



Trimestral

Índice de autores e assuntos: n.50 (1971/1984), n.72 (1989), n.84 (1991/1992).

A partir do n.121 de 2004, foi acrescida a informação de volume que corresponde ao ano de publicação do periódico.

ISSN 0100-1574

e-ISSN 1980-5314

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

BASE DE DADOS

Biblat - Bibliografia Latinoamericana en revistas de investigación científica y social (México)
<http://biblat.unam.mx/pt>

BVS Psicologia Brasil - Revistas Técnico-Científicas - Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (Brasil)
<http://www.bvs-psi.org.br>

Dialnet - Fundación Dialnet - Universidad de La Rioja (Espanha)
<https://dialnet.unirioja.es/>

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

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

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

HCERES - Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (França)
<http://www.aeres-evaluation.fr/Publications/Methodologie-de-l-evaluation/Listes-de-revues-SHS-de-l-AERES>

Iresie - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México)
<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal (México)
<http://www.latindex.unam.mx>

Microsoft Academic Search
<http://academic.research.microsoft.com/>

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

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

REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Espanha)
https://www.redib.org/recursos/Serials/Record/oai_revista1740

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Brasil)
<http://www.scielo.br/>

SciVerse Scopus - The largest abstract and citation database of peer reviewed literatura and quality web sources (Países Baixos)
<http://www.scopus.com/home.url>

PORTAIS ESPECIALIZADOS

Capes - Portal de Periódicos/Qualis (Brasil)
<http://www.periodicos.capes.gov.br/>
<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

Clase - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)
<http://clase.unam.mx/>

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

Inep/Cibec - BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil)
<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-cibec-ocibec>
http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1

BUSCADORES DE LITERATURA

CIENTÍFICA OPEN ACCESS

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Suécia)
<http://www.doaj.org/>

ERGO - Education Research Global Observatory - Directory of Open Access Scholarly Journals in Education (EUA)
<http://www.ergoobservatory.info/ejdirectory.html>

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha)
<http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/index.phtml?bibid=AAAA&colors=7&lang=en>

VERSÃO ONLINE

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

VERSÃO IMPRESSA

Setembro 2016
Tiragem: 1.500 exemplares

EDIÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565
CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil
Fax: (11) 3726-1079
Tel.: (11) 3723-3000
Site: <http://www.fcc.org.br>
E-mail: cadpesq@fcc.org.br

SUBMISSÕES ONLINE

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

PRODUÇÃO | AUTORES ASSOCIADOS

CONSELHO EDITORIAL

“PROF. CASEMIRO DOS REIS FILHO”

Bernardete A. Gatti
Carlos Roberto Jamil Cury
Dermeval Saviani
Gilberta S. de M. Jannuzzi
Maria Aparecida Motta
Walter E. Garcia

DIRETOR EXECUTIVO

Flávio Baldy dos Reis

COORDENADORA EDITORIAL

Erica Bombardi

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial - Claudio Brites

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Paym Gráfica

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

Editora Autores Associados Ltda.
Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 - Barão Geraldo
CEP 13084-008 - Campinas-SP
Telefone: (+55) (19) 3789-9000
E-mail: editora@autoresassociados.com.br
Catálogo online: www.autoresassociados.com.br



Fundação Carlos Chagas

APOIO



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



AUTORES ASSOCIADOS

CADERNOS DE PESQUISA

Revista de estudos e pesquisas em educação, publicada desde 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área.

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

não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

COMITÊ EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL

Moisés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Lúcia Villas Bôas

Yara Lúcia Esposito

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTES EDITORIAIS

Camila Maria Camargo de Oliveira

Marcia Caxeta

AUXILIAR DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

COMISSÃO EDITORIAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso
(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Carlos Roberto Jamil Cury
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
e Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Cristián Cox Donoso
(Universidad Diego Portales,
Santiago, Chile)

Eric Plaisance
(Université Paris Descartes, Paris, França)

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

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

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

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

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

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

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

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

Maria do Céu Roldão
(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Marília Pinto de Carvalho
(Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

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

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

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

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

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

SUMÁRIO

TEMA EM DESTAQUE

CONFLITOS, INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA EM ESCOLAS

APRESENTAÇÃO 560

Angela Maria Martins, Alice Miriam Happ Botler

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM ESCOLAS:
ENTRE NORMAS E PERCEPÇÕES DOCENTES 566

CONFLICT MEDIATION IN SCHOOLS: BETWEEN NORMS AND TEACHERS' PERCEPTIONS

MÉDIATION DE CONFLITS DANS LES ÉCOLES: ENTRE NORMES ET PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS

MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN ESCUELAS: ENTRE NORMAS Y PERCEPCIONES DOCENTES

Angela Maria Martins, Cristiane Machado, Ecleide Cunico Furlanetto

VIVER NA ESCOLA:
INDISCIPLINA, VIOLÊNCIA E *BULLYING* COMO DESAFIO EDUCACIONAL 594

SCHOOL LIFE: LACK OF DISCIPLINE, VIOLENCE AND BULLYING AS AN EDUCATIONAL CHALLENGE

VIVRE À L'ÉCOLE: INDISCIPLINE, VIOLENCE ET HARCÈLEMENT EN TANT QUE DÉFI ÉDUCATIONNEL

VIVIR EN LA ESCUELA: INDISCIPLINA, VIOLENCIA Y *BULLYING* COMO DESAFÍOS EDUCACIONALES

Mariana Gaio Alves

REPETÊNCIA E INDISCIPLINA:
EVIDÊNCIAS DE BRASIL E PORTUGAL NO PISA 2012 614

GRADE REPETITION AND INDISCIPLINE: EVIDENCE FROM BRAZIL AND PORTUGAL IN PISA, 2012

REDOUBLEMENT ET INDISCIPLINE: DONNÉES DU BRÉSIL ET DU PORTUGAL SUR LE PISA 2012

REPITENCIA E INDISCIPLINA: EVIDENCIAS DE BRASIL Y PORTUGAL EN EL PISA 2012

Daniel Abud Seabra Matos, Maria Eugénia Ferrão

OPRESSÃO NAS ESCOLAS:
O *BULLYING* ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO 638

OPPRESSION IN SCHOOLS: BULLYING AMONG STUDENTS IN BASIC EDUCATION

L'OPPRESSION DANS LES ÉCOLES: LE HARCÈLEMENT ENTRE ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

OPRESIÓN EN LAS ESCUELAS: EL *BULLYING* ENTRE ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Cíntia Santana e Silva, Bruno Lazzarotti Diniz Costa

INDISCIPLINA ESCOLAR:

UM ITINERÁRIO DE UM TEMA/PROBLEMA DE PESQUISA 664

INDISCIPLINE IN SCHOOLS: THE ITINERARY OF A THEME/RESEARCH PROBLEM

INDISCIPLINE SCOLAIRE: UN ITINÉRAIRE D'UN THÈME/PROBLÈME DE RECHERCHE

INDISCIPLINA ESCOLAR: UN ITINERARIO DE UN TEMA/PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Julio Groppa Aquino

CONFLITOS, VIOLÊNCIAS, INJUSTIÇAS NA ESCOLA?

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA ESCOLA JUSTA 694

CONFLICT, VIOLENCE AND INJUSTICE AT SCHOOL? POSSIBLE PATH TO A FAIR SCHOOL

CONFLITS, VIOLENCES, INJUSTICES A L'ÉCOLE? VOIES POSSIBLES POUR UNE ÉCOLE JUSTE

¿CONFLICTOS, VIOLENCIAS, INJUSTICIAS EN LA ESCUELA? POSIBLES CAMINOS PARA UNA ESCUELA JUSTA

Flávia Schilling, Carla Biancha Angelucci

INJUSTIÇA, CONFLITO E VIOLÊNCIA:

UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLA PÚBLICA DE RECIFE 716

INJUSTICE, CONFLICT AND VIOLENCE: A CASE STUDY IN PUBLIC SCHOOL IN RECIFE

INJUSTICE, CONFLIT ET VIOLENCE: UNE ÉTUDE DE CAS DANS L'ÉCOLE PUBLIQUE DE RECIFE

INJUSTICIA, CONFLICTO Y VIOLENCIA: UN ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE RECIFE

Alice Miriam Happ Botler

ARTIGOS

CORPOS EM MOVIMENTO NO ESPAÇO: NARRATIVAS ESCOLARES 736

BODIES IN MOVEMENT IN SPACE: SCHOOL NARRATIVES

CORPS EN MOUVEMENT DANS L'ESPACE: DES RÉCITS SCOLAIRES

CUERPOS EN MOVIMIENTO EN EL ESPACIO: NARRATIVAS ESCOLARES

Alexandra Leandro

**ESTUDANTES EM TEMPO INTEGRAL NO CAMPO:
APRENDIZAGENS, PROCESSOS E SENTIDOS 756**

FULL-TIME STUDENTS IN THE COUNTRYSIDE: LEARNINGS, PROCESSES AND MEANINGS

ÉLÈVES À PLEIN TEMPS EN MILIEU RURAL: APPRENTISSAGES, PROCESSUS ET SENS

ESTUDIANTES EN TIEMPO COMPLETO EN EL CAMPO: APRENDIZAJES, PROCESOS Y SENTIDOS

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

SUPORTE PARENTAL PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL 784

PARENTAL SUPPORT FOR FIRST GRADE CHILDREN

SUPPORT PARENTAL AUX ÉLÈVES DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

APOYO PARENTAL PARA NIÑOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Idonézia Collodel Benetti, Mauro Luís Vieira, Anna Maria Faracco

COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS INTERCULTURAIS 802

SCHOOL ROUTINE AND INTERCULTURAL PRACTICES

QUOTIDIEN SCOLAIRE ET PRATIQUES INTERCULTURELLES

COTIDIANO ESCOLAR Y PRÁCTICAS INTERCULTURALES

Vera Maria Ferrão Candau

**ACESSO OBLÍQUO À EDUCAÇÃO SUPERIOR:
DECISÕES DE TRIBUNAIS DE JUSTIÇA ESTADUAIS 822**

INDIRECT ACCESS TO HIGHER EDUCATION: DECISIONS OF STATE COURTS OF JUSTICE

L'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR: LES DÉCISIONS DES TRIBUNAUX DE JUSTICE DES ÉTATS

ACCESO OBLICUO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DECISIONES DE TRIBUNALES DE JUSTICIA ESTADUALES

Giselle Cristina Martins Real, Ana Carolina Santana Moreira

**DISPOSITIVO DA ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO:
CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA E CONTORNOS ATUAIS 846**

LITERACY ANTICIPATION DEVICE: CONDITIONS FOR ITS EMERGENCE AND ITS CURRENT CONTOURS

DISPOSITIF DE L'ANTICIPATION DE L'ALPHABÉTISATION: LES CONDITIONS D'ÉMERGENCE
ET LES CONTOURS ACTUELS

DISPOSITIVO DE LA ANTICIPACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN: CONDICIONES DE EMERGENCIA
Y CONTORNOS ACTUALES

Maria Carolina da Silva Caldeira, Marlucy Alves Paraíso

**IDEIA DE FUTURO EM POLÍTICA E EDUCAÇÃO:
UM DIÁLOGO COM ARENDT 870**

ÍDEA OF THE FUTURE IN POLITICS AND EDUCATION: A DIALOGUE WITH ARENDT

L'IDÉE D'AVENIR EN POLITIQUE ET EN EDUCATION: UN DIALOGUE AVEC ARENDT

ÍDEA DE FUTURO EN POLÍTICA Y EDUCACIÓN: UN DIÁLOGO CON ARENDT

Maurício Liberal Augusto

RESENHAS

AS CIÊNCIAS HUMANAS SERVEM PARA ALGUMA COISA? 896

DO THE HUMANITIES SERVE ANY PURPOSE?

LES SCIENCES HUMAINES SERVENT-ELLES À QUELQUE CHOSE?

¿SIRVEN PARA ALGO LAS CIENCIAS HUMANAS?

Jefferson José Queler

INSTRUÇÕES A AUTORES 902

TEMA

EM

DESTAC

**CONFLITOS, INDISCIPLINA
E VIOLÊNCIA EM ESCOLAS**

QUE

CONFLITOS, INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA EM ESCOLAS



TEMA EM DESTAQUE DESTA EDIÇÃO DE *CADERNOS DE PESQUISA* – “CONFLITOS, INDISCIPLINA e violência em escolas” – apresenta estudos e pesquisas em torno de questões que incidem, cada vez mais, nas relações cotidianas no espaço escolar no que se refere a situações de conflito e violência envolvendo alunos, professores, equipes de direção e funcionários. Destaque deve ser dado ao fato de que esses problemas lograram centralidade como tema na literatura da área e na mídia, sendo ainda pauta de inúmeros programas e projetos de diferentes esferas de governo. Ressalte-se ainda que os estudos ora apresentados configuram missões e parcerias estabelecidas no escopo de investigação maior denominada *Conflitos no espaço escolar: a gestão de escolas públicas em contextos vulneráveis*, financiada pelo Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e pela Fundação Carlos Chagas, incluindo-se a realização de dois seminários com a participação de pesquisadores especialistas no tema em pauta.

Nessa direção, Angela Maria Martins, Cristiane Machado e Ecleide Cunico Furlanetto, no artigo “Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes”, analisam dados obtidos em investigação que se propôs a estudar o programa de governo denominado Sistema de Proteção Escolar – SPE –, implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE-SP – desde 2010. As autoras esclarecem que a investigação tomou como pressuposto, no campo da análise de políticas educacionais, a relevância de se analisarem programas de

governo, levando em consideração o que pensam e/ou como agem os atores responsáveis por sua operacionalização. Assim, propõem compreender as percepções de Professores Mediadores Comunitários – PMECs –, profissionais responsáveis pela operacionalização do referido programa, sobre situações de conflito e violência, na perspectiva da microsociologia. Inicialmente, o artigo constrói um painel sobre a função social da escola, assinalando que, no cenário contemporâneo, não basta às escolas se preocuparem apenas com as relações de ensino e de aprendizagem, com foco na permanência em sala de aula de alunos e professores, pois precisam se preparar para enfrentar situações de indisciplina juvenil e de conflitos, que podem degenerar em violência. Na sequência, com base em dados obtidos por meio de questionário semiestruturado aplicado a 49 professores mediadores comunitários, identificam tendência de ampliação dos níveis de intolerância e de conflito no contexto escolar, o que pode ser creditado ao fato de que as lógicas manifestas por jovens no espaço escolar nem sempre se conjugam com as lógicas secularmente expressas nas escolas.

Destaquem-se duas contribuições relevantes oriundas de pesquisas realizadas em Portugal em torno da temática.

Uma rigorosa revisão de literatura sobre indisciplina, violência e *bullying*, elaborada por Mariana Gaio Alves, no artigo “Viver na escola: indisciplina, violência e *bullying* como desafio educacional”, identifica os problemas que cercam a delimitação conceitual e a operacionalização empírica dessas noções, no escopo de estudos na área da educação realizados em Portugal. A autora apresenta e sistematiza resultados de investigações que tratam do tema e de seu rebatimento no cotidiano escolar, com foco nas questões de prevenção e regulação desse tipo de situação em contexto escolar. Trata-se de uma meta-análise com base em teses de doutoramento defendidas em universidades portuguesas, fontes documentais acessíveis por meio do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP. O texto explicita os procedimentos utilizados na meta-análise e as características gerais dos trabalhos acadêmicos; na sequência, explora as opções metodológicas adotadas pelos estudantes portugueses e seus principais resultados. Mariana Gaio Alves examina a tensão entre discursos midiáticos com ampla exposição das situações de conflitos e violência em escolas, e resultados das investigações analisadas, pois estas revelam a construção de uma percepção social acerca desses fenômenos, considerando que essa visibilidade midiática integra um conjunto de debates e críticas sobre o sistema de educação português, cujos problemas são ampliados pela imprensa. O texto, além de ampliar e aprofundar o conhecimento e a reflexão sobre as questões de indisciplina, violência e *bullying* nas escolas, possibilita identificar tendências de investigação que poderão ser desenvolvidas a partir das constatações dos estudos doutorais que vêm sendo elaborados em universidades portuguesas.

Ainda com foco nas violências e indisciplinas, Daniel Abud Seabra Matos e Maria Eugénia Ferrão, no artigo “Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012”, apontam a preocupação com a persistente associação entre a repetência, as altas taxas de abandono escolar e o tempo necessário para a escolarização, o que se consubstancia a partir de fatores socioeconômicos. Esclarecem a associação existente entre repetência e indisciplina escolar, com base em pesquisa sobre repetência escolar no Brasil e em Portugal, a partir dos dados do Pisa 2012, bem como da aplicação de um modelo logístico multinível tendo a repetência como variável dependente. Relacionam características dos estudantes e das escolas que estejam associadas à probabilidade de repetência dos alunos. Destacam, dentre os dados coletados, indicadores associados ao ambiente de aprendizagem da sala de aula, o clima disciplinar e a relação professor-aluno. Ao final, concluem pela negação da hipótese levantada (quanto melhor a relação professor-aluno, menor a probabilidade de repetência), ao mesmo tempo em que confirmam que, quanto maior a indisciplina, maior será a probabilidade de repetência. Na comparação entre os dois países, constatam que, em ambos, o clima disciplinar funciona como um fator de proteção com relação à repetência: quanto menor a indisciplina na sala de aula, menor é a probabilidade de repetência, sendo que, no Brasil, o efeito do clima disciplinar ao nível do aluno é maior do que o efeito do nível socioeconômico do aluno.

No artigo “Opressão nas escolas: o *bullying* entre estudantes do ensino básico”, Cíntia Santana e Silva e Bruno Lazzarotti Diniz Costa discutem o caráter prejudicial das práticas de *bullying* em escolas, lançando mão de pesquisa exploratória realizada com alunos dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio das escolas estaduais de Minas Gerais. Tomando como referência uma atual e vasta literatura da área, os autores assinalam diversas consequências no campo psicológico ou social nessas situações, o que ocasiona diminuição ou perda da autoestima, aumento do sentimento de insegurança, de ansiedade e depressão. A pesquisa aponta que esse contexto pode induzir alunos a diminuírem o interesse pela escola e para frequentar as aulas, o que provoca desdobramentos tais como o comprometimento na aprendizagem e no rendimento escolar, levando a situações de evasão, de nervosismo, de dificuldade de concentração e até mesmo possibilidades de automutilação e tendências suicidas. O texto conclui que os efeitos deletérios não incidem sobre os próprios alunos somente, pois envolvem os professores, outro segmento afetado por episódios de *bullying* no ambiente escolar. Em suma, essas práticas podem transformar a escola em ambiente violento, onde a impotência – de professores e alunos – compromete o processo educacional como um todo.

Em “Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa”, Julio Groppa Aquino realiza levantamento de artigos publicados

em periódicos brasileiros no intervalo de 1998 a 2015, em que analisa o que vem sendo formulado como indisciplina escolar, acentuando duas grandes linhas: a primeira concentrada nas modalidades de apreensão dos atos indisciplinados operadas pelos estudos, e a segunda, com foco nas propostas de enfrentamento do problema, suscitadas pelos pesquisadores. O itinerário da discursividade acerca da indisciplina escolar é marcadamente compreendido como parte fundamental dos regimes de verdade correntes, e não como abordagem normatizadora. Em sua conclusão, alerta o autor para os cuidados que se deve ter em não cair na armadilha do que denomina convocação salvacionista da escola para abarcar toda a problemática social e, em seu lugar, considerar a diversidade de significados presentes no âmbito escolar a respeito da indisciplina, que deve ser esclarecida a fim de se efetivar uma escolarização democrática.

O artigo intitulado “Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa” demarca a contribuição de Flávia Schilling e Carla Biancha Angelucci, no sentido de nos fazerem ver como a experiência do justo se relaciona ao reconhecimento social das condições em que a vida se produz. Baseiam-se em Paul Ricoeur (2008), para quem “a justiça é uma força importante para dar conta da violência”. As autoras buscam entender a escola em seus jogos complexos de reprodução e transformação, de liberdade e sujeição, com espaços e interstícios de autonomia, defendendo a ideia de que “o que define uma democracia ou uma instituição democrática não é necessariamente o consenso, mas sim a possibilidade de lidar com o dissenso de forma não violenta”. Categorizam diferentes sentidos de injustiças, sempre relacionados à quebra de algum princípio de igualdade. Apresentam dados de pesquisa realizada com estudantes de ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino superior e professores da rede pública estadual paulista de educação, a respeito das percepções sobre o justo e o injusto na escola. Descrevem situações de injustiça nas escolas para, ao final, delinear uma proposta de escola justa, suscitando novas possibilidades para o enfrentamento do desafio da violência.

Alice Miriam Happ Botler discute de que forma o sentimento de injustiça emerge no contexto escolar, relacionando-o a possíveis origens de conflitos e violências, com base em estudo de caso implementado no município de Recife (PE). O artigo intitulado “Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife” encerra período de licença capacitação realizada na Fundação Carlos Chagas, sob supervisão de Angela Maria Martins, no escopo da pesquisa *Conflitos no espaço escolar: a gestão de escolas públicas em contextos vulneráveis*, financiada pelo Edital Universal do CNPq e pela Fundação Carlos Chagas. O estudo apresentado tem como propósito analisar concepções que estudantes, professores e gestores têm de justiça, escola justa, práticas justas/injustas

no interior da organização escolar. Inicialmente, discute concepções de justiça ancoradas na literatura da área e, na sequência, dá visibilidade às questões que permeiam práticas justas/injustas nas experiências vivenciadas no espaço escolar. Nessa direção, a autora parte do pressuposto de que a justiça, pautada por critérios de igualdade formal, se estabelece na relação entre as pessoas no escopo do direito e também no âmbito das práticas, quando entram em cena critérios distributivos. O artigo conclui que estudantes, professores e equipes de direção não têm clareza a respeito de práticas justas e injustas, o que pode limitar a capacidade das escolas de intervir para minimizar consequências advindas de injustiças ali praticadas.

Os artigos reunidos apontam questões norteadoras que afetam a gestão de sistemas, redes de ensino e unidades escolares, tendo em vista que o século XXI vem criando necessidades aos atores escolares, demandando urgência na redefinição do modelo de educação construído a partir da ascensão do estado moderno. Considerando que a escola se constitui como uma das principais bases estruturais na consolidação das democracias ocidentais, há que se viabilizarem e efetivarem processos políticos e pedagógicos para a renovação das práticas ali encetadas, tornando-a capaz de valorizar e integrar diferenças.

