Dialética do Esclarecimento*, resgatando elementos mitológicos que ajudariam na compreensão sobre a relação dos homens com a ciência e a natureza.

Quanto mais a sociedade se aproxima da racionalidade, mais se distancia da natureza, do objeto, de sua humanidade. Assim o *Conceito de Esclarecimento* é delineado, desde as primeiras crenças sobre o poder do método, da formulação matemática, da teoria absoluta. Assim, os homens se opuseram ao dogma clérigo, ao mito, ao divino. Criar-se em oposição a estas formas significou a submissão da natureza ao poder humano. Para tanto, polarizou-se, da mesma forma, sujeito e objeto, criando imediatamente construções abstratas sobre a existência, o indivíduo e a sociedade (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

A crítica dos autores ao *esclarecimento* está relacionada ao momento em que este se converte em *dominação* do homem sobre a natureza e sobre os próprios homens. O esclarecimento só poderia ser positivo e emancipatório conquanto assumisse conscientemente a contradição da existência social. Contudo, a consciência esclarecida culmina exatamente com a consciência bárbara, pois, sujeitos sem experiência, abstraídos de seu “ser ontológico” são desumanos, desprovidos de consciência de si e do outro. O esclarecimento, neste sentido, causou violência contra a própria natureza humana (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 20-25).

(...) a crise da razão acontece quando a sociedade se torna mais racionalizada porque, sob tais circunstâncias históricas, a razão perde sua faculdade crítica por exigência da harmonia social e, assim, torna-se um instrumento da sociedade existente. Como resultado, a razão como “insight” e crítica, transforma-se em seu oposto, isto é, irracionalidade. (GIROUX, 1983, p. 12).

O Esclarecimento, em sentido racional e instrumental, representa parcialmente a formação dos sujeitos contemporâneos no momento em que se traduz em iniciativas de adaptação contornado pela causa aparentemente universal da sociedade burguesa. A supressão do indivíduo e de sua emancipação frente à cultura e à sociedade – a partir dos ideais de ciência e tecnologia ditados pelo Esclarecimento, por exemplo – forjam o conhecimento marcado pela razão técnica e instrumental (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 36-40). Os critérios para se pensar qual é a maneira de realização ampla desta formação são de início explorados pela Teoria Crítica da Sociedade que prima pelo questionamento e levantamento das possibilidades históricas e materiais

da existência humana sem abstrair-se da realidade concreta, ao mesmo tempo em que nega as condições e necessidades postas como naturais.

Tecnologia, ciência e educação são espaços interdependentes e merecem ampla discussão. Pucci (2005) problematiza esta relação ao dizer que a tecnologia influencia nossas formas de viver, pensar e agir social e individualmente, e o paradigma tecnológico atual é derivado das inovações tecnológicas ocorridas pelas “fusões” entre diferentes tipos de tecnologia, mais do que por “rupturas tecnológicas”. (p. 02). E ainda, “O princípio de competitividade obriga ‘a racionalidade econômica a atrelar-se à racionalidade tecnocientífica’ e subordinar as decisões de investimentos à dinâmica de inovação”. (p.03).

Os processos de inovações tecnológicas parecem ter seu próprio ritmo e nos últimos anos, os próprios movimentos internos da escola – principalmente no que diz respeito à construção de currículos escolares – se vêem sob dois caminhos: ou tornam-se obsoletos em relação ao paradigma vigente de inovação tecnológica, ou aceleram-se no mesmo ritmo, por mais que a essência desta instituição desapareça na velocidade. Determinar a direção da educação escolar nos trilhos das inovações tecnológicas é ignorar a relação de mão dupla que ocorre entre tecnologia e sociedade, é neutralizar a tecnologia, concedendo-lhe vida própria e sucesso imediato para qualquer artefato criado ou aprimorado. As discussões sobre educação e tecnologia precisam dialogar com as revoluções tecnológicas, porém de forma ampla e em contraste com a visão determinista da tecnologia sobre a sociedade e a escola.

Historicamente, as revoluções científicas e tecnológicas foram vinculadas às industriais e econômicas, por algumas correntes do pensamento filosófico. Em 1940, Adorno e Horkheimer, envolvidos em uma cena histórica específica de relações entre capital e tecnologia, fizeram importantes considerações para este movimento. Mesmo que ainda local e não global, mesmo em um contexto de base mecânica e não micro (ou nano) eletrônica, a crítica de *Dialética do Esclarecimento* feita em 1947, esteve voltada diretamente à denúncia sobre a dominação da relação *capital-ciência-técnica*, articulada a um imenso poder moderno na sociedade capitalista.

As consequências dessa relação são identificadas pelos autores da Teoria Crítica em várias dimensões da vida. Pucci (2005) alerta para a dominação tecnológica sobre os modos de vida e nesta medida, pensamento, ação, conhecimento e educação são processos reificados, ou seja, a lógica da



tecnologia ramifica-se na vida pública e privada, tornando-se o mote de construção de personalidades e de afirmação cultural da sociedade administrada. Por outro lado, a dinâmica contraditória da produção da subjetividade tenciona este movimento.

Nada faria sentido nestas afirmações se os próprios autores não estivessem preocupados com a ambigüidade que esta sociedade gera: ao mesmo tempo em que o sucesso tecnológico está no auge da satisfação humana, por outro lado, não está para todos. Enquanto alguns indivíduos mantêm um padrão confortável de vida por meio do acesso aos bens produzidos pelo avanço tecnológico, para outros, não há alimento e moradia.

Agora que o desenvolvimento das forças produtivas teria alcançado as condições de acabar com a fome sobre a face da terra, pessoas e nações inteiras são dizimadas pela miséria. A progressiva mecanização da vida do homem o transformou em um sujeito irracional, que se submete prazerosamente à máquina. (PUCCI, 2005, p. 06)

O ambicioso projeto de desmitificação da natureza por meio do domínio total de suas forças obteve um sucesso parcial, pois, ao compreender e se apropriar das leis e dinâmicas da natureza, os homens racionalizaram os processos e, em nome desta razão converteram a mitificação da natureza em máquina. Aquilo que ainda nos amedrontava, o que era incalculável e imprevisível, foi aos poucos sendo explicado, controlado e catalogado. A ciência se criou em oposição a esses medos, e o que parecia ser a grande virada do homem sobre a natureza foi, na realidade, a conversão do medo em explicação, da transferência da dominação à tecnologia. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 25).

Atualmente, a “tecnociência” representa o desenvolvimento produtivo da relação *capital-ciência* nos anos 1990 que colaborou para a expansão global do capital, ao mesmo tempo em que supera em velocidades altíssimas “os modos de viver e de pensar do homem contemporâneo” (PUCCI, 2005, p. 06). Aliar *ciência e sistema de produção* é uma das formas mais predatórias que o capital encontrou para se tornar cada vez mais independente de trabalhadores e para alcançar níveis de produtividade e rentabilidade nunca vistos antes.

A compreensão acerca do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia esteve perpassada, durante séculos, por convencionalismos, disputas de poder e influências que mascararam e tornaram complexa a apreciação de seus significados historicamente e socialmente construídos. Esta discussão, situada

principalmente no campo das ciências sociais, exerce um importante papel no interior das controvérsias em torno da construção do conhecimento científico e tecnológico. Exerce, igualmente, papel relevante nas análises e proposições de políticas que têm como objeto a formação dos indivíduos.

## Considerações finais: a positividade da crítica

A abordagem crítica dos conceitos de ciência, cultura, trabalho e tecnologia feita por Adorno, Marcuse e Horkheimer são atuais e ampararam nosso olhar sob a base pedagógica e curricular das proposições para a educação profissional técnica de nível médio que os toma como eixo ordenador da integração entre formação de geral e formação técnico-específica. A Teoria Crítica restabelece as conexões entre sujeito e objeto ao elaborar a crítica das relações sociais e das interfaces entre estas, conhecimento científico e a tecnologia. A denúncia que os autores da Teoria Crítica fazem sobre a razão instrumental está de forma dialética aliada ao anúncio da razão emancipatória. Na medida em que se nega o irracionalismo e a sociedade tecnocrática, afirma-se o resgate da emancipação e da crítica. De tal modo, Adorno se refere ao esvaziamento da consciência e autonomia:

...a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (ADORNO, 1995, p. 181).

Quando submetidas ao crivo da crítica a partir dos referenciais analíticos da Teoria Crítica da Sociedade, evidencia-se que, no atual contexto, o conhecimento conquistou um caráter instrumental, conferido principalmente às noções de ciência, cultura, trabalho e tecnologia, o que impõe limites a estas noções quando tomadas como balizadoras da formação humana. O conhecimento escolar, da forma como é concebido na fase do capitalismo tardio adquire – assim como a linguagem, a propaganda, etc. – uma função instrumental. Trabalho, cultura, ciência e tecnologia têm seu potencial formativo fragilizado se submersos na linguagem da administração total, como demonstra Marcuse. Impõe-se, desse modo, ao considerá-los objeto da formação humano, a necessidade de que sejam tomados em sua dupla dimensão: histórica e crítica, sob pena de que sejam desprovidos de seus significados autênticos e emancipatórios.

---

**Resumo:** A atualidade da Teoria Crítica da Sociedade, neste texto, se manifesta pelo potencial analítico acerca das categorias trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Os termos *ciência*, *tecnologia*, *trabalho* e *cultura* estão no centro de políticas curriculares atuais para a educação profissional técnica de nível médio e para a educação de jovens e adultos, conforme se nota nos documentos oficiais para essas modalidades da educação básica no Brasil. Não obstante, estes elementos foram criteriosamente estudados pela Teoria Crítica da Sociedade, que nos fornece base analítica para identificar as contradições existentes no interior desses conceitos, dentre eles e a realidade que os produz e permite tensionar, assim, sua formulação propositiva conquanto se manifestem como política oficial que busca estabelecer um eixo direcionador da formação humana.

**Palavras-chave:** teoria crítica da sociedade; política educacional; trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

**Abstract:** The current relevance of the Critical Theory of Society in this text is expressed by the analytical potential of the categories of work, culture, science and technology. Those terms, *science*, *technology*, *work* and *culture*, are central to current schooling curriculum policies for high school, for professionalizing education in high school and technical education for youth and adults, as noted in the official documents for these levels and modalities of basic education in Brazil. Notwithstanding, these elements have been carefully studied by the Critical Theory of Society, providing analytical basis to identify contradictions that exist internally in these concepts and the universe that produce them, allowing us to investigate this conceptual tension as a propositional formulation insofar it is manifested through an official policy that intends establishing directions for human development.

**Keywords:** critical theory of society; educational policy; work, culture, science and technology.

## Referências

- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. In: **Educação & Sociedade**. ano XVII, n. 56, dezembro/1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos**. Trad. De Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- \_\_\_\_\_. Cultura e civilização. In: *La sociedad. Lecciones de Sociologia*. Buenos Aires: Proteo, 1969.
- BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 de jul. 2004.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de jul. 2006.
- BRASIL. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. **Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia radical**. Tradução de Dagmar Zibas. São Paulo: Cortez, 1983.
- HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: **Textos escolhidos**. Trad. de Zeljko Loparic et. al. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Coleção os Pensadores).

MAAR, Wolfgang Leo. Lucács, Adorno e o problema da formação. **Lua Nova – Revista de cultura e política**. Ed. CEDC/Marco Zero. Nº 27, 1992.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial – o homem unidimensional**. Trad. de Giasone Rebuá. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_. Cultura e Sociedade – Comentários para uma redefinição de cultura. In: **Cultura e sociedade**. vol II. Trad. de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt. Luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993. (Coleção Logos).

PRESTES, N. H. A razão, a Teoria Crítica e a Educação. In: PUCCI, B. (org). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995.

PUCCI, B. Experiências brasileiras da atualidade da Teoria Crítica. **Constelaciones** – Revista de Teoria Crítica, n. 01. dez/2009. p. 160-164. Disponível em [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/constelaciones/article/viewFile/6647/6639](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/constelaciones/article/viewFile/6647/6639). Acesso em 13 de abril de 2010.

\_\_\_\_\_. Tecnologia, Crise do Indivíduo e Formação. **Comunicações**. Piracicaba- SP, v. 02, p. 70-80, 2005.

\_\_\_\_\_. E a razão se fez máquina e permanece entre nós. Piracicaba, s/d. mimeo.

\_\_\_\_\_. Teoria crítica e educação. In: **Teoria crítica e educação**. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995.

Recebido em maio

Aprovado em julho

# Indicadores de qualidade e a regulação dos sistemas de ensino: a personificação da racionalidade tecnológica no quadro da ampliação do papel do professor

*Quality indicators and the regulation of teaching systems: the personification of rational technology in the context of the amplification of the role of the teacher*

---

**Carlos Antônio Giovinazzo Jr**

Professor do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP – EHPS)  
cgiovinazzo@pucsp.br

É fato que a instituição escolar, ao longo de toda a história da sociedade moderna, foi adquirindo cada vez mais importância no que se refere à educação e formação das novas gerações. Embora, no último quartel do século XX, alguns estudos apontaram que a escola, atualmente, concorre com outras instituições, principalmente os meios de comunicação de massa, e que outras práticas culturais, tais como as atividades que acontecem no interior dos mais variados grupos (juvenis, comunitários, de trabalho etc.), tornaram-se importantes modelos de socialização das crianças, adolescentes e jovens (Sposito, 1994; Guimarães, 1998; Abramo, 1997), é patente que a educação escolar teve ampliada suas funções, com a atribuição de papéis que antes eram desempenhados, predominantemente, no âmbito da família ou da religião. Não se trata de dizer que houve uma transformação das práticas escolares para que se pudesse dar contas das novas atribuições. O que ocorreu parece ter sido um aprofundamento de algumas tendências já verificadas desde o início dos processos de escolarização das massas urbanas, principalmente a partir do início do século anterior.

Se desde a origem do que se pode denominar de escola moderna, é possível verificar a preocupação com a disciplinarização, com a educação moral e com formas de exercício do controle social sobre as novas gerações (Enguita, 1989), essas tendências acabaram por se intensificarem com o passar do tempo e, atualmente, pode-se dizer que nas propostas e normas legais, nas orientações curriculares e nas políticas educacionais e, por que não dizer, na própria prática do professor, tão importante quanto à inserção do aluno no mundo da cultura, com a transmissão do patrimônio cultural e de conhecimentos técnicos, científicos e artísticos, é a formação da personalidade e do caráter, tendo como objetivo o enquadramento dos alunos em padrões de atitudes e de comportamento. A título de exemplo, pode-se citar a preocupação com a formação de “cidadãos críticos” ou de “indivíduos éticos”, de tal modo que aqueles que recebem a educação escolar possam atuar na vida social de maneira que os laços entre os membros da sociedade e a convivência sejam transformados e aprimorados.

O que está em questão é o fato da instituição escolar estar assumindo um tipo de responsabilidade que poderíamos chamar de política, que cobra militância de quem atue nela como professor ou educador. A escola é vista como um campo de atuação importante na resolução de problemas sociais sérios. Esse fato denota a importância que é atribuída aos profissionais da educação, pois mais que ensinar, eles precisam educar as novas gerações, incluindo aí sua condução e orientação e tendo em vista a necessidade de mostrar quais são os objetivos a serem alcançados, objetivos estes definidos desde o exterior da experiência de formação. Walter Benjamin, em artigo escrito em 1913, aponta os dilemas do que denomina ensino de moral. “Se a meta do ensino de moral é efetivamente a formação ética do estudante, então ele se encontra perante uma tarefa irrealizável” (Benjamin, 1984, p.19). O autor chama a atenção para o fato de que é preciso combater o isolamento intelectual da formação escolar; mas, quando isso é feito de modo artificial, isto é, sem que sejam dadas as condições para que os indivíduos produzam valores a partir da relação com a cultura, os resultados dessas ações são bastante imprevisíveis. Apelar para compromissos ao invés de promover a experiência cultural só terá efeito para aqueles que de alguma maneira já os assumiram. Também Adorno (1995), no artigo *Educação após Auschwitz*, denuncia a fragilidade de ações que objetivam estabelecer vínculos de compromissos do indivíduo com determinados postulados éticos sem que sejam atacadas as causas que produziram o isolamento e a própria falta de compromissos:

(...) considero ser uma ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se restabeleçam vinculações de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores. A falsidade de compromissos que se exige somente para que provoquem alguma coisa – mesmo que esta seja boa –, sem que eles sejam experimentados por si mesmos como sendo substanciais para as pessoas, percebe-se prontamente (...) (Adorno, 1995, p.124).

Para o autor, a recomendação de compromissos, com a indicação do modo correto e ético de agir pode ser fatal, uma vez que, dessa maneira, a própria experiência é danificada, o que impede a autodeterminação e o poder para a reflexão (Adorno, 1995, p.125). É uma maneira de tratar a educação como assimilação de imperativos morais. No entanto, a experiência não é outra coisa senão a utilização, por cada um, das possibilidades de individuação e formação:

Não nos tornamos livres à medida que nos realizamos a nós mesmos como indivíduos – como reza uma formulação horrível – senão na medida em que saímos para fora de nós mesmos, vamos ao encontro dos demais e, em certo sentido, nos entregamos a eles. Somente deste modo nos definimos como indivíduos, não enquanto regamos a nós mesmos como uma plantinha com o fim de nos fazermos personalidade unilateralmente cultas (Adorno, 1995a, p.175).

Embora Adorno estivesse se referindo a sua passagem pelos Estados Unidos, e àquilo que tirou de proveito dessa experiência, o trecho citado fornece indicações precisas acerca da maneira como concebe a formação: trata-se de um processo em que está implicada a saída do indivíduo de si mesmo, a partir do contato real com a cultura, o que permitiria não a assimilação de compromissos, mas a autonomia e a tomada de posição frente às mais importantes e polêmicas questões envolvidas na vida em sociedade.

De outro lado, verifica-se que outros profissionais, principalmente aqueles que trabalham junto às populações carentes e vulneráveis, como o assistente social, o médico comunitário, o agente de saúde, o psicólogo social, o agente ou educador cultural, entre outros, também passaram a ser considerados educadores, já que estariam contribuindo para a mudança dos hábitos e das práticas dessas populações. Menciona-se, ainda, o fato do trabalho voluntário realizado junto às escolas ter recebido o *status* de educativo e/ou formativo, pois, postula-se que, a partir dele, seja criada uma consciência social ou comunitária naqueles que o executam e naqueles que são seus beneficiários. Todo esse contexto reafirma os estabelecimentos de ensino como instituições

fundamentais para o desenvolvimento de laços sociais mais solidários entre os indivíduos e mais efetivos entre estes e a sociedade, sem a consideração sobre os motivos mais profundos que levam os indivíduos a agirem de modo antiético e que produzem as contradições sociais.

Alguns dos principais objetivos educacionais estão relacionados à promoção de habilidades e competências atitudinais e à capacitação de todos os envolvidos no processo pedagógico para a resolução dos problemas sociais que colocam em risco a própria vida societária, além da afirmação do compromisso político com a democracia representativa, visando à interiorização de valores considerados adequados. De certo modo, essa concepção impõe aos próprios indivíduos isolados ou, no máximo, reunidos em pequenos grupos a responsabilidade pela resolução dos problemas sociais, priorizando a ação no plano micro-social em detrimento de ações de caráter coletivo.

Parece plausível afirmar que a instituição escolar tem vivido um processo de alargamento de suas funções à medida que estabelece novas relações com os diversos setores da sociedade, englobados pelas organizações não-governamentais, pelas universidades, pelas empresas e suas fundações, pelas entidades que buscam o estabelecimento de parcerias com a escola, pelas associações de moradores, pelos conselhos tutelares, pela comunidade em geral, representada nos conselhos de escola e pelas organizações que incluem em seus projetos de resolução de problemas sociais e de melhoria da qualidade da educação, a participação efetiva de professores e educadores. Isso acontece, também, à medida que ocorre a inserção das próprias instituições escolares em projetos que objetivam o desenvolvimento da comunidade e de modelos de relacionamento social que contribuam para a equação das questões consideradas de vital importância para o desenvolvimento da sociedade brasileira, tais como o desemprego, a chamada exclusão social e a violência urbana.

Esse contexto aponta-se não para uma nova realidade – já que a utilização da educação escolar em consonância com políticas de desenvolvimento econômico e social e como instrumento de concretização de determinados projetos de sociedade é tão antiga como a própria escola moderna –, pelo menos para uma situação cada vez mais complexa, a qual implica em contínuas reelaborações das funções sociais da escola e dos papéis desempenhados pelos professores. Sugere-se, desse modo, que a educação escolar vem assumindo novas tarefas não porque as maneiras como acontecem as relações entre esta



última e a sociedade tenha se modificado substancialmente. O modelo da “dependência pela independência” (Bourdieu & Passeron, 1992), que estabelece a necessidade de certa autonomia relativa dos estabelecimentos de ensino e, ao mesmo tempo, obriga-os a submeterem-se à estrutura geral da sociedade, para que ocorra o reconhecimento da relevância social da educação e, também, para que seja possível uma organização interna das relações de poder, expressa bem como a escola está atrelada aos padrões socioculturais vigentes de cada época histórica. Destarte, interessa evidenciar que novas exigências e novas interpretações de velhos problemas, em decorrência inclusive do acirramento das contradições e dos conflitos sociais, impõem aos profissionais da educação uma maior dedicação de tempo às atividades que levam em consideração e têm como referência o enfrentamento dos problemas que, supostamente, obstaculizam o desenvolvimento da sociedade. Assim, novos temas, conteúdos e práticas são incorporados na organização do trabalho pedagógico objetivando não somente a formação das novas gerações, mas também, o enfrentamento desses problemas sociais. Essa postura exigida daqueles que trabalham nas e com as escolas, também é consequência do fato de determinadas situações problemáticas terem invadido de tal maneira o ambiente escolar – é o caso, por exemplo, da violência e da gravidez na adolescência – que dificultam e até mesmo impedem a ação dos professores junto aos seus alunos. Em certa medida, do seu enfrentamento depende grande parte do êxito das práticas pedagógicas.

Também é possível afirmar que a definição de novos papéis para o professor está ligada ao fato de que uma nova identidade é sugerida para a instituição escolar (Nóvoa, 1999). Não basta transmitir o patrimônio cultural, é preciso inserir e integrar as novas gerações no contexto social, de modo que possam, autônoma e criticamente, intervir no processo histórico. Destaca-se, mais uma vez, que a tendência é jogar a responsabilidade nas costas dos próprios indivíduos, sempre compreendidos isoladamente. Em outras palavras: à escola foi delegada a função de produzir uma consciência social, desenvolvendo ou estimulando os tão almejados espírito crítico e autonomia (Hutmacher, 1999). De certa maneira, sugere-se que cada indivíduo deve assumir o compromisso de fazer o que estiver ao seu alcance para proporcionar a si mesmo as condições para melhoria de sua qualidade de vida. No entanto, o apelo ao desenvolvimento do espírito crítico parece estar vinculado menos às causas e razões que produzem as contradições, os conflitos sociais, os limites e as possibilidades de atuação política na sociedade

de classes tal qual esta se encontra configurada, e mais aos papéis e obrigações que cabem a cada um no exercício de sua cidadania. Mas mesmo assim, os objetivos educacionais anunciados estariam em consonância não somente com a melhoria das condições de vida dos indivíduos separadamente, mas de toda sociedade, o que é bastante emblemático. Embora seja dada grande ênfase à ação isolada, cada cidadão concorre, a partir do momento em que acontece a adaptação e integração no processo social, para o desenvolvimento de sua comunidade e de toda sociedade. O êxito da ação pedagógica, que visa instrumentalizar os indivíduos para que tenham condições de resolver os problemas que afetam seu cotidiano, possibilitaria o desenvolvimento da própria comunidade. Nota-se, entretanto, que nesse contexto no qual acontecem as práticas escolares, a produção de uma consciência não significa a possibilidade de questionamento da estrutura geral da sociedade. O próprio conceito de crítica assume outra conotação, muito mais ligado a uma postura, presumidamente ética, que advoga que cada um deve fazer a sua parte para o desenvolvimento do todo, independentemente do que este todo produz na sua vida.

Se existe uma intromissão de setores da sociedade civil organizada em questões que antes diziam respeito, predominantemente, à estruturação interna da escola, como a definição do próprio currículo e de ações pedagógicas específicas, com a justificativa de utilizar a educação como arma contra os problemas que afligem toda a sociedade, é plausível supor que haja interesse dos próprios professores e educadores nessa intromissão. Essa situação constitui-se em uma oportunidade para reivindicar a valorização do trabalho pedagógico realizado pelas escolas. Talvez os educadores acreditem que um novo *status* da instituição escolar, conquistado a partir de uma relação mais estreita com os setores organizados da sociedade, pode contribuir para que os problemas internos aos estabelecimentos de ensino, principalmente os pertencentes à rede pública, possam ser superados, como a falta de materiais didáticos, a precária manutenção do patrimônio escolar e a baixa remuneração do professor. Assim, quanto mais houver o envolvimento da comunidade com os problemas educacionais e quanto mais for reconhecida a importância do trabalho realizado pela escola, mais condições de impor os interesses próprios dos profissionais do ensino.

A relação dos movimentos sociais ou da sociedade civil organizada com a escola, ou seja, do mundo “externo” à instituição escolar confere um novo significado à organização do trabalho pedagógico. São importantes algumas considerações sobre

os possíveis impactos da intromissão de setores da sociedade na organização da escola e do trabalho pedagógico. A forma como acontece a relação entre educação e sociedade não sofreu alterações substanciais com o processo de evolução da sociedade moderna; o que ocorreu foi que novas exigências foram feitas à educação em geral e aos professores em particular. Assim, as cobranças quanto à formação das novas gerações ainda são as mesmas que permitiram e impuseram a institucionalização da educação escolar ao longo da história da sociedade burguesa-capitalista. O fato novo parece ser o aumento das demandas sociais, consequência do acirramento dos conflitos que distingue esse modelo societário.

Por outro lado, percebe-se a busca de um novo *status* para os educadores e a tentativa de valorização da educação como resposta para a suposta crise da escola. Em certa medida, é essa a razão que faz com que os próprios educadores busquem e aceitem as parcerias com a sociedade civil organizada. Embora não se descarte a idéia de que o estreitamento da relação entre escola e comunidade seja uma estratégia política que objetiva democratizar efetivamente a educação, o espaço escolar e a própria sociedade, é possível pensar que, para boa parte dos professores, o envolvimento maior das famílias, da comunidade, das associações, das organizações e das empresas, seja o único caminho possível para melhorar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas e, também, as condições de trabalho, já que a tendência à deterioração do ensino público parece acentuar-se; além disso, pode-se perceber o desenvolvimento de uma consciência de que o êxito da ação pedagógica depende também do engajamento daqueles a quem ela é dirigida, à medida que a escola encontra-se permeada e envolta em inúmeros problemas sociais que são um obstáculo à concretização dos objetivos da educação escolar.

Postula-se ainda que, em decorrência de todo o contexto social no qual a educação escolar está inserido, os educadores encontram cada vez mais dificuldades para fazer valer seus interesses próprios. Quer isso dizer que aquilo que deveria constituir o objetivo principal da prática pedagógica, isto é, a formação cultural dos indivíduos das novas gerações, passa a ser considerado não como uma finalidade em si mesma, mas como algo que está em função dos interesses e das necessidades sociais estabelecidas e erigidas em padrões que devem ser alcançados por todos, independentemente da condição social, da etnia, do gênero e da singularidade de cada indivíduo e de cada segmento social. Considerando que formação não pode ser entendida fora do contexto

das experiências sociais e culturais que tornam possível a individuação (Adorno, 1966), que tornam possível ao indivíduo autonomizar-se em relação à família, às autoridades constituídas, ao Estado, à tradição e, em certo sentido, à sua própria condição de classe, o que ocorre é a predominância de um tipo de formação e de socialização que está alicerçado, primeiramente, na adaptação das novas gerações a uma realidade já cristalizada. A escola concorre para que seja perpetuada essa situação quando abre mão de uma identidade própria e, ela também, organiza-se tendo em vista sua adaptação às novas condições socioculturais, que impõem inúmeras outras atribuições aos professores que, por sua vez, não foram e não estão sendo preparados para tais tarefas.

A ampliação das funções da escola, com a incorporação das demandas sociais e a assimilação da responsabilidade, por parte dos educadores, pela resolução dos problemas decorrentes do modo como a sociedade hodierna está estruturada, têm influenciado a prática pedagógica e acarretado impacto sobre a organização da escola, mas isso não significa que as mudanças efetivadas estejam promovendo a melhoria da qualidade da educação, pois importa saber se professores e gestores escolares, ao se adaptarem às demandas externas e as recomendações advindas das reformas políticas implementadas no campo educacional, estão construindo uma escola voltada para a formação das novas gerações ou para a mera adaptação destas à sociedade que continua reproduzindo a injustiça, a violência, a desigualdade e a dominação.

A partir das considerações feitas acerca do que aqui foi denominado de alargamento das funções da escola, bem como dos reflexos e repercussões na organização escolar e na prática pedagógica, destaca-se alguns parâmetros que permitem evidenciar a noção de *qualidade na educação* presente nas formulações teóricas e nas políticas educacionais.

Em primeiro lugar, qualidade parece dizer respeito ao cumprimento, pela escola, de determinadas funções sociais, a saber: à medida que os agentes (gestores e professores) articulam a instrução e o ensino com as necessidades produzidas pela dinâmica da sociedade. Nos últimos anos é evidente que há o entrelaçamento da prática pedagógica com as ações que visam promover a solução do que são considerados os problemas enfrentados na época contemporânea (violência urbana, exclusão e marginalização de parcelas significativas da população, desemprego, crise das instituições, devastação do meio ambiente, deformação dos padrões morais etc.). Em função disso,

qualidade também se refere à integração da escola na vida social. Quanto mais os estabelecimentos de ensino fizerem parte do contexto no qual estão imersos, assumindo a posição de protagonistas nos processos de condução das questões públicas, mais próximos de cumprir com suas finalidades e mais se tornam referências para toda a comunidade. Nesse sentido, a escola passa a ser palco de disputa entre diversos grupos, inclusive com o estabelecimento de parcerias entre aquela e empresas, fundações, entidades, organizações etc. Destaque-se, ainda, o fato de que qualidade também é referida à possibilidade de promoção e desenvolvimento de determinados valores sociais, tais como ética, cidadania, respeito à diversidade, e de certos padrões de comportamento, como hábitos os saudáveis de higiene e alimentação e de convivência.

A despeito de a maior parte dos indicadores de qualidade, elaborados nos últimos anos pelo poder público, pela universidade e por outras instituições, incidir diretamente sobre o rendimento dos alunos em provas padronizadas, essas premissas parecem orientar o debate sobre a qualidade da educação e a própria formulação dos indicadores. Não é comum as pessoas responsáveis pelas avaliações restringirem sua análise aos números e estatísticas provenientes das notas que os estudantes alcançaram, pois todos, sem exceção, consideram importante levar em conta as outras dimensões do processo educativo (infra-estrutura, materiais didáticos, condições de trabalho, formação dos professores etc.). No entanto, e esse é o traço marcante, na elaboração de indicadores de qualidade em educação prevalece a tendência que os transforma em instrumentos técnicos de regulação e controle dos sistemas de ensino e das escolas. Uma questão surge na análise dos indicadores: quais os fatores que concorrem para a adoção de determinadas posições teóricas e metodológicas e como acontece e é justificada a passagem de uma concepção de qualidade assentada no reconhecimento das várias dimensões do processo educativo para a sua redução aos desempenhos apresentados pelos alunos, pouco importando como tal resultado foi atingido?

Os indicadores assumem a função diagnóstica na avaliação das escolas. Sendo indicadores de qualidade, definem padrões a serem alcançados e quando definidos predominantemente como objetivos, ainda que tenham a intenção diagnóstica, são utilizados a partir da definição *a priori* de padrões de desempenho ideal. Esses objetivos são definidos fora do contexto escolar, cabendo aos professores a adaptação às exigências produzidas no âmbito das

políticas educacionais e da economia. Independentemente dos indivíduos e dos processos dos quais tomam parte, e dos quais são agentes, há todo um aparato que impõe a adesão incondicional aos princípios e às fórmulas desenvolvidas por políticos e especialistas avalizadas pelas ciências.

Feita essa consideração, destaca-se a perspectiva a partir da qual é feita a associação entre indicadores e racionalidade tecnológica, noção formulada pelos pensadores da Escola de Frankfurt que, entre outros aspectos, aponta para a maneira como a sociedade do capitalismo de monopólios se configura em função da crescente racionalização econômica, expressa em valores como eficiência e desempenho otimizado. Para isso, recorre-se a uma passagem d'*O Capital* de Marx: a finalidade da maquinaria [e da tecnologia] utilizada como capital é a produção de mais-valia. O uso da maquinaria e da tecnologia aumenta a exploração do trabalhador pelo capitalista (MARX, 1985, p.7 e 23). Portanto, a tecnologia e seu uso não são neutros, visto que o avanço tecnológico, embora tenha trazido benefícios para a vida, não aliviou a labuta diária a qual os homens estão submetidos. Herbert Marcuse, de igual modo, argumenta em vários de seus escritos que a tecnologia é um instrumento de controle e dominação. Em uma dessas passagens, o autor escreve que

a tecnologia, como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação (MARCUSE, 1999, p.73).

Essa é a base para a análise do modo como as políticas de avaliação dos sistemas educacionais são formuladas, planejadas e implementadas. Os próprios idealizadores das propostas de avaliação denominam os instrumentos e as técnicas avaliatórias de “tecnologia da avaliação”. Nesse caso, o avaliador é um técnico, que pode ou não participar das decisões políticas, mas sua principal função é planejar e tomar decisões ligadas ao desenvolvimento da avaliação. Mesmo nas práticas de auto-avaliação, os agentes encarregados de conduzir o processo são “especialistas”, pessoas consideradas capazes porque dominam as ferramentas metodológicas necessárias para o levantamento, organização e interpretação dos dados. Além do mais, a definição de indicadores, seja qual for sua natureza, é concebida como emprego da tecnologia para o controle e

intervenção na realidade. A propósito disso, as técnicas da pesquisa social são utilizadas com frequência na implementação de processos de avaliação. Alguns trechos de um artigo escrito no final do século passado expressam a maneira como se faz uso da metodologia científica e ilustram a vinculação entre ciência, tecnologia e política:

Um planejamento em avaliação (...) implica, forçosamente, numerosos julgamentos que não podem ser da responsabilidade de uma única pessoa, mas devem resultar do esforço cooperativo de uma equipe formada por diferentes especialistas (...). (...) Partimos do pressuposto de que a equipe de avaliação tenha uma liderança forte, disponha de competência científica e tenha um assessoramento eficiente. (...) A decisão inicial relacionada à avaliação quantitativa ou qualitativa é importante porque vai direcionar os procedimentos de análise estatística dos resultados. Admitindo-se, apenas para fins de discussão, que a opção foi no sentido da avaliação qualitativa, precisamos pensar que temos dados de entrevistas, anotações de observações, questionários e julgamentos, sendo necessário usar técnicas especiais de análise descritiva dos dados, fazer o mapeamento de observações e usar técnicas de triangulação para, entre outros aspectos, garantir a validade dos dados (VIANNA, 1998, p.153-156).

A crítica aqui incide sobre aparato tecnológico da avaliação a serviço do controle social. O problema não é utilizar a metodologia científica na avaliação, pois seu emprego pode dar mais consistência aos dados coletados, mas sim o uso numa realidade marcada pela lógica da dominação social e do controle político, como se todas essas técnicas e instrumentos fossem neutros e isentos de interesses. Na verdade, ignora-se que as práticas avaliativas estão assentadas na lógica da regulação social e do controle, ainda que se defenda a promoção da autonomia da escola e de seus agentes. Dito de outro modo: prevalece o controle sobre a autonomia, porque a avaliação educacional (dos sistemas e das instituições) é produto da racionalidade tecnológica – expressão cunhada por Marcuse (1969) – que está a serviço da manutenção das relações de poder e é, ela própria, dominação.

Esse contexto da avaliação, de outra parte, também pode ser interpretado tendo como referência a noção de burocracia, tal como definida por Max Weber. Tanto na administração pública como nas empresas privadas, a crescente burocratização consiste na aplicação de conhecimentos técnicos de controle à gestão das instituições. De um lado, as relações pessoais devem ser eliminadas ou negligenciadas; a administração deve ser “desumanizada”. De outro,

burocratizar não deixa de ser o “nivelamento dos poderes”, pois é permitido a qualquer indivíduo o acesso aos cargos e as funções que antes, na sociedade aristocrática, era monopólio da nobreza e do clero. Pode-se falar em uma “justiça burocrática”, já que todos devem seguir as normas e regras estabelecidas e todos os funcionários estão sujeitos ou devem se sujeitar à autoridade legitimada a partir da racionalidade do aparato técnico.

No entanto, o próprio Weber reconhece que a burocratização das relações sociais e institucionais, ainda que aponte para o desmonte da autoridade de tipo tradicional, baseada nos interesses pessoais e particulares, e que é típica dos estados patrimonialistas, tende à concentração do poder. Isso parece ser inevitável e aquele que participa da organização burocrática das instituições passa a depender cada vez mais do bom funcionamento do aparato para poder se manter no *status* alcançado: a autoridade exercida, agora assentada na racionalidade, deve continuar e se perpetuar. Além disso, os funcionários da burocracia, especializados e treinados, tornam-se indispensáveis ao funcionamento da administração do setor público e do setor privado. A tendência à burocratização penetra e altera até a função da educação. Até o início do século XX pode-se dizer que o objetivo era formar o homem culto e não o especialista. Este é o ideal da elite intelectual e das camadas dominantes, já que o fundamento orientador não era educar para a utilidade. Com o crescente processo de racionalização institucional, os burocratas e tecnocratas lutam para que a educação produza especialistas.

Estes elementos aqui destacados permitem a afirmação, junto com Marcuse (1998), de que a burocracia é a implementação da racionalidade tecnológica nas estruturas de domínio e poder, de modo que é perpetuada a própria dominação social. Assiste-se o Estado exercendo seu poder institucionalizador – com a participação efetiva de setores organizados da sociedade e dos próprios indivíduos submetidos ao processo de burocratização – levando adiante uma intervenção que promove a regulação das ações locais. De outra parte, e isso está presente na fala dos agentes políticos, o que se busca é a promoção e o fortalecimento da “cultura da avaliação”, cujas características principais são a eficiência, a transparência e a equidade, seguindo-se os princípios da burocratização e da racionalização, inclusive, com a profissionalização das práticas avaliatórias.

Em decorrência, a avaliação acaba por ser desejada pelos avaliados, uma vez que se tornou um mecanismo onipresente na vida das instituições. É como acontece a integração e a adesão, quer dizer, o modo como cada indivíduo, segmento, grupo



ou instituição se afirma perante o poder instituído. No caso específico da educação básica, observa-se o exercício do controle sobre o que se passa na sala de aula: o professor perde a autonomia profissional e converte-se em instrumento de objetivos e de normas impostas desde o exterior. A “cultura da avaliação” e a construção da capacidade para promover a auto-avaliação são concebidas como processos pedagógicos de constituição de sujeitos, uma vez que a intenção é estimular a participação e a colaboração, isto é, a adesão dos agentes (no caso da educação, professores e alunos) aos mecanismos da avaliação institucional e à lógica da eficiência. Destaque-se algumas das dimensões que constroem a competência e a capacidade avaliatória, segundo aqueles que se colocam à serviço da racionalidade tecnológica (Ristoff, 2005): poder compartilhado; motivação (entendida como a necessidade de despertar o desejo de ser avaliado); identidade (que está relacionada à objetivos a serem alcançados); competência (prática de colocar a investigação e a própria ciência a serviço do desenvolvimento organizacional); recursos (necessidade de captação de recursos humanos e materiais para a realização da avaliação, isto é, necessidade de considerar os custos);

A relação avaliador-avaliado é vivida por professores e alunos, e também gestores, como relação de dominação e de alienação. É como acontece a “socialização”, Na verdade, cada escola busca sua legitimação a partir da conformidade com o meio institucional do qual faz parte. O que se enfatiza é que, diante da avaliação, professores e alunos, mas principalmente os professores, desenvolvem estratégias de adaptação e de sobrevivência. Ora, essa parece ser a tendência diante da lógica perversa da responsabilização dos indivíduos e da instituição escolar, promovida pelas políticas educacionais em geral e pela avaliação, em particular. Mas é importante destacar que esse processo não acontece de modo tranquilo e sem ambigüidades. A tendência é a incorporação das práticas avaliativas, por parte dos envolvidos, de forma “ritualizada e cerimonial” (Libório & Costa, 2004). O que se verifica, então, é que as escolas parecem preferir a conformidade com as regras culturais e as normas legais, pois isso permite manter a invisibilidade, principalmente em relação aos reais processos de ensino-aprendizagem, o que poderia colocar em xeque a própria estrutura organizacional e pedagógica dos estabelecimentos de ensino.

No caso específico da educação básica, há a tentativa, por parte da burocracia, do exercício do controle sobre o que se passa na sala de aula: o professor perde a autonomia profissional e converte-se em instrumento de objetivos e de normas

impostas de fora para dentro. Os educadores devem ensinar para aumentar e promover as capacidades e competências para o que restou do mundo do trabalho, nas palavras de Almerindo Janela Afonso (2000), sociólogo da educação português, sem que sejam consideradas as necessidades dos próprios agentes envolvidos no processo educacional. Outro autor, Licínio Lima (2001, p.126-32), aponta que as políticas e práticas de avaliação constituem-se em terreno privilegiado para racionalização, seguindo orientações de tipo modernizador e expressando obsessão pela eficiência e eficácia, pela qualidade e o controle da qualidade, pelo combate ao desperdício e racionalização de custos.

O pano de fundo das políticas implementadas a partir da década de 1990 parece ser a seguinte: desde 1960, os investimentos na área da educação crescem vertiginosamente. É a fase da expansão da educação escolar em escala mundial. Apesar de todo o investimento, considera-se que as escolas não apresentaram resultados satisfatórios. E também, os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos persistem. Surgem e se solidificam os modelos de responsabilização. Conforme a moda, são responsabilizados os professores (daí a ênfase dada a formação docente) ou os próprios alunos (que devem investir na sua formação e capacitação), ou ainda, a administração e os gestores, recorrendo-se, assim, as teorias e fórmulas empregadas na administração das empresas (eficiência, produtividade e prestação de contas).

Olhando mais de perto para os projetos de avaliação educacional, aponta-se alguns de seus princípios e objetivos; a partir daí, é possível indicar os nexos com a racionalidade tecnológica. Apesar do direcionamento político e das peculiaridades de cada localidade, além das diferenças em relação aos níveis de ensino avaliados, existem pontos comuns na definição de princípios que, supostamente, estão vinculados aos valores democráticos e, também, à determinação dos objetivos ligados à melhoria da qualidade do ensino. É sempre este o ponto de partida anunciado. O próximo passo é a definição das dimensões da realidade a ser “investigada” (avaliada), com a formulação de indicadores. Então, por exemplo, define-se como princípio básico que “as instituições de ensino devem adotar uma postura pró-ativa, definindo seu papel, enquanto participantes da formação da cidadania”. E a avaliação, propriamente dita, deve se orientar tendo em vista a globalidade (a instituição em todos os seus aspectos); a comparabilidade (busca de uniformidade de metodologia e indicadores); o respeito à identidade institucional (contemplando as características próprias de cada instituição); não

premiação ou punição (já que o objetivo é fornecer subsídios para a intervenção); a adesão voluntária (promoção da cultura da avaliação – “vencer convencendo e não impondo”); legitimidade (utilização da metodologia científica para construir a validade técnica); continuidade (princípio da avaliação processual ou formativa, destacando-se o caráter pedagógico da avaliação). Com isso, o terreno se encontra pronto para a definição dos indicadores, quando é dado o próximo passo. Embora as dimensões possam ser definidas das mais variadas maneiras, pode-se dizer que elas em geral, versam sobre os seguintes aspectos da realidade educacional: resultado e desempenho dos alunos; ensino e aprendizagem, clima e ambiente educativo, organização e gestão escolar. É a partir daí que são pensados os indicadores.

Para tornar possível a visualização do percurso de elaboração dos indicadores, bem como o resultado do debate em torno da qualidade da educação, são apresentados dois exemplos de indicadores que se encontram na publicação da Ação Educativa<sup>1</sup> feita em parceria com a UNICEF, o INEP e o MEC, intitulada *Indicadores da qualidade na educação*<sup>2</sup>:

Dimensão 5: Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola.

- Indicadores: Formação inicial e continuada; suficiência e estabilidade da equipe escolar; e assiduidade da equipe escolar.

Dimensão 2 e 3: Prática pedagógica e avaliação e Ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

- Projeto Político Pedagógico

- Planejamento

- Contextualização do ensino

- Prática pedagógica inclusiva

- Avaliação da aprendizagem

- Acompanhamento da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos

- Orientações para alfabetização inicial

- Existência de práticas alfabetizadoras

- Atenção ao processo de alfabetização de cada criança

- Ampliação das capacidades de leitura e escrita ao longo do ensino fundamental

- Uso da biblioteca, sala de leitura e dos equipamentos de informática

- Existência de ações integradas

---

<sup>1</sup> Organização não-governamental sediada na cidade de São Paulo que desenvolve projetos educacionais e parcerias com universidades e escolas e governos.

<sup>2</sup> AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP, SEB/MEC (coordenadores). *Indicadores da qualidade na educação*.

<sup>3</sup> edição ampliada. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

Como se pode observar, este material se constitui mais em um receituário que define como deve ser a intervenção na escola, feita pela própria comunidade, do que um roteiro para a elaboração de um projeto de avaliação educacional. Esses indicadores expressam um tipo de racionalidade que faz com que a crítica e a busca de alternativas, e até a participação consciente e autônoma nos processos dos quais tomamos parte, parecem irracionais. Resta a adaptação ao aparato tecnológico.

Sob todas as formas de produção social o ser humano tem escolhido e justificado seus motivos e objetivos a partir dos fatos que compuseram sua realidade e, assim o fazendo, chegou às mais diversas filosofias. A factualidade estimulou o materialismo e o hedonismo antigos, foi responsável pela luta da moderna ciência física contra a opressão espiritual e pelo racionalismo revolucionário do Iluminismo. A nova atitude se diferencia de todo o resto pela submissão altamente racional que a caracteriza. Os fatos que digeram o pensamento e a ação do homem não são os da natureza, que devem ser aceitos para que possam ser controlados, ou aqueles da sociedade, que devem ser modificados porque não correspondem às necessidades e potencialidades humanas. São antes os fatos do processo da máquina, que por si só aparecem com a personificação da racionalidade e da eficiência (Marcuse, 1999, p. 79).

É desse modo que as práticas de avaliação mantêm vínculos com a racionalidade tecnológica. “A dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas como tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura [e da vida]” (MARCUSE, 1969, p.154). A tecnologia e a técnica, embora continuem possuindo um potencial para a libertação, quando instrumentalizadas em função da dominação, mesmo que dotada de racionalidade e legitimidade, não podem ser outra coisa: são meios para perpetuação da dominação; mais que isso: consubstanciam a própria dominação.

Os indicadores de qualidade em educação estão diretamente relacionados com a tendência da sociedade moderna de aumento da cisão entre o indivíduo e o aparato institucional e tecnológico produzido pelos próprios homens. A formulação e implementação de tais indicadores expressam o processo a partir do qual as instituições, em consonância com o sistema econômico, tornam-se cada vez mais independentes em relação às necessidades e potencialidades humanas, o que não significa que os interesses particulares não se sobreponham sobre os coletivos, já que a apropriação e ocupação dos espaços institucionais por determinadas pessoas e grupos garantem *status* e distinção social, além da

possibilidade de exercício do controle social sobre outras pessoas e grupos. Também podemos interpretar os indicadores, e outras ferramentas utilizadas por aqueles que ocupam posições de poder, como a “personificação” da razão e da eficiência, o que torna mais difícil a resistência e a proposição de alternativas aos modelos de socialização impostos pela racionalidade tecnológica.

A tendência geral parece ser essa: a elaboração de indicadores de qualidade e, por conseqüência, a própria noção de qualidade estão submetidas à esse modelo de pensamento e de ação. As implicações deste fato para cultura e para a formação dos indivíduos pode ser expressa, resumidamente, pela seguinte fórmula: no lugar de promover a autonomia, de ampliar a experiência que cada professor e cada aluno poderiam desenvolver – experiência com o mundo, com a cultura e com o outro – no lugar de tudo isso, prevalece a tendência que obriga os indivíduos à adesão ativa aos mecanismos que promovem o auto-aprisionamento do sujeito, embora a justificativa seja promover a democracia e a melhoria da qualidade na educação.

---

**Resumo:** Este artigo trata dos indicadores de qualidade em educação no contexto das políticas educacionais formuladas a partir dos anos 1990. A elaboração de tais indicadores contribuiu para a definição dos parâmetros que passaram a vigorar nas práticas de avaliação educacional e considera-se que significaram um passo decisivo na direção de incrementar novos modos de regulação e controle sobre a escola e o professor. São destacados alguns dos princípios e fundamentos teóricos e metodológicos orientadores da elaboração e aplicação de indicadores de qualidade em educação. Para realizar tal tarefa, utilizou-se das contribuições de Marcuse, Horkheimer e Adorno, principalmente seus escritos sobre a racionalidade tecnológica e o conceito de formação. Os indicadores de qualidade estão diretamente relacionados com a tendência histórica da cisão entre o indivíduo e o aparato institucional e tecnológico produzido pelos próprios homens e sua utilização expressa que a organização burocrática das instituições as torna cada vez mais independentes das necessidades e potencialidades humanas, o que não significa que interesses particulares não se sobreponham sobre os coletivos.

**Palavras-chave:** avaliação educacional; teoria crítica da sociedade; formação do indivíduo.

**Abstract:** This paper discusses quality indicators of education in the context of educational policies formulated since the 1990s. The development of such indicators contributed to define the parameters that came to prevail in the practice of educational evaluation and was considered a decisive step towards new ways of increasing regulation and control over the school and the teacher. Some principles and theoretical and methodological framework guides of the development and implementation of quality indicators were highlighted. This task was realized with the contributions of Marcuse, Horkheimer and Adorno, especially their writings on technological rationality and the concept of formation. The quality indicators are directly linked to the historical trend of split between the individual and institutional and technology apparatus produced by men themselves and your utilization to express the bureaucratic organization of institutions making it increasingly independent of human needs and potential which does not imply that private interests do not override collective ones.

**Keywords:** educational evaluation; critical theory of society; individual formation.

## Referências

- ABRAMO, Helena Wendel (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA, Angelina P. & SPOSITO, Marília Pontes (Orgs). *Revista Brasileira de Educação* (Juventude e contemporaneidade). Número especial. ANPED, Set/Out/Nov/Dez, Nº 6.
- ADORNO, Theodor W. (1966). "Teoria de la seudocultura". In: ADORNO, Theodor W. & Horkheimer. *Sociologica*. Madri: Taurus, p.175-199.
- AFONSO, Almerindo Janela. (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- BENJAMIN, Walter. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*: São Paulo: Summus Editorial.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1992). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- ENGUITA, Mariano F. (1989). *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GUIMARÃES, Eloisa (1998). *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- HUTMACHER, Walo (1999). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (Org). *As organizações escolares em análise*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote.
- LIBÓRIO, Helena & COSTA, Jorge Adelino. (2004). O impacto de um programa de avaliação externa no desenvolvimento organizacional de uma escola. In: *Ensaio: avaliação das políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v.12, n.43, abr-jun, p.696-710.
- LIMA, Licício C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.
- MARCUSE, Herbert. (1999). Algumas implicações sociais da tecnologia. In: \_\_\_\_\_. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Ed. Unesp, p.73-104.
- \_\_\_\_\_. (1998). Industrialização e capitalismo na obra de Max Weber. In: \_\_\_\_\_. *Cultura e sociedade*. Vol. 2. São Paulo: Paz e Terra, p.113-136.
- \_\_\_\_\_. (1969). *Ideologia da sociedade industrial*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- MARX, Karl. 1985. Maquinaria e grande indústria. In: *O capital*. Vol II. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, p.6-102. (Os economistas)
- NÓVOA, António (1999). Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (Org). *As organizações escolares em análise*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote.
- RISTOFF, Dilvo I. (2005). Avaliação institucional: pensando princípios. In: SOBRINHO, José Dias & BALZAN, Newton César. *Avaliação institucional: teoria e práticas*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, p.37-51.
- SPOSITO, Marília Pontes (1994). A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e a ação coletiva na cidade. In: *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP, Nº 5 (1-2): 161-178.
- VIANNA, H. M. 1998. Implantação de avaliação de sistemas educacionais: questões metodológicas. *Idéias*. n. 30, p.147-160.

Recebido em fevereiro

Aprovado em junho

# Indicadores e Educação no Brasil: a avaliação como tecnologia

## *Indicators and education in Brazil: evaluation as technology*

---

### **Odair Sass**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.  
odairsass@pucsp.br

### **Maria Angélica Pedra Minhoto**

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP, Departamento de Educação.  
mminhoto@unifesp.br

No Brasil, as avaliações organizadas e conduzidas por órgãos públicos são realizadas principalmente para a obtenção de indicadores definidos operacionalmente com base em quesitos e critérios, de modo a fornecer, pelo menos, uma ordenação das escolas e do conhecimento adquirido pelo aluno. Um indicador educacional pretende representar determinadas características de uma dada realidade educacional do país, das redes de ensino e das escolas. Já os critérios são utilizados para o julgamento da eficácia do sistema—medida pelo grau de consecução dos objetivos propostos—, de sua eficiência— aferida pelo nível de utilização de recursos—e do impacto de políticas implementadas—verificada pelas mudanças operadas nas condições educacionais da população alvo—e determinam parte significativa da concessão de recursos financeiros às escolas.

Por isso, os índices educacionais têm sido considerados como valores autônomos, necessários e naturais de monitoramento do sistema e, em consequência, aparecem ao público como dotados de um conteúdo de verdade indiscutível.

A fim de debater esse entendimento, propõe-se analisar três dos principais índices que incidem sobre o ensino fundamental (Prova Brasil), o ensino médio (ENEM) e o ensino superior (ENADE), procurando evidenciar que: a) eles devem ser entendidos como tecnologia, isto é, conhecimento científico deliberadamente

aplicado para promover o ajustamento e a adaptação dos indivíduos e das instituições escolares às exigências do sistema social; b) a aparente dispersão e autonomia desses indicadores são vinculadas à racionalidade tecnológica vigente na sociedade industrial. Com esses objetivos, a exposição está organizada em três tópicos, apresentados a seguir:

## Status da avaliação educacional no Brasil

A avaliação educacional, no Brasil, passou por uma série de transformações significativas ao longo do século passado até alcançar seu status atual, que pode ser caracterizado sumariamente como o principal instrumento de verificação da expansão, do atendimento, da eficácia e eficiência, especialmente, do “sistema”<sup>1</sup> público de ensino, em todas as etapas da educação, além de proporcionar critérios para avaliar o desempenho escolar dos alunos, as unidades escolares quanto à qualidade do ensino e aos recursos humanos e materiais disponíveis, bem como propiciar ao aluno do ensino médio uma via de ingresso ao ensino universitário.

Se, em seus primórdios, a avaliação educacional brasileira limitava-se principalmente aos processos de contagem, com o objetivo de produzir estatísticas descritivas acerca da quantidade e natureza administrativa das escolas públicas e privadas, segundo a localização geográfica no país; do número de matrículas por sexo, idade, série, aprovação e reprovação escolar, acrescidas de umas informações tópicas e inconsistentes relativas às classes escolares, regulares e especiais (destinadas às crianças “excepcionais”), à composição do professorado e ao desempenho escolar dos alunos; ela passa, a partir das décadas de 1920 e 1930, a enfatizar também as taxas de escolarização e de analfabetismo, a realização de estudos censitários (em algumas unidades da federação), a composição dos corpos docente, administrativo e dos estratos sociais atendidos, a infraestrutura das escolas, até atingir o status atual, a ser discutido na sequência desta exposição.

Pretende-se aqui limitar a apresentação, resumidamente, em torno da forte tendência contemporânea de implementar no país os exames nacionais, tanto na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) quanto na educação superior, que visam avaliar o ensino por intermédio do desempenho escolar dos alunos.

---

<sup>1</sup> As aspas servem para registrar que a rigor, no país, não há propriamente um sistema educacional articulador dos distintos graus e etapas de ensino, fato admitido pelo próprio Governo Federal, que vem empenhando-se em conduzir um processo de constituição de um “sistema articulado de educação”, por exemplo, via Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010).