ANGELA MARIA MARTINS
ange.martins@uol.com.br

ALICE MIRIAM HAPP BOTLER
alicebotler@gmail.com

TEMA EM DESTAQUE

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM ESCOLAS: ENTRE NORMAS E PERCEPÇÕES DOCENTES

ANGELA MARIA MARTINS • CRISTIANE MACHADO •
ECLEIDE CUNICO FURLANETTO

RESUMO

Este artigo se reporta a dados obtidos em investigação que se propôs a analisar o programa de governo denominado Sistema de Proteção Escolar, implementado pela Secretaria de Estado da Educação desde 2010. O foco ora analisado tem como propósito compreender as percepções de Professores Mediadores Comunitários sobre situações de conflito e violência nas escolas onde atuam. Os dados indicam uma tendência de ampliação dos níveis de conflito e violência no contexto escolar, com predominância de problemas provocados por alunos, na visão dos entrevistados. Esse cenário pode ser creditado à resistência de alunos às condutas dos profissionais e das práticas pedagógicas ali encetadas, se contrapondo à autoridade atribuída socialmente aos professores e ao prestígio da escolaridade.

**POLÍTICA EDUCACIONAL • MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES •
TRABALHO DOCENTE**

CONFLICT MEDIATION IN SCHOOLS: BETWEEN NORMS AND TEACHERS' PERCEPTIONS

ABSTRACT

This article is based on data obtained from a study intended to analyze the government program called Sistema de Proteção Escolar [School Protection System], implemented by the State Secretary of Education in 2010. The current analysis proposes to understand the perceptions of Community Teacher Mediators regarding situations of conflict and violence in their schools. The data show a tendency toward increasing levels of conflict and violence in the school context, mainly with problems caused by students, according to the interviewees. This scenario maybe credited to students' resistance to the professionals' attitudes and the pedagogical practices occurring therein, juxtaposed to the authority socially attributed to the teachers and educational status.

EDUCATIONAL POLICY • SCHOOL CONFLICT MEDIATION • TEACHING WORK

MÉDIATION DE CONFLITS DANS LES ÉCOLES: ENTRE NORMES ET PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS

RÉSUMÉ

Cet article réfère à des données obtenues dans une investigation qui envisage analyser le programme de gouvernement nommé Sistema de Proteção Escolar [Système de Protection Scolaire], mis en place par la Secretaria de Estado da Educação depuis 2010. L'aspect ici analysé a pour but de comprendre les perceptions des Enseignants Médiateurs Communautaires des situations de conflit et de violence dans les écoles où ils agissent. Les données indiquent une tendance d'accroissement des niveaux de conflit et de violence dans le contexte scolaire, avec prépondérance de problèmes provoqués par les élèves, du point de vue des interviewés. Ce scénario peut être attribué à la résistance des élèves aux conduites des professionnels et des pratiques pédagogiques entamées sur place, en contraposition à l'autorité attribuée socialement aux enseignants et au prestige de la scolarité.

**POLITIQUE ÉDUCATIONNELLE • MÉDIATION DE CONFLITS SCOLAIRES •
TRAVAIL ENSEIGNANT**

MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN ESCUELAS: ENTRE NORMAS Y PERCEPCIONES DOCENTES

RESUMEN

Este artículo se reporta a datos que se obtuvieron en una investigación que se propuso a analizar el programa de gobierno denominado Sistema de Protección Escolar, implementado por la Secretaría de Estado de Educación desde 2010. El enfoque aquí analizado tiene el propósito de comprender las percepciones de Profesores Mediadores Comunitarios sobre situaciones de conflicto y violencia en las escuelas en las que actúan. Los datos indican una tendencia de ampliación de los niveles de conflicto y violencia en el contexto escolar, con predominio de problemas provocados por los alumnos, según la visión de los entrevistados. Este escenario se puede deber a la resistencia de los alumnos a las conductas de los profesionales y a las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo y se contraponen a la autoridad atribuida socialmente a los docentes y al prestigio de la escolaridad.

**POLÍTICA EDUCACIONAL • MEDIACIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES •
TRABAJO DOCENTE**

A ESCOLA NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO: UM DEBATE NECESSÁRIO

[...] nenhum homem e nenhuma mulher é uma ilha, mas cada um de nós é uma península, metade ligado à terra firme, metade contemplando o oceano. Uma metade conectada à família, aos amigos, à cultura, à tradição, ao país, à nação, ao sexo, à linguagem e a muitos outros laços. A outra metade quer que a deixem só contemplando o oceano. E acho que deveria ser permitido que continuássemos sendo penínsulas. Todo sistema social e político que transforma cada um de nós numa ilha darwiniana e todo o resto da humanidade num inimigo ou rival é uma monstruosidade. Mas, ao mesmo tempo, todo sistema social, político e ideológico que quer transformar cada um de nós em apenas uma molécula de terra firme também é uma monstruosidade. A condição de península é a própria condição humana. É o que somos e o que merecemos continuar sendo. Assim [...], em toda casa, em toda família, em toda conexão humana, o que realmente temos é uma relação entre uma série de penínsulas. Precisamos lembrar disso, antes de tentar modelar-nos, obrigar-nos uns aos outros a mudar de posição e fazer a pessoa ao lado adotar nosso modo de ser, quando ela realmente necessita contemplar o oceano por um momento. E isso é verdade em relação a grupos sociais, culturas, civilizações, nações [...]. (OZ, 2004, p. 37)

INICIALMENTE, É IMPORTANTE ASSINALAR QUE AS QUESTÕES AFETAS À INDISCIPLINA, à violência e ao conflito em escolas públicas exigem um olhar atento sobre a função social da escola na contemporaneidade – o que ressalta a relevância de estudos no campo das políticas educacionais que ampliem a análise da implementação de programas governamentais – tal como o Sistema de Proteção Escolar – SPE –, implantado em 2010 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE-SP.

Nessa direção, optamos por lançar mão, primeiramente, de parte da literatura do campo das Ciências Sociais para ampliar o espectro de reflexões acerca das intrincadas relações pedagógicas que ocorrem no interior das escolas e/ou das práticas educativas que ali são tramadas.

A complexidade das relações sociais na contemporaneidade tem sido apontada por inúmeros autores, pois vivemos em territórios ainda não nomeados, aos quais, segundo Bhabha (2013), se faz referência utilizando o controvertido prefixo “pós”. As antigas instituições sociais e políticas estáveis que forneciam referências aos indivíduos não se apresentam mais como possibilidade segura de seguir trajetórias de vida previsíveis. No que se refere à educação escolar, não poderia ser diferente. Para alguns autores, a escola não prepara os alunos para a realidade e, em função disso, é acusada de ser uma instituição que aliena; outros teóricos afirmam que a instituição escolar não motiva as novas gerações para os estudos; ainda há aqueles que, embasados por argumentos econômicos, a criticam por falta de eficácia, acentuando as responsabilidades que recaem sobre professores e diretores. Contudo, apesar de todas as críticas que crescentemente vêm sendo feitas ao papel da educação escolar, ainda não se encontrou alternativa para introduzir os mais jovens no mundo do letramento, da matemática e da cultura (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Para Pérez Gómez (2004), a escola atualmente se configura como uma instituição dotada de poucas iniciativas, enredada em uma cultura pretérita comprometida com a reprodução dos conteúdos – mais do que com sua construção – sem se deixar alterar pelas mudanças que ocorrem no cenário social contemporâneo. Fourrez (2008, p. 26) também nos alerta sobre a denominação genérica de “mundo” ou “realidade”, afirmando ser esse um conceito ambíguo: “O que se chama de ‘o mundo’ é uma representação do agir possível. Essa representação é estruturada em certa intencionalidade”. Nessa perspectiva, o autor assinala que a escola poderia permitir que os alunos reconhecessem a existência de diferentes representações da realidade e fossem capazes de colocar-se à vontade para transitar por “mundos possíveis”.

Na mesma direção, Masschelein e Simons (2013) defendem a concepção de que a escola é um bem público que deve atuar em favor da maioria dos segmentos sociais que a frequentam. Para isso, seria necessário que ela atraísse os alunos para o tempo presente, sem deixar de

se comprometer com a história passada. Nesses termos, seria necessário profanar os conhecimentos – o que significaria afastá-los do habitual – para torná-los acessíveis às crianças e aos jovens. Ao fazerem uma incursão etimológica sobre a palavra escola, os autores asseveram que, desde sua origem na Grécia antiga, a instituição provocou polêmicas a respeito de seu papel social. O vocábulo de origem, *skholé*, significa tempo livre para estudo cedido aos indivíduos que a ele não tinham direito em virtude da ordem vigente na época. Surge, dessa forma, como usurpação de parte dos privilégios da elite aristocrática e militar da Grécia antiga, por permitir que membros de outras classes sociais tivessem acesso a determinados produtos culturais que possibilitavam a alteração da ordem social. Para Masschelein e Simons (2013), no entanto, essa vocação inicial da escola nem sempre foi levada em consideração durante seu percurso histórico, tendo sobrevivido como instituição de acordo com ideais muito diversos, tanto políticos quanto religiosos.

Nesses termos, a escola ainda se encontra vinculada ao projeto iluminista que a criou e a transformou em uma das instituições mais sólidas do Estado moderno e da cultura ocidental. Cabe recordar que a escolarização obrigatória – elemento central nas políticas educacionais – é um fato recente. Nas palavras de Barbosa (2007, p. 1060):

A escola pública e obrigatória para todos tinha como objetivo central a igualdade entre as pessoas, o progresso das nações, o desenvolvimento econômico, a justiça social, a difusão dos conhecimentos em defesa da valorização da razão – e do conhecimento escolar – como modo de ser e estar no mundo. A crença na mudança da sociedade através da escolarização das massas é resultado do projeto iluminista.

Assim, construída com o intuito de possibilitar à população acesso à cidadania por meio da educação, a instituição escolar ofereceria a todos os indivíduos possibilidades de ascensão social com base na meritocracia. Contudo, o atual cenário econômico, social e político torna complexo seu modo de funcionamento. As diretrizes que orientam diferentes agendas das políticas educacionais desde os anos 1990 apontam que a economia internacional sofreu modificações estruturais ocasionadas por vários fatores, dentre os quais, o surgimento de novas tecnologias – a microeletrônica, a microinformática, a robótica –, assim como de novos materiais e fontes alternativas de energia, provocando o fechamento de postos de trabalho e exigindo novas qualificações (HARVEY, 1996).

Nesse contexto de aprofundamento das transformações políticas, econômicas e culturais, a escola volta a assumir uma posição estratégica. Diretrizes de programas e projetos de governo apontam que os sistemas e redes de ensino perderam eficácia e eficiência, assinalando

que a população jovem apresenta novas formas de analfabetismo (funcional) e, conseqüentemente, uma notável falta de preparação para ingressar no mundo do trabalho, rompendo com a ideia iluminista de que a escolarização obrigatória abriria oportunidades iguais de mobilidade social e econômica para todos. Destaque-se que a estrutura e o funcionamento de boa parte dessas redes e sistemas de ensino foram configurados com base no modelo das sociedades industriais – consolidado na primeira metade do século XX –, que moldou o tempo escolar e a organização pedagógica. O século XXI vem criando demandas completamente diferentes a gestores, professores e funcionários, exigindo urgência na redefinição desse modelo, tendo em vista que as novas tecnologias de informação colocam o mundo dentro da escola em tempo real, por meio do acesso a informações, fatos e acontecimentos que fazem parte do cotidiano de boa parte de crianças e jovens.

A ideia de que a escola é uma instituição prestadora de serviços – como defendem os adeptos das leis de mercado – tem sido recorrentemente difundida. Contudo, temos que lembrar que a escola foi construída como um dos pilares do processo de consolidação das democracias ocidentais, e é esse valor que precisa ser resgatado para viabilizar a renovação dos processos democráticos e de valores, normas sociais e culturais capazes de integrar diferenças.

Vale observar que, na perspectiva cultural, uma das principais funções sociais da escola é a de desenvolver o processo de socialização dos mais jovens, de acordo com os modos de pensar e agir das culturas adultas (PÉREZ GÓMEZ, 2004). Porém o fenômeno assinalado pela literatura da área às vezes como mundialização e outras, como globalização proporciona, de acordo com Martuccelli (1999), um paradoxo: excesso de informação e sensação simultânea de não pertencimento a um grupo social de referência, elementos esses aliados à necessidade de satisfações imediatas e maximização de um tempo performático. Indiscutivelmente polêmica, a globalização promoveu o rompimento das fronteiras geográficas, a transferência de conhecimentos, tecnologias e informação de maneira acelerada, agravando, ainda mais, a crise da educação e a função social da escola.

Nessa perspectiva, o processo de socialização de crianças e jovens no espaço escolar não é simples e linear, pois, de acordo com Barbosa (2007), nem sempre as lógicas escolares de socialização se aproximam das lógicas das culturas infantis e juvenis, tampouco das culturas familiares. Em outros termos, a cultura escolar sacralizada em práticas de sala de aula cada vez mais distantes da realidade vivenciada por alunos se vê às voltas com a necessidade de responder a questionamentos e inquietações de crianças e jovens que frequentam os bancos escolares e que exigem a (re)organização constante de práticas dos profissionais da educação.

SITUAÇÕES DE CONFLITO, INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA EM ESCOLAS: INCURSÕES E INCERTEZAS

Os rituais têm a função antropológica de canalizar, de regular e de afastar paixões. A política, a justiça, o comércio, o esporte, utilizam-nos amplamente, e os alunos não parecem questioná-los nesses âmbitos. Por que, então, os mesmos adolescentes que se obrigam a respeitar rituais muito antigos, que poderiam até fazê-los sorrir sobre um tatame de judô, não querem compreender que a escola também pode impor-lhes seus próprios rituais? Sem dúvida porque não percebem o significado destes últimos e sua coerência com a atividade que lhes é proposta. (MEIRIEU, 2005, p. 174)

No que se refere à indisciplina, Fanfani (2000) salienta que os jovens são portadores de conhecimentos, valores e comportamentos adquiridos em seu meio social, que não coincidem com a cultura escolar e/ou com os conteúdos escolares, pois esta não é mais a única instituição a deter conhecimento e informações, agora disponíveis em mídias digitais. Para o autor, enquanto os programas escolares apresentam homogeneidade, sistematização, continuidade, coerência e ordem, as culturas juvenis se mostram flexíveis, instáveis e fragmentadas. Essas diferentes lógicas que convivem no espaço escolar entram em conflito, o que acaba por gerar, frequentemente, a resistência de jovens e adolescentes ao que as escolas propõem configurando e/ou ampliando práticas de indisciplina. Na mesma direção, para Debarbieux (2002), o que se denomina “violência” pode se referir a agressões graves ou a pequenas incivildades comuns à faixa etária que frequenta os bancos escolares, não havendo limites definidos entre essas polaridades.

Sobre a violência escolar, há um número razoável de estudos realizados, em alguns casos, como levantamento bibliográfico, configurando-se como ensaios (trabalhos argumentativos e conceituais); em outros, desenvolvidos como investigações que buscaram ouvir diretores, professores e alunos. Contudo, todas as abordagens sublinham dificuldades para a definição do conceito de violência e para o estabelecimento de suas fronteiras com as situações de indisciplina e de conflitos no âmbito escolar (CHARLOT, 2002; ABRAMOVAY; RUA, 2002; AQUINO, 1998; CARDIA, 1999; DEBARBIEUX; BLAYA, 2002; SPOSITO, 1998, 2001; OLIBONI, 2008; CECCON et al., 2009; COSTA, 2012; LOPES, 2004; MARRA, 2004; SILVA, 2006; TIBÉRIO, 2011). Da mesma forma, estudos sobre o trabalho docente apontam a complexidade de que se reveste o exercício do magistério no cenário contemporâneo, ressaltando, dentre outros fatores, a dificuldade dos profissionais da educação no enfrentamento das situações de conflito no espaço escolar, assim como

eventuais comprometimentos do sucesso escolar dos alunos nesses contextos (OLIVEIRA; FERREIRA, 2013).

O ato de violência pode ser caracterizado pela imposição de força física que envolve dominação entre indivíduos e/ou grupos, configurando as situações mais evidentes – assaltos, roubos, agressões físicas e sexuais – com exposição cada vez mais midiática. Entretanto, a violência também pode ser simbólica e psicológica, assumindo diferentes roupagens por meio de práticas de poder que induzem os outros a se sentirem marginalizados e menosprezados em situações privadas ou públicas. Relações de conflito existem quando diferentes concepções e/ou ideias de ciência, de sociedade, de educação, de política são debatidas, constituindo-se como situações de aprendizagem se forem bem dialogadas e negociadas entre indivíduos e grupos, de forma aberta e transparente. Nessa perspectiva, é preciso compreender as opiniões/posturas diferentes para que não haja manipulação de interesses. Na violência, um poder prepondera, rompendo possibilidades de diálogo e de adoção de medidas de equilíbrio (GOMES; MARTINS, 2016; ABRAMOVAY; RUA, 2002; CECCON et al., 2009).

No âmbito escolar, situações de conflito que degeneram em violência ocorrem influenciadas por causas externas e internas. Os fatores externos podem ser provocados por condições socioeconômicas e culturais, envolvendo situações de famílias expostas à violência nas comunidades; pressão dos grupos de referência (amigos e/ou outros indivíduos influentes na comunidade); preconceitos étnico-raciais e religiosos; práticas de *bullying* e *cyberbullying*.

Ressalte-se o advento de novas configurações familiares – fenômeno mais recente e que coloca em crise os valores tradicionais que a escola dissemina no que se refere ao papel da mãe e do pai (em sua composição nuclear) – apontadas em diferentes estudos como um contexto no qual vem ocorrendo uma “deserção” da figura masculina (o pai), frente à ascensão de mulheres como chefes de família, o que resulta na necessidade de construir valores que sustentem vínculos sociais e afetivos diferenciados. De acordo com Kliksberg (1997), estudos vêm demonstrando que essa deserção paterna ocorre em famílias pobres em virtude de uma série de fatores, dentre os quais cabe ressaltar a precarização cada vez maior do trabalho assalariado, aliada a valores sociais que impelem ao consumo desenfreado e desenham um cenário adverso para saídas alternativas de emprego e vida digna. Esse contexto promove uma ruptura de modelos de referência para os filhos, que “repercute em vários planos de desenvolvimento das crianças, desde o mais diretamente biológico até o intelectual, o afetivo e o moral”, induzindo ainda ao “baixo rendimento escolar ou o abandono da escola” (KLIKSBERG, 1997, p. 24). Esse “círculo perverso de exclusão” amplia ainda os níveis de violência, sobretudo entre os jovens, alimentando no interior das

sociedades profecias que se autorrealizam, pois o “circuito de carências nutricionais, crise familiar e deserção da escola conduz à impossibilidade de competir no mercado de trabalho, ao desemprego e à precarização, os quais se transmitem às gerações seguintes” (KLIKSBURG, 1997, p. 24).

Para superar essas adversidades, as características internas das escolas desempenham um papel essencial ao fazerem a mediação com o contexto onde se localizam. Quando não estão atentas às especificidades da comunidade, as escolas tendem a não trabalhar de forma coerente essas manifestações. É necessário, sobretudo, que gestores, professores e funcionários compreendam a dimensão dos problemas trazidos pelos alunos, construindo um ambiente coletivo de apoio para evitar/superar sentimentos de marginalização e insegurança no espaço escolar.

Apesar das diferentes visões, a literatura da área alerta para o fato de que a violência coloca em xeque a função socializadora da escola, percebida (e apreendida) pelos alunos como um espaço hostil, ausente de regras claras e acordadas coletivamente, pouco afeito a acatar e conviver com diferenças e diferentes. Em suma, no cenário contemporâneo, a escola necessitaria (re)construir os significados inerentes a sua função social e renovar valores, respeitando os elementos que compõem os rituais da cultura juvenil. Como assinala Meirieu (2005, p. 174), os jovens e adolescentes “têm uma relação de necessidade interna com a atividade em si”, o que exige pactos coletivos e solidários, claramente discutidos e apresentados aos alunos, simbolicamente, em espaços e tempos apropriados.

Nesse contexto, situações de conflito e violência lograram centralidade como tema na literatura da área e na mídia, sendo ainda pauta de inúmeros programas e projetos de diferentes esferas de governo, cuja preocupação, ao que tudo indica, tem sido a de enfrentá-las de maneira mais sistemática (GOMES; MARTINS, 2016). Nessa direção, Tibério (2011) aponta o teor jurídico que permeia a educação escolar, podendo influenciar o modo de pensar e agir de professores em sala de aula, assinalando que nesse cotidiano emerge a relação educação *versus* direito, polos cada vez mais interligados.

No cenário contemporâneo, não basta à escola se preocupar apenas com as relações de ensino e de aprendizagem, com foco na permanência em sala de aula de alunos e professores. As unidades escolares precisam se preparar para enfrentar contextos adversos, pois são inúmeras as dificuldades para implementar práticas e posturas adequadas ao enfrentamento das situações de indisciplina juvenil e de conflitos, o que pode comprometer as chances de aprendizagem de milhares de crianças e jovens.

Assim, políticas públicas no campo da educação têm sido implementadas como tentativa de enfrentar o desafio engendrado por situações de conflito em redes de escolas desde os anos 1990, por meio

de projetos e programas específicos. Levando em conta esse contexto, este artigo se reporta a dados obtidos em investigação que tem como propósito geral analisar o programa de governo denominado Sistema de Proteção Escolar – SPE – implantado por meio da Resolução SE n. 19, de 12 de fevereiro de 2010, cujo objetivo central aponta a necessidade de se instaurarem na rede pública de escolas do estado de São Paulo ações para prevenir, mediar e resolver conflitos. O estudo ora analisado tem como objetivo específico compreender as percepções de Professores Mediadores Comunitários – PMECs –, profissionais responsáveis pela operacionalização do referido programa, sobre situações de conflito e violência nas escolas onde atuam.

AÇÕES PARA O ENFRENTAMENTO DE SITUAÇÕES DE CONFLITO: O CASO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Entre 1996 e 2010, os projetos da SEE-SP voltados para enfrentar situações de conflito podem ser divididos em dois grupos. No primeiro, os que incentivavam a participação da comunidade na escola e desenvolviam atividades de atenção à saúde, destacando-se o Projeto Comunidade Presente, o Projeto Prevenção Também se Ensina e o Programa Escola da Família (GOMES; MARTINS, 2016). No segundo, os projetos apontavam a necessidade de incentivar o sentimento de pertencimento da comunidade escolar, indicando um movimento para realização de ações de prevenção ao uso de drogas, de bebidas alcoólicas e da depredação do ambiente, a exemplo do Projeto Prevenção ao Consumo de Álcool nas Escolas Estaduais e do Projeto Justiça Restaurativa em Heliópolis e Guarulhos: Parceria para a Cidadania, este último envolvendo escolas de Heliópolis, na periferia da capital paulista e da região de Guarulhos (Região Metropolitana da Grande São Paulo), processo que forneceu elementos para a elaboração do SPE, em 2010.

Desenvolvido por meio de parceria entre a Justiça, a Educação, a Comunidade e o Conselho Tutelar, o Projeto Justiça Restaurativa apresentava como eixo a aprendizagem de procedimentos restaurativos pelos facilitadores voluntários, que operariam nos Círculos Restaurativos nas escolas, no Fórum e na comunidade. Para isso, a SEE-SP organizou o Curso de Formação de Lideranças Educacionais, do qual participavam cinco integrantes de cada unidade escolar juntamente com representantes do Sistema Judiciário (juiz e promotor). As oficinas oferecidas no Curso de Formação visavam a mobilizar ações pautadas no objetivo de incentivar os atores escolares ao diálogo, desenvolvendo atitudes para evitar conflitos desnecessários, violências verbais e, conseqüentemente, agressões físicas. Entretanto, o documento oficial também indicava a ocorrência de resistências no interior das escolas por parte de diretores, coordenadores, professores e funcionários, pois estes assinalavam que a

indisciplina não mais seria contida, tendo em vista que apenas o diálogo não resolveria as questões conflituosas, além de provocar a perda de sua autoridade (SÃO PAULO, 2007).

Ressalte-se que não é tarefa simples romper com medidas disciplinares consagradas culturalmente nas redes de escolas, muitas vezes legitimadas na família, dinâmica essa que pode acabar apoiando formas de castigo para crianças e jovens, pois muitos dos profissionais da educação podem acreditar que esse tipo de disciplina ainda é a mais adequada para a aprendizagem e para a manutenção de um ambiente “equilibrado” por parte dos gestores escolares.

Após os projetos desenvolvidos entre 1996 e 2010, a SEE-SP criou o SPE. As escolas que optam por se inscrever no referido sistema devem atender a uma série de critérios: baixo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – Idesp –; razoável número de registros de ocorrências de conflitos; localização em região considerada vulnerável pela SEE-SP. Para operacionalizar o referido programa, as escolas – considerando fatores de vulnerabilidade e de risco a que estão expostas – podem dispor de até dois docentes para o desempenho das atribuições de professor mediador escolar e comunitário – PMEC –, selecionados pelas Diretorias de Ensino, seguindo algumas prioridades: em primeiro lugar, titular de cargo docente da própria unidade escolar que se encontre na condição de adido (sem aula atribuída, cumprindo horário de permanência); em segundo, o docente readaptado¹ e, por último, docente ocupante da função-atividade. O artigo 17 da Lei n. 444, de 27 de dezembro de 1985, preconiza que o preenchimento de funções-atividades se dá para reger classes e/ou ministrar aulas cujo número reduzido, especificidade ou transitoriedade não justifiquem o provimento de cargo, para cargos vagos ou ainda não criados, podendo ser ocupados por professores afastados a qualquer título.²

Destaque deve ser dado à prioridade legal para a seleção focada em titulares de cargo docente da disciplina de Psicologia que se encontrem na condição de adido; na sequência, a diretriz legal indica que pode ser docente de outra disciplina, na condição de adido; por último, o docente readaptado, porém portador de histórico de bom relacionamento com alunos e com a comunidade, desde que respeitadas as atribuições estabelecidas pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde – Caas (SÃO PAULO, 2011). Essas atribuições legais fazem com que a função de Professor Mediador Comunitário seja vulnerável e transitória. Nem sempre desvestir-se de funções para assumir outras é um processo tranquilo em qualquer campo profissional, o que dizer no caso da mediação de conflitos e violências em escolas públicas, em exercício de função transitória?

Registre-se que a adesão cada vez maior de escolas da rede estadual de São Paulo ao Sistema de Proteção Escolar chama a atenção

¹ Professor readaptado: professor afastado de suas funções de sala de aula, por motivos de saúde, desenvolvendo outras funções na unidade escolar em conformidade com o rol autorizado pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde.

² Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei_complementar/1985/lei_complementar-444-2712.1985.html>. Acesso em: 12 abr. 2013.

pela sua rápida expansão, o que pode indicar a ampliação de situações de conflito envolvendo professores, alunos, direção e funcionários. Atualmente, a rede estadual de ensino de São Paulo possui em torno de três mil Professores Mediadores Escolares Comunitários, um aumento de quase 50% desde seu início, em 2010 (SÃO PAULO, 2015).

ITINERÁRIO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Trata-se de estudo exploratório,³ tendo em vista que o tema – análise de um programa de governo denominado Sistema de Proteção Escolar – não tem sido objeto expressivo de pesquisa e de produções científicas na área da Educação. É preciso ainda esclarecer que a investigação original partiu da perspectiva – no campo da análise de políticas educacionais – de trabalho anterior, em que se discute a relevância de se analisarem programas de governo, levando em consideração o que pensam e/ou como atuam os atores responsáveis por sua operacionalização (MARTINS, 2013). Vale destacar que, no cenário contemporâneo, a clássica definição que orientou o início dos estudos em políticas públicas – o que o governo faz, para quem e por que – ganha complexidade frente aos discursos oficiais semelhantes que fundamentam diferentes agendas de programas e projetos governamentais. Em outros termos, políticas públicas mudam ao longo do tempo em contextos nos quais as intenções de ontem já não são as mesmas de hoje. Ações previstas em programas e projetos sofrem mudanças de diretrizes, às vezes, no decurso de um mesmo governo, configurando-se, portanto, como processos dinâmicos, cuja complexidade de análise exige mais do que modelos estatísticos e/ou abordagens teóricas que possam explicar escolhas feitas, e já não mais vigentes.⁴

De qualquer forma, estudos com foco na avaliação de planos, programas e projetos podem ser realizados baseados em dados disponibilizados em sítios de governo e de institutos de pesquisa, contribuindo para ampliar o debate sobre as opções políticas, intenções e ações governamentais. Contudo, no campo microsociológico (LAPASSADE, 2005), é relevante a realização de pesquisas que proporcionem uma visão mais cuidadosa sobre o que ocorre efetivamente em sistemas, redes e instituições escolares, em sua implementação. Em outros termos, trata-se de identificar e compreender o que pensam os profissionais da educação e como atuam no seu cotidiano de trabalho, ao serem instados a operacionalizar programas e projetos, muitas vezes distantes da realidade do seu cotidiano de trabalho.

Ainda convém assinalar que levantamentos quantitativos, embora necessários para contextualizar cenários, não permitem revelar as percepções dos profissionais da educação sobre relações de convivência e de trabalho no espaço escolar. Assim, o estudo deu continuidade a investigações anteriores nos quais se procurou analisar práticas de

3

Este estudo está ancorado em investigação maior – Conflitos no espaço escolar: a gestão de escolas públicas em contextos vulneráveis – com financiamento do CNPq (Processo n. 445406) e da Fundação Carlos Chagas. É preciso registrar que, sem a participação das equipes de supervisores e assistentes técnicos pedagógicos – ATPs – das Diretorias de Ensino envolvidas no processo, a pesquisa – realizada de forma colaborativa – não teria sido possível. Agradecemos também a participação das pesquisadoras Marialva Rossi Tavares, Vanda Mendes Ribeiro, Sandra Faria Fernandes e Maria Helena Bravo no estudo.

4

Ver a discussão realizada por Ham e Hill (1993). Os autores se reportam a diversos teóricos da área para estruturar um painel sobre as diferentes concepções que prevalecem referentes a essa discussão.

resistência de professores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino e assistentes de apoio pedagógico quando instados a operacionalizarem diretrizes, programas e projetos de governo (MARTINS, 1997). Em outra pesquisa, buscou-se compreender os processos de constituição da autonomia na gestão de escolas e a (re)leitura do conjunto normativo e legal realizada por esses atores escolares, sobretudo pelas equipes de gestão de escolas públicas (MARTINS, 2002). Registre-se ainda outra investigação na qual se discutiram os elementos que constituem o exercício da profissão docente, focando a análise no campo de tensão configurado entre a demanda de programas de governo e as possibilidades e limites dos profissionais da educação para atendê-las de forma efetiva, no âmbito do processo de municipalização no estado de São Paulo (MARTINS, 2003).

Assim, em continuidade às pesquisas anteriores, realizou-se uma pesquisa exploratória por meio de diversos procedimentos: entrevistas, questionários semiestruturados, observações de campo, grupo focal, dinâmicas de grupo, levantamento de medidas legais e documentos oficiais. Vale destacar que foram feitas aproximações sucessivas ao campo por meio de reuniões técnicas e entrevistas informais com equipes de supervisores e dirigentes de Diretorias de Ensino Regionais do estado de São Paulo, com o propósito de coletar informações/opiniões para contextualizar o objeto (STAKE, 2011).

Ademais, as investigações qualitativas não buscam as causas explicativas de um fenômeno, mas a compreensão das complexas relações presentes nas situações sociais estudadas – com especial atenção à análise do contexto particular em sua relação com o contexto mais amplo – assim como a análise das percepções e interpretações dos sujeitos que participam do fenômeno estudado. Levar em conta aspectos subjetivos, porém, não implica descuido da necessária credibilidade dos resultados, pois, para se garantir a confiabilidade na análise dos dados, é necessário realizar uma triangulação, isto é, recolher e analisar dados a partir de distintos ângulos, com o propósito de colocá-los em perspectiva. Essa confrontação pode ser feita baseada em documentos oficiais, na literatura da área que apresenta resultados de estudos já realizados em torno do tema, em dados disponíveis nos *sites* de governo, em informações colhidas junto a diferentes atores escolares, em diferentes visões dos próprios pesquisadores envolvidos no processo de investigação, etc. (STAKE, 2011).

No estudo original, a primeira fase foi realizada na Diretoria de Ensino Guarulhos-Sul, onde se aplicou questionário semiestruturado a 43 diretores – que representam o total de escolas inseridas no SPE, naquela região – e 54 PMECS.⁵ Na sequência, também foi realizada uma dinâmica de grupo com os 54 PMECS.⁶

Na segunda fase, os achados da coleta de dados realizada em Guarulhos exigiram um redimensionamento dos instrumentos

⁵ Como assinalado no início deste texto, as escolas podem ter mais de um PMEC.

⁶ Sobre essa primeira fase, ver Martins, Furlanetto e Machado (2015) e Martins e Machado (2016).

aplicados, permitindo um aprofundamento de questões que emergiram. Nessa direção, foram reorganizados os questionários aplicados na Diretoria de Ensino Regional de Santos, para 37 diretores, 49 PMECs e 103 alunos. Além das questões específicas sobre conflitos, o instrumento passou a conter um bloco referente às relações do cotidiano entre professores, direção, alunos, funcionários e pais, e à construção e implementação (ou não) de regras claras e acordadas entre todos. Portanto é importante salientar que, neste artigo, recortamos o trabalho desenvolvido apenas nesta última fase, lançando mão de dados obtidos por meio do questionário semiestruturado aplicado a 49 PMECs,⁷ organizado em quatro blocos: a) o primeiro, com questões referentes ao perfil do respondente; b) o segundo descrevia situações sobre relações cotidianas entre alunos, professores, funcionárias; regras estabelecidas pela escola; espaços físicos onde as ocorrências de violência mais aconteciam, solicitando que eles registrassem frequentemente, às vezes ou nunca; c) o terceiro solicitava a descrição de suas funções no cotidiano de trabalho; d) e o quarto bloco instava ao registro de experiências que eles considerassem significativas ao longo de sua trajetória profissional, envolvendo situações de conflito.

O tratamento dos dados foi realizado com base na análise de conteúdo, conjunto de técnicas que examinam as comunicações procurando obter indicadores que permitam inferências, isto é, “uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições, já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 1994, p. 39).

Num primeiro momento, cumpriu-se a fase de leitura flutuante do *corpus* do material coletado, com vistas a organizar aspectos importantes para as demais fases, sem sua sistematização ainda, buscando apreender as ideias/noções/significados expressos pelos professores. Não se pode deixar de considerar que, nesse primeiro contato com o material, emergem as percepções e sentimentos dos próprios pesquisadores quando estavam em campo, pois vêm à tona as falas, os silêncios, as atitudes, as reações, as emoções dos entrevistados. A chamada leitura flutuante possibilita a apreensão dos significados e fornece caminhos para a sistematização e classificação final dos conteúdos.

A seleção das unidades de análise (ou unidades de significados) levou em consideração as respostas completas nas questões dos blocos B e C, configurando-se, a partir daí, as unidades de análise temática, expressas pela triangulação entre os propósitos do estudo, o campo teórico, os documentos oficiais examinados e as entrevistas iniciais realizadas informalmente durante as reuniões na Diretoria de Ensino Regional. Nesse percurso – que envolve também as subjetividades dos pesquisadores na interação com os entrevistados, conforme aponta Bourdieu (2005), foram construídas as categorizações, processo que pode ser definido como a classificação de elementos centrais do conteúdo e/ou até

7

Neste caso, participaram em torno de 60% do total de PMECs da região.

mesmo o que não aparece com recorrência. Optou-se pela categorização não apriorística, pois levaram-se em consideração os conteúdos que emergiram totalmente das respostas dos profissionais entrevistados, o que exigiu um retorno persistente ao material e ao campo teórico.

Cumprido destacar que os registros das experiências dos PMECs solicitados no último item do instrumento foram analisados como narrativas significativas em sua trajetória profissional, pois, como salienta Larrosa (2011), a experiência deve ser compreendida nos aspectos subjetivos de quem a vivencia e experimenta, o que envolve a expressão de sentimentos e emoções. É importante ainda registrar que, “do ponto de vista textual, a narrativa é concebida como uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens da ação” (PASSEGGI et al., 2014, p. 88).

Após esse percurso, as categorizações foram assim agrupadas: “relações de convivência no espaço escolar: dilemas nos (e dos) processos interativos”; “funções dos professores mediadores comunitários escolares: entre atribuições legais e possíveis mudanças no cotidiano de escolas”; “dificuldades e facilidades no exercício das funções de mediador escolar e comunitário”; “experiências: a significação de situações de conflitos na trajetória profissional”. Antes, porém, são descritos elementos que compõem o perfil dos PMECs das escolas públicas estaduais de Guarulhos.

QUEM SÃO OS PROFESSORES MEDIADORES COMUNITÁRIOS?

Com base nas informações coletadas por meio do instrumento semiestruturado, do total de participantes, 39 respondentes são mulheres e 10 homens. Apresentam idades diferentes: 15 deles com idades entre 31 e 40 anos; 10 professores entre 41 e 50 anos; 18 entre 51 e 60 anos; 6 com mais de 61 anos. No que se refere à cor, 29 deles se identificam como brancos, 16 como pardos, 3 como pretos e 1 como amarelo. No que tange à formação superior, 21 PMECs apresentam formação superior inicial em Pedagogia, seguida por diversas licenciaturas: 17 com formação em Letras; 13 professores com formação em Educação Física. Em número menor, há professores formados nas diversas licenciaturas: 2 em História, 2 em Matemática, 2 em Artes, 2 em Ciências Sociais e 1 em Biologia.

A maior parte dos mediadores apresenta uma característica de estabilidade no exercício do magistério na rede estadual paulista, com 21 dos profissionais trabalhando entre 10 e 15 anos; 15 professores há mais de 21 anos; 7 professores estão trabalhando na rede estadual entre 16 e 20 anos; 4 professores de 4 a 9 anos; apenas 3 professores trabalham de 1 a 3 anos. Chama a atenção sua permanência nas escolas nas quais lecionam atualmente, pois 24 dos profissionais afirmam trabalhar na atual escola entre 4 e 9 anos; 16 deles, de 1 a 3 anos de trabalho na

escola atual; 6 professores estão há 10 a 15 anos e apenas 3 afirmam estar há menos de 1 ano na escola atual. Essa tendência é relevante de ser registrada, tendo em vista que os critérios de atribuição do exercício da função na rede estadual (conforme discutidos no início do texto) não facilitam a estabilidade dos profissionais na mesma escola. Do total de respondentes, 40 deles afirmam não acumular cargo na rede estadual; 6 acumulam cargo como professor na esfera municipal e 3 profissionais estão na rede privada também como professores.

Registre-se que o avanço na carreira é proporcionado, no estado de São Paulo, por evoluções funcionais pelas vias acadêmicas – cursando especialização, mestrado ou doutorado na área de Educação – e não acadêmicas – por meio de cursos de atualização e aperfeiçoamento autorizados e homologados pela SEE-SP. Considerando que o tempo é um fator importante para o reconhecimento da realidade da escola, da comunidade local e de suas necessidades, infere-se que esses professores têm conhecimento da escola em que atuam. Entretanto, esse fator deve ser visto com a devida precaução no que se refere a repercussões e/ou desdobramentos de programas de governo no espaço escolar – sobretudo no que se refere a tensões, conflitos e situações de violência – pois outros fatores pesam significativamente, como se discutirá a seguir.

RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: DILEMAS NOS (E DOS) PROCESSOS INTERATIVOS

Os dados coletados permitiram desvelar as percepções dos mediadores acerca das relações de convivência no cotidiano escolar, especificamente entre professores, alunos e funcionários. Chama a atenção a opinião dos profissionais no que se refere ao comportamento dos alunos em relação à sala de aula, pois para a maior parte dos respondentes não é sempre que “os alunos prestam atenção nas aulas”, “fazem as lições de casa” e “esforçam-se para tirar boas notas”. Na mesma direção, a maior parte dos mediadores também assinalou que nem sempre os alunos tratam colegas, professores e funcionários com respeito, indicando uma tendência para animosidades no espaço escolar, o que se confirmou quando os professores relataram suas experiências.

Com relação à existência de regras e conseqüentes punições na convivência do espaço escolar, as ambigüidades e contradições merecem registro: prevalece a afirmação de que os alunos “às vezes” são muito punidos; concomitantemente, os professores também afirmam que os alunos são elogiados “frequentemente” e “recompensados” por “serem bons alunos”. Registre-se ainda que todos os PMECs se referem à aplicação de regras claras nas escolas sobre como os alunos devem se comportar, assim como esclarecem quais comportamentos consideram adequados para o relacionamento em sala de aula; contudo, os

mediadores assinalam que menos da metade dos alunos se comporta de acordo com elas. Afirmam que a maioria dos professores não escuta com frequência os alunos quando estes têm problemas, embora os ajudem a resolver os conflitos, recompensando-os por “bom comportamento em sala de aula”.

Quando as regras são quebradas, todos afirmam que há consequências, por ordem de recorrência: os alunos são enviados à diretoria; os pais são chamados; há uma conversa coletiva e/ou conversas individuais. Ainda vale destacar que, para a maior parte dos mediadores, é usual que alunos sejam postos para fora da sala de aula.

FUNÇÕES DOS PMCEs: ENTRE ATRIBUIÇÕES LEGAIS E POSSÍVEIS MUDANÇAS NO COTIDIANO DE ESCOLAS

No que se refere à visão que os mediadores têm sobre suas funções, identificou-se que os participantes da pesquisa acreditam ser necessário dialogar com alunos e pais; conhecer a comunidade onde a escola está inserida; desenvolver projetos de mediação; acompanhar a assiduidade dos alunos na escola; evitar depredações; fazer um trabalho preventivo no campo das drogas; trabalhar com valores; evitar a evasão escolar; acompanhar o rendimento de cada aluno; acompanhar alunos que participam do Programa Bolsa Família. Vale lembrar que o escopo legal preconiza que esse professor deve ser portador de um histórico de bom relacionamento com alunos e com a comunidade, estabelecendo uma relação direta com a área da saúde. Nessa direção, demonstraram ter conhecimento de suas funções legais, o que justifica o fato de que a maioria reproduza o discurso oficial que orienta o SPE.

Os dados corroboram achados da primeira fase do estudo (MARTINS; FURLANETTO; MACHADO, 2015), quando se identificou que há um processo de aprendizagem para o exercício de suas funções – em construção –, pois lidar com essas situações implica aprendizagens de outras ordens. A maioria dos PMCEs afirmou ainda que, para exercê-las, é necessário acolher os envolvidos no conflito, saber ouvir as partes e conversar, necessitando ter humildade e, ao mesmo tempo, posicionamento seguro diante de situações graves. Há evidências nas falas de que o professor mediador pode ser visto como um profissional capaz de levar a escola a superar todos os seus problemas, transformando-o em “modelo de atuação”, o que faz com que sua responsabilidade seja ampliada.

Quando perguntados se o exercício de suas funções gerou alguma mudança na escola em que trabalham, os mediadores foram unânimes em responder afirmativamente. Foram 46 respostas “sim”, excetuando-se 3 professores que deixaram de responder. Essa questão solicitou também que os profissionais relatassem quais mudanças foram significativas na escola. As respostas – genéricas – se concentram em

torno das seguintes afirmações: “diminuição de situações de conflito”; “diminuição de falta dos alunos”; com menor incidência, mas recorrentes também, aparecem afirmações de “diminuição de casos de *bullying*, de depredação de mobiliário e de gravidez na adolescência”. As falas nos levam a inferir que prevalece um movimento ambivalente: de um lado, a necessidade de responder às expectativas postas pelos documentos oficiais que fundamentam o programa e, de outro, relatar e mostrar a relevância das mudanças efetivadas pela introdução de funções mediadoras na rede de ensino.

Relatos de “melhorias” são descritos no que se refere ao rendimento dos alunos, ao relacionamento entre eles e, da mesma forma, ao relacionamento entre professores, alunos e funcionários. Chama a atenção por sua especificidade a recorrência, ainda que em menor número, da palavra “harmonia” e seus correlatos, “harmonioso, harmoniosa”, quando os professores relatam as mudanças ocorridas no ambiente escolar. Alguns deles afirmam que são procurados por alunos para mediar conflitos antes de serem chamados pelos demais professores e/ou pela equipe gestora, indicando um possível reconhecimento desses profissionais como referências para a resolução dessas situações. Interessante e inusitado destacar, em virtude da ausência de relação com a mediação das situações de conflito, o relato de um PMEC sobre uma das mudanças provocadas na escola com sua presença: “parabenizar os aniversariantes com uma lembrancinha elogiando e pedindo participação”.