Supõe-se que esta exposição soma-se àquelas que, em vários países, analisam criticamente as políticas estatais de avaliação da eficiência dos sistemas de ensino por intermédio do desempenho escolar dos alunos, dentre as quais, mencione-se, a título de exemplo, o estudo realizado por Marchant et al (2006), com base nos dados de desempenho escolar de alunos de quarto e oitavo graus (atendendo respectivamente crianças de 9/10 anos e 13/14 anos), em leitura, escrita, matemática e ciências, obtido pelo National Assessment of Educational Progress (NAEP), em 50 estados dos EUA, entre 1992 e 2002. Ao incluir na análise a variável “característica demográfica do estado”, o estudo mostra que “as políticas de exame high-stakes<sup>2</sup> parecem promover um meio questionável de incrementar o aprendizado do estudante” (MARCHANT et al, 2006, p. 1) em função do custo dos testes e de suas conseqüências negativas potencialmente involuntárias.

Entretanto, diferentemente das análises que tomam as estatísticas educacionais elaboradas e publicadas por órgãos de governo, tal como a de Marchant et al (2006) assim como outras tantas que são na atualidade fontes básicas de diversas pesquisas nacionais e comparativas, pretende-se nesta exposição discutir a validade dos índices educacionais principalmente pelas funções ideológicas que exercem, ao ocultarem a racionalidade da sociedade que os sustenta.

## Indicadores educacionais, tecnologia e racionalidade tecnológica

A palavra tecnologia é usada para designar coisas muito diferentes entre si. Como termo de uso comum, ela pode significar a habilidade da pessoa manipular instrumentos de sorte a obter resultados ou produtos desejáveis decorrentes de ações apropriadas para transformar objetos - casos em que tecnologia é igualada à técnica e aos instrumentos confeccionados para o homem executar ações específicas, podendo aí ser aplicada tanto à arte, quanto à ciência e às atividades ordinárias cotidianas. Ainda em sua acepção

---

<sup>2</sup> High-stakes test é um tipo de teste que produz conseqüências importantes para a vida do examinado. Se passar no teste, pode receber benefícios significativos, tais como o diploma do ensino médio, uma bolsa de estudos ou uma licença para praticar determinada profissão. No entanto, se falhar, pode ter problemas, como ser obrigado a frequentar aulas de recuperação ou ficar impossibilitado de exercer determinada atividade ou profissão. As principais características do teste são: avaliação única, com barreira bem definida entre os que passam e os que não passam e conseqüências diretas para aprovados e reprovados. O high-stakes test não deve ser confundido com testes high-pressure (alta pressão), como o SAT (Scholastic Assessment Test). Os alunos norte-americanos geralmente sentem enorme pressão para obter bons resultados no SAT, no entanto, a pontuação não determina diretamente o ingresso no ensino superior e não estabelece uma divisão clara entre os que foram aprovados e os que foram reprovados.

usual, é aplicada para nomear o conjunto de técnicas disponíveis em uma ou mais sociedades e para especificar uma época, um período histórico determinado.

No âmbito comercial, vinculada a interesses econômicos especiais, tornou-se comum o uso da expressão “importar/exportar tecnologia” a fim de indicar equipamentos, manuais de montagem e uso adequado de máquinas e acessórios, e, em certos casos, incluir pessoal habilitado para montar, por em funcionamento e treinar pessoas que possam operar o equipamento. Neste caso, a palavra inglesa composta *know-how* exprime essa acepção (Cf. PINTO, 2005, I).

No âmbito das ciências, a tecnologia também é empregada para nomear coisas distintas. Do ponto de vista da crítica da economia política, é associada, em primeiro lugar, às invenções e à construção de máquinas destinadas à produção industrial, especialmente aquelas realizações dos séculos XVIII e XIX, e, portanto, às ciências físico-químicas, que foram impulsionadas assim como impulsionaram consistentemente a produção mecanizada, fundamentada no cancelamento do componente subjetivo do processo de trabalho—convertendo o trabalhador em apêndice da máquina. Elevado o processo de produção integralmente, “examinado objetivamente em si mesmo e em suas fases componentes, o problema de levar a cabo cada um dos processos parciais e de entrelaçá-los é resolvido com a aplicação técnica da mecânica, da química” (MARX, 1975, I, p. 433).

Em segundo lugar, a tecnologia é associada aos efeitos impostos sobre o trabalhador e sobre a organização do trabalho, pois a hierarquia dos trabalhadores especializados que caracteriza a divisão manufatureira do trabalho é, de acordo com Marx (1975, I, p. 480):

[...] substituída, na fábrica automática, pela tendência de igualar ou nivelar os trabalhos que os auxiliares das máquinas têm de executar; as diferenças artificiais entre os trabalhadores parciais são predominantemente substituídas pelas diferenças naturais de idade e de sexo.

Além disso, a tecnologia produz como tendência a padronização dos comportamentos dos indivíduos, diga-se, muito mais acentuada hoje do que na época analisada pelo autor, e que por certo está expandida para a maioria das atividades sociais.

Articulados, esses dois feitos implicam o deslocamento do ponto de partida do processo de trabalho da força de trabalho para o instrumental de trabalho. Este, por sua vez:

[...] ao converter-se em maquinaria **exige a substituição da força humana por forças naturais e da rotina empírica pela aplicação consciente da ciência**. Na manufatura, a organização do trabalho social é puramente subjetiva, uma combinação de trabalhos parciais. No sistema de máquinas tem a indústria moderna o organismo de produção inteiramente objetivo que o trabalhador encontra pronto e acabado como condição material da produção. (MARX, 1975, I, p. 439-440, grifos nossos).

Daí, tecnologia é aqui é considerada como a aplicação consciente e deliberada das ciências voltada para preservar e ampliar a todas as esferas da vida social o modo industrial de produção. Corroboram esta definição aquela elaborada por Wright Mills, quando evidencia que as proposições de John Dewey a respeito da ação inteligente deslocam para a esfera subjetiva a resolução dos problemas sociais ao mesmo tempo que deslocam o enfrentamento desses problemas do plano político para o plano tecnológico, mediante a recorrência à psicologia social e à educação, para a formação do indivíduo necessário à sociedade industrial ascendente (WRIGHT MILLS, 1968), além daquela apresentada por Marcuse, para quem:

[...] a tecnologia é vista como um processo social no qual a técnica propriamente dita (isto é, o aparato técnico da indústria, transportes, comunicação) não passa de um fator parcial. Não estamos tratando da influência ou do efeito da tecnologia sobre os indivíduos, pois são em si uma parte integral e um fator da tecnologia (MARCUSE, 1999, p. 73).

Compreendida como processo social, que inclui os fatores técnicos, coletivos e individuais, é mais apropriado considerar a tecnologia como:

[...] modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação (MARCUSE, 1999, p. 73).

Desse modo, a tecnologia, para cumprir suas funções, agrega ao fator técnico, as ciências que a impulsionam, as instituições que a promovem e dão legitimidade e os homens capazes de operá-la.

É importante também constatar que a tecnologia, definida por alguns autores que se dedicaram a estudar a sua história, como a ciência da técnica (cf. MUMFORD, 1994; PINTO, 2005), sob o argumento de que o desenvolvimento técnico não caminhou em paralelo ou sob a dependência do desenvolvimento científico, carrega duas conseqüências importantes, a saber: 1ª) ciência e tecnologia convergem acentuada e aceleradamente sob o capital, em particular, com o desenvolvimento da grande indústria, ainda que tenham histórias próprias; e 2ª) ambas são convertidas em ideologia à medida que, abstraídas das condições objetivas que as produzem, passam a sustentar o que está posto como a única racionalidade possível, atuando assim como os principais redutores da razão à racionalidade técnico-científica e instrumental (cf. SASS, 2007), ou seja, constituem o modo de operar da ideologia da racionalidade tecnológica, imanente à sociedade industrial (MARCUSE, 1979). Além disso, como fatores que exercem funções essenciais da sociedade industrial, ciência e tecnologia não podem ser vistas como elementos externos ao sujeito; ao contrário, de distintas perspectivas teóricas, as ciências sociais têm elucidado a função da ciência e da tecnologia sobre a constituição do indivíduo, as condições de sua vida social e as concepções mentais que delas decorrem.

Observados desse ponto de vista, os índices educacionais altamente padronizados, adotados com vigor e em larga escala, em boa parte dos países europeus, norte-americanos e latinos americanos, são expressões da tecnologia educacional contemporânea e decorrências históricas da sociedade edificada sobre a primazia da grande indústria.

## Índices educacionais brasileiros: Prova Brasil/IDEB, ENEM, ENADE

A década de 1990, no Brasil, foi marcada por reformas educacionais, em todos os níveis de ensino, e com elas foram instalados vários mecanismos de gestão e monitoramento dos sistemas educativos, nas diferentes instâncias administrativas de governo. Com a justificativa de que, no país, devido à organização federativa, os sistemas de ensino caracterizam-se pela descentralização político-institucional, a União investiu vigorosamente em diversos mecanismos de acompanhamento e controle de suas ações e políticas. Seus objetivos declarados eram: observar como as reformas estavam avançando; analisar acertos e corrigir iniciativas; assegurar transparência das informações, com disseminação dos resultados obtidos em levantamentos e avaliações realizados e visualizar cenários para auxiliar a reformulação de políticas e programas, bem como a formulação de novos (cf. CASTRO, 2000).

Para tanto, contou-se com a estrutura do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC), incumbido de realizar estatísticas básicas da educação nacional, por meio do Censo Educacional e de avaliações de monitoramento dos sistemas, dentre outras atribuições. De acordo com o governo federal, as informações produzidas são assentadas em bases de dados atualizadas e fidedignas, em instrumentos confiáveis de coleta, em metodologias uniformes e cientificamente embasadas (CASTRO, 2000, p. 121).

Como mostram os dados do MEC, amplamente divulgados pela mídia impressa e televisiva, o Brasil chegou ao final da década de 1990 tendo quase universalizado o ensino fundamental e avançado na regularização do fluxo escolar, fatos que levaram à alteração no foco dos debates acerca da gestão da qualidade dos sistemas de ensino. Passou-se da discussão dos problemas de acesso e permanência nas escolas para questões como as de conclusão da educação básica e de acesso efetivo aos conhecimentos escolares - o que significa uma inflexão, em termos gerenciais, para questões sobre a “(im)produtividade dos sistemas”.

De modo diverso do uso corrente dos tradicionais testes para certificação nos diferentes níveis de ensino, comuns em vários países do mundo, os sistemas de avaliação educacional não costumam ter a função de promover e possibilitar o acesso a níveis educacionais superiores, mas estão voltados ao acompanhamento ou monitoramento dos resultados obtidos pelo sistema de ensino, tendo em vista objetivos e padrões previamente estabelecidos, isto é, comparam o planejado com o observado para constatar “a eficiência”<sup>3</sup> das políticas educacionais implementadas, fortalecendo ainda mais a relação entre qualidade e avaliação (cf. GOMES NETO e ROSENBERG, 1995).

Por outro lado, as avaliações dos sistemas educacionais visam fornecer informações que podem ajudar a explicitar os fatores que determinam os resultados obtidos - uma espécie de diagnóstico - e, assim, auxiliam na elaboração e orientação de novas políticas para o setor (cf. GOMES NETO E ROSENBERG, 1995; MALUF, 1996; FONTANIVE E KLEIN, 1998; CASTRO, PESTANA E IRIARTE, 1995). Podem gerar diversos tipos de informação, de

---

<sup>3</sup> Segundo Pestana (1998b, p.62), a eficiência pode ser definida como a “comparação do resultado da relação entre qualidade (rendimento dos alunos) e os insumos, o contexto e os processos que a escola utiliza para obtê-la”.

acordo com os objetivos propostos, por exemplo, informações a respeito de uma região específica, de níveis de ensino, ou de instituições, podendo ser realizadas comparações entre elas.

A partir da definição e coleta de determinados dados que, muito freqüentemente, referem-se à aferição da qualidade da aprendizagem e do processo de ensino - como, por exemplo, provas de desempenho dos alunos baseadas em matrizes curriculares<sup>4</sup>, dados sobre o acesso ao sistema de ensino, o fluxo escolar, as características da escola, os investimentos realizados, a situação socioeconômica do aluno etc. - e tendo seus resultados organizados em um sistema que estabeleça relações entre as variáveis levantadas no sentido de oferecer um “quadro explicativo consistente”, o sistema de avaliação gera indicadores que medem o grau de consecução dos objetivos educacionais (cf. CASTRO, PESTANA E IRIARTE, 1995). As informações geradas podem ser compiladas em diversos tipos de relatórios, que objetivam públicos e utilidades variados - a exemplo: prestar contas à sociedade do serviço ofertado, subsidiar a elaboração de novas políticas setoriais, subsidiar planos de investimentos etc. Espera-se que tais informações sejam fidedignas, amplamente disseminadas e estejam atualizadas (cf. GOMES NETO E ROSENBERG, 1995).

Para realizar todas essas atribuições, a avaliação educacional começa a ampliar seu escopo: são inúmeras as etapas necessárias à realização de uma avaliação de sistema de ensino — desde a elaboração de critérios para a formação de bancos de itens, até o processamento e a disseminação dos resultados em relatórios, envolvendo um grande contingente de técnicos de diferentes áreas, demandando considerável montante de recursos. Esse processo revela profissionalização do campo, que busca fundamentar-se em “conhecimentos científicos”, e assim se legitimar diante da sociedade e da comunidade científica. Em síntese, a obtenção de índices educacionais converteu-se em tecnologia, na acepção anteriormente definida.

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) consta a responsabilidade da União em instalar um Sistema Nacional de Avaliação (SNA) para todos os níveis de ensino. Ao invés da ação direta sobre os sistemas,

---

<sup>4</sup> Em avaliações de sistemas educacionais, os alunos respondem a provas e questionários, entretanto, não são eles que estão sendo avaliados, mas, por meio de suas respostas, o que se pretende avaliar é o “desempenho do sistema” (cf. Maluf, 1996, p.26). Ainda, segundo Pestana (1998a, p. 17), o indicador, ou variável, que se toma para a avaliação da qualidade, eficiência e equidade do sistema de ensino básico sob a dimensão do produto, é o desempenho do aluno em termos de aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências. O instrumento que permite tal avaliação, segundo a autora, é a prova.

a União tem exercido o controle por meio do SNA, esperando melhorar a qualidade do ensino por meio dos resultados produzidos (cf. MINHOTO, 2003). Vale observar que a definição de uma política nacional de avaliação continua a apresentar-se como meta a propósito de promover as condições de realização das políticas educacionais, “concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino” (Documento Referência da CONAE 2010, p. 7).

Além disso, o monitoramento dos sistemas junto à estrutura de financiamento instalada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) e, mais recentemente, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>5</sup> tem permitido descentralizar a gestão, deslocando a responsabilidade de operacionalizar os programas e ações para ponta do sistema (cf. PINTO, 2007, E DAVIES, 2006).

## PROVA BRASIL/IDEB

Como desdobramento dessa política de gestão, em março de 2007 o então Presidente Lula e seu ministro da educação, Fernando Haddad, apresentaram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), contendo 30 metas e ações com o intuito de melhorar a qualidade do ensino básico no país. O instrumento central para monitorar as ações e metas do plano é um indicador chamado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A intenção é a de que o indicador sirva como parâmetro para avaliar os sistemas municipais e estaduais de ensino a partir de resultados obtidos na Prova Brasil e dos dados do Censo Escolar. Estados e municípios cujos desempenhos ficam aquém do estipulado pelo índice têm recebido apoio técnico e financeiro adicional da União, desde que se comprometam formalmente com o MEC para o cumprimento de metas por ele estabelecidas no Plano de Ações Articuladas (PAR). A principal delas é fazer com que seus sistemas apresentem, até 2022, o ano do bicentenário da independência brasileira, performance semelhante à de países desenvolvidos.

O IDEB é composto por dois indicadores: a taxa média de aprovação, captada pelo Censo Escolar, e a pontuação média obtida na Prova Brasil. A prova foi criada em 2005, em complemento à avaliação que já vinha sendo

---

<sup>5</sup> O Fundef e o Fundeb são fundos que repassam aos estados e municípios a verba destinada à educação. O Fundef vigorou entre 1997 e 2006 e destinou recursos apenas para o ensino fundamental regular. Já o Fundeb destina recursos para toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio e educação de jovens e adultos) e terá a duração de 14 anos (2007-2020).

feita, chamada de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - a primeira iniciativa de avaliar os sistemas de ensino, em escala nacional, aplicada pela primeira vez em 1990. A Prova Brasil é padronizada e avalia todos os estudantes da rede pública urbana, de 5º e 9º anos do ensino fundamental. Vale observar que este modelo é similar àquele aplicado nos EUA (NAEP), conforme descrito por Marchand et al (2006), já mencionado.

O cálculo do IDEB é o produto entre o desempenho dos alunos na Prova Brasil e o rendimento escolar (fluxo), variando de 0 a 10, e desdobrável por Estados, municípios, redes de ensino e escolas.

Para os municípios é, inicialmente, mais fácil melhorar o IDEB diminuindo a reprovação em seus sistemas de ensino, desde que a nota média obtida na Prova Brasil não piore sensivelmente. Posteriormente, para aumentar o IDEB, é necessário aumentar a nota na prova. O índice é crescente com a proficiência média dos estudantes e decrescente com o tempo médio de conclusão. Com isso, pretende tornar claro o quanto um sistema de ensino está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para obter determinado aumento na taxa média de aprovação.

De acordo com o então presidente do INEP (FERNANDES, 2007), o índice pressupõe que não seja desejável: um sistema educacional que apresente pontuação elevada em exames padronizados, mas reprove sistematicamente e provoque evasão ou um sistema educacional que apresente conclusão em período correto, com baixas taxas de abandono, mas que produza concluintes com deficiência de aprendizagem. O sistema ideal, de acordo com a fórmula do índice, é aquele que dá acesso à escola e não produz repetências ou abandono e propicie aprendizado significativo.

Em suma, o IDEB pretende a princípio incentivar (e controlar) as unidades escolares e redes de ensino a operarem com baixas taxas de reprovação, a não ser que repetências tenham um forte impacto positivo no aprendizado dos alunos. Com isso, o governo prepara um índice descolado da realidade em que incide, ao pretender exercer a regulação dos sistemas de ensino tal como se funcionassem em uma sociedade não excludente, em que fosse possível oferecer um tipo de formação, que é de fato inexequível na sociedade brasileira atual - apenas para exemplificar: o Brasil ainda não conseguiu garantir o direito constitucional de propiciar ensino fundamental a 100% das crianças em idade



escolar; em várias regiões do país não há nem condições físicas de acesso às escolas; além de haver um contingente significativo de professores sem formação adequada atuando na educação básica. Decorre daí a função ideológica que os indicadores cumprem e a racionalidade que os fundamenta.

Uma das características marcantes da formulação de indicadores é o estabelecimento de um padrão normativo determinado, um *standard* (KAYANO e CALDAS, 2002). Tendo em vista o *standard*, os gestores avaliam a situação da realidade a intervir, fazendo diagnósticos e estipulando estratégias e prioridades de ação. Para que a definição dessas normas e valores seja minimamente reconhecida é fundamental a realização de debates públicos em fóruns ampliados de participação popular – o que não se observou no caso da formulação do IDEB, uma novidade que acompanhou o lançamento do PDE pelo ministro e o presidente.

Além disso, de acordo com os princípios de gestão democrática, a produção de indicadores deveria tornar acessíveis as informações, possibilitando a leitura de aspectos importantes da realidade por grupos organizados da sociedade civil. A apropriação das informações permitiria ampliar o diálogo com os governos, favorecendo a participação popular nos processos de formulação e definição de agendas, bem como de monitoramento e avaliação das políticas.

É preciso destacar que a própria elaboração de indicadores, bem como a escolha da(s) variável(is) que irá(ão) compô-lo são procedimentos formais e subjetivos de seleção e de construção da “realidade”. Tal elaboração compõe um ângulo, selecionado pelo observador, um ponto de vista do pedaço de realidade que será dado a ver. Por outro lado, a informação obtida subordina-se ao próprio método de levantamento de dados, a forma de aproximação e codificação das informações que serão operadas estatisticamente apresenta tanto uma conceituação do fenômeno, como um padrão a ser seguido (BESSON, 1995).

O tratamento crescentemente sistemático e técnico dos problemas educacionais e as conseqüências que produz em termos de ações políticas revelam a manipulação da realidade social pela tecnologia, tal como definida anteriormente. A análise das questões educacionais vem se consolidando pela razão instrumental, que tem como condutora principal a lógica do sujeito e não do objeto, em outras palavras, uma análise que dá primazia ao método em detrimento do objeto (cf. HORKHEIMER e ADORNO, 1986). Tal situação parece

atender primordialmente aos interesses dos governos no sentido de controlar as instituições escolares, as ações de professores, gestores e alunos, impondo a adaptação a parâmetros externos às suas relações, mas que caminha *pari passu* ao avanço tecnológico da sociedade industrial. Note-se que o debate acerca dos problemas educacionais desloca-se da esfera política para a esfera tecnológica (controle, eficiência e eficácia), informando – senão deformando – as etapas de uma “ação educacional racional”, realizada no âmbito das esferas locais.

## ENEM

O ENEM foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Devido às suas especificidades, é considerado um exame inovador por enfatizar a avaliação de competências e habilidades individuais e por apresentar questões baseadas em situações do cotidiano, que se organizam a partir da solução de problemas e que demandam o relacionamento interdisciplinar e contextualizado dos conhecimentos. Com isso, segundo os formuladores do exame, os problemas propostos pelo ENEM se distanciam daqueles freqüentemente enfrentados nas escolas e nos livros didáticos. O objetivo desse tratamento é o de provocar “conflitos cognitivos” nos examinados, levando-os a recorrer às competências e habilidades superiores adquiridas ao longo de seu desenvolvimento.

Para fundamentar a elaboração das provas, foi concebida uma matriz específica de competências e habilidades, ampliada em 2009 com a reformulação do exame. De acordo com os seus idealizadores, todas as competências que estruturam o ENEM funcionam de forma orgânica e integrada, embora cada uma delas corresponda a domínios específicos da estrutura mental. Afirmam que o constructo de competências e habilidades, próprio do ser humano, desenvolve-se e aperfeiçoa-se desde o nascimento na interação com o meio físico e social e que os conhecimentos vão sendo construídos continuamente por meio dessas interações.

Até a edição de 2008, a prova do ENEM era composta por duas partes: 63 questões de múltipla escolha de conhecimentos gerais e uma redação dissertativa / argumentativa. A partir de 2009, além da redação, a prova objetiva foi ampliada e dividida em quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e matemáticas e suas tecnologias, cada uma delas com 45 itens de múltipla escolha.

O exame, realizado anualmente desde 1998, conta com participação cada vez mais numerosa de estudantes, apesar de seu caráter voluntário. Seu resultado é utilizado como critério de seleção para os que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>6</sup> e, desde 2009, o MEC oficializou-o como forma de seleção unificada para os processos seletivos das universidades públicas federais, que tiveram autonomia para optar entre quatro possibilidades de utilização do “Novo ENEM” em seus processos seletivos: como fase única; como primeira fase; combinado o exame com o vestibular da instituição e como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Com tal medida, o governo federal deixa explícita a sua intenção de usar o ENEM como parte de uma política mais ampla de intervenção e controle na organização do ensino médio brasileiro, interferindo na definição de seu currículo. Além disso, o novo ENEM também deverá substituir outros dois exames do MEC: o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), valendo como certificado de conclusão do ensino médio para os alunos de EJA, e a parte do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que incide sobre os ingressantes nos cursos de nível superior.

Tendo em vista as características do ENEM, é possível afirmar que coloca em xeque a suposição, típica de algumas análises a respeito da política educacional brasileira, de que haja estreita relação entre currículo previamente estabelecido e avaliações em larga escala. Some-se a isso o fato de que o exame tem como base uma matriz própria. Em outras palavras, isso sugere que os critérios de avaliação do ENEM não são exatamente os mesmos que vem balizando o ensino médio, tornando relativa a função que lhe é atribuída pelo MEC de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o grau de desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania, que deveriam ser ensinadas.

O ENEM, como expressa a sua matriz, representa de forma mais lapidada a tendência de substituir alguns conceitos e referências presentes na escola - como os de transmissão de conhecimentos e conteúdos -, e se mostra como um instrumento potente para nortear parte do que escolas, professores e

---

<sup>6</sup> De acordo com informações dispostas no sítio do MEC, o ProUni tem como “finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa”.

alunos devem fazer para que seja assegurado o desenvolvimento das novas competências e habilidades requeridas pela sociedade contemporânea.

De acordo com os documentos oficiais, as novas demandas da sociedade, no que se refere à formação dos indivíduos, implicam na articulação da esfera educacional à esfera do trabalho. Não haveria mais a necessidade de preparar os indivíduos para desempenharem funções que exijam atividades físicas repetitivas e padronizadas, mas por conta da implantação de novas tecnologias no processo produtivo há uma inflexão do foco do ensino para o esforço intelectual do trabalhador. Na medida em que as diretrizes oficiais do ensino médio reconhecem o contexto do trabalho como núcleo convergente dos conteúdos a serem ensinados, essa etapa educacional passa a ser encarada como meio de ajustar a capacidade intelectual de cada indivíduo ao sistema produtivo.

Por detrás da retórica toyotista e da ênfase na polivalência e na qualificação que a acompanha, verifica-se que a forma e os conteúdos da organização capitalista - expressos no modelo de trabalho industrial - se estenderam e padronizaram as relações sociais, inclusive na esfera da produção cultural. Com isso, o processo de subjetivação do indivíduo, determinado pelas condições objetivas, tem ocorrido mediado pela mesma lógica; daí a idéia de que a integração social pode gerar consciência revela-se falsa - os indivíduos são impotentes diante da ordem econômica, além do que, as condições atualmente propiciadas pelo trabalho não possibilitam qualquer transformação social.

## ENADE

Em abril de 2004, a União promulgou uma nova lei que teve como objetivo modificar e ampliar o modo como vinha avaliando a educação superior no país, por meio do antigo Exame Nacional de Cursos (ENC), comumente chamado de “Provão”. Instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e com ele o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (Lei nº 10.861). De acordo com a lei, os objetivos do ENADE são aferir: o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares; as habilidades dos estudantes para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento; as competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

O exame é aplicado em amostras de estudantes, selecionados aleatoriamente ao final do primeiro e do último anos do curso. Cada curso é avaliado periodicamente, com intervalos máximos de três anos e os padrões utilizados para a avaliação são estabelecidos por especialistas das diferentes áreas avaliadas. A partir dos resultados obtidos nas provas, os cursos são conceituados em uma escala de cinco níveis. O ENADE é composto por uma prova com 10 questões de formação geral (três dissertativas e sete objetivas) – iguais para todos os cursos avaliados em um determinado ano – e 30 questões específicas de cada área avaliada (duas dissertativas e 28 objetivas) e por um instrumento de levantamento do perfil dos estudantes, chamado de questionário socioeconômico.

Não é de hoje que as avaliações externas têm sido usadas como alicerce das políticas para a educação superior - o ENC foi instituído em 1996. Elas exercem controle sobre as Instituições de Ensino Superior (IES) e os sistemas de ensinos, ao pautarem a seleção de conteúdos e procedimentos, monitorarem o conhecimento e subordinarem as IES a um determinado critério de eficiência e ao controle de sua finalidade. Uma função que pode levar praticamente a um monólogo, na medida em que as atividades desenvolvidas pelas IES podem se converter meramente em meios para atingir melhores posições no mercado competitivo da educação superior, deixando para segundo plano a reflexão sobre a sua finalidade social – qual seja: a produção de conhecimento inovador e crítico; a formação de profissionais competentes e reflexivos; o respeito à diversidade e ao pluralismo; a capacidade de representação social, cultural, intelectual e científica.

## Considerações finais

Buscou-se, neste ensaio, ressaltar o papel mítico que a avaliação vem cumprindo nos sistemas de ensino, ao menos no Brasil. Ao atentar para as demandas e pressões sofridas com os processos de avaliação em larga escala - principalmente no que se refere à adoção de planos de estudos regulados, seja por meio de Parâmetros Curriculares Nacionais ou por meio de Comissões Externas de Avaliação -, nota-se que não se relacionam a uma súbita “sede por educação” ou por mais cultura. Ao contrário, tal controle parece relacionado muito mais à possibilidade que o sistema educacional oferece em limitar o número de possíveis candidatos a posições sociais de destaque, monopolizando essas posições em benefício daqueles que detêm as patentes acadêmicas mais valorizadas.

O papel mítico da avaliação torna-se evidente quando mostra que o que está em jogo nos processos avaliativos em última análise não é o talento individual, mas o controle e a posse de certificados educacionais. Para piorar, está em curso um processo de crescente desvalorização dos certificados dos níveis básicos e superior de educação, na medida em que aumenta o número de pessoas que os detêm.

Esse fato põe em xeque um consenso geral sobre os princípios que devem nortear os processos de avaliação educacional, isto é, que devem ter por base um sistema justo de julgamento e valorizar o mérito pessoal. Se, por um lado, é possível verificar que a forma de organização da sociedade contemporânea não promove, para todos, oportunidades iguais para o desenvolvimento de suas habilidades, bem como de condições similares para o ingresso no mercado de trabalho, valendo a esse propósito o seguinte comentário: nem mesmo para aqueles que pertencem a uma mesma classe social as recompensas propiciadas pelos certificados tem sido similares. Hoje, por exemplo, é comum ver no Brasil indivíduos com níveis de escolarização e conhecimento superiores a de seus pais e nem por isso conseguirem superar ou mesmo manter o mesmo nível socioeconômico de seus genitores.

Por outro lado, verifica-se a crescente importância da educação na vida dos indivíduos. A sensação que se tem é a de que quanto mais longe se caminha no sistema de ensino – em uma trajetória definida e entremeada por diferentes avaliações –, maior é a possibilidade de inserção social de destaque. A explicação mais freqüente para tal constatação é a de que vivemos em uma “sociedade do conhecimento”, e a educação é a variável mais importante para definir a estratificação e a mobilidade social. Qualquer ocupação social depende atualmente cada vez mais de avanços científicos e de novas formas de tecnologia, e, nesse sentido, a garantia de uma boa colocação relaciona-se cada vez mais com a produção e a aquisição de novos conhecimentos.

De acordo com a lógica dessa explicação, a sociedade moderna deixa para trás um sistema de provimento ocupacional calcado em privilégios para estabelecer um sistema hierárquico pautado no desenvolvimento de méritos técnicos. Daí, a importância que as avaliações educacionais assumem para a verificação e controle do sistema educacional.

Do que se expôs, claro está que não se trata de cancelar a relevância da avaliação educacional e seus respectivos índices ou indicadores, pois, a sociedade de massas, organizada segundo os princípios da indústria, que visa

a expansão qualificada da educação popular em larga escala e em todos os graus de ensino, exige ciência e tecnologia para ser efetivamente democrática.

Em contrapartida, como se espera ter evidenciado, é imprescindível apontar o fetichismo que envolve a obtenção dos índices educacionais, desde a seleção das variáveis que os compõem e os pesos a elas atribuídos, até o desenvolvimento de técnicas, a formação de técnicos e a criação de instituições que os legitimam e difundam.

A natureza fetichista dos índices educacionais brasileiros, decorrente da contradição entre o que eles supõem medir e o que de fato eles medem, torna-se visível quando se pretende, por exemplo, avaliar a qualidade do ensino — aspecto decisivo para a política educacional vigente — por meio da redução lógica que identifica a qualidade com o desempenho escolar dos alunos, como são os casos da Prova Brasil e do ENADE, ou, quando tais índices compõem o núcleo principal da argumentação oficial para justificar que as condições, físicas e humanas, proporcionadas às escolas públicas são satisfatórias enquanto, tal como foi apontado no tópico anterior, elas são em muitos casos sofríveis, ou, ainda, quando os resultados educacionais são usados pela mídia e pelos órgãos oficiais como informações objetivas e naturais, ocultando que a aparente dispersão e autonomia dos indicadores que produzem tais resultados é imanente à racionalidade tecnológica que fundamenta a sociedade industrial.

Por isso, sustentamos que a educação popular de qualidade continua a ser um fator essencial da democracia bem como consideramos decisivo para cumprir essa finalidade ela seja avaliada com rigor; contudo, a finalidade maior da educação, para ser almejada, exige o exercício inapelável da crítica.

---

**Resumo:** A avaliação dos sistemas educacionais no Brasil tem sido realizada para definir um padrão mínimo de qualidade das escolas e considerada uma ferramenta necessária, natural e independente. Tende a aparecer ao público em geral como dotada de um conteúdo indiscutível. Para debater essa crença, examinamos três avaliações realizadas periodicamente no país: Prova Brasil, ENEM e ENADE, procurando demonstrar que: a) elas devem ser entendidas como tecnologia, isto é, conhecimento científico deliberadamente aplicado para promover o ajustamento e a adaptação dos indivíduos e das instituições escolares às exigências do sistema social; b) a aparente dispersão e autonomia desses indicadores são vinculadas à racionalidade tecnológica vigente na sociedade industrial.

**Palavras-chave:** indicadores educacionais, tecnologia, racionalidade tecnológica.

**Abstract:** Assessment in Brazil has been carried out to define a minimum standard of quality for schools and is considered a necessary, natural and independent tool. It tends to appear to general public as endowed with an indisputable content. To discuss that belief we examine three assessments conducted periodically in Brazil: Prova Brasil, ENEM, and ENADE, seeking to show that: a) they must be understood as technology: a set of institutions, high-tech equipment, educational laws, administrative and technical staff, appropriate research tools, in order to apply scientific knowledge to promote the adjustment of individuals and schools to the requirements of social system, b) the apparent independence of these indicators can be better understood if linked to technological rationality that leads to political decisions taken in a predominantly industrial society.

**Keywords:** educational indicators, technology, technological rationality.

## Referências

BESSON, Jean-Louis. *A Ilusão das Estatísticas*. São Paulo: UNESP, 1995.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20/12/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, SP, n. 14, vol. 1, 2000, p. 121-128.

\_\_\_\_\_.; PESTANA, Maria Inês G. S.; IRIARTE, Maria Alejandra S. O Laboratório Latino Americano de Avaliação da Qualidade da Educação: uma realidade ad portas. *Em Aberto*. Brasília, v. 15, n.º 68, 1995, p. 49-57, out./dez. Disponível em:

[http://www.inep.gov.br/download/cibec/1995/periodicos/em\\_aberto\\_68.doc](http://www.inep.gov.br/download/cibec/1995/periodicos/em_aberto_68.doc)

CONAE. 2008. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação – Documento Referência*. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf)

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96, 2006, p. 753-774.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Série Documental. Textos para Discussão. Brasília: INEP, 2007.

FONTANIVE, Nilma S. e KLEIN, Ruben. O Rendimento Escolar dos Alunos nas Grandes Cidades. *Contemporaneidade e Educação*. Ano III, nº 3, Março, 1998, p. 120-141.

GOMES NETO, João B. e ROSENBERG, Lia. Indicadores de Qualidade do Ensino e seu Papel no Sistema Nacional de Avaliação. *Em Aberto*. Brasília, v. 15, n.º 66, 1995, p. 13-28, abr./jun. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/cibec/1995/periodicos/em\\_aberto\\_66.doc](http://www.inep.gov.br/download/cibec/1995/periodicos/em_aberto_66.doc)

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KAYANO, Jorge e CALDAS, Eduardo de Lima. *Indicadores para o diálogo*. Plataforma Contrapartes Novib. Série Indicadores, n. 8, out. 2002.

MALUF, Monica M. B.. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil: análise e proposições. *Estudos em Avaliação Educacional*. SP, n. 14, 1996, p. 5-38.



MARCHANT, Gregory J.; PAULSON, Sharon E.; SHUNK, Adam. Relationships between High-Stakes Testing Policies and Student Achievement after Controlling for Demographic Factors in Aggregated Data. *Educational Policy Analysis Archives*, v.14, nº 30, 2006, pp. 1-31, nov. Disponível em: <http://epaa.asu.edu>

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1979.

\_\_\_\_\_. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: *Tecnologia, guerra e fascismo*. KELLNER, D. (ed.). São Paulo: Fundação Editora da Unesp. 1999.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1. 1975.

MINHOTO, Maria Angélica P. *Avaliação Educacional no Brasil: crítica do Exame Nacional do Ensino Médio*. Dissertação de mestrado, Pós-Graduação em Educação, da PUCSP. 2003.

MUMFORD, Lewis. *Técnica y Civilización*. 6 ed. Madrid: Alianza Universidad. 1994.

PESTANA, Maria Inês. O Sistema de Avaliação Brasileiro. *Anais do Seminário de Avaliação Educacional*, Rio de Janeiro, 1 a 3 de setembro. Brasília: MEC/INEP, 1998a, p. 15-29.

\_\_\_\_\_. O Sistema de Avaliação Brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, n. 191, v. 79, jan./abr., 1998b, p. 65-73.

PINTO, Álvaro V. *O conceito de tecnologia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2v. 2005

PINTO, José Marcelino de R.. A Política Recente de Fundos para o Financiamento da Educação e seus Efeitos no Pacto Federativo. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, 2007, p. 877-897.

SASS, Odair. Relações entre Psicologia e Estatística na constituição do campo educacional. PUCSP, São Paulo. [Projeto de pesquisa em andamento junto à PUCSP, vinculado ao CNPq]. 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/ehps>

WRIGHT MILLS, Charles. *Sociología y pragmatismo*. Buenos Aires: Siglo Veinte. 1968.

Recebido em janeiro

Aprovado em maio

## Alguns pontos de divergência entre a epistemologia genética de Jean Piaget e a teoria crítica da sociedade

### *Some points of divergence between Jean Piaget's genetic epistemology and the critical theory of society*

---

**José Leon Crochik**

Docente do Instituto de Psicologia da USP e bolsista do CNPq. Universidade de São Paulo. Professor do Instituto de Psicologia da USP  
jlchna@usp.br

O texto que deu origem a este ensaio serviu de base às minhas considerações de debatedor, em evento realizado em 1990, na UNESP – campus de Araraquara, em mesa intitulada A Psicologia Genética de Jean Piaget e a Teoria Crítica da Sociedade. Naquela época, fortalecia-se, em nosso meio, a discussão de Habermas acerca da comunicação intersubjetiva, que tem como um dos sustentáculos teóricos os estudos de Jean Piaget. Habermas, representante da segunda geração da Escola de Frankfurt, já não calcava mais a noção da verdade na relação sujeito-objeto, tal como o faziam seus antecessores, e sim no entendimento de sujeitos competentes cognitiva, afetiva e linguisticamente sobre o que seria o objeto (ver Rouanet, 1983). Nesse sentido, a crítica a Piaget, apresentada naquele evento, era também crítica às proposições de Habermas e defesa das análises sociais e filosóficas efetuadas por Horkheimer, Adorno e Marcuse.

Passados quase 21 anos, o texto ainda preserva seu interesse, não tanto pela importância que a epistemologia genética possa ter na área de educação, sobretudo a escolar, mas porque, no âmbito da escola, que reflete as percepções sociais, o que foi denominado por pensamento que desenvolve a lógica das operações abstratas e, de outro modo, de razão instrumental, continua a ser defendido como um dos objetivos escolares centrais no que tange ao desenvolvimento dos alunos. Não raro, esse tipo de pensamento é confundido

com o pensamento crítico, o que implica a anulação desse último, uma vez que esse não pode ser exercido sem se refletir a si mesmo, e o pensamento formal não pode pensar a si próprio, pois, ao se formalizar, se põe acima da sociedade que possibilitou seu desenvolvimento.

O contraste entre o pensamento formal e a dialética não é recente segundo Marcuse (1982). Aristóteles defendia a lógica apofântica, que se expressava pela equação 's é p', isto é, o sujeito é o predicado', ao passo que Sócrates e Platão indicavam a contradição entre ser e aparência. Ao primeiro tipo de pensamento, Marcuse atribuiu o nome de unidimensional – só afirma a existência do objeto -, ao último de bidimensional – afirma e nega o objeto simultaneamente. Como ele indica em seu estudo, ambos os tipos de relação entre sujeito e objeto se desenvolveram bastante ao longo da história, modificando-se sem perder a continuidade, o que referenda que o pensamento não pode ser refletido fora de seus determinantes sociais. Da análise de Marcuse, devem ser destacados, para este texto, dois pontos: 1- o pensamento formal foi e continua a ser importante para a sociedade; ele é responsável pelo desenvolvimento técnico e assim social; a crítica a ele se deve por sua tendência 'imperialista' de tentar se por no lugar do objeto sobre o qual projeta suas formas, mas não se deve dele prescindir; e 2- a forma, a aparência, pelas quais o pensamento formal se apodera do objeto não pode ser somente negada como não verdadeira, mas entendida como uma das expressões possíveis que a sociedade lhe suscitou.

Este ensaio foi desenvolvido em três partes: a primeira delas tratou da noção de inteligência como adaptação, pensada em contraste com a dialética e com a razão objetiva; na segunda parte, foram apontados alguns elementos da teoria piagetiana sobre a relação entre indivíduo e sociedade; esses elementos foram refletidos tendo como base a concepção materialista de sociedade; por fim, a última parte foi destinada às considerações finais.

## Inteligência e adaptação

Convém apresentar, de início, um trecho sobre a noção de inteligência desenvolvida por Piaget (1975), exposta em seu livro: *O nascimento da Inteligência na criança*:

A inteligência é uma adaptação. Para apreendermos as suas relações com a vida, em geral, é preciso, pois, definir que relações existem entre o organismo e o meio am-

biente. Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio (p. 15)

A ênfase no caráter natural da inteligência é visível, assim como sua delimitação como orgânica e adaptativa. Além disso, deve-se considerá-la como propícia às relações entre ‘organismo’ e ‘meio ambiente’. O organismo é assemelhado, no último período da citação, a ‘formas’ que devem entrar em equilíbrio com o meio. A inteligência assim pode ser pensada por meio de ‘formas’, talvez em termos piagetianos, ‘esquemas’, que se relacionam com o meio ambiente.

A distinção gradual entre organismo e meio é pertinente ao entendimento do indivíduo como ser apartado desse meio e que dele se originou. Essa distinção se aproxima da explicação dada por Freud (1986) do surgimento da mônada psíquica: pela experiência, paulatinamente, o bebê vai se diferenciando do mundo, por meio do princípio do prazer que possibilita discriminar entre o próprio organismo e fontes externas de dor e de alívio. Como uma das distinções entre os dois pensadores, encontra-se a de que para Piaget o ‘equilíbrio’ e o ‘desenvolvimento’ são contínuos, a partir de rupturas, mas tem um caminho previamente determinado, teleológico, o que não ocorre na análise freudiana, na qual a não diferenciação entre o eu e o mundo externo, ou em palavras de Piaget, entre organismo e meio-ambiente, nunca se desfaz completamente e medeia todo o desenvolvimento, forçando-o, por vezes, à regressão. Para Piaget, no entanto, parece só haver progresso.

Mais próximo dos frankfurtianos, Freud (1986) percebe a força que nega o otimismo burguês: o passado não elaborado, que para Piaget não aparece nem em vestígios. Certo, ele está interessado no desenvolvimento da inteligência humana e não no desenvolvimento do homem; é como se a lógica se destacasse do homem e o constituísse externamente.

Nesse mesmo sentido, Marcuse (1982) admite que Piaget “[...] reconhece o caráter prático interno da razão teórica” (p. 156), mas o assenta numa “estrutura geral de ação” de caráter biológico e não histórico e enfatiza a razão teórica, representada pela coordenação de ações particulares à coordenação lógico-matemática. A biologia se coloca no lugar da história e a lógica-matemática no lugar da razão. Se a lógica-matemática é importante para a adaptação ao mundo, é o sujeito que é afirmado com relação ao objeto, que perde a sua particularidade na formalização. Aparentemente o sujeito é fortalecido

nessa acepção, é o oposto, no entanto, que ocorre: sem a consciência de sua determinação objetiva, não há referências para a diferenciação individual. Como assinalamos antes, a inteligência poderia ser uma marca da distinção do indivíduo de seu meio, mas reduzida a operações lógicas, o indivíduo torna-se um apêndice do universal: o universal pode ser expresso pelo particular, mas o particular não se destaca daquele. Tal como Horkeimer e Adorno (1985) afirmaram a respeito da indústria cultural, a relação entre o particular e o universal passa a ser a de uma falsa identidade: *“A unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular.”* (pp.113-114).

A substituição da história pela biologia não recai meramente em uma explicação naturalista, mas afirma que a percepção do objeto depende da competência do sujeito, que, por sua vez, tem seu desenvolvimento predestinado. Certamente, não há de se negar a presença da natureza como determinante do potencial do que deve ser desenvolvido, mas a flexibilidade que o próprio Piaget admite na adaptação humana por meio da assimilação e acomodação permite, se não exige, a presença da cultura e das determinações sociais para o seu desenvolvimento. Assim como Marx (1978) afirma a existência de uma história dos sentidos humanos, a inteligência também a tem e cabe a sua asseveração que enquanto houver homens, as ciências naturais e as ciências humanas envolverão umas às outras até se tornarem uma só: *As ciências naturais subsumirão mais tarde a ciência do homem, assim como a ciência do homem subsumirá as ciências naturais. Haverá então uma única ciência.* (p. 14).

Poder-se-ia dizer que há dialética na relação entre assimilação e acomodação, que resulta na adaptação inteligente, defendida por Piaget, e que, por isso, em seu pensamento, estaria preservada a ênfase nos momentos objetivos e nos subjetivos; se há essa dialética, ela é próxima do idealismo, ao afirmar o primado do sujeito sobre o objeto, e, como assinalamos anteriormente, por indicar o caráter teleológico da noção de desenvolvimento da inteligência, já a dialética proveniente do materialismo histórico, defende o primado do objeto, entendendo que o sujeito é também um produto objetivo. É o que se pode depreender do seguinte trecho de Adorno (1995b):

A reflexão do sujeito sobre seu próprio formalismo é reflexão sobre a sociedade, com o paradoxo de que, de acordo com a intenção do último Durkheim, os formadores constitutivos originam-se socialmente, embora, por outro lado – ponto

em que pode insistir a teoria do conhecimento corrente – sejam objetivamente válidos; as argumentações de Durkheim o supõem já em cada proposição que demonstra seu caráter condicionado. Este paradoxo talvez seja expressão do cativo objetivo do sujeito dentro de si. A função cognoscente, sem a qual não haveria diferença nem unidade do sujeito, evadiu-se por sua vez. Ela consiste essencialmente naqueles formadores; na medida em que há conhecimento, este deve exercer-se de acordo com eles, mesmo ali onde se projeta para mais além deles. Eles definem o conceito de conhecimento. Não são no entanto absolutos, mas sim vieram a ser o que são da mesma forma que a função cognoscente como tal. Não é de todo impossível que poderiam perecer. Predicar seu caráter absoluto poria como absoluta a função cognoscitiva, absoluto o sujeito; relativizá-los revogaria dogmaticamente a função cognoscitiva. (pp. 199-200)

O formalismo é produto social que possibilita ao homem se adaptar. Não se deve nem considerá-lo absoluto, como Piaget parece fazer, nem considerá-lo arbitrário: é produto da lógica desenvolvida pelo sujeito, mediado por uma sociedade que tem no equivalente do capital a sua base de troca, de cuja abstração resulta, segundo Adorno (1995b), o equivalente formal, que o permite se adaptar ao mundo:

Na doutrina do sujeito transcendental, expressa-se fielmente a primazia das relações abstratamente racionais, desligadas dos indivíduos particulares e seus laços concretos, relações que têm seu modelo na troca. Se a estrutura dominante da sociedade reside na forma da troca, então a racionalidade desta constitui os homens; o que estes são para si mesmos, o que pretendem ser, é secundário. Eles são deformados de antemão por aquele mecanismo que é transfigurado filosoficamente em transcendental. (p. 186)

Se o sujeito como forma é determinado socialmente, a transfiguração filosófica de supor o pensamento da lógica da identidade apartado de sua base social é ideologia como falsa consciência. Sem negarmos sua importância para a sobrevivência da humanidade e para a superação da carência de produção material, o pensamento formal é fruto do movimento do esclarecimento e, por isso, segundo Horkheimer e Adorno (1985), associado à dominação quer sobre a natureza ou sobre os homens. A pureza da forma, expressa nas regras lógicas do raciocínio, o ‘lugar vazio’ que pode ser ocupado por qualquer objeto nas relações lógicas, obstam o surgimento do que pode existir para além da troca: a frieza presente nas trocas de mercadorias não é menor do que no intercâmbio lógico de variáveis.

A adaptação, que segundo Piaget (1975), é o ‘verbo’ que movimentada a inteligência, como insiste Adorno (1995 a), é importante, mas quando ela se expande ao ponto de ocultar a possibilidade de emancipação da sociedade existente, por meio de sua transformação, torna-se cativo refletido pelo sujeito que não consegue ir além das próprias categorias de pensamento que criou. O pensamento formal põe-se como o primado do sujeito ao fazer que as características próprias do objeto se reduzam às suas categorias. Não há objeto no qual o pensamento calculador não possa se fixar, mas aquilo no que se fixa não é o objeto propriamente dito, mas o que é possível, por tal pensamento, se conhecer. Segundo Horkheimer e Adorno (1985): *‘O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder...O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em-si torna para-ele.’*(p. 24)

O que constitui o sujeito é a experiência, e se ele se reduz à forma, a experiência reflui, pois: “A posição-chave do sujeito no conhecimento é experiência, não forma; o que em Kant chama-se enformação, é essencialmente deformação” (Adorno, 1995b, p. 194). Nesse ponto, não é possível deixar de aproximar o pensamento organizador da noção de vivência em sua oposição à experiência, tal como nos indica Benjamin (1989):

Quanto maior é a participação do fator do choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência. Afinal, talvez seja possível ver o desempenho característico da resistência ao choque na sua função de indicar ao acontecimento, às custas da integridade de seu conteúdo, uma posição cronológica exata na consciência. Esse seria o desempenho máximo da reflexão, que faria do incidente uma vivência. (p.111)

Tal como, ao se referir a Reik, Benjamin (1989) indica que a memória organiza e a lembrança destrói, no trecho acima, a indicação de uma posição cronológica ao acontecimento, ou seja, sua incorporação à dimensão temporal retira o seu conteúdo específico que seria associado e propício à experiência, adicionando a isso a importância da presença do inconsciente na atribuição de seu sentido. A reflexão que Benjamin alude parece ser aquela adequada à organização espaço-temporal; mais do que isso, as operações lógicas retiram qualquer conteúdo da experiência e por sua categorização, classificação, seriação,

convertem-na na lógica do sujeito, fortalecendo seu cativeiro, justamente onde pensa existir o instrumento de sua libertação. A desorganização ocasionada pela lembrança, por sua vez, possibilita a recordação como experiência, mas para isso a forma que o pensamento dá ao conteúdo deve ser desfeita, para que o conteúdo seja reorganizado. Isso remete tanto ao objetivo da psicanálise de tornar o inconsciente consciente a partir da manifestação consciente, quanto à imaginação dialética, que insiste na negação do visível para que o sujeito, consciente de sua objetividade, venha à tona.

Se Piaget considera o pensamento formal a razão desenvolvida ao máximo, a Teoria Crítica da Sociedade defende a possibilidade da razão se auto-refletir e, assim, ir além de si mesma. Uma das formas dessa auto-reflexão é indicada por Horkheimer na contraposição entre razão objetiva e razão subjetiva, que ele tenta articular. Assim, devemos indicar que os teóricos críticos estão preocupados em articular a razão objetiva com a razão subjetiva, enquanto Piaget dá ênfase especial à gênese e ao desenvolvimento da razão subjetiva no indivíduo e que isso tem consequências importantes para o que se possa considerar pensamento crítico.

A razão subjetiva, segundo Horkheimer (1976), é aquela que

*[...] torna possíveis as ações racionais, é a faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento...Relaciona-se essencialmente com meios e fins, com a adequação de procedimentos mais ou menos tidos como certos e que se presumem auto-explicativos. Concede pouca importância à indagação de se os propósitos como tais são racionais (pp. 11-12).*

Na razão subjetiva, ou formalizada, da qual deriva a instrumental, a esfera moral é excluída, uma vez que aquela não detém instrumentos de valorização. Assim, segundo Horkheimer (1976), liberdade e opressão não são discutidas pela razão subjetiva, e tal discussão é deixada a cargo de uma sociedade opressiva.

Já a razão objetiva, nos diz Horkheimer (1976): “[...] afirmava a existência da razão não só como uma força da mente individual, mas também do mundo objetivo: nas relações entre os seres humanos e entre classes sociais, nas instituições sociais, e na natureza e suas manifestações” (p. 12). Assim, a razão busca a verdade do objeto em si mesmo, o que implica a necessidade da razão ser subversiva, o que é explicitado por Marcuse (1982) na análise que faz dos



trabalhos de Platão, pois conhecer a verdade do real nos obriga a viver de acordo com ela. Conhecimento e ética são indissociáveis: “Se o homem tiver aprendido a ver e a conhecer o que a realidade é, agirá em concordância com a verdade. Epistemologia é, em si, ética, e ética é epistemologia”. (Marcuse, 1982, p. 127).

A separação contemporânea entre ética e epistemologia indica a formalização de ambas e assim mais uma vez a negação do sujeito, cuja autonomia é solapada por comissões de ética que se voltam, predominantemente, para as pesquisas empíricas, descuidando da presença da ética nas pesquisas teóricas; esse descuido é desprezo pelo pensamento que não se reduza à mera forma, à adaptação. Falta a essa tendência o conteúdo da frase adorniana: ‘Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa’ (Adorno, 1995b, p.189). Coerentemente com a análise dos frankfurtianos da sociedade atual, é possível afirmar que o pensamento como forma pensa pelo sujeito, mas não é dele proveniente; para evitar a consciência desse alheamento do pensamento em relação ao sujeito, este o repete desesperada e obsessivamente nos diversos objetos sobre os quais recai.

Uma das conseqüências da vitória da razão subjetiva sobre a razão objetiva, segundo Horkheimer, ou do pensamento unidimensional sobre o bidimensional, segundo Marcuse (1982) é que: “Justiça, igualdade, felicidade, tolerância, todos os conceitos que, como já se disse, foram nos séculos precedentes julgados inerentes ou sancionados pela razão, perderam as suas raízes intelectuais” (Horkheimer, 1976, p. 31). A tarefa da filosofia, no entanto, não é a de estabelecer a vitória da razão objetiva sobre a subjetiva, e sim: “[...] promover a crítica recíproca dos dois conceitos, e assim, se possível, preparar na esfera intelectual a conciliação dos dois na realidade”. (Horkheimer, 1976, p. 185).

A crítica se direciona aos dois tipos de razão, à razão objetiva, quanto ao seu dogmatismo, e à razão subjetiva, no que se refere ao seu relativismo. Para a teoria crítica, a razão objetiva se caracteriza pelo princípio da contradição entre o real e o virtual, tendo propósitos emancipatórios, enquanto a razão subjetiva, que envolve a autoconservação e a instrumentalidade, se guia pela lógica da identidade e promove a adaptação ao mundo tal como é. A crítica que Adorno, Horkheimer e Marcuse fazem à razão, tanto objetiva quanto a subjetiva, é feita no sentido de resguardar as verdades dos particulares de um todo totalitário que se sistematiza, ou seja, têm um caráter libertador. Na articulação entre o sujeito e o objeto, a verdade de ambos pode ser preservada.

A possibilidade do conhecimento é limitada para os frankfurtianos por uma realidade contraditória e opressiva. Para aquele ser possível, é necessária a alteração da sociedade massificada e massificante. Liberdade e conhecimento não se separam, antes, sendo a liberdade pré-requisito do conhecimento, que em si, move a relação entre a razão prática e a razão teórica.

O objetivo básico de Piaget, segundo Ramozzi-Chiarottino (1988), reconhecida pensadora e defensora do trabalho daquele autor, é responder à questão: “como é possível alcançar o conhecimento?”. Conhecer é para Piaget, segundo a autora “[...] organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (do experimentado)” (p. 3). E este conhecimento seria possível mediante estruturas mentais que estabelecem séries, ordens, classes e implicações, o que leva a autora a perguntar:

*Mas então, diriam alguns, Piaget descreve o funcionamento da razão humana à imagem e semelhança da Lógica Formal? Não seria isso o cúmulo do positivismo lógico? Não, porque é justamente o contrário. Para Piaget, a lógica de classes e relações é como é porque revela a forma pura do funcionamento da razão humana”,*

e mais à frente:

Piaget, como epistemólogo, interessou-se pela forma das ações, deixando os conteúdos em segundo plano. Na Lógica Formal, - de acordo com Piaget, reencontramos o funcionamento das estruturas mentais, mas ‘em estado puro’, ou seja, destituídas de conteúdos (p. 15).

Nessa perspectiva, pensamento e lógica não coincidem, são isomorfos, sendo o pensamento formal a própria essência da razão.

A ‘forma pura do funcionamento da razão humana’ situada no sujeito empírico e não no transcendental não altera a redução do pensamento à lógica-matemática e nem a restrição da experiência à aparência da regularidade captada por essa lógica, pois, o caráter social dessa forma pura como objetivação do sujeito em sua relação com o mundo que transforma, por meio do trabalho, não é considerado. Retomando Marcuse, a explicação histórica em Piaget é substituída pela explicação biológica.