DIFICULDADES E FACILIDADES NO EXERCÍCIO DAS FUNÇÕES DE MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO

Em relação às principais dificuldades, as falas, em geral, estavam ancoradas na palavra “ausência”. Para uma parte dos PMECs, a ausência de apoio dos pais ou responsáveis é o principal entrave ao desenvolvimento de seu trabalho na escola. Chama a atenção também que, para uma boa parte dos mediadores, os professores – seus colegas – aparecem como dificultadores do trabalho cotidiano, pois “há docentes que são ausentes no que se refere a colaborar com o processo de mediação dos conflitos”, não possuem “postura em sala de aula”, estão “desestimulados”, “acreditam somente na punição e não no diálogo”. Há também aqueles que não participam das regras estabelecidas.

Outras dificuldades são apontadas acerca da integração, da participação e/ou do atendimento de órgãos da rede de apoio, justiça e segurança como Conselho Tutelar, Centros de Atenção Psicossocial – Caps –, Centro de Referência de Assistência Social – Cras –, Promotoria e Ronda Escolar. Há um interessante relato sobre as relações nem sempre tranquilas entre professores e equipes de direção. Na fala de uma das professoras: “Tenho muita dificuldade em realizar meus projetos, pois a diretora é

‘linha dura’, nada pode, só o que ela quer. Sou chamada atenção quando tenho autonomia, sofro assédio moral [...] no final do ano escuto que não vou ser reconduzida”. Porém, para a maioria dos mediadores, não há dificuldades na realização de seu trabalho, pois reconhecem ter o apoio da direção. Vale destacar que, para alguns deles, a dificuldade está localizada no fato de não possuírem um espaço específico para atender pais e alunos e de não terem computadores para trabalhar. Esses relatos indicam que a infraestrutura das escolas compõe um dos principais obstáculos cotidianos para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que se proponham a realizar ações fora da sala de aula.

Em relação às principais facilidades, a palavra “equipe” aparece recorrentemente nas respostas, configurando-se como aspecto central no desenvolvimento de suas funções. Os PMECs afirmam que têm “autonomia e apoio da equipe gestora para realização do trabalho”, enfatizam o “trabalho em equipe”, indicam que há “apoio e cooperação da equipe gestora”, “presente e atuante”.

EXPERIÊNCIAS: A SIGNIFICAÇÃO DE SITUAÇÕES DE CONFLITOS NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Registre-se que 45 dos 49 PMECs expuseram uma ou mais experiências significativas no exercício de suas funções. Dessa forma, foram sistematizadas e analisadas 67 situações relatadas.

A observação dos textos escritos pelos professores permitiu identificar que as respostas, a despeito de serem breves, foram densas por abordarem situações complexas de serem enfrentadas. Alguns relatos são genéricos e mantêm certa distância dos acontecimentos, tais como “alunos abandonando as drogas e retomando os estudos”. Outros, no entanto, são mais específicos e tratam de casos concretos, tal como o de cinco alunos na faixa etária de dez anos usando drogas. Na visão da mediadora, ela havia conseguido “resgatar essas crianças”.

As narrativas das experiências possibilitaram também localizar quais atores se envolveram nas situações de conflito, identificando-se que 53 relatos apontaram especificamente quem se envolveu em cada situação de conflito e violência. Eles apareceram citados de diversas maneiras. A maioria menciona somente os alunos; na sequência (por ordem de frequência), os relatos indicam – além dos alunos – situações que implicam as famílias, os professores, o Conselho Tutelar, os gestores, as equipes de gestão e a Ronda Escolar, ratificando os dados anteriores comentados. Em outros termos, evidenciam que os alunos fazem parte de 48 das 53 experiências narradas, o que permite afirmar que os PMECs têm focado sua atuação na mediação de problemas que afetam particularmente os alunos, dentre os quais destaca-se o “uso de drogas por meninas grávidas”.

O relacionamento com as famílias também é citado como elemento central para colaborar com a escola na resolução dos problemas enfrentados com os alunos, sobretudo no que se refere ao uso de drogas, possibilitando a emergência de um sentimento “gratificante pela ajuda prestada”. Outras vezes, as mães são convocadas com o intuito de abordar conflitos existentes entre elas e seus filhos, com vistas a tentar “uma reaproximação”. Vale registrar ainda experiências marcadas pela atuação inadequada do professor, que “fez ocorrência sem ter a veracidade dos fatos, deixando o aluno passar por uma situação vexatória”. Outras situações mostram que o Conselho Tutelar e a Ronda Escolar também são acionados – embora com menor frequência – no caso de violência com alunos ou entre alunos; neste último caso, portando arma de fogo na escola para “usá-la se sua namorada terminasse o namoro”.

Há ainda alguns relatos de acontecimentos que incluem a mediação de conflitos entre os próprios professores e as famílias; com menor frequência, aparecem os casos nos quais o corpo docente e a comunidade escolar participaram da resolução dos conflitos na escola. Às vezes, algumas falas chamam a atenção pela riqueza de detalhes, tal como os que envolvem abuso sexual em família, levando o mediador a provocar a perda do pátrio poder e a transferência do aluno para a responsabilidade civil de outro parente. Há também relatos sobre uma campanha de solidariedade realizada por uma das escolas, com participação intensa da comunidade escolar, para arrecadar fundos para um aluno e sua família em situação de necessidade extrema.

Os participantes da pesquisa também fizeram alusão aos dispositivos que utilizam para mediar os conflitos, mencionados em 22 relatos dos 67 sistematizados, por ordem de frequência: conversas e orientações acerca de atos de homofobia e prática de *bullying* (entre alunos e envolvendo professores); namoros entre alunos (do mesmo gênero e/ou de gêneros diferentes) nos espaços coletivos da escola; campanhas e projetos de teatro e música; encaminhamentos a órgãos da rede de apoio. Ressalte-se que algumas narrativas indicam ausência de clareza sobre possibilidades e limites no exercício de funções públicas, pois alguns mediadores lançam mão de termos como “adoção de alunos”, sem esclarecer as circunstâncias do processo de adoção.

ESCOLA, PROFESSORES E SITUAÇÕES DE CONFLITO: SÍNTESE E PERSPECTIVAS

O estudo empreendido permite pontuar sinteticamente alguns importantes achados. Entretanto, é preciso destacar que procuramos manter o distanciamento necessário entre os pesquisadores e os professores envolvidos, o que não significa que estes últimos não tenham lançado mão da já conhecida agenda oculta, como assinalaria Goffman (1992),

respondendo de modo a atender expectativas. Em outros termos, consideramos a premissa de que a situação de entrevista e/ou de preenchimento de questionários abertos ou semiestruturados, com a presença dos pesquisadores, pode influenciar tendências em algumas respostas. Contudo, como dissemos anteriormente, o percurso do estudo original cumpriu diferentes etapas que permitiram vislumbrar a (re)invenção (CERTEAU, 1994) das diretrizes do SPE, configurando dilemas entre o que preconiza um programa de governo e o que ocorre efetivamente no trabalho cotidiano desses professores. Foi com esse olhar – e sabendo dessas limitações constituídas em situações de interação entre pesquisadores e entrevistados – que se buscou compreender suas percepções sobre as situações de conflito e violência.

Programas de governo e/ou diretrizes legais requerem a reorganização de práticas profissionais e o modo de funcionamento de escolas. Nessa direção, pode-se afirmar que a implementação do SPE – que atribuiu funções de mediação a professores da rede estadual de ensino – promoveu reorganizações na gestão das escolas no que concerne às relações de convivência entre professores, direção, alunos, funcionários e pais. No que diz respeito às situações de conflito, violência e indisciplina, há indícios de um arrefecimento nas ocorrências e suas possíveis consequências, como diminuição nos casos de desforras, retaliações e vinganças. Ao que parece, ter um profissional na escola – que é referência para a mediação dos conflitos – promove o atendimento imediato dos envolvidos, por meio de diálogos e explicações sobre as ocorrências, o que pode poupar sua continuidade, ocasionando, conseqüentemente, a diminuição da possibilidade de essas situações degenerarem em violência.

Chama a atenção o fato de que regras existem para serem cumpridas, entretanto, na percepção deles, a maioria dos alunos não as cumpre, expondo-se a punições: são enviados à diretoria, os pais são chamados, são postos para fora da sala de aula.

Ainda que eles não especifiquem índices, na visão de boa parte dos mediadores, o desempenho dos alunos melhorou; na mesma direção, pontuam que o relacionamento entre alunos, professores e funcionários também passou por mudanças positivas, registrando-se o termo “harmonia” de forma recorrente nas expressões. Contudo, vale destacar o uso da palavra “falta” para tratar de ausências de participação no espaço escolar como elementos dificultadores: os pais não se interessam e não comparecem e colegas/professores não colaboram na mediação dos conflitos.

Identifica-se que o trabalho do professor designado como mediador ainda carece de *status*, na expressão de Tardif e Lessard (2005), como identidade profissional – em construção –, tendo em vista as atribuições legais que conferem funções transitórias, conforme discutido no início do texto. As experiências relatadas indicam que houve um processo de

aprendizagem espontânea – eles estão aprendendo a lidar com situações de conflito que se repetem –, mas concomitantemente vivenciam um processo de intensificação e (re)significação dessas situações.

Observa-se que os problemas apontados estão relacionados à necessidade de ressignificar a ordem, a disciplina e os valores, ocupando o centro de suas atenções. Os dados indicam que os PMECs se esforçam para compreender a diversidade de valores sociais que se manifestam na escola e emergem no contexto atual, tais como aborto, drogas, orientação sexual, violência, problemas familiares, mas têm dificuldades para agir de forma mais coerente diante dessas manifestações, corroborando achados de outros estudos (MARTINS, 2008). Vale ainda destacar o que apontam Tardif e Lessard (2005, p. 148) sobre esses problemas:

[...] o desabamento das antigas morais autoritárias ou absolutas deu lugar a um relativismo moral que afeta o trabalho docente, na medida em que os professores não sabem mais ao certo quais valores transmitir e ensinar.

Como se discutiu no início deste texto, a complexidade do contexto social, político, econômico e cultural se manifesta na escola, que tem seu papel constantemente alterado por grandes reformas encetadas no campo das políticas públicas e que parecem não mudar, de forma significativa, o ideário pedagógico no qual se apoiam os profissionais da educação.

Alguns autores anunciam que o projeto de escolarização – concebido e consolidado pelo Estado Moderno – está chegando ao fim. Os pilares de sustentação do modelo disciplinador que visava a formar cidadãos mediante práticas de disciplina, vigilância e punição aos que se desviavam da norma estão ruindo. Na concepção de Diker (2010), o retraimento dos valores universais, as mudanças na concepção moderna de infância e de adolescência, o questionamento da centralidade do saber docente como estruturador do modo de funcionamento das relações de ensino e de aprendizagem, a ruptura da aliança entre a escola e a família – enfim, o desabamento do Estado-nação como doador de sentido à escola – colocam em cheque suas funções sociais no cenário contemporâneo.

Frente a essa desestabilização, se proliferam reformas, programas e projetos de formação de professores, amplia-se a permanência dos alunos na escola, sofisticam-se os procedimentos de avaliação, sempre oferecendo mais do mesmo na tentativa de preservar o atual modelo que parece estar esgotado. As numerosas críticas feitas à escola chegam a preconizar um tempo pós-escolar, no qual outras alternativas seriam propostas, porém urgente e prioritário seria identificar e compreender o que as unidades escolares enfrentam em seu dia a dia.

Os relatos dos professores mediadores – cujas funções foram introduzidas nas escolas com o intuito de resolver os conflitos – desvelam

aspectos de enorme complexidade desse cotidiano. De acordo com Lewkowicz (2008), na atualidade, os processos de construção das subjetividades são pautados por um cenário midiático, baseado em imagens e opiniões pessoais e/ou de grupos de referência, cujos valores são voláteis. Dessa forma, o que se vê na escola é um desencontro entre a imagem do aluno suposto e do aluno real. Se antes o problema dos professores era ir além do instituído – além da rotina, da burocratização, do autoritarismo –, hoje o problema dos professores é como (re)instituir os significados do processo de escolarização aos jovens e adolescentes.

Reconhece-se que o trabalho dos PMECs é eivado de tensão e dilemas, pois não é tarefa fácil compreender e distinguir comportamentos de indisciplina, conflito e violência – para saber agir de forma coerente em cada uma dessas situações – considerando que isso exige (re)conhecimento dos processos sociais de construção de identidade, de preconceito e de estigma, sobretudo quando se trata de jovens e adolescentes.

Evidência dos dilemas que permeiam o sentimento desses profissionais foi registrada em trabalho anterior (MARTINS; FURLANETTO; MACHADO, 2015), no qual se solicitou que PMECs da Região Metropolitana da Grande São Paulo/Guarulhos registrassem (por livre associação) palavras relacionadas aos termos conflito e violência. Nesse estudo, foram assinaladas com recorrência os seguintes termos: intolerância; dificuldade para enfrentar divergências de pensamento e ouvir o outro; falta de respeito; dor; constrangimento; dificuldade de lidar com valores e construir princípios e relações de respeito; sofrimento sem diálogo; intolerância à diversidade; problemas com a família. Com base nas falas, caberiam outras indagações: como potencializar as funções do PMEC para que a superação das situações de conflito seja efetivada, evitando, assim, seus desdobramentos em violência escolar? Nas palavras de Dubet (1997, p. 231):

O problema é que não se sabe o que determina o efeito professor. O método pedagógico escolhido não faz a diferença. Os homens não são mais eficientes que as mulheres, os antigos não mais que os novos. Há velhos professores totalmente ineficientes e pessoas que começam eficientes logo na primeira semana [...]. Os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que veem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser.

Os dados indicam uma tendência de ampliação dos níveis de conflito e violência no contexto escolar, com predominância de problemas provocados por alunos, na percepção dos PMECs. Como assinalamos na introdução do artigo, esse cenário pode ser creditado ao fato de que as

lógicas manifestas por jovens no espaço escolar nem sempre se conjugam com as lógicas secularmente expressas nas escolas. Estes manifestam, de diferentes maneiras, resistência às condutas dos profissionais e das práticas pedagógicas ali encetadas, se contrapondo à autoridade atribuída socialmente aos professores e ao prestígio da escolaridade. Na afirmação de muitos dos mediadores, os alunos que estão frequentando a escola não se encontram “prontos” para frequentá-la e para se apropriar do conhecimento escolar, requerendo dos professores outras referências e práticas pedagógicas.

Nessa direção, vale destacar que Dubet (1997, p. 225) chama a atenção para a importância de a escola ter um sentido para os alunos, o que não seria mais o “caso nos estabelecimentos populares já que os alunos que lá estão não são mais os antigos bons alunos oriundos das boas famílias para quem a escola é uma coisa normal”. Conclui o autor que os profissionais da educação não podem “esperar que o sentido da situação escolar venha de fora, das famílias cujo julgamento os professores fazem aliás muitas vezes”.

Compreende-se que os PMECs expressaram de que forma enfrentam os desafios do cotidiano escolar, contudo também demonstraram sentimento de impotência e indecisão, pois muitas vezes não sabem quais práticas adotar para encaminhar os conflitos que chegam até eles. Talvez o contexto democrático requeira não outro profissional na escola além dos já existentes, mas outro tipo de relação civil, na qual o princípio da igualdade – com base no respeito incondicional às diferenças de todos os tipos e no compromisso inalienável do direito à aprendizagem de todos – seja o pilar da ação de cada profissional e do desenvolvimento do trabalho coletivo na escola. Cabem mais estudos e investigações que aprofundem a reflexão sobre as consequências dessas ocorrências no trabalho do docente e do gestor e, principalmente, nos impactos das situações de conflito e violência nas relações de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (Org.). *Violência nas escolas*. Brasília, DF: Unesco, 2002.

AQUINO, Júlio G. A indisciplina e a escola atual. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 maio 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BHABHA, Homi. *O lugar da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 2005.

- CARDIA, Nancy. *Pesquisa sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violência em 10 capitais brasileiras*. Brasília, DF: Ministério da Justiça; Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.
- CECCON, Claudia et alii. *Conflitos na escola - modos de transformação: dicas para refletir e exemplos de como lidar*. São Paulo: Cecip; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.
- COSTA, Silvana Ferreira Magalhães. *Mediação de conflitos escolares e justiça restaurativa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.
- DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília, DF: Unesco, 2002.
- DIKER, Gabriela. Entre la ciencia ficción y la política: variaciones sobre la desaparición de lo escolar. In: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (Org.). *Educar: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial; Clacso, 2010. p. 149-163.
- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor – entrevista concedida a Angelina T. Peralva e Marília P. Sposito. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 222-231, 1997.
- FANFANI, Emilio T. *Culturas jovens e cultura escolar*. In: SEMINÁRIO ESCOLA JOVEM: UM OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO. 2000, Brasília, DF. *Anais...* Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2013.
- FOURREZ, Gérard. *Educar: docentes, alunos, escolas, éticas, sociedades*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2008.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- GOMES, Roberto Alves; MARTINS, Angela M. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. *Ensaio*, Fundação Cesgranrio, v. 24, p. 161-178, 2016.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1996.
- KLIKSBERG, Bernardo. *O desafio da exclusão: para uma gestão social eficiente*. São Paulo: Fundação do Desenvolvimento Administrativo; Fundap, 1997.
- LAPASSADE, Georges. *As microssociologias*. Brasília, DF: Liber Livros, 2005.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011.
- LEWKOWICZ, Ignacio. Escuela y ciudadanía. In: CORREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio (Org.). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas y familias perplejas*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 2008.
- LOPES, Rosilene Beatriz. *Significações de violências na perspectiva de professores que trabalham em escolas “violentas”*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.
- MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. *Violência escolar: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- MARTINS, Angela M. Educação e diretrizes de mudança: possibilidades e limites do Estado. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 15, p. 7-54, 1997.
- MARTINS, Angela M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 207-232, mar. 2002.
- MARTINS, Angela M. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 221-238, nov. 2003.

- MARTINS, Angela M. A constituição de trajetórias profissionais: possíveis contribuições ao debate sobre o trabalho docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 9, n. 46, p. 1-8, 2008. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008.
- MARTINS, Angela M. O campo das políticas públicas de educação: revisão de literatura. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, 2013.
- MARTINS, Angela M.; FURLANETTO, Ecléide C.; MACHADO, Cristiane. Significados atribuídos por professores mediadores comunitários a situações de conflito e violência em escolas públicas. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. 12., Curitiba, 2015. *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2015. p. 5074-5088.
- MARTINS, Angela M.; MACHADO, Cristiane. Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas. *Educar em Revista*, v. 59, p. 157-173, 2016.
- MARTUCCELLI, Danilo. Reflexões sobre a violência na condição moderna. *Tempo Social*, Revista de Sociologia, n. 1, p. 157-175, maio 1999.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- OLIBONI, Samara Pereira. *O bullying como violência velada: a percepção e ação dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2008.
- OLIVEIRA, Victor Rodrigues; FERREIRA, Diego. Violência e desempenho dos alunos nas escolas brasileiras: uma análise a partir do Saeb 2011. Trabalho apresentado na Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia – ANPEC, 2013.
- OZ, Amós. *Como curar um fanático*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- PASSEGGI, Maria Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. *Revista Educação do Centro de UFSM*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 2004.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania*. São Paulo: Cecip, 2007.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n. 19, de 12/02/2010*. São Paulo: Cenp/DRHU, 2010.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n. 1, de 20/01/2011*. São Paulo: Cenp/DRHU, 2011.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Seminário de Proteção Escolar: debate temas como bullying e prevenção de conflitos*. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/spec/seminario-protecao-escolar-debate-temas-bullying-prevencao-conflitos>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- SILVA, Dezir Garcia da. *Violência e estigma: bullying na escola*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.
- SPOSITO, Marília P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.
- SPOSITO, Marília P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.
- STAKE, R. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TIBÉRIO, Welington. *A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

ANGELA MARIA MARTINS

Pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas – FCC –, São Paulo, São Paulo, Brasil; coordenadora do Mestrado Profissional da Universidade Cidade de São Paulo – Unicid –, São Paulo, São Paulo, Brasil
ange.martins@uol.com.br

CRISTIANE MACHADO

Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo – PPGE/Unicid –, São Paulo, São Paulo, Brasil
cristiane13machado@yahoo.com.br

ECLEIDE CUNICO FURLANETTO

Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo – PPGE/Unicid –, São Paulo, São Paulo, Brasil
eclidean@terra.com.br

TEMA EM DESTAQUE

VIVER NA ESCOLA: INDISCIPLINA, VIOLÊNCIA E *BULLYING* COMO DESAFIO EDUCACIONAL

MARIANA GAIO ALVES

RESUMO

Indisciplina, violência e bullying nas escolas são hoje preocupações significativas da sociedade em geral e objeto de elevada atenção pelos meios de comunicação social. Neste artigo realiza-se uma sistematização global de resultados de investigação, apresentando, designadamente, a etapa exploratória de uma meta-análise de pesquisas de doutoramento. Essa etapa considera, apenas, as dissertações apresentadas em universidades portuguesas que são acessíveis através do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP. Para além da visibilidade social crescente das situações de indisciplina, violência e bullying, equacionam-se as dificuldades da sua delimitação conceptual e operacionalização empírica, bem como eventuais modalidades de intervenção no sentido de prevenir e regular ocorrências disruptivas em meio escolar. A sistematização global de resultados de investigação permite também identificar eventuais futuras linhas de pesquisa.

DISCIPLINA • VIOLÊNCIA • BULLYING • ESCOLAS

SCHOOL LIFE: LACK OF DISCIPLINE, VIOLENCE AND BULLYING AS AN EDUCATIONAL CHALLENGE

ABSTRACT

Lack of discipline, violence and bullying in schools today are significant concerns of society in general and the subject of much attention in the media. This article presents a global systematization of research results, focusing on the exploratory stage of a meta-analysis of doctoral research. This phase considers only dissertations submitted at Portuguese universities that are accessible through the Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal [Open Access Scientific Repository of Portugal] – RCAAP. In addition to the growing social visibility of the lack of discipline, violence and bullying, the difficulties of conceptual delineation and empirical operationalization, as well as methods of intervention in order to prevent and regulate disruptive occurrences in the school environment are related here. The global systematization of research results also enables the identification of possible future lines of research.