O conteúdo estudado por Piaget reflete-se nas formas do pensamento, que envolve, de um lado, um sujeito epistêmico, ou seja, um universal e, de outro lado, um sujeito psicológico, que se desenvolve na apropriação deste universal.

A variabilidade cultural, não é para Piaget, segunda a autora citada, estrutural, mas sim de conteúdo, que pode ser aprendida na sua essência pelas estruturas universais do pensamento. Como podemos notar, forma e conteúdo se dissociam e o pensamento, embora calcado na ‘experiência’, se sobrepõe a ela.

A nosso ver, só há méritos no trabalho de Piaget, exposto por Ramozzi – Chiarottino, no que toca ao estudo das condições genéticas do conhecimento que promove a adaptação humana, mas é necessário percebê-lo não como um ‘em si’, absoluto, mas ‘para si’, como lógica do sujeito. A submissão de todo conteúdo particular a categorias do pensamento-formal, explica o objeto, mas anula sua verdade como particular que nega o todo.

Antes de passarmos à próxima parte, afirmemos mais uma vez que na razão objetiva conhecimento e ética são inseparáveis; a razão é ética porque procura a verdade do objeto e tenta modificá-lo de acordo com esta verdade, a razão, assim é, em si mesma, valorativa. E é a essa separação que se volta a crítica de Horkheimer (1976) quando ocorre o predomínio da razão subjetiva sobre a objetiva:

*A razão jamais dirigiu verdadeiramente a realidade social, mas hoje está tão completamente expurgada de quaisquer tendências ou preferências específicas que renunciou, por fim, até mesmo à tarefa de julgar as ações e o modo de vida do homem. Entrega-os à sanção suprema dos interesses em conflito aos quais nosso mundo parece estar realmente abandonado (p. 17).*

Vejamos, agora, como Piaget relaciona as noções de pensamento e de sociedade.

## Sociedade, Sociologia e ‘Socio-lógica’

Na concepção de Piaget, o sujeito psicológico e o sistema social relacionam-se, afirmando-se um ao outro, embora não de forma linear. Uma sociedade calcada na cooperação facilita, embora não implique, o desenvolvimento moral e cognitivo, uma sociedade baseada na coerção dificulta esse desenvolvimento. Quando Piaget (1973), em *Estudos Sociológicos*, fala em cooperação, remete o termo às cooperações lógicas. Sua ‘utopia social’ calca-se na possibilidade da sociedade assemelhar-se, como funcionamento, a um agrupamento lógico. A lógica do entendimento deve ser o *telos* no e para o qual o particular e a totalidade encaminham-se. Nas palavras do autor: “[...] pois se trata de fazer

perceber que a troca mesma das proposições, enquanto conduta social, comporta por suas próprias leis de equilíbrio uma lógica coincidindo com a lógica que usam os indivíduos para agrupar suas operações formais.” (p.128).

A reversibilidade na esfera cognitiva e a reciprocidade na esfera moral permitiriam compreender e agir sobre o mundo natural e sobre o mundo social. A reversibilidade implica refazer do fim para o começo uma operação; os estados inicial e final são negações mútuas, e a reciprocidade implica conservação e dívida daquilo que foi trocado, envolvendo, assim, o sacrifício. A reciprocidade, neste sentido, é a negação do si mesmo em relação ao outro. Claro, o ‘eu’ se constrói pela negação de si, como natureza não diferenciada, mas, segundo a *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer (1985), direcionando-se para outra não diferenciação, esta cultural.

A sociedade é também ‘natureza sublimada’, sendo essa sublimação própria da flexibilidade pulsional. Para não ser idêntica à natureza, precisa cultivar a individuação: “Las diferencias específicas de los individuos son tanto marcas de la presión social como cifras de la libertad humana.” (Adorno, 2004, p.46)). Mas a utilização dos mesmos conceitos para dar conta do particular e da totalidade, como o faz Piaget, lembra a tentativa de síntese conceitual feita por Parsons e criticada por Adorno (2004), cujo preço a pagar: “[...] consiste en que su concepto de integración, copia positivista de la identidad de sujeto y objeto, dejaría espacio a un estado irracional de la sociedad, en la medida en que sólo tendría poder suficiente para modelar de antemano los elementos pertenecientes a este estado” (p. 42). Uma sociedade que tem como base a racionalidade subjetiva nega a particularidade humana: o irracional, e leva a centrar esforços no indivíduo para amoldá-lo ao todo. A ênfase iluminista na consciência racional transforma-se em Psicologia do Ego, e já conhecemos as críticas que Adorno (2004) e Marcuse (1981) fazem a essa transformação da Psicanálise que tenta se aproximar das ideias socialistas.

Adorno (2004) defende que em vez de se tentar buscar a síntese conceitual entre o particular e a totalidade, deve-se articular suas diferenças. E, poderíamos estar tentados a fazer aqui a crítica inversa ao pensamento de Piaget feita por Adorno a Freud, de que esse extrapolou a mônada individual para a esfera social. Mas será que o trabalho de Piaget pode ser referido à monadologia da mesma forma que o de Freud?

O motivo que move Piaget é estudar a psicogênese do pensamento universal, ou seja, estudar o como, no desenvolvimento do indivíduo, se originaram e desenvolveram as categorias de pensamento, tomando como modelo o pensamento científico calcado na lógica-formal. O indivíduo, então, tem a possibilidade de reapresentar o universal. Na mônada piagetiana, há a sujeição à mudança contínua, devida a um princípio interno (assimilação e acomodação); há algo que muda e permanece (equilibração de estruturas); há a multiplicidade na unidade (diacronia); há a apetição. O indivíduo piagetiano é mônada dotada de espírito, pois pode alcançar as verdades necessárias e eternas, por meio da razão e da ciência. Para Leibniz (1979), a razão também atua pela analítica e, por meio do universal é possível atuar sobre outra mônada. E, como mediante a lógica é possível perceber a unidade subjacente a todas as coisas, a harmonia pré-estabelecida do universo pode ser pressuposta por Piaget.

A concepção que Adorno e Horkheimer têm do indivíduo, como mônada, de alguma maneira calcada em Freud, obedece a seus preceitos, como particular e, assim, é dotado de percepção, apercepção, é mediado pelo todo, mas ao contrário da concepção de Leibniz, esse todo não se perfaz como sistema harmonioso pré-estabelecido. A sociedade é, segundo os frankfurtianos, a essência e a antítese do indivíduo. A identidade entre o particular e o todo é impossível, ao menos, em uma sociedade totalitária, na qual essa identidade é falsa, obra da ideologia.

Se a crítica feita por Adorno (2004) a Freud é por esse ter entendido a totalidade pelas categorias do particular, a crítica que poderia ser feita a Piaget é a de ele ter anulado o particular na totalidade e, mais do que isso, em uma totalidade calcada na razão subjetiva, da qual estuda o desenvolvimento da racionalidade instrumental, mais enfaticamente.

A liberdade que o pensamento formal teria se refere à liberdade de conteúdo, não da forma, e como a razão objetiva prende-se a conteúdos éticos e materiais, tais como a liberdade da labuta, a justiça e a igualdade, a razão formal que se postula com neutralidade serve às forças sociais mais poderosas. A defesa de uma sociedade cooperativa para o desenvolvimento do pensamento formal é justificada por Piaget (1973) para facilitar as trocas recíprocas, e a questão de saber qual origina qual é respondida com a fusão das duas. Nas palavras do autor:

É aqui que a noção de ‘agrupamento’ operatório permite simplificar esta questão aparentemente sem saída: basta determinar, sobre uma escala dada, a forma precisa das trocas entre os indivíduos, para perceber que estas interações são elas mesmas constituídas por ações e que a cooperação consiste ela mesma num sistema de operações, de tal forma que as atividades dos sujeitos quando agem uns sobre os outros se reduzem na realidade a um só e mesmo sistema de conjunto, no qual o aspecto social e o aspecto lógico são inseparáveis na forma como no conteúdo” (p. 103).

Em outras palavras, a esfera social torna-se ‘sócio-lógica’. Se elementos da lógica-formal são utilizados por Piaget para compreender a sociedade, Freitag (1986) defende que o desenvolvimento individual do pensamento lógico-formal permite uma compreensão de que a realidade existente não é a única possível, e que em função do pensamento hipotético, da análise combinatória, poder-se-ia buscar e propor outras formas de sociedade, levando ao entendimento de que a existente é uma das possibilidades entre outras, eliminando seu caráter obrigatório. Essa perspectiva desconhece que os homens constroem a sociedade em determinadas condições e, assim, esta sociedade não é qualquer, mas a que permitiu inclusive o desenvolvimento desse pensamento. Assim, há a inversão entre objetividade e sujeito, a inversão ideológica que julga que os homens criam suas condições de vida em conformidade com suas necessidades, a despeito das resistências que encontram e que os obrigam a se modificar. Dessa maneira, se essa forma de pensar é importante para buscar soluções para questões técnicas, ao se propor a analisar a sociedade por meio de suas categorias reduz a liberdade real, que segundo as condições objetivas atuais já poderia existir, à liberdade hipotética, à liberdade de formular hipóteses. Certamente, essa última também é nutrida pelo real, mas não pode dar guarida a ele.

## Considerações finais

Conforme salientamos anteriormente, a verdade para Piaget localiza-se na “convergência dinâmica resultante do emprego de instrumentos comuns do pensamento” (p. 94), e não no objeto, e para haver tal convergência é necessário reconhecer a universalidade das operações lógicas. Mas o desenvolvimento do pensamento que tem como *telos*, as estruturas das operações lógicas, assume na teoria piagetiana uma compreensão dialética. Uma dialética do desenvolvimento que caminha de um estágio inferior para um superior que, pela negação, supera os conteúdos do anterior envolvendo-os no superior. Uma dialética entre

afirmação e negação presente na relação do sujeito com o objeto, mediado por sua ação. Como esse desenvolvimento é considerado próprio a todos os indivíduos, pode ser formalizado.

A dialética, no entanto, segundo Marcuse (1982) não pode ser formalizada: “A lógica dialética não pode ser formal, porque é determinada pelo real, que é concreto” (p. 139), e rende tributos à realidade. Assim, podemos pensar a dialética platônica, a dialética hegeliana e mesmo a dialética negativa com conteúdos distintos e com movimentos próprios em relação a esses conteúdos. Já a lógica-formal, ainda segundo Marcuse (1982), teve a sua estrutura básica assentada na lógica apofântica de Aristóteles que, se não pode ser assemelhada às variações ocorridas posteriormente, já contém nas suas categorias a anulação da realidade e a sua caracterização de lógica da dominação. A dialética mantém a tensão entre a realidade e o pensamento e a lógica-formal a anula. Se o pensamento formal é produto de uma dialética, paradoxalmente, não consegue com suas categorias pensar a sua origem.

Por fim, na busca da verdade por meio de um ‘consenso intersubjetivo’, calcado em regras formuladas de comum acordo e nas operações formais, o objeto é submetido à lógica subjetiva e se opõe à outra possibilidade da verdade se explicitar, apontada por Horkheimer (1976): “Esse conceito de verdade – a adequação entre nome e coisa – inerente a toda verdadeira filosofia, torna o pensamento capaz de opor-se, quanto mais se superar, aos efeitos desmoralizadores e mutiladores da razão formalizada” (p. 191). O deslocamento da verdade do objeto para a verdade intersubjetiva talvez implique mais do que uma nova postura filosófica, pode resultar no seu abandono; essa preocupação é expressa nas seguintes questões:

1. O pensamento formal, cultuado por Piaget, por tornar equivalentes conteúdos distintos a serem a ele submetidos não colabora com a ideologia da racionalidade tecnológica no tocante à sua neutralidade e eficácia sobre o mundo vivido?
2. E, assim, não colabora para o falseamento da consciência frente à realidade?
3. As tensões entre a realidade e o pensamento não são mascaradas pela equivalência do conteúdo no pensamento formal?

4. A verdade obtida com base no consenso intersubjetivo não dá primazia ao sujeito em relação ao objeto recaindo assim no idealismo?
5. Isto não contribui com o prosseguimento do abandono da natureza humana e a perpetuação do todo totalitário?

As respostas afirmativas a essas questões legitimam a preocupação dos frankfurtianos com a ‘eclipse da razão’, sobretudo quando a razão subjetiva continua a ser defendida como a razão em si mesma e proposta como fiadora da liberdade, quando ao não se pensar como objeto, torna-se propícia ao aprisionamento em si mesma. Evidentemente, não foi intenção deste ensaio responder às questões que propôs, mas indicar o necessário desenvolvimento da discussão, para a qual se espera que tenha algo a contribuir.

---

**Resumo:** O objetivo deste ensaio é discutir a noção de inteligência e a de relação entre indivíduo e sociedade desenvolvidas por Piaget, por meio de análises estabelecidas por pensadores da denominada Teoria Crítica da Sociedade. A noção de inteligência como adaptação é pensada à luz da distinção entre razão subjetiva e razão objetiva, utilizada por Horkheimer e a análise das interações sociais, efetuada por Piaget, é criticada por sua redução a uma ‘sócio-lógica’. Na primeira discussão, evidencia-se que a noção de inteligência defendida por Piaget é lacunar e serve à ideologia; em relação à segunda questão, defende-se que sua noção de relações sociais presta-se a reduzir a história a determinantes lógicos.

**Palavras-chave:** inteligência adaptativa, razão subjetiva, razão objetiva, epistemologia genética, teoria crítica da sociedade.

**Abstract:** The purpose of this essay is to discuss the concept of intelligence and the relation between the individual and society developed by Piaget based on the analysis established by theorists of the so-called Critical Theory of Society. The notion of intelligence as an adaptation is considered under the distinction between subjective and objective reason conceived by Horkheimer; the analysis of social interactions by Piaget is criticized for its reduction to a ‘socio-logic’. In the first discussion, it is evident that the notion of intelligence advocated by Piaget is flawed and serves as ideology; as for the second question, it is argued that Piaget’s notion of social relations tends to reduce history to logical determinants.

**Keywords:** adaptive intelligence, subjective reason, objective reason, genetic epistemology, critical theory of society.



## Referências

- ADORNO, T. W. (1995a). *Educação e Emancipação*. (W.L. Maar, trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1967)
- \_\_\_\_\_. (1995b). Sobre sujeito e objeto. In \_\_\_\_\_. *Palavras e sinais*. (M. H. Ruschel, trad., pp. 181-201). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 1969).
- \_\_\_\_\_. (2004) Sobre La relación entre sociología y psicología. Em: \_\_\_\_\_ *Escritos Sociológicos I*. Madri: Ediciones Akal. P. 39-78. (Trabalho original publicado em 1955)
- BENJAMIN, W. (1989). Sobre alguns temas em Baudelaire. Em: \_\_\_\_\_. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Trad. José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 1. ed. São Paulo, Brasiliense, 1989, 103-49. (Trabalho original publicado em 1939)
- FREITAG, B.(1986) *Sociedade e Consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados.
- FREUD, S.(1986). El malestar en la cultura. In Braustein, N. A. (org.) *A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud*. (J. L. Etcheverry, trad.) México, Siglo Veintiuno. p. 22-116 (Trabalho original publicado em 1930)
- HORKHEIMER, M. (1976) *Eclipse da Razão*. Rio de janeiro: Editorial Labor do Brasil.(Trabalho original publicado em 1946)
- \_\_\_\_\_. e ADORNO, T.W. (1985). *Dialética do Esclarecimento*. (G. A. de Almeida, trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1947)
- LEIBNIZ, G.W.A.(1979) Monadologia. (Marilena de Souza Chauí Trad). In: Textos escolhidos Newton/Leibniz. São Paulo: Abril Cultural. p. 104-115.
- MARCUSE, H.(1981). *Eros e Civilização*. (A. Cabral, trad.) Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1955)
- \_\_\_\_\_. (1982) *A Ideologia da Sociedade Industrial*. 6.ed. Rio de Janeiro, Zahar Editora
- MARX, K. (1978). Manuscritos Econômicos-Filosóficos. Em: \_\_\_\_\_. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural (Trabalho original publicado em 1844), p. 7-48.
- PIAGET, J. (1973) *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense.
- \_\_\_\_\_. (1975) *O Nascimento da Inteligência na Criança*. 2. Ed. Rio de janeiro: Zahar editores, (Trabalho original, 1947 )
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. (1988) *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU.
- ROUANET, S.P (1983) *Teoria Crítica e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Recebido em maio

Aprovado em julho

## Psicologia Aplicada ao Trabalho e Formação do Indivíduo na Sociedade Administrada: contribuições das obras de F. W. Taylor, Henri Fayol e Lèon Walter para o controle e dominação dos indivíduos

*Psychology applied to labor and subject-formation in an administered society: contribution of the works of F. W. Taylor, Henri Fayol and Lèon Walter for the control and domination of individuals*

---

**Denise Alves Guimarães**

Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta da Universidade Federal de São João Del Rei – Campus Centro – Oeste.  
guiclara@bol.com.br

Este texto apresenta resultados e discussões da pesquisa desenvolvida sobre a relação entre Psicologia aplicada ao trabalho e ideologia da racionalidade tecnológica, considerando a atitude de psicólogos da área de Psicologia organizacional e do trabalho a respeito de sua atuação nas organizações, especificamente no que se refere à formação para o trabalho.

Os questionamentos que nortearam o percurso da pesquisa buscaram compreender os elementos que estruturam a atuação de psicólogos nas organizações e podem ser formulados da seguinte maneira: os profissionais de Psicologia também se encontram aprisionados na impotência do pensamento e da ação em relação a outras formas de existência humana que possam ir além do trabalho alienado; da apologia ao trabalho; da formação do homem reduzida à formação para o trabalho e da justificativa do controle e da dominação do homem aos objetivos do sistema produtivo? Buscando responder a tais questionamentos, foi realizada pesquisa de campo com 106 psicólogos que atuam nos municípios de Belo Horizonte, Contagem e Betim, utilizando-se um Questionário de Dados

Pessoais e Profissionais e uma Escala de Atitudes especialmente construída para esta pesquisa e composta por quatro subescalas, a saber: subescala Racionalidade Tecnológica (RT), subescala Atuação de Psicólogos (AP), subescala Controle de Trabalhadores (CT) e subescala Concepção de Trabalho e de Trabalhador (T). As respostas dos sujeitos tanto apontam para o aprisionamento dos mesmos em relação à impotência do pensamento e ação para além da realidade tal qual está organizada atualmente, quanto para as possibilidades de resistir aos elementos que promovem a fixidez do atual conjunto de relações sociais que organiza a realidade guiada pela ideologia da racionalidade tecnológica.

A pesquisa foi desenvolvida com base no referencial disposto pela teoria crítica da sociedade, especialmente as discussões desenvolvidas por Theodor W. Adorno, Marx Horkheimer e Herbert Marcuse; na literatura específica da área de Psicologia aplicada ao trabalho e nas experiências profissionais da autora. Procurou-se verificar, de modo geral, a existência de possíveis relações entre as tendências de atuação dos psicólogos que atuam nas organizações e a ideologia da racionalidade tecnológica. De forma específica, procurou-se investigar: a) elementos que caracterizam a atuação dos psicólogos na área de Psicologia organizacional e do trabalho; b) o grau de concordância dos psicólogos às exigências do sistema produtivo em relação ao controle dos trabalhadores especialmente nas atividades de recrutamento e seleção, de qualificação profissional, de acompanhamento de pessoal e de avaliação de desempenho; c) a posição dos psicólogos frente ao trabalho na sociedade administrada.

Das análises estatísticas dos dados da pesquisa empírica realizada mediante o diálogo com a base teórica, as pesquisas da área, os dados históricos e a discussão com a obra de autores que influenciaram a Psicologia aplicada ao trabalho no Brasil, foi possível confirmar a hipótese central da pesquisa de que as tendências de atuação de psicólogos nas organizações estão associadas à ideologia da racionalidade tecnológica. Considerando a Psicologia aplicada ao trabalho como parte do conjunto de elementos que compõem a atual forma de organização da sociedade, sua relação com a ideologia da racionalidade tecnológica está expressa pela adesão dos psicólogos aos valores e padrões que esta impõe; pelas discordâncias dos psicólogos em relação aos mesmos, demonstrando que permanecem as possibilidades de resistência, reflexão e crítica entre esses profissionais e também nas atuais dificuldades em analisar criticamente e avaliar o conjunto de relações sociais, percebendo as contradições

que a constitui, o que pode ser verificado no equilíbrio entre concordâncias e discordâncias em relação às exigências do sistema produtivo no que se refere ao controle dos trabalhadores, expressos nos resultados da subescala Controle de Trabalhadores.

Sustenta-se que a atuação do psicólogo nas organizações tanto pode se apresentar como conjunto de conhecimentos científicos e práticas que podem beneficiar o desenvolvimento humano, quanto pode se apresentar como conjunto de conhecimentos científicos e práticas que se voltam para o incremento da produtividade, posições que foram confirmadas na pesquisa empírica. Como tecnologia que se volta ao aumento de produtividade a Psicologia aplicada ao trabalho estabelece compromissos com o sistema produtivo em relação ao controle e dominação dos trabalhadores. Tal controle e dominação se expressam por meio de ações que busquem a adaptação e subordinação do pensamento, da consciência, da linguagem, dos comportamentos e dos relacionamentos entre indivíduos e grupos no cotidiano de trabalho e aos padrões definidos pelo sistema produtivo.

Na pesquisa realizada, as atividades desempenhadas pelos psicólogos nas organizações não são consideradas as referências únicas que definam seu compromisso com a ideologia da racionalidade tecnológica. Antes disso, o que define esse compromisso são as formas a partir das quais as atividades são conduzidas e as bases ideológicas que as estruturam. Nesse sentido, concordando com Martín – Baró (1997), sustenta-se a necessidade de que o psicólogo formule perguntas críticas a respeito da atividade que está desempenhando na sociedade e sobre as consequências históricas concretas que essa atividade está produzindo.

Das discussões desenvolvidas e resultados gerais da pesquisa, este artigo destaca especificamente os posicionamentos assumidos pela ciência, em especial pela Psicologia na relação educação-trabalho. As pesquisas de Motta (2004) e Silva (1992) explicitam o fato de que o processo de industrialização e modernização da sociedade brasileira trazia as exigências de adequação de mão-de-obra, portanto, seu acesso à saúde e também à educação. Nesse processo, destacam-se as contribuições da ciência e dos profissionais de psicologia para o desenvolvimento da perspectiva da instrução racional aos trabalhadores brasileiros. Partindo da perspectiva de extinção do ofício a ciência ajudou a colocar um ponto final na autonomia do trabalhador, apropriando-se dos conhecimentos desenvolvidos pelos mesmos sobre o processo de trabalho,

subordinando-o ao controle da gerência e justificando também a necessidade de dominação do homem sobre outros homens.

A respeito da relação educação-trabalho a pesquisa de campo realizada com psicólogos que atuam nas organizações demonstrou que dentre as principais atividades desempenhadas por psicólogos nas organizações destacam-se, em segundo lugar, aquelas vinculadas à qualificação profissional, representando 71% do total da amostra, tendência observada desde a pesquisa do Conselho Federal de Psicologia realizada em 1988. Destaca-se ainda que dentre os cursos de formação complementar realizados pelos sujeitos e indicados como necessários para atuar na área de psicologia organizacional e do trabalho, aparece em primeiro lugar a opção “Cursos de curta duração: Treinamento e Desenvolvimento”, mencionado por 55 sujeitos ou 52% da amostra.

Considerando a posição das atividades de qualificação profissional no conjunto de atividades desempenhadas pelos psicólogos nas organizações e os resultados da subescala de Atuação Profissional que permitem confirmar a hipótese de que a atuação dos psicólogos é caracterizada prioritariamente pelos compromissos que estabelece com a manutenção e reprodução dos interesses da sociedade administrada, admite-se a associação entre qualificação profissional e os elementos que caracterizam a sociedade guiada pela ideologia da racionalidade tecnológica.

Buscando compreender as bases ideológicas que estruturam a atuação de psicólogos nas organizações e também a relação entre Psicologia e educação adaptativa aos desempenhos úteis, o próximo tópico deste texto destaca alguns aspectos da análise de obras de Taylor, Fayol e Léon Walther à luz da teórica crítica da sociedade. As obras analisadas foram amplamente difundidas no mundo e no Brasil e demonstram o compromisso da ciência com a organização do trabalho e o controle dos trabalhadores.

## A formação do indivíduo na sociedade administrada

As obras analisadas exemplificam a convergência entre ciência e interesses econômicos, explicitando as principais ideias que sustentaram o projeto de modernização tecnológica do país a partir da década de 1930. São elas: *Princípios de Administração Científica* do engenheiro estadunidense Frederick W. Taylor, publicado em 1911 e traduzido para o português em 1963; *Administração*

*Industrial e Geral* do engenheiro francês Henri Fayol, publicado em 1925 e traduzido para o português em 1950 e, por último, o livro *Psicologia do Trabalho Industrial* do psicólogo russo Léon Walther, publicado em 1926, traduzido pela primeira vez para o português por Lourenço Filho em 1929, com a segunda edição aumentada publicada em 1953.

Mediante as obras analisadas ensaja-se discutir a atual forma de organização social guiada pela ideologia da racionalidade tecnológica e, conseqüentemente, pelo princípio de que o progresso da indústria e do modo de produção capitalista representa também o progresso da humanidade. Além disso, as análises evidenciam a função ideológica assumida pela ciência na sociedade administrada.

Em seu conjunto, essas obras discutem a formação do indivíduo a partir de uma perspectiva de adaptação às formas de controle impostas pela sociedade atual, bem como a organização da vida dos indivíduos sob o domínio do princípio de desempenho. Os autores argumentam que a formação do indivíduo deve ser guiada pela ideia de que a organização racional do trabalho, ao estabelecer o aumento progressivo da exploração da força de trabalhado, levaria a humanidade ao progresso, o qual, por sua vez, pode ser traduzido como o processo de produção e o acesso da população aos bens de consumo disponíveis.

Para as discussões sobre a formação do indivíduo recorre-se ainda às análises desenvolvidas por Adorno (1971) sobre a *Teoria de la seudocultura*, e a articulação com a *Indústria Cultural* (Horkheimer e Adorno, 1985). Em 1971, Adorno analisa a formação do homem na sociedade contemporânea, considerando duas teses: a tese da necrose da formação cultural e a tese da socialização da pseudocultura ou pseudoformação. A discussão que Horkheimer e Adorno (1985) haviam iniciado sobre a formação do homem no capitalismo tardio como formação para o consumo é retomada no texto da indústria cultural e desenvolvida por Adorno (1971) a partir do conceito de pseudoformação.

Para Adorno (1971) a crise da educação ou crise pedagógica deve ser compreendida em seu aspecto mais amplo como crise da formação cultural. O colapso da formação cultural e, portanto, a complexidade da pseudoformação está em compreender que ela faz parte de um conjunto de fatores sociais que não devem ser vistos isoladamente e dissociados da própria formação cultural, das influências e prejuízos que sofre. Não se pode pensar na formação cultural e, portanto, na formação do indivíduo isolando-a das condições concretas de

existência e, nessa medida, a formação cultural sob a lógica da indústria cultural é a formação que renuncia às formas diferenciadas de socialização para apegar-se à reprodução dos estereótipos apresentados por essa indústria como mercadorias.

A pseudoformação representa a forma atual de socialização por meio da qual a consciência tem renunciado à autodeterminação e, por isso, apresenta-se fixada como falsa consciência, como consciência que nega a particularidade para identificar-se com a totalidade adaptadora. A falsa formação é regressiva porque promove o nivelamento e a padronização do indivíduo para que atenda às exigências do sistema produtivo. Nesse sentido, promove uma consciência externamente determinada, promove a heteronomia.

À medida que a indústria cultural só se interessa pelos homens como consumidores e trabalhadores, ela se incumbem de garantir que os homens permaneçam restritos a estas duas categorias por meio da pseudoformação. Daí, pode-se compreender porque hoje a educação se apresenta com alto grau de superficialidade e utilitarismo, servindo à manutenção da realidade existente, fazendo com que os indivíduos permaneçam como instrumentos da reprodução da cultura das massas em larga escala, ou se apresentem como apêndices do sistema produtivo.

Recorrendo a Freud, Adorno (1971) destaca também que o mal-estar na cultura decorre justamente da pressão que esta exerce sobre os indivíduos por meio da adaptação extremada à realidade a ponto de impedir as possibilidades de que sejam tomadas decisões individuais. O preço pago por essa conformação constante é a agressão. Trata-se, portanto, da negação do antagonismo social inconciliado, a partir da qual seria possível pensar que a realidade poderia ser diferente. Assim, o caráter regressivo da pseudoformação se apresenta sob a forma da negação das contradições e das relações de força que se estabelecem na sociedade.

A pseudoformação apresenta-se como a ideologia da adaptação ao esquema de dominação que justifica as relações de dominação, calcadas na sujeição e mando. A dominação do homem sobre o próprio homem e a dominação do homem sobre seu próprio corpo (limites, ritmo, formas e desejos) é o estereótipo maior que a indústria cultural veicula e em torno do qual ocorre a formação do homem na sociedade atual.

Sob o argumento da autoconservação, a pseudoformação aniquila o particular para perpetuar a mesmice. A integração à sociedade é uma ideologia que aparece tanto nas categorias de consumo quanto na forma de apresentar a

singularidade e liberdade como equivalentes de isolamento, desvinculação ou solidão. No entanto, contrariamente a essa forma regressiva de apresentação do singular como correspondente ao isolado, este deve ser compreendido em sua relação com o todo, com a sociedade e as contradições que ela expressa.

As relações sociais entre os homens, de acordo com a formação em voga, aparecem mediadas pelo caráter fetichista da mercadoria, pela superficialidade, pelo utilitarismo, pela coisificação da consciência e pelo medo de aniquilamento que se associa ao medo de não pertencer ao circuito de consumo. A necessidade de fazer algo que é valorizado pela coletividade é, ao mesmo tempo, hostilidade em relação aos outros homens que não compartilham dos mesmos objetivos e valores.

Do ângulo da formação, as obras de Taylor, Fayol e Walther ilustram a regressão da formação à adaptação. Nelas, os elementos que constituem a pseudoformação como formação para o trabalho são expressos pelos conteúdos a serem ensinados, pelas formas de transmissão desses conteúdos e pelo modelo de indivíduo a que se pretende formar. Além disso, expressam o claro compromisso da ciência em promover a identificação dos interesses da humanidade aos interesses do capital. Em todos os espaços da vida, não somente na oficina, mas também nas famílias, nas igrejas e nas escolas a formação do homem se volta para a dominação, a sujeição e a adaptação ao existente, colocando o indivíduo cada vez mais isolado e impedido de estabelecer relações cooperativas ou solidárias com outros homens, tanto no ambiente de trabalho quanto fora dele.

## **FREDERICK WINSLOW TAYLOR: A APOLOGIA AO CONTROLE E DOMINAÇÃO DOS OPERÁRIOS**

A obra do engenheiro estadunidense Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915), considerado o “Pai da Organização científica do Trabalho” foi publicada em 1911 e está voltada para a apresentação de suas ideias revolucionárias e experiências bem-sucedidas apoiadas no conhecimento científico para viabilizar o progresso por meio da organização racional do trabalho e do trabalhador. Expressa de forma clara e objetiva, como era de se esperar de um homem comprometido com a ciência e o progresso, seus métodos de desenvolvimento de relações harmônicas entre os patrões e os operários; a valorização do sacrifício pessoal e da dedicação ao trabalho como prova de caráter; a necessidade de



padronização de tempos, movimentos, instrumentos, pensamentos e atitudes e a necessidade de controle dos trabalhadores por meio da disciplina representavam elementos que, certamente, levariam ao progresso das nações.

Taylor representa, ao mesmo tempo, o formulador de uma nova maneira científica de organizar o trabalho e controlar os trabalhadores, portanto, exemplo da aplicação e utilidade da ciência a serviço dos interesses econômicos e também a expressão do pensamento e dos valores de seu tempo; de um mundo guiado pela racionalidade técnica e instrumental.

Sua obra é um interessante exemplo da crença no princípio do sacrifício tomado como uma necessidade social em toda a sua irracionalidade (Horkheimer e Adorno, 1985) e também do caráter regressivo da formação do homem reduzida à formação para o trabalho (Adorno, 1971), uma vez que o trabalho é compreendido como principal elemento formador do caráter dos homens.

Os conceitos e princípios formulados por Taylor foram especialmente analisados por Marcuse (1999a), que toma o gerenciamento científico como expressão da união entre ciência e interesses industriais por meio do estabelecimento de leis naturais que regulavam a disciplina fabril e o comportamento dos indivíduos. Analisa ainda que a justificativa do controle dos trabalhadores é tomada por Taylor como forma de desenvolvimento da individualidade dos mesmos, além da intensificação da produção e da padronização serem considerados como resultados bem sucedidos da aplicação do conhecimento científico. As lições de Taylor sobre sacrifício pessoal, submissão e dedicação ao trabalho representam lições sobre as maneiras como o indivíduo pode mostrar-se útil na vida através do adequado desempenho de funções preestabelecidas, de acordo com os interesses econômicos.

A medida do sucesso individual é definida por Taylor em termos dos sacrifícios pessoais, em nome da manutenção do sistema produtivo, das relações de exploração e do progresso. São muito claramente apresentadas pelo autor duas lições para uma vida profissional bem sucedida e um caráter sem desvios: a submissão aos interesses do capital e a importância dos resultados do trabalho acima de todas as coisas.

Compartilhando das preocupações de seu tempo, Taylor expressa a ideia de que a eficiência nacional, portanto o progresso, poderia ser alcançado por meio da competência individual para o trabalho industrial e por esse motivo,

desenvolve a argumentação de que seria preciso dedicar-se à formação do homem competente para o trabalho industrial. Para o autor, a formação de homens eficientes representa o bom treinamento de homens comuns, organizados de forma adequada e eficiente para a cooperação.

Afirma ainda que a organização científica do trabalho e a crescente importância dos sistemas de organização inauguram um momento em que começam a ser deixadas as velhas práticas para se por a caminho do futuro. Desta forma, se no passado o homem estava em primeiro lugar, a partir daquele momento o sistema passa a ter primazia sobre o homem, o que afirma a necessidade de homens competentes em seu interior.

Taylor pretendia mostrar que os problemas de ineficiência das nações e as perdas econômicas de países industriais, eram decorrentes da ineficiência dos atos diários. O autor classifica como atos diários ineficientes as ações, pensamentos e linguagem que divergem da padronização e do caráter unidimensional da sociedade guiada pela ideologia da racionalidade tecnológica. Pertenciam ao campo de atos diários ineficientes, dentre tantos elementos que tornariam a vida pluridimensional, a espontaneidade da ação humana; a criatividade; as formas de perceber, analisar, criticar e expressar as contradições presentes na sociedade; a autonomia para definir a ação, o pensamento e a linguagem; os conhecimentos desenvolvidos pelos indivíduos, bem como as formas de resistir à dominação e imposição de tarefas, de ritmos, de movimentos e de tempos externamente determinados; enfim, os outros tantos elementos que comporiam uma vida que vale a pena ser vivida.

Desse modo, a ciência transformada em tecnologia voltada ao aumento da produtividade colabora para que as marcas do particular, do individual se convertam em perdas, desperdícios, atos errôneos, mal dirigidos e desatentos. Em relação a esses aspectos, a Administração Científica consagrada como uma panacéia reforça a ideia de que o treinamento como forma de planificação, generalização e padronização de comportamentos, pensamentos e linguagem tem maior importância que a perícia e de tudo mais que representa a marca do particular.

A experiência dos trabalhadores é o ponto de partida para o desenvolvimento da ciência de Taylor. Ele parte dos conhecimentos e das habilidades desenvolvidas ao longo do tempo pelos trabalhadores na execução das atividades para, então, estudá-las minuciosamente, dividi-las em etapas e estabelecer sobre elas o

máximo de padronização e controle que pudessem levar à intensificação da produção. Ao mesmo tempo em que se apropria da experiência desenvolvida pelos trabalhadores ao longo do tempo, utiliza-se da estratégia de dizer que estes nada sabem. Assim, ao propor que a experiência fosse substituída pela ciência, o que ele nega é a possibilidade de autonomia do indivíduo e também o conjunto de elementos que estão envolvidos nessa experiência transmitida pela tradição oral entre os trabalhadores e que estão diretamente relacionados com os antagonismos entre capital e trabalho. Na transmissão da experiência do trabalho que se desenvolvia fora do gerenciamento científico, tanto estavam contidos os tempos, os movimentos e os ritmos dos indivíduos em oposição aos tempos, os movimentos e os ritmos do sistema produtivo quanto as possibilidades de resistência ao controle no trabalho que conferiam ao trabalhador certa autonomia. Para negar a autonomia dos trabalhadores Taylor reafirma que o conjunto de trabalhadores é incapaz, “por seu isolamento”, de executar seu trabalho em conformidade com as normas ou leis da ciência. Mesmo o operário mais competente é considerado incapaz de compreender a ciência do trabalho sem a orientação de técnicos e gerentes.

Considerando-se, portanto, as possibilidades de autonomia dos trabalhadores e também as possibilidades de resistir ao controle e padronização no trabalho que estavam contidas nas experiências e conhecimentos desenvolvidos e transmitidos por artífices, Taylor se esforça em desqualificá-las e substituí-las pela ciência. A experiência e habilidade individual são consideradas, na obra do autor, como um conjunto de conhecimentos tradicionais que, por preservar o arbítrio do operário na escolha do método para a realização do trabalho, mostrava-se incompatível com a administração e, portanto, com o progresso.

## HENRY FAYOL: A APOLOGIA AO SISTEMA DE COMANDO

A obra mais conhecida do Engenheiro francês Jules Henry Fayol (1841 - 1925) foi publicada em 1916 e assim como Taylor, Fayol (1989) desenvolve estudos e argumentos que expressam claramente seus compromissos e os compromissos da ciência com o desenvolvimento do poder econômico. No entanto, enquanto Taylor fez apologia ao controle direto dos trabalhadores e a formação destes para atender às exigências do trabalho industrial, Fayol dedica-se a fazer apologia ao comando e à formação de homens capacitados para comandar outros homens. Para tanto, desenvolve seus estudos, experiências

e argumentações em torno da necessidade de estabelecer os métodos e os instrumentos mais adequados para que os chefes pudessem impor a ordem e a disciplina no trabalho. Nesse sentido, seguindo os princípios da racionalidade tecnológica que caracterizam a sociedade contemporânea e tomando, portanto, como modelo de conhecimento válido aquele desenvolvido pelas ciências naturais, desenvolve uma ciência da previsão, da organização, do comando, da coordenação e da fiscalização ou controle.

Tanto quanto Taylor, Fayol formula uma ciência que pode ser aplicada aos mais diferentes tipos de atividade social. Suas proposições foram consideradas aplicáveis a toda ação coletiva organizada, ou seja, aplicáveis em organizações grandes e pequenas, industriais, comerciais, políticas, religiosas e, inclusive, nas famílias.

Fayol também insiste na ideia de que é possível promover a harmonia de interesses que se opõem na realidade de trabalho e de outros aspectos da vida social, mesmo que para se chegar a tal harmonia seja necessário perpetuar os argumentos que justificam a necessidade de controle e dominação dos diferentes elementos que compõem a vida humana. Esse modo de pensar e de perceber a realidade exemplifica as formas a partir das quais a sociedade administrada promove a unificação de opostos, impulsiona a atrofia dos indivíduos em perceber as contradições presentes na sociedade e impele ao novo conformismo que se apresenta sob a forma de consciência feliz, ou seja, a crença de que a realidade seja racional (Marcuse, 1967).

Em relação à formação do indivíduo, defende a necessidade de que o ensino administrativo ocorra primeiramente nas escolas e depois nas oficinas, uma vez que a escolha adequada de homens incumbidos do comando e do controle deveria guiar-se pelas capacidades administrativas e não pelas capacidades técnicas dos candidatos. Destaca que homens de valor superior seriam aqueles que se destacassem “por suas qualidades de presença, autoridade, ordem, organização e outras, que são os próprios elementos da capacidade *administrativa*” (Fayol, 1989, p. 37, grifos no original). Nesse sentido, para a manutenção do todo administrado, o ensino administrativo é apresentado pelo autor como uma necessidade social e deve ser introduzido desde as escolas primárias até o curso superior.

Também desenvolve argumentações sobre a necessidade de transcender o campo de conhecimentos guiados pela experiência para que os conhecimentos verdadeiramente úteis a todos possam ser desenvolvidos como uma ciência,

particularmente como uma doutrina administrativa. A esse respeito, defende que as capacidades administrativas podem ser aprendidas, desde que seu ensino se apoie em uma doutrina administrativa consagrada ao invés de apoiar-se nas doutrinas pessoais.

A abrangência da aplicação de noções de controle e padronização presentes nas obras de Fayol e de Taylor exemplifica a maneira como a sociedade contemporânea está caracterizada como um todo administrado no qual estão presentes as ideias de totalitarismo de uma sociedade estruturada a partir da padronização de pensamentos, comportamentos, formas de se expressar e de se relacionar e pela fixidez da realidade e das relações entre todos os elementos da realidade (Horkheimer; Adorno, 1985).

Fayol também compartilha da concepção de que a formação do homem é equivalente à formação para o trabalho<sup>1</sup> e que os elementos da formação para o trabalho devem estar presentes nos mais diferentes aspectos da vida. A esse respeito afirma que mais importante que escolher um agente é dedicar-se à sua formação, que “representa geralmente longos e laboriosos esforços de que participam a família, a escola, a oficina e o Estado” (Fayol, 1989, p. 105).

## LÉON WALTHER: TAYLOR CORRIGIDO PELA PSICOLOGIA

A obra aqui analisada do psicólogo russo Léon Walther (1889 – 1963) foi publicada em 1926, ano a partir do qual o autor passa a seguir carreira acadêmica, lecionando em diferentes instituições de ensino superior e também atuando como encarregado de cursos especiais na Universidade de Minas Gerais, dentre outras, difundindo a tecnopsicologia.

A tecnopsicologia de Walther (1953), compreendida como a aplicação da Psicologia à técnica do trabalho, pode ser caracterizada como um esforço para apresentar uma Psicologia constituída como conhecimento válido de acordo com os referenciais de cientificidade da época. Guiada pela ideologia da racionalidade tecnológica e por seu princípio de desempenho, a tecnopsicologia dedicou-se a estudar as melhores condições de aproveitamento do homem no trabalho, lançando mão das formas de apropriação e adequação dos fatores psíquicos. Pautada no conceito de aptidão, recorreu à natureza humana para

---

<sup>1</sup> Para maior detalhamento sobre a função da escola, da oficina (patrão), da função da família e a função do Estado na formação de agentes e chefes, consultar Fayol (1989).

fixar as capacidades e limites do indivíduo em referência aos parâmetros definidos pela utilidade ao sistema produtivo. Contribuiu para o estabelecimento de uma categorização dos indivíduos em capazes ou incapazes; produtivos ou improdutos; portanto, úteis ou medíocres.

Na busca de leis gerais que regulassem o funcionamento do psiquismo, desenvolveu-se como conjunto de técnicas adaptativas que tanto negava os elementos da realidade que apontavam as contradições da relação entre capital e trabalho quanto negava a existência humana que não estivesse relacionada aos interesses econômicos. Desse modo, dando sua contribuição científica no movimento de insistente desqualificação do homem e da vida, eis um exemplo da Psicologia convertida em tecnologia, em instrumento que se presta à justificação da dominação do homem na atual forma de organização da sociedade.

Destaque-se que a obra de Walther exemplifica de forma contundente a manipulação dos processos psicodinâmicos que passa a figurar como a principal tecnologia (Heloani, 2005), o exagero da visão técnica da realidade que expressa o caráter totalitário assumido pela técnica (Crochík, 1999), a redução do padrão de competência à reprodutibilidade técnica que somada ao ideal natural identificam o particular e o universal e definem a imitação como o caminho a ser seguido (Horkheimer; Adorno, 1985), e, por fim, a regressão do corpo e da mente a instrumentos de trabalho alienado em uma sociedade transformada em sistema de desempenhos úteis (Marcuse, 1999b).

O prefácio da edição francesa foi escrito por Claparède, em 1926, afirmando ser o livro de Walther o primeiro em língua francesa que permitia ter uma visão geral de todo o campo da tecnopsicologia, ou seja, da Psicologia aplicada ao trabalho. Tanto no prefácio de Claparède quanto ao longo da obra, as formas de exploração da força de trabalho mediante o controle, não somente de movimentos, mas também de pensamentos, são reverenciadas pelos enormes benefícios que trazem ao operário. É constante o argumento da bondade e benefício contidos na dominação, na exploração, na supressão do pensamento e na perda de autonomia não somente por parte dos operários, mas também por parte dos responsáveis pelo controle e comando.

O grande mérito de Walther, no entanto, é destacado por Claparède como o fato de ter conseguido a harmonia entre operários e patrões e, assim, ter corrigido o princípio de racionalização do trabalho com a Psicologia aplicada à

técnica do trabalho. Assim, o grande mérito da Psicologia aplicada ao trabalho na obra de Walther desenvolve-se em torno da harmonia que aquela seria capaz de promover entre capital e trabalho. Esse entendimento, à luz da perspectiva aqui adotada, significa que a Psicologia e suas técnicas convertem-se em tecnologia, em instrumento de controle e dominação social que se mostra capaz de corrigir a organização racional do trabalho formulada por Taylor, na medida em que ensina as formas de promover a identificação do explorado aos valores do explorador, fazendo com que os primeiros permaneçam profundamente simpáticos à situação em que se encontram. A Psicologia, desde uma perspectiva adaptativa, dá um passo adiante no controle e dominação do indivíduo no trabalho, lançando mão dos conhecimentos da fisiologia muscular, além dos aspectos psicológicos que podem tornar o trabalho automático. A esse respeito, Walther desenvolve argumentos de que o trabalho automatizado, ou seja, tornado inconsciente, libertaria a mente humana para que ela se ocupasse de coisas mais importantes. O automatismo na execução da tarefa é tomado, portanto, como a máxima adaptação do homem ao trabalho.

O princípio adaptativo é a marca distintiva da obra de Walther e reflete a visão do conhecimento científico da época, compartilhando da noção de que todos os elementos da realidade compunham um todo sistemático em equilíbrio. Também considera que todo organismo vivo pode ser definido como um sistema que busca manter-se em equilíbrio e a vida é o permanente reajustamento deste equilíbrio do sistema orgânico, constantemente rompido. Para ele, “A vida mental, a conduta, têm por função suprir à insuficiência da adaptação natural do organismo” (Walther, 1953, p.105). Ao longo das suas argumentações fica visível que a adaptação não é tratada em termos dos interesses dos indivíduos e não se configura como uma adaptação para a saúde, bem-estar e satisfação. Ao contrário, a adaptação é tratada em termos de conformação dos indivíduos aos interesses econômicos tomados como interesse geral da humanidade. A adaptação é a forma de tornar-se útil na vida; é adaptação à exploração, à submissão, à dominação e à heteronomia.

A adaptação do operário ao trabalho representa a condição primordial da organização racional do trabalho. Para tanto, o autor privilegia a análise da vida mental a partir do ponto de vista funcional, buscando conhecer o papel que funções específicas desempenham na vida do indivíduo e, desta maneira, os fenômenos psíquicos são encarados segundo sua significação para o organismo

ou em relação ao valor de adaptação ao meio físico e ao ambiente social. Segundo o autor, o ponto de vista funcional em Psicologia é de fundamental importância para explicar a conduta humana, o comportamento, uma vez que permite o estabelecimento de suas leis, a saber, das relações constantes entre certas condutas e certas situações.

Argumenta que a formação operária deve ser uma formação funcional a partir da qual se faria exercer a função naquilo que constituiria sua característica vital e dessa forma, fazer com que a função se exercesse nas condições em que ela seria instrumento útil. Nesse raciocínio, a função seria adequadamente exercida quando se caracterizasse como instrumento útil e, assim, a formação do indivíduo deveria guiar-se pela utilidade ao sistema produtivo.

Recomenda que a formação profissional do aprendiz deve ser feita em um ambiente escolar instalado junto às fábricas, uma vez que as oficinas não são um ambiente adequado ao intenso desenvolvimento mental e moral desejado para os jovens. Sobre a escola de formação profissional, afirma que esta “deverá não matar o gosto do aprendiz pelo trabalho” (Walther, 1953, p.115-116). Recomenda também que a linguagem que deve ser usada para favorecer o aprendizado dos operários em relação aos problemas técnicos esteja pautada exclusivamente nos exemplos reais colhidos no próprio ambiente de trabalho; as explicações devem ser sempre objetivas, expressas em frases curtas e precisas e nunca de forma abstrata. Além do recurso a uma linguagem de caráter unidimensional, afirma ainda que “A aprendizagem deve visar a desenvolver as funções intelectuais e morais mais do que abarrotar o espírito de uma massa de noções mortas. A escola deve fazer amar o trabalho” (Walther, 1953, p. 116).

As argumentações do autor exemplificam: a) o aspecto unidimensional de uma vida humana reduzida à incessante luta pela sobrevivência, traduzida no argumento de que o homem só se torna útil pelo trabalho (Marcuse, 1967); b) os elementos de irracionalidade da razão esclarecida, a partir da qual só é possível a autoconservação pelo trabalho, o que leva ao sacrifício do indivíduo e da vida (Horkheimer; Adorno, 1985); c) a separação entre sujeito e objeto, instituída pelo esclarecimento para dar sustentação à abstração convertida em instrumento do esclarecimento. Nesse sentido, a distância que a ideologia da racionalidade tecnológica e a ciência estabelecem entre sujeito e objeto é a distância entre a coisa dominada e aquele que domina. Assim, o trabalho do homem não lhe pertence, tampouco os objetos produzidos e o conhecimento



de como fazê-los. No entanto, pela incapacidade dos operários em perceber a realidade e conhecê-la, cabe à ciência ou às instâncias autorizadas para seu comando e controle apresentá-los à realidade da forma com acreditem ser conveniente mostrar (Horkheimer; Adorno, 1985); d) o conjunto de conhecimentos que nega o caráter histórico-social do psiquismo, uma vez que tomam o trabalho como uma abstração, desconsiderando sua existência concreta (Sass, 2008a) e que se mostra pela argumentação de elevação moral, saúde e bem-estar dos operários que poderão ser alcançadas independentemente das condições concretas de seu trabalho; e) as atuais formas de socialização que definem um modo de funcionamento do indivíduo e da sociedade e nas quais é possível perceber que o amor converte-se em ideologia de dissimulação do ódio. Assim, deve-se ensinar o indivíduo a amar o trabalho e nesse princípio de aprendizagem vê-se que nem o amor resistiu à ciência e à indústria que dele se apropriaram, transformando-o em instrumento de realização da razão esclarecida (Horkheimer; Adorno, 1985); f) o argumento insistente do benefício que a Psicologia pode trazer ao promover a liberação do pensamento do operário em relação à atividade que executa e que representa, na verdade, as estratégias de conformação que apresentam a liberação do pensamento como a sua negação (Horkheimer; Adorno, 1985); g) finalmente, exemplificam as duras críticas feitas por Marcuse (1999a) em relação às formas empreendidas pela Psicologia Industrial para a manutenção do sistema de vida criado pela indústria moderna, dentre elas, a perpetuação de uma vida baseada nos princípios da mais alta eficácia, conveniência e eficiência e controle hierárquico sobre os homens; a internalização da autodisciplina, do autocontrole e do ajustamento do comportamento humano para manter o sistema econômico e que se converte em forma de manutenção da própria vida; a modelagem do comportamento humano para o desempenho de uma determinada tarefa, o que significa dizer que o treinamento para o trabalho desenvolve habilidades que transformam a personalidade em um meio para atingir fins que perpetuam a existência do homem como instrumento e que levam a um conseqüente aprisionamento da personalidade na função.

Em relação à promoção do princípio do automatismo, cabe destacar que este representa uma das grandes propostas e contribuições da Psicologia ao trabalho industrial. O automatismo como supressão do pensamento e da vontade do indivíduo na execução de movimentos e tarefas é a expressão da heteronomia.

Sob a alegação de libertar o pensamento do trabalhador, a Psicologia toma para si a tarefa de pensar pelo homem que trabalha, a promover a padronização dos movimentos a serem realizados, o modo como se realizam e quando se realizam, além de definir sua realização mediante o critério de utilidade ao sistema produtivo.

Conforme apresentado ao longo da breve análise das obras de autores que influenciaram a Psicologia aplicada ao trabalho no Brasil, os argumentos desenvolvidos pelos mesmos para justificar o controle e dominação dos homens e a formação tomada como sinônimos de formação para o trabalho demonstram sua convergência com a ideologia da racionalidade tecnológica e seu princípio de desempenho. Esforçam-se em estabelecer a equivalência entre progresso industrial e progresso da humanidade; negar a violência contida na divisão do trabalho; manter uma vida que só tem sentido se estiver vinculada à incessante luta pela sobrevivência e, finalmente, perpetuar a noção do sacrifício de si e da vida como a contribuição de cada um em nome da falsa ideia de bem comum que estaria na concepção de progresso.

Promovem a apologia ao trabalho, ao controle e dominação dos homens; apresentam o emprego das técnicas que desenvolvem como solução simples e imediata aos problemas de controle do homem no trabalho e sustentam suas argumentações na mentira de que o trabalho e sacrifício são necessários à sobrevivência e bem-estar geral da comunidade. Dão ênfase à formação do indivíduo como equivalente à adaptação ao trabalho e partem do princípio de que os conhecimentos advindos da experiência prática devem ser substituídos pelos conhecimentos da ciência. No entanto, o que esta ciência tem a ensinar de forma tão insistente e constante são as lições de submissão à lógica da dominação e do sacrifício de si em nome dos interesses do sistema produtivo.

Insistem na desqualificação do indivíduo que nada sabe sobre si mesmo, sobre o trabalho que executa e sobre a realidade que o cerca. Estabelecem categorias que classificam os homens em superiores e inferiores, aptos ou inaptos, competentes ou medíocres a partir de seus desempenhos econômicos. Nos estudos desenvolvidos pelos três é de fundamental importância aprimorar as formas do controle do corpo e da mente que resultem em um melhor aproveitamento do homem no trabalho e na supressão de todos os outros elementos da realidade que pudessem interferir na execução da tarefa e nos rendimentos.

A maneira veemente como afirmam os interesses econômicos acima dos interesses dos indivíduos e da vida, demonstram uma forma de perceber o mundo e construir conhecimento sobre pessoas e coisas na qual não há espaço para a dúvida, para a reflexão e para a crítica. Nesse sentido, como afirmação do existente, seus conhecimentos científicos cumprem sua função ideológica e apresentam-se como tecnologia.

No entanto, ao insistirem na capacidade da ciência a serviço dos interesses do capital em promover a conciliação entre capital e trabalho e desenvolverem um conjunto de métodos, princípios e instrumentos que se voltam para a negação das oposições na relação entre estes, acabam por apontar, também de forma insistente, as contradições sociais presentes na atual forma de organização social, o que cria as possibilidades para pensar em outra forma de existência humana.

As análises apresentadas exemplificam algumas das contribuições da ciência desprovida de seu elemento crítico para a manutenção das relações sociais. Como a pseudoformação apresenta-se sob a forma predominante de formação atual e contém os elementos analisados neste texto, resta agora insistir nas investigações que ajudem a refletir em que medida a atuação profissional dos psicólogos da área de psicologia organizacional e do trabalho está relacionada à ideologia da racionalidade tecnológica, bem como as possibilidades de resistência estabelecidas pelos profissionais em relação a essa ideologia. Em relação às possibilidades de resistência insiste-se na importância de reflexões que possam elucidar as bases ideológicas que sustentam a própria formação vigente, a forma de perceber a realidade e os elementos que organizam e justificam o atual conjunto de relações sociais.

---

**Resumo:** Na atual sociedade, na qual a formação do indivíduo aparece preponderantemente regredida à formação para o trabalho, este artigo busca analisar a relação entre Psicologia e formação adaptativa aos desempenhos úteis ao sistema produtivo. Para isso, consideram-se os resultados da pesquisa empírica sobre atuação de psicólogos nas organizações e também os argumentos desenvolvidos por autores que influenciaram a Psicologia aplicada ao trabalho no Brasil para explicar o controle e a dominação dos indivíduos no trabalho e fora dele.

**Palavras-chave:** psicologia, formação, trabalho.

**Abstract:** In present society, where the individual's formation appears preponderantly regressed in relation to the formation for labor, this article aims at analyzing the relationship between Psychology and adaptive formation and the performances useful for the productive process. For this purpose, results were analyzed from empirical research on the action of psychologists in organizations as well as the arguments developed by authors who influenced Psychology Applied to Labor in Brazil, so as to explain the control and domination of individuals during labor and out of it.

**Keywords:** psychology, formation, labor.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. 1971. Teoria de la seudocultura. In: HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. *Sociológica*. Madrid: Taurus, pp. 233-267.
- \_\_\_\_\_. 1994a. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel (org.). *Sociologia*. 2ª ed. São Paulo: Ática, pp. 62-75.
- \_\_\_\_\_. 1994b A Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel (org.). *Sociologia*. 2ª ed. São Paulo: Ática, pp. 92-99.
- \_\_\_\_\_. 1995a. Progresso. In: ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, pp. 37-61.
- \_\_\_\_\_. 1995b. Sobre sujeito e objeto. In: ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, pp. 181-201.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON.
- CROCHÍK, José Leon. 1999. *A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista*. Tese de Livre – Docência, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- FAYOL, Henri. 1989. *Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação, controle*. Tradução: Irene de Bojano e Mário de Souza. 10ª ed. São
- HELOANI, José Roberto Montes. 2005. Psicologia do trabalho ou do capital? Eis a questão... *Psicologia Política*, v. 5, nº 10, pp. 297-312.
- HORKHEIMER, Max ADORNO, Theodor. W. 1985. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- \_\_\_\_\_. 1973. Ideologia. In: HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. *Temas básicos da Sociologia*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, pp. 184-205.
- MARCUSE, Herbert. 1999a. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H. *Tecnologia, guerra e fascismo*. Tradução: Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, pp. 71-104.
- \_\_\_\_\_. 1999b. Eros e civilização. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução: Álvaro Cabral. 8ª edição. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- \_\_\_\_\_. 1967. *A ideologia da sociedade industrial*. Tradução: Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar.
- MARTÍN – BARÓ, Ignacio. 1997. O papel do psicólogo. *Estudos de psicologia*, Rio Grande do Norte, vol. 2, nº 1. Texto disponível na Internet: <http://www.scielo.com.br>, em 18 de março de 2004.
- MOTTA, Júlia Maria Casulari. 2004. *Fragmentos da história e da memória da psicologia no mundo do trabalho no Brasil: relações entre industrialização e a psicologia*. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.
- SASS, Odair. 2008a. Relação entre Psicologia e Estatística na constituição do campo educacional. In: SASS, Odair. *Teoria crítica, educação e psicologia*. Projeto de pesquisa disponível na Internet: <http://www.pucsp.br>, em 19 de novembro de 2008.
- \_\_\_\_\_. 2008b. Psicologia Social e educação escolar brasileira. In: SASS, Odair. *Teoria crítica, educação e psicologia*. Projeto de pesquisa disponível na Internet: <http://www.pucsp.br>, em 19 de novembro de 2008.

SASS, Odair. 2008c. Psicologia e estrutura do ensino secundário brasileiro. In: SASS, Odair. *Teoria crítica, educação e psicologia*. Projeto de pesquisa disponível na Internet: <http://www.pucsp.br>, em 19 de novembro de 2008.

\_\_\_\_\_. 2008d. Controle social na sociedade industrial: aproximações entre psicologia e estatística. *Revista InterMeio*, v. 14, nº 28, pp. 41-56.

SILVA, Mário Ângelo. 1992. *Trabalho no Brasil: fundamentos para uma interpretação histórica*. Tese de Doutorado, Programa de pós-graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TAYLOR, Frederick Winslow. 1970. *Princípios de administração científica*. Tradução: Arlindo Vieira Ramos. 7ª ed. São Paulo: Atlas.

WALTHER, Léon. 1953. *Psicologia do trabalho industrial*. Tradução: Lourenço Filho. 2ª edição aumentada. São Paulo: Melhoramentos.

Recebido em janeiro

Aprovado em maio

# Educação, Memória e Gênero: contribuições de Norbert Elias<sup>1</sup>

*Education, memory and gender: Norbert Elias' contributions*

---

## **Magda Sarat**

Professora da graduação e PPG Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados  
magdasarat@ufgd.edu.br / magdaoliveira@ufgd.edu.br / mcsarat@gmail.com

A infância é um período da vida humana que se constrói histórica, social e culturalmente. É nessa fase que os indivíduos adquirem referências que serão levadas para a vida adulta, estabelecendo vínculos e formando concepções que passam de uma geração para a outra. A criança, conforme aponta Norbert Elias, é um indivíduo com um grau de maleabilidade e adaptabilidade que precisa do “outro” para se formar; ou seja, um indivíduo que precisa da sociedade para se tornar fisicamente adulto e também para construir suas concepções acerca da vida, do mundo e dos comportamentos. Numa ‘sociedade de indivíduos’, conforme a expressão de Elias, com a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas, é somente no diálogo entre indivíduos formados e outros em formação que as referências sociais entre os grupos poderão ser construídas. Segundo Elias, para “tornar-se psiquicamente adulto, o indivíduo humano, a criança, não pode prescindir da relação com seres mais velhos e mais poderosos” (1994b, p.30).

---

<sup>1</sup> Este artigo resulta de um Projeto de Pesquisa intitulado “Histórias e Memórias de Infância: identidade de gênero na formação de profissionais da Educação Infantil” que está sendo desenvolvido na UFGD. Teve concluída a Dissertação de Mestrado intitulada “Memória de Professoras da Educação Infantil: infância, gênero e sexualidade” defendida em maio de 2010 por Míria Izabel Campos (ver bibliografia em anexo). Além de 06 relatórios de Iniciação Científica concluídos. Temos em andamento 02 dissertações de mestrado, 04 planos de trabalho de Iniciação Científica em andamento e 05 Monografias de Trabalho de Conclusão de Curso da Pedagogia concluídas.

Se há uma intensa necessidade da assimilação de modelos sociais previamente formados pelo grupo de indivíduos adultos de uma sociedade, o qual contribui diretamente na “modelagem social” (ELIAS, 1994, p. 30) – agindo sobre as funções psíquicas e formando os padrões de individualização da criança –, podemos dizer que uma das referências a ser levada em conta é a percepção dos modelos de feminilidade e masculinidade que permitem conceber a identidade de gênero e o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade.

Considerando identidade de gênero como sendo uma percepção que nos identifica no processo de pertencimento a um grupo social, que se constrói para além dos papéis binários determinados socialmente – os quais indicam que homens e mulheres são condições que se opõem em diversos aspectos –, os modelos de sexualidade masculinos e femininos se apresentam, em princípio, como aqueles a serem socialmente aceitos. A identidade apontaria, pois, para a percepção subjetiva que o indivíduo adquire ou desenvolve de corresponder a um desses modelos, cumprindo aquilo que é convencionalizado socialmente para homens e mulheres ou satisfazendo expectativas geradas por eles<sup>2</sup>.

Deste modo, o objetivo do presente artigo, resultado e recorte de pesquisa mais ampla<sup>3</sup> foi buscar e investigar, nas memórias de professoras de crianças da Educação Infantil, experiências de infância que tivessem relação com a formação de sua identidade de gênero, inquirindo o modo como suas concepções se expressam nas práticas pedagógicas cotidianas com meninos e meninas que frequentam as instituições e que se acham sob sua responsabilidade pedagógica. Procuramos fundamentar a pesquisa no campo da história da criança, na história da Educação Infantil e nas temáticas de gênero, memória e identidade. Para isso, foram entrevistadas professoras que atuam nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMS) na cidade de Dourados-MS. As pessoas selecionadas que apresentamos neste artigo, apresentam formação superior e experiência profissional com crianças, sendo este o lugar a partir do qual falam.

---

<sup>2</sup> No caso dos preconceitos de gênero, os indivíduos que não correspondem às expectativas suscitadas pelos modelos podem sofrer desqualificações ou mesmo sanções provenientes do grupo social.

<sup>3</sup> Este artigo resulta de um Projeto de Pesquisa intitulado “Histórias e Memórias de Infância: identidade de gênero na formação de profissionais da Educação Infantil” que está sendo desenvolvido. Teve concluída a Dissertação de Mestrado intitulada “Memória de Professoras da Educação Infantil: infância, gênero e sexualidade” (ver bibliografia em anexo), além de planos de Iniciação Científica e Monografias de Trabalho de Conclusão de Curso.

## Infância, Criança e Civilidade.

Pensar a infância nos instiga a pensar em começos, origens, isto é, no início, princípio, bem como sobre o modo como os indivíduos vivem esse período da vida. A infância esteve sempre presente e, no entanto, só recentemente veio recebendo um enfoque mais atento no campo da teoria, podendo-se dizer que, historicamente construída, somente na Modernidade foi reconhecida como objeto de investigação.

Quanto a isso, é importante destacar que, ainda que as pesquisas nos apresentem autores que defendem a inserção e o nascimento da criança antes da Modernidade – e, nesse caso temos referências como Heywood (2004), Kulhmann Jr. & Fernandes, R. (2004), Kulhmann Jr. (2007), Danielle-Bidon & Paul Riché, (1994) –, a perspectiva histórica aponta o período moderno como o momento em que os indivíduos crianças foram percebidos e passaram a ter sua existência social reconhecida. Defendendo este aporte, temos trabalhos como os de Áries (1981), Badinter (1985), Postmann (1999), entre outros. Assim, independentemente das direções que possa tomar o debate teórico que se leva hoje acerca da história da criança e do surgimento da infância, o que se observa é o florescimento de uma pesquisa que atualmente se debruça sobre essa fase da vida humana, tão importante e reveladora de relações vividas em todos os grupos sociais, não importando o período histórico ou a cultura em que se inscreva.

Nessa direção, recorreremos mais uma vez a Elias, que contribui com o debate por meio de estudos no campo da sociologia e que apresenta uma perspectiva que busca reconhecer a infância e seu papel preponderante na continuidade da sociedade, postulando uma necessária relação entre as gerações. Elias apresenta a centralidade da infância no aprendizado dos modelos sociais do grupo do qual a criança faz parte, indicando a necessidade da formação sem a qual a criança continuaria a ser detentora apenas de características instintivas e não se transformaria num indivíduo social. Por outros termos, a construção da individualidade humana passa, na concepção de Elias, pela aprendizagem dos modelos sociais que são determinados pelo grupo, pois, conforme o autor aponta, “a criança precisa da modelagem social para se transformar num ser mais individualizado e complexo, a individualidade do adulto só pode ser entendida em termos das relações que lhe são outorgadas pelo destino e apenas em conexão com a estrutura da sociedade em que ele cresce” (ELIAS, 1994b, p. 31).



Mais do que uma necessidade biológica de grupos adultos quanto ao cuidado, à manutenção e à sobrevivência da espécie humana, os indivíduos têm uma relação de interdependência uns com os outros, para continuar a existência dos grupos sociais. E é a pensar nessas interações específicas que cada sociedade possui em determinados períodos históricos que colocamos a infância como o centro do debate e do aprendizado das relações e da identidade de gênero. Essas relações são construídas na sociedade (uma sociedade ocidental) da qual fazemos parte e na qual, modernamente, a criança precisa aprender e assimilar padrões num tempo relativamente curto, que é aquele da infância<sup>4</sup>.

Nesses termos, poderíamos dizer que a infância, como período ou fase de formação da vida humana, seria o tempo de “civilizar o/a menino/a”, pensando a civilização como um processo que tem suas direções definidas pelos grupos sociais; no caso das crianças, em estreita ligação com o que podemos chamar de uma relação de poder geracional, se considerarmos que as crianças são cotidianamente expostas a experiências com indivíduos “mais velhos e mais poderosos”, que têm a responsabilidade de inseri-las socialmente, a partir dos modelos de comportamento do seu grupo. Nesse sentido, poderíamos dizer, inspirados em Elias, que o processo de civilização implica elementos de coação externa e interna, que são necessários para a formação dos indivíduos e que precisam ser ensinados à criança desde a tenra idade, no intuito de buscar uma internalização dos padrões de comportamentos esperados.

No que tange à sexualidade, temos duas situações: uma, que diz respeito à definição de uma referência biológica e ocorrendo logo nos primeiros meses de gestação e definindo o indivíduo como macho ou fêmea; e, na outra situação, temos o que podemos dizer a respeito do desejo e da escolha dos padrões e modelos de sexualidade como masculino e feminino, que será definido bem mais tarde, a partir de um longo processo de educação dos indivíduos. Sobre isso discorreremos oportunamente.

Portanto, é possível dizer que a formação do indivíduo nos primeiros anos de vida é fundamental e decisiva. É esse processo educativo que o torna civilizado e apresenta condições específicas de regulação em todas as sociedades. Segundo Elias (2006), a necessidade de um comportamento regulado e autocontrolado

---

<sup>4</sup> Segundo a legislação brasileira (Estatuto da Criança e do Adolescente, definido pela Lei nº 8069/90), de 0 a 12 anos incompletos.

é inerente a todos os grupos sociais. As variáveis se dão nos modelos que imprimem diferentes tipos de regulação do comportamento, nos tipos de coação externa e nas condições de autocoação. Tais elementos existem em todos os grupos sociais e incidem num processo de individualização, permitindo que o sujeito seja educado para ser parte do seu grupo, a partir dos comportamentos internalizados, em um processo que passa de uma geração para outra. Pode-se dizer que o processo educativo de cada grupo social prevê e se fundamenta em estratégias para a formação desses padrões de autocontrole e de autorregulação, importantes na formação do indivíduo. Sobre a questão, citamos Elias:

A coação social à *autocoação* e a apreensão de uma auto-regulação individual, no sentido de modelos sociais e variáveis de civilização, são *universais sociais*. Encontramos em todas as sociedades humanas uma conversão das coações exteriores em autocoações. Contudo, embora as coações exteriores - tanto de tipo natural como de tipo social - sejam indispensáveis para o desenvolvimento das autocoações individuais, nem todos os tipos de *coação exterior* são apropriados para produzir o desenvolvimento de instâncias individuais de autocoação e muito menos para fomentá-las em massa, portanto sem afetar a capacidade individual de satisfação de afetos e pulsões. (2006, p. 22)

Quando pensamos no modelo de sexualidade imposto socialmente, temos como norma para todos os indivíduos, meninos e meninas, o masculino ou o feminino. No entanto, mesmo quando os pais, os familiares, os/as professores/as e outros adultos utilizam formas de coação externa para internalizar estes modelos nos sujeitos, é possível contar com a capacidade de individualização, manifesta no desejo e na satisfação de afetos e pulsões, dos quais fala Elias, e que independem do padrão social, não sendo, portanto, passíveis de regulação ou de controle individual, se consideradas as possibilidades de identificação com as representações do feminino e do masculino percebidas socialmente e nos relacionamentos entre as pessoas.

Tais perspectivas nos remetem a uma discussão que vem sendo feita no sentido de entender como foi a infância de mulheres professoras, que participaram da pesquisa e que, referindo-se ao seu tempo de crianças, relatam os cuidados da família, amigos e parentela com a identificação a um modelo de sexualidade que se alinhasse ao determinado previamente pela referência biológica. Afinal, meninas que nasceram biologicamente com um órgão genital feminino deveriam ter um comportamento identificado com

modelos, representando o feminino e os comportamentos sociais que as identificassem como mulheres. Como procuramos na infância essas referências, foram as lembranças que trouxeram elementos para pensar o processo de internalização dos modelos que conferissem um comportamento adequado. Sobre a questão falaremos mais oportunamente, mas seria conveniente apresentar agora uma dessas vozes, quando a professora diz:

Professora Clara:

*... Brincando com os meninos, as brincadeiras são mais agressivas. Minha mãe tinha o cuidado para eu não me masculinizar muito... E não aceitava que eu brincasse de bola, não gostava de jeito nenhum, queria me tirar da Educação Física, que isto me deixaria muito parecida com os meninos! Sempre foi assim, cuidada pra cuidar da casa, pra brincar de casinha...*

É interessante perceber que o modelo de identificação exclui as atividades consideradas masculinas e aproxima de uma referência ao padrão a ser internalizado, utilizando para isso a linguagem da brincadeira que é própria da criança e que pode ser veículo da educação dos comportamentos. Voltaremos a esta questão, mas podemos destacar desde já que a infância das entrevistadas foi o período que elas tiveram para aprender sua identificação sexual e sua pertença ao um grupo.

## **Gênero, Sexualidade e Civilidade.**

No início, a pergunta que se apresenta é: como se aprendem os modelos de sexualidade que levam o indivíduo a se compreender como menino ou menina, homem ou mulher, numa sociedade que concebe tal perspectiva de forma binária, ao mesmo tempo cultural (padrões de comportamento) e naturalizada (aspectos do corpo e da fisiologia)? Nesse particular, desponta um aspecto importante da reflexão para aqueles que almejam entender do que se está a tratar quando se fala de sexualidade e gênero, levando em conta como um pressuposto que as duas referências (cultura e natureza) estão imbricadas uma na outra e não podem ser separadas e definidas de uma forma puramente dicotômica. Algumas autoras e autores têm investigado tais questões e têm contribuído para fazer avançar a pesquisa e a compreensão do gênero e da sexualidade. Entre elas, citamos Scott (1990), Louro (1997), Louro, Felipe & Goellner (2008), Meyer (2008), Auad (2006), Butler (1999), Filipe &

Guizzo (2008), Xavier Filha (2000, 2007), Meyer & Soares, (2004), bem como Michel Foucault (2008, 2009) e Stuart Hall (2006), que contribuem, com suas investigações, a partir da discussão dos conceitos de poder e identidade, para uma inserção mais profunda na temática.

Sobre a questão uma das contribuições de Elias, além da discussão das relações de poder, nos fundamentamos em um estudo intitulado *“El cambiante equilibrio de poder entre los sexos”*, no qual o autor discute as relações entre homens e mulheres e o processo de desenvolvimento destas na Sociedade Romana, considerando um período longo que vai desde a Antiguidade remota até a constituição do Império Romano. Elias não se debruça sobre a temática de gênero, mas nesse texto indica a importância de se considerar os processos de longa duração, que dão possibilidade de perceber as nuances das mudanças sociais apontando que os processos ocorrem de forma lenta e gradual.

No referido texto, o autor sugere que as transformações nas relações de poder entre os sexos acontecem em um processo longo, que vai daquele momento em que a mulher era vista como mercadoria (Antiguidade), no qual os indivíduos homens as comerciavam, trocavam e ou negociavam em situações de domínio de território, guerras e mesmo como escravas – fato apontado em diferentes culturas e períodos da história do processo civilizatório – até o momento em que estas passam a ter poder dentro das relações sociais, especialmente no casamento e na decisão acerca do espaço doméstico.

Cumprir notar que, ainda que Elias nos convide a ver a história com o devido distanciamento e sem o filtro das concepções presentes pois, segundo ele,

Es indudable que retroceder desde los tiempos presentes para estudiar los cambios em el equilibrio de poder entre los sexos, dentro del marco de una sociedad Estado que em cierta medida es muy diferente de la actual, requiere cierta capacidad para el distanciamiento” (1998, p. 247)

Percebe-se que o espaço conquistado pelas mulheres no período citado foi referente às atividades do espaço familiar, doméstico e matrimonial, estes já considerados como um avanço na medida em que todas as relações anteriores eram decididas pelos indivíduos homens, fossem pais, irmãos, tios, tutores, etc.

Tal avanço é importante, se atentarmos para o fato de que a mulher passa de “mercadoria”, bem de troca sem nenhum valor social, numa organização

majoritariamente constituída por homens, para o lugar de proprietárias de bens, em muitos casos gestoras do seu desejo ao manter-se casadas ou não, podendo optar pelo divórcio (presente em alguns períodos da cultura romana), escolher entre afiliar-se ao marido ou manter-se ligadas aos laços de parentesco com a família, aspectos esses indicados no estudo de Elias, quando o autor trata a temática na sociedade romana da Antiguidade remota até o Império tardio.

En términos del desarrollo de la humanidad, el hecho de que las mujeres obtuvieran, em la era republicana tardia, uma posición de igualdad em la vida marital y retuvieran esa posición por muchos siglos durante la era de los emperadores romanos fue una gran innovación y um acontecimiento de grandes consecuencias (Elias, 1998, p. 240).

Ainda que elas ficassem fora dos cargos militares e civis, e também da produção da literatura, da arte, da filosofia ou da história escrita, é possível indicar tais mudanças nas relações de poder entre os sexos. Tais mudanças na balança de poder foram impostas pela direção do processo civilizatório baseado nos trocas e nos monopólios das relações entre homens e mulheres, sendo importante dizer que em certo sentido “a balança de poder” pendeu para os detentores de força física e bélica na organização do Estado, especialmente nos processos de longa duração. No entanto, só podemos entender as relações de troca de poder na organização social se considerarmos o desenvolvimento global da sociedade:

La efectividad del Estado em la protección de la persona, así como del ingreso a la propiedad de las mujeres, fue uno de los factores responsables de los cambios em el equilibrio de poder entre los sexos. Creo que este factor también es importante hoy em día. Es útil recordar que em um tiempo la condición de igualdad que habían alcanzado las mujeres fue cercenada y erosionada cuando el monopolio central de fuerza física, uma de las piezas centrales de uma organización del Estado, fue abatido; cuando este monopolio recayó em los hombres fuertes, locales o invasores extranjeros, y la violencia y la inseguridad se difundieron de novo por toda la sociedad. (ELIAS, 1998, p. 247)

Interessante perceber que tais mudanças nas relações de poder, em grande medida, estão sempre trocando de lugar nos processos civilizatórios. Posteriormente Elias vai apontar que as mudanças ocorrem nos períodos subsequentes e retiram as conquistas das mulheres romanas, especialmente aquelas normatizadas pela ascensão do cristianismo e das religiosidades que cerceiam novamente as mulheres, não somente as mantendo longe dos espaços públicos, mas também do espaço doméstico.

Outra questão importante é o monopólio da violência e da força física que tem sido objeto de discussão importante, como elemento de retirada da mulher dos espaços de decisão. Assim sua atuação fica circunscrita ao espaço doméstico, prevalecendo por séculos e chegando ao que temos como foco deste trabalho, ou seja, a educação de crianças pequenas, vistas como trabalho feminino por estar ligada ao aspecto biológico da maternidade e considerada como uma extensão da tarefa de cuidar, tratar e ensinar.

Nesse sentido, a inserção da reflexão acerca da trajetória da mulher na organização social feita por Elias é uma contribuição importante, se considerarmos que o foco da pesquisa é o trabalho feminino, representado por professoras de crianças pequenas e as relações sociais e de poder que se estabelecem no espaço público chamado instituição de Educação Infantil ou a Escola Fundamental, no qual a presença feminina é majoritária. Nesses espaços vemos associada uma concepção corrente de que a educação de crianças pequenas se assemelha às tarefas do espaço privado, do lar, no qual estariam o cuidado e a maternagem.

Tal temática fomenta pesquisas necessárias e discussões das diferentes concepções que circulam nos espaços da profissão docente. Contudo, ao mesmo tempo em que questionamos tais concepções, podemos refletir a partir do que Elias aponta como um “poder feminino”, que circula e se insere em alguns lugares com mais eficácia que outros. Nessa perspectiva de um poder mutável que confere às mulheres espaços maiores em determinados lugares, talvez surja também a possibilidade de inserção de mudanças, de questionamentos da condição feminina e de alçar uma reflexão mais aprofundada sobre tais concepções na profissão docente.

Assim, considerando ainda o espaço da escola na formação dos indivíduos e apontando as contribuições de outros autores e autoras, nessa discussão levamos em consideração memórias de infância de professoras de crianças na Educação Infantil, então, voltamos o nosso enfoque para a escola e sua organização. Como ponto de partida, entendemos o espaço escolar como ambiente produtor e veiculador de conceitos, pré-conceitos que incidem sobre a formação (cultural, educacional e humana) de todos os indivíduos que passam por ele. Quanto a isso, Guacira Louro aponta que

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículo e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existam muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo

adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (2008, p. 44)

A partir dessa premissa, perguntamo-nos o que ou qual seria a concepção de gênero e sexualidade que a escola admite como cultural e naturalmente desejável e que deve ser estendida a todos os indivíduos que a frequentam. Segundo a autora em questão, tal concepção é binária e permite somente um padrão, definido *a priori* como sendo o modelo do masculino e feminino em oposição. A partir desses conceitos, normatiza-se a vida de todos/as os/as indivíduos. As práticas escolares, assim, não conseguem problematizar ou retirar do foco a dualidade, continuando a reproduzir o modelo que é imposto, sobretudo, nos discursos médico e jurídicos sobre a sexualidade e a identidade de gênero, que, como elemento de base, acabam sendo reguladas unicamente pela indicação da genitália. Sobre a temática a autora ensina que:

Os discursos produzem uma “verdade” sobre os sujeitos e sobre seus corpos [...] resultam num “saber” [...] traduzem-se, fundamentalmente, em hierarquias, que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos. Por isso, para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui. (Louro, 2008, p 47).

Pesquisadores/as da temática indicam que a sexualidade e o gênero são conceitos intrínsecos e relacionados. No entanto, mesmo que a compreendamos como ligada à subjetividade – isto é, ao desejo e às afirmações de uma consciência do sujeito sobre si próprio – a sexualidade, no modelo do gênero socialmente veiculado, define-se por uma referência biológica. A presença do pênis ou da vagina num corpo que chega ao mundo determinará, então, o seu gênero e a sua respectiva (hetero)sexualidade.

Quando, desde o nascimento, o discurso médico aponta que o recém-nascido é mulher/feminino ou homem/masculino, a determinação do gênero assenta na evidência dos órgãos genitais. A partir daí, o discurso jurídico determina e orienta o registro civil, a cidadania e a pertença social marcada

pelo gênero, a qual indica se trata do feminino/mulher ou masculino/homem, selando desde a origem do indivíduo um modelo de norma, sexualidade que ele deverá seguir a partir de então.

Nesse contexto, as crianças, desde a sua gestação, estão sendo *esperadas* e *apresentadas* a uma sociedade que as vê de forma determinada, com uma identidade de gênero escolhida previamente. Compete, pois, às famílias e à organização social determinar e indicar os modelos a serem seguidos, os símbolos de masculinidade e feminilidade que se apresentam – incluindo-se, por exemplo, a predileção por cores, os nomes a serem dados às crianças, os brinquedos, os objetos e as experiências que trarão a marca da generificação e indicarão a forma que assumirá a inserção da criança no meio social. Quanto a esse ponto – da constituição do indivíduo como sujeito social desde o nascimento, podemos ir mais longe e até admitir, conforme o fez Althusser no início dos anos 70, que o indivíduo é “sempre/já sujeito, antes mesmo de nascer”. Para Althusser,

que os indivíduos sejam sempre “abstratos” em relação aos sujeitos que são desde sempre, Freud já o demonstrou, assinalando simplesmente o ritual ideológico que envolve a espera de um “nascimento”, este “feliz acontecimento”. Todos sabemos como e quando é esperada a criança a nascer. Deixando de lado os “sentimentos”, isto, prosaicamente, quer dizer que as formas de ideologia familiar/paternal/maternal/conjugal/fraternal, que constituem a espera do nascimento da criança, lhe conferem antecipadamente uma série de características: ela terá o nome do seu pai, terá portanto uma identidade, e será insubstituível. (1983, p. 98)

Se “antes de nascer a criança é [...] sujeito, determinada a sê-lo através de e na configuração ideológica familiar específica na qual ele é ‘esperado’ após ter sido concebido” (Althusser, 1983, p. 98), do ponto de vista da pertença do indivíduo ao gênero, existe de fato uma espécie de “pré-condição” sexual que aguarda o indivíduo ao nascer (principalmente hoje, em que os exames médicos permitem inclusive identificar o “sexo” da criança já no útero da mãe). No entanto, do ponto de vista da subjetividade (do desejo) e de uma identificação com o gênero compreendida como um processo individualizado, que transgride a norma imposta pelo coletivo, temos elementos para discordar da regra que indica o binarismo e a heterossexualidade como norma. Voltando à história dos conceitos, eles nos dão elementos para entender melhor as relações de gênero, para além do binarismo. Dagmar Meyer, por exemplo, aponta que:



O conceito de gênero engloba todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas os papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações. (2008, p 16)

Assim, se a construção vai sendo feita ao longo da trajetória dos seres humanos em sociedade e constituindo suas individualidades e complexidades, como apontou Elias (citado no início deste texto), temos na figura da/o profissional de Educação Infantil alguém que faz parte desse processo de formação. Nesse aspecto, os espaços em que as crianças participam da educação formal, como a escola, são *figurações* – aqui entendidas como espaços próprios dos seres humanos, constituindo-se em grupos que se relacionam em interdependência uns com os outros e compostos por unidades menores ou maiores, mas que em conjunto compõem a sociedade como um todo. Como exemplos, temos a família, a escola, a igreja – que formam e imprimem nas crianças os códigos e os símbolos a serem aprendidos.

A professora da Educação Infantil é um adulto que, ao conviver com crianças, apresentará uma faceta da organização social, que é a instituição educativa/escolar, com seus saberes, sua cultura e seus conhecimentos específicos e localizados. Assim, se – conforme Mayer – nossa identidade está em constante processo de constituição, não sendo linear, nem finalizada, é importante perceber como a instituição significará ou ressignificará as representações do masculino e do feminino para as crianças, considerando que esses conceitos também mudam de acordo com o tempo, a história, a organização da sociedade e as relações de poder estabelecidas. Deste modo, corroborando nossas assertivas sobre a questão Meyer aponta que:

Ao invés de entender o corpo como um ente biológico conhecível e descritível, objeto das aulas de ciências, de biologia ou de anatomia, ele é assumido, aqui, como algo que se constrói no cruzamento entre o que aprendemos a

definir como natureza (ou biologia) e como cultura ou, dito de outro modo, na intersecção entre aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que aprendemos quando nos tornamos sujeitos de uma determinada cultura. (2008, p. 9)

Portanto, no trabalho com crianças estará diretamente implicado um modelo curricular e uma gama de aportes teóricos e pedagógicos que são responsáveis por apresentar um modelo de sexualidade definido pela separação de meninos e meninas e pela imposição de um comportamento e de um controle das crianças que se dá de forma diferenciada. Assim, é comum perceber, no cotidiano escolar, o esforço de separar o feminino e o masculino, a pretexto da organização da prática pedagógica, que impõe a diferença e conseqüentemente a desigualdade entre os sexos, configurando as relações de gênero, ao se considerar que as crianças devam identificar-se com este ou aquele papel imposto pela organização escolar. Temos, para citar casos concretos, os exemplos da prática das filas de meninos e meninas, da separação por brincadeiras e brinquedos, bem como as atitudes, as cobranças, os modelos de disciplina e os comportamentos esperados e impostos (pelos adultos) para meninos e meninas. Sobre tal aspecto, é interessante ouvir os sujeitos e reconhecer quem são estes adultos dos quais falamos.

## **As professoras e as memórias do (seu) 'processo civilizador'.**

Conforme apresentamos ao longo do trabalho, nesta seção ouviremos as vozes de cinco professoras de Educação Infantil que atuam na rede pública do município de Dourados-MS e que estão em contato cotidiano com as crianças em suas práticas pedagógicas. Todas são mulheres, considerando-se o universo eminentemente feminino na educação de crianças pequenas, todas com experiência de mais de três anos de trabalho e com formação em cursos de Pedagogia. Essas mulheres foram inicialmente convidadas a contar sua experiência de infância e suas memórias acerca desta temática e se estenderam pelos relatos de suas práticas pedagógicas.

Trabalhamos a partir da História Oral temática, pois consideramos tal metodologia como a mais adequada por oferecer uma perspectiva de pesquisa histórica que apresenta suas discussões a partir do esforço de dar visibilidade a grupos anônimos e propor abordagens que privilegiam diferentes contextos sociais. Apontamos a importância da História Oral no cenário da pesquisa a partir

de autores/as que são referência no campo, tais como Bosi (1999), Halwachs (1990), Amado e Ferreira (1996), Portelli (2001), Meihy (1996, 1998), Thompson (1998), Freitas (2002), Pollak (1992), Freitas (2001), entre tantos outros e outras.

As entrevistas seguiram os procedimentos e técnicas apontadas pela teoria no primeiro momento, as professoras foram convidadas a falar das suas experiências, pois, conforme dito, compreendemos a infância como um período importante e intenso na formação de conceitos relativos à sexualidade e à definição das identidades de gênero. Os recortes das falas dessas mulheres, as quais, por razões metodológicas, receberam nomes fictícios, de modo a garantir a preservação de suas identidades, o que, trata-se, evidentemente, de um paradoxo, já que o centro da pesquisa é a construção da identidade de cada pessoa. No entanto, usamos esse artifício mais como um procedimento necessário e acordado entre as depoentes, tendo sempre em vista a manutenção do anonimato das pessoas.

As professoras têm idades entre 30 e 40 anos; portanto viveram a infância entre as décadas de 1970 e 1980. Todas são naturais do município de Dourados-MS, opção que se apresentou também como oportunidade interessante de pensar a infância e a cultura local, num município que tem recebido um volume grande de imigrantes nos últimos anos. As professoras, com nível de formação superior em Pedagogia e atuando em instituições de Educação Infantil há mais de três anos, têm formação inicial que lhes garante o exercício profissional.

Nas entrevistas, algumas questões se fizeram presentes com o intuito de perceber a memória sobre a formação relacionada a gênero, identidade e sexualidade na experiência de infância de cada uma delas. A presença do silenciamento e da ausência de tais discussões se contrapõe a uma forma velada, mas também, às vezes, explícita de imprimir determinada identidade, que nestes casos estava relacionada à norma heterossexual, conforme as falas nos indicam:

Professora Clara:

*... Eu fui criada no meio dos meninos! Só que assim, sempre muito vigiada pela minha mãe.*

Professora Gabriela:

*... Não podia dialogar. Eu lembro que, quando criança, eu vi uma foto em um livro de ciências, um bebê dentro de uma barriga, era um desenho. E perguntei para minha mãe, porque até então ela falava que era cegonha. Eu perguntei: - Mãe é um neném dentro da barriga? E minha mãe falou que eu estava sendo curiosa e que aquilo não era assunto de criança! Então não*

*tinha esse tipo de assunto! Não tinha essa liberdade! A formação dela era assim... Meninos de um lado com mais privilégio. Meus irmãos todos sempre foram criados diferentes das meninas.*

Professora Mariana:

... Fui criada com vários irmãos... na minha infância, não me lembro de nada referente a sexualidade. Nenhum comentário sobre... sexo!

Professora Natália:

... Brincávamos todos juntos! Sempre um adulto olhando, sempre cuidando! Eu fui criada com minha avó e no quintal da minha casa tinha vários primos, primas...

É interessante perceber a recorrência das situações de cuidado e vigilância, especialmente em relação à sexualidade das crianças e às curiosidades que pudessem ser despertadas em brinquedos ou jogos com grupos diferentes. Os adultos não conversavam sobre a temática, mesmo considerando que estamos falando de pais e mães da década de 1970 e 1980 do século XX. Se temáticas referentes à concepção, nascimento, origem da vida e sexualidade não são discutidas ou apresentadas às crianças, mais silenciadas ainda serão as discussões referentes à identidade sexual que poderia ou deveria ser assumida por qualquer uma delas.

Sobre essa temática, apropriamo-nos de um conceito cunhado por Elias (1994), quando aponta que existe nas relações entre adultos e crianças, acerca da sexualidade, uma “conspiração do silêncio”. Tal conspiração, segundo o autor, será mais aberta a partir da segunda metade do século XX, quando os assuntos passam a ser tratados com maior naturalidade. No entanto, nas experiências e falas, vemos que permanece a situação de velamento. Provavelmente se trata de uma opção das famílias, para proteger suas crianças em meio a tantas informações que elas podem adquirir por outros meios, vinculadas a instituições como escola, mídia ou igreja, contrapondo-se, enfim, ao fato de que a responsabilidade sobre esse aspecto da formação seja também institucional e não apenas familiar.

Percebemos que, mesmo com essa abertura sobre a temática, os progenitores ainda impõem sobre o espaço doméstico o silenciamento das informações. Sobre a questão, lembramos também a contribuição de Foucault, que aponta que numa sociedade com tradição de cultura religiosa e conservadora “as crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado” (2009, p. 10).

Nesse contexto, percebemos nas falas que a família se esmera em reforçar os papéis direcionados a meninos e meninas, identificando o que seria próprio de um grupo e de outro. Assim, a construção da identidade de gênero está associada aos modelos e símbolos, de acordo com as concepções binárias e heterossexuais, para garantir que meninos sejam masculinos e meninas sejam femininas, como padrões de identidade.

As falas ilustram até que ponto, nas lembranças dessas situações, está presente o modo como as famílias explicitamente defendem uma construção cultural percebida como pronta e acabada. Na concepção dos pais, a criança, ao ser apresentada aos comportamentos relacionados ao modelo de sexualidade pré-existente, estaria assimilando essa orientação e tomando para si tal identidade. Alguns relatos conduzem a pensar assim:

Professora Amanda:

*... Moleques eram crianças como a gente, meninos e meninas a gente brincava de casinha e tinha a figura masculina e a figura feminina.*

Professora Gabriela:

*Quando eu usava saia, vestidinho, sempre com um shortinho por baixo, para não aparecer nada. Sempre sentada certinho! Era assim, meninos de um lado, meninas do outro! Brincar de boneca era só as meninas, bola era só os garotos!*

Há uma definição clara do que seriam atividades de meninos e meninas, conformando um padrão estabelecido para os comportamentos que acabam por dividir brincadeiras, tarefas, modos de tratar, modos de se portar e modos de disciplinar o corpo. O corpo da menina é moldado para os espaços privados, para o aprendizado da vida doméstica, dos símbolos de feminilidade como recato, para o pudor, o controle e o autocontrole das emoções. O corpo do menino é definido pelo aprendizado para os espaços públicos, para a força física e para a liderança. Numa das falas, a professora menciona a divisão de papéis e tarefas determinada por esses modelos dicotômicos e hierarquizados, que aparecia mesmo nas brincadeiras das crianças: “... *Minha mãe não gostava que nós aprendêssemos a assobiar, porque ela achava que isso era coisa de menino... Eu sempre tentei aprender e nunca consegui, tinha que aprender escondido!*”. (Professora Clara)

Nesse exemplo, é possível perceber a padronização dos modelos impostos, na necessidade da família de transmitir o padrão cultural de seu grupo social;

porém, o que mais chama a atenção é o fato de que a assimilação dos modelos não se dá de maneira submissa, pacífica e sem questionamentos. As crianças se insurgem contra as regras e discutem o modelo, conforme se observa no trecho *“tinha que aprender escondido!”* Significa isso que a norma não parece ser aceita passivamente e que as crianças procuram saídas para questionar o modelo imposto. Em tais exemplos, perceberemos sempre o modelo de identidade ligada à heterossexualidade binária, definida pelo padrão homens e mulheres e pelo modo como estes devem se comportar socialmente.

Toda a repressão, ou a *coação externa* imposta não impede que haja insurreições, rebeldias e insubordinações por parte das crianças. Numa das falas, uma professora conta sua experiência de ser seviçada por brincar com os meninos fora dos padrões impostos, bem como sofrer outras represálias por causa disso; mas continuava a desobedecer, ou seja, sempre havia a possibilidade de resistência, como forma de internalização de conceitos e de possibilidade de construção da individualidade que mesmo sendo normatizada poderia ser questionada como ela mesma aponta:

(Professora Amanda)

*Subia em árvore, em cima de casa, brincava na pracinha até tarde, chegava em casa e tomava a maior surra, prometia para mãe que nunca mais ia fazer aquilo e no outro dia fazia a mesma coisa. Adora jogar ‘bets’ na rua, com os moleques...*

Mas, ainda que a presença de modelos e padrões heteronormativos tenha enfoque preponderante nas memórias de infância dessas mulheres, outro exemplo nos chama a atenção e nos remete à reflexão sobre o aspecto *“desviante”*, citado no início do texto por Guacira Louro, quando diz que ao *“afastar-se do padrão, buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico”* (p. 44), os indivíduos estão questionando a norma ou, pelo menos, percebendo a presença de algo diferente, que indica situações que vão em direção daquelas que se queria ensinar. Um exemplo das falas aponta:

(Professora Clara)

*Eu via muita maldade na sociedade! Quando tinha de 10 a 13 anos, comecei a fazer as minhas amiguinhas! Quando você encontra uma amiga, quer ficar ‘grudada’ o dia inteiro! Às vezes as pessoas maldavam! Ah, você anda de mão dada com a sua coleguinha, você vai virar ‘sapatona’! Até algumas vizinhas começaram a falar para a minha mãe não deixar muito perto! Minha mãe começou a podar as minhas amizades com as meninas! Você já está*

*uma mocinha de 13 anos, você tem que começar a pensar em namorar, em fazer enxoval, não ficar de braço dado com as meninas pra lá e pra cá o tempo todo!*

Tal exemplo mostra explicitamente a presença tão “perigosa” do aspecto desviante da norma estabelecida e a necessidade de conduzir a criança – no caso, a adolescente – para o lugar adequado. Mostrar a conveniência de um relacionamento heterossexual, o namoro, depois o casamento, como medidas preventivas que a afastariam do comportamento diferenciado, desviante e temido pela família, era atitude que se impunha. Nesse caso, o silêncio sobre questões da sexualidade é discutível, pois, quando a memória lembra a “maldade da sociedade”, a professora se remete ao um fato que mesmo entre crianças foi discutido. Ainda que ela não se lembre de ter recebido nenhuma lição sobre homossexualidade, ao falar indica que não se sentia à vontade com a situação. No seu vocabulário, ela utiliza o termo “malدار”, ou seja, indicando a presença do preconceito acerca das relações entre indivíduos do mesmo sexo. Sua memória se lembra de como tais aspectos eram tratados e de como a família preparava estratégias para conduzir a menina ao “bom comportamento” e à busca da norma considerada adequada à sua formação.

Por fim, um último aspecto a ser considerado, principalmente no que diz respeito à educação das meninas, é o fato da vigilância constante sobre o comportamento feminino ou o modelo de comportamento para as mulheres que se inscrevem numa rigidez permeada pelo limite da masculinização, quando a família proibia jogos, brincadeiras e atividades que poderiam produzir a masculinização da menina. Igualmente, impunha-se a proibição de relacionamentos que as aproximassem muito somente de um sexo, no caso, de mulheres, temendo a homossexualidade. Ou seja, em todos os aspectos, a formação das meninas tinha um diferencial que devia estar sempre presente, pois era necessário garantir o equilíbrio heteronormativo e prepará-las para o aceite de instituições como o casamento, a maternidade, e os relacionamentos entre diferentes, adotando e referendando assim o padrão aceitável da sociedade.

Tais mulheres são professoras, e com suas crianças na instituição repetem as histórias de infância e cobram dos seus alunos e alunas os mesmos comportamentos impostos como padrão, regra e verdade. Não temos espaço,

neste artigo, para analisar a questão mais profundamente, mas um dos depoimentos confirma tal suspeita, quando a professora fala da sua experiência docente:

(Professora Clara)

*Já tive turmas de dar muito trabalho. Um menino que beijava todos os meninos! E ele achava isso normal! Daí a gente teve todo um trabalho pra mostrar pra ele como é que era, quem beijava quem, 'normalmente', na sociedade! Os homens beijando as mulheres. Existem outros tipos de casais! Mas que ele ainda era criança, que ele não estava nesta fase de sair beijando na boca!*

É importante, por fim, destacar que continuamos sem saber o que fazer diante da sexualidade da criança. Procuramos manter a presença das concepções que nos formam como pessoas e dos símbolos que indicam atividades de homens e mulheres, separando as identificações e silenciando a diversidade ou o questionamento da norma. Mais uma vez nos remetemos às contribuições de Elias, considerando que “a continuidade dos processos sociais é mediada pela transmissão de conhecimento especificamente social, adquirido mediante aprendizado na forma de símbolos sociais, sobretudo símbolos linguísticos, e sem dúvida em todos os domínios da vida” (2006, p. 32), repassado nas relações intergeracionais, nas quais a escola tem papel preponderante, assim como a família e outros grupos de que as crianças fazem parte.

Há uma constatação de que professoras/es, pais, mães, adultos em geral, têm dificuldades em tratar a temática com as crianças; e é nesse sentido que a pesquisa aponta a necessidade de continuar a reflexão e a decifração desse ‘enigma que nos devora’ a cada contato com a infância e com as crianças das instituições educativas – pessoas que, de algum modo, se formam sujeitas às identificações generificadas e impostas socialmente, mas que ao mesmo tempo as transgridem, caminhando em direção à complexidade e à diversidade.



---

**Resumo:** A formação de meninos e meninas e o comportamento social destes, em geral, são direcionados pelo discurso médico e jurídico que determina a sexualidade conferida a partir de uma referência biológica. Tal referência é repassada por gerações e apresentada às crianças, apontando o modo como a sexualidade ocidental é construída. Este trabalho se insere numa pesquisa desenvolvida no município de Dourados/MS, junto a instituições de Educação Infantil, tendo como foco as memórias de infância das professoras. Consideramos as mulheres, devido ao número majoritário de pessoas do sexo feminino na educação formal das crianças. Tais mulheres, ao contar suas histórias de infância, revelaram aspectos que permitem uma análise dos modos como se constroem as relações de identidade de gênero e as relações de poder nas suas configurações sociais. Analisaremos, à luz das teorias de Elias, as diferentes figurações e espaços de poder vivenciados pelas mulheres na sua formação, considerando as relações estabelecidas em instituições como família, igreja e escola e seus processos sociais de organização. No decorrer da pesquisa, percebeu-se a presença de uma educação fundada na lógica heteronormativa, definindo diferenças sexuais para meninos e meninas e preocupada com o controle e autocontrole da sexualidade. O controle dos impulsos e das questões sexuais, exercido e veiculado na educação das crianças, indica uma “conspiração do silêncio”, conforme a expressão de Elias, nas relações entre adultos e crianças, explicando as relações nesta sociedade.

**Palavras-chave:** infância, gênero, memória, civilidade.

**Abstract:** The formation of boys and girls and their social behavior are generally established by medical and juridical discourses which determine the sexuality based on biological references. Such references have been passed on through generations and have been presented to children, showing the way in which western sexuality has been built. This work is part of research developed in Dourados/MS, with Infant educational institutions, having for its focus the teacher's childhood memories. Women were considered due to fact that the majority of people working with children during their formal education are of female sex. These women, on telling their childhood stories, revealed information that allow us to analyze how they built their identity, gender and the power relations in their social environment. An analysis based on Elias' theories, was made of the different configurations and power spaces occupied by women during their formation, considering the relations established in institutions such as family, church and school and their social organization process. Throughout the research, we perceived the presence of an education based on different logical rules, defining sexual differences for boys and girls and concern with the control and self-control of sexuality. The control of impulses and the sexual questions practiced in the Child education indicates a “conspiracy of silence”, according to Elias's expression, in the relation among adults and children, explaining the relations in this society.

**Keyword:** childhood, gender, memory, civility.

## Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE)*. Trad. de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- AMADO, J. & FERREIRA, M. (org). *Usos e abusos da História Oral*. 1ª.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2ª. ed.. Rio de Janeiro: L T C Editora. 1981.
- AUAD, D. *Educar Meninos e Meninas: relações de gênero na escola*. São Paulo, Contexto, 2006.

BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BUTLER, J. *Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, G (org) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAMPOS, M.I. *Memória de professoras de Educação Infantil: infância, gênero e sexualidade*. Dissertação de Mestrado defendida no PPGEdU/UFGD, 2010.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.

\_\_\_\_\_. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

\_\_\_\_\_. *El cambiante equilibrio de poder entre los sexos* In: WEILLER V (org). *La civilización de los padres y outro ensayos*. 1 ed. Colômbia, Editorial Norma 1998.

\_\_\_\_\_. NEIBURG, F & WAIZBORT, L. (org) *Escritos e Ensaio: Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

FELIPE, J. e GUIZZO, B. S. *Entre batons, esmaltes e fantasias*. In: MEYER, D. e SOARES, R.(Orgs.) *Corpo, Gênero e Sexualidade*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FREITAS, M. T. A. M. *Memórias de Professoras: História e Histórias*. Juiz de Fora/MG. Ed. UFRJ, 2000.

FREITAS, S. M. *História Oral: possibilidades e procedimentos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/ USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice. Editora Revista dos tribunais, 1990.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN JR., M & FERNANDES, R.. *Sobre a História da Infância*. In: FARIA FILHO (org.) *A Infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte/MG Autêntica, 2004.

KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação (1820-1950) comparação e classificação*. In: FARIA FILHO, LOPES, A. E FERNANDES, R. (org.) *Para a compreensão histórica da infância (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte/MG Autêntica, 2004.

LOURO, G, FELIPE & J. GOELLNER, S. *Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOURO, G.L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de História Oral*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MEYER, D. E. & SOARES, R. *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre, Mediação, 2004.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.9-27.

PORTELLI, A. *História Oral como gênero*. In: PROJETO HISTÓRIA: Revista do Programa de estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica e São Paulo). São Paulo, nº 22, Junho de 2001. pp. 09 - 36.

POSTMAN Neil, *O desaparecimento da infância*. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia, 1999.

RICHÉ, P., ALEXANDRE-BIDON, D. *L'Enfance au Moyen Age*. Paris : Seuil / Bibliothèque Nationale de France, 1994.

SCOTT, J.W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 2 n. 16, p. 5-22, julho/dezembro. 1990.

SOUZA, M. *Desigualdades de gênero no Brasil: novas idéias e p´raticas antigas*. Belo Horizonte, Argumentum, 2010.

THOMPSON, P. *A voz do passado: História Oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

XAVIER FILHA, C. Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Sexualidade. In: URT, S. da C. (Coord. E Org.). *Psicologia e práticas educacionais*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2007.

\_\_\_\_\_. *Educação sexual na escola: o dito e o não-dito na relação cotidiana*. Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS, Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

Recebido em maio

Aprovado em julho

# Educação Inclusiva, Avaliação Educacional e Preconceito: contribuições da Teoria Crítica da Sociedade

*Inclusive Education, School Evaluation and Prejudice: Some contributions  
of the Critical Theory of Society*

---

**Ricardo Casco**

Bolsista Pró-Doc no Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo

**Marian Ávila de Lima e Dias**

Docente do Setor de Educação em Ciências. Universidade Federal de São Paulo

No Brasil, o direito universal de acesso à educação é assegurado pela Constituição Federal de 1988 que estabelece “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Inciso I, art. 208). Avanços<sup>1</sup> significativos nos esforços de alterar o sistema educacional a favor da escola para todos são expressos na consolidação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96 - no artigo 59 que preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar organização curricular, métodos de ensino, sistemas de avaliação adequados e os recursos necessários para atender as necessidades de todos alunos matriculados em escolas regulares.

No que concerne à organização das políticas públicas voltadas para a educação, o acesso ao sistema educacional de crianças, antes afastadas das escolas regulares, é um avanço importante no processo de democratização do país. Porém, se a escola mantém intensa relação com totalidade da organização social, cabe refletir sobre as contradições sociais que nela se apresentam.

---

<sup>1</sup> Segundo a Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC) no Brasil houve um salto no número de matrículas de alunos em situação de inclusão em sala de aula regulares: de 43.923 em 1998 para 325.136 em 2006.

É preciso refletir sobre as relações de poder subjacentes à *praxis* educativa, particularmente aos objetivos da educação, os modos de transmissão dos saberes escolares, à organização curricular, bem como aos processos avaliativos, pois tais aspectos podem favorecer ou se tornarem obstáculos para o processo de implementação da educação inclusiva nas escolas.

Segundo Crochik et al. (2011):

A educação inclusiva está sendo implementada em nosso meio, quer em termos de integração quer em termos de inclusão<sup>1</sup>. A integração se refere ao aluno com necessidades educacionais especiais que deve se adaptar à escola e se tornar o mais normal possível; já a inclusão prevê que a escola deve se modificar tendo em vista as novas necessidades trazidas por esse tipo de aluno.

As formas como a escola se organiza para atender às crianças em situação de inclusão são determinantes para a garantia de seus direitos previstos na LDB de 1996. As efetivas possibilidades da escola se transformar de modo a atender às necessidades de alunos que devem ser nela incluídos - própria da perspectiva da inclusão e não da integração – bem como as dificuldades para se alcançar seus objetivos, inscrevem-se num conjunto de contradições expressas em práticas e representações sobre os fins da educação e os meios para atingí-los.

A escola se define por constituir relações sociais específicas, associadas às formas de exercício do poder operantes no conjunto da vida da totalidade social. Não se dedica somente à universalização dos saberes que compreendem os diversos campos do conhecimento, tomados como uma espécie de ‘acervo cultural’ da humanidade, mas, fundamentalmente, compreende relações de ensino e de aprendizagem de formas de relações de poder mediadas por uma racionalidade própria ao capitalismo tardio: a racionalidade tecnológica (Marcuse, 1973). Trata-se de uma forma sistemática de pensar fenômenos sociais (a política, a economia, a saúde, a educação, a sexualidade). Sob esta racionalidade, a organização social e as relações nela circunscritas, são compreendidas “de forma sistemática pelo emprego de categorias utilizadas na técnica e na ciência, essas categorias teriam base na razão instrumental (...) e no pensamento formal (...)”. (Crochik et al. 2009, p.125). A prevalência da racionalidade tecnológica na vida social, particularmente, na escola, entre outras variáveis, foi pensada por Adorno (1995) como uma das expressões do fracasso do processo educacional.

Tal racionalidade é constitutiva das práticas institucionais escolares e se expressa como exercícios de poder e pela naturalização de hierarquias. As práticas institucionais e suas experiências nelas circunscritas constituem hierarquias sociais nas quais o princípio da dominação compreende um de seus principais fundamentos. Segundo o autor:

Este fracasso é atestado também pela dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não oficial, em que a força, o “ser homem” e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. (p.111)

Na escola, exercício mal feito, a nota baixa, o trabalho mal elaborado, a descoordenação motora, o tropeço na hora do gol, o linguajar mal estruturado, são freqüentemente expostos como imagens de quem já sofreu as mutilações às quais todos devem evitar, freqüentemente utilizados como modelos negativos, sobre os quais se projetam atitudes de desprezo e humilhação. Se na escola a hierarquia não - oficial se refere aos atributos corporais<sup>2</sup>, os sistemas de avaliação, as notas, conceitos e classificações análogas, compreendem os principais elementos sobre os quais se constitui a hierarquia oficial<sup>3</sup>. As regras gerais normativas das condutas escolares, são colocadas em cena por meio de práticas que se referem à aprendizagem, à aquisição de conhecimentos – primordialmente por meio de exercícios de repetição e de memorização -, à avaliação - o sistema de notas, conceitos e provas - e à socialização – aspectos referentes a constituição dos grupos sociais.

Nas investigações de Casco (2003 e 2007), entre outros elementos, a constituição dessas hierarquias mostrou-se intimamente relacionada com o exercício da autoridade do professor: ao tipo de tratamento que este confere aos alunos (repreensões e elogios); à seleção dos objetos culturais que coloca em cena na relação pedagógica e à forma como organiza e avalia a aquisição dos conhecimentos escolares. Em certas circunstâncias ele ‘autoriza’ o comportamento discriminatório em direção ao um aluno que porta um signo

---

<sup>2</sup> A formação da hierarquia não oficial nas escolas foi tema de Dissertação de Mestrado de Casco (2003). Ocupa-se, particularmente, do estudo das relações que se dão entre o desenvolvimento da “pedagogia esportiva” nas aulas de educação física, a formação do indivíduo, e as diferentes expressões sociais da hierarquia que fomenta na escola.

<sup>3</sup> A formação da hierarquia oficial foi tema da Tese de doutoramento de Casco (2007). A pesquisa dedicou-se a esclarecer quais os elementos constitutivos desta hierarquia, entre eles: as atitudes dos professores em relação aos alunos, a participação dos alunos na sala de aula, as agressões que se dão entre pares e as associações entre tais processos e as relações sociais que ocorrem durante o recreio.

considerado desviante da média do grupo. Quer seja na sala de aula (Casco 2007) ou nas aulas de educação física (Casco 2003) é comum que os alunos comparem suas performances (intelectuais ou corporais), elementos que expressam a imanência do espírito competitivo no cerne das relações sociais que se dão na escola. Os processos sociais calcados nesse ideário acabam por enaltecer a promoção de uma espécie de ‘pacto da mediocridade’ entre os alunos, mediado pelo exercício da autoridade do professor: qualquer um que destoe do que é considerado padrão de normalidade acaba sendo alvo de ataques físicos ou verbais, ou são simplesmente negligenciados por seus pares, tendem a ser isolados do grupo.

É dentro deste cenário que nos propusemos a investigar como está ocorrendo o ingresso e a permanência dos alunos considerados em situação de inclusão nas escolas regulares. Podemos afirmar que o estado atual da educação inclusiva em nosso país ultrapassou a discriminação explícita dos alunos significativamente diferentes ao legislar sobre a obrigatoriedade (ou preferência) da sua permanência em sala de aula regular. Porém, a partir do distanciamento que o significativamente diferente representa perante o tipo ideal socialmente aceito, além do fato de que nesta sociedade as relações entre os homens permanecem submetidas à lógica da racionalidade tecnológica e, portanto, pautadas pelo exercício do poder de uns sobre os outros, é possível indagar quais seriam as formas de relação que se dão entre alunos e entre alunos e professores no espaço escolar. As formas tradicionais de organização escolar não teriam como consequência – mesmo que involuntariamente - a construção de formas de discriminação para com os alunos considerados em situação de inclusão? Partindo deste problema de pesquisa mais amplo propomos, neste artigo, um recorte sobre a questão da avaliação, uma vez que consideramos que a racionalidade imanente à própria organização escolar se expressa nesta prática e que a implementação da educação inclusiva constitui-se como problematizadora ao expor as relações de poder nela naturalizadas.