DISCIPLINE • VIOLENCE • BULLYING • SCHOOLS

VIVRE À L'ÉCOLE: INDISCIPLINE, VIOLENCE ET HARCÈLEMENT EN TANT QUE DÉFI ÉDUCATIONNEL

RÉSUMÉ

L'indiscipline, la violence et le harcèlement dans les écoles sont aujourd'hui des soucis significatifs de la société en général et l'objet de croissante attention des moyens de communication sociale. Dans cet article est faite une systématisation globale des résultats d'investigation en présentant, nominalement, l'étape exploratoire d'une métaanalyse des recherches de doctorat. Cette étape prend en compte seules les dissertations présentées dans des universités portugaises qui sont accessibles par la voie du Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal [Répertoire Scientifique d'Accès Ouvert de Portugal] – RCAAP. Audelà de la visibilité sociale croissante des situations d'indiscipline, de violence et de harcèlement, sont évaluées les difficultés de sa délimitation conceptuelle de son optimisation empirique, ainsi que les éventuelles modalités d'intervention dans le sens de prévenir et de régler les occurrences disruptives dans le milieu scolaire. La systématisation globale des résultats de l'investigation permet également d'identifier des éventuels futurs segments de recherche.

DISCIPLINE • VIOLENCE • HARCÈLEMENT • ÉCOLES

VIVIR EN LA ESCUELA: INDISCIPLINA, VIOLENCIA Y BULLYING COMO DESAFÍOS EDUCACIONALES

RESUMEN

En la actualidad, indisciplina, violencia y bullying en las escuelas son preocupaciones significativas de la sociedad en general y objeto de una elevada atención por los medios de comunicación social. En este artículo se realiza una sistematización global de resultados de investigación, presentando sobre todo la etapa exploratoria de un meta-análisis de investigaciones de doctorado. Esta fase considera tan sólo las disertaciones presentadas en universidades portuguesas que se encuentran accesibles por medio del Repositorio Científico de Acceso Abierto de Portugal – RCAAP. Más allá de la creciente visibilidad social de las situaciones de indisciplina, violencia y bullying, se ecuacionan las dificultades de su delimitación conceptual y operacionalización empírica, así como eventuales modalidades de intervención en el sentido de prevenir y regular ocurrencias disruptivas en el medio escolar. La sistematización global de resultados de investigación también permite identificar eventuales futuras líneas de investigación.

DISCIPLINE • VIOLENCIA • BULLYING • ESCUELAS

A escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim a própria vida.

John Dewey (1859-1952)

PARA O PEDAGOGO JOHN DEWEY (1859-1952), O PENSAMENTO NÃO EXISTE ISOLADO DA ação e, nesse sentido, mais do que uma preparação para a vida, a escola é um lugar de vida. A centralidade particularmente acentuada da escolaridade nas sociedades contemporâneas implica que a escola seja hoje um lugar de vida que ocupa um tempo cada vez mais longo no cotidiano de crianças, jovens e adultos, sejam estes alunos, professores ou outros profissionais da educação. Ora, considerando o modo como estes atores vivem na escola, as temáticas da indisciplina, violência e *bullying* referem-se a situações que são, na atualidade, uma preocupação muito evidente para a sociedade em geral e o objeto de intensa atenção pelos meios de comunicação social.

Embora essas situações atravessem as escolas desde sempre, as mesmas são frequentemente enfatizadas e destacadas como um problema que vem se agudizando nas últimas décadas. Tendo em conta que a visibilidade social crescente desse tipo de situação pode não significar necessariamente sua maior frequência e/ou gravidade, argumenta-se que a mesma deve ser associada a transformações estruturais, as quais, no quadro das sociedades contemporâneas, representam as crianças e jovens como grupos que se encontram geralmente em risco (mas que são também geradores de risco) e as escolas como locais progressivamente mais inseguros (SEBASTIÃO; ALVES; CAMPOS, 2010).

Este artigo propõe uma sistematização global, necessariamente provisória, de resultados de investigação que explicitem o desafio

educacional que as situações de indisciplina, violência e *bullying* significam para a vida quotidiana nas escolas. Nomeadamente, equacionam-se a visibilidade social crescente desta temática e as dificuldades da sua delimitação conceptual e operacionalização empírica, bem como eventuais modalidades de intervenção para prevenir e regular este tipo de situações em meio escolar.

Assim, na primeira secção do artigo, apresentam-se e discutem-se ideias provenientes da revisão de literatura sobre indisciplina, violência e *bullying*, apontando os contornos da crescente visibilidade social destas situações, bem como as vicissitudes que rodeiam sua delimitação conceptual e operacionalização empírica. Na segunda secção, também com base em resultados de investigação, introduz-se a reflexão sobre prevenção e regulação deste tipo de situações em contexto escolar. As duas secções seguintes resultam de uma meta-análise de pesquisas doutorais sobre as temáticas em apreço, a qual se encontra na sua fase exploratória e se circunscreve às dissertações apresentadas em universidades portuguesas e acessíveis através do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP. Primeiramente, explicitam-se os procedimentos seguidos na meta-análise e as características gerais das dissertações analisadas para, seguidamente, se apreciarem as opções de pesquisa adoptadas pelos doutorandos e, numa lógica cumulativa, os seus principais resultados de investigação. Desse modo, torna-se possível aprofundar o conhecimento e a reflexão sobre indisciplina, violência e *bullying* nas escolas, bem como considerar, na nota conclusiva do artigo, as implicações daí decorrentes para formas de intervenção em contexto escolar que permitam prevenir e regular tais situações. Igualmente se identificam, na secção final, algumas pistas de investigação a serem desenvolvidas futuramente, visando ao aprofundamento do conhecimento sobre as temáticas em apreço.

INDISCIPLINA, VIOLÊNCIA E BULLYING NA ESCOLA: ENTRE A VISIBILIDADE SOCIAL E A DELIMITAÇÃO CONCEPTUAL

De acordo com diversos autores (SEBASTIÃO; ALVES; CAMPOS, 2003; AMADO, 1999; WOODS, 2001; BLAYA, 2008), as questões de indisciplina, violência e *bullying* em meio escolar são uma preocupação transnacional e atravessam a escola desde sempre, mas importa sublinhar que as mesmas assumem na contemporaneidade novos contornos. Para tanto contribuem tendências de mudança que se vêm verificando nos últimos anos, em resultado quer da elevada mediatização dos fenómenos educativos quer do crescimento e diversificação dos públicos escolares a que se associa o debate em torno dos modos de trabalho pedagógico na escola.

No que respeita à mediatização das questões educativas, importa assinalar a existência de uma clara descoincidência entre os discursos públicos sobre as questões de indisciplina, violência e *bullying* em meio escolar e os resultados da investigação que vem sendo desenvolvida sobre esta mesma temática. As situações em análise são frequentemente retratadas, nos discursos públicos e mediáticos, como tendo uma dimensão alarmante e extremamente preocupante, enquanto os resultados de pesquisas e estudos indicam que sua presença é moderada e raramente configurando situações de extrema gravidade, mas mesmo assim não podendo ser ignorada.

Não obstante, saliente-se que, numa perspetiva temporal e internacional, parece ter sido registrado, de acordo com Blaya (2008), um aumento médio da violência em meio escolar nos Estados Unidos e na Europa, ainda que a pesquisa sobre estas matérias não permita reconhecer com exatidão a tal dimensão quantitativamente elevada tantas vezes atribuída pelos discursos correntes e mediáticos (SEBASTIÃO; ALVES; CAMPOS, 2010; AMADO, 1999). Os contornos e razões explicativas desta descoincidência entre discursos correntes e mediáticos e resultados de investigação revelam a construção de uma percepção social dos fenómenos em análise que, por si só, pode ser objeto de uma reflexão e pesquisa aprofundadas que estão para além dos objetivos deste texto. Não deixamos de salientar, contudo, que a visibilidade mediática destes fenómenos em Portugal faz parte de um conjunto de debates recorrentes sobre o “estado” do sistema educativo nacional, que ocorrem no espaço público e são ampliados pela imprensa.

Acrescente-se, ainda, que a visibilidade pública e mediática das questões da indisciplina, violência e *bullying* na escola é indissociável das tendências das últimas décadas no sentido do crescimento e diversificação dos públicos escolares e, conseqüentemente, das reflexões em torno dos modos de organização e trabalho pedagógico na escola. É que, subjacente a estas tendências evolutivas, assinala-se a existência de uma tensão entre a procura de garantir iguais oportunidades de acesso e sucesso educativos para todos e a “construção ativa de uma nova modernidade educativa, mais próxima do discurso da individualização e do imperativo da construção da autonomia individual” (ALMEIDA; VIEIRA, 2006, p. 67). Concomitantemente, do ponto de vista pedagógico, esta tensão associa-se ao debate em torno dos modos não só de estruturação dos sistemas educativos (com diferentes vias e modalidades de ensino), mas também de trabalho pedagógico com os alunos, os quais podem assumir um carácter de uniformidade ou fazer emergir a possibilidade da diversidade, abrindo caminho a iniciativas pautadas pela preocupação com grupos específicos de alunos.

A abordagem da temática da indisciplina, violência e *bullying* requer, de forma premente, a delimitação conceptual desses conceitos

que frequentemente abrangem situações ora distintas ora semelhantes. A este propósito, é interessante notar que as representações dos atores presentes na escola apontam, em geral, para que a indisciplina e a violência constituam fenómenos diferentes, considerando-se a segunda mais grave (implica agressividade física e verbal) do que a primeira (associa-se a comportamentos incorretos e incivilidades) (SEBASTIÃO; ALVES; CAMPOS, 2003). Além disso, nos debates sociais, públicos e mediáticos em Portugal, é frequente surgir o termo *bullying* entendido tanto como a designação mais ampla que abrange todas as situações de indisciplina e violência, como enquanto sinónimo de violência. Aliás, na difusão generalizada do termo *bullying*, observa-se que o mesmo é utilizado para descrever qualquer tipo de situação de violência ou mesmo de indisciplina, embora na literatura científica seja associado apenas a casos de agressão com um carácter sistemático, continuado e intencional (SEBASTIÃO; ALVES; CAMPOS, 2003).

Adicionalmente, importa também sublinhar que a operacionalização dos conceitos de indisciplina, violência e *bullying* apresenta limites e dificuldades. Por um lado, um mesmo ato pode, consoante os protagonistas envolvidos e o contexto espacial e organizacional em que tem lugar, ser (ou não) classificado como indisciplina, violência ou *bullying*. Por exemplo, um empurrão a um colega pode configurar um ato desse tipo, dependendo do espaço e tempo em que ocorre, bem como da intensidade e intencionalidade com que é realizado. Por outro lado, esta é uma temática que afecta a imagem das escolas e sobre a qual estas constroem estratégias de maior ou menor visibilidade em função de preocupações específicas.

Na verdade, estas ocorrências podem (ou não) ser comunicadas por cada organização escolar a instâncias externas, tendo em conta preocupações específicas. A comunicação deste tipo de situações, por vezes, pode ser um meio para solicitar ou justificar medidas de ação e apoios para a intervenção na organização escolar em causa,¹ mas, outras vezes, é evitada com a finalidade de assegurar uma imagem positiva da escola. A este propósito, uma pesquisa comparativa em cinco países europeus indica que as opções tomadas em matéria de indisciplina, violência e *bullying* são muitas vezes utilizadas para modificar a imagem externa da escola (VAN ZANTEN, 2006). Nessa mesma pesquisa, assinala-se que, nos países em que a possibilidade de os encarregados de educação escolherem a escola dos seus educandos assume grande expressividade, as questões da disciplina/indisciplina são um critério importante para fundamentar as opções das famílias.

Para além da reflexão sobre dificuldades de delimitação conceptual e de operacionalização empírica, importa também considerar as causas deste tipo de situações. Nesse domínio, são recorrentemente expressas visões segundo as quais certos alunos são naturalmente

1 No caso português, a situação de determinada escola no que respeita à ocorrência de situações de indisciplina, violência e *bullying* é um dos fatores a considerar para a sua inclusão em programas específicos (como o das Escolas TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), que, em princípio, asseguram o acesso a recursos físicos, financeiros e humanos adicionais.

violentos, sendo a indisciplina, a violência e o *bullying* inevitáveis e incontroláveis, sobretudo, em meios sociais e culturais desfavorecidos. Todavia, vários resultados de investigação contrariam esta perspectiva de existência de uma relação direta e inequívoca entre determinados contextos socioculturais e a ocorrência com mais frequência de situações de indisciplina, violência e *bullying*.

A título ilustrativo, cita-se uma pesquisa que parte do reconhecimento de que “os jovens das camadas populares são frequentemente representados – de uma forma negativa e generalizada – como sendo ‘indisciplinados’, ‘bagunceiros’ ou ‘violentos’” (SILVA, 2013, p. 145) para concluir, em convergência com outros estudos, que:

[...] não é possível estabelecer uma relação direta e unilateral entre a origem social dos sujeitos e as suas formas de conduta no ambiente escolar”, pois os comportamentos dos alunos “tendem a ser fortemente influenciados pelas características do contexto pedagógico a que eles são expostos, em especial pelas características pedagógicas, relacionais e disciplinares de seus professores” salientando-se ainda que “nenhum estudante apresenta um comportamento que seja sempre de extrema regularidade e coerência”. (SILVA, 2013, p. 152-153)

Igualmente a título ilustrativo, importa recordar resultados de pesquisas (SEBASTIÃO, 2013; SEBASTIÃO; ALVES; CAMPOS, 2010) que permitem evidenciar, entre outros aspetos: que a esmagadora maioria das escolas em Portugal continental não relatava qualquer incidente de violência, enquanto apenas uma ínfima minoria tinha mais de 50 ocorrências anuais; cerca de metade das ocorrências reportadas situava-se na Área Metropolitana de Lisboa; o número mais significativo de situações ocorria no primeiro período escolar entre setembro e novembro; há mais agressores do sexo masculino e mais vítimas do sexo feminino; os grupos etários de 11 a 13 anos e de 14 a 16 anos e os níveis de escolaridade dos 2º e 3º ciclos são aqueles nos quais se registam mais incidentes.

Estes resultados de diferentes pesquisas revelam que existem variações na ocorrência de situações de indisciplina, violência e *bullying* no interior do sistema educativo, pelo que as mesmas não são uma fatalidade incontornável que possa ser associada a determinados contextos socioeconómicos ou socioculturais ou a características definidas dos indivíduos, pois assumem uma natureza eminentemente relacional e contextual. Noutros termos, importa sublinhar que as ações e opções dos professores e de outros atores das escolas são fundamentais para potenciar ou limitar a ocorrência daquele tipo de situações. Com efeito, a investigação tem vindo a permitir:

[...] compreender as dinâmicas específicas de cada situação de violência como um arranjo relacional, entendido como o cruzamento num espaço-tempo particular dos processos transversais às sociedades com as decisões tomadas em situação de interação face a face. (SEBASTIÃO, 2013, p. 34)

PREVENIR E REGULAR SITUAÇÕES DISRUPTIVAS: UM DESAFIO PARA A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A análise dos dados produzidos pelo Observatório de Segurança Escolar do Ministério da Educação sobre a situação em todas as escolas públicas portuguesas entre 2006/07 e 2008/09 sugere que a negociação e produção coletiva de normas e regras escolares, bem como o envolvimento dos níveis de gestão intermédia no funcionamento das organizações escolares e a construção de uma cultura de escola partilhada, constituem elementos fundamentais para prevenir e regular situações de indisciplina, violência e *bullying* em meio escolar (ALVES, 2013). A pertinência desta perspetiva é ainda apoiada pela análise de resultados de outras pesquisas que evidenciam a importância de elementos referentes à organização escolar na ocorrência destas situações, pelo que se descrevem em seguida algumas dessas pesquisas que se apoiam em estudos de caso.

Numa escola urbana de 2º e 3º ciclos do ensino básico da cidade do Porto, foi realizada uma investigação de mestrado que visou, principalmente, analisar as estratégias definidas pela própria escola para responder a situações de violência escolar (AMARAL, 2007). No plano metodológico, a pesquisa baseou-se na observação direta, conversas informais, análise documental e entrevistas a alunos, professores e funcionários. Embora a escola tenha sido selecionada para a realização da pesquisa por existirem indicações de que as situações de indisciplina, violência e *bullying* estariam a diminuir, constatou-se que os funcionários concordavam com esta opinião, mas os professores afirmaram que o número de situações se vinha mantendo nos últimos anos. Na ausência de dados sistematizados sobre participações e ocorrências, também não se identificaram nesta escola medidas especificamente pensadas e orientadas para reduzir as manifestações de indisciplina, violência e *bullying*. Outras medidas implementadas noutros contextos escolares, como a presença de animadores culturais, o enriquecimento das atividades dos clubes temáticos e várias iniciativas culturais e de lazer ou ainda o envolvimento mais intenso da associação de pais como parceira, não foram neste caso uma opção segundo a autora do estudo (AMARAL, 2007).

Numa outra pesquisa de mestrado (CAEIRO, 2009) foi também realizado um estudo de caso numa escola de 2º e 3º ciclos situada na periferia de Lisboa, procurando analisar as estratégias desenvolvidas

diante de comportamentos disruptivos. Através de realização de entrevistas, conversas informais e análise dos registos das ocorrências comunicadas para o exterior (ao Ministério da Educação) e referenciadas internamente (Gabinete de Intervenção Disciplinar da Escola), foi recolhida informação que permite destacar alguns elementos conclusivos. Regista-se, neste caso concreto, a ausência de uma liderança pedagógica efetiva quer a nível dos órgãos de direção quer em termos de gestão intermédia, bem como uma incapacidade de mobilizar as equipas docentes. Desse modo, argumenta-se que a ocorrência de numerosas situações de violência decorre da acumulação de pequenas situações e da inação ou negligência em face das mesmas. Também a lógica uniformizadora das estruturas curriculares e a ausência de um regulamento claro e concreto parecem beneficiar o aumento das ocorrências, dando origem a um sistema de regulação punitiva mas ineficaz, na opinião do autor do estudo (CAEIRO, 2009).

Importa referenciar também os resultados de uma outra pesquisa de mestrado que não se centrou especificamente no tema da indisciplina, violência e *bullying* em meio escolar, mas que sublinha o modo como, em resultado da experiência de implementação de turmas de percurso curricular alternativo numa escola de 2º e 3º ciclos em Almada, se verificou a redução do número deste tipo de situações entre os alunos (VALVERDE, 2009). Metodologicamente assente na inquirição de alunos, pais e professores através de entrevistas e questionários, bem como na observação direta, o estudo registou neste caso concreto diversas alterações consideradas positivas no comportamento dos alunos em termos disciplinares, assim como na sua motivação para o trabalho escolar e nos seus resultados escolares. De entre os aspetos considerados importantes para dar lugar a estas mudanças positivas, destacam-se a alteração das práticas pedagógicas dos professores, com reforço da personalização da relação entre professor e aluno, o reduzido número de alunos por turma, o trabalho conjunto dos professores de cada turma com uma periodicidade mais intensa do que o habitual e a continuidade de um mesmo grupo de professores a lecionar para a mesma turma em dois anos consecutivos.

Por seu turno, Amado (1999) revela que os fatores relacionais parecem ter grande relevo na prevenção e regulação da indisciplina, destacando, neste âmbito, a comunicação e a motivação para os conteúdos que remetem para as estratégias didáticas e métodos de ensino, assim como o clima relacional estabelecido entre professores e alunos e os valores subjacentes a esses modos de trabalho pedagógico. Recorda o mesmo autor que estas afirmações têm subjacente a ideia de que a responsabilidade dos professores não diz respeito apenas ao que se passa no interior das salas de aula e que os mesmos são corresponsáveis na

organização e gestão do estabelecimento escolar, bem como na escolha e implementação de modos de trabalho pedagógico específicos.

Refira-se, ainda, um estudo que tem como ponto de partida os dados nacionais existentes sobre violência nas escolas, mas que se desenvolve com base na análise comparativa de duas escolas contrastantes, quer do ponto de vista das situações de conflito, quer no que se refere ao meio social envolvente (SEBASTIÃO; CAMPOS; MERLINI, 2011). Este estudo permitiu concluir que é na escola enquanto organização, e no seu modo de funcionamento, que se identificam alguns fatores que fortemente influenciam a ocorrência de situações disruptivas. Entre esses fatores, os autores destacam a centralidade de elementos como a liderança e coordenação no interior da organização escolar, o modo como são definidas e apropriadas internamente as estratégias de regulação e prevenção das situações disruptivas ou ainda os mecanismos e práticas efetivas de resposta às situações que ocorrem. Ou seja:

É por isso importante que as escolas definam antecipadamente estratégias e desenvolvam mecanismos e dinâmicas que permitam regular o comportamento dos alunos, e que procurem um maior envolvimento com as famílias dos mesmos, se empenhem na construção de medidas adequadas às circunstâncias das escolas, estabeleçam uma comunicação clara e uma coordenação efetiva entre os diferentes níveis organizacionais. Mobilizando ativamente os recursos disponíveis para prevenir e resolver as situações de conflito [...]. (SEBASTIÃO; CAMPOS; MERLINI, 2011, p. 114)

Em síntese, os resultados de pesquisa apresentados procuram ilustrar e fundamentar a ideia de que indisciplina, violência e *bullying* em meio escolar constituem fenómenos que são influenciados pelos modos de ação (ou inação) implementados em cada organização escolar e/ou mesmo por cada conjunto de professores de uma mesma turma. Assim, embora não ignorando que este tipo de situação pode ser afetado por fatores externos à escola (inerentes aos próprios alunos e aos meios socioeconómicos e familiares em que vivem), importa sublinhar que as organizações escolares e os modos de trabalho pedagógico aí propostos são elementos cruciais para prevenir e regular tais situações.

Por fim, importa sublinhar que, para além do espaço de sala de aula, a investigação também indicia que os espaços de recreio e os tempos livres dentro da escola são, muitas vezes, o contexto em que ocorrem situações de indisciplina, violência e *bullying* (SEBASTIÃO; ALVES; CAMPOS, 2010, 2003). Assim, argumenta-se que essas ocorrências surgem como “preocupações transversais a todos os espaços e tempos escolares, ou seja, como uma dimensão incontornável para pensar os modos de habitar a escola” (ALVES, 2013, p. 130). Desse modo, destaca-se

a relevância de considerar a escola uma organização composta por espaços formais, não formais e informais de educação, pelo que a prevenção deste tipo de situações exige considerar a organização na sua globalidade e as interligações de todos os espaços e tempos que a compõem.