A pesquisa foi realizada entre 2008 e 2010 pelo Laboratório de Estudos sobre o Preconceito (LaEP) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo sob a coordenação do professor José Leon Crochík. No total foram pesquisadas seis escolas, porém, para o presente trabalho, nos deteremos nos dados de uma escola pública que oferece o Ensino Fundamental I na cidade de São Paulo.

Para discutir mais detidamente o papel da avaliação e das relações de poder subjacentes a esse processo apresentaremos dados envolvendo mais detidamente um aluno em situação de inclusão e seu grupo da 4ª série. Lucas<sup>4</sup> está refazendo a 4ª série, pois foi reprovado no ano anterior, tem uma deficiência física (é cego de um dos olhos) e, de acordo com a escola, é considerado em situação de inclusão por ter “síndrome de Golden”. Na sua sala de aula, mais dois colegas são considerados pela escola como alunos em situação de inclusão: Paulo, diagnosticado com Síndrome de Down e Ivan, identificado como autista.

Verificou-se, na pesquisa empreendida, a percepção negativa que os professores tinham sobre Lucas. O professor de sala afirmou que ele *“se sente rejeitado, se faz de rejeitado, é muito difícil as crianças se entenderem com ele.* Outro professor apresentou-o como *“chato, aquele que não se toca”.*

Trechos de entrevista com o professor de Lucas mostram a sua tendência em identificá-lo como o representante da negatividade a partir de um modelo de conduta esperado:

O grande problema é o Lucas, por incrível que pareça. É o único que não tem problema, e fica nessa história “não consigo enxergar”. (...) Professores afirmam que ele não tem muito interesse e que é menos inteligente (“tem menos capacidade”, “Ele não sabe escrever”...). Professora diz que “o ensina, mas que depois ele esquece tudo.

O mesmo aluno também foi vitimado por seus colegas:

Na classe, foi ridicularizado por colega por estar fazendo uma atividade da segunda série.(...) No recreio, três meninos jogam sementes nele, provocando-o. Lucas pede auxílio. No entanto, fica próximo dos colegas e parece também se divertir com a situação. Os garotos também parecem se divertir devido à ausência de qualquer reação de Lucas.

Talvez a diferença sutil capaz de colocá-lo perante a escola como um aluno em situação de inclusão (a sua leve deficiência sensorial), desperte nos professores e seus colegas de classe a antipatia pela proximidade que ele tem com a normalidade, sendo vítima de mais agressões e rejeições que os demais alunos. O signo que Lucas apresenta não parece ser suficiente para que seja negligenciado pelo grupo, como o que acontece com Paulo (aluno com síndrome

---

<sup>4</sup> Os nomes dos alunos foram alterados.



de Down). Em outras palavras: a diferença significativa de um aluno em situação de inclusão pode ser vista como favorecedora de um afastamento na identificação entre os alunos, o que causa de certa forma alívio pelo distanciamento já que o demasiado diferente tende a ser rejeitado. Com Lucas, a proximidade com a normalidade parece autorizar a projeção de sentimentos hostis contra aquele que porta traços considerados como signos de fragilidade. Tal afastamento, no caso de Lucas, fica prejudicado e a possibilidade de identificação com a vítima é maior, entrando em cena o narcisismo das pequenas diferenças (cf. Freud, 1996).

Na organização social desigual, os mais frágeis constituem os expiatórios da violência social. A violência perpetua-se num jogo perverso contra aqueles que, de alguma maneira, são julgados como um *bouffon* - alguém escolhido pelo grupo por portar signos que o tornam diferente dos padrões, definidos como positivos, por uma lógica que necessita do exercício da dominação para se afirmar - traços que, de alguma maneira, são julgados como signos de fragilidade; que, percebidos como tal, constituem uma ameaça, exemplo de não-integração aos atributos intelectuais ou corporais, valorizados socialmente no exercício da dominação social.

Segundo Horkheimer e Adorno (1985):

Quem está inferiorizado atrai sobre si o ataque: o maior prazer é humilhar aqueles que já foram golpeados pelo infortúnio. Quanto menor o risco para quem estiver em posição de superioridade, mais tranquilo o prazer proporcionado: é só diante do desespero total da vítima que a dominação fica divertida e triunfa com o abandono de seu próprio princípio, a disciplina. O medo que não ameaça mais explode na risada efusiva, expressão do endurecimento interior do indivíduo e que ele só libera verdadeiramente na coletividade. (p.107)

Para os autores, o horror perpetuado, pelos dominadores, sobre suas frágeis vítimas, revela a tentativa de não sucumbir como alvo da violência que opera sobre toda a coletividade: “Na transfiguração das vítimas, o desvario reconhece sua humilhação. Ele se iguala ao monstro da dominação, que ele não pode superar na realidade” (Horkheimer e Adorno, 1985, p.107).

Nesta configuração social, as crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem - sejam elas relativas ao corpo ou de natureza intelectual - que se afastam dos padrões considerados normais e aceitáveis, acabam por ocupar as bases da dupla hierarquia que se expressa na escola.

A educação inclusiva tem como uma de suas premissas o reconhecimento da diversidade como aspecto basilar para que possam ser atendidas as necessidades de todos os educandos. Desse modo, é preciso que a escola possa avaliar de que modo suas práticas institucionais vão ao encontro de tal princípio ou se estão pautadas pela racionalidade tecnológica, sendo necessário, então, transformá-las. Se a racionalidade tecnológica diz respeito a uma forma de pensamento que "(...) utiliza a sistematização, a classificação, a normalização e o pragmatismo para analisar qualquer objeto em detrimento de suas particularidades" (Crochík et al. 2009, p. 143), a racionalidade subjacente à educação inclusiva é antagônica a ela, pois considera a diversidade e a singularidade como forma de poder atender de maneira equânime as necessidades de todos alunos.

As transformações necessárias para acolher e atender às necessidades da gama de diversidade de alunos, que agora ingressam na escola regular, passam, necessariamente, pela reflexão sobre os modos de transmissão dos saberes escolares, os processos de socialização, bem como os processos de avaliação implementados nas escolas, a fim de poder descortinar sua racionalidade.

No que concerne à educação inclusiva, há diversidade entre os modelos em voga. Desde a educação especial móvel, no qual as crianças em situação de inclusão são acompanhadas por professores especializados na sala de aula, como iniciativas que fomentam o desenvolvimento de currículos individualizados (cf. Crochík & Crochík. 2008). Sobre a primeira é importante considerar se não se trata, como atenta Crochík & Crochík (2008), da "continuidade da educação segregada sob nova roupagem" (p.137). Sobre a segunda, salvo os claros benefícios que apresenta ao se ocupar com as necessidades singulares de cada aluno, lança-se a questão sobre a necessidade de se fomentar trabalhos em grupo, práticas de cooperação em sala de aula, pois poderiam favorecer maior integração dos alunos em situação de inclusão com seus pares (cf. Pacheco, 2007; Olweus, 1975; Donohue, Perry e Weinstein, 2003; Casco, 2007). Nesse sentido, Pacheco (2007) reitera que: "o primeiro princípio de uma classe inclusiva é garantir que cada aluno participe da turma em relação à aprendizagem e aos aspectos sociais" (p.134).

À medida que a escola lança mão de conteúdos "massificados" e "massificantes", reduzindo o conhecimento ao mero tratamento de informações e a linguagem à usada pela publicidade, os sistemas educacionais acabam por fomentar o desenvolvimento de uma "indústria do ensino" que, ao assemelhar-

se à indústria cultural, tende a homogeneizar as formas de pensar o mundo social. O conhecimento que deveria se voltar para a sua compreensão e superação sucumbe aos procesos adaptativos, impossibilitando a formação do pensamento crítico. Para Crochík e Crochík, (2008): O que importa não é mais a interiorização da cultura que possibilitava a diferenciação individual, mas “estar a par”, identificar o que existe, dizer: “é isto”, como se tudo não fosse produzido socialmente a partir do que a natureza oferece” (p.44). Os autores atentam para o fato de que “uma educação contrária à diferenciação desenvolve um pensamento mecânico que é mais próximo da técnica do que o pensamento que a gera” (p.142). O pensamento lógico e matemático, o pensamento massificado, estereotipado, afeito à homogeneidade, não expressa a inteligência e a “sensibilidade que permite o discernimento” (idem).

Se o conhecimento veiculado na escola tende a ser uma expressão da racionalidade tecnológica, as práticas voltadas para a avaliação em educação seguem os mesmos moldes. Segundo Oliveira e Campos (2005):

A prática tradicional da avaliação em educação tem seguido paradigmas teóricos derivados de uma tradição psicométrica, reduzindo o processo avaliativo a técnicas estatísticas estáticas para verificação do aprendizado escolar e desempenho dos alunos em determinado conteúdo específico. Os padrões, geralmente, são normativos e estabelecidos pela média do grupo, desconsiderando-se outras variáveis presentes, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto no processo de avaliação. Embora tenhamos avançado no conhecimento sobre avaliação, na prática ainda se tem valorizado mais o produto do aprendizado escolar do que o processo pelo qual a aprendizagem se efetiva (p.3)

A fixação de metas a serem atingidas por todos os alunos na qual o produto é valorizado em detrimento do processo, em que os alunos são treinados a fixar os conhecimentos veiculados na sala de aula, revelam o sentido das práticas tradicionais de se avaliar em educação: há um deslocamento da compreensão sobre como os alunos aprendem, suas necessidades e singularidades, em favor de metas a serem atingidas por todos, operação que coloca o indivíduo numa condição de objeto de práticas avaliativas normativas, que deixam de considerar os constrangimentos e obstáculos que o próprio sistema educacional inflige para que uma gama considerável de alunos, que não se situam na média produtiva esperada, possam aceder às séries subsequentes no processo de escolarização. Um fato notório desse tipo de deslocamento dos fins da educação refere-se à

expansão, em nosso país, dos sistemas de ensino apostilados. Há um verdadeiro 'treinamento' dos alunos para que possam responder corretamente às questões previamente formuladas no material impresso. Por fim, há íntima relação entre o que se 'aprende' na sala de aula e os sistemas de avaliação da educação nacional, como o SARESP e o SAEB.

A avaliação compreendida como um processo de normalização da vida escolar implica a compreensão da vida social como um processo adaptativo, que segue um impulso binário, no qual o sucesso e o fracasso delimitam os modelos que devem ser seguidos ou rechaçados. Os comportamentos devem ajustar-se aos moldes que tendem a garantir a autoconservação na vida social danificada. Segundo Horkheimer e Adorno (1985), tais comportamentos são normalizados e considerados naturais. *As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais.* (p.40)

A cultura opressiva prima, anacronicamente, pela autoconservação e constitui a lógica que circunscreve as relações sociais, fundamentadas sob o domínio do medo e da força coercitiva coletiva. A brutalidade com que enquadra o indivíduo, em formas violentas de socialização, é valorizada e naturalizada no cotidiano das instituições, como a escola. Assim, o sucesso e o fracasso delimitam o lugar que deve ser ocupado pelo indivíduo na organização social.

Para Oliveira e Campos (2005), a avaliação educacional, segundo a perspectiva da educação inclusiva (...) *deveria assumir características diferentes, uma vez que a proposta é atender as necessidades específicas de cada aluno, tendo como objetivo facilitar, garantir e oferecer oportunidades de escolarização* (p.4)

A avaliação que se volta para a compreensão e atendimento às necessidades específicas de cada aluno não beneficia apenas os alunos em situação de inclusão, todos os alunos ganham com esse deslocamento: os alunos passam a ser considerados segundo suas necessidades e singularidade, melhora a compreensão sobre as formas como aprendem e os procedimentos sobre como organizar e proporcionar o acesso aos conhecimentos escolares.

Uma das contradições mais flagrantes reveladas pela lógica do sistema de avaliação foi constatada na sala de aula pesquisada. Observamos que Lucas tem um amigo muito próximo, Aurélio. Esta percepção se fez presente no relato de seu professor: *"Ele tem um amigo, o Aurélio. Ele é muito arredo, dificilmente se*

*comunica com as meninas. Ele quer agradar, mas acaba desagradando, ele não tem jogo de cintura".* Ao final do ano, com o resultado final dos boletins, temos a notícia de que Aurélio ficou retido no 4º ano e que Lucas foi aprovado para o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Dos elementos observados, a hipótese que levantamos para que tal situação tenha ocorrido, é a de que a condição de aluno em situação de inclusão tenha levado a escola a avaliar de modo diferente alunos com desempenhos escolares similares. Aparentemente, para o aluno considerado em situação de inclusão foram utilizados critérios avaliativos mais favoráveis do que os utilizados para a avaliação de seu colega considerado normal pelos seus professores. Diante esse quadro há de se indagar quais critérios e objetivos entram em cena nos processos avaliativos constituídos na escola e como determinam a promoção ou retenção dos alunos, sejam aqueles considerados em situação de inclusão ou não.

É preciso considerar que as práticas educativas inclusivas devem assegurar experiências formativas que promovam a participação e a aprendizagem efetiva de todos os alunos. Tais experiências devem considerar as formas como coordenar trabalho pedagógico, a concepção das diferentes estratégias formativas a fim de promover o acesso ao conhecimento e superar as barreiras de aprendizagem. Tal perspectiva implica em considerar os processos avaliativos não como formas de verificar apenas a aprendizagem por meio de notas e conceitos, mas como formas de compreender como se dão os progressos, reconhecer as limitações de cada aluno, suas dificuldades, a fim de propor ações que possibilitem que cada um possa alcançar os objetivos pedagógicos propostos. Sob esta perspectiva, a reprovação de Aurélio e a aprovação de Lucas, não parecem ser a expressão de esforços para se avaliar o que os alunos aprenderam, a fim de que os professores possam melhorar suas práticas pedagógicas. Tais processos avaliativos não parecem constituir de fato ações voltadas à educação inclusiva, mas sim a reprodução de antigas e freqüentes práticas classificatórias, homogeneizantes e punitivas.

Argumentos distintos são apresentados no *Referencial sobre avaliação e aprendizagem de alunos com necessidades especiais (DOT,2007)*, redigido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo:

A constatação primordial é que o compromisso com uma educação de qualidade para todos tem desafiado os profissionais de educação a pensar, planejar, organizar e atuar com o objetivo de construir alternativas que possam derrubar

práticas avaliativas que desconsideram as diferenças individuais dos educandos e que não são utilizadas para identificar o que aprenderam no período em que freqüentaram as aulas. (...) A avaliação educacional enquanto procedimento sistemático pode auxiliar significativamente na compreensão dos fatores que favorecem ou não a inclusão de todos os educandos no espaço escolar (...).

O *Referencial* apresenta uma demarcação fundamental sobre os objetivos que devem ser perseguidos pelos processos avaliativos: não se trata de verificar apenas o que os alunos aprendem ou não durante o tempo em que passam na escola, o seu objetivo refere-se a identificar os fatores que favorecem ou não a inclusão de todos os educandos. Não se prescreve a necessidade de que o aluno deva ser aquele que deve ser avaliado, mas os processos e práticas institucionais que possibilitem que aprenda, que se aproprie dos conhecimentos colocados em cena durante o seu processo de escolarização. Ou seja, recupera-se a perspectiva de que a escola é que deve se transformar para atender as necessidades de cada aluno, tornando-se, assim, inclusiva.

As práticas pedagógicas que exigem que os alunos se comportem de maneira homogênea, que visam a normalização das condutas, da razão e dos sentimentos, estão referidas à massificação, à obediência cega à coletivização, já que não é dada, aos alunos, a possibilidade de reflexão sobre as razões, sendo também negada a sua participação na construção das regras que regem a vida social. Adorno (1995) considera a exigência de compromissos um problema que deve ser enfrentado por aqueles interessados numa educação para a resistência e para a auto-reflexão. Em suas palavras: “considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização” (p.127). A educação que se funda em princípios, como a exigência de compromissos ou que leve as pessoas a agir, conforme “valores objetivamente válidos e dogmaticamente impostos” (p.156), corrobora para a perpetuação da dominação existente e, perigosamente, do fascismo. Do mesmo modo, o fomento à competição, à diferenciação de indivíduos, devido às suas qualidades intelectuais ou corporais, são ações importantes de serem alteradas por veicularem valores sociais que acabam por conformar expressões que são próprias à formação de um clima cultural que não parece se orientar para finalidades humanas, mas para a aberração e a monstruosidade. Sobre a utilização da competição na educação, Adorno

(1995) argumenta “(...) a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição (p.161)”.

A escola é uma instituição central no processo de socialização atual. É importante considerar como pode favorecer a formação que leve os indivíduos a aceder à compreensão sobre o complexo social opressivo para poderem melhor resistir aos mecanismos que pressionam para a adaptação total. Adorno (1995) considera tal posicionamento como a expressão de “determinadas manifestações de autoridade que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio a violência, mas são conscientes (...)” (p.167).

Adorno (1995) afirma que a violência, no contexto da cultura opressiva, é expressão da inculcação da alienação social e numa sociedade autoritária as expressões de autoridade seriam necessariamente autoritárias. Porém, como afirma Casco (2007):

Não seria correto, todavia, afirmar que diferentes exercícios de autoridade, notadamente na escola, impliquem em processos formativos comuns. Certamente, crianças educadas em ambientes autoritários tenderiam a agir de maneira distinta de outras formadas em ambientes democráticos (p.70).

O estudo empreendido por Adorno e colaboradores (1950) *A Personalidade Autoritária* pode contribuir com reflexões importantes sobre os impactos dos processos sociais que atuam na formação de personalidades propensas a aderir a receituários preconceituosos. Ainda que em grande medida, as primeiras relações sociais – notadamente as familiares – sejam determinantes, os estudos sobre os *fatores de situação* – a condição econômica e os grupos sociais aos quais se pertence – não são menos importantes. Neste sentido, é importante compreender qual a racionalidade subjacente ao clima cultural atuante na vida societária, os ideais e as práticas que concorrem para a conformação das relações sociais que se dão no interior da escola, a fim de tomar consciência daquelas que devem ser alteradas objetivando a formação plena dos indivíduos.

---

**Resumo:** O artigo apresenta as contribuições da teoria crítica da sociedade para analisar aspectos concernentes às relações entre avaliação educacional e educação inclusiva, apresentando alguns dados coletados em pesquisas do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito do IPUSP. A análise dos dados coligidos numa das escolas pesquisadas permite problematizar algumas das reflexões feitas por Adorno sobre a educação: as expressões da racionalidade tecnológica nos processos educacionais, a formação da dupla hierarquia e a presença da competição. No que tange à avaliação encontramos a perpetuação destes processos mesmo em escolas interessadas em promover a educação inclusiva, o que contribui para a formação de atitudes preconceituosas contra alunos considerados diferentes relacionando-os a figuras de fragilidade. A educação inclusiva é um avanço, porém, é fundamental que a escola possa refletir sobre suas práticas a fim de avaliar se cumpre os objetivos que propõe. Assim, as investigações sobre a racionalidade dos ideais subjacentes às práticas escolares são importantes para a compreensão de como se constituem os processos formativos atuantes na sociedade e aqueles que devem ser alterados em prol da felicidade dos indivíduos.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, avaliação escolar, preconceito.

**Abstract:** This article presents some contributions of the Critical Theory of Society in order to analyze some issues about the relations between school evaluation and inclusive education. Some data is presented, gathered in research conducted by the Laboratory of Research on prejudice at the Institute of Psychology of the University of San Paulo. The data analysis from one of the investigated schools permitted problematization of some of the questions posed by Adorno on education: the expressions of the technological rationality at the educational process, the organization of the double hierarchy at school and the presence of the competition among students. We found the perpetuation of these processes even in schools interested in promoting inclusive education. We consider that it contributes to the formation of prejudice against students considered different relating them to fragility. However, inclusive education is a breakthrough, but, it is essential that the school can reflect on their practices in order to assess whether it meets the goals that it proposes. Thus, investigations on the rationality of the ideals which underlie school practices are important to understand how formative process are active in society and those that must be changed for the sake of the individual's happiness.

**Keywords:** inclusive education, school evaluation, prejudice.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. (1995). *Educação e Emancipação*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D.J.; SANFORD, R.N. (1950). *The Authoritarian Personality*. Nova Iorque: Harper and Row.
- CASCO, Ricardo. (2003). *As cicatrizes do corpo: a pedagogia esportiva nas aulas de Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Autoridade e formação: relações sociais na sala de aula e no recreio*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós – Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica.
- CROCHÍK, José Leon; CASCO, Ricardo; CERON, Mariane; CATANZARO, Fabiana O. (2009). Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. In: *Estudos de Psicologia*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós – Graduação em Psicologia. Campinas, SP, v.26 n.2 abr/jun.2009.



CROCHÍK, José L.; FRELLER, Cíntia C.; FEFFERMANM Marisa; DIAS, Marian A. L.; NASCIMENTO, Rafael B.; CASCO, Ricardo. (2011) Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. In: *Revista Psicologia & Sociedade* (no prelo).

\_\_\_\_\_; CROCHÍK, Nicole (2008). Teoria Crítica e Educação Inclusiva. In: *InterMeio: Revista do Programa de Pós – Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.134-150, jul/dez.

DONOHUE, Kathleen M.; PERRY, Kathleyn E.; WEINSTEIN, Rhona S. (2003). Teacher's classroom practices and children's rejection by their peers. In: *Applied Developmental Psychology*, 24, 91-118. San Francisco : Elsevier Science Inc.

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

MARCUSE, Herbert. (1973). *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Gretar L. (2007). *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.

OLIVEIRA, Anna A. S.; CAMPOS, Thaís E. (2005). Avaliação em Educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, jan/jun. Biblioteca Ana Maria Popovic. Fundação Carlos Chagas. [http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaDetalhada.do?tp\\_caderno=1&order=0&tp\\_busca=2&detalhe=37](http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaDetalhada.do?tp_caderno=1&order=0&tp_busca=2&detalhe=37)

OLWEUS, Dan (1975). *Agression in the schools: Bullies and whipping boys*, Washington DC: Hemisphere.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais* / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007.

Recebido em fevereiro

Aprovado em maio

# Educação inclusiva, Preconceito e Pseudoformação

## *Inclusive education, prejudice and pseudo-formation*

---

### **Dulce Regina dos Santos Pedrossian**

Doutora em Psicologia Social pela PUC/SP. Psicóloga e Professora Colaboradora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

drsp@terra.com.br

### **Branca Maria de Meneses**

Doutora em Psicologia Social pela PUC/SP. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. brancameneses@yahoo.com.br

Este artigo tem como pressuposto teórico-metodológico a teoria crítica da Escola de Frankfurt, de sorte que serão utilizados escritos de Adorno e de Marcuse, bem como de Crochík e de outros autores que tratam sobre a educação inclusiva.

O tema proposto é o da relação entre preconceito e educação inclusiva. De um lado, o preconceito é considerado um dos fatores impeditivos para que a educação inclusiva aconteça de modo satisfatório na instância escolar, conforme pesquisas realizadas por Crochík (2005; 2006) e Crochík et al. (2009a; 2009b). De outro, não pode ser descuidado o fato de o processo de formação do indivíduo afetar as posturas dos educadores em relação a seus alunos. Não há como negar a importância do professor no processo de formação deles, em especial, nas séries iniciais. Acrescenta-se a isso o que representa institucionalmente uma escola. Matos (2006) ressalta que, para Lefort, em *A invenção democrática*, uma democracia não depende das virtudes ou dos vícios dos governantes, porém da qualidade das instituições. No entanto, a descrença e a indiferença em instituições públicas decorrem da perda da “dignidade da política”, que propicia o “genocídio cultural” (p. 12).

Com todas as mudanças presenciadas na escola, e mesmo considerando o esforço dos professores, pode-se observar o quão presente ainda se configura a pseudoformação no trabalho realizado, mesmo ao contar com o interesse e o empenho dos profissionais envolvidos no processo de educação dos alunos. A pseudoformação, nos termos de Adorno (1996, p. 389), resulta do fato de a determinação social afetar positiva ou negativamente a formação cultural e provocar a onipresença de um “espírito objetivo negativo” ou alienado. A categoria formação já se encontra definida de antemão mediante elementos culturais pré-colocados e, com isso, a formação cultural transforma-se em uma pseudoformação socializada fruto de uma consciência que abdicou da autodeterminação.

A renúncia da autodeterminação pode ser explicada pela dificuldade de melhorar a vida humana, pois, conforme Marcuse (1967), a sociedade contemporânea caracteriza-se por impedir a transformação social em termos qualitativos que formaria instituições fundamentalmente diferentes, uma nova orientação dos processos produtivos, novas modalidades de existência humana. Se a sociedade tem impedido a transformação social, a escola é um espaço que deve denunciar o que acontece na sociedade e não aderir ao que é imposto pelo sistema. As mudanças precisam desvelar os entraves institucionais que acabam por permitir o processo de inclusão, mas sequer “abalam” as estruturas de poder existentes. O aparato burocrático, como se sabe, por mais que discursa a favor da democracia, cada vez mais tem acionado as regras de controle.

No que diz respeito ao processo de inclusão, se o indivíduo pensar em toda a tecnologia hoje existente e que beneficia, sobremaneira, a vida das pessoas com deficiência, constata-se que toda essa sofisticação tecnológica fica ao alcance de quem tem poder aquisitivo, indicando assim outra forma de exclusão. Pode-se, então, afirmar, ao se acompanhar o que, ainda, vem ocorrendo nas escolas, o quanto ela acaba por se tornar exclusiva. Por isso, pondera-se que a humanidade precisa de muitas luzes para romper com a lógica administrada presente na irracionalidade da razão, acobertada pelo véu tecnológico, que tem impedido o pensamento de que as diferenças é que tornam o indivíduo humano.

Se os programas pedagógicos não provocam efetivas mudanças, cabe aproximar a inclusão escolar da inclusão social, para não se incorrer em riscos de recusar o processo de formação cultural do indivíduo que deveria ampliar o processo de educação escolar. Como afirma Adorno (1996, p. 390): “[...]”

nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros”.

A questão da humanidade deve se contrapor à barbárie presente, na forma de deformidades, a exemplo da violência e do preconceito. Não é fortuito que, para Adorno (1996), a sociedade inteiramente ajustada representa a simples concepção darwinista, categorizando os indivíduos e promovendo a formação regressiva mediante o fortalecimento da racionalidade tecnológica.

O semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda teoria burguesa, se constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade de formação cultural, ao mesmo tempo em que, objetivamente, se coloca todo contra ela. A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. (ADORNO, 1996, p. 405).

Com efeito, com a formação frágil do ego, a diferenciação individual fica prejudicada por causa da perda da mediação entre indivíduo e sociedade. Se há uma tendência de a informação exceder a formação, será possível uma educação inclusiva que não priorize o imediato? Para Adorno (1996), o pseudoformado faz apoteose de suas inúmeras ocupações e da conseqüente sobrecarga, ficando incapacitado de compreender o que deveria ser objetivamente possível. A paralisia em relação aos movimentos que impelem ao conhecimento transforma o mediato em imediato, convergindo o indivíduo a uma práxis anacrônica: “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1996, p. 410).

Nesse ponto, Crochík (1992) recupera a importância da contradição da realidade existente, que se encontra cada vez mais impedida, ao imputar a análise com vistas à transformação social em erro do pensamento. O autor assevera que Adorno, em *Educação após Auschwitz*, ao levantar propostas de formas de resistência à barbárie, sinaliza “para uma práxis de fortalecer o que deveria ser, numa realidade que ainda não é” (CROCHÍK, 1992, p. 342). Afirma, ainda, que a educação ocorre em nome do indivíduo e da civilização para que tanto o primeiro como a segunda possam ser preservados; ela não deve ser simples

fonte de autoconservação do indivíduo, por meio do desenvolvimento das potencialidades para o trabalho – formação profissional ou técnica –, nem simples fonte de subsídios para a reprodução das condições atuais. É a possibilidade de refletir por si mesmo, de ter um estado de autodeterminação, de maioridade.

Ao se defrontar com a importância de transformação do estilo de vida das pessoas, de resistirem diante do existente, torna-se necessário considerar o processo de inclusão como um espaço de recusa diante de atitudes que fomentam a discriminação e a marginalização. Segundo Ferreira (2009), a crença na incapacidade e na invisibilidade das pessoas com deficiência em diferentes espaços sociais, conjugada à ignorância sobre seus direitos humanos, está na base das atitudes discriminatórias. Acrescenta, ainda, ser recorrente o fato de os professores se sentirem despreparados para inserir os alunos com deficiência nas atividades escolares regulares e na convivência com os colegas. Assim, a discriminação acontece em termos de participação nas atividades pedagógicas, no isolamento da sala de aula e na rede de relações da escola. Os professores comumente ignoram a rotulação, o desrespeito à criança, em suma, percebem o ato discriminatório e não protegem a criança.

Para Crochík (1998), ainda que as concepções de formação e de educação não sejam equivalentes, sinalizam para o mesmo fenômeno. A noção de formação, em geral, implica a constituição de traços da personalidade e de caráter, enquanto a de educação indica a apreensão de valores, conceitos, normas. Como, todavia, a noção de formação cultural remete tanto ao indivíduo quanto à educação, esta passa a ser parte essencial da formação. Obviamente que a formação assume um sentido abrangente, não se limitando à família ou à escola, mas engloba todos os terrenos da vida, além de não poder ser completamente planejada.

Significa dizer que para que aconteça, de fato, uma educação inclusiva coerente com seus princípios, é necessário que a formação ocorra desde a educação infantil em diferentes espaços sociais. A escola, por ser a instituição responsável pela educação formal, pode propiciar a autorreflexão crítica. Como afirma Rodrigues (2007, p. 100):

O processo de inclusão, enquanto proposta educacional, envolve diferentes âmbitos da escola, e um dos principais é a própria sala de aula. Este espaço precisa ser investigado a fim de possibilitar a desmistificação de idéias pré-concebidas acerca da diferença, da “estranheza”, já que é neste lugar que ocorre, basicamente, o aprender, mas que também é uma estrutura social em que a convivência e as trocas sócio afetivas ocorrem constantemente – sendo essenciais ao crescimento de cada ser humano.

Nesses termos, tanto a socialização quanto a aprendizagem provocam efeitos positivos no processo de educação inclusiva quando esta propõe a transformação do ambiente escolar para superar os impedimentos à aprendizagem. Para Crochík et al. (2009a), isto implica despendar forças por uma sociedade justa, e a convivência com minorias discriminadas já se caracteriza como algo formador. No entanto, a educação inclusiva deve sobrepujar a educação integrada. Enquanto esta não promove modificações essenciais que incidam sobre todos os estudantes, aquela recomenda o desenvolvimento de currículos diferenciados, trabalhos em grupos e avaliações diferenciadas com o intento de atender a todos. Como ilustração de escola inclusiva, cita a da Ponte, orientada por Pacheco.

Não há métodos diferentes para as crianças consideradas deficientes, pois cada aluno é tratado como especial. Da mesma forma, as adaptações curriculares são feitas para todos os alunos. A comunicação e o trabalho em equipes são priorizados. Todos os professores são professores de todos os alunos, e todos os alunos são alunos de todos os professores. Os grupos de alunos são heterogêneos, e não baseados em nota [...] Como todo trabalho é processado em grupos heterogêneos, esse estudo nunca poderia centrar-se em um aluno no contexto de uma turma, mas no sistema complexo de relações que a escola apresenta, que é o resultado de um desenvolvimento de longo prazo, criando condições bem-sucedidas para todos os alunos. (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007, p. 20-21).

Entende-se que a escola deve se modificar para aceitar todos os alunos e não apenas trabalhar com os denominados alunos de inclusão. A escola, como espaço de construção do conhecimento, de formadora dos valores indispensáveis ao desenvolvimento da cidadania, deve ser modificada por inteiro. Tem-se que mudar a concepção de uma sala de aula homogênea, que segue a lógica proposta pelos manuais de ensino. Estes, por sua vez, com suas receitas prontas, impedem o professor de pensar além dos esquemas propostos e o leva apenas a esperar respostas iguais dos alunos e confirmar as diferenças pelas notas de desempenho. Ainscow (2005) afirma que a inclusão é um processo e implica uma maneira de responder à diversidade tanto em termos de remoção de barreiras quanto em termos de promover efetivos serviços educacionais a todos os estudantes.

Neste artigo, apresentam-se os dados parciais da pesquisa em andamento, de uma escola municipal de Campo Grande, MS<sup>1</sup>. O estudo teve como objetivo

---

<sup>1</sup> As acadêmicas que fizeram parte da coleta e da análise preliminar dos dados da pesquisa em andamento foram Caroline Souza de Matos, Carolina Silva Ribeiro, Cláudia Freitas de Souza, Luiza Abdalla Motta e Luiza Maria de Souza Nabarrete.

geral verificar se há relação entre grau de educação inclusiva e manifestação de preconceito, sob a forma de segregação e marginalização, no ambiente escolar, e como objetivos específicos: investigar uma escola pública de ensino fundamental com maior grau de inclusão, com a finalidade de comparar o rendimento escolar dos alunos de inclusão tendo como referência os demais colegas de sua classe<sup>2</sup>; a percepção do professor quanto a seus alunos de inclusão; a preferência e/ou rejeição dos colegas sobre os alunos de inclusão; a interação dos alunos de inclusão com seus colegas e sua participação em sala de aula.

## Procedimentos metodológicos

Os sujeitos deste estudo parcial foram: o diretor adjunto da escola; uma professora que leciona o 5º ano do ensino fundamental; 35 alunos de uma sala de aula do 5º ano e 4 alunos considerados de inclusão da referida classe.

A primeira etapa da pesquisa abrangeu o preenchimento do “Formulário para caracterização de escolas”, com dez questões. As questões 1, 2 e 3 referem-se ao sistema de ensino, ao ano de fundação da escola e aos níveis de ensino; as questões 4 e 5 se reportam ao período de funcionamento, número de salas e de alunos, de acordo com os níveis de ensino; e as questões 6 a 10 questionam as especificidades arquitetônicas e os equipamentos adequados para a inclusão escolar.

No segundo momento, foi aplicado o “Questionário para os diretores/ coordenadores pedagógicos”, composto de dezessete questões para avaliar o grau de inclusão educacional da escola. Dentre os itens, houve questionamentos sobre a política da escola em relação à inclusão, os profissionais existentes, a proposta pedagógica, as questões disciplinares e a participação da família.

Na terceira etapa do estudo, foi aplicado o “Roteiro de entrevista para os professores” com cinco questões. Foi proposto para avaliar a posição do professor em relação à educação inclusiva, como trabalha com seus alunos de inclusão e suas expectativas em relação a esses alunos. Questiona, ainda, o que seria necessário na escola para torná-la mais inclusiva e a percepção em relação aos alunos incluídos.

---

<sup>2</sup> Este objetivo ainda não foi atingido porque as notas do segundo bimestre letivo ainda não tinham sido disponibilizadas pela direção da escola.

A “Escala de proximidade entre os alunos”, elaborada para ser aplicada entre os estudantes, investigou as preferências de relacionamento entre os pares: com quem prefere ou não fazer trabalhos em sala de aula e/ou em casa, brincar e conversar no recreio. Por seu lado, o “Roteiro de observação em sala de aula” intentou observar o comportamento e a interação dos denominados alunos de inclusão com os professores e com seus colegas, discriminando aspectos como o lugar onde sentam os denominados alunos de inclusão; número de alunos e a forma de interação deles; se os professores estimulam os denominados alunos de inclusão a participarem das aulas (de forma dirigida ou espontânea); se os professores acompanham as atividades dos alunos de inclusão de modo semelhante ou não dos demais alunos; se há professores de apoio e se eles se voltam especificamente aos alunos de inclusão; se os alunos (não só os de inclusão) são intimidados (*bullying*) pelos colegas, dentre outras questões pertinentes ao relacionamento em sala de aula.

### PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS<sup>3</sup>

Foi formalizado contato com a equipe responsável pela área de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para indicar uma escola considerada com maior índice de inclusão. Os instrumentos da pesquisa especificados foram devidamente aplicados. O formulário para caracterização da escola e o questionário foram respondidos pelo diretor adjunto, em setembro de 2009. Nessa ocasião, foi possível conhecer as dependências da escola, seus mobiliários e também consultar os dados na secretaria da escola sobre seu funcionamento. Depois disso, leu-se o documento referente à política pedagógica da escola.

Em abril de 2010, foi aplicado o roteiro de entrevista com a professora do 5º ano do ensino fundamental. A escolha dela atendeu às exigências do projeto de pesquisa. Formada em pedagogia, a professora tem 43 anos de idade e trabalha com os denominados alunos de inclusão desde 2007. Ministra aula na maioria das disciplinas, exceto artes e educação física. Também nessa sala de aula, nos meses de março e abril de 2010, foi aplicada a escala de proximidade entre os alunos. Em seguida, foram realizadas as observações nas salas de aulas dessa professora durante as disciplinas de história, ciências, português e matemática.

---

<sup>3</sup> A pesquisa, por envolver seres humanos, baseia-se na Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996 (BRASIL, 1996), do Conselho Nacional de Saúde, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul por meio do Protocolo nº 1.458. Para a coleta de dados foi obtido o consentimento dos sujeitos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



## PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da caracterização da escola e o questionário respondido pelo diretor adjunto foram analisados com base nas questões constantes nos dois instrumentos, que evidenciaram a escola e sua proposta de inclusão. De modo similar, os dados resultantes da entrevista com a professora do 5º ano, das observações na sala de aula e o da escala, que verificou a preferência e/ou rejeição dos colegas sobre os denominados alunos de inclusão, puderam elucidar aspectos da dinâmica da sala de aula.

## Resultados e discussão

### A ESCOLA E SUA PROPOSTA DE INCLUSÃO

De acordo com as informações fornecidas pelo diretor adjunto, a escola foi fundada em 1985, e atende aos níveis de ensino fundamental I e II. Seu período de funcionamento é de manhã, das 7 horas às 11h10; de tarde, das 13 horas às 17h10 e, de noite, das 19 horas às 21 horas. Conta com um total de 1.710 alunos distribuídos em 49 salas de aula. Não existem classes especiais e os 74 alunos de inclusão estudam nas classes regulares que totalizam 25 salas de aula por período. São alunos de baixa renda; negros; com deficiências sensoriais, físicas, mentais e múltiplas deficiências; com autismo; em situação de liberdade assistida; com distúrbios de comportamento e com doença mental. Ressalta-se que o estudo em questão deteve a atenção para com alunos com algum tipo de deficiência.

Segundo o diretor adjunto, desde sua inauguração, a escola passou por algumas reformas para melhor atendimento dos denominados alunos de inclusão, já que a demanda destes tem aumentado com o passar dos anos. Assim, a escola se transformou em referência no atendimento desses alunos e segue a política de inclusão proposta pela SEMED, que, por sua vez, busca corresponder aos preceitos legais na medida em que a escola vem assumindo a responsabilidade que a tem diferenciado. Na estrutura arquitetônica, ela dispõe de rampas, banheiros adaptados para os cadeirantes e, também, banheiros separados para alunos com outros tipos de deficiência em consequência da probabilidade de baixa imunidade. As carteiras são adequadas para atendimento de alunos não destros e obesos, pois são mobiliários escolares compostos de uma mesa e uma cadeira separadas.

Conforme informou o diretor adjunto, o destaque do trabalho para com os alunos considerados de inclusão está no aprendizado. Na escola, há psicopedagogos e os demais profissionais de apoio pertencem à SEMED. Ainda tem três professores de apoio, que atuam com os professores responsáveis por suas disciplinas em sala de aula. Não há restrições quanto ao número de alunos de inclusão em sala de aula; toda divisão de alunos é feita para melhorar a distribuição e a interação dos alunos e as classes não são formadas com aqueles que têm desempenhos semelhantes.

Na aplicação do questionário, foi pontuado que para o atendimento especializado dos alunos com deficiência, que frequentam a sala de aula regular, há o acompanhamento, em outro período diferente, em uma sala de recursos e em uma sala identificada como multifuncional. O currículo e a avaliação são diversificados em função das necessidades e/ou dificuldades dos alunos. Os denominados alunos de inclusão são estimulados a participar de todas as atividades, ainda que de forma diferenciada. Para garantir a realização dos trabalhos, os professores colaboram entre si e tentam solucionar os problemas disciplinares sem cogitarem a exclusão dos estudantes. Outra questão é que a escola tem se empenhado para minimizar todas as formas de discriminação. No caso do *bullying*, por exemplo, tudo tem sido feito para acabar com a intimidação. O diretor adjunto afirmou:

Pega-se pesado, principalmente, com os adolescentes. O *bullying* não ocorre com os alunos com deficiência, mas entre os alunos ditos “normais”. Geralmente, chama-se o pai, cobra-se dele. A escola tenta coibir esse tipo de comportamento. Toma-se cuidado. O recreio dos menores é separado dos maiores, a saída deles também.

No que diz respeito à participação dos familiares, acrescentou que os pais se sentem participantes da escola; no entanto, a forma de participação é limitada.

## A DINÂMICA DA SALA DE AULA

Na sala de aula observada, do 5º ano do ensino fundamental, há cinco alunos indicados de inclusão, totalizando 37 alunos. Uma aluna é cadeirante e os outros quatro apresentam algum tipo de deficiência intelectual de acordo com o laudo diagnóstico de três desses alunos. Chamou à atenção das acadêmicas

do curso de psicologia da UFMS, que aplicaram os instrumentos de pesquisa<sup>4</sup>, o fato de a maioria desses alunos se sentar no final da sala; eles ficam próximos da professora auxiliar – dois deles necessitam de maior acompanhamento e ali se sentam por questões de “mobilidade” e para não “dispersarem” a atenção dos outros alunos. No entanto, na aula de português e de matemática foi observado que um dos denominados alunos de inclusão, sem laudo diagnóstico, se sentava na primeira carteira de uma das fileiras.

Nas disciplinas de história, de português e de matemática, a aluna cadeirante permaneceu no fundo da sala de aula por precisar movimentar-se. Os denominados alunos de inclusão ficaram com a professora auxiliar, que também prefere ali permanecer para não atrapalhar a professora regente. Isso corrobora o que afirma Ainscow (2009), ao dizer que as dificuldades de aprendizagem são atribuídas ao aluno e as influências do ambiente são ignoradas.

O fato de os denominados alunos de inclusão se sentarem no final da sala, não seria uma forma de discriminação e de marginalização? Se a escola não se modificar por inteiro, conforme já observado, a forma diferenciada não deixa de ser excludente. Os denominados alunos de inclusão, ao serem categorizados e/ou classificados, são excluídos. Ao serem tratados como diferentes, o que, em tese, é o almejado, trazem consigo o estigma em relação aos demais. A diferenciação, por certo, deve ser entre todos os alunos, não apenas aos que são indicados pela categoria de incluídos.

A professora entrevistada relatou não ser fácil trabalhar com a educação inclusiva, pois não foi preparada para atender esses alunos, além de exigir muito conhecimento para se fazer um bom trabalho. Sobre sua formação, assim se pronunciou:

Eu tive uma disciplina de necessidades especiais na universidade, mas a universidade, na verdade, é muito técnica, muita teoria. Então, a realidade mesmo está ali, dentro da sala de aula, dentro da escola. É o contato né, o dia a dia. Mas, quanto ao preparo teoricamente sim, mas na prática eu não sei se foi muito importante. Importante é hoje, aqui, no dia a dia da escola.

Percebe-se nesse excerto a dicotomia entre teoria e prática, necessidades e objetivos, pensamento e ação, supervalorizando a dinâmica da sala de aula e preterindo o contato com os conteúdos teóricos.

---

<sup>4</sup> Ressalta-se que as acadêmicas foram devidamente orientadas pelas professoras pesquisadoras para o desenvolvimento do trabalho.

Observou-se, de modo geral, que a convivência entre os alunos evidencia que o processo de interação deixa a desejar. Os denominados alunos de inclusão geralmente são calados, retraídos e distraídos tanto nas aulas expositivas quanto em trabalhos em grupo. Em trabalhos em grupo, a divisão é feita pela professora regente de forma heterogênea e nem todos os denominados alunos de inclusão interagem com os colegas do grupo e o grupo também não busca a participação daqueles alunos. Isto pode ser comprovado nos dados da Tabela 1 em que a interação aponta ocorrer entre os pares “de iguais”.

**Tabela 1** - Médias e desvios-padrão das preferências e rejeições dos alunos da escola pública

	Nº de preferências dos alunos sem deficiência	Nº de preferências dos alunos com deficiência	Nº de rejeições dos alunos sem deficiência	Nº de rejeições dos alunos com deficiência
<b>Média</b>	2,9	1,25	3	0,5
<b>Desvio-padrão</b>	2,68	1,5	2,8	0,5

A partir dos dados da Tabela 1, as médias representam bem o índice de preferência e de rejeição porque o desvio-padrão é relativamente pequeno se comparado às escalas do conjunto de medidas. Verifica-se que os alunos sem deficiência são mais preferidos pelos colegas da sala de aula em relação aos alunos de inclusão, bem como mais rejeitados, conforme corroborado nas Tabelas 2 e 3.

**Tabela 2** - Total de respostas positivas para os alunos com deficiência

<b>Média</b>	Rejeição
5	2

**Tabela 3** - Total de respostas positivas para os alunos sem deficiência

<b>Média</b>	Rejeição
90	93

Por outro lado, no total de quatro alunos de inclusão presentes no dia da aplicação da escala de proximidade, uma delas não foi indicada pela preferência nem pela rejeição, ocorrendo algo similar em relação a outro aluno que não foi citado como preferido. No entanto, três alunos sem deficiência tiveram um número de rejeição significativo (nove, dez e onze asserções negativas) e sete não tiveram escore de preferência.

Observou-se, também, que a média do índice da escala de proximidade apresentou um grau de rejeição maior entre os alunos sem deficiência, que foi de  $I = -0,00095$ , em relação à média dos alunos com deficiência, que foi de  $I = 0,007353^5$ .

Retomando a observação realizada na dinâmica da sala de aula, é importante mencionar que em termos de participação dos alunos nas tarefas demandadas pelo professor, de modo geral, nas disciplinas de história e de ciências, os alunos da sala de aula encontravam-se dispersos e não prestavam muita atenção no que estava sendo explicado pela professora. Os denominados alunos de inclusão também estavam distraídos e mostraram pouco interesse em desenvolver o exercício proposto.

Diante do exposto, cabe salientar que a dispersão e a falta de atenção não se restringem aos denominados alunos de inclusão, estando presentes no cotidiano da sala de aula. Não por acaso, observou-se que comumente a professora repreende os alunos para manter a sala em ordem e/ou para ter o controle da turma. Quando entrevistada, argumentou sobre as dificuldades dos alunos.

Nas disciplinas de história e de ciências, observou-se que os denominados alunos de inclusão necessitam do auxílio da professora auxiliar/itinerante, que permanece na sala, durante as aulas, para explicar as atividades desenvolvidas passo a passo, adaptar os exercícios, quando necessário, e apoiar o desenvolvimento das atividades e da aprendizagem dos alunos. Todavia, observou-se que nas disciplinas de português e de matemática a professora de apoio não se limitou a acompanhar as atividades somente dos denominados alunos de inclusão, mas também a dos alunos regulares.

A professora explicou que a escola está se adaptando a cada ano para atender aos alunos, confirmando o relato do diretor adjunto. Acrescentou que a inclusão é um processo gradativo (ver AINSCOW, 2009) e evidenciou o

---

<sup>5</sup> O índice da escala de proximidade foi calculado considerando-se os escores positivos e negativos obtidos por aluno nas respostas das questões constantes no referido instrumento. Esse índice varia de -1 a +1, e quanto maior o escore, maior é a aceitação de um aluno por seus colegas.

auxílio da administração, da equipe técnica de orientação da SEMED, da sala de recursos, da professora itinerante na sala de aula.

[...] o professor regente que fala, quando tem um aluno muito comprometido ele precisa de um auxiliar, certo? E, tendo esse auxiliar na sala já facilita muito o trabalho da gente porque, na verdade, a gente trabalha aqui, eu estou com 37 alunos na sala e se eu não tivesse auxiliar com os alunos comprometidos do jeito que eu tenho, seria muito difícil para eu trabalhar.

A necessidade de um auxiliar na sala de aula de certo modo é justificada pelo fato de a professora regente contar com cinco alunos de inclusão em uma sala de aula composta de 37 alunos.

No que diz respeito ao atendimento do aluno com deficiência intelectual, relatou a professora ser um processo lento, por exigir muito do professor. No entanto, não desconsidera a importância da educação inclusiva, desde que tenha auxílio e acompanhamento. Reafirmou:

[...] eu acho que a inclusão é importante, porque eu já tive alunos bem comprometidos, inclusive paralisia cerebral e a evolução deles é assim impressionante [...] eu tive uma aluninha que não movimentava quase e para andar ela poderia cair a qualquer momento e, hoje, eu vejo, já faz dois anos já, como ela avançou. Eu acho que cada pequeno passo dela é um avanço e isso é em função da socialização.

Se o diretor adjunto disse que a escola destaca a aprendizagem, a professora entrevistada chamou a atenção para aspectos da sociabilidade entre os alunos. Em outro momento, afirma da necessidade de “colocar na cabeça das crianças o convívio e a socialização”, fazendo ressalva de que as crianças se relacionam sem muitas dificuldades. Nas suas palavras: “[...] aqui eu percebo que a gente não vê apelidos, os alunos não criticam, não falam mal; eles tentam ajudar, eles estão sempre por perto”. No entanto, observou-se nas disciplinas de português e de matemática que alguns alunos são apelidados pejorativamente por suas características físicas, e há repreensões por parte dos colegas. Elogios e incentivos não foram feitos por parte de colegas e de professores.

Como foi mencionado, fica evidente que a professora também não está isenta de atitudes preconceituosas. Em uma aula de ciências, enquanto os alunos desenvolviam atividades em grupo, ela foi a um grupo que havia alunos de inclusão e comentou, “em tom de piada”, que o grupo tinha uma aluna

especial, fazendo alusão à professora auxiliar. Durante as aulas de história, de português e de matemática, observou-se que a professora, algumas vezes, ressaltou a dificuldade dos denominados alunos de inclusão de forma disfarçada, por meio de brincadeiras.

A professora entrevistada considerou a importância da professora auxiliar que trabalha com os alunos de inclusão e que recebe orientações com vistas a acompanhar seu planejamento. Em relação à forma como é feito o planejamento, a professora explicou:

Na verdade, eu não faço o planejamento dela, eu tenho o meu planejamento quinzenal e ela faz o trabalho com esses alunos voltado para o meu planejamento, porque eles não podem se sentir excluídos na sala, né? Então, o conteúdo que eu tiver trabalhando, eu sou professora regente, preparo a aula para eles, preparo as atividades e faço o trabalho com eles, porque eles necessitam de mediação, de direcionamento. Então, o professor tem que estar ali mostrando, questionando, trabalhando bastante a oralidade com eles [...] E tem a equipe da SEMED também que sempre está aqui dando o auxílio que a gente precisa aqui na escola.

A docente reafirmou que os alunos de inclusão não podem se sentir excluídos. Após fazer as explicações gerais para a classe, ela geralmente se dirige às carteiras individuais para dar uma explicação mais detalhada sobre o assunto quando há necessidade. No entanto, observou-se que, na maioria das vezes, o professor auxiliar precisa adaptar as atividades para que os alunos por ela acompanhados possam seguir a turma. Mas, pode ser observado, pelas atitudes da professora da sala, que não há orientação ou tratamento dirigido especificamente para esses alunos.

Quando questionada a respeito de suas expectativas em relação aos denominados alunos de inclusão, a professora não negou que havia interesse por parte dos alunos. Também considerou importante o apoio familiar, ao dizer:

Eu acho que a família é o mais importante para estar auxiliando o professor na hora desse trabalho, porque esse trabalho não pode ser desenvolvido só aqui na escola. Às vezes, você vai trabalhar uma disciplina, um limite com o guri e em casa é tudo ao contrário. Então, o complicado é esse, que você tem que estar adequando, socializando a criança daquela forma e os pais também tem que estar ajudando [...] Não tem criança especial, eu acredito que se não fizer um bom trabalho não vai avançar. Eu acho que eles têm toda a capacidade e oportunidade de desenvolver.

Novamente, a sociabilização aparece como algo importante em relação aos alunos de inclusão. Ao mesmo tempo em que a professora mencionou que não tem criança especial, destacou que a capacidade de seu desenvolvimento depende do trabalho a ser feito. Contradição evidenciada no conjunto de suas falas e, especialmente, pela relação formalizada com o conjunto de seus alunos.

Em termos de a escola em que atua se tornar mais inclusiva, a docente demonstrou preocupação com os alunos “com mais comprometimento” e afirmou o quão distante a escola está de uma realidade nova. Citou a necessidade de se ter na escola “uma espécie de laboratório”, composto de psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas. Ponderou, ainda, que deveriam ser mais bem preparados os profissionais da educação para o desenvolvimento desse trabalho.

Não resta a menor dúvida o quão certa se configura a expressão final da professora. O que indica ser importante nas contradições que se evidenciam sua experiência é o fato de reconhecer seus limites e acreditar nas possibilidades de a escola vir a modificar sua proposta de trabalho em relação a todos seus alunos.

## Conclusões

Ao avaliar os resultados desta etapa da pesquisa, muitos aspectos mostraram-se elucidativos em relação à educação inclusiva. Contudo, o que se mostrou como um diferenciador neste estudo foi o fato de se observar a dinâmica de uma sala de aula de uma escola reconhecida como “altamente inclusiva”. Pelas informações colhidas, sabe-se que a gestão escolar tem se consolidado como um marco de referência pelo trabalho realizado e, inclusive, por ser um local diferenciado para o atendimento de pessoas com deficiência e pertencentes às camadas populares da sociedade.

Os dados parciais da pesquisa contribuem, sobremaneira, para esclarecer as contradições nas ações realizadas pela escola. Pôde-se identificar a dialética da exclusão no processo de inclusão, processo esse bem observado pelos atentos relatos das acadêmicas do curso de psicologia da UFMS. A escola, ao garantir e aceitar as matrículas de todos os alunos indistintamente, consolida-se como um espaço que tenta fazer algo diferente de outras escolas e, por isso, merece respeito pelo seu empenho. Mas, ao mesmo tempo, espelha a dificuldade de seus propósitos, até mesmo por não reconhecer os limites impostos pelos sistemas educacional e social vigentes, aos quais interessam manter o que está posto.



Podem-se qualificar professores, mudar estruturas arquitetônicas, adaptando-as, garantir técnicos especializados – com certeza, eles são essenciais – para o que é entendido como apoio pedagógico diferenciado. Porém, não se pode perder de vista que a exclusão, a segregação, a discriminação, o preconceito, a violência têm feito parte da história e do processo de formação do indivíduo. Na escola, são reproduzidos valores culturais, e o professor deve procurar entender isto e, também, saber que sua maior responsabilidade em relação à formação de seus alunos é conhecer o que deve ser ensinado. Conhecimento que não pode se isentar de pensar como são constituídos os valores e a lógica que administram a sociedade. Ou seja, é preciso saber com o que se precisa romper. Na liberdade que é permitida ao indivíduo, nos espaços em que a razão administrada “possibilita” a reflexão, ela deve ser aprofundada. O reconhecimento dos limites do ser humano permite superá-los. Assim, este estudo procura contribuir com a reflexão e abrir espaço para o diálogo.

A professora ao revelar, talvez, em sua ingênua “boa intenção”, o quanto a escola ainda precisa de mais técnicos e, também, por tratar os denominados alunos de inclusão de forma diferenciada, repete o processo de exclusão em uma proposta de inclusão. Aqui se configura uma grande contradição: não seria isso necessário? Com um rápido olhar, sem sofisticadas lentes, assegurar-se-ia que sim, pois todas as pessoas são diferentes. Mas a diferença observada foi tratar o indivíduo diferente por não se enquadrar nos padrões considerados de normalidade. Então, foram explicitados o não reconhecimento e o não respeito pelo diferente. Se o indivíduo tiver por base padrões estabelecidos, até mesmo que sejam procedimentos de método de ensino, deixa de estar aberto para o novo, para aceitar que a pessoa é constituída pelas diferenças.

Os dados da pesquisa mostraram certa indiferença com que foram tratados os alunos com deficiência pelos seus colegas, pois se relacionam mais entre os “pares”. Pensar sobre isso remete à consideração de que, ao frequentar uma escola, professores, alunos, familiares e demais profissionais se encontram em processo de formação, de aprendizagem, e acontece de as pessoas se espelharem em outras. Assim, não se pode negligenciar que os alunos, enquadrados nos padrões de normalidade, ao se comportarem com a frieza da indiferença pela falta de convivência espontânea entre todos os alunos da sala de aula, não deixam de repetir as experiências de suas vidas na escola e fora dela.

A formação do professor deve ser pensada, não é algo acabado, pois ele precisa ir se preparando à medida que surgem as demandas e possibilitar que em cada aluno floresça sua individualidade. Para tanto, é preciso pensar o que é importante para a formação do aluno. Se, em algum momento, o profissional entende que já está preparado, então é hora de mudar seu fazer. Ter vontade de conhecer e de experimentar mediante a autorreflexão deve fazer parte da vida das pessoas. É preciso buscar elementos para romper com a frieza da racionalidade tecnológica e com o processo da pseudoformação dos indivíduos.

---

**Resumo:** Este artigo aborda as contradições que se configuram no processo de inclusão de uma escola pública municipal de Campo Grande - MS, mesmo quando o ambiente foi arquitetonicamente preparado e conta com apoio pedagógico institucionalizado para receber os alunos com deficiência. As discussões que dão sustentação ao estudo referenciam-se nos frankfurtianos, como Adorno e Marcuse, bem como em alguns escritos de Crochík e de outros autores que tratam sobre a educação inclusiva. Os dados que possibilitaram as análises foram levantados por acadêmicas do 4º ano do Curso de Psicologia da UFMS, no período de agosto de 2009 a julho de 2010. Entender a dialética do processo inclusão/exclusão implica desvelar a violação dos direitos humanos e a desigualdade social apresentada na falta de oportunidades de acesso à educação de qualidade. Sem o propósito de negar a importância do trabalho desenvolvido pela escola em particular, o interesse aqui é refletir sobre os episódios que evidenciam que ainda é preciso caminhar para tornar possível uma práxis inclusiva refletida, em que o cultivo de diferenças exceda o combate às diferenças.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, preconceito, pseudoformação.

**Abstract:** This article raises the contradictions configuring the process of inclusion in a municipal public school in Campo Grande, MS, even after the environment had been physically prepared and had counted on institutionalized pedagogical support to receive deficient students. The discussions supporting this study are with reference to the Frankfurt school members such as Adorno and Marcuse, as well as in some of Crochík's writings and other authors treating inclusive education. Data that permitted these analyses were raised by 4th year academics of the Psychology Course of the UFMS, during the period August 2009 through July 2010. Understanding the dialectics of the process of inclusive education implies the unveiling of the violation of human rights and the social inequality presented through the lack of opportunities of access to education with quality. Without denying the importance of the proposal to develop work particularly in schools, the interest here is to reflect on the episodes that evidence that it is still necessary to move on to permit a reflective inclusive praxis, in which the blooming of differences exceeds the combat of these differences.

**Keywords:** inclusive education, prejudice, pseudo-formation.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura: educação e sociedade. **Revista de Ciência da Educação**. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), n. 56. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 388-411.
- AINSCOW, Mel. Understanding the development of inclusive education system. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, n. 7, v. 3, p. 5-20, 2005.
- \_\_\_\_\_. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 201, 16 out. 1996.
- CROCHÍK, José Leon. Apontamentos sobre o texto “Educação após Auschwitz” de T. W. Adorno. **Revista de Ciência da Educação**. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, SP: Papyrus, n. 42, p. 342-351, 1992.
- \_\_\_\_\_. Os desafios atuais do estudo da subjetividade na psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 9, n. 2, p. 69-85, 1998.
- \_\_\_\_\_. Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 309-319, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- \_\_\_\_\_. et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, n. 1, v. 29, p. 40-59, 2009a.
- \_\_\_\_\_. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos psicol.**, v. 26, n. 2, p. 123-132, 2009b.
- FERREIRA, Windy B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 25-53.
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MATOS, Olgária. **Discretas esperanças**: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.
- PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Gretar L. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- RODRIGUES, Graciela Fagundes. A inclusão e suas relações no cotidiano escolar. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, BA: FAEEBA, v. 16, n. 27, p. 97-104, 2007.

Recebido em maio

Aprovado em julho



Ensaio

---



## Prática docente: algumas questões do campo sociológico

### *Teaching practice: some questions in the sociological field*

---

**Maria da Graça Jacintho Setton**

Professora de Sociologia

Faculdade de Educação – USP- Brasil

O que trago nessas páginas trata-se nomeadamente de uma discussão ainda de caráter exploratório e preliminar, mas que busca elementos e ou subsídios para a orientação de trabalhos de pesquisa no campo da teoria da socialização.

Mais especificamente é um esforço em problematizar a prática do educador a partir da noção de *habitus docente*, noção muito utilizada nas investigações sobre professores, mas que sempre oferecem inquietações, pois generalizam um comportamento, um jeito de ser difícil de ser alcançado dado as condições continentais no Brasil, dado os seus distintos espaços de aprendizado e formação e, as diversas trajetórias desse segmento social em constante crescimento.

Ao conhecer, discutir e problematizar a prática docente, a partir da teoria das disposições de cultura, minha área de concentração de pesquisa, julgo estar contribuindo para o campo das políticas públicas, para prática cotidiana do educador, bem como pode servir de subsídio para os cursos de Pedagogia, hoje tão questionados e em vias de esvaziamento.

É nesse ponto que vou me debruçar nessas breves reflexões. Vou propor a questão: em tempos atuais deveríamos usar a noção de *habitus docente* sem questionamentos ou poderíamos trocá-la por uma noção mais próxima ao real empírico e afirmar que não teríamos um *habitus docente* coerente e único, mas teríamos um conjunto de disposições híbridas do *habitus* que comporiam a prática do docente.

A reflexão, portanto parte de uma experiência teórica acerca da teoria disposicionalista da atualidade em que advoga a justaposição de distintas instâncias educativas no Brasil contemporâneo (LAHIRE, 2002, 2004, 2006; SETTON, 2002, 2009).

Primeiramente, seria preciso lembrar que o processo de socialização nas sociedades atuais é um espaço plural de múltiplas referências identitárias. Ou seja, a modernidade brasileira caracteriza-se por oferecer um ambiente social no qual o professor encontra condições de forjar um sistema híbrido de referências disposicionais, mesclando influências advindas de muitas matrizes de cultura – por exemplo, a família, suas escolas de formação, a religião, as mídias, seu grupo de pares etc.

Em tese, poderíamos afirmar que o que temos pela frente é um professor plural, na acepção de Bernard Lahire (2002). Um professor que age, pensa e ensina segundo uma multiplicidade de influências culturais.

Para desenvolver esse argumento, parto de trabalhos anteriores em que analisei a particularidade da configuração cultural no Brasil, desde aproximadamente a década de 1970 (SETTON, 2004, 2005a). Considerei, primeiramente, a coexistência marcante de diferentes matrizes socializadoras na formação cultural do povo brasileiro registrando duas temporalidades bastante distintas. Temporalidades ainda em curso que podem ser caracterizadas, *grosso modo*, pelos pares de conceitos periferia / centro, tradicional / moderno, rural / urbano, cultura oral / cultura letrada.

Especificamente, em relação aos professores pesquisas vem apontando a imensa variedade de condicionantes sócio históricos de sua prática, formação e experiência profissional (ABRAMOVAY, 2004; GATTI & BARRETO, 2009). Dessa forma, justifica-se uma inquietação sobre a existência de um único *habitus* em amplos segmentos da população docente.

Na perspectiva de desenvolver essa hipótese em um argumento teórico consistente, proponho uma breve apreciação de dois autores paradigmáticos que ajudam a avançar nessa direção, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire.

Bernard Lahire é atualmente professor da École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines e Diretor do Grupo de Pesquisa sobre Socialização, ambos sediados, na Universidade Lumière 2, em Lyon, França. Lahire tem como tema



central de suas pesquisas o processo de socialização e os processo de construção de disposições sociais e culturais.

Bernard Lahire é, simultaneamente, grande admirador e grande crítico da obra de Pierre Bourdieu. Observa-se em seus escritos uma acentuada necessidade de problematizar uma das principais contribuições desse autor. Como ele mesmo diz, trabalha a favor e contra Bourdieu o tempo todo. Um dos pontos centrais da tese de Lahire é questionar a teoria da prática de Bourdieu, a teoria da ação dos agentes sociais, principalmente no que se refere à teoria do *habitus*.

Segundo Lahire, não se pode pensar o indivíduo contemporâneo sendo regido apenas por um único princípio de conduta. Hoje, cada vez mais, somos socializados com base em uma multiplicidade de princípios, o que poria em xeque a teoria do *habitus*. Apoiado no conceito de *habitus*, Lahire afirma que Bourdieu constrói um homem perfeito, enquanto a realidade demonstra ser o indivíduo altamente complexo.

A teoria do *habitus* de Bourdieu (1979) é compreendida por Lahire como um princípio de unificação das práticas e representações, em outras palavras, um mito baseado em uma identidade pessoal invariável. Assim Bernard Lahire (2002) reitera que a produção homogênea de um *habitus* em todas as esferas da vida é um sonho.

Para Lahire, desde que um ator esteja simultânea e sucessivamente no seio de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos e às vezes contraditórios, como é o caso de nossos docentes, ele é exposto a um estoque de esquemas de ação ou de *habitus* não homogêneos, não unificados e, conseqüentemente, a práticas heterogêneas, variando segundo o contexto social o qual será levado a valorizar.

Para Lahire (2002) é mais frequente encontrar atores individuais menos unificados e portadores de *habitus* heterogêneos e, em certos casos, opostos e contraditórios. Sem postular uma lógica de descontinuidade absoluta pressupondo que esses contextos sejam radicalmente diferentes, sugere ponderar que nem todas as experiências são sistematicamente coerentes, homogêneas e, mesmo, compatíveis. Para Lahire vivemos simultânea e sucessivamente em contextos sociais diferenciados e não equivalentes.

Poderíamos afirmar segundo esse raciocínio que o professor seria um indivíduo plural, isto é, produto de experiências de socialização forjadas em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. Os professores pertenceriam, simultânea e sucessivamente, no curso de sua trajetória, a universos sociais variados ocupando posições diferentes.

Em síntese, segundo Lahire (2002, 2004), um indivíduo exposto a uma pluralidade de mundos sociais se submeteria a princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios e, em assim sendo, não responderia ou agiria segundo um sistema único de disposições de *habitus*.

Contudo, ainda que muito do que B. Lahire apresentou seja um avanço em relação à teoria da socialização, julgo que para os interesses desta reflexão deveríamos, primeiramente, fazer algumas considerações de ordem mais geral a respeito de sua obra.

Partidário, então, de uma sociologia do indivíduo ou de suas singularidades, Lahire pretende dar um salto em relação às teorias sociológicas, especificamente à sociologia da socialização. Em seu ponto de vista, a teoria sociológica, há certo tempo, passa por um estado de letargia aceitando sem questionamentos a teoria da prática de Bourdieu.

Lahire, então, aponta quais os erros que a sociologia vem sistematicamente seguindo ao ocultar a possibilidade de construir outro olhar sobre a realidade do social bem como o que a própria ciência da sociedade acrescentaria e ganharia em esclarecimento se estivesse aberta para outra leitura.

Em suas discussões mais recentes, em *O homem plural* (2002), *Retratos Sociológicos* (2004a) e *A cultura dos indivíduo* (2006), Lahire parte da hipótese de que o indivíduo se socializa com base em uma pluralidade e uma heterogeneidade de disposições incorporadas, não agindo sobre o mundo, não construindo suas práticas seguindo um princípio único norteador. Para ele, o indivíduo faz uso de uma grande variedade de referências disposicionais, às vezes incoerentes ou até mesmo contraditórias. Aposta na pluralidade das fórmulas geradoras das práticas incorporadas.

Nesse sentido, ele de fato avança nas discussões sobre o tema da socialização na contemporaneidade. Para contextualizar uma nova configuração de socialização no mundo moderno, Lahire considera as mudanças sofridas nas

relações institucionais fazendo de suas colocações leituras imprescindíveis. E atenta também para a necessidade real de melhor circunstanciar empiricamente as diferentes formas de se produzirem disposições culturais.

Não obstante, acredito que suas críticas podem e devem ser problematizadas.

Para o interesse desta discussão, creio ser importante enfatizar, suas críticas relativas ao conceito de *habitus*. Para ele, se definimos *habitus* como um sistema homogêneo de disposições gerais, permanentes, sistemas transferíveis de uma situação a outra, de um domínio de práticas a outro, então cada vez menos agentes de nossas sociedades serão definíveis a partir de um tal conceito.(...) Nas sociedades em que todos conhecem muito cedo uma diversidade de contextos socializantes os patrimônios individuais de disposições raramente são muito coerentes e homogêneos (LAHIRE, 2004).

Contudo, ainda que se considere sua contribuição inegável, acompanhando com interesse o desenvolvimento de seus argumentos, julgo que a compreensão de Bernard Lahire sobre a teoria da ação ou sobre a teoria do *habitus* de Bourdieu deve ser repensada.

Ou seja, diferentemente de Bernard Lahire, postulo que o conceito de *habitus*, tal como discutido por Bourdieu, pode ainda dar conta da especificidade da formação da identidade pessoal e grupal dos indivíduos na contemporaneidade. Mais do que isso, considero que o conceito de *habitus* fundamenta a hipótese de que é preciso compreender o *habitus docente* de forma atualizada. Isto é, fruto de um processo amplo, complexo e estruturado com base em uma multiplicidade de experiências formadoras, que resulta em um *habitus* composto por disposições híbridas (SETTON, 2009).

O entendimento que faço sobre a teoria do *habitus* poderia incluir, sim, o adjetivo plural. Considero expressivo, a noção de *habitus* plural pois resulta do encontro e ou enfrentamento de muitas referências, às vezes díspares.

Mas reitero que não deixaria de ser um sistema de referência, uma matriz geradora de disposições, ainda que sejam disposições heterogêneas e ou híbridas. Um conceito necessário para explicitar o laço entre professor e suas instituições formadoras.

Em outras palavras, um *habitus docente* plural, mas representado na forma de um sistema, sem perder de vista o vivido pelos sujeitos, sistema capaz de gerar princípios de ação, percepção e julgamento. Ou seja, produto de vivências de

socialização contextualizadas em muitas matrizes culturais, em muitos contextos temporais distintos, presentes na vida de cada um dos docentes, experimentadas, sobretudo, em situações coletivas, contudo realizadas por ele.

Assim, pensar o docente contemporâneo a partir da configuração de forças entre essas agências de socialização impõe um outro aporte teórico, obriga a necessidade de compreender a *prática docente* de maneira mais complexa e dinâmica

Compreendo que é possível divergir de Lahire quando ele afirma que a teoria do *habitus* de Bourdieu não é mais produtiva para pensar o homem contemporâneo, pois Bourdieu o construiu com uma base sistêmica e unitária, homogênea. Um mundo socializador que não existe mais nas formações modernas.

*Habitus*, segundo minha leitura, é um conceito e, portanto deve ser circunstanciado historicamente, definição que expressa a mediação indivíduo-sociedade, é princípio explicativo das práticas e das representações de indivíduos em conjunturas específicas e particulares. *Habitus* deve ser visto como mediação que se constrói processualmente, em muitos momentos da trajetória dos sujeitos, conjunto de experiências acumuladas e interiorizadas, incorporadas, assim sendo, passíveis de se sedimentarem e se realizarem como respostas aos momentos de necessidade (SETTON, 2009).

*Habitus* não precisa ser coerente e homogêneo para se constituir enquanto tal. Pode ser construído por disposições híbridas, desde que as condições de formação assim o determinem.

Nesse sentido, avalio também que o conceito de *habitus* construído por disposições híbridas é mais adequado do que a afirmação de Lahire de incoerente ou plural, pois admite mais explicitamente a ideia de criação, amálgama, mistura realizada pela vivência e pela capacidade de cada docente montar uma experiência identitária.

O repensar da teoria do *habitus* com base na sua hibridação é melhor também, pois auxilia na reflexão sobre a conjunção de elementos de matrizes de cultura díspares, em contextos sociais e profissionais variados

Não há um único *habitus docente*, há o resultado de um conjunto heterogêneo de experiências de formação cultural que particulariza cada um. Assim é possível pensar o *habitus* dos muitos docentes brasileiros, que vivem em formações de cultura diferenciadas, modernas ou tradicionais.

Norte, Sudeste e Centro Oeste do Brasil, zona rural ou urbana, periferia ou centro, múltiplas formações de cultura só aparentemente contraditórias, pois elas enquanto conjunto de experiências, são responsáveis por proporcionar as disposições híbridas do *habitus* do educador.

Essa é a diferença, não é simplesmente plural nem simplesmente incoerente e contraditório o *habitus* dos docentes da contemporaneidade e como decorrência suas práticas. A experiência de socialização vivida em formações sociais como a brasileira impõe pensar os *habitus* como mais que plurais, eles podem ser produto de experiências de socialização particulares, ou resultado de valores identitários oriundos de muitas matrizes de cultura, mas nem por isso são incongruentes ou contraditórios; são antes de tudo compostos por disposições híbridas.

Ou talvez *habitus* com disposições sincréticas, pois sua criação admite a perda de alguns aspectos, mas a admissão de outros em um processo de difícil previsão. É produto criativo de docentes em situações práticas peculiares e singulares, pois depende de um conjunto de circunstâncias sociais, políticas, religiosas, econômicas, escolares, midiáticas, globalizadas, que não se apresentam iguais para todos.

Reitero, trago aqui apenas notas introdutórias acerca da prática docente a partir de algumas questões atuais da sociologia. O assunto é complexo para ser esgotado nessa breve reflexão. Não obstante, creio que esses apontamentos podem se constituir em um *insight* instigante na problematização da noção *habitus docente*, que não faz jus a complexidade das experiências de formação e profissionalização do educador brasileiro.

## Bibliografia Citada

- ABRAMOVAY, Mirian & outros. *O perfil dos Professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Instituto Internacional Planeamiento de La educación, II PE- UNESCO, Buenos Aires, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinction: critique social du jugement*. Paris: Minuit, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Pierre Bourdieu avec L  ic Wacquant: R  ponses*. Paris: Seuil, 1992.
- GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Bras  lia: UNESCO, 2009.
- LAHIRE, Bernard. *O Homem Plural: os determinantes da a  o*. Petr  polis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Trajet  ria acad  mica e pensamento sociol  gico. *Educa  o e Pesquisa*, S  o Paulo, p. 315-321, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Retratos Sociol  gicos*. Porto Alegre: Artmed, 2004a.
- \_\_\_\_\_. *A cultura dos indiv  duos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SETTON, Maria da Gra  a J. . F  milia, escola e m  dia: um campo com novas configura  es. *Educa  o e Pesquisa*, v. 28, p. 107-116, jan./jun. 2002.
- \_\_\_\_\_. A educa  o popular no Brasil: a cultura de massa. *Revista USP*, S  o Paulo, n. 61, p. 58-77, mar./maio 2004.
- \_\_\_\_\_. Um novo capital cultural: disposi  o e pr  -disposi  o    cultural informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educa  o e Sociedade*, Campinas, v. 26, p. 77-106, jan./abr. 2005.
- \_\_\_\_\_. *A socializa  o como fato social total: um ensaio sobre a teoria do habitus*. Tese de Livre-Doc  ncia, S  o Paulo, Faculdade de Educa  o da USP, 2009.

Recebido em maio

Aprovado em julho

## Demanda Contínua

---





# Diversidade de Organizações Religiosas e Homogeneidade de Práticas Educativas no Brasil Colonial

*Diversity in religious organizations and homogeneity of educational practice in colonial brazil*

**Carmen Lúcia Fornari Diez**

Pós-doutora em Filosofia pela Universidade de Barcelona, possui graduação em Filosofia e em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. É aposentada como professora associada da Universidade Federal do Paraná, onde ministrou filosofia no Departamento de Educação Física — Setor de Ciências Biológicas — e foi professora integrante do PPGE — mestrado e doutorado em Educação no Setor de Educação da UFPR. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: estética, corpo, disciplinarização e sexualidade. Atualmente é professora do Mestrado em Educação da UNIPLAC — Universidade do Planalto Catarinense.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da suspeita sobre a história oficial e se dirige à escavação dos *bas-fonds* das práticas educativas do período colonial.

Não obstante a História da Educação Brasileira ter como assente<sup>1</sup> a experiência jesuítica significando a própria educação do país no período colonial, outros agentes também evangelizaram e educaram tanto os brasis como as populações de outras origens que aqui se encontravam. Lima, em pesquisa realizada nos arquivos da Torre do Tombo, afirmou:

Os relatórios emanados pelos missionários protestantes das várias capitânicas do Norte dominadas pelos holandeses anunciavam continuamente resultados encorajantes. O gentio se mostrava entusiasta dos cantos, das prédicas. Dados os bons sucessos iniciais, o clero calvinista das missões foi aumentando e puderam melhorar a técnica do seu doutrinação, pois consta que solicitaram das autoridades da Holanda que se imprimissem cartilhas e livros religiosos em português e no idioma dos indígenas. (LIMA 1985, p. 7)

<sup>1</sup> Teixeira (1989), Azevedo (1996), Aranha (1989), Ribeiro (1993), Romanelli (1991), Ghiraldelli (1990) etc.

Entende-se que existiram práticas educativas mais acessíveis de resgate historiográfico, além de outras, talvez sem quaisquer registros, mas que a leitura das várias histórias permite inferir terem se processado, tais como dos próprios indígenas, de calvinistas, dos judeus, de eremitas e visionários, instituições femininas além de grupos não formais, outras ordens e congregações.

Dentre esses últimos, os escritos da História da Igreja mostram que carmelitas, beneditinos, mercedários, oratorianos, capuchos — franceses e italianos — e franciscanos, como os inacianos, seguiram os chamados da fé católica e se embrenharam no extenso território de Santa Cruz. E os relatos sobre essas outras práticas educativas — ou civilizatórias —, compõem outras histórias e não são enfocadas na produção acadêmica tradicional. A este fechar de olhos à diversidade para fitar o fenômeno inaciano como exclusivo é que neste estudo se denomina *jesuitismo*.

Os filhos do *Poverello* de Assis compõem a mais conhecida e popular das organizações eclesiais que se fizeram presentes desde 1500, mas tiveram a sua fase de estabelecimento em conventos apenas a partir de 1585.

Na visão de Todorov, a grande aceitação dos franciscanos, por parte dos índios — no caso do México — foi motivada por um “embaralhamento da identidade” nativa, com identificações parciais entre as próprias características e a imagem dos frades: São especialmente as identificações dos nativos com os monges franciscanos que, sem nunca renunciar a seu ideal ou a seu objetivo evangelizador, adotam facilmente o modo de vida dos índios; na verdade, uma coisa ajuda a outra, o movimento inicial de identificação auxilia a assimilação em profundidade. Conforme depoimentos dos nativos, na transcrição de Todorov: “É porque andam vestidos pobrememente, e descalços como nós; comem o que comemos, instalam-se conosco e falam mansamente.” (TODOROV, 1993)

Hoornaert cita a descrição que Frei Manuel da Ilha realizou dos apóstolos de Francisco: “Vivem de esmolas diárias (Pernambuco). As esmolas da semana (Bahia). Esmolas cotidianas (IGARAÇU, 1992, pp. 54-55) e conclui que por isso, a dinâmica missionária Francisca foi menos forte que a jesuítica, ou seja, os primeiros entendiam missão como como expansão religiosa, enquanto os jesuítas “tiveram uma verdadeira abertura ao ‘outro’, uma verdadeira procura do indígena e da defesa de sua ‘liberdade’”. (HOORNAERT, 1992)

É interessante perceber como o mesmo discurso de identificação com o gentio, é aplicado por Todorov aos franciscanos missionários do México, por Hoornaert aos jesuítas das missões brasileiras, bem como ao sonho acalentado por Las Casas (1464-1566) para os dominicanos e outros religiosos na América Espanhola.

Benedictinos, agostinianos, mercedários, capuchos franceses e carmelitas, e clero secular são alinhados, por Hoornaert, aos franciscanos, ou seja, missionários cujos projetos se adequavam aos interesses dos dominantes, em oposição aos jesuítas. Apenas estes últimos teriam sido movidos por um compromisso verdadeiro com “o outro”. Tal avaliação, em produção historiográfica reconhecidamente importante, evidencia que não apenas a História da Educação é perpassada por este espírito de «jesuitismo», mas a própria História da Igreja. Daí a importância de se exibir algumas dessas outras trajetórias.

A ordem mendicante dos frades brancos *Carmelitas*<sup>2</sup> chegou no Brasil em 1580; estabelecendo-se em Olinda em 1584; na Bahia, em 1586; Santos, 1589; Rio, 1590; Angra dos Reis, 1593; São Paulo, 1597; Sergipe, 1600; Mogi, 1603; Paraíba do Norte, 1608; Maranhão, 1616; Pará, 1625; Recife, 1631; Goiana, 1636; Alcântara, 1647. (Pires 1937<sup>3</sup> Assim que se instalou tratou de planejar a preparação de novos religiosos para multiplicar a ação missionária.

Em 1596, havendo já nesse convento um número grande de noviços e professores abriu-se um curso de teologia, precedido de humanidades. Cultivava-se a língua indígena para melhor, preparação de missionários. Enquanto ai se formavam os jovens carmelitas, novos contingentes de religiosos continuavam a vir da metrópole. (Azzi, 1992, p. 214)

Azzi identifica o início do sentimento nativista entre estes religiosos, na carta escrita em 1635 por Frei Sebastião dos Anjos, procurador do Carmo no Brasil:

[...] há vários religiosos do Brasil que são competentes, que já foram vigários, provinciais, visitantes. No ano de 1634 onze estudantes de teologia foram admitidos às sagradas ordens. No Rio de Janeiro há doze estudantes de filosofia. Há apenas dois religiosos que pertencem à província portuguesa,

---

<sup>2</sup> Fundada no século XII por eremitas do Monte Carmelo. No século XIII seus regulamentos foram harmonizados aos dos dominicanos e o designio inicial, de meditação em estado de afastamento da convivência humana, foi ajustado ao de pregar a palavra aos pagãos do mundo. (LOYN 1997)

<sup>3</sup> O número de carmelitas em 1606 era o seguinte: Olinda, 30 religiosos; Bahia, 30; Rio de Janeiro, 14; Santos, 10; São Paulo, 8; Paraíba, 7. Ao todo, 99 religiosos, em 26 anos no Brasil. Ao término do seiscentos, na Sé em Salvador, “...noventa religiosos do Monte Carmo viviam na casa principal.” (Pires 1937, p. 17)

da qual depende a viceprovíncia. Por essa razão Frei Sebastião conclui que seria bom que os onze conventos da Ordem se constituíssem em província autônoma, cujo provincial fosse eleito pelas comunidades. (AZZI, 1992, p. 218)

Frei Sebastião contrariava o consenso colonizador da má qualidade dos brasis e da influência perniciosa que exerciam sobre os colonos sob o argumento de um potencial latente a ser desenvolvido mediante a organização de estrutura provincial. Em atendimento à citada demanda, em 1640 foi oficializada, por parte da organização religiosa, a Província- Brasileira de Santo Elias. Todavia o governo português revogou a decisão, resultando na divisão do Brasil em duas vice-províncias: a do Estado do Brasil, com 9 conventos, e a do Estado do Maranhão, com três casas religiosas. (AZZI, 1992, p. 218)

Hoornaert (1992<sup>a</sup>) demonstrou sua objeção a estes frades, contando que após a eliminação dos indígenas da faixa litorânea, os carmelitas tiveram atuação no Maranhão, onde também foram pioneiros, "...tendo sido considerados excelentes defensores das fronteiras do império português no interior do vale amazônico." (p. 56) O pesquisador opina ter se perdido o élan missionário desses religiosos, de forma que "...ficaram dando 'assistência' aos moradores e aperfeiçoando seus conventos"

Apesar dos poucos registros históricos sobre a atuação missionária carmelita, pode-se depreender, independente da mesma haver bajulado — ou não — a realeza, que inegavelmente estes religiosos desenvolveram um trabalho educativo ao instituir os cursos de humanidades e teologia.

A ordem beneditina<sup>4</sup>, de acordo Pires (1937), se instalou em 1582, enquanto Hoornaert 1992b e Azzi 1992 registram que isto se deu em 1581, na Bahia. Seus frades, três anos após, ali fundaram uma abadia; em 1586 se instalaram no Rio de Janeiro; em 1592 em Olinda; em 1596 na Paraíba e em 1598 em São Paulo. Desde 1596 sua província já estava estruturada, com sede em Salvador. "A evolução no sul foi bastante rápida: São Vicente (1643), Santos, Sorocaba (1660), Jundiá (1668)".(HOORNERT ,1992<sup>a</sup>, p. 57)

---

<sup>4</sup> Criada por Bento de Núrcia (c.480-c.550), jovem enviado a estudar em Roma e resolveu debochar do modo de vida urbano, recolhendo-se em vida ascética, por três anos, em uma caverna. Acabou atraindo discípulos e organizou-os em comunidade em um mosteiro que construiu em Monte Cassino. Seguindo o exemplo de seu fundador e "patriarca dos monges ocidentais"(Loyn 1997, p. 45), os beneditinos vivem em comunidades afastadas das cidades, sob voto de obediência ao superior. Dedicam-se à criação de animais, plantio, trabalhos manuais, orações e penitências. O mosteiro tem por finalidade ser "...uma escola do serviço ao Senhor"(idem:46) ou seja, instituição que ensina aos que nela ingressam, como servir a Deus.

Durante as invasões holandesas o trabalho desses monges foi intensamente obstaculizado. Seus conventos foram danificados ou destruídos, mas em uma década a ordem já possuía 13 conventos. (AZZI, 1992) Preocupados com a formação de sacerdotes, ainda na primeira metade do século XVII os beneditinos organizaram os estudos superiores da província, inicialmente na Bahia, com filosofia, teologia e ciências. Pouco depois os mesmos estudos foram estendidos para a abadia do Rio de Janeiro. (HOORNERT, 1992a)

Hoornaert infere que a ordem beneditina no Brasil foi pouco missionária, pois dedicava-se primordialmente à vida contemplativa, uma cultura monástica não harmonizadora de missão e contemplação. Além disso, como já vivenciado em outras épocas da trajetória eclesial, a ordem era opulenta, possuía ostentosos edifícios urbanos e numerosas fazendas mantidas por escravos. Os números mostram esse estilo dos filhos de São Bento: em 1871 nada menos que 4.000 escravos da ordem foram emancipados. O pesquisador concluiu, que a organização monástica beneditina vivia alijando-se da problemática brasileira. Era constituída por europeus que transpuseram para o Brasil o *modus vivendi* lusitano. Para Hoornaert (1992a) isso ocasionou à ordem beneditina uma vida vegetativa, dependente do trabalho escravo, instituição estranha às questões que marcavam o povo, organizou para sua comunidade um mundo alheio ao plano missionário. De qualquer modo, alienada da realidade ou não, os beneditinos participaram da tarefa evangelizadora, civilizatória e educativa, pois formaram sacerdotes por dois séculos, interrompida no período pombalino.

Os padres espanhóis mercedários, devotos de Nossa Senhora das Mercês chegaram ao Brasil no século XVII.

Uma das expedições mais significativas para a conquista da região Amazônica foi a de Pedro Teixeira em outubro de 1637. Ele chegou até Quito, no Equador, onde pôde apreciar a atuação dos padres das Mercês naquela região. A seu convite, os mercedários vieram para o norte do Brasil. Três religiosos das Mercês acompanharam a expedição de regresso para a Amazônia. (AZZI, 1992, p. 217)

Em 1640 os padres das Mercês fundaram um convento no Pará, em seguida em Cametã — São Luís do Maranhão e em 1699 começaram o trabalho missionário no rio Amazonas. Os padres das Mercês destacaram-se tanto pela educação da juventude (AZZI, 1992), nos seus conventos, como pela atividade missionária. Por outro lado, progressivamente aumentaram seus patrimônios na

região amazônica, tornando-se proprietários de grandes fazendas de criação de gado. Em 1723 a Coroa os expulsou da colônia, acusando-os de “maus religiosos e de se estarem a servir dos índios como escravos para suas gramgeirias e commercios.” (HOORNAERT 1992<sup>a</sup>, p. 60)

Os oratorianos<sup>5</sup> foram trazidos por Bartolomeu de Quental, preocupado com o risco das almas no Brasil na área disputada pela Holanda, em meio ao barbarismo indígena, à pedagogia calvinista e à convivência com os judeus. (LIMA, 1985) Escolheu dois de seus colaboradores, Duarte do Sacramento e Rodriguez Victória, para o apostolado no Brasil, de forma a minorar as calamidades que

[...] desabavam sobre a cristandade católica de Pernambuco [onde] os invasores ‘por profissão herejes e por costumes piratas’ assaltavam as casas dos civis. Depredavam-nos. E o assassinio de muitos inocentes não raro acompanhava esta ‘insaciável hidropesia holandesa’. O estupro estava na ordem do dia. Um proselitismo arrojado disseminava a doutrina herética através dos livros impressos em língua espanhola. A juventude era obrigada a frequentar as escolas sectárias. [...] Os templos, ou demolidos ou profanados. Os altares violados, as imagens incineradas e as alfaias sacrilegamente revertidas para o uso da vaidade profana. (LIMA, 1985, p.8)

Ordenados, Duarte e Rodriguez fundaram em Olinda a Congregação dos Padres do Oratório, como primeiro instituto religioso fundado no Brasil, em meados do século XVII (Azzi 1992). Em 1660 estabeleceram-se em Pernambuco e entraram nos sertões do rio São Francisco. Em 1669 já possuía cinco sacerdotes e sete estudantes. Estes realizaram os estudos em um curso aberto especialmente para eles, pelos jesuítas de Olinda. (LIMA 1985) Em seguida assumiram quatro aldeias, que antes do período holandês haviam sido confiadas a jesuítas ou franciscanos (Azzi, 1992). Lima avaliou que, “muito embora a educação que ministravam aos índios incluísse naturalmente o ensino das letras, era em escala primitiva como o adinículo para o doutrinamento catequético.” (LIMA, 1985, p. 134)

Em fins do século XVII, jesuítas e franciscanos reassumiram os aldeamentos e os oratorianos partiram para fundar novas aldeias entre os «índios de língua geral». Hoornaert (1992a) afirma que esta “manipulação” dos índios por diversas congregações era comum no primeiro período colonial pois a administração subsidiada das aldeias estava sujeita às determinações da coroa.

---

<sup>5</sup> Congregação fundada por Felipe Neri em 1565 e sob o carisma da instrução e, sobretudo, de diretores de consciência. (Pieroni 2000) No século XVII, em Portugal, o padre Bartolomeu de Quental criou congregação para o culto a Nossa Senhora da Saudade — Oratório de Lisboa.

Depois de formados os primeiros oratorianos, passaram a sede da Congregação para Recife e abriram seus próprios cursos superiores no Colégio Madre de Deus, instruindo também religiosos de outras ordens. Essa interação inter-congregacional atendia ao intuito da qualidade do ensino: “Tinham eles a preocupação de oferecer aos estudantes muito bons mestres, mesmo que para isso houvessem que recorrer a outras ordens.” (LIMA 1985, p. 134) Nesses cursos “os notáveis” eram convidados a lecionar: tanto jesuítas, carmelitas e franciscanos, como o próprio clero secular. Essa alternativa de buscar professores de outras congregações, de modo a viabilizar seus próprios cursos superiores, mostra uma disposição de acolhimento da diversidade. Possivelmente essa tenha sido a mola propulsora de um pródigo espírito acadêmico que se disseminou nas outras instituições locais. Pesquisando nos arquivos portugueses, Lima (1985) analisou documentos diversos e os relatórios oratorianos, inferindo sobre a difusão do trabalho para âmbitos mais amplos, face aos bons resultados relativos ao nível de formação: “A notoriedade desse ensino superior foi reconhecida na Provisão de 15 de Março de 1755 que autorizava o ingresso de seus alunos na Universidade de Coimbra, sem prestação dos exames de admissão.” (p. 135)

A experiência oratoriana, ao reunir intelectuais de várias origens, motivou que se desembaraçassem do isolamento erudito e tivessem interlocutores. Isso propiciou um clima intelectual pródigo em Recife:

‘Defendiam-se conclusões públicas no Madre de Deus e no convento de São Francisco, e algumas das quais tivemos o prazer de assistir (éramos bem moço) como espectador. A elas concorriam as principais autoridades, os sábios professores do Seminário e outros, muitos da importante classe média, e não poucos dos pequenos curiosos chamados vulgo.’ As conclusões exibidas nestes atos públicos [...] eram escritas em latim, cuja língua era então esmerada e cultivada. (LIMA, 1985, p. 135).

Em Portugal, os padres do Oratório, desde o século XVII se opunham à Escolástica e no século XVIII, “...bafejados pela publicidade iluminística do tempo, foram celebrados como a antítese dos jesuítas....” (LIMA 1985, p. 134) Em Lisboa exerciam intensa atividade editorial, com gráfica própria, repassando seus impressos à Congregação do Brasil. Essa prática foi ampliada com o embargo sobre os jesuítas e seus impressos, quando as gramáticas de latim e português, livros didáticos, científicos, religiosos e outros, passaram a ser escritos e impressos na Congregação lisboeta, repassadas ao Colégio Madre de Deus e a outros colégios do Brasil.

A biblioteca do Madre de Deus era reconhecidamente “..a maior e a melhor de Pernambuco.” (LIMA, 1985, p. 138) Um levantamento judiciário registrou que o acervo dos oratorianos “...contava de quatro a cinco mil volumes”. Esse patrimônio foi dispersado quando dividido, inicialmente em 1831, sendo incorporado à Biblioteca do Curso Jurídico de Olinda, dos jesuítas; um grande número de livros foi comprado pelos inacianos, “por insignificante quantia” e levados à Europa em 1874 quando foram expulsos da Província; outros, levados para o colégio de Itu por um jesuíta brasileiro que permaneceu no País. No ano de 1831 a Coroa extinguiu a congregação lusitana, enquanto a brasileira resistiu até meados do século. E foi neste tempo, no contexto dessa capital considerada progressista academicamente que teve origem o Movimento da Escola do Recife.

Alceu de Amoroso Lima, ao prefaciá-lo (1945) argumenta sobre a importância de resgatar a história das outras ordens religiosas, pois considera, como Capistrano de Abreu, que enquanto sobre a Companhia de Jesus tudo já foi escrito, “sua história está pronta e acabada”, imensas lacunas são mantidas em relação aos não inacianos, faltas que demandam preenchimento. O livro de Jacinto Palazzolo tenta reduzir este baldio, pois registra eventos missionários dos vales do Mucuri e do Rio Doce, destacando as ações franciscanas. Desta ordem os Capuchos chegaram ao Brasil em 1612, espalhando-se em missões, paróquias, hospícios e colégios.

Pachêco (1968) destaca que os primeiros frades capuchinhos eram os franceses, cujo apostolado se fez na colônia francesa do Maranhão de 1612 a 1614. Após o contato inicial, dois frades deles viajaram para a França levando seis tupinambás que maravilharam a nobreza francesa. Três deles faleceram em Paris e os outros três lá permaneceram por 18 meses. Esses frades se dedicavam principalmente à catequese dos índios. Em Olinda começaram a desenvolver suas atividades missionárias e em 1653 se estabeleceram também no Rio de Janeiro. Após 1670, expandiram sua obra pelo Nordeste, especialmente no Rio Grande do Norte, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Bahia. Estes capuchos foram expulsos do Brasil, por volta de 1700, pelo rompimento das relações diplomáticas entre Portugal e França.

Todavia, em 1705 chegaram à Bahia os capuchinhos italianos, que retomaram o trabalho de seus confrades atuando intensamente na primeira metade dos Setecentos. Herdaram o hospício da Bahia e as aldeias do rio São Francisco. “Assim formaram-se no Brasil três prefeituras apostólicas dos



capuchinhos: uma em 1712 na Bahia, outra em 1723 em Pernambuco e a terceira em 1737 no Rio de Janeiro. (PIRES, 1937)

Os capuchos administravam as suas obras de forma que o trabalho realizado nos hospícios e as esmolas que recebiam nas cidades davam o suporte para os aldeamentos. (Pires 1937) O hospício da Bahia, por exemplo, financiava dez aldeias, enquanto o de Pernambuco sustentava sete (HOORNAERT, 1992a). No entendimento deste último autor, nem mesmo os jesuítas conseguiram harmonizar tão bem o sistema de suporte e apoio (hospício) com o de entrada nos sertões (aldeias, missões). Não foram encontrados relatos específicos sobre a atuação desses capuchinhos no âmbito da educação formal. Todavia, é possível que no interior dos hospícios ela tenha se desenvolvido, como era de praxe neste tipo de instituição desde a Idade Média. Röwer (1957), ao escrever a história dos franciscanos, deu indicações da existência de ensino das primeiras letras nos hospícios administrados pelos frades menores.

Nove grupos de franciscanos portugueses estiveram no Brasil entre 1500 a 1584, mas a presença seráfica neste período ainda não estava inserida em um projeto mais amplo, refletido e planejado. Os monges vinham da mesma forma que peregrinavam pelo mundo, sem qualquer acordo ou vínculo interinstitucional. Apenas, como faziam desde Francisco de Assis, auxiliavam aos necessitados, oravam, caminhavam e viviam de esmolas. Desta forma, foram os pioneiros e únicos missionários e catequizadores nos primeiros 50 anos do Brasil.

Pauli (1997) e Nóbrega (2000) registraram sobre a evangelização dos Carijós, em Santa Catarina, desde 1538, por seráficos de nacionalidade espanhola. Pauli conta que Álvaro Nuñez Cabeza de Vaca foi nomeado primeiro governador do Plata, com sede em Asunción do Paraguai, incluindo a região da Ilha de Santa Catarina, de que tomou posse em 1541. Nesta ocasião, em viagem litorânea, encontrou os Freis Bernardo e Alfonso, já em seu terceiro ano de atividades. Neste encontro Cabeza de Vaca coagiu os frades a que o acompanhassem ao Paraguai. Em Asunción, construíram um convento para reunir as jovens indígenas e lhes dar instrução, salvaguardando-as da voluptuosidade dos brancos, até a realização de casamento religioso. Mesmo na ausência de maiores detalhes sobre as atividades planejadas para as jovens, a instrução foi mencionada, indicando que a proposta não se limitava à preservação da virgindade, mas à transmissão de algum conhecimento.

Cabeza de Vaca desejava permitir que os frades retornassem a Santa Catarina no final do ano de 1544, com cerca de 40 a 50 moças. A estratégia foi posteriormente assimilada pelos padres de Santo Inácio, com órfãos, num primeiro momento, e com moças e mulheres, em seguida. A utilização do modelo foi tão intensa que não raro é o entendimento de que foi produção jesuítica. Além disso, esta missão foi instituída dois anos antes da Bula «*Regimini Militantes Ecclesia*» que aprovou a Companhia de Jesus e anterior 11 anos à chegada dos inacianos no país. A concepção de aldeamento parece ser a mesma que os inacianos difundiriam nos anos seguintes. De acordo com Serafim Leite, a essa aldeia os carijós “chamaram Província de Jesus, onde fizeram admirável fruto”. (In: PAULI, 1997, p. 63)

A partir de 1584, a ordem se instalou efetivamente em terras brasileiras, expandiu-se e em 1647 se tornou independente da Província-mãe de Portugal. Em 1657 foi elevada à categoria de Província e em 1659, apenas com 75 anos de existência, possuía “...20 conventos, construídos com o auxílio dos colonos, que também lhes doavam os terrenos.” (Franciscanos 2000) De 1585 a 1659 instalaram-se em Olinda, Salvador, Igarapu, Paraíba, Vitória, Rio de Janeiro, Recife, Ipojuca, Sergipe, Sirinhaém, Santos, São Paulo, Casserebu (Macacu), Paraguaçu, Vila Velha, Ilha Grande, Cairu, Itanhaém, Sergipe del Rei e Ilha de São Sebastião.

Os escritos de Frei Basílio Röwer (1957) mostram como a estruturação das casas franciscanas se fazia, quase sempre, segundo seqüências similares, após acordo com a comunidade, pois esta assumia compromissos em relação à construção; terminada uma etapa inicial da construção, os frades fixavam residência e, sempre que possível, abriam os noviciados, pois “...o noviciado é para as ordens religiosas o que é a família para a sociedade. Nele cultivam-se as vocações, recebendo o candidato a formação conveniente para, de acordo com o espírito e finalidade da Ordem, carregar o ‘jugo do Senhor.’” (p. 35)

Com a ampliação da messe, os Conventos situados mais ao Sul (ES, RJ e SP) foram desmembrados da Província Santo Antônio, em 1659, para formar a Custódia da Imaculada Conceição, com sede no Rio de Janeiro. Após o desmembramento, foram fundados convento em Taubaté - S.P; (1674), Cabo Frio - R.J (1684), Itu – S.P (1691) e Ilha do Bom Jesus (1705). (Franciscanos, 2000)

A vivência da pobreza, unida à simplicidade no modo de ser, herança do próprio fundador, São Francisco, sempre encantaram os colonos e os indígenas. Além

disso, os frades da Custódia da Imaculada Conceição se dedicavam com grande vigor e rigor aos estudos, uma vez que a Província de Santo Antônio lhe pedia pregadores, confesores e mestres de Filosofia e Teologia. (RÖWER, 1951, p. 15)

A nova Província prosperou e se consolidou. Fundaram-se novas casas, floresceram os estudos. De 1740 até os fins do Século XVIII, a Província chegou a ter 500 frades e o Convento Santo Antônio do Rio de Janeiro foi elevado à categoria de Universidade em 1776.

Os registros de Röwer foram realizados por cada casa franciscana e não atendem a seqüências ou denominadores comuns. Dessa obra é possível inferir que, pelo menos, 9 conventos abrigaram noviciados, 7 mantiveram cursos superiores de filosofia e teologia e 5 promoveram cursos de gramática. O ensino de primeiras letras foi realizado em 6 casas seráficas e o ensino primário, em duas. Além disso, a congregação sempre manteve, desde a Europa, a tradição de pesquisa em ciências naturais. No Brasil, Frei Cristóvão de Lisboa no início dos Seiscentos, escreveu uma história natural do Brasil, com desenhos detalhados e descrições das espécies, principalmente das ainda desconhecidas da ciência de então. O frade participava das missões do Norte e aliava o trabalho de evangelização nas selvas com suas pesquisas sobre os reinos vegetal, mineral e animal. (Röwer [1951]; Salvador [1918]; Willeke [1977] e Freyre [1959])

Sempre se conservou na Província franciscana o amor às ciências, mas a seu maior desenvolvimento chegaram os estudos na segunda metade do Século XVIII. Tornaram-se célebres os lentes franciscanos, tanto assim que os próprios bispos das duas dioceses existentes, do Rio e de São Paulo, pediam para os seus seminários, os lentes da Ordem franciscana.

Além disso, acontecia também quererem as Câmaras aproveitar a ciência franciscana para o ensino do clero e da “mocidade estudiosa”. Röwer dá notícia de lentes franciscanos de filosofia em Vitória, Itu e Taubaté.

Hoornaert (1992b) lembra que os Franciscanos escreveram diversas obras de filologia indígena. Aliás, a produção científica nesta área é mais extensa entre os seráficos do que entre os inicianos, pois os estudos etnológicos se passaram a integrar a tradição franciscana, desde o século XVI, quando o Frade Tavares, de Olinda, se empenhava em estudos etnográficos, curioso de saber a língua, de conhecer as artes, de decifrar as crenças dos ameríndios. (FREYRE, 1959, p.p. 142-3)

A formação sacerdotal nos conventos franciscanos exigia, após primeiras letras e gramática, 3 anos de filosofia — correspondendo ao ensino secundário —, 4 de teologia — superior — e um ano de tirocínio. Esta era também a organização dos estudos oratorianos e jesuíticos. Na verdade era o modelo do *studium generale* que fora adotado em Paris do século XIII pelo do Convento de Saint Jacques e seguido pelos franciscanos quando foram incorporados à universidade.

Além de filosofia e teologia, o Padre Geral determinara que nas Províncias franciscanas se estabelecessem estudos de gramática para os jovens clérigos de acordo com as intenções do Sumo Pontífice:

[...] o mesmo Senhor com grande empenho e zelo mandou estabelecer estudos de gramática em tôda a Província para instruir os irmãos coristas, e a êste fim os isenta de todo o serviço braçal, que lhes tome o tempo, mandamos que assim se cumpra, como se pratica em todos os mais Conventos, onde se estabeleceram os ditos estudos. (RÖWER, p. 398).

A literatura sobre a ordem franciscana é tão modesta quanto seu próprio carisma. Não obstante, a grandiosidade do trabalho desenvolvido, inexistem — disponibilizados — registros específicos sobre número de alunos, cursos, disciplinas ou métodos. O convento franciscano, núcleo de produção e difusão de saberes, é tratado simplesmente por convento, mesmo quando o de Santo Antônio do Rio de Janeiro possuía status de Universidade, em 1776. O depoimento de um franciscano (*In* FREYRE, 1959, pp. 142-3) explica que os homens de estudo da ordem seráfica não são vaidosos, pois têm como forma de vida estar a serviço do próximo e de Deus.

Outro tema nevrálgico em relação às ordens e congregações era a aceitação de nativos à carreira eclesiástica. A ordem franciscana também não se constituiu em exceção, mas foi a mais acessível a esse respeito, pois em 1719, apenas um dos conventos, o do Rio de Janeiro contava com 251 franciscanos, dos quais 161 eram brasileiros e 89 lusitanos. (Pires 1937, p. 78) Isso mostra que cerca de 64% dos frades franciscanos eram nascidos no Brasil, índice superior ao dos jesuítas que em 1698 possuíam 37,20% de brasileiros atingindo a maior proporção em 1732, com 45,30% de religiosos brasileiros. (LEITE, 1965, p. 237)

Os conflitos entre clero regular e secular, nas relações das organizações do próprio clero regular, ou entre clero e governo, atravessaram os tempos e ainda

se manifestam nos escritos contemporâneos nos quais a parcialidade se explicita. Os adeptos do «jesuitismo» culpam outros religiosos por corrupção, imoralidade, insuficiência de saber; os partidários dos franciscanos realizam críticas idênticas sobre os jesuítas; ambos ampliam tais condenações dirigindo-as aos seculares.

Röwer, por exemplo, afirma que enquanto os jesuítas se abstinham da educação elementar, os franciscanos praticavam-na piedosamente para atendimento da população. Relata ainda, vários eventos para explicitar a ganância jesuítica por poder, a exemplo de um processo que os inacianos teriam instaurado requisitando o Santuário da Penha: “... alegando o voto de pobreza altíssima que a nossa ordem professa.” (p. 205)

Os arquivos pesquisados por Hoornaert mostram situações nas quais os franciscanos incitaram colonos e índios contra os jesuítas. O inverso, de outro evento, foi registrado por Azevedo (1918, p. 208), o mais conhecido biógrafo de Vieira. Ele conta que, quando os jesuítas tentavam a conquista espiritual, “...e também um tanto temporal, d’aquella ignota região”. — Maranhão — e os seráficos foram recebidos pelos colonos com animosidade, atendendo recomendações da Companhia de Jesus.

Os conflitos também se davam contra os jesuítas: Frei Christovam, custódio dos franciscanos, queixava-se de Luiz Figueira, “a quem imputava crear-lhe desintelligencias com o Capitão mór”. Em carta aos superiores da Europa o missionário relatava: “Figueira é o atizador das mais dessas cousas, só com o intento de ficar com as aldeias.” (p. 210) Este jesuíta também orientava que seus pares questionassem os ensinamentos que os franciscanos ministravam, desautorizando-os diante dos gentios.

Azzi fala dos problemas em relação ao clero secular, do que se deixava absorver por atividades profanas tanto no comércio como na política. “O clero de Portugal nos séculos XVI e XVII não primava pela vida moral. E é de lá que vinha o maior contingente de clérigos para a colônia brasileira”. Acrescenta que a vida no Brasil oferecia grandes dificuldades para a manutenção de normas morais: “Liberdade, promiscuidade e relaxamento moral marcavam a sociedade colonial, onde ainda não se conseguira impor os padrões de vida europeus. A facilidade de relações sexuais com índias e negras é geral em toda a colônia, e os elementos do clero deixam-se envolver por esse clima de permissibilidade.” (AZZI, 1992, p. 134)

Hornaert (1992b) questiona o posicionamento dos mercedários e dos franciscanos, acusando-os de trabalhar em prol do colonizador, ao contrário dos inacianos que defendiam os índios. Esse mesmo autor abominou o fato dos franciscanos aceitarem a messe que antes era da alçada dos capuchos, mas considerou perfeitamente natural que os jesuítas assumissem espaços dos oratorianos motivando que os mesmos precisassem se embrenhar nos sertões mais distantes para conseguir uma área própria de evangelização.

Críticas a todo o clero, realizada por D. Constantino Barradas, Bispo do Brasil, quando escrevia ao Santo Ofício dando seu parecer sobre a Bahia: "... esta terra, onde há muita gente nova na fé, e outra estrangeira, e uns piores que aqueles de que se espera mais exemplo, que parece vieram à terra a ajuntar dinheiro, e não a fazer justiça".(SOUZA. 1986, p. 254)

Anchieta, Nóbrega e Vieira, dentre muitos, abordam a mesma temática, e não raramente foi associada às condições precárias da Terra, e, como se houvesse algum comando mecânico acionado pela menção à terra, imediatamente o discurso se encaminhava para a má qualidade das gentes (Anchieta e Vieira), dos boçais (Viera), Cães e Porcos (Nóbrega), etc.

Como se percebe, todas as facções acusam a todas, sendo pertinente a definição de Röwer de "lutas intestinas", ou seja, pelejas travadas nas vísceras da estrutura eclesiástica, fermentando ódios e causando digressões do próprio espírito missionário. Essa contenda se prestava a dissimular as questões de indefinição da Igreja e do Estado quanto à delegação de tarefas e áreas às várias organizações, bem como ao cumprimento dos compromissos de financiamento da empreitada evangelizadora. Na insuficiência de recursos, as sociedades religiosas tentavam ampliar o número de aldeias, colégios e hospitais, tornando-os produtivos. Tal alternativa criou verdadeiros impérios provocando a cobiça mútua e do próprio governo. Por outro lado, estes aldeamentos — não raramente concretizados com muito sangue — se prestavam às políticas territoriais de interiorização e preservação de fronteiras. Aliás, da parte dos governantes locais, sob este sentido é que tais práticas eram toleradas.

Em 1760, dos 670 jesuítas que aqui missionavam, 417 embarcaram rumo ao exílio, "...mas um ou outro já de idade ficou em terra, como ficaram nelas os noviços e quase todos os que ainda estudavam." (Leite, 1965, p. 231) Isso significa que 38% dos inacianos permaneceram na Colônia, e conforme Pachêco

(1968), Lima (1985) e Pauli (1997), permaneceram em suas funções, trocando apenas de batina, passando para o clero secular. Naturalmente que o espólio foi disputado entre os seculares e regulares, pois se desde o início das missões as disputas aconteciam, calcule-se com o “trono vago” e propriedades por transmitir.

Pachêco (1968) realizou um levantamento, restrito ao Maranhão, dos bens das organizações religiosas, indicando que as outras ordens somavam uma esfera de atuação maior do que a dos inacianos. E mais: Mott (1988) afirma, que quantitativamente os seculares sempre superaram, com larga vantagem, o total de religiosos regulares. Tais levantamentos conduzem a aferição de que, no cômputo geral, os padres da Companhia compunham menos de um quarto dos «embatinados» da América Portuguesa. Isso corrobora com a procedência da suspeita levantada neste estudo acerca do «jesuitismo».

O panorama geral do levantamento numérico evidencia, ainda, a imensa infra-estrutura material de posse dos religiosos, justificativa real para conflitos, e que esses padres católicos e missionários eram escravagistas, na proporção de suas riquezas. E se os franciscanos detinham menor número de propriedades diante da opção de um trabalho mais urbano, de educação, não se abstinham do cativo do mais fraco. Além disso, percebe-se o real motivo das simpatias do governo e dos colonos pela ordem seráfica, pois não constituiu império — pelo menos visível e calculável — que suscitasse a cobiça dos colonos ou do governo.

Quanto às acusações de que estes ou aqueles religiosos se mostravam mais ignorantes ou menos morais, os registros mostram seculares e regulares — tanto franciscanos, jesuítas, carmelitas etc — em situações similares de pouca instrução e grande incidência de prevaricação, luxúria, sodomia, dentre outras práticas, comuns a todas as organizações.

Enfim, essa busca nos *bas-fonds* da educação no período colonial trouxe elementos que permitem: contestar a história tradicional e mostrar que sua escritura não primou pela tão propalada neutralidade científica, constituindo o viés do «jesuitismo»; desconstruir a concepção da exclusividade das ações educativas jesuíticas e do elevado padrão de erudição que lhes era atribuído; inferir que a educação ao encargo dos religiosos, partindo de uma diversidade de agentes, pautava-se em práticas similares que, em nome de Deus e de Portugal, escravizavam a população nativa; abrir leques de novos objetos para pesquisas e reflexões sobre a trajetória da Educação Brasileira.