A META-ANÁLISE DAS PESQUISAS DOUTORAIS: CARACTERIZAÇÃO GERAL

A meta-análise apresentada neste artigo toma por objeto as pesquisas doutorais acessíveis através do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP – e corresponde a uma etapa exploratória. Neste âmbito, optou-se por considerar as dissertações de doutoramento apresentadas em universidades portuguesas que foram identificadas através da pesquisa no RCAAP com as palavras-chave, utilizadas separadamente, “indisciplina”, “violência escolar” e “*bullying*”. Perspetiva-se, no futuro, o alargamento da meta-análise a outras dissertações de doutoramento, apresentadas em Portugal ou noutros países, que entretanto venham a ser identificadas e/ou terminadas.

De momento, numa etapa exploratória, a meta-análise incide sobre o conjunto de sete teses de doutoramento identificadas no RCAAP, que foram aprovadas em universidades portuguesas e nas quais a indisciplina, a violência na escola e o *bullying* constituem focos principais de investigação. Sabe-se que este conjunto de sete dissertações não esgota todas as pesquisas doutorais já realizadas em Portugal sobre o tema, mas temos boas razões para supor que inclui a sua maioria e as mais recentes (todas foram apresentadas entre 2006 e 2012), visto que todos os repositórios digitais de universidades portuguesas são pesquisáveis na plataforma do RCAAP e é já uma prática comum que as dissertações sejam aí colocadas.

Importa sublinhar que a finalidade desta meta-análise não consiste em avaliar a qualidade das pesquisas consideradas, procurando-se alternativamente sistematizar as respectivas características teórico-conceptuais e metodológicas e suas principais conclusões, com a preocupação de conhecer a investigação desenvolvida sobre este tema educativo específico. Noutros termos, a realização da meta-análise visa conhecer a pesquisa que vem sendo realizada sobre indisciplina, violência e *bullying* na escola, dando continuidade a um exercício anterior de sistematização de pesquisas disponíveis sobre estas temáticas (ALVES, 2013).

O Quadro 1 caracteriza genericamente o conjunto de dissertações em análise.

QUADRO 1

DISSERTAÇÕES INCLUÍDAS NA FASE EXPLORATÓRIA DA META-ANÁLISE

TÍTULO, AUTOR E DATA	INSTITUIÇÃO	ÁREA CIENTÍFICA
<i>Comportamento de bullying entre pares, bem estar e ajustamento escolar</i> ; Sónia Seixas; 2006	Universidade de Coimbra	Doutoramento em Psicologia, especialidade de Psicologia Pedagógica
<i>A cobertura jornalística da violência na escola na imprensa portuguesa (1998-2002)</i> ; Elsa Rebelo; 2008	Universidade Nova de Lisboa	Doutoramento em Ciências da Comunicação, área de Jornalismo
<i>(In)disciplina e (inter)acção pedagógica: do discurso às práticas</i> ; Ana Paula Gonçalves; 2011	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Doutoramento em Educação
<i>Na escola tu és feliz? Estudo sobre as manifestações e implicações do bullying escolar</i> ; Fernando Ornelas Melim; 2011	Universidade do Minho	Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade em Educação Física, Lazer e Recreação
<i>Bullying nas escolas: prevenção e intervenção</i> ; José Ilídio de Sá; 2012	Universidade de Aveiro	Doutoramento em Ciências da Educação
<i>Os benefícios das atividades lúdicas para a prevenção do bullying escolar</i> ; João Eloir Carvalho; 2012	Universidade do Minho	Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade em Educação Física, Lazer e Recreação
<i>Jogos e brincadeiras na escola: prevenção do bullying entre crianças no recreio</i> ; Paulo César Barros; 2012	Universidade do Minho	Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade em Educação Física, Lazer e Recreação

Fonte: Elaboração da autora.

Em primeiro lugar, a leitura do quadro revela que a pesquisa a nível de doutoramento sobre os temas em estudo é realizada com enquadramentos institucionais e disciplinares bastante variados: três dissertações foram apresentadas na Universidade do Minho e as restantes nas Universidades de Coimbra, Aveiro, Nova de Lisboa e Lusófona de Humanidades e Tecnologias; três dissertações foram apresentadas no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança (especialidade em Educação Física, Lazer e Recreação), duas em Educação ou Ciências da Educação, uma em Psicologia (especialidade de Psicologia Pedagógica) e uma em Ciências da Comunicação.

Em segundo lugar, é notório através da leitura do Quadro 1 que o termo *bullying* assume um destaque significativo no conjunto das dissertações analisadas, em especial nas apresentadas nos anos mais recentes, integrando o título de cinco dessas pesquisas e sendo objeto de aprofundamento teórico-conceptual nesse mesmo conjunto de trabalhos (SEIXAS, 2006; MELIM, 2011; SÁ, 2012; CARVALHO, 2012; BARROS, 2012). Num dos casos, o conceito de violência é, em paralelo, objeto de análise pelo autor da dissertação (CARVALHO, 2012), mas nos restantes a ênfase é colocada sobretudo no conceito de *bullying*, examinando-se, neste conjunto de cinco dissertações, as respectivas, manifestações, causas e consequências, atores envolvidos, características desses atores, programas de intervenção e regulação, entre outras temáticas.

Nas outras duas dissertações, são os termos de indisciplina e violência que assumem o protagonismo principal: num caso (GONÇALVES,

2011) defende-se uma abordagem multidisciplinar da indisciplina (recorrendo a contributos da sociologia, psicologia e pedagogia) e consideram-se as respectivas causas observando os contextos familiar, socioeconómico, escolar e os próprios professores; noutra caso (REBELO, 2008) problematiza-se o conceito de violência humana em geral e reflete-se sobre abordagens teóricas para o mesmo, de modo a alicerçar a delimitação do conceito mais particular de violência na escola. Provavelmente, este enquadramento mais genérico (e não predominantemente centrado nas problemáticas escolares e pedagógicas) está relacionado com a circunstância de esta ser a única dissertação (no conjunto das sete) que não se enquadra num domínio institucional e disciplinar de Ciências de Educação.

PRINCIPAIS RESULTADOS DAS PESQUISAS DOUTORAIS: UMA PRIMEIRA META-ANÁLISE

A análise, de modo transversal e cumulativo, dos resultados das sete pesquisas doutorais consideradas torna imprescindível que se explicitem previamente as abordagens metodológicas privilegiadas pelos seus autores. Assim, interessa salientar que, em seis pesquisas doutorais, procedeu-se à auscultação dos alunos, sendo que na maioria das situações foram inquiridos aqueles que frequentavam o 3º ciclo e só em alguns casos os que estudavam no 2º ciclo ou no ensino secundário. A auscultação dos alunos é realizada, primordialmente, através de inquéritos por questionários, os quais, em três casos, correspondem a instrumentos preexistentes: um centrado no autoconceito e saúde em adolescentes (SEIXAS, 2006); e os outros dois utilizando uma adaptação de um questionário desenhado por Dan Olweus² (MELIM, 2011; BARROS, 2012).

Em paralelo, numa lógica de complementaridade, existem duas pesquisas nas quais foram também auscultados pais e professores (GONÇALVES, 2011) ou apenas os profissionais das escolas (CARVALHO, 2012). Neste conjunto de seis dissertações, verificam-se ainda duas situações em que se recorreu adicionalmente à análise documental, seja no âmbito do estudo de caso de uma escola (GONÇALVES, 2011), seja para efetuar um estudo comparativo de doze programas de prevenção de *bullying* existentes em países anglo-saxónicos (SÁ, 2012).

Somente numa das dissertações consideradas se adoptou uma abordagem metodológica que não envolve a auscultação direta dos atores escolares. Trata-se da pesquisa no âmbito de Ciências da Comunicação, assentada na análise de conteúdo e na análise crítica do discurso da cobertura jornalística da violência escolar entre 1998 e 2002 em quatro jornais diários portugueses (*Correio da Manhã*, *Diário de Notícias*, *Jornal de Notícias* e *Público*) (REBELO, 2008).

Sublinhe-se também que, no conjunto das dissertações analisadas, apenas duas abordam escolas situadas no Brasil (CARVALHO, 2012;

2

Dan Olweus é um pesquisador da Universidade de Bergen (Noruega) que, desde a década de 1970, tem desenvolvido trabalho de investigação e intervenção na área do *bullying*. Nas duas pesquisas doutorais mencionadas, foi utilizado um questionário originalmente desenhado por este investigador, mas adaptado por Pereira (2007) (citada em MELIM, 2011; BARROS, 2012).

BARROS, 2012), enquanto todas as restantes incidem sobre contextos empíricos situados em território português (em Lisboa, na zona centro de Portugal e na Região Autónoma da Madeira).

É ainda relevante salientar que, em três das dissertações analisadas (SÁ, 2012; CARVALHO, 2012; BARROS, 2012), a pesquisa doutoral realizada englobou uma etapa de intervenção: seja através da implementação de um projeto-piloto de prevenção numa escola secundária com 3º ciclo no ano lectivo de 2010/11, o qual envolveu mais diretamente os alunos e professores de uma turma de 7º ano e outra de 10º ano (SÁ, 2012); seja tendo por base uma intervenção, com a duração de cinco meses e ao nível da 3ª e 4ª séries, em duas escolas públicas situadas em São José dos Pinhais (Paraná, Brasil); seja pela elaboração e implementação de um programa de prevenção de *bullying* que incluiu a inserção de materiais recreativos durante o horário de recreio, diariamente e durante um período de seis meses, ao nível da 3ª e 4ª séries numa escola da rede municipal de São José dos Pinhais (Paraná, Brasil) (BARROS, 2012).

Assim sendo, os aspectos a destacar com base na leitura transversal dos principais resultados das sete dissertações consideradas, ainda que possam ser fragmentados, indiciam tendências gerais em matéria de indisciplina, violência e *bullying* que se manifestam em diferentes escolas e abrangendo vários níveis de escolaridade, com exceção dos primeiros anos de escolaridade (isto é, 1º ciclo de ensino básico em Portugal e 1ª e 2ª séries de ensino fundamental no Brasil) e do ensino superior. Aliás, essa leitura transversal reforça e permite detalhar alguns aspectos já anteriormente referidos neste artigo.

Desde logo, parece ser consensualmente aceite pelos autores das pesquisas doutorais que as situações em estudo são multidimensionais, envolvem uma multiplicidade de causas e consequências, são alvo de uma diversidade de perspetivas por parte dos diferentes atores nelas envolvidos (alunos, pais, professores) e caracterizam-se pela sua complexidade. A título ilustrativo, indique-se que Gonçalves (2011, p. 341) refere que a investigação realizada permitiu “fundamentar a convicção de que são múltiplas as dimensões que definem a relação pedagógica e a emergência de atos disruptivos em contexto da sala de aula e que a diversidade de realidades (de alunos, pais e professores) emerge na complexidade desta temática”, enquanto Melim (2011, p. 218) se refere à “complexidade dos factos que envolvem o *bullying*” e Sá (2012, p. 14) à “elevada complexidade que distingue este fenómeno”.

Não obstante, o reconhecimento das características de multidimensionalidade e complexidade não resulta num posicionamento fatalista que aceite a impossibilidade de se realizarem intervenções no sentido de minimizar as ocorrências e as suas respectivas consequências. Com efeito, parece ser igualmente consensual para os autores das pesquisas doutorais que as ocorrências que podem ser classificadas de

indisciplina, violência e *bullying* resultam de dinâmicas contextuais e estão dependentes das ações e opções das escolas enquanto organizações, bem como dos professores e outros atores que as protagonizam. A este propósito, uma das dissertações destaca o papel dos professores e sugere que “a eficácia do exercício da profissionalidade docente resulta do domínio de conhecimentos multidisciplinares em permanente formação e revitalização” (GONÇALVES, 2011, p. 341) no que respeita aos fenómenos em apreço.

Assim sendo, a análise de programas de prevenção e regulação de *bullying* assume particular pertinência, bem como a respectiva implementação a título experimental concretizada em algumas das pesquisas doutorais em análise (SÁ, 2012; CARVALHO, 2012; BARROS, 2012). Considera-se que a análise e experimentação de programas de prevenção e regulação constitui um elemento inovador significativo nestas pesquisas doutorais, o qual importa assinalar e permite contributos pertinentes.

Neste âmbito, destaque-se que os autores tendem a argumentar pelo sucesso das intervenções realizadas: Carvalho (2012) afirma que os resultados da sua pesquisa apontam para uma redução nos números relativos ao envolvimento dos alunos em casos de *bullying* após o período de intervenção, o que parece comprovar a eficiência da aplicação das atividades lúdicas em contexto escolar. Similarmente, Barros (2012) reuniu indícios de que a inserção de materiais recreativos no horário do recreio contribui para a prevenção e diminuição das práticas agressivas, em crianças na faixa etária dos 9 aos 10 anos. Por seu turno, Sá (2012) sustenta que a pesquisa indica que as escolas e os seus atores podem fazer diferença na busca de resolução de problemas nas relações interpessoais, pelo que é importante que assumam a responsabilidade de atuar na prevenção e intervenção em situações de *bullying*. Já no caso de uma outra pesquisa, baseada na inquirição de 1.818 alunos do 5º ao 9º ano de escolas públicas de 2º e 3º ciclos da Região Autónoma da Madeira, concluiu-se que a prática desportiva não é tão benéfica e relevante na prevenção de ocorrências de *bullying* quanto inicialmente se supunha (MELIM, 2011).

No que respeita à pesquisa doutoral que analisou a cobertura jornalística dos temas em análise em quatro jornais portugueses, os resultados indicam a significativa frequência de utilização das palavras de indisciplina e violência, muitas vezes com uma elevada proximidade semântica entre ambas como se de sinónimos se tratassem. Na sua análise, esta pesquisa doutoral realça que a visibilidade social assinalável desta temática se acentuou progressivamente a partir da década de 1990, parecendo simbolizar, de algum modo, uma certa dessacralização da profissão docente e da instituição escolar (REBELO, 2008).

A visibilidade social crescente das situações de indisciplina, violência e *bullying* coexiste, todavia, com o reconhecimento generalizado,

entre os autores das pesquisas doutorais, de que a sua presença pode ser classificada como moderada nos diferentes contextos empíricos investigados. Apenas parecem existir preocupações um pouco mais acentuadas no caso das duas investigações realizadas em escolas do Paraná (Brasil), em que as situações disruptivas são apontadas como podendo assumir elevada incidência (BARROS, 2012; CARVALHO, 2012).

Igualmente importa assinalar que, no conjunto das pesquisas doutorais analisadas, se reforça o entendimento generalizado dos seus autores de que os fenómenos em análise ocorrem nos vários espaços escolares, existindo casos em que se focam em especial na análise das situações em sala de aula (GONÇALVES, 2011) e outros que conferem uma atenção peculiar aos espaços de recreio (BARROS, 2012). Há ainda indícios, em várias pesquisas doutorais, de que a maioria das agressões verificadas nos vários contextos escolares investigados é sobretudo verbal (e, em menor número, físicas) (SÁ, 2012; CARVALHO, 2012; BARROS, 2012), bem como que os respectivos protagonistas parecem corresponder, com bastante frequência, a alunos com fraco desempenho escolar (SEIXAS, 2006; MELIM, 2011).

Por fim, saliente-se que nas reflexões dos autores das pesquisas analisadas é comum que seja referenciada uma nova configuração dos fenómenos em análise designada como *cyberbullying* (SEIXAS, 2006; REBELO, 2008; GONÇALVES, 2011; MELIM, 2011; SÁ, 2012; BARROS, 2012). Esta manifestação de *bullying* remete à presença generalizada das tecnologias e das redes sociais na vida quotidiana dos atores escolares, em especial os alunos, e provavelmente requer o desenvolvimento de investigação específica e aprofundada no futuro.

NOTA CONCLUSIVA

Tal como é sugerido pelas palavras de John Dewey (1859-1952), a escola não é uma preparação para a vida, mas sim a própria vida. A leitura cumulativa de várias reflexões e estudos sobre indisciplina, violência e *bullying* indica que esse tipo de situação não é um acontecimento pontual e desviante, mas sim um elemento integrante da vida nas escolas ao longo dos tempos, constituindo-se como um desafio educacional para os diferentes atores escolares.

Embora tratando-se de situações que atravessam as escolas desde sempre, observa-se que indisciplina, violência e *bullying* têm vindo a ser objeto de uma visibilidade social crescente nas últimas décadas, o que é ilustrado pelo destaque conferido ao tema pelos meios de comunicação social. A este propósito, importa considerar a hipótese de esse destaque crescente estar também associado a alterações que remetem para a concorrência entre meios de comunicação social por audiências cada vez mais alargadas desde os últimos anos do século XX, resultando

no aumento de algum sensacionalismo na forma como se abordam os temas. De facto, uma dissertação apresentada na área de Ciências da Comunicação e integrada na meta-análise apresentada neste artigo permite concluir que esse destaque vem se acentuando desde os anos 1990, no caso dos jornais portugueses, num contexto geral de alguma dessacralização do trabalho dos professores e das escolas. Esta mesma dissertação sugere que os termos indisciplina e violência são utilizados frequentemente de forma indistinta nos discursos midiáticos, enquanto no conjunto das pesquisas doutorais consideradas é o termo *bullying* que mais frequentemente é mobilizado para delimitar o âmbito conceptual e analítico sobre o qual incidem as investigações.

A sistematização global de resultados de investigação realizada neste artigo permitiu evidenciar que os vários espaços físicos escolares, e mesmo o domínio virtual das tecnologias, são palcos potenciais nos quais ocorrem situações de indisciplina, violência e *bullying*. Aliás, do ponto de vista da investigação futura, assinale-se que as situações de *cyberbullying* se revestem de especificidades que, muito provavelmente, justificam sua exploração mais aprofundada, segundo estratégias metodológicas necessariamente inovadoras, de forma a considerar o domínio das tecnologias e das redes sociais. Em paralelo, uma outra linha possível de investigação educativa no futuro corresponde a estudos, ainda escassos ou mesmo inexistentes, que favoreçam uma análise longitudinal do modo como indisciplina, violência e *bullying* se desenvolvem ao longo de um determinado período de tempo em grupos e contextos específicos.

No que respeita ao enquadramento institucional e disciplinar das pesquisas doutorais englobadas nesta meta-análise, é possível evidenciar que as mesmas se distribuem por diversas instituições de ensino superior em Portugal, sendo apresentadas, essencialmente, em áreas disciplinares do domínio científico abrangente da Educação. Aliás, as abordagens empíricas neste conjunto de pesquisas doutorais privilegiam a investigação em contexto escolar (em diferentes localizações geográficas em Portugal e Brasil), existindo apenas uma dissertação que se centra nos discursos públicos e midiáticos sobre indisciplina, violência e *bullying* apresentada na área de Ciências de Comunicação.

No plano metodológico, as pesquisas doutorais consideradas privilegiam a recolha de dados empíricos através da auscultação de alunos, existindo apenas duas em que são questionados também os profissionais das escolas e os pais e professores. Porém, importa sublinhar que três das pesquisas doutorais envolveram a intervenção em contextos escolares específicos, contribuindo significativamente para analisar a adequação de algumas modalidades de intervenção. Acrescente-se, ainda, que o confronto dos resultados decorrentes da meta-análise com outros resultados de investigação sistematizados neste artigo revela que

os investigadores tendem a não incluir nas suas análises os primeiros anos de escolaridade e também o ensino superior. Ou seja, as pesquisas tendem a centrar-se, sobretudo, nos ciclos de escolaridade intermédios.

Tais constatações originam uma interrogação sobre se eventuais contributos da investigação para a prevenção e regulação das situações de indisciplina, violência e *bullying* não se beneficiariam de uma mais ampla e profunda exploração das ações e perspectivas dos professores e de outros profissionais nos mais variados ciclos de escolaridade. Trata-se de um aspecto a ser considerado no momento de delinear futuros projetos de investigação sobre estas temáticas.

Por fim, uma leitura transversal das diferentes pesquisas consideradas, sejam ou não dissertações de doutoramento, confirma o carácter complexo e multidimensional que os diferentes autores reconhecem nas situações de indisciplina, violência e *bullying*. Não obstante, também se acumulam indícios de que a prevenção e regulação em cada contexto escolar são cruciais, sugerindo-se em algumas pesquisas doutorais que intervenções que se traduzem, por exemplo, na introdução de atividades lúdicas na escola e de materiais recreativos nos espaços e tempos de recreio têm efeitos positivos nessa prevenção e regulação. Contrariamente às expectativas, conclui-se, numa das pesquisas doutorais, que a prática desportiva por parte dos alunos não é tão relevante na prevenção de ocorrências de *bullying* como inicialmente se supunha.