---

**Resumo:** A pesquisa teve por norte identificar práticas educativas no Brasil Colônia, para desconstruir a concepção assente da História da Educação de que neste período a educação foi majoritariamente jesuítica e tinha como fundamento a erudição dos homens da Companhia de Jesus. A arque-genealogia de Foucault foi a opção metodológica para a pesquisa, por eleger como fontes os *bas-fonds*, as informações situadas nos espaços marginais à área de conhecimento central do objeto. Ou seja, foi possível pensar na História da Educação Brasileira — a partir de outras histórias que lhes são periféricas, como as da Igreja, dos homossexuais, dentre outras, as quais possibilitaram identificar diversas práticas educativas no período recortado. Dentre as ações vinculadas à religião católica, predominaram as desenvolvidas por: Clero Secular, Franciscanos, Carmelitas, Mercedários, Beneditinos e Oratorianos. Destarte, a insuficiência de conhecimentos dos mestres, a primazia de seus interesses econômicos e a capitulação aos “prazeres da carne” foram evidenciadas como experiências cotidianas, comuns a todas as ordens e congregações, questões que se projetaram nas lutas entre essas organizações. Essa busca nos *bas-fonds* da educação no período colonial trouxe elementos que permitem: contestar a história tradicional e mostrar que sua escritura não primou pela tão propalada neutralidade científica, constituindo o viés do «jesuitismo»; desconstruir a concepção da exclusividade das ações educativas jesuíticas e do elevado padrão de erudição que lhes era atribuído; inferir que a educação ao encargo dos religiosos, partindo de uma diversidade de agentes, pautava-se em práticas similares que, em nome de Deus e de Portugal, escravizavam a população nativa; abrir leques de novos objetos para pesquisas e reflexões sobre a trajetória da Educação Brasileira.

**Palavras-chave:** jesuitismo, *bas-fonds*, educação colonial, história da educação, educação brasileira.

**Abstract:** This research was to identify educational practices in the northern Brazil colony, to deconstruct the concept of the History of Education considering that this period was mostly Jesuit education, which is, based on the scholarship of the men of the Society of Jesus. The archeo-genealogy of Foucault was the method chosen for the research as sources for electing the *bas-fonds*, the information located in marginal areas to the central area of knowledge of the object. Thus it was possible to conceive the history of Brazilian education - from other histories that are peripheral, such as the Church, homosexuals, among others, which allowed us to identify various educational practices in the studied period. Among the actions related to Catholicism, the predominant developed by: Secular Clergy, Franciscans, Carmelites, Mercedários, Benedictines and Oratory. Thus, the insufficient knowledge of the teachers, the primacy of economic interests and their capitulation to the “pleasures of the flesh” were seen as everyday experiences, common to all orders and congregations, issues that were projected in the struggles between these organizations. This research in the *bas-fonds* of education in the colonial period brought elements that permit the challenging of traditional history and show that this writing is not excelled for the much-touted scientific neutrality, constituting the bias of the ‘Jesuits’, to deconstruct the concept of exclusivity of the Jesuit educational and the high standard of scholarship awarded to them, so as to infer that the yoke of religious education, from a diversity of actors, was founded in similar practices in the name of God and Portugal, the enslavement of the native population; opening spans of new objects for research and reflection on the trajectory of Brazilian Education.

**Keywords:** jesuits, *bas-fonds*, colonial education, history of education, education in Brazil.



## Referências

- ARANHA, M.L. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 6.ed. Brasília; Rio de Janeiro: UnB; UFRJ, 1996.
- AZEVEDO, J. L. *História de Antonio Vieira*. Tomo II. Lisboa: Livraria Clássica, 1918.
- AZZI, R. *A igreja e o menor na história social brasileira*. São Paulo: CEHILA, 1992.
- FRANCISCANOS. *Primeiros franciscanos no Brasil*. <http://www.arquidiocese.org.br/historia.htm>.
- FREYRE, G. *A propósito de frades*. Bahia: Publicações Universidade da Bahia, 1959.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- HOORNAERT, E (coord.). *História da Igreja na Amazônia*. Petrópolis: Vozes, 1992b.
- \_\_\_\_\_. AZZI, R. (org). *História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo*. Primeira Época. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- LEITE, S. *Breve história da Companhia de Jesus no Brasil: 1549-1760*. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa, 1965.
- LIMA, E. *A Congregação do Oratório no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- LOYN, H. *Dicionário da Idade Média*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1997.
- MOTT, L. *Santos e Santas no Brasil colonial*. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 1994.
- NÓBREGA, M. *Cartas do Brasil e mais escritos do Pe. Manuel da Nóbrega*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.
- PACHÊCO, F. *História eclesiástica do Maranhão*. São Luiz: Departamento de Cultura do Estado do Maranhão, 1968.
- PALAZZOLO, J. *Nas selvas dos vales do Mucuri e do Rio Doce*. Prefácio de Alceu de Amoroso Lima. Petrópolis: Vozes, 1945.
- PAULI, E. *Santa Catarina Colonial*. Enciclopédia Simpozio <http://www.cfh.ufsc.br/~simpozio/portugue.html>, 1997.
- PIERONI, G. *Os excluídos do reino*. São Paulo; Brasília: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; UnB, 2000.
- PIRES, P. *A paisagem espiritual do Brasil no século XVIII*. São Paulo: Gymnasio S. Alberto; São Paulo, 1937.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 13 ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.
- ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- RÖWER, B. *Páginas de História Franciscana no Brasil*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1957.
- SALVADOR, V. *História do Brasil*. São Paulo; Rio de Janeiro: Weiszflog Irmãos, 1918.
- SOUZA, L. M. "Notas sobre a vida quotidiana das degredadas da Inquisição no século XVII". In: *História: Questões & Debates*, Curitiba, 7(13): 252-258, Dez, 1986.
- TEIXEIRA, A, 1900-1971. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. <http://www.prossiga.br/anisoteixeira/livros/chama>, 1989.
- TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- WILLEKE, V. *Franciscanos na história do Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1977.

Recebido em maio

Aprovado em junho

# O Resumo Acadêmico como Atividade Didática Simplificada: uma experiência com alunos de graduação

*Academica abstracts as simplified didactic activity: an experience with undergraduates*

---

**Nilson Thomé**

Docente do PPGE - Mestrado em Educação.  
Universidade do Planalto Catarinense  
– UNIPLAC. <http://nilsonthome.jor.br>;  
[nilsonthome@hotmail.com](mailto:nilsonthome@hotmail.com)

Nos cursos de graduação de Instituições de Educação Superior (IES), onde ministramos as disciplinas de Metodologia Científica e de Metodologia da Pesquisa, observamos que o “resumo” é uma atividade didático-pedagógica bastante solicitada pelos professores. Também notamos que são muito comuns as divergências e dúvidas entre nossos docentes sobre os entendimentos do que é um “resumo acadêmico” como “trabalho de aula” bem como os desencontros entre o que os professores pedem e o que os alunos produzem.

Na docência da disciplina, orientamos nossos alunos à compreensão de que o **resumo** é a condensação do texto em seus elementos principais. Eles respeitam a estrutura do pensamento do autor consultado. Diz a NBR 6028 da ABNT que resumo é a “apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento”. Deve conter as idéias principais da fonte, não tendo, todavia, a obrigação de ser explicitação muito clara, a não ser para o próprio autor do resumo. O resumo é um instrumento que possibilita ao seu autor (que é o leitor do texto a ser resumido) maiores ampliações posteriores; é como um ponto de partida sobre idéias lidas, assimiladas e resumidas.

Quando na docência da disciplina de Metodologia Científica, constante em todas as grades curriculares da educação superior, geralmente ofertada no primeiro semestre letivo dos cursos de graduação, observamos o fenômeno de que, não raras vezes, professores de outras disciplinas ofertadas no mesmo primeiro semestre letivo, como que rememorando os velhos “temas de casa”, solicitam aos alunos a confecção de “resumos” de livros, quando na disciplina das metodologias este item ainda não tenha sido abordado e, com isso, os alunos não sabem o que e nem como fazer. Aí, para dar conta da atividade didática, copiam resumos prontos e os entregam ao professor como se fossem de suas autorias.

Na presente abordagem, vamos levantar os tipos de resumos em voga no mundo científico, propondo um modelo simplificado, que poderia vir a ser seguido por alunos ingressantes na academia, sem ferir as rígidas normas “abeenetenistas”<sup>1</sup>.

## Os resumos acadêmicos

Nas nossas aulas, utilizando apostilas pautadas na ABNT que colocamos à disposição dos alunos, apresentamos os três tipos principais de **resumos acadêmicos** no mundo científico, estes que se distinguem um dos outros na forma e na função:

a) **Resumo descritivo**: é a descrição dos principais tópicos do texto em estudo. Necessita da leitura e compreensão do texto original, na sua totalidade. Segundo a ABNT, trata-se do “resumo indicativo, aquele que “indica apenas os pontos principais do documento, não apresentando dados qualitativos, quantitativos, etc. De modo geral, não dispensa a consulta ao original” (NBR 6028).

b) **Resumo informativo**: é mais completo, com a apresentação das idéias principais, com a redução drástica das idéias secundárias e dos pormenores, eliminando-se os gráficos, citações e as exemplificações. Conforme a NBR 6028: “Resumo informativo: informa ao leitor finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal forma que este possa, inclusive, dispensar a consulta ao original”.

---

<sup>1</sup> Expressão popular que se refere às normatizações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

c) **Resumo crítico:** é a condensação do texto original mantendo as idéias fundamentais, acompanhadas de opiniões e comentários do autor do resumo. Também é conhecido como *Resenha*, esta que além de apresentar as idéias originais, permite opiniões, comentários e comparações com outros textos da área do conhecimento. Normatiza a NBR 6028: “resumo crítico: resumo dirigido por especialistas com análise crítica de um documento. Pela sua característica, não está sujeito a limite de palavras. Também chamado de ‘resenha’. Quando analisa apenas uma determinada edição entre várias, denomina-se ‘recensão’”<sup>2</sup>.

De acordo com Maria de Lourdes Meirelles Matencio (1997), o resumo é um gênero que pode ser encontrado sob diferentes formas nas práticas acadêmicas de acordo com a função que exercem, podendo ser agrupados em duas categorias:

**I** – Colocados geralmente antes de um texto científico (de 50 a 100 palavras para uma indicação breve, de 100 a 250 palavras para artigos de periódicos e de 150 a 500 palavras para monografias, dissertações, teses), os resumos técnico-científicos tem a função de apresentar e descrever o modo de realização do trabalho ao qual se refere – são os *résumés* ou *abstracts*.

O resumo consiste em colocar em evidência as idéias principais de um texto, de maneira que a unidade do pensamento do autor apareça, identificando as ligações principais que ele estabelece entre as idéias. A sua qualidade está diretamente relacionada à qualidade da leitura que a precede. Daí ser um auxiliar importante na seleção de leituras. A NBR 6028 (ABNT, 2003e), define **resumo** como “a apresentação concisa e seletiva de um texto, ressaltando de forma clara e sintética a natureza do trabalho, seus resultados e conclusões mais importantes, seu valor e originalidade”. No resumo de teses, dissertações, monografias (inclusive o TCC) e artigos, ele precede (vem antes) o texto (SILVA).

Este tipo é catalogado como “técnico-científico” ou “informativo” por Rauber e Soares, para quem este resumo “funciona como uma espécie de vitrine, de manchete de jornal, dando amostra do que será desenvolvido ao longo do trabalho; também é utilizado para fins de catalogação do trabalho em índices bibliográficos” (UPF, 2002, p. 6 *apud* RAUBER; SOARES, 2005, p. 19). Mencionem-se, aqui, as normas emanadas da ABNT através das NBRs

---

<sup>2</sup> Não confundir *recensão* com resumo ou *resenha*. *Recensão* é trabalho de apresentação de uma obra ao público, mais ampla que a própria *resenha*. É uma notícia crítica, que vai além do conteúdo da obra.

14724:2011 e 6028:2003, orientando e fazendo-nos interpretar, por exemplo, que neste caso "o resumo não tem por finalidade apresentar uma noção geral da pesquisa realizada e relatada no decorrer do trabalho de modo que o leitor não precise ler o trabalho *ipsis litteris* para avaliar a importância do mesmo para a sua área de interesse (RAUBER; SOARES, 2005, p. 44).

II - resumos envolvidos no processo de elaboração de pesquisa que têm a função de mapear um campo de estudo, integrando a discussão do estado da arte.

Adotando as categorias do interacionismo sócio-discursivo de Jean-Paul Bronckart (1999), ao focar o resumo a partir do seu contexto de produção, Anna Rachel Machado (2002) acredita que a análise do contexto de produção de um texto é um poderoso instrumento auxiliar na classificação desse como pertencente ou não a um determinado gênero. A autora define o contexto de produção como constituído pelas representações interiorizadas pelos agentes sobre o local e o momento da produção, sobre o emissor e o receptor considerados do ponto de vista físico e de seu papel social, sobre a instituição social onde se dá a interação e sobre o objetivo ou efeito que o produtor quer atingir em relação ao seu destinatário.

Embora a autora aborde brevemente o resumo no contexto acadêmico, a análise dos parâmetros estabelecidos a permite concluir que os resumos são

Textos autônomos que, dentre outras características distintas, fazem uma apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, com uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original, podem legitimamente ser considerados como exemplares do gênero resumo de texto (MACHADO, 2002, p.150).

Os *abstracts*<sup>3</sup>, contidos no primeiro grupo, não se preocupam em descrever a estrutura do texto fonte, mas de focar o modo de realização do trabalho científico. Para Matencio, o segundo tipo de resumo aqui apresentado implica em um alto grau de subordinação ao texto-fonte, já que permite ao leitor recuperar as macroproposições desse. Para ela (*op. cit.*, p. 9), esses diferentes resumos poderiam ser entendidos como estando num *continuum* que vai dos que se aproximam mais do texto fonte até aqueles que apenas se referem brevemente a ele.

---

<sup>3</sup> *Abstract* é o mesmo resumo, quando produzido em língua estrangeira. É a versão do resumo para idioma de divulgação internacional (ABNT NBR 14724:2011).

Quando inseridos nos espaços pré-textuais de trabalhos acadêmicos (artigos de periódicos, TCCs, monografias, dissertações e teses), os resumos produzidos inicialmente na língua vernácula (aqui, em português) devem ser seguidos de outro, em língua estrangeira (geralmente em inglês), por tradução. Alerta: cuidado com os tradutores eletrônicos disponíveis na web, que não são fiéis, a maioria porque traduzem palavra por palavra, sem alcançar a compreensão do sentido de uma frase construída.

## O resumo acadêmico simplificado

Há também de acordo com Matencio (*op. cit.*, p. 9), uma terceira categoria, e é esta a que nos interessa aqui:

**III - os resumos que são solicitados pelos professores universitários com o propósito de oferecer aos alunos a apropriação dos conceitos necessários à sua formação e de integrá-los às práticas discursivas do meio acadêmico.** É nesse contexto que se insere o “resumo simples” como **atividade didática**, neste trabalho denominado “**resumo acadêmico simples**”. Esse tipo é no *continuum* proposto pela autora, o que mantém um maior grau de fidelidade com relação à configuração do texto lido.

Diante de todas essas considerações, numa feliz tentativa, Andréa Lourdes Ribeiro, da UFG, define como resumo acadêmico (simplificado), encarado como atividade didática,

[...] um texto que explicita de forma clara uma compreensão global do texto lido, produzido por um *aluno-leitor* que tem a função demonstrar ao *professor-avaliador* que leu e compreendeu o texto pedido, apropriando-se globalmente do saber institucionalmente valorizado nele contido e das normas as quais o gênero está sujeito. Nessa esfera de circulação, a função do resumo acadêmico é ser um texto autônomo, que recupera de forma concisa o conteúdo do texto lido numa espécie de equivalência informativa que conserva ou não a organização do texto original.

Ainda segundo Ribeiro e conforme nosso entendimento, quanto à função, temos que, quando “desburocratizado”, **o resumo simples** no contexto acadêmico serve tanto ao aluno, como eficiente instrumento de estudo dos inúmeros textos teóricos e científicos que tem que ler, interpretar e resumir, quanto ao professor, como instrumento de avaliação que permite verificar a

compreensão global do texto lido. Além disso, há de se entender também que o resumo acadêmico pode ser considerado um gênero que proporciona ao aluno sua inserção nas práticas acadêmicas.

O resumo parece ter objetivos diferentes para os sujeitos envolvidos no processo comunicativo. Para o aluno, o resumo tem como função cumprir uma exigência do professor para a obtenção de nota, fonte de estudo, apreensão de conteúdos importantes. Já para o professor, o resumo é uma atividade que garante a leitura do texto pedido, além de ser um instrumento que possibilita verificar o que o aluno compreendeu do que foi lido. Para Ribeiro (2008), define-se dessa forma os papéis discursivos representados pelos sujeitos da produção textual, de um lado o aluno que deve demonstrar que está cumprindo com as exigências da disciplina e que está se apropriando dos saberes; e de outro lado, o professor que tem a função de avaliar o grau dessa apropriação.

Pelo que se observa, então, produzir um resumo no meio acadêmico requer do sujeito um conhecimento do *saber* que circula nessa esfera e do *fazer*, prática discursiva definida pela comunidade da qual emerge esse gênero. Nessa perspectiva, a produção do gênero *resumo*, mais do que um simples procedimento de ensino-aprendizagem, é também um modo de inserção nas práticas de formação de futuros profissionais.

Pensando o resumo como atividade didática no ensino superior, Costa Val (1998) aborda características do gênero tais como configuração, tamanho e grau de explicitude, tratando-as como dependentes do objetivo que o resumidor tem ao produzir textos desse gênero. A autora admite inclusive (e perigosamente) a técnica de simplesmente copiar do texto-fonte as idéias principais quando se trata de produzir um registro de leitura para uso pessoal, desde que o resumidor articule essas idéias em seu texto. Isso seria um complemento ao fichamento de uma obra.

Sobre resumo acadêmico elaborado como tarefa interna da disciplina, temos que:

Quando não integra o texto original, ou seja, quando ele é um produto individual, a primeira coisa que você tem que fazer é a identificação bibliográfica completa do texto resumido. E ao fazer o seu resumo, procure ser objetivo, colocando apenas as informações mais significativas, respeitando a estrutura e as idéias do texto original (SILVA).

Nos resumos,

[...] as condenações fáceis e os elogios baratos devem ser evitados. Condenar ou elogiar supõe razões objetivas. Objetividade e imparcialidade, fidelidade e exatidão são características essenciais do *resume* de livros. Deve-se evitar tanto os resumos muito extensos quanto a mera enumeração dos capítulos com seus respectivos títulos. Um resumo demasiadamente extenso demonstra incapacidade de abstração. As generalidades denotam falta de interesse ou desconhecimento do assunto focalizado pelo autor (SALVADOR, 1970, p. 159).

## Sobre resenhas

Seguidamente, em sala de aula, demonstramos nossa preocupação quando alunos de primeiro semestre ou ano nos informam que professores pedem-lhes a elaboração **de resenhas** – ou resumos críticos – como atividade didática. A notícia é estranha quando conhecemos o nível dos alunos, pela experiência de sala de aula, como indicador de que eles não estariam em condições de resenhar, até por falta de suficiente bagagem para tal. Neste caso, parece-nos que poderia estar havendo um equívoco ou uma confusão entre resumo e resenha, que podem ser estudados como gêneros diferentes. Vimos anteriormente que resumo crítico é a condensação do texto original mantendo as idéias fundamentais, mas acompanhadas de opiniões e comentários do autor do resumo. Alertamos e insistimos junto aos alunos que, quando da elaboração de resumos críticos, eles devem realizar uma interpretação pessoal, com base nas necessidades do estudo, mas baseada principalmente em conhecimento científico e nunca em juízo de valor, o que é muito perigoso.

A resenha, então, é um resumo que apresenta as idéias originais, permitindo livremente a adição de críticas, opiniões, comentários e até comparações com outros textos da área do conhecimento.

Como os resumos, há mais de um tipo de resenhas.

**I – A resenha de síntese** é aquela que objetiva orientar o leitor ou o ouvinte sobre o conteúdo de uma peça cultural, que pode ser, por exemplo, um livro, um CD de música, ou um filme em DVD. Na maioria das vezes, este tipo de resenha, nem sempre de cunho científico, é elaborada apenas com o intuito da informação. Utilizando poucas linhas, geralmente inserida nas contra-capas das peças, auxilia as pessoas a escolher quando há várias opções disponíveis. O cuidado que se deve ter é que este tipo de resenha é mais utilizado por quem quer vender, como informação resumida no rótulo do produto à venda.



**II - A resenha crítica**, mais extensa – científica ou empírica – é a que contém apreciações sobre obras artísticas, técnicas, científicas ou filosóficas, sejam livros, filmes, peças teatrais, músicas, danças e outras produções culturais. Em “O caminho da boa resenha”, Geraldo Galvão Ferraz manifestou que

[...] resenhar tem tudo a ver com um texto argumentativo, que visa a expressar a opinião do seu autor, supostamente alguém com um referencial de conhecimento capaz de avaliar o que está sob sua visão e possuidor de argumentos que convençam que essa avaliação é correta ou, pelo menos, flua na direção exata. A resenha parece, para o leigo, algo fácil de fazer e, por isso, nos jornais e revistas - onde a pressa é amiga do patrão - há tantas resenhas arrogantes, ruins e levianas. Como evitar uma pisada na bola ao fazer uma resenha? Há várias recomendações dos especialistas, mas talvez a mais importante seja a da humildade. Quem escreve uma resenha é um tipo de filtro entre o fato cultural e o leitor. Estes dois últimos é que importam. [...]. Conforme o lugar, resenhistas podem fazer um livro mofar nas prateleiras ou uma peça ser encenada para poltronas vazias (FERRAZ).

Maria das Graças Silva esclarece que a elaboração deste gênero de resumo crítico – a **resenha** – não está suficientemente normalizado pela ABNT. Segundo ela,

[...] podemos considerar a resenha como uma apreciação criteriosa sobre determinada obra. Por meio de um “diálogo” com os autores das obras, você começará a exercitar uma postura crítica diante do conteúdo do texto, ou seja, na elaboração de uma resenha o aluno é “chamado” a comentar as idéias do autor. O objetivo principal da resenha é fazer uma apreciação crítica, comentada sobre uma determinada obra para publicação ou divulgação (SILVA).

Para Ângelo Salvador, a elaboração de uma resenha crítica “requer certa maturidade intelectual; o domínio, ao menos elementar, dos métodos de investigação, e um amplo conhecimento dos temas tratados pelo livro que se comenta” (1970, p. 160).

De acordo com Severino, além do caráter puramente informativo, a resenha é útil por contribuir com comentários críticos (1986, p. 181 apud SILVA). Nesta direção, exige-se, antes de tudo, “fidelidade à palavra do autor comentado, para evitar-se a deformação de seu pensamento. Isenção de ânimo, aversão à polêmica fácil, imparcialidade,” pois que “são atitudes essenciais para quem comenta um livro” (SALVADOR, 1970, p. 160).

A resenha crítica consiste na leitura, resumo, formulação crítica e avaliação conceitual de uma obra. Por isso espera-se que o resenhista conheça o assunto tratado, apresentando ao leitor uma síntese da obra. É função do resenhista, além de resumir o assunto, apontar possíveis falhas e erros encontrados na obra, de tecer elogios à mesma quando for o caso. No entanto o resenhista deve ter o cuidado de não distorcer o pensamento do autor; evitar juízos de valor sobre a obra e não afirmar que poderia ter feito melhor (BEZZON, 2004, p. 67-68).

Então, podemos confirmar que existem dois tipos de resenha: **a informativa**, que se limita a expor o conteúdo do texto resenhado com a maior objetividade possível, e **a crítica**, cujo conteúdo da obra, além da exposição, é acompanhado por uma apreciação crítica.

É com base nestes argumentos que estranhamos as práticas daqueles professores que, inadvertidamente, solicitam aos alunos da primeira matrícula, do primeiro semestre de um curso de graduação, a elaboração de resenhas críticas – aqui entendidas como resumos críticos – sobre obras de outrem, como se eles, alunos geralmente recém saídos do ensino médio (sabidamente onde pouco se lê), fossem especialistas e pudessem avaliar criticamente e com autoridade as obras clássicas, na nossa literatura, como por exemplo, de Machado de Assis, Lima Barreto, José de Alencar, Olavo Bilac, Carlos Drummond de Andrade, Érico Veríssimo, Gonçalves Dias e outros...

É preciso que, ao menos no nível da graduação, se faça a real distinção entre os gêneros e os tipos de resumos aqui apresentados.

## Copiar e colar

Não poderíamos deixar de incluir neste texto um alerta sobre a utilização generalizada nas IES de “resumos” prontos e acabados, disponíveis livremente em vários sites da web<sup>4</sup>. O uso do “copiar e colar”, conhecido na informática como a prática ilegal e lesiva do “copy-cola” combina com alunos desleixados, preguiçosos, espertos e com professores desatentos, relaxados, mal informados. Tais resumos, sejam eles de obras literárias ou científicas, de ficção e de não ficção, estão sendo usados por alunos como se os textos fossem obras

---

<sup>4</sup> Diante de uma questão sobre o plágio que apresentamos como trabalho em sala de aula, muitos alunos responderam-nos que copiar textos de resumos da internet não é ilegal, não é crime, pois eles estão ali, abertos, em domínio público, ao alcance de todos!!!

suas<sup>5</sup>. Trata-se de uma desonestidade acadêmica, passível de sérias e graves penalidades quando descoberta. Tais “colas” são consideradas “plágios” e plágio, na academia, é crime!

Já existem no mercado alguns *softwares* de busca, que identificam textos copiados na web. Porém, seu uso ainda não está disseminado nas IES e não é usado por professores. Entre outros, há o *Copyscape Plagiarism* e o *Turnitin*.

#### **Detetive eletrônico**

Um sinal de que o plágio está ganhando popularidade na era da internet é que já existem vários softwares para combatê-lo. Um desses programas, chamado “Plagiarism-Finder”, promete descobrir em 30 minutos se um grupo de palavras ou um determinado texto está disponível na web. Esse software já teria sido instalado mais de mil vezes em escolas e universidades alemãs.

A Universidade de Bielefeld foi a primeira a recorrer a um “detetive eletrônico” em 2003. Ela usa o “Turnitin”, um software canadense que compara automaticamente textos de trabalhos escolares ou acadêmicos com conteúdos disponíveis na internet e envia o resultado aos professores.

A Universidade de Hamburgo anunciou no final do ano passado a introdução do “Turnitin”, depois de ter descoberto 320 casos de plágio nos últimos anos. Diante das críticas dos estudantes e de peritos em proteção de dados, a reitoria recuou e tornou apenas “voluntária” a submissão dos trabalhos ao controle do “detetive eletrônico” (HOFFMANN).

Quando da solicitação de tarefas de resumos acadêmicos simples, como nós fazemos outros professores podem complicar a prática da cola, exigindo dos alunos um complemento ao texto do resumo. Supondo que conhecem o material a ser lido, por exemplo, perguntem – *Em determinada parte do seu texto, o autor afirma que: “blá-blá-blá”. O que você tem a dizer sobre este posicionamento? Ou então: – Você não acha que há uma contradição entre a idéia que o autor expõe no capítulo “xis” e a realidade existente?... Assim, mesmo que ele venha a copiar ipsi litteris um resumo na web, terá que ler o texto do autor para responder as questões complementares. Há uma outra exigência, mais drástica, com eficiência para inibir fraude: que os resumos sejam escritos à mão, pelo aluno, em folha do caderno do próprio aluno. É tiro e queda!*

---

<sup>5</sup> Além de resumos, na web há muitos sites com oferta de trabalhos acadêmicos prontos, maiores, completos, de simples monografias e TCCs a dissertações e teses. É pagar-copiar-colar.

## Simplificando o resumo

Em sendo assim, em que pesem as diferentes interpretações por professores e alunos, desde 2006 orientamos nossos discentes a produzir estas atividades didáticas de sala de aula, entendidas como **resumos acadêmicos simples**, da forma mais descomplicada possível<sup>6</sup>, seguindo as orientações emanadas do professor, de acordo com as normas da ABNT e os moldes da digitalização estabelecidos para os Artigos Científicos Completos, constantes nas instruções de muitos manuais de “Normalização de Trabalhos Acadêmicos”, instruções que envolvem:

- Folha: A4 (210 x 297 mm).
- Margens: esquerda e superior: 3 cm; direita e inferior: 2 cm.
- Capa: não necessita capa e nem folha de rosto.
- Título: centralizado, maiúsculo, negrito.
- Identificação do aluno: alinhado à direita, negrito, iniciais em maiúsculo.
- A Referência ao texto resumido: exposta conforme a ABNT.
- Quantidade de laudas, páginas ou linhas: livre ou a determinar pelo professor.
- Numeração das páginas: canto superior direito, a partir da segunda.
- Fonte: Arial ou Times New Roman (tamanho 12).
- Alinhamento: justificado.
- Espaçamento: simples ou 1,5.
- Recuo da primeira linha do parágrafo de 1,25.
- Um espaço entre os parágrafos.
- Sem citações e sem notas de rodapé.

Recomendamos que deve-se usar sempre o verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular. Começar o resumo sempre diretamente pelo verbo, evitando-se redundâncias, como iniciar com “*Este artigo...*”, ou “*O presente trabalho...*” ou ainda “*Este texto...*”

Aplicam-se aqui as sábias palavras de João Álvaro Ruiz, para quem a elaboração de um resumo desta natureza é “trabalho de ‘extração’ e não de ‘criação’ [...]. Resumo de texto supõe, necessariamente, fidelidade ao texto e, conseqüentemente, leitura e exames prévios” (1976, p. 44).

---

<sup>6</sup> Conforme modelo sugerido no apêndice

---

**Resumo:** A exigência de professores de cursos de graduação, de elaboração de resumos de livros ou de capítulos de livros, por alunos ingressantes na educação superior, como tarefa didática no processo de aprendizagem, tem levado os discentes à cópia de textos prontos. Aqui, são expostos os entendimentos metodológicos sobre tipos e formas de resumos e resenhas, quando entendidos como trabalhos tipicamente acadêmicos. É mostrada a adoção pelo autor de um modelo de resumo simples ou simplificado, desburocratizado para as tarefas de aula, de acordo com a ABNT NBR 6028:2003 e outras normas reguladoras.

**Palavras-chave:** trabalho acadêmico, resumo, resumo simples, informação.

**Abstract:** The demand of teachers of undergraduate courses for the preparation of summaries of books or chapters of books, by students entering higher education, as a teaching task in the learning process, has led the students to copy readymade texts. The methodological understandings are exposed, here, on the types and forms of reviews and summaries understood as academics typical jobs. The adoption by author is shown of a model simple summary or simplified, debureaucratized for class tasks, according to the ABNT NBR 6028:2003 and other regulatory standards.

**Keywords:** academic work, abstract, simplified summary, information.

## Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6028. Informação e documentação – Resumo – Apresentação*. Rio de Janeiro: nov. 2003.
- BEZZON, Lara Crivelaro (Org.). *Guia prático de monografias, dissertações e teses: elaboração e apresentação*. Campinas: Alínea, 2004.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Produção de textos com função de registro de leitura ou compreensão de texto oral – esquema, resumo e resenha crítica*. Belo Horizonte: 1998.
- FERRAZ, GERALDO Galvão. *Ponto-e-vírgula: O Caminho da boa resenha*. *REVISTA EDUCAÇÃO*. Ed. 122. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12164>>. Acesso em 2007.
- HOFFMANN, Geraldo. In: Bom para Tutor. *Detetive eletrônico*. Disponível em: <http://www.fm.usp.br/tutores/bom/bompt61.php>. Acesso em abr. 2011.
- MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al. (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 138-150.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In. *Scripta*. Belo Horizonte: PUC-MG, v. 1, n. 1, 1997, p. 109-122.
- RIBEIRO, Andréa Lourdes. Resumo acadêmico: uma tentativa de definição. In: *Cadernos do Congresso Nacional de Lingüística e Filologia*, v. IX, n.12. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/12/15.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2008.
- RAUBER, José Jaime; SOARES, Marcio (Coord.). *Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas*. 3. ed. 7. t. Revisada e ampliada. Passo Fundo: UPF, 2005.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia Científica*: Guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1976.

SALVADOR, Ângelo Domingos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica*: elaboração e relatório de estudos científicos. 2. ed. Ver. e ampl.. Porto Alegre: Sulina, 1970.

SILVA, Maria das Graças. *Metodologia Científica*: a Resenha. Disponível em: <[http://www2.uepa.br/necad\\_ftp/matedidatico/Matodologia%20cientifica%20fj.pdf](http://www2.uepa.br/necad_ftp/matedidatico/Matodologia%20cientifica%20fj.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2006.

THOMÉ, Nilson. O Resumo. In: *A arte de saber ler e apontar*. Apostila de Metodologia Científica, Módulo 2. Caçador: UnC, 2009, p. 5-6. [mimeo].

Recebido em abril

Aprovado em junho

# Letramento, Educação, Escola e Cultura. Uma mirada integradora<sup>1</sup>

*Illiteracy, education, schooling and culture: an integrating view.*

---

**J. Bibiana del Corro**

IPES -Instituto Provincial de Educación Superior- "Florentino Ameghino" – Ushuaia  
- Tierra del Fuego – Argentina  
Docente – investigadora educativa  
bibianadelcorro@yahoo.com.ar

Hace veinte años atrás, dedicaba mis vacaciones de enero a tareas de acción social -formaba parte de un grupo de jóvenes universitarios que en forma voluntaria iba desde Córdoba Neuquén o Río Negro a trabajar con familias descendientes de mapuches en la comuna Pilcaniyeu Viejo –Provincia de Río Negro –Patagonia Argentina. La escuela rural de la zona -escuela albergue- tenía clases con calendario invertido, ya que por razones climáticas en enero tenían clases y sus vacaciones largas eran en el mes de julio. Como estudiante de Letras, al llegar a la escuela me acerqué a la maestra y me ofrecí a ayudarla en lo que necesitara. La maestra me explicó cómo trabajaba y lo que le costaba alfabetizar a sus alumnos en grados con pluriedad, porque ellos hablaban ‘en lengua’ (lengua mapuche como idioma materno) y dominaban un ‘español’ bastante básico, con lo cual aprender a leer el y a escribir en español les costaba mucho.

---

<sup>1</sup> Este escrito es la reelaboración del texto que presentara en el último encuentro de este año del Seminario de Tesis de la maestría (que se llevó a cabo los días 30/11 y 1º/10/ 2007), en él presenté el proceso desarrollado y el ‘estado de avance’ de mi tesis. En estos dos años, diferentes seminarios de la maestría aportaron ideas e información a mis reflexiones, el Seminario ‘Investigación, Enseñanza y Currículo’ es uno de ellos, es por ello que aquí presento una reescritura del escrito original y las citas al pie están vinculadas –la mayoría- al material propuesto para este Seminario. En mi trabajo de tesis la mirada política de la enseñanza es uno de los ejes de reflexión, pero no el único ni el central, el eje central es la cultura y ambas están íntimamente vinculadas, en parte este escrito aborda ese vínculo.

Me entusiasmó la idea de ayudarla, compartí con ella varias charlas y la preparación de material didáctico. Me permitió presenciar sus clases y participar en pequeñas actividades y así lo hice, hasta el día en que un compañero de universidad que integraba el grupo comentó asombrado lo que había escuchado en el recreo: un muchachito de unos diez años le dijo a un compañero algo menor “indio de m...”.

Nos sorprendió a todos. A mi me marcó, para toda la vida, me pregunté entonces y me lo vuelvo a preguntar a menudo ¿qué hago yo acá, alfabetizando mapuches?, ¿con qué derecho estoy transmitiendo un idioma y una cultura a gente que ya tiene un idioma y una cultura propias?

En el fondo, desde aquella vivencia vengo preguntándome, todo el tiempo ‘por qué educar’, ‘para qué educar’, ‘cómo educar’, ‘qué enseñar’... preguntas todas que repiten ‘qué hago yo acá’<sup>2</sup> y ‘con qué derecho educo como educo’<sup>3</sup>.

En febrero de ese año, al volver a Córdoba, dejé el grupo. La pregunta ‘por qué enseñar a leer y a escribir en español’ ha sido el eje de mis búsquedas desde entonces, búsquedas que deambulan hasta hoy por diferentes ámbitos: el idiomático, el escolar-educativo, el social, el político, el ideológico, el cultural y cargo en la mochila los otros circuitos recorridos –porque todo tiene que ver con todo.

Hoy se orientan mis pasos hacia el último –el cultural- con un fuerte peso en la idea de ‘comunidad’, mis reflexiones giran en torno a la educación como transmisión y transformación de saberes que proyectan una cosmovisión –una manera particular y propia de concebir el ser – la vida – la existencia – el todo y la nada – el bien y el mal.

Una cosmovisión es un constructo (o una representación) cultural-dinámico en su devenir, donde coexisten diferentes paradigmas. La cultura occidental y cristiana es una cosmovisión que lleva consigo sus antecesoras, las culturas – cosmovisiones- grecolatina y hebrea. La cultura americana es heredera en parte

---

<sup>2</sup> Esta vivencia mía es la que describen de Benavot, A. e al.(1991): “Vivimos en una época en que las culturas locales y primordiales se ven sometidas a una destrucción completa, debido en parte a la educación de masas. Las lenguas locales se limitan o restringen como sus dioses o sus espíritus”, (en ‘El conocimiento de las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales’. En *Revista de Educación* N° 295, “Historia del currículum (I)”. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, mayo/agosto 1991. p 339).

<sup>3</sup> Palamidessi, M. (2006) aborda este tema en el apartado ‘La construcción del sistema de instrucción pública y la implantación del currículo moderno’ de “El currículo para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo”. En Terigi, F. (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación OSDE / Siglo XXI.



de las anteriores y le suma otras, las cosmovisiones de los pueblos diezmados-aniquilados-dominados-silenciados-excluidos-‘incivilizados’... pero que a pura resistencia cultural vienen –venimos- mestizándose/nos. Porque una es la cosmovisión occidental y cristiana de quien vive en la ‘cuna’ de esa cultura (Europa) y otra es la cosmovisión occidental y cristiana de quien vive en el ‘pesebre’ de esa cultura (América).

Yo llamo a esta cosmovisión cultural americana contemporánea y con más de quinientos años de transmisión y transformación<sup>4</sup> ‘cosmovisión criolla’.

Hecha esta necesaria aclaración, retomo el hilo de mi historia: En el devenir de mis veinte años de búsquedas mis respuestas fueron variando. Me dije, siguiendo otras voces, que debía alfabetizar porque la unidad nacional se logró –en gran medida- gracias a la unidad lingüística<sup>5</sup>. Me dije, siguiendo otras voces, que saber leer y saber escribir abren puertas a futuro porque una persona que no sabe leer ni escribir tiene menos oportunidades de acceso a buenos trabajos. Me dije, también siguiendo otras voces, que la lectura y la escritura abren la cabeza, amplían el vocabulario, enriquecen el espíritu.

Un día me dije ‘no tenés ningún derecho y estás siendo un títere de los centros de poder y dominio’<sup>6</sup>, fue entonces cuando dejé de dar clases en las escuelas.

Pasaron unos años y volví al aula, porque comprendí que la educación con-forma una cultura, en una comunidad, y que estamos inmersos en un intrincado sistema social cuyo devenir está condicionado culturalmente, en el que lectura y escritura se encuentran entre las principales reglas de juego que

---

<sup>4</sup> En el discurso cultural y educativo se refieren a este proceso de culturación con el término ‘hibridaje’, que expresamente yo no empleo porque es una palabra que carga entre sus semas los rasgos distintivos de ser estéril (incapaz de procrear) y de último individuo en su cadena reproductiva. ‘Hibridaje es una palabra que sabe a muerte y finitud, proyectando esta carga sémica a todo campo en que se la aplique, por lo cual aceptar la expresión ‘hibridaje cultural’ implica aceptar la imposibilidad de que nuestra cultura se proyecte en el tiempo, pro-creándose. Es por ello que yo propongo la expresión ‘cultura criolla’ (en el sentido en que la definen Atahualpa Yupanqui (en el CD ‘Atahualpa por Jairo – en vivo’) y Jairo en su poema-canción ‘Nostalgia’: el se reconoce ‘mezcla de indio y gaucho con español’ (que yo hago extensivo a extranjero principalmente europeo).

<sup>5</sup> Se refieren brevemente a este proyecto político:

- Lundgren, Ulf P. (1992) *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid. Morata. Capítulo 1: El currículo: conceptos para la investigación.
- Benavot, Aaron (2002) ‘Un análisis crítico de la investigación comparativa en educación’. En *Perspectivas*, XXIII (1), marzo 2002, p.53 y 73.

<sup>6</sup> Dice al respecto Plamidessi, Mariano I. (op.cit): “ El nuevo el saber escolar (en el siglo XIX) desautorizó lo local en función del espacio nacional y, para ello, fijó nuevas reglas respecto de los modos legítimos de enseñar (la “enseñanza racional” o “científica”), impuso un sistema de formación especializada y delimitó y creó un universo de textos y contenidos legalmente autorizados”. Pág. 133.

habilitan la movilidad dentro de ese intrincado sistema, del que forman parte, como subsistemas, la escuela y el idioma<sup>7</sup>.

Volví al aula, pero con plena conciencia de que soy un agente reproductor de una ideología –la del Estado-, con posibilidades de habilitar puertas y ventanas para que fluyan las ideas y las voces –no las del Estado, sino las de la calle, las de la casa, las del pueblo, las de la comunidad, las de Argentina, las de América.

Dejé de ser docente-títere que cumple con los contenidos y proyectos educativos establecidos verticalmente de la nación a las provincias y de los ministerios a las Instituciones. Comencé a ser Productora de contenidos en función de un Proyecto educativo elegido por mí. Tener en claro mi proyecto me permitió posicionarme ante el aula, los alumnos, las propuestas de los diferentes gobiernos y nuestra cultura.<sup>8</sup> Hará unos doce años que volví al aula.

Por aquellos tiempos –doce años atrás- los docentes debatíamos sobre un tema de manera recurrente y las aguas estaban divididas: la pregunta era *¿enseñar análisis sintáctico enseña a leer y a escribir?* Unos defendían la enseñanza de la sintaxis (porque conocer las formas y las reglas ayuda a expresarse mejor), otros defendían las actividades de los talleres de escritura y lectura en el aula

---

<sup>7</sup> Para otorgar claridad a mis ideas considero necesario explicitar relaciones y diferencias entre mis conceptualizaciones y las de algunos autores propuestos por la cátedra, :

- La explicación de las relaciones entre el sistema de enseñanza ‘stricto sensu’, la ‘noosfera’ y el ‘entorno’ de Chevalard, Ives (1997) se insertan, según mi mirada en un gran ‘entorno’ no especificado por el autor: la cosmovisión según lo definiera más arriba.
- Quizá mis reflexiones se vinculen con el movimiento descrito por Eisner, Eliot (1987). *Procesos cognitivos y currículo. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona, Martínez Roca. Capítulo 1. ‘¿Qué es lo básico en educación?’. Dice el autor “Mientras se produce esta reducción en el alcance de los currículums escolares, tiene lugar al mismo tiempo un movimiento para ampliar el concepto de educación, de modo que incluya todas las fuerzas de aprendizaje promovidas por la cultura” (pág. 39).
- A la propuesta de “definir la enseñanza como problema político” presentada durante el Seminario y en Terigi, Flavio (2004) yo le sumo la necesidad de definir la enseñanza como proyecto cultural-educativo, desde una cosmovisión que engloba el posicionamiento político.
- Esteve, José M. dice que “a los profesores nos pagan para transmitir la ciencia y la cultura a las nuevas generaciones, para transmitir los valores y las certezas que la humanidad ha ido recopilando con el paso del tiempo y advertir a nuestros alumnos del alcance de nuestros grandes errores y fracasos colectivos”. Si no fuera por la generalidad de ‘la ciencia’ – ‘la cultura’, estaría de acuerdo con el autor, pero observo que así expresada, la transmisión cultural está despojada de ‘identidad’. Considero que es tarea indiscutible de la educación escolar el establecimiento de vínculos culturales locales.
- El concepto de cultura que aquí presento no se corresponde con el que caracteriza Da Silva, Thomaz Tadeo (1998) al describir las teorizaciones posmodernistas y pos estructuralistas, tampoco con las visiones tradicionales sobre las relaciones entre currículum y cultura, pues entiendo que la cultura a la vez ‘es’ y ‘se hace’, en un estar-y-devenir imperceptibles y constantes.

<sup>8</sup> Da Silva, Thomaz Tadeo (op. cit., pág. 75) propone un ‘ideal de sociedad’ y el vínculo de la educación con esa sociedad; Einer, Elliot (op. cit pág. 50) considera que “(...) La práctica educativa es una empresa orientada hacia los valores (...) esto requiere que se acepten compromisos en relación a los valores, significa tomar una postura sin volverse dogmático” y Esteve, José María (2006) propone ‘Formar maestros de humanidad’ (p- 64-66). Me siento identificada con sus propuestas.

(porque a escribir se aprende escribiendo y leyendo, porque a leer se aprende leyendo y escribiendo, no ‘analizando’). Esta corriente se apoya en el aprendizaje inconsciente la anterior en el consciente. Para el año 2000 esta discusión había hecho mutis por el foro... ¿Dejó de enseñarse sintaxis?, ¿dejó de interesar la enseñanza de la lectura y/o la enseñanza de la escritura?... Un poco de ambas. Los contenidos fueron desplazados, cierta metodología lamentablemente, no. Ganó ampliamente el aprendizaje consciente-analítico del idioma.<sup>9</sup>

Los estudios de tipo científico que caracterizaron el siglo XX tienen mucho que ver con este cambio del que los docentes fuimos testigo<sup>10</sup>. Con el desarrollo de las llamadas Ciencias del Lenguaje el foco de estudio pasó sucesivamente –para los científicos–, de la oración al texto y del texto al discurso; pasó de la lengua al habla y del habla a la interdiscursividad, de la Lingüística a la Comunicación, y de la comunicación a los Actos de habla, a la socio, la psico, la neuro y la antropología lingüísticas. Se desarrollaron también otros estudios en el campo de los signos: desde la filosofía del lenguaje y la semiótica o semiología.

Los estudios sociales en el campo de las ciencias adquirieron un prestigio tal, que para la segunda mitad del siglo XX ya eran rectores indiscutibles de ‘lo socialmente válido’ en el campo de los saberes; mientras tanto la escuela se había ‘quedado’ en el análisis de la oración y tan solo había incorporado la organización analítica del Estructuralismo. Políticas educativas de por medio, desde los años ‘80 el Estado promovió fuertemente la mirada científica para seleccionar sus contenidos, mirada que concretó a través de sus propuestas de ‘actualización docente’ y otras medidas –como por ejemplo, las estrategias para evitar la repetición del año. ¿Resultados? Muchos y muy variados. Aciertos, desaciertos y desconciertos.

Me interesa y me preocupa un resultado-problemático ¿no previsto ni imaginado, no escuchado a pesar de lo advertido por los viejos docentes, que sí lo vieron venir?<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> No solo en relación con la enseñanza del idioma, la tendencia es general en el campo educativo: Ya citamos a Palamidessi, Mariano en referencia a este tema (ver cita 6. de este texto). Desde otro ángulo es posible explicar también la misma problemática, Bennett, Neville (1998) dice que: “Entre las fuerzas que intervinieron para este debilitamiento de la idea de enseñanza pueden apuntarse tres (transcribo para esta nota 9. las dos vinculadas con la temática): la popularidad de las psicologías del desarrollo (y el hecho de que) cada vez existen más adeptos al planteo de prácticas reflexivas como camino para la confrontación con problemas educativos. Descreen de perspectivas metódicas que puedan entenderse como un indeseado control de la actividad de educadores y educandos” (pag. 76).

<sup>10</sup> Cambio que describe a nivel educativo Chevallard, Ives (op. cit) al explicar ‘porqué la transposición didáctica’.

<sup>11</sup> La Revista Estrada de los años 80 a 83 contiene artículos sobre el tema (solo tengo en mi biblioteca los N° 3/80, 8 y 9/81, 12/82, 15/83 y en todos la referencia a los ‘riesgos’ de dejar de lado ciertas prácticas educativas escolares es constante)

... lo cierto es que el prestigio del saber científico fue –y aún es- más fuerte: el resultado problemático es el ‘iletrismo’. I, prefijo de negación.. no-letrismo o I-Letrismo, o sea no-saberes de aquellos alumnos que no aprendieron en los primeros años y ni en los siguientes a leer ni a escribir, pero sin embargo pasaron/pasan de año y recibieron/reciben su título de Egresados de la escuela argentina, Primaria, Media, hasta Superior.

El año 2005 nos encontró completamente dominados por la mirada científica en educación, bajo el lema de Episteme quien postula: “el saber válido es el saber científico”, lo demás es doxa –saber no-válido para ser enseñado, por lo tanto queda puertas afuera de la escuela. Se erige así UN camino para el conocimiento, exclusivo y excluyente en el campo de la lengua: el lógico-deductivo.<sup>12</sup>

Hasta aquí había llegado cuando inicié la Maestría en Educación, y continuaba preguntándome ‘por qué educar’, ‘para qué educar’, ‘cómo educar’, ‘qué enseñar’... preguntas todas que repiten ‘qué hago yo acá’ y ‘con qué derecho educó como educó’.

Comencé la Maestría en Educación con posición tomada, ante una ‘casa tomada’ por Episteme. Comencé con hojas llenas de preguntas que giraban alrededor del Iletismo y con un puñado de saberes-certezas. Encuentro entre mis escritos de hace dos años ideas como:

1. La escuela no enseña a leer y a escribir, aunque los papeles digan que sí.
2. *La escuela enseña a analizar la Lengua y a analizar Discursos, aunque pretenda formar usuarios competentes del código escrito.*
3. La escritura que se trabaja en las escuelas es un español de-registro-culto-oficial-internacional-neutro que se encuentra muy alejado del idioma nacional argentino. (Hoy debo estudiar la relación entre los escritos sms y el iletrismo –creo que es una influencia determinante la consolidación de Internet en la nueva configuración de la escritura).
4. *La Real Academia Española nos dice cómo debemos escribir. La R.A.E. es un organismo internacional que tiene soberanía y decide sobre nuestro idioma, ¿lo que quiere decir que la independencia idiomática sigue pendiente?...*

---

<sup>12</sup> Dicen Flinders, David J.; Noddings, Ned y Thornton, Stephen J. (1986): “En el dominio de los procesos intelectuales Eisner cita ejemplos como los modos de pensamiento visual, auditivo, metafórico y sinestésico, que son no verbales y alógicos (1985: 98). Estos estilos de procesamiento cognitivo suelen verse menos reflejados en el currículum escolar que procesos tales como el análisis lógico o el razonamiento deductivo” (pág. 3)

5. Las políticas de ‘actualización académica’ barrieron con una tradición educativa para enseñar a leer y a escribir construida durante siglos.<sup>13</sup>

6. *El pensamiento y las tendencias científicas desplazaron saberes fundamentales sobre educación.*<sup>14</sup>

7. Todo saber científico puede ser contenido educativo; ¿todo contenido educativo es necesariamente un saber científico? O sea, ¿habría saberes en educación que no provienen del campo científico?.

8. *La gravedad actual del problema de la alfabetización se agrava porque las políticas de gobierno giran alrededor de los mismos ejes-básicos; en lugar de cambiar el eje proponen alternativas que pretenden atender el síntoma, no la enfermedad..*

Podría seguir, pero creo que son suficientes. Cada una de ellas abre todo un campo de búsquedas y reflexiones.

Una pregunta me ayudó a reflexionar, sus respuestas me permitieron comprender mejor el iletrismo, los proyectos de gobierno y la relación escritura-cultura-hoy:

*Me pregunté entonces: Un alumno que no sabe leer ni escribir es*

- a. *Un alumno mal aprendido?* (por sus limitaciones o problemas)
- b. *Un alumno mal enseñado*<sup>15</sup>? (por el docente)
- c. *Un alumno mal educado*<sup>16</sup>? (por el Estado)
- d. *Un poco de cada uno de los item anteriores?*

Durante las dos últimas décadas las hipótesis o respuestas a estas preguntas giraron alrededor del aprendizaje, focalizando los ‘problemas’ en el alumno (quien

---

<sup>13</sup> Parra, Cecilia (2006, en prensa), En Terigi, Flavia (2006) presenta la relación tradición educativa–Actualización académica como un ‘juego complejo entre tradición y apertura’ (pág. 26) y más adelante agrega ‘No vivimos tiempos muy regidos por las tradiciones. Al contrario, vivimos tiempos marcados por transformaciones veloces difíciles de asimilar’ (pág. 30).

<sup>14</sup> Dice Da Silva, T.T (op. cit) al respecto: “El currículo desplaza ciertos procedimientos y conceptos epistemológicos, situando a otros en su lugar. La política curricular, metamorfoseada en currículo, efectúa finalmente un proceso de inclusión de ciertos saberes y de ciertos individuos, excluyendo a otros.’. En tanto Palamidessi, M.I. (op. cit) habla de la ‘desautorización de saberes y contenidos preexistentes’ (no de ‘desplazamiento’ y ‘exclusión’, como da Silva) y de la ‘imposición’ de las ‘luces de la razón’, citando a Souza, 1999; en las páginas siguientes desarrolla estos dos procesos.

<sup>15</sup> Esteve, José María (op. cit.) aborda en profundidad el actual desprestigio social del docente.

<sup>16</sup> Benavot, Aaron (op. cit 2002) presenta un cuadro: ‘Presunción de vinculaciones causales entre reforma educativa/currículo y resultados sociales esperados (en la Figura 1). Entre lo ‘esperado’ y lo ‘efectivamente logrado’ entiendo que se encuentra el ‘alumno mal educado’, como resultante de las falencias o el fracaso de una determinada política educativa.

mal-aprende por su contexto, su historia personal y/o social, su desmotivación como mal de siglo); luego el foco se giró hacia el docente (quien mal-enseña por causas vinculadas con su contexto, su historia personal, laboral y/o social, sus saberes sobre el tema y/o sus in-competencias para la enseñanza), pero allí tampoco se encontró el quid del problema; en estos los últimos años se sumó la mirada enfocada hacia la responsabilidad del Estado en la educación; la dimensión política de la educación se analiza tanto en la mirada interestatal (mundial, por continente)<sup>17</sup> como en coyuntura temporal y local: el desarrollo científico, los avances tecnológicos, la sociedad consumista, los medios de comunicación, etc. interfieren con la escuela; la crisis interna de la cultura escolar y las crisis con y del ‘entorno’ estarían dificultando el proyecto alfabetizador..., asumiendo esta realidad el Estado reforzó el proyecto con medidas culturales complementarias... pero de lejos, insuficientes<sup>18</sup>. No solo son insuficientes, algunas hasta son contraproducentes para el objetivo que persiguen: ¿de qué le sirve a un analfabeto que le regalen un libro?, es como regalar computadoras a escuelas sin luz eléctrica.

*Está claro le están fallando a la cura.*<sup>19</sup>

Para revisar las respuestas a la pregunta ‘¿mal aprendido – mal enseñado o mal educado?’ vuelvo a mis preguntas de fondo ‘por qué educar’, ‘para qué educar’, ‘cómo educar’, ‘qué enseñar’... preguntas todas que repiten ‘qué hago yo acá’ y ‘con qué derecho educo como educo’.

Considero que le están fallando a la cura porque el origen del problema está en la educación, en la esencia del ser de la educación<sup>20</sup>. Durante cientos

---

<sup>17</sup> Benavot, Aaron y su equipo Investigan el currículum moderno a nivel mundial en las obras ya citadas y establecen similitudes y diferencias por continente.

<sup>18</sup> Giardinelli, Mempo (2006) presenta a lo largo de sus ‘Notas’ a cada capítulo un detallado seguimiento documentado de las medidas del gobierno Argentino en el intento de subsanar el problema del analfabetismo, mediante la promoción del libro y la lectura.

<sup>19</sup> Los autores que cito a continuación expresan ideas vinculadas con la ‘falla a la cura’: Dicen Benavot, Aaron et al. (op. cit): ‘(...) en las últimas décadas el esbozo esencial del currículum se ha hecho sorprendentemente incuestionable. Surgen conflictos pero se centran en cuestiones especializadas (...) Estas “controversias” reflejan que se da por sentada la naturaleza esencial de la estructura curricular’ (pág. 319). Eisner, Elliot (1987, op. cit) expresa duramente: ‘(...) al currículo se le han sacado las entrañas (...) era importante la creencia de que los niños necesitan oportunidades de trabajar en una variedad de campos de estudio (se refiere a ciencias y artes) (pág. 32). Feldman, Daniel (2002) expresa: ‘(...) el campo de la didáctica encuentra, en este momento, grandes dificultades para revisar sus preguntas (...) y ofrece muchas respuestas descontextualizadas a los problemas que se propone resolver. (pág. 83). Parra, Cecilia (op. cit) observa que ‘(...) las sociedades no han desarrollado suficientes conocimientos y medios para actuar sobre sus sistemas de enseñanza. Los persistentes fracasos de las reformas educativas en distintos lugares del mundo testimonian esa insuficiencia’ (pág. 29).

<sup>20</sup> Para pensar la educación desde su propia definición, a la idea ‘la enseñanza tiene que empezar a ser tomada como un problema político’ siguiendo los pasos indicados en la cita (Bolívar, 1996:248), de Terigi, Flavia (2004:199 y 200) yo le sumo la idea de que esa mirada-política y esos pasos a seguir deben integrarse a un proyecto cultural argentino y americano, desde una cosmovisión definida y explicitada.

–algunos miles- de años<sup>21</sup>, y sin escuelas, la humanidad educó, de generación en generación, desde una selección de saberes variados, originados en lógicas no-necesariamente de corte ‘cientificista’ ni analítica, hoy el saber escolar proviene casi exclusivamente del campo científico.

Durante cientos –algunos miles- de años se concibió al hombre un ser dotado de cuerpo y alma, hoy se lo considera un ser bio-psico-social ... ¡y el alma!, pues el alma quedó ‘jueeera de programa’-dirían Les Luthiers en cada una de sus presentaciones, el alma no es ‘problema’, como tantos otros, de la educación escolar.

Cada vez más la escuela enseña saberes culturales vinculados al mundo espacio-temporal, como si fuera el único mundo perceptible; sus contenidos son inmanentes, materiales, palpables, manipulables, pensables, analizables, conceptualizables... ¡como si no hubiera otras formas de concebir ni de percibir la Vida, ni otros campos de y para el conocimiento!<sup>22</sup>. No hablo aquí del debate histórico sobre la enseñanza religiosa, sino de una concepción del ser – de la existencia y del ser-humano-alumno y/o docente que es algo –mucho más- que un ser que piensa y se-piensa, (la religión –obviamente- lo con-forma, tanto como el arte, la salud de todo organismo viviente, el azar, el devenir, los mitos... ... tantos otros ámbitos del ser, inexplorados en las aulas...)

Siguiendo los lineamientos de las políticas educativas, los Institutos de Formación organizan sus proyectos desde los aportes que el pensamiento científico realiza al mundo del conocimiento y el pensamiento científico es un mundo analítico, de distinción y separación de partes, de ‘recortes’ de un algo entendido como objeto de estudio, separado del organismo del que forma parte. Recortes, pedazos de cuadrados tejidos al crochet para armar una colcha-lógica, eso es lo que conforma nuestras carreras, pedazos de conocimiento acomodados lógicamente de tal o cual manera; así formamos a nuestros alumnos, con recortes de recortes de lógica-analítica-de origen científico.<sup>23</sup>

Eso es la educación hoy, se trastocaron los ejes y la designación de campos del conocimiento lo demuestra:

---

<sup>21</sup> Lundgern, ulf P (1992, op. ct) presenta cuatro períodos que van desde la antigüedad a la actualidad.

<sup>22</sup> Flinders, David J., Noddings, Nel y Thomson, Stephen J. (1986) Definen y explican la noción de ‘currículum nulo’, que entiendo podría aplicarse al conjunto variado de conocimientos que no participan en la educación escolar de hoy.

<sup>23</sup> Recortes de recortes, siguiendo la lógica de las diferencias y distancias entre el Saber Sabio y el Saber Enseñado (Chevalard, Yves, 1997, op cit.)

“Ciencias de la Educación”, “Ciencias del Lenguaje”... Me pregunto, ¿en el proyecto educativo nacional, no debería ser, en todo caso ‘El conocimiento científico en Educación y el conocimiento científico en el lenguaje? Porque existen otras formas de conocimiento de las que, es mi opinión, el Estado y la Educación escolar debieran dar cuenta al formar a sus alumnos, porque son parte con-formante de nuestra cultura (la heredada y la que a diario transformamos en nuestro devenir, proyectándola a futuro) y hoy esas otras formas están quedando afuera del aula o su lugar en la educación escolar es tan mínimo que resulta insuficiente.<sup>24</sup>

Recortar los caminos del conocimiento y quedarse casi exclusivamente con uno, el analítico – lógico- racional, implica desarrollar principal y casi exclusivamente una forma de pensamiento... yo estoy de acuerdo con la voz popular que dice que lo que se come se cría y lo que no se usa se atrofia..., por ello considero que la escuela debiera tenerlo muy en cuenta, para pensar en una educación integradora del las formas del conocer.

En el campo del lenguaje, el recorte está claro también desde la denominación de las materias: hace 50 años eran Idioma Nacional y Composición, luego fueron Lenguaje y Gramática, luego Lengua (que es el lenguaje menos el habla, menos los códigos no-verbales, menos lo suprasegmental, menos los códigos paraverbales... menos, menos, menos)... entramos en la era de la mirada científica y sus ‘recortes’ de objetos..., hoy se mantiene la mirada partitiva, sin embargo desde el achique el objetivo principal es *enseñar a pensar... mucha pretensión para semejante recorte, creo yo*. Enseñar a pensar, no enseñar a leer ni a escribir, enseñar a pensar... aunque la materia no contenga saberes específicos sobre el pensamiento, ... pequeña contradicción ¿no?)

Enseñar a pensar. Está claro, hoy la educación padece de macrocefalia<sup>25</sup>, todo pasa por la cabeza, la cabeza-razón, el análisis, la lógica y el recorte. No educamos a una persona, alimentamos cerebros, hay una gran diferencia entre un ‘sujeto que aprende’ y un cerebro que piensa.

El estado pretende formar lectores competentes, pero los docentes no enseñamos a leer, enseñamos a analizar. Claro que gracias a la ‘actualización’ ya

---

<sup>24</sup> El estudio de Kamens, David y Cha, Yun-KYung aborda esta problemática. Ver también la cita en la Nota 12. de este trabajo.

<sup>25</sup> Eisner, Elliot, (1987, op. cit.) recupera la idea de curriculum ‘equilibrado’; Esteve, José M (2006, op. cit.) recupera formas de trabajo de ‘antiguos maestros’ (en ítem 4.2.2., págs. 47 y sgts.) ambos aportan ideas que podrían considerarse como forma de revertir la actual ‘macrocefalia’ educativa.



no analizamos tantas oraciones en el aula. No, ahora analizamos textos, discursos, actos de habla y actos fallidos... pero nada de eso enseña fehacientemente a escribir y a leer al conjunto de la población escolarizada, sino solo a algunos. Y el iletrismo avanza.

Un mito, creencia o supuesto es que la escuela debe estar actualizada, pero casi siempre está 'des-actualizada', por lo que los saberes que ésta imparte no se corresponden con la época que sus alumnos viven<sup>26</sup>. Actualizarnos, poner en sintonía y en diálogo con los avances del pensamiento y el conocimiento nos permitiría atender problemas de enseñanza y de aprendizaje (en parte desde este mito se responde a la pregunta '¿alumno mal enseñado-por el docente?').

Aunque se pretenda que sí, lo concreto es que la lógica de 'actualización académica' y su consecuente 'cambio de contenido' no atiende el iletrismo, porque –es mi parecer- no se trata de ver cuál es el nuevo contenido a enseñar, sino de reflexionar sobre dos aspectos:

- a. Un contenido tiene razón de ser no por ser un 'saber', sino por conformar la vida de una persona<sup>27</sup>. Si la persona lo internaliza como 'saber', ese saber le permite operar en su vida; si no lo internaliza, es solo un dato más en su memoria.

Veamos un ejemplo: el Circuito Comunicativo es un contenido escolar desde el 5º grado al 1º año de Polimodal (3º de Secundaria). Es un contenido que forma parte la materia Lengua. Se enseña, cada año se retoma pero los alumnos no lo aprenden... ¿por qué?. En realidad así presentado no lo van a aprender. Solo aprenden cuando son ellos Emisores y/o Receptores de sus mensajes, productores de significación. Solo involucrando el contenido con sus vidas hay 'aprendizaje'. El Circuito Comunicativo no es parte de la materia Lengua, es parte en mi lenguaje. El eje que vertebra todo acto de producción de mensajes –propios y ajenos- es el lenguaje<sup>28</sup>, no la 'lengua', no el 'discurso', no la 'comunicación'. A eso lo sabían bien los maestros hasta principios del siglo XX, pero a mediados de siglo y principalmente en las últimas décadas ese saber pasó por la recortadora de objetos

---

<sup>26</sup> Chevallard, Yves (1997, op. cit) aborda esta temática.

<sup>27</sup> La escuela descrita por Parra, Cecilia (2006, op. cit., págs.25 y 26) apunta a la concepción de saber que aquí propongo. El maestro de humanidad que propone Esteve, José maría (2006, op.cit.) se complementa con lo aquí expuesto.

<sup>28</sup> La referencia de Da Silva sobre el 'giro lingüístico' y 'la importancia central del papel de la lengua y el discurso en la constitución de lo social' de las nuevas concepciones (pág. 64) dan cuenta de este desplazamiento y borramiento del lenguaje en educación –y consecuentemente en la enseñanza... y consecuentemente en el aprendizaje.

con fines de análisis microscópicos, en algún centro de estudios científicos... y se coló en las aulas, así, recortado pero no a los fines investigativos sino a los fines educativos. Gran error de 'transposición didáctica' que hoy seguimos cometiendo y que nuestros alumnos siguen padeciendo.

b. El otro eje de reflexiones gira alrededor de las consecuencias pedagógicas de la 'selección de contenidos': ¿qué del lenguaje no desarrolla mi alumno cuando yo no enseño algo?

Por ejemplo, dejamos de enseñar a leer en voz alta. ¿qué perdimos? Pues perdimos la oportunidad de educar el esfuerzo, la voluntad, la autosuperación para mejorar la calidad de nuestro encuentro con el lenguaje (encuentro del ser-yo-alumno/docente/argentino/americano con-mis-palabras).

Alumnos (y muchísimos docentes) dejaron de leer en voz alta porque resultaba traumática la exposición ante público... el problema era didáctico ¡y eliminamos el contenido! La lectura en voz alta no es una 'actividad', es un contenido y lo eliminamos por verlo como una acción inhibitoria e impuesta. Claro, los alumnos ya no están expuestos... aunque muchos no sepan leer. A quienes no aprendieron a leer le cambiamos inhibición por frustración, eso es lo que hicimos. En lugar de enfrentar el problema lo negamos, como si no existiera. Esto es lo que enseñamos: si algo resulta problemático lo anulamos... educamos en la supresión de lo molesto, en lugar de afrontar el problema lo tapamos, le damos la espalda! Debemos sopesar qué se pierde cuando se elimina un contenido, qué dejamos de enseñar cuando reemplazamos un contenido por otro. Qué aspecto de la persona no se desarrollará lo suficiente si la escuela no lo atiende. La supresión de contenidos genera ausencia de saberes –por ejemplo, el iletrismo. Las 'ausencias' de saberes (por falta de contenido o currículo nulo) son consecuencia directa de las políticas educativas<sup>29</sup>(29). ¿Quién atiende las faltas de contenido de la escuela y sus consecuentes ausencias de saberes? La política de 'actualización académica' generó muchas ausencias –o vacíos culturales, la principal: la pérdida de tradiciones educativas, por ejemplo, perdimos el alto prestigio alcanzado y sostenido durante décadas por nuestros centros escolares, en todos los niveles del sistema educativo.

---

<sup>29</sup> Da Silva, T. T. (1998, op. cit.) aborda este tema en el apartado 'La cultura y el currículo como relaciones de poder' (pág. 71 y sgtes). Por su parte Flinders, David J., Noddings, Nel y Thomson, Stephen J. (1986, op. cit.) proponen que el docente profesional participe en tanto 'líder para orientar la dirección de la normativa' (pág. 54). Se necesitaría contar con docentes que participen y con autoridades dispuestas a consultar y escuchar las diferentes voces-docentes.

El problema radica en que la política de ‘actualización académica’, ha desplazado a la ‘tradicón educativa’ que tuvo importantes aciertos, pero que hoy no tiene cómo defenderse ante la lógica del saber disciplinar fundado teórica y científicamente, simplemente porque hace 500 o 1000 años no existía tal mirada científica (sí había otras formas de buscar explicaciones, sistematizar el conocimiento y explicar, comprender al ser, formas que aún están activas en las comunidades y que hacen a cada cultura, pero que, como ya dijera, no tienen cabida en las aulas, o su lugar está minimizado).

A pesar de esta crisis interna del sistema, nuestros alumnos avanzan –muy a pesar y con algo de ayuda de la escuela, avanzan- y (siguiendo con el campo del lenguaje y Lengua), se expresan –como pueden- pero se expresan por escrito, y se comunican –a su manera- por escrito. Ese ‘como pueden-a su manera’ los lleva a buscar sus propias formas. *Consecuencia lógica y previsible: El sistema escrito del español se está transformando.* Un factor está claro: el Estado liberó a la escuela de su función alfabetizadora y con ello el propio Estado perdió su poder de control sobre el devenir nada más ni da menos que sobre los escritos de la masa hablante. Un cambio cultural importante nos está envolviendo y ello me lleva nuevamente a mi pregunta inicial:

‘por qué educar’, ‘para qué educar’, ‘cómo educar’, ‘qué enseñar’... preguntas todas que repiten ‘qué hago yo acá’ y ‘con qué derecho educo como educo’.

Considero que la educación necesita contener su entusiasmo por lo nuevo, específicamente en el campo de los estudios biológicos sobre el lenguaje (psicolingüísticos, neurolingüísticos). Entiendo que no son tan directos los avances científicos –por lo menos en el campo del lenguaje- con su aplicabilidad en el aula y, ya lo vimos, el proyecto alfabetizador fundado en las nuevas concepciones adolece de muchas, muchas fallas, que aún no han sido identificadas y que están causando estragos en las aulas: la política educativa está promoviendo una serie de ideas aún no decantadas suficientemente en los centros de investigación, y es por esa política educativa ‘ansiosa’ que nuestros alumnos se han convertido en conejillos de indias y los docentes se han convertido en auxiliares de laboratorio (los que, inadvertidos, se dejan llevar por las políticas educativas).

Así mirada, la escuela argentina es hoy un gran centro de aplicación...

...me pregunto

- ¿quién se hace cargo cuando el experimento falla?

Vuelvo a preguntarme

- 'por qué educar', 'para qué educar', 'cómo educar', 'qué enseñar'...  
preguntas todas que repiten 'qué hago yo acá' y 'con qué derecho  
educó como educó'.

Sigo buscando. Agradezco sugerencias, aportes, orientaciones y críticas.

---

**Resumen:** Una vivencia juvenil en una escuela del interior del país, en Argentina, marca una vida docente. Desde la pregunta "¿qué hago yo acá, alfabetizando mapuches?, ¿con qué derecho estoy transmitiendo un idioma y una cultura a gente que ya tiene un idioma y una cultura propias?, surgen reflexiones sobre 'por qué educar', 'para qué educar', 'cómo educar', 'qué enseñar'... 'por qué enseñar a leer y a escribir en español'. Desde una concepción de 'educación' en tanto transmisión y transformación de saberes que proyectan una cosmovisión, presenta su mirada sobre el rol docente, su relación con el saber-escolar-validado y otros saberes, el Estado, la cultura en América (y particularmente en Argentina) y la enseñanza del idioma oficial (el español neutro) ante formas idiomáticas diversas coexistentes –lenguas maternas y nuevas codificaciones-, atendiendo específicamente al problema del i-letrismo en los alumnos. Distingue entonces entre un alumno 'mal aprendido', uno 'mal enseñado' y uno 'mal educado', analizando sus posibles causales y sus responsables. El lugar del conocer y del pensamiento científico son cruciales en este análisis

**Palabras Clave:** iletrismo, escuela y cultura.

**Abstract:** Experience with youth in a school located in the interior of my country, Argentina, marks the life of any teacher. Questions like 'What am I doing here, teaching the Mapuche people to read and write? Who am I to transmit a language and a culture to people who already have language and culture of their own?' emerge along with others like 'why, for what and how' to educate? 'What is to be taught? Why teach reading and writing in Spanish?' Considering 'education' as the transmission and transformation of knowledge that provide a worldview, a view is presented of the role of teachers, their relationship with validated school knowledge and other kinds of knowledge, the State, culture in the American continent (particularly in Argentina) and the teaching of the official language (neutral Spanish) faced with diverse coexistent idiomatic forms - mother tongues and new codifications-, with attention specifically paid to the problem of students' illiteracy. Distinction was made between the student who has been wrongly educated and the one who has not learnt correctly what he has been taught, analyzing their possible causes and those responsible. The place of knowledge and scientific thought are crucial in this analysis.

**Keywords:** illiteracy, school and culture.

## Referências

- Benavot, A. et al. (1991) 'El conocimiento de las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales'. En *Revista de Educación* N° 295, "Historia del currículum (I)". Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, mayo/agosto 1991. Pgs. 317/44.
- Benavot, Aaron (2002) 'Un análisis crítico de la investigación comparativa en'. En *Perspectivas*, XXIII (1), marzo 2002. Pgs. 53/81.
- Bennett, Neville (1998). 'Investigaciones recientes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula'. En: Carretero, Mario (comp.) (1998): *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Aique.
- Chevallard, Yves, (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires, Aique. Capítulo ¿Por qué la transposición didáctica?
- Da Silva, Thomaz Tadeu (1998). 'Cultura y currículum como prácticas de significación'. En: *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, n° 1, pgs. 59/76.
- Eisner, Elliot (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona, Martínez Roca. Capítulo 1. '¿Qué es lo básico en educación?'
- Esteve, José María (2006). 'Identidad y desafíos de la condición docente. En: Emilio Tenti Fanfani, (comp.), *El oficio del docente. Vocación trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI/IIPE-Unesco/Fundación OSDE.
- Feldman, Daniel (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Aique. Capítulo 7: 'Un enfoque instrumental (que no es un enfoque tecnicista)' ----- (2002). 'Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica'. En: *Didáctica e prácticas de ensino interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Río de Janeiro, XI ENDIPE DP&A editora Ltda.
- Flinders, David J.; Noddings, Ned y Thornton, Stephen J. (1986). 'El currículum nulo: sus bases teóricas y sus implicaciones prácticas'. En: *Curriculum Inquiri*, 16 (1). Spring 1986, pgs. 33-42, traducción.
- Giardinelli, Mempo (2006). *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores*. Buenos Aires, Edhasa.
- Kamens, David y Cha, Yun-Kyung (1999). 'La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física'. En *Revista de Estudios del Currículum*, vol 2, n° 1, pgs. 62/86.
- Lundgren, Ulf P. (1992) *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid. Morata. Capítulo 1: El currículum: conceptos para la investigación.
- Palamidessi, M. (2006). 'El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo'. En Terigi, F. (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación OSDE / Siglo XXI.
- Parra, Cecilia (2006, en prensa). 'La escuela primaria nos concierne'. En: Terigi, Flavia (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación OSDE / Paidós.
- Revista Estrada. Nros.: 3/80, 8 y 9/81, 12/82, 15/83. Buenos Aires, Angel Estrada editorial.
- Terigi, Flavia (2004). 'La enseñanza como problema político'. En: Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela, (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, cem/Novedades Educativas.
- \_\_\_\_\_. (2007). 'Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar'. En: Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela y Baquero, Ricardo (comps.) (2007): *Lo escolar y sus formas*. Buenos Aires, Del Estante editorial.

Recebido em agosto/2010

Aprovado em fevereiro/2011



## Resenha

---





## Resenha

**VALDEMARIN, Vera Teresa.** História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010 (Biblioteca Básica da História da Educação brasileira; v. 6)

---

**Adriana Aparecida Pinto**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –  
Campus de Coxim

Universidade Estadual Paulista – Campus de  
Araraquara

A exemplo da iniciativa editorial empreendida por Lourenço Filho, na década de 1930, quando trouxe à lume a Coleção Atualidades Pedagógicas editada pela Companhia Editora Nacional, a Editora Cortez, por meio de um projeto editorial arrojado que atende a múltiplos interesses temáticos da área de História da Educação, traz a público o sexto volume da coleção Biblioteca da História da Educação Brasileira<sup>1</sup>, *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*, de Vera Teresa Valdemarin.

A obra, para além de coroar a carreira de docente e pesquisadora da autora, há algum tempo dedicando-se a entender proposições epistêmicas inerentes aos métodos de ensino, em especial àquelas originárias do método intuitivo - considerado como um dos signos da modernidade pedagógica brasileira no final do século XIX e início do XX - suscita o debate relativo ao campo da apropriação e difusão do ideário pertinente à Escola Nova no Brasil, a partir de matizes cuidadosamente descritas e categorias de análise originais.

---

<sup>1</sup> Integram, até esta data, a Biblioteca Básica de Educação os seguintes volumes: GONDRA, José Gonçalves. SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. 2008. v. 1; SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX* (ensino primário e secundário no Brasil) 2008, v. 2; FREITAS, Marcos Cezar de. BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil* (1926-1996). 2009. v. 3; VICENTINI, Paula Pierin; LUGLI, Rosário Genta. *História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa*. v. 4; FERRARO, Alceu Ravanello. *História Inacabada do Analfabetismo no Brasil*. v. 5.

A preocupação com os modos de aprender e, sobretudo, com os modos de ensinar, vem orientando os trabalhos de Valdemarin desde a publicação do livro *O liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa* (2000) fruto de sua tese de doutoramento, cujas interrogações acerca de como valores, princípios e noções abstratas concretizam-se em ações pedagógicas, originaram, posteriormente, a publicação *Estudando lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino intuitivo* (2004), resultante da tese de livre-docência da autora.

*História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso* apresenta a sistematização de um conjunto de idéias emblemáticas no campo da instrução pública no limiar do século XX, a qual dava seus primeiros passos rumo a organização e sistematização das atividades escolares em espaços cuidadosamente esquadrihados, como simbolizam os grupos escolares, ou estruturando-se a partir das escolas reunidas, isoladas e rurais.

O projeto educacional republicano, enfim, atingia seu êxito no início dos novecentos, marcado pelo primado da visibilidade e das grandes iniciativas em prol dos esforços de organização de uma legislação para o ensino público. No entanto, uma série de questões, principalmente àquelas referentes aos modos de ensinar, ainda seriam objeto de intensos debates. Restara, pois, aos herdeiros da tradição educacional republicana, signatários do método intuitivo, mobilizar os esforços em direção à implantação e funcionamento daquela escola que ganhava molde e forma distintas nos estados brasileiros.

Todavia, em países do hemisfério norte, inauguradores e seguidores de proposições ensaiadas nos Estados Unidos, a partir do acesso à produção vinculada a corrente filosófica do pragmatismo (William James) e consubstanciadas nas propostas pedagógicas de John Dewey e em sua própria atuação, como demonstra a obra de Valdemarin, ensaiavam outras formas de propor as ações de ensinar, mas, sobretudo, àquelas ligadas ao aprender. Na vanguarda desse movimento e capitaneado em grande medida pelos esforços de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, o ideário escolanovista adentra ao Brasil em meados de 1920.

Perpassam à produção dos textos dois conceitos emblemáticos para a compreensão das hipóteses de análise, sobre as quais se interroga a autora no curso da obra: *eventos históricos*, mobilizado a partir do diálogo estabelecido com estudos de Marshall Sahlins traduzindo, por um lado, a originalidade da

análise empreendida e, por outro, questionando a idéia da existência de textos fundadores dos movimentos pedagógicos, havendo, no entanto, movimentos de produção e condições favoráveis para estabelecer cânones pedagógicos.

O segundo conceito mobilizado pela autora – *estrutura de sentimento* – extraído do diálogo com Raymond Williams possibilita a Valdamarin efetivar estudos sobre o pensamento dos autores de manuais escolanovistas, selecionados para integrarem o *corpus* documental nas análises apresentadas, tornando possível afiançar, conforme enfatizado pela autora que “a cultura não opera apenas pela incorporação ou pela recusa do novo, mas também pela combinação complexa entre práticas emergentes e residuais, estabelecidas entre as inúmeras possibilidades.” (p.12). De acordo com essa perspectiva de análise “novo é o lugar teórico produzido por um agente externo que deve ser reconhecido pelo usuário tanto nos elementos familiares conservados quanto nas inovações introduzidas” (p.27-8). O componente inovador, nessa medida, nem sempre traz em si a conotação positiva, comumente atribuída ao termo.

A abordagem objetiva e, ao mesmo tempo, sensível e contumaz da autora torna possível capturar nuances do debate, sobre o qual se dedica a descrever e analisar, anunciando, contudo, que as idéias estavam em construção, assim como a formulação do conjunto de estratégias de sua divulgação.

Em “**A elaboração de uma concepção pedagógica: John Dewey e as diretrizes para uma nova escola**” momento inicial da obra, a referência aos pedagogistas clássicos<sup>2</sup> da história da educação ocidental delineada na Introdução, destacando-se João Amós Comênius, Jean-Jacques Rousseau, seguidos por Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröebel e John Friedrich Herbart, abre caminhos para Valdamarin realizar uma descrição densa da concepção pedagógica embricada no modelo de educação proposto por John Dewey, bem como ao exercício de apreender as filigranas de um pensamento educacional que se conforma mediante diferentes projetos de nação e educação; Tal exercício marca significativamente os processos investigativos pertinentes a trajetória da autora no campo da educação. Não se trata, ao nosso ver, de produzir uma história das idéias pedagógicas mas, sim, de um trabalho que antecede à essa produção, cuja interrogação deixa de ser sobre o modo como se

---

<sup>2</sup> A compreensão do conceito de clássico, neste texto, apropria-se da definição apresentada por Dermeval Saviani, em *Pedagógica histórico crítica*: primeiras aproximações, para o qual “clássico é aquilo que permanece, que ultrapassa o tempo.”

produzem as idéias pedagógicas, dando lugar a quais as bases epistemológicas se sustentam tais idéias. Para a autora, “com esse conjunto de referências tornou-se possível analisar e interpretar a incorporação dessas idéias na educação brasileira a partir dos anos de 1920.” (p.25)

Ao recuperar a gênese da proposta educacional deweyana, Valdamarin, por meio de seu texto, transporta o leitor ao espaço de implantação da Escola Laboratório na Universidade de Chicago por John Dewey, cuja experiência serviu de alicerce aos escritos teóricos daquele autor, e de modo coerente, à experiência e aplicação do método de ensino em elaboração. A descrição minuciosa, efetivada pela autora, das atividades realizadas naquela Escola nos leva a crer, a despeito das impossibilidades físicas e estruturais do nosso sistema de ensino, nas inúmeras possibilidades de aprendizagem formuladas com base nos trabalhos desenvolvidos naquele lugar e viabilizam, ainda, formas de interrogar o (in)sucesso nas apropriações deweyanas, em especial àquelas relativas aos processos de formação de professores, tema que não aparece bem demarcado nos estudos daquele autor.

Na segunda parte, **“A Escola Nova em movimento: ‘a força das idéias e a irradiação dos fatos”** a discussão acerca da Escola Nova extrapola as matrizes deweyanas, para proceder ao que a autora qualifica como modos de compreensão da “passagem da Educação Progressiva conforme conceituada por John Dewey em Escola Nova ou Escola Ativa” (p.87). Compreender esse movimento é primordial ao leitor que, de modo desavisado, associa livremente os termos acima mencionados como simples sinônimos, sem cotejar seus diferentes matizes. Desse movimento emerge uma outra esfera do trabalho do historiador da educação, para além da análise do pensamento educacional e das concepções específicas do escolanovismo em John Dewey.

A autora revela e analisa a produção de outros significativos expoentes deste movimento educacional – Ovide Decroly e Willian Kilpatrick. Se em Decroly encontramos a assertiva que de “não era necessário mudar radicalmente a estrutura escolar, mas transformá-la para atender às novas exigências e aos novos problemas sociais” (p. 95) Willian Kilpatrick “apontava um caminho ou um método para praticá-las [a proposta deweyana] nas salas de aulas[...].” (p.101) *O Inquérito realizado por Fernando de Azevedo para o jornal O Estado de São Paulo* (1926) e o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) tornam-se “eventos históricos” a partir dos quais Valdamarin analisa outras formas de disseminação do pensamento escolanovista no Brasil.

Cotejando outras fontes para dar legitimidade a sua argumentação, em **“A produção de um repertório pedagógico: a Escola Nova e seus modos de uso”** Valdemarin analisa a implantação da Escola Nova no Brasil com base na produção, apropriação e circulação de materiais didáticos - manuais de ensino -, cujos preceitos de elaboração atendiam, ao menos em tese, às formulações propostas por aquele modelo teórico de educação. Os manuais didáticos de Antonio D’Avila e João Toledo são objeto das discussões no terceiro momento da obra e podem ser assim delineados: “as fontes são os lugares de onde surgem os documentos, de onde nascem os grandes rios da História.” (DETIENNE, 2004, p. 38-9)<sup>3</sup>

Antonio D’Avila e João de Toledo são personagens da história da educação que ganham notoriedade, conforme os estudos apresentados, não apenas por contribuições legitimadas no plano da autoria de manuais didáticos direcionados a cursos de formação de professores, configurando, como define a autora, a partir de Michel de Certeau (2005), um conjunto de estratégias e táticas relacionadas à divulgação e consolidação de valores e saberes. Foram, frente ao exposto, representantes natos de um discurso pedagógico sobre os modos de fazer e de aprender no movimento da Escola Nova.

Por fim, em **“O mesmo rumo, diferentes sentidos”**, firma-se a importância de conhecer o plano de estudos da Escola Laboratório, fundada por Dewey, tendo em vista ser este espaço a chave para entender alguns dos princípios basilares das proposições teóricas daquele autor. Por outro lado demarcam-se espaços de intervenção e atuação pedagógica não cotejados em outros modelos de ensino, evidenciando como algumas rupturas se efetivam de modo mais abrangente no plano do discurso, contudo mantêm alguns elementos das formulações anteriores no campo das práticas.

Ressalta-se que, diferentemente de uma obra de caráter hermético produzida com a finalidade de compor Coleções, *História dos materiais e métodos de ensino*, não perde em erudição tão pouco deixa de promover inquietações e reflexões acerca dos objetos em discussão. O livro vem à lume em um momento no qual se observa certo revisionismo nas pesquisas históricas em Educação. Afinal, quais os limites e alcances do ideário escolanovista no Brasil? Em face dessa e outras questões de natureza epistemológicas e didáticas,

---

<sup>3</sup> DETIENNE, Marcel. *Comparar o incomparável*. São Paulo: Idéias e letras. 2004.

outros empreendimentos editoriais foram lançados revigorando e porque não dizer revitalizando, os debates acerca da produção classicamente atribuída aos estudos sobre a Escola Nova no Brasil: a exemplo cita-se a obra de Carlos Monarcha, *Brasil Arcaico: Escola Nova* (2009).

*História dos métodos e materiais de ensino* pode, sem receios, ser considerada uma obra de síntese que não esgota as possibilidades analíticas do tema - não sendo pretensão da autora fazê-lo - mas demonstra, para além de um *estado da arte*, um *estado da matéria*, estreitando os laços para a compreensão de objetivos e fundamentos para uma educação da infância. Entende-se o exercício intelectual da autora a exemplo do que qualifica Marcel Detienne, como um “fazer reagir para descobrir um aspecto desapercibido, um ângulo insólito, uma propriedade escondida. Sem ter medo de desordenar a História ou de zombar da cronologia.”(2004, p. 16)

A leitura, densa e convidativa, possibilita ultrapassar os limites de compreensão impostos pelos manuais de ensino. Diferente destes, este livro não é um manual tão pouco um guia para estudos sobre a Escola Nova no Brasil. É, antes, o esforço de sistematização e análise de um complexo ideário educacional, por vezes associado ao simples deslocamento do foco do trabalho pedagógico - da figura do professor, alicerçado nas leituras derivadas do modelo de inspiração tradicional de educação, para a figura do aluno. Traduz-se ainda, em uma obra emblemática para o campo dos estudos históricos, carente de abordagens que procurem demonstrar a origem dos problemas de pesquisa, não apenas suas causas ou desdobramentos.

Recebido em maio

Aprovado em junho

# RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANEIRO DE 2010 a JUNHO DE 2010

---

### Práticas argumentativas no estudo da geometria por acadêmicos de licenciatura em matemática

**Autor:** Antonio Sales

**Data da defesa:** 17/03/2010 - **nº de páginas:** 242

**Orientadora:** Prof. Dr. Luiz Carlos Pais (UFMS)

**Linha de pesquisa:** Ensino de Ciências e Matemática

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Luiz Carlos Pais - Orientador - UFMS

Prof. Dra. Bárbara Lutaif Bianchini - PUCSP

Prof. Dr. Renato Borges Guerra - UFPA

Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas - UFMS

Prof. Dr. Antonio de Pádua Machado – UFMS

**Resumo:** O presente estudo foi desenvolvido com acadêmicos de um curso de Licenciatura em Matemática, mais especificamente na disciplina de Geometria Euclidiana tendo como objetivo pesquisar o processo de desenvolvimento da argumentação, tanto explicativa quanto justificatória, na resolução de tarefas dessa disciplina. O desenvolvimento da argumentação ingênua para a argumentação lógica; do discurso do cotidiano, sem forma definida, e do discurso didático, coloquial, para o discurso sistemático e embasado em uma teoria foi o enfoque

da pesquisa. Foi adotada como método a Etnografia aplicada à educação na perspectiva de Marli André, Menga Lüdke e Bronislaw Malinowsky. Seguiu-se, como Referencial Teórico, os parâmetros da Teoria Antropológica do Didático, conforme os pressupostos de Yves Chevallard, Marianna Bosch e Josep Gascón. Foram analisados pela TAD: o desenvolvimento da argumentação, as articulações entre objetos, as técnicas aplicadas e a pertinência do suporte teórico utilizado na justificação dos passos das técnicas. A análise da estrutura do argumento justificatório foi processada em conformidade com o esquema elaborado por Stephen Toulmin. Os resultados indicam que o desenvolvimento da argumentação para a demonstração é possível e que é possível também elaborar uma organização didática que contribua para que os acadêmicos entrem na obra matemática. Dentre os resultados destaca-se a produção de um teorema em sala de aula com o envolvimento dos acadêmicos.

**Palavras-Chave:** Argumentação; Demonstração; Teoria Antropológica do Didático; Praxeologia; Momentos de Estudo; Etnografia; Livro Didático.

---

## Educação Jornalística: entre a Cruz da Academia e a Espada do Mercado

**Autor:** Cristiane Hengler Corrêa Bernardo

**Data da defesa:** 09/04/2010 - nº de páginas: 242

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Inara Barbosa Leão (UFMS)

**Linha de pesquisa:** Educação e Trabalho

Comissão Julgadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alda Maria do Nascimento Osório

Prof. Dr<sup>ª</sup>. Fabiany de Cássia Tavares Silva

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cláudia Maria Lima

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypólito

**Resumo:** A tese defendida nesta pesquisa é a de que as divergências entre o mercado de trabalho para os jornalistas e a educação oferecida a estes, decorrem das funções atribuídas à educação na sociedade capitalista. Como hipótese, localizamos a ruptura entre a educação do jornalista e as exigências da prática profissional subsumidas nos instrumentos de controle apreensíveis como conteúdos históricos superestruturais. Nosso objetivo foi o de efetuar uma análise sobre os preceitos teóricos da educação do jornalista e suas relações com o mundo do trabalho, visando apreender a situação atual da profissão, confrontando-a com a formação de nível superior oferecida. A pesquisa se apoiou teórica e metodologicamente nos princípios do materialismo histórico-dialético e como base para a construção da materialidade utilizou a trajetória da formação acadêmica do jornalista e documentos que nortearam essa formação ao longo da história. As sínteses possíveis nos levam ao fato de que o controle excessivo ocasionou não só a ruptura entre o ensino e a prática, como tirou do jornalismo sua identidade, cuja base se calcava na obrigatoriedade do diploma; essa crise de identidade não teve apenas o controle como fator desencadeante, mas também as próprias condições mercantis que deram origem ao jornalismo; o controle sofrido pelo jornalista incorpora instrumentos e culturas reguladores da sua educação, da legislação, do mercado de trabalho e da autocensura; o jornalista não encontrará possibilidades de emancipação junto à imprensa capitalista, assim apontamos a imprensa alternativa como possibilidade emancipatória.

**Palavras Chave:** Educação Jornalística Controles sobre o jornalista Jornalista e Mercado

---

## A judicialização como instrumento de efetividade do direito à educação

**Autor:** Silvio Lobo Filho

**Data da defesa:** 14/05/2010 - nº de páginas: 218

**Orientadora:** Prof. Dr. Antonio Carlos Nascimento Osório (UFMS)

**Linha de pesquisa:** Educação e Trabalho

Comissão Julgadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Soraia Napoleão Freitas

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marilda Moraes Garcia Bruno

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Inara Barbosa Leão

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Alda Maria do Nascimento Osório

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Jacira Helena do Valle Pereira



**Resumo:** Este estudo tem como vertente epistemológica a arqueogenealogia de Michel Foucault, em seus pressupostos teóricos metodológicos, tendo como ponto de apoio às questões pertinentes a subjetivação das relações de saber/poder e como temática a judicialização da educação em sua aplicação, como instrumento de efetivação dos direitos à educação. Por intermédio da análise do discurso tenta compreender as relações, inter-relações, articulações e correlações enunciativas, sob regras determinadas por práticas discursivas e não-discursivas que emolduraram esta formação discursiva da judicialização da educação, validando-a com possibilidades de emergência. Contesta a cumplicidade saber/poder fundado na razão e sua validade e pertinência, articulando o pensamento criativo com uma prática de análise e desvelamento da verdade racionalista, revendo os caminhos e possibilidades do agir do sujeito, ante o caráter sistêmico desumanizador e repressivo dos saberes e dos aparelhos sociais envolvidos. Promove a dessacralização da inserção do direito na sociedade de controle como paradigma norteador de normalização e controle, revelando e rejeitando os eixos de coerção das suas coordenadas teóricas. Revela e desconstrói o ambicioso, autoritário e paternalista plano de supressão da cidadania dos hipossuficientes, que vem sendo redistribuída pela construção de uma cidadania pela via institucional do Poder Judiciário e do Ministério Público, na qual está engastada a supressão da liberdade, dignidade, justiça e cidadania do sujeito pelo caminho da judicialização. Explicita a hegemonia da racionalidade que dominou a era moderna, atrelado ao desenvolvimento econômico e suas imposições políticas, reafirmando o imaginário e o emocional, pela revalorização do singular concreto contra a dominação do universal abstrato, normativista e legislador. O Direito é um dos mais novos discursos de apaziguamento das contradições sociais e surge neste momento como uma estratégia aprimorada e restabeecedora das possíveis dimensões do saber/poder.

**Palavras-chave:** Judicialização da educação; Direito; Arqueogenealogia

---

## Educação física o aluno com deficiência: um estudo da pratica pedagogia de professores

**Autor:** Fernando Cesar de Carvalho Moraes

**Data de defesa:** 17/05/2010 **nº de paginas:** 209

**Orientadora:** Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache

**Linha de pesquisa:** Educação e Trabalho

**Comissão julgadora:**

Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira

Prof. Dr. Jonatas de Franca Barros

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto

Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório

**Resumo:** Os avanços sociais obtidos com o reconhecimento da necessidade de atendimento escolar para os diferentes segmentos da sociedade brasileira têm levado à discussões sobre o acesso da pessoa com deficiência às conquistas sociais e à elaboração de proposições educacionais para a educação desta. No âmbito escolar, os professores são conduzidos, pelo contexto social e legislação educacional, a adotarem de modo imediato uma postura não segregadora para que sua prática pedagógica seja capaz de atender a todas as pessoas matriculadas na escola de modo indiscriminado, o que possibilitaria a inclusão escolar da pessoa com deficiência. Nessa perspectiva, este estudo tem o objetivo de investigar as práticas pedagógicas de professores de Educação Física que ministram aulas no ensino fundamental para classes comuns com alunos com deficiência. Para tanto, realizou-se pesquisa do tipo etnográfica, utilizando como instrumentos de investigação a observação, a entrevista e a análise de documento. Os sujeitos e contextos investigados foram constituídos por quatro professores e quatro escolas da rede estadual de ensino no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Interpretando as informações contatou-se que a prática pedagógica desses professores, diante das classes comuns com alunos com deficiência, era realizada sob diferentes condições de formação profissional, capacitação, e acompanhamento e orientações pedagógicas da escola e órgãos oficiais. Nesse processo, a experiência profissional tinha presença significativa. A prática pedagógica desenvolvida era resultado do envolvimento pessoal do professor.

**Palavras-chave:** Educação física; Pessoa com deficiência; Inclusão escolar; Prática pedagógica.

---

## O Educandário Getúlio Vargas: a trajetória de uma instituição educacional filantrópica em Campo Grande/MS (1943-1992)

**Autor:** Renata de Oliveira Françoço Ferreira

**Data da defesa:** 08/04/2010 - nº de páginas: 104

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sílvia Helena Andrade de Brito (UFMS)

**Linha de pesquisa:** Estado e Políticas Públicas de Educação

Comissão Julgadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Monica de Carvalho Magalhães Kassar

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Regina Tereza Cestari de Oliveira

**Resumo:** O objeto de estudo desta pesquisa é o Educandário Getúlio Vargas, instituição filantrópica que visava atender, em regime de internato, os filhos sadios dos portadores de hanseníase, e que se localizava em Campo Grande, no então estado de Mato Grosso. O objetivo da pesquisa é analisar como foi produzido historicamente o atendimento oferecido pela instituição, no período de 1943, ano de sua criação, até 1992. Para tal, foi levantado, além da bibliografia referente ao tema, o acervo documental da instituição. Complementarmente, também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com um membro da diretoria, um funcionário e um ex-interno do Educandário. Traçando os caminhos desse atendimento e suas transformações ao longo da história, e buscando entender como as mudanças ocorridas no Educandário Getúlio Vargas foram determinadas pelas próprias transformações ocorridas na sociedade capitalista, verificou-se que a construção do Educandário esteve relacionada com a implementação da Política Nacional de Combate à Lepra, no final dos anos 1930. Nesse contexto, era recomendado o isolamento do hanseniano e o afastamento de sua família, sendo que o Estado assumiu a assistência aos doentes e a filantropia assumiu a assistência às crianças e adolescentes das famílias atingidas. Quando esse tratamento já não era recomendado, o Educandário estendeu seu atendimento a crianças procedentes de outros grupos sociais. Da mesma forma, o fim do atendimento em regime de internato foi determinado por outro momento da ação pública, quando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determinou novos padrões de atendimento para essa população.

**Palavras-chave:** Educandário Getúlio Vargas; internato; filantropia.

---

## O brincar e a cultura no olhar de professores do pantanal: a linguagem lúdica de uma infância

**Autor:** Hedy Patrick Alves Garcia

**Data da defesa:** 12/04/2010 - nº de páginas: 78

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Jucimara Silva Rojas (UFMS)

**Linha de pesquisa:** Educação, Psicologia e Prática Docente

Comissão Julgadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Ramos Sanchez Varella

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Jacira Helena Do Valle Pereira

Prof<sup>ª</sup>. Dr.ª Sônia Da Cunha Urt

**Resumo:** A presente pesquisa, elaborada com o objetivo de identificar como brinca a criança que vive no Pantanal, em Mato Grosso do Sul, desvela, na visão de professores de escolas da zona rural da rede municipal de ensino de Corumbá-MS, um conjunto de jogos, brinquedos, brincadeiras e outras atividades lúdicas dessa criança que explora a natureza como palco de ação. Para tal, realizamos pesquisa de campo entre os meses de julho e agosto de 2009 a qual se completa por meio dos dados obtidos em trabalho monográfico no mesmo lócus durante abril de 2007, fato que assegura o valor e alicerça a temática da pesquisa em foco. Trabalhamos com o relato de nove professores que se apresentaram como sujeitos espontâneos de nossa pesquisa e nos auxiliaram a compreensão do fenômeno interrogado: como brinca a criança do Pantanal sob a ótica do professor? Alicerçamos teoricamente nosso trabalho na Fenomenologia Hermenêutica em Hursel (1975) e Merleau-Ponty (2004); Ricoeur (2009) e Bicudo (1994). Quanto à infância e ludicidade, Àries (1976), Brougère (1997), Rojas (1998; 2004), Kishimoto (2001). Na questão cultura, símbolos e mitologia, Laraia (2002), Suksdorf (1984), Chevalier (1999), Garcia (2007), entre outros. Na organização da pesquisa apresentamos o espaço geográfico do Pantanal, em Mato Grosso do Sul. Breve visão da concepção de infância, filosófica e histórica. A criança, a escola pantaneira e a discussão dos depoimentos obtidos durante o processo da pesquisa pela análise ideográfica, nomotética e interpretação final hermenêutica.

A análise nos possibilita asseverar em categorias abertas que a corporeidade e o espaço geográfico são elementos significativos do brincar no Pantanal e os brinquedos industrializados e jogos tradicionais auxiliam a manifestação lúdica da criança pantaneira.

Palavras-chave: Linguagem Lúdica, Infância, Pantanal

---

## O processo educativo dos trabalhadores da erva-mate na obra do memorialista da fronteira - Hélio Serejo

**Autor:** Alice Felisberto da Silva

**Data da defesa:** 16/04/2010 - **nº de páginas:** 134

**Orientadora:** Profª Drª Jacira Helena do Valle Pereira (UFMS)

**Linha de pesquisa:** Educação, Psicologia e Prática Docente

Comissão Julgadora:

Profª. Drª. Nilce Aparecida da Silva Freitas Fedatto

Profª Drª Sonia da Cunha Urt

Profª Drª Sílvia Helena Andrade de Brito

**Resumo:** No presente estudo o foco é a obra do memorialista Hélio Serejo intitulada — Carai, na qual se buscam identificar o homem e a educação na fronteira de Mato Grosso com o Paraguai no Ciclo da Erva-Mate (1883-1947). São extraídos das memórias do autor elementos que possibilitem a compreensão das relações sociais desenvolvidas na fronteira, a fim de elucidar o processo educativo e a constituição da subjetividade do grupo de trabalhadores dos ervais. A fundamentação teórica tem uma perspectiva histórica e interlocução com autores marxistas. Do ponto de vista metodológico, realizou-se uma investigação com dados qualitativos, por meio da análise de conteúdo. O estudo revelou que a educação à qual os trabalhadores aqui referidos tiveram acesso foi a não-formal – realizada na escola do trabalho – e a informal – desenvolvida nas trocas culturais ali estabelecidas. O acesso à educação escolarizada não foi efetivado. Os aspectos que Hélio Serejo permite abordar referentes às relações sociais são: 1) as relações de trabalho; 2) o movimento migratório dos trabalhadores paraguaios; e 3) a ascensão, estagnação e declínio da empresa ervateira. A análise possibilitou identificar que a educação constitui a subjetividade e é, também, constituída por ela. A trajetória singular do grupo de trabalhadores paraguaios também teve implicações para sua educação que, sendo um processo determinado por condições universais, também se constitui e se manifesta de formas singulares.

Palavras-chave: Educação; Constituição da subjetividade; Hélio Serejo; Fronteira.

---

## Exploração sexual infanto-juvenil - Tentativas de interface com a Educação e o Trabalho

**Autor:** Vivian da Veiga Silva

**Data da defesa:** 22/04/2010 - **nº de páginas:** 260

**Orientador:** Prof. Dr. David Victor Emmanuel Tauro (UFMS)

**Linha de pesquisa:** Educação e Trabalho

Comissão Julgadora:

Profª. Drª. Alessandra Arce

Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório

Profª Drª Inara Barbosa Leão

**Resumo:** Nesse trabalho foram investigadas as possibilidades de intervenção da educação e do trabalho no enfrentamento da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes (ESCCA). Através da história social da infância e da adolescência no Brasil, bem como a análise de leis e convenções, é possível vislumbrarmos as diferentes significações imaginárias sociais no imaginário social brasileiro e a forma como elas interferem na concepção de infância e adolescência e nas ações de enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil. A concepção de que crianças e adolescentes são sujeitos em processo de desenvolvimento e necessitam de proteção integral propicia o surgimento de movimentos de enfrentamento a esse tipo de violência sexual e sua compreensão como

uma das piores formas de trabalho infantil. Ao analisarmos os documentos voltados ao combate dessa violação de direitos, percebemos que é constante a indicação da importância da educação na prevenção da ESCCA, bem como a necessidade de profissionalização e a possibilidade de inserção em trabalho decente. Na perspectiva de que somente a integração de políticas públicas é eficiente no enfrentamento da ESCCA é que foi elaborado o Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro (PAIR). Por meio dos conceitos elaborados por Cornelius Castoriadis, analisamos os objetivos desse programa, sua eficácia e a atuação da educação e do trabalho no enfrentamento à ESCCA. Constatamos que a educação não cumpre de maneira favorável, pois não propicia uma formação autônoma dos indivíduos e não dissemina novas significações imaginárias sociais, para que essas entrem em vigor e permitam o enfrentamento à ESCCA. No que se refere ao trabalho, não existem ações efetivas de geração de renda para crianças e adolescentes em situação de prostituição, o que faz com esses permaneçam nessa atividade. Com relação à análise do PAIR, percebemos que o programa não atinge seus objetivos, pois para alcançar êxito, necessita do comprometimento das classes dirigentes e da sociedade para efetivação das ações, o que não é permitido pela crise das significações imaginárias sociais e as características da época do conformismo generalizado, onde existe a predominância da heteronomia

**Palavras-chave:** Educação, trabalho, exploração sexual comercial de crianças e adolescentes; Cornelius Castoriades

---

## **A educação inclusiva: a ação e a proteção do Ministério Público Estadual – um estudo de caso**

**Autor:** Ana Priscila Gomes de Souza

**Data da defesa:** 30/04/2010 - **nº de páginas:** 93

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra (UFMS)

**Linha de pesquisa:** Educação, Psicologia e Prática Docente

Comissão Julgadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jucimara Silva Rojas

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariluce Bittar

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo analisar como esta sendo realizada a inclusão social na Educação e a ação exercida pelo Ministério Público Estadual de Mato Grosso do Sul (Brasil), por meio de um estudo de caso. Os questionamentos dessa pesquisa surgiram em face da reclamação de uma família no Ministério Público que buscou a tutela da criança com necessidades educativas especiais. Como metodologia de pesquisa utilizamos de análises dos documentos dos autos de Inquérito Civil, referentes ao estudo de caso elencado e da pesquisa bibliográfica com os principais referenciais na área da Educação Inclusiva. Em Saviani (2008) priorizamos as políticas públicas e as mudanças sociais ocorridas ao longo dos anos. Sobre aprendizagem, baseamo-nos em Vygotsky (1984) e Wallon (1968). Sobre escola inclusiva e professores os textos de Seber (1985), Sassaki (1997), Cintra e Pereira (2008). Da análise do conteúdo documental entre a Secretaria Municipal de Educação, a escola inclusiva, a família e o Ministério Público Estadual obtivemos os subsídios para concluir o presente estudo. A partir da orientação da SEMED e a prontidão da escola em acatar, podemos afirmar que a solução do caso em estudo, aproximou-se do conceito ideal de inclusão dada as condições que estão postas no presente momento histórico. Nesse sentido, é possível afirmar que os procedimentos utilizados pelo Ministério Público em relação ao caso estudado, aproximam-se da efetivação das leis e diretrizes que regem a educação inclusiva no Brasil.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Infância; Ministério Público Estadual

---

## **O ensino de filosofia: o ensino médio no município de Campo Grande-MS**

**Autor:** Miguel Gomes Filho

**Data da defesa:** 25/05/2010 - **nº de páginas:** 111

**Orientador:** Prof. Dr Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)

**Linha de pesquisa:** Educação e Trabalho

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro (UFMS)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alda Maria do Nascimento Osorio (UFMS)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yoshie Ussami Ferrari Leite (UNESP)

**Resumo:** A partir dos pressupostos dos estudos de Michel Foucault, esta pesquisa foi desenvolvida tendo como objeto de estudo a disciplina de Filosofia no Ensino Médio, na Rede Estadual de Ensino, no município de Campo Grande/MS. O objetivo foi o de analisar a produção do discurso dos professores e dos alunos desta disciplina, estabelecendo um comparativo com os dispositivos reguladores estabelecidos pelo Estado e outros subsídios documentais. É uma pesquisa quanto-qualitativa, sendo subsidiada por informações fornecidas pelos professores e alunos. Os resultados indicam que a vertente discursiva centra-se na ausência de uma compreensão do que este componente curricular – disciplina de filosofia, enquanto um dos instrumentos de reflexão da realidade do aluno e de sua relação com a prática social. Contraditoriamente, contactou-se também que, embora previsto nos aparatos reguladores uma formação crítica da realidade social, o ritual adotado na mesma recai sobre um disciplinamento e de uma obrigatoriedade curricular, desvirtuando em si o espaço de reflexão e questionamento da ordem estabelecida pela prática social e cultural, comprometendo em si suas próprias finalidades e objetivos.

Palavras-chaves: Ensino Médio - Disciplina Filosofia - Discursos

---

## **Adolescer: discursos de uma subjetivação**

**Autor:** Ashjan Sadique Adi

**Data da defesa:** 09/06/2010 n<sup>o</sup> de páginas: 218

**Orientador:** Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)

**Linha de pesquisa:** Educação e Trabalho

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt

Profa. Dra. Alda Osório do Nascimento

**Resumo:** Este trabalho teve como objeto de investigação a construção da subjetividade adolescente, a partir da perspectiva foucaultiana. Tratou-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e seu objetivo principal consistiu em compreender como os adolescentes se constituem através das “Tecnologias de Poder” e “Tecnologias de Si” que incidem sobre eles, prescrevendo um modo de vida. O lócus do estudo foi uma instituição pública de ensino. Para seu desenvolvimento, os procedimentos metodológicos utilizados foram: observação, consulta documental, entrevista semi-estruturada, questionário, discussões em grupo, técnicas de dinâmica de grupo. A análise de discurso correspondeu à técnica de análise dos dados. Para alcançá-los, buscamos a discursividade sobre a adolescência através das falas dos próprios adolescentes, sobretudo, e dos demais membros da instituição: professores, coordenadores pedagógicos e técnicos administrativos. Deste trabalho investigativo foi nos possível extrair como resultados a significativa influência das instituições religiosas como promotoras de Tecnologias de Si e orientadoras das Relações Consiço, a compreensão nostálgica das relações de autoridade como imprescindíveis, assim como a existência de práticas singulares dos jovens, constituindo modos de existir que vão de encontro aos padrões instituídos.

Palavras-chave: Adolescência; Discursos; Subjetivação.

---

## **A Constituição do sujeito adolescente e as apropriações da Internet : Uma análise Histórico-Cultural**

**Autor:** Denise de Fátima do Amaral Teixeira Basmage

**Data da defesa:** 21/06/2010 n<sup>o</sup> de páginas: 152

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sônia da Cunha Urt (UFMS)

**Linha de pesquisa:** Educação, Psicologia e Prática Docente

Comissão Julgadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Mercedes Bahia Bock

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ruth Pavan

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jacira Helena do Valle Pereira

**Resumo:** A presente pesquisa objetivou investigar a constituição do sujeito adolescente ao se apropriar da internet em seu cotidiano. O referencial teórico adotado foi a abordagem Histórico-cultural da Psicologia representada por Vigotski e seus seguidores. Fez-se também interlocução com Ciampa (1987), para entender a construção

da identidade, com Heller (2008), em relação à teoria do cotidiano, com Castells (2003), Freitas (2005) e Kenski (2003, 2007), autores que focalizaram estudos relativos ao uso da internet e suas implicações na constituição do sujeito. Como procedimentos utilizaram-se as entrevistas semi-estruturadas sobre temáticas da vida familiar, vida escolar, o uso da internet e o cotidiano desses jovens. A pesquisa foi realizada com 23 adolescentes, alunos de uma escola da rede particular de ensino e de escolas da rede pública de Campo Grande /MS. Revelou, ainda, que a rede também propicia a ampliação do relacionamento entre os pares e que os adolescentes preferem o relacionamento presencial de namoro ou amizade ao virtual. A Psicologia Histórico-cultural surge como uma forma de conceber o sujeito como um ser concreto, inserido e expresso em seu contexto histórico. Portanto, o estudo revelou que a internet tem ocupado lugar central na vida dos adolescentes e apresenta-se como um instrumento de que os adolescentes se apropriam e utilizam para interagir com seus pares, imprimindo assim suas marcas na identidade e na formação desse sujeito. É preciso que a escola esteja articulada e atenta a esses novos elementos presentes nessa dimensão adolescente.

Palavras chave: Adolescência. Psicologia Histórico-Cultural. Internet.

## Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetuados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, a Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

### Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

#### InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PPGEdu / CCHS / UFMS

Campus da UFMS - Campo Grande - MS - Caixa Postal 549 - Cep 79070-

900 - Fone: (67) 3345-1716

e-mail: intermeio.cchs@ufms.br / revistaintermeio@hotmail.com

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva

PPGEdu / CCHS / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7616 / 3345-7618

e-mail: fabiany@uol.com.br