Assim, do ponto de vista da intervenção, reforça-se a ideia de que é impossível prescrever receitas de atuação de forma deslocalizada e padronizada, antecipando-se que seja benéfica a criação de espaços e tempos que constituam oportunidades de construção de conhecimento e de reflexão, no sentido de alicerçar diferentes modos de ação dos professores e outros profissionais das escolas. Isso porque os

[...] modos de habitar a escola emergem como algo que é profundamente condicionado pela ação e opções dos profissionais do estabelecimento de ensino e pelo modo como organizam quer a gestão do estabelecimento, quer o trabalho pedagógico com os alunos, assim como pelo clima e cultura de escola subjacentes. (ALVES, 2013, p. 130)

Neste âmbito, é crucial que em cada contexto escolar se possa sensibilizar, diagnosticar e intervir de forma específica sobre as situações de indisciplina, violência e *bullying* observáveis. Ou seja, tais situações são um desafio educacional para as escolas nas mais variadas localizações geográficas, exigindo-se respostas que devem ser identificadas e operacionalizadas localmente em função das características específicas de contextos escolares concretos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Nunes; VIEIRA, Maria Manuel. *A escola em Portugal: novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006.
- ALVES, Mariana Gaió. (Re)pensar os modos de habitar a escola – contributos de pesquisas sobre indisciplina e violência. In: VIEIRA, M.; RESENDE, J.; NOGUEIRA, M.; DAYRELL, J.; MARTINS, A.; CALHA, A. *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre – ESE, 2013. p. 123-144. E-book.
- AMADO, João. A indisciplina na escola e na aula: factores pedagógicos e prevenção. In: AFONSO, A.; AMADO, J.; JESUS, S. N. *Sentido da escolaridade e stress dos professores*. Lisboa: Edições Asa, 1999 (Cadernos CRIAP).
- AMARAL, Patrícia. *Respostas à violência na escola: uma perspectiva sociológica*. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Sociedade) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2007.
- BARROS, Paulo. *Jogos e brincadeiras na escola: prevenção do bullying entre crianças no recreio*. 2012. 217 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012.
- BLAYA, Catherine. *Violência e maus-tratos em meio escolar*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- CAEIRO, Tiago. *A escola face à violência: nos bastidores da organização escolar*. 2009. 47 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Sociedade) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2009.
- CARVALHO, João. *Os benefícios das atividades lúdicas para a prevenção do bullying escolar*. 2012. 272 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012.
- GONÇALVES, Ana Paula. *(In)disciplina e (inter)ação pedagógica: do discurso às práticas*. 2011. 357 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.
- MELIM, Fernando. *Na escola tu és feliz? Estudo sobre as manifestações e implicações do bullying escolar*. 2011. 459 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, 2011.
- REBELO, Elsa. *A cobertura jornalística da violência na escola na imprensa portuguesa (1998-2002)*. 2008. 587 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2008.
- SÁ, José Ilídio. *Bullying nas escolas: prevenção e intervenção*. 2012. 609 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.
- SEBASTIÃO, João. Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 71, p. 23-37, 2013.
- SEBASTIÃO, João; ALVES, Mariana Gaió; CAMPOS, Joana. Violência na escola e sociedade de risco: uma aproximação ao caso português. In: SEBASTIÃO, J. (Org.) *Violência na escola: tendências, contextos e olhares*. Santarém: Cosmos, 2010. p. 15-42.
- SEBASTIÃO, João; ALVES, Mariana Gaió; CAMPOS, Joana. Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras, n. 41, p. 37-62, 2003.
- SEBASTIÃO, João; CAMPOS, Joana; MERLINI, Sara. Contextos escolares e violência. In: ENCONTRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E (DES)IGUALDADES, 2., 2011, Porto. *Actas...* Lisboa: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, 2011. p. 100-116. E-book.
- SEIXAS, Sónia Raquel P. M. M. *Comportamento de bullying entre pares, bem estar e ajustamento escolar*. 2006. 423 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2006.
- SILVA, Luciano Campos. Jovens das camadas populares e as múltiplas formas de relação com as regras escolares: rompendo com os determinismos na explicação dos comportamentos de indisciplina. In: VIEIRA, M.; RESENDE, J.; NOGUEIRA, M.; DAYRELL, J.; MARTINS, A.; CALHA, A. *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre ESE, 2013. p. 145-156. E-book.

VAN ZANTEN, Agnés. Interdependência competitiva e as lógicas de ação das escolas: uma comparação europeia. In: BARROSO, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, 2006. p. 191-226.

VALVERDE, Dulce. *Turmas de percurso curricular alternativo: um processo possível de inclusão de jovens em risco?* 2009. 209 f. Tese (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2009.

WOODS, Peter. Ser criativo em relação ao comportamento desviante na escola. In: PINTO, A. M.; CONDE, J. C.; CONDE, M. J. *Indisciplina e violência na escola*. Lisboa: Colibri, 2001.

MARIANA GAIO ALVES

Professora auxiliar com agregação, da Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento – UIED – e do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal
mga@fct.unl.pt

ARTIGOS

REPETÊNCIA E INDISCIPLINA: EVIDÊNCIAS DE BRASIL E PORTUGAL NO PISA 2012

DANIEL ABUD SEABRA MATOS • MARIA EUGÉNIA FERRÃO

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar o fenômeno da repetência escolar no Brasil e em Portugal, por meio dos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes [Programme for International Student Assessment] – Pisa 2012, e aplicar um modelo de regressão logística multinível tendo a repetência como variável dependente, no sentido de identificar características dos estudantes e das escolas que estejam associadas à probabilidade de repetência para estimar a variabilidade entre escolas. Dentre os principais resultados, a contribuição mais significativa deste estudo é explicitar uma clara associação entre repetência e indisciplina escolar. Pesquisas adicionais baseadas em dados longitudinais são necessárias para investigar aprofundadamente as características dos estudantes e das escolas que estejam associadas à mudança das condições de educação e que influenciam a probabilidade de repetência.

REPETÊNCIA • PISA • ANÁLISE DE REGRESSÃO

GRADE REPETITION AND INDISCIPLINE: EVIDENCE FROM BRAZIL AND PORTUGAL IN PISA, 2012

ABSTRACT

The main objective of this paper is to analyze grade repetition in Brazil and Portugal, using data from the Programme for International Student Assessment – PISA –, 2012, by applying a multilevel logistic regression model with repetition as the dependent variable in order to identify characteristics of students and schools that are associated with the probability of repetition and thus estimate the variability among schools. The most significant contribution of this work is the explication of a clear association between grade repetition and lack of scholastic discipline. Further studies, based on longitudinal data, are needed to investigate in detail the characteristics of students and schools that are associated with the changes in educational conditions which influence the probability of grade repetition.

GRADE REPETITION • PISA • REGRESSION ANALYSIS

REDOUBLEMENT ET INDISCIPLINE: DONNÉES DU BRÉSIL ET DU PORTUGAL SUR LE PISA 2012

RÉSUMÉ

Ce travail vise non seulement à analyser le phénomène du redoublement scolaire au Brésil et au Portugal à travers les données du Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves [Programme for International Student Assessment] – Pisa 2012, mais aussi à appliquer un modèle de régression multiniveau dans lequel le redoublement est utilisé comme variable dépendante, afin d'identifier les caractéristiques des élèves et des écoles qui sont associées à la probabilité de redoublement et d'estimer la variabilité entre écoles. Parmi les résultats principaux, l'apport le plus significatif de cette étude est d'explicitier l'association existant entre redoublement et indiscipline scolaire. Des recherches complémentaires basées sur des données longitudinales paraissent cependant nécessaires pour investiguer de manière plus approfondie les caractéristiques des élèves et des écoles associées au changement de conditions en matière d'éducation et qui influencent la probabilité de redoublement.

REDOUBLEMENT • PISA • ANALYSE DE RÉGRESSION

REPITENCIA E INDISCIPLINA: EVIDENCIAS DE BRASIL Y PORTUGAL EN EL PISA 2012

RESUMEN

Los principales objetivos de este trabajo son analizar la repitencia en Brasil y Portugal a través de los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes [Programme for International Student Assessment] –Pisa 2012 y aplicar un modelo de regresión logística multinivel en el que la repitencia sea la variable dependiente, en el sentido de identificar características de estudiantes y escuelas asociadas con la probabilidad de repitencia a fin de estimar la variabilidad a través de las escuelas. Entre los principales resultados, la contribución más significativa de este estudio es la de explicitar una clara asociación entre la repitencia y la indisciplina escolar. Es necesario seguir trabajando sobre la base de datos longitudinales para investigar en detalle las características de los estudiantes y las escuelas asociadas con el cambio educativo, que influyen en la probabilidad de repitencia.

REPITENCIA • PISA • ANÁLISIS DE REGRESIÓN

AS ELEVADAS TAXAS DE REPETÊNCIA NO BRASIL E EM PORTUGAL, BEM COMO NA Espanha, Bélgica, França e Luxemburgo (OECD, 2012), vêm demonstrando a centralidade desse fenômeno no campo educacional. A literatura tem mostrado que a repetência é considerada uma solução injusta, pedagogicamente ineficaz e dispendiosa (PAUL, 1997), especialmente porque os alunos repetentes mantêm o déficit de aprendizagem ao longo do tempo comparativamente com os estudantes promovidos (CORREA; BONAMINO; SOARES, 2014; FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS, 2002; HATTIE, 2009; KOPPENSTEINER, 2014; RIANI; SILVA; SOARES, 2012). Tal realidade traduz-se na repetência precoce como forte preditora da repetência tardia (FERRÃO, 2015a, 2015b). Além disso, a repetência tem se mostrado historicamente associada a altas taxas de abandono escolar e à elevação substantiva do tempo necessário para cursar o ensino básico obrigatório (BROPHY, 2006; CRAHAY, 2006; FERNANDES, 1992; KLEIN; RIBEIRO, 1991; RIBEIRO, 1991).

A influência de alguns fenômenos na repetência escolar já se encontra consolidada, notadamente no que se refere às características dos alunos e das escolas, como, por exemplo, a diferença de gênero e de nível socioeconômico, no âmbito tanto individual quanto da escola. No que diz respeito ao gênero, estudos anteriores têm indicado uma maior probabilidade de repetência de alunos do sexo masculino (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013). Já com relação ao nível socioeconômico, a repetência é mais prevalente entre os alunos

desfavorecidos (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; FERRÃO, 2015a; RIBEIRO, 1991). Dados internacionais confirmam que a repetência afeta especialmente estudantes de origem social desfavorecida (CRAHAY; BAYE, 2013).

Adicionalmente a esses fatores mais conhecidos, estudos recentes apontam para uma associação entre a repetência e outro importante fenômeno educacional da atualidade: a indisciplina escolar. Segundo Silva e Nogueira (2008), a indisciplina está associada aos comportamentos disruptivos menos graves, que violam regras estritamente escolares e não causam danos imediatos às pessoas. Como exemplos de comportamentos de indisciplina que dificultam o andamento das aulas, os autores citam: chegar atrasado na aula; conversas clandestinas; gritos e deslocamentos não autorizados em sala; brincadeiras perturbadoras; desobedecer às ordens dos professores; e réplicas às ações disciplinadoras dos docentes. Ou seja, esses comportamentos violam regras escolares consideradas essenciais para o convívio e trabalho na sala de aula (SILVA; NOGUEIRA, 2008). Se não forem frequentes, tais comportamentos tendem até a serem ignorados pelos professores. Entretanto, para Silva (2007), à medida que se tornam muito constantes, os comportamentos de indisciplina acarretam maior gravidade, apresentando grande poder perturbador da relação pedagógica e impedimento de um bom andamento das aulas. Isso pode ocasionar um impacto significativo sobre o clima escolar, a socialização e a aprendizagem dos estudantes (CAMACHO, 2001).

Silva e Matos (2014), por exemplo, em um estudo com dados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave – 2007, envolvendo alunos dos 5º, 9º e 12º anos de escolas públicas, relataram que a indisciplina encontra-se fortemente relacionada à experiência de repetência, isto é, a indisciplina aumenta à medida que o número de reprovações se torna maior. Essa associação entre sucesso acadêmico e indisciplina também é abordada pelo Conselho Nacional de Educação (PORTUGAL, 2015) e por Lopes (2013). Concretamente, Lopes (2013) conjectura uma relação causal de duplo sentido entre insucesso acadêmico e a configuração da indisciplina, ou seja, o autor supõe a indisciplina como consequência do insucesso acadêmico e, à medida que o tempo passa,

[...] os alunos com dificuldades acadêmicas têm cada vez maiores problemas em aceder ao currículo (por falta de bases), o que potencia os maus comportamentos, os quais, por seu turno, inibem a concentração nas tarefas acadêmicas. (LOPES, 2013, p. 57)

O tema também foi tratado por Camargo (1992), no artigo sobre a situação de escolas públicas no Brasil, a partir da análise de dados

referentes a alunos, professores e interação em sala de aula nas séries finais do 1º grau (atual ensino fundamental). Segundo o autor,

[...] analisando as 30 aulas observadas e gravadas, vemos que seu tempo médio fica em torno de 40 minutos (dos 50 que deveriam ser efetivamente ministrados). Não há uma aula onde não ocorram interrupções para recados de todo o tipo. A “indisciplina” é grande, o que força os professores a passarem muito tempo “fazendo sermões” ou chamando a atenção da classe. (CAMARGO, 1992, p. 18)

Fernandes (2004) comparou escolas organizadas em séries e ciclos por meio dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – 2001. A autora aponta que a organização em ciclos está muito relacionada aos fenômenos da repetência e da evasão, visando, em alguma medida, a fazer frente a essa problemática. Dentre os principais resultados da pesquisa, destacam-se as taxas de indisciplina e violência escolar mais elevadas em escolas cicladas e a interferência dos fenômenos da indisciplina e violência na proposta de trabalho em ciclos, que tem como pressupostos, por exemplo, a estabilidade do corpo de professores, a continuidade das ações pedagógicas, a prática da não retenção e uma avaliação contínua. Além disso, a autora acrescenta que a indisciplina e violência fazem parte de um contexto mais amplo do ambiente escolar e podem influenciar decisões e práticas pedagógicas adotadas nas políticas de não retenção (nesse caso, especialmente das escolas cicladas) tanto por professores como por diretores de escolas.

Assim, a indisciplina pode ser considerada um dos maiores indicadores do fracasso na socialização escolar, além de se mostrar fortemente associada ao desempenho acadêmico/cognitivo dos estudantes (SILVA; MATOS, 2014). Ainda a respeito desse fenômeno, pesquisas sobre o sistema educacional brasileiro têm evidenciado a existência de processos de seleção, concentração e segregação da população escolar, sendo a indisciplina um dos critérios utilizados nesses processos (ALVES et al., 2015; COSTA; BARTHOLO, 2014; ÉRNICA; BATISTA, 2012).

O ambiente de aprendizagem também tem sido bastante investigado no campo educacional, inclusive a partir da perspectiva do aluno. Pesquisas envolvendo a avaliação e a percepção de aspectos do ambiente de aprendizagem estabeleceram esta área como um grande campo de estudos, que pode envolver diversas modalidades, sendo as associações entre os resultados dos alunos e a percepção do ambiente de aprendizagem uma modalidade de tradição forte (FRASER; WALBERG, 1991; FRASER, 2002).

Já a questão do tipo de escola (pública ou particular) aborda um tema relevante para o Brasil. A literatura brasileira indica alguns pontos importantes: no ensino básico, o desempenho cognitivo médio

de alunos de escolas particulares em avaliações externas como Saeb é geralmente superior (e.g. BARBOSA; FERNANDES, 2000); o tipo de escola aparece associado ao nível socioeconômico, à infraestrutura e aos equipamentos da escola (FERRÃO; FERNANDES, 2003); a maior parte dos estudantes provenientes de famílias com maior poder aquisitivo frequenta escolas particulares (mesmo quando localizadas em bairros de classe média/alta, as escolas públicas possuem grande número de alunos provenientes de camadas sociais mais desfavorecidas) (ALVES; SOARES, 2007). Nesse sentido, Nogueira (2013) fornece pistas sobre os modos de consumo escolar na (nova) classe média, concretamente quanto à escolha da escola particular. Os depoimentos recolhidos e tratados pela autora sugerem que a qualidade do ensino ofertado pela escola particular não constitui o critério principal de escolha do estabelecimento de ensino. Os principais critérios são a preocupação com a segurança dos filhos (dentro do estabelecimento e em suas adjacências) e com o público atendido (as “boas e más companhias”), as condições disciplinares (a ordem reinante na sala de aula) e o tratamento dispensado ao aluno (individualizado ou massificado).

Sobre o efeito de interação entre tipo de escola (particular vs. pública) e distorção idade-série, importa referir os resultados expostos em Ferrão (2003). Especificamente no âmbito da modelagem da correção da defasagem idade-série, as estimativas do modelo multinível mostram o coeficiente associado àquele termo de interação com sinal negativo e estatisticamente significativo ao nível de 10%, sugerindo que, nas escolas particulares, os alunos com distorção idade-série têm seus resultados (proficiência) reduzidos comparativamente com os colegas com a mesma distorção idade-série que frequentam escolas públicas. Já Ferrão, Costa e Matos (2015), ao analisarem dados brasileiros do Pisa 2012, relataram que, quando controlado por variáveis como nível socioeconômico e proporção de repetentes da escola, o tipo de escola não teve efeito estatisticamente significativo na probabilidade individual de repetência.

No que concerne ao sistema educativo português, Ferrão (2015a) mostra que, quando utilizada a composição socioeconômica da população discente como variável explicativa no modelo logístico multinível de repetência escolar, o tipo de escola não tem efeito estatisticamente significativo na probabilidade individual de repetência. Os resultados apresentados também sugerem que a razão de vantagens de não retenção precoce (no 1º ou 2º ciclo do ensino básico), aproximadamente, quadruplica por cada unidade da variável composição socioeconômica da população discente.

No contexto de diagnóstico dos alunos em risco de repetência, Ferrão e Fernandes (2003) relatam evidência empírica da associação

entre a porcentagem do conteúdo programático lecionado (isto é, tempo de ensino e aprendizagem) e o desempenho do aluno. Segundo os autores,

[...] a maioria dos professores de 4ª e 8ª séries que responderam ter lecionado todo o conteúdo programático até à data da aplicação do SAEB-2001, ensinam em turmas onde há menor proporção de alunos repetentes. Aqueles que responderam ter lecionado menos da metade ou pouco mais da metade do conteúdo programático, lecionam em turmas onde há maior proporção de alunos repetentes. [...] aqui parece estar equacionado, reiteradamente, o déficit educacional associado aos alunos repetentes. (FERRÃO; FERNANDES, 2003, p. 7)

Ainda sobre a relação da composição da turma e desempenho escolar, diversas pesquisas abordam o efeito do critério de criação de turma (enturmação) no desempenho dos alunos. As evidências da literatura sugerem que os critérios utilizados pela direção da escola são relevantes, mas elas são inconclusivas sobre o tipo de critério que promova a qualidade da educação escolar (ALVES; SOARES, 2007; FERRÃO et al., 2001). Adicionalmente, com base no Saeb 2001, Laros (2012) indica que a porcentagem de repetentes na turma é a variável mais importante para explicar a variabilidade entre escolas no que se refere ao desempenho em Língua Portuguesa. Outras pesquisas (FERRÃO, 2015a; FERRÃO; COSTA; MATOS, 2015) também consideraram a proporção de repetentes por escola na modelação da probabilidade de o aluno repetir algum ano ao longo da sua trajetória escolar até a idade de 15 anos. Tal como os autores referem, acautelando pelas limitações associadas à mobilidade dos alunos, a relação entre aquelas variáveis contribuiu para explicar completamente a variabilidade entre escolas.

Existe hoje uma série de avaliações dos sistemas de ensino que permitem fazer o monitoramento do sistema educacional em diversos países. No presente estudo, para desenvolver a análise e modelação de dados, escolhemos uma avaliação internacional da qual Brasil e Portugal participam (o Pisa), o que permitiu comparar os resultados dos dois países. Nesta avaliação, além de testes cognitivos padronizados, também são aplicados questionários contextuais aos alunos e diretores das escolas, nos quais os alunos são inquiridos, por exemplo, se já repetiram de ano em diferentes etapas do ensino.

Nessa pesquisa, buscamos relacionar características dos estudantes e das escolas (fatores intra e extraescolares) que estejam associadas à probabilidade de repetência dos alunos. Assim, em face da importância do tema, este trabalho objetiva analisar o fenômeno da repetência escolar no Brasil e em Portugal, a partir dos dados do Pisa 2012, e aplicar

um modelo logístico multinível tendo a repetência como variável dependente, identificando características dos estudantes e das escolas que estejam associadas à probabilidade de repetência. Nesse sentido, elaboramos as seguintes hipóteses de pesquisa a partir da literatura:

- gênero: esperamos uma maior probabilidade de repetência de alunos do sexo masculino;
- nível socioeconômico: esperamos uma maior probabilidade de repetência de estudantes de origem social desfavorecida (com baixo nível socioeconômico), tanto no nível do aluno quanto no nível da escola;
- ambiente de aprendizagem: foram selecionados os indicadores indisciplina (clima disciplinar) e relação professor-aluno. Esperamos que, quanto maior for a indisciplina (tanto no nível do estudante quanto no da escola), maior será a probabilidade de repetência. Ao contrário, levantamos a hipótese de que quanto melhor for a relação professor-aluno, menor será a probabilidade de repetência;
- tipo de escola: não esperamos que o tipo de escola tenha efeito estatisticamente significativo na probabilidade individual de repetência;
- infraestrutura da escola: esperamos que quanto melhor for a infraestrutura da escola, menor será a probabilidade de repetência.

Este artigo acrescenta pontos importantes na literatura existente sobre a repetência escolar: demonstramos uma clara associação entre repetência e indisciplina (tanto no nível do aluno quanto no da escola); incluímos variáveis no modelo que normalmente não estão presentes em análises sobre repetência, tais como tamanho da escola, infraestrutura da escola e relação professor-aluno (além da indisciplina); e realizamos análises transculturais, por meio da comparação entre Brasil e Portugal.

O FENÔMENO DA REPETÊNCIA NO PISA: CONTEXTOS DE BRASIL E PORTUGAL

Os dados do Pisa mostram que Brasil e Portugal possuem índices elevados de repetência. Nessa avaliação internacional, em 2012, por exemplo, 36% (Brasil) e 34,3% (Portugal) dos estudantes na faixa etária dos 15 anos relataram ter repetido de ano pelo menos uma vez. Esse é um número bastante elevado, representando mais de um terço dos alunos (OECD, 2014a). Nesse sentido, nas tabelas 1 e 2, apresentamos uma evolução dos dados brasileiros e portugueses do Pisa sobre a repetência nos anos de 2003 e 2012, em diferentes etapas do ensino básico. Com o intuito de evidenciar a associação entre repetência e resultados cognitivos dos estudantes, apontamos também o desempenho em matemática de alunos

que repetiram ou não de ano. A matemática foi o domínio principal de aferição do Pisa em 2003 e 2012.

TABELA 1
REPETÊNCIA E DESEMPENHO EM MATEMÁTICA NO ISCED 1 - BRASIL E PORTUGAL - 2003-2012

SITUAÇÃO DE REPETÊNCIA	2003				2012			
	REPETÊNCIA		MATEMÁTICA		REPETÊNCIA		MATEMÁTICA	
	%	ERRO PADRÃO	MÉDIA	ERRO PADRÃO	%	ERRO PADRÃO	MÉDIA	ERRO PADRÃO
BRASIL								
Não, nunca	64,93	1,38	385	5,40	69,32	0,83	412	2,28
Sim, uma vez	16,33	0,85	295	5,49	13,89	0,47	337	2,21
Sim, duas vezes ou mais	2,57	0,35	274	8,98	4,12	0,31	325	3,93
Dados ausentes	16,17	0,8	316	4,42	12,66	0,45	363	2,31
PORTUGAL								
Não, nunca	70,76	1,85	497	2,25	68,40	1,79	526	2,69
Sim, uma vez	13,14	1,47	386	3,77	15,96	0,97	404	3,24
Sim, duas vezes ou mais	3,78	0,44	349	4,96	4,79	0,51	371	5,30
Dados ausentes	12,32	0,80	410	3,45	10,84	0,81	429	3,83

Fonte: Database Pisa 2003, Interactive Data Selection - Results. Database Pisa 2012, Interactive Data Selection - Results.

Nota: ISCED 1 corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) no Brasil e 1º e 2º ciclos do ensino básico em Portugal.

Como se observa na Tabela 1, no Brasil, a proporção de estudantes que repetiram uma vez nos anos iniciais do ensino fundamental diminuiu, entre 2003 e 2012, assim como ocorreu um pequeno aumento na porcentagem de alunos que repetiram duas vezes ou mais. Em Portugal, ambas as taxas (alunos que repetiram uma vez ou duas vezes ou mais) cresceram levemente, no mesmo período. Dessa forma, nos dois países, nesse intervalo de nove anos, a proporção geral de estudantes que repetiram de ano continuou elevada comparativamente com outros países da OCDE. Com relação à associação entre repetência e desempenho acadêmico, apresentam-se como exemplo dados sobre a proficiência dos alunos em matemática. Como apontado na Tabela 1, em ambos os países, a proficiência média diminuiu sistematicamente à medida que se comparam os grupos de estudantes que não repetiram, que repetiram uma vez e que repetiram duas vezes ou mais. Essas diferenças se tornam ainda maiores quando são comparados aqueles que não repetiram e aqueles que repetiram duas vezes ou mais. Em 2012, por exemplo, a diferença entre a proficiência média dos alunos que não repetiram e a daqueles que repetiram duas vezes ou mais é de 87 pontos no Brasil e de 155 em Portugal. Aqui ainda se destacam dois fenômenos importantes: entre 2003 e 2012, em ambos os países, a proficiência média de todos os grupos aumentou de maneira estatisticamente significativa ao nível de 5%, mas a diferença na proficiência entre grupos de

estudantes repetentes e não repetentes diminuiu no Brasil e cresceu em Portugal. O teste de hipótese unilateral também mostra que tais diferenças são estatisticamente significativas ao nível de 5%, com exceção dos alunos portugueses que não repetiram e que repetiram duas vezes ou mais. Portanto, apesar de os alunos portugueses apresentarem melhor desempenho acadêmico médio no Pisa do que os brasileiros, existe uma maior desigualdade em Portugal quando se comparam alunos repetentes e não repetentes.

TABELA 2
REPETÊNCIA E DESEMPENHO EM MATEMÁTICA ISCED 2 - BRASIL E PORTUGAL - 2003-2012

SITUAÇÃO DE REPETÊNCIA	2003				2012			
	REPETÊNCIA		MATEMÁTICA		REPETÊNCIA		MATEMÁTICA	
	%	ERRO PADRÃO	MÉDIA	ERRO PADRÃO	%	ERRO PADRÃO	MÉDIA	ERRO PADRÃO
BRASIL								
Não, nunca	62,02	1,57	389	5,06	67,73	0,85	411	2,32
Sim, uma vez	11,95	0,77	319	5,00	12,20	0,47	361	2,12
Sim, duas vezes ou mais	2,56	0,31	309	11,09	4,16	0,30	348	3,40
Dados ausentes	23,47	1,35	295	4,52	15,92	0,43	344	2,46
PORTUGAL								
Não, nunca	69,99	1,78	497	2,38	68,56	1,78	525	2,86
Sim, uma vez	13,65	0,92	402	3,36	14,92	1,14	426	3,62
Sim, duas vezes ou mais	2,98	0,34	375	9,11	2,03	0,29	391	8,37
Dados ausentes	13,38	1,36	392	4,53	14,49	0,92	398	3,62

Fonte: Database Pisa 2003, Interactive Data Selection - Results. Database Pisa 2012, Interactive Data Selection - Results.

Nota: ISCED 2 corresponde aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) no Brasil e 3º ciclo do ensino básico em Portugal.

De acordo com os dados da Tabela 2, a proporção de estudantes que repetiram uma vez nos anos finais do ensino fundamental teve um pequeno aumento entre 2003 e 2012, em ambos os países. Também ocorreram leve ampliação na porcentagem de alunos que repetiram duas vezes ou mais no Brasil e pequena diminuição nessa taxa no caso de Portugal. Assim, da mesma forma que no ISCED 1, em ambos os países, nesse intervalo de tempo, a proporção de alunos repetentes continuou alta. Com relação à associação entre repetência e desempenho acadêmico, a proficiência média diminuiu sistematicamente à medida que se comparam os grupos de estudantes que não repetiram, que repetiram uma vez e que repetiram duas vezes ou mais. Novamente, as diferenças se tornam ainda maiores quando são comparados aqueles que não repetiram e aqueles que repetiram duas vezes ou mais. Em 2012, por exemplo, a diferença entre a proficiência média dos alunos que não repetiram e a daqueles que repetiram duas vezes ou mais é de 63 pontos no Brasil e de 134 em Portugal. Destacam-se dois pontos importantes no período 2003-2012: em ambos os países, a proficiência média de todos

os grupos aumentou de maneira estatisticamente significativa ao nível de 5%, com exceção dos alunos portugueses que repetiram duas vezes ou mais e, adicionalmente, atenuou-se a diferença na média da proficiência entre grupos de estudantes brasileiros não repetentes e repetentes por um ano (teste de hipótese unilateral ao nível de 5%).

MÉTODO

PISA E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Foram utilizados dados provenientes do Programme for International Student Assessment – Pisa – 2012. Nessa avaliação internacional em larga escala, além de testes cognitivos padronizados, também são aplicados questionários contextuais aos alunos e diretores das escolas, com o objetivo de coletar informações sobre características socioculturais e o ambiente e práticas escolares. A população-alvo do Pisa são alunos de 15 anos de idade. Em 2012, participaram 19.204 estudantes brasileiros e 5.722 alunos portugueses. O Pisa possui um desenho amostral definido da seguinte forma: *survey* complexo envolvendo amostragem de múltiplos estágios, com probabilidades desiguais de amostragem e estratificação (*complex survey data*). É um desenho de amostra estratificada em dois estágios. No primeiro, escolas foram amostradas, com probabilidade proporcional a uma medida do tamanho da escola, em função do número estimado de estudantes de 15 anos matriculados na escola que poderiam participar do Pisa. A segunda unidade de amostragem correspondeu aos alunos dentro das escolas previamente amostradas. Nesse sentido, são atribuídos nos bancos de dados do Pisa pesos amostrais tanto para as escolas quanto para os estudantes (OECD, 2014b).

Excluímos todos os casos com valores ausentes em alguma das variáveis analisadas (*listwise*), uma vez que assumimos o pressuposto de que todos os valores ausentes são completamente aleatórios (LITTLE; RUBIN, 2002). Assim, nossa amostra final resultou em 11.495 alunos no Brasil e 3.268 em Portugal.

VARIÁVEIS ANALISADAS

Nesta pesquisa, buscamos relacionar características dos estudantes e das escolas (fatores intra e extraescolares) que estejam associadas à probabilidade de repetência. Assim, as variáveis do Pisa 2012 selecionadas para este estudo foram: sexo do aluno, idade, tipo de escola (pública ou particular), tamanho da escola, infraestrutura da escola, clima disciplinar (nível do aluno e da escola), nível socioeconômico (do aluno e da escola) e relação professor-aluno.

Alves e Soares (2013) sugerem o uso dos seguintes indicadores educacionais: nível socioeconômico da escola, infraestrutura da escola e complexidade da escola. Nesse sentido, selecionamos no Pisa as seguintes

variáveis relacionadas com tais indicadores: nível socioeconômico (do aluno e da escola) (Pisa index of economic, social and cultural status – ESCS) (OECD, 2014b); tamanho da escola, a partir do número de estudantes matriculados (como um indicador da complexidade da escola); e infraestrutura da escola, por meio do índice de qualidade da infraestrutura física (Pisa index of quality of physical infrastructure) (OECD, 2013).

Quanto à indisciplina escolar, selecionou-se no Pisa a variável clima disciplinar (Pisa index of disciplinary climate). Vale destacar que no Pisa 2012 os alunos foram inquiridos sobre o clima disciplinar nas aulas de matemática (OECD, 2013).

O Pisa apresenta diversos indicadores associados ao ambiente de aprendizagem da sala de aula. Nessa pesquisa, selecionamos dois: clima disciplinar (já descrito anteriormente); e relação professor-aluno, identificada por meio do índice da relação professor-aluno (Pisa index of teacher-student relations) (OECD, 2013).

Por fim, sobre o tipo de escola (pública ou particular), vale ainda ressaltar que a maioria das escolas brasileiras envolvidas no Pisa 2012 é pública (85,7%), com percentual ainda maior no caso de Portugal (89,8%). Destacamos que todos os dados desse trabalho foram retirados dos questionários contextuais dos estudantes e dos diretores.

O Quadro 1 apresenta detalhadamente a descrição de todas as variáveis do Pisa 2012 utilizadas nas análises dos dados brasileiros e portugueses.

QUADRO 1
DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS DO PISA 2012 UTILIZADAS

VARIÁVEIS	DESCRIÇÃO
Repetência (dependente)	0= não repetiu; 1= repetiu
Sexo (masculino)	0 = feminino; 1= masculino
Idade	Idade expressa em anos e meses. É calculada como a diferença entre o mês e o ano em que o aluno foi avaliado e seu mês e ano de nascimento
Tipo de escola (particular)	0= pública; 1= particular
Tamanho da escola	Número de estudantes matriculados
Índice do clima disciplinar	Com que frequência estas coisas acontecem nas suas aulas de matemática? (questionário do estudante) (em todas as aulas; na maioria das aulas; em algumas aulas; nunca ou quase nunca) - Os alunos não ouvem o que o professor fala - Há barulho e desordem - O professor tem que esperar muito tempo até que os alunos fiquem quietos - Os alunos não conseguem trabalhar direito - Os alunos não começam a estudar logo que inicia a aula
Índice da relação professor-aluno	Pense nos professores de sua escola: até que ponto você concorda com as seguintes afirmações? (questionário do estudante) (concordo totalmente; concordo; discordo; discordo totalmente) - Os alunos se relacionam bem com a maioria dos professores - A maioria dos professores se interessa pelo bem-estar dos alunos - A maioria dos meus professores realmente se interessa pelo que tenho a dizer - Caso precise de ajuda, posso contar com meus professores - A maioria dos meus professores me trata de maneira justa
Índice de qualidade da infraestrutura física	O ensino na sua escola é afetado por algum dos problemas abaixo? (questionário da escola) (nem um pouco; muito pouco; de certa forma; muito) - Escassez ou inadequação da estrutura física da escola - Escassez ou inadequação dos sistemas elétricos e de aquecimento/resfriamento - Escassez ou inadequação do espaço das salas de aula
Índice do nível econômico, social e cultural (ESCS)	O índice socioeconômico ESCS inclui: (questionário do estudante) - a maior ocupação dos pais (HISEI); - a maior escolaridade dos pais expressa em anos de escolaridade (PARED); - bens domésticos (HOMEPOS), que englobam: bens de riqueza da família (WEALTH); bens culturais (CULTPOS); recursos educacionais da casa (HEDRES)

Fonte: Dados do Pisa 2012.

MODELOS MULTINÍVEL

Aplicamos um modelo de regressão logística multinível, considerando dois níveis: alunos (unidade de nível 1 denotada por índice i) agrupados em escolas (unidade de nível 2 denotada por índice j). Optamos por um modelo de componentes de variância (MCV), também conhecido como modelo de intercepto aleatório. A variável resposta, Y , representa a situação do aluno quanto à repetência. É uma variável binária com valor 1 se o aluno já ficou retido pelo menos um ano, 0 em caso contrário. Denota-se $P(Y = 1)$ a probabilidade de repetência. A equação do modelo de regressão logística multinível (também designado por modelo logístico de componentes de variância) é escrita da seguinte forma:

$$\log \left[\frac{P(y_{ij}=1)}{1-P(y_{ij}=1)} \right] = \beta_{0j} + \beta_1 x_{1(ij)} + \dots + \beta_5 x_{5(ij)}, \quad \beta_{0j} = \beta_0 + u_{0j}, \quad u_{0j} \sim N(0, \sigma_{u0}^2) \quad (1)$$

Onde: S é o número de variáveis explicativas no modelo e a função $\log \left[\frac{P(y_{ij}=1)}{1-P(y_{ij}=1)} \right]$ é designada por função logito no Brasil, logite em Portugal, ou logit. Os valores observados nos sujeitos ij das variáveis explicativas consideradas nos termos aditivos do preditor linear do modelo são denotados por $x_{1(ij)}, x_{2(ij)}, \dots, x_{S(ij)}$. Para mais detalhes sobre a especificação do modelo e exemplos de aplicação sugerem-se, ao nível introdutório, Ferrão (2015c) e, ao nível avançado, Goldstein (2003). Utilizamos o procedimento de estimação implementado no *software* STATA denominado GLLMM (Generalized Linear Latent and Mixed Models), proposto por Rabe-Hesketh e Skrondal (2006), para levar em consideração o planeamento amostral e que estende para os modelos de variável resposta binária o método de escalonamento apresentado por Pfeiffermann *et al.* (1998). A versão utilizada do STATA foi a 12.1.

RESULTADOS

Nessa pesquisa, buscamos relacionar características dos estudantes e das escolas que estejam associadas à probabilidade de repetência, com o objetivo de responder às questões de investigação enunciadas anteriormente. Nesse sentido, a Tabela 3 apresenta as estimativas de regressão logística multinível de Brasil e Portugal.

TABELA 3
ESTIMATIVAS DOS PARÂMETROS DO MODELO MULTINÍVEL DE BRASIL E PORTUGAL

VARIÁVEIS	BRASIL			PORTUGAL		
	ESTIMATIVAS	ERRO PADRÃO (ROBUSTO)	P> Z	ESTIMATIVAS	ERRO PADRÃO (ROBUSTO)	P> Z
Parte fixa						
Constante	-3,7274	2,3011	0,105	-24,652	5,1703	0,000
Sexo (feminino vs. masculino)	0,4632	0,0804	0,000	0,5787	0,1268	0,000
Idade	0,2025	0,1397	0,147	1,5228	0,3329	0,000
Tipo de escola (pública vs. particular)	-0,8282	0,4280	0,053	-0,8068	0,9281	0,385
Tamanho da escola	-0,0007	0,0002	0,002	-0,0008	0,0004	0,024
Infraestrutura da escola	0,0390	0,1006	0,698	-0,0375	0,2008	0,852
Clima disciplinar	-0,1937	0,0580	0,001	-0,3462	0,0962	0,000
Clima disciplinar da escola	-0,5476	0,2263	0,016	-0,8347	0,6237	0,181
Nível socioeconômico	-0,1378	0,0411	0,001	-0,5251	0,0704	0,000
Nível socioeconômico da escola	-0,4954	0,1854	0,008	-0,9589	0,2881	0,001
Relação professor-aluno	0,0343	0,0420	0,415	-0,0746	0,0635	0,240
Parte aleatória						
Variância de nível 2 σ_{u0}^2	1,5962	0,2390		2,0047	0,3589	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Pisa 2012.

Em primeiro lugar, todas as análises dos modelos ajustados consideram, para efeito de teste de hipóteses, o nível de significância de 5%. Como indicado na Tabela 3, as estimativas sugerem que os parâmetros associados às variáveis sexo do aluno, tamanho da escola, clima disciplinar, nível socioeconômico e nível socioeconômico da escola foram estatisticamente significativos em ambos os países. Adicionalmente, ainda foram estatisticamente significativos os parâmetros associados às variáveis clima disciplinar da escola (Brasil) e idade (Portugal). Além disso, existe evidência de variabilidade entre escolas na probabilidade de repetência. O parâmetro aleatório associado ao nível 2 é $\hat{\sigma}_{u0}^2=1,596$ (erro padrão = 0,24) no Brasil e ainda maior em Portugal, $\hat{\sigma}_{u0}^2=2,005$ erro padrão = 0,36). Essas estimativas sugerem que existem características associadas às escolas que conduzem a probabilidades diferentes de repetência dos alunos.

A relação entre a variável que representa o tipo de escola e a probabilidade de repetência não foi estatisticamente significativa. Esse resultado está de acordo com a hipótese que estabelecemos. Contudo, verifica-se que, no caso do Brasil, o valor de prova está muito próximo do limiar de rejeição da hipótese nula, motivo pelo qual o fenômeno deve ser acompanhado em pesquisas futuras. Como apontamos, pesquisas anteriores tanto no Brasil (FERRÃO; COSTA; MATOS, 2015) quanto em Portugal (FERRÃO, 2015a) indicam que, quando controlado por variáveis como o nível socioeconômico, o tipo de escola não tem efeito estatisticamente significativo na probabilidade individual de repetência. Portanto, a questão da repetência não se resume ao fato de a escola ser pública ou particular. Para entender esse fenômeno, parece ser mais relevante explicitar os processos de seleção e/ou exclusão realizados de acordo com o tipo de escola. Por exemplo: no Brasil, a maior parte dos estudantes provenientes de famílias com um maior poder aquisitivo frequenta escolas particulares (ALVES; SOARES, 2007). Discutiremos de maneira mais aprofundada esses processos de seleção da população discente ao abordar variáveis como nível socioeconômico e indisciplina.

Sobre as condições contextuais das escolas e as características das instituições de ensino, dentre as variáveis analisadas está a infraestrutura da escola. No Brasil, pesquisas anteriores mostram que a infraestrutura física (equipamentos e conservação do prédio escolar) está associada ao desempenho acadêmico (ALVES; FRANCO, 2008; ALVES; SOARES, 2013; BARBOSA; FERNANDES, 2001) e ao tipo de escola (FERRÃO; FERNANDES, 2003). Esperávamos encontrar um efeito da infraestrutura da escola sobre a repetência, o que não se confirmou. Uma hipótese possível é que o índice de qualidade da infraestrutura física do Pisa talvez não tenha captado bem essa variável, pois possui apenas três perguntas. Outra hipótese explicativa para esse resultado seria o fato de a infraestrutura física das escolas brasileiras ter melhorado nos

últimos anos. Barbosa e Fernandes (2001), utilizando dados do Saeb 1997 (Região Sudeste), analisam a proficiência em matemática de alunos da 4ª série. Os autores apontam a importância das condições físicas e de funcionamento da escola para a promoção do sucesso escolar. Uma das principais conclusões do estudo é que a infraestrutura e equipamentos escolares têm um grande impacto na proficiência, sendo responsáveis por 54% da variabilidade entre escolas. Em outro estudo mais recente, Alves e Soares (2013) analisam dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – 2009, referentes aos anos iniciais (5º ano) e finais (9º ano) do ensino fundamental. Além do Ideb, o estudo utiliza dados da Prova Brasil e do Censo Escolar, investigando a relação entre o Ideb e o contexto escolar (perfil dos estudantes e características da escola). Os resultados indicam que o impacto maior da infraestrutura da escola no Ideb acontece principalmente nas séries iniciais, sendo bem menor nas séries finais do ensino fundamental. Portanto, essa questão precisa ser pesquisada com maior profundidade em trabalhos futuros.

Sobre os indicadores associados ao ambiente de aprendizagem da sala de aula, selecionamos dois: relação professor-aluno e indisciplina. Nossa hipótese (quanto melhor a relação professor-aluno, menor a probabilidade de repetência) não foi confirmada. Esse resultado merece duas observações: a relação professor-aluno tem foco na sala de aula e na qualidade das interações entre docentes e estudantes e, no modelo analisado, não afeta a probabilidade de repetência; e, entre as duas variáveis do ambiente de aprendizagem selecionadas, apenas a relação entre indisciplina e a probabilidade de repetência foi estatisticamente significativa (o que reforça a importância do clima disciplinar).

Com o intuito de interpretar a magnitude do efeito das variáveis, a Tabela 4 apresenta os modelos finais utilizados, que foram calculados apenas com as estimativas estatisticamente significativas na regressão logística multinível. Nessa tabela, também interpretamos a razão de chance associada às variáveis.

TABELA 4
ESTIMATIVAS DOS MODELOS FINAIS E RAZÃO DE CHANCE

VARIÁVEIS	BRASIL			PORTUGAL		
	ESTIMATIVAS	ERRO PADRÃO (ROBUSTO)	RAZÃO DE CHANCE	ESTIMATIVAS	ERRO PADRÃO (ROBUSTO)	RAZÃO DE CHANCE
Parte fixa						
Constante	-1,1573	0,2923		-25,656	5,2003	
Sexo (meninos)	0,4664	0,0809	1,5942	0,5709	0,1281	1,7698
Idade	-	-	-	1,5301	0,3335	4,6186
Tamanho da escola	-0,0006	0,0002	0,9994	-	-	-
Clima disciplinar	-0,1895	0,0582	0,8274	-0,3823	0,0916	0,6823
Clima disciplinar da escola	-0,5756	0,2343	0,5624	-	-	-
Nível socioeconômico	-0,1385	0,0411	0,8707	-0,5278	0,0705	0,5899
Nível socioeconômico da escola	-0,7582	0,1345	0,4685	-1,2309	0,3052	0,2920
Parte aleatória						
Variância de nível 2 $\sigma_{\mu 0}^2$	1,6135	0,2459		2,2725	0,4261	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Pisa 2012.

Nota: Modelos finais calculados apenas com as variáveis estatisticamente significativas. A variável tamanho da escola não foi estatisticamente significativa no modelo final de Portugal.

Conforme mostra a Tabela 4, nesse modelo final, estudantes do sexo masculino apresentam maior chance de repetência do que as meninas tanto no Brasil (RC = 1,594) quanto em Portugal (RC = 1,769). Destacamos que esse efeito é controlado pelas outras variáveis incluídas no modelo (isso vale para todas as análises subsequentes). Tal resultado com relação ao sexo dos alunos se encontra no sentido esperado de acordo com nossa hipótese de pesquisa. Estudos anteriores têm indicado uma maior probabilidade de repetência de alunos do sexo masculino (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013).

Com relação às condições contextuais das escolas e as características das instituições de ensino, analisamos também o nível socioeconômico e a complexidade da escola. Nesse sentido, a hipótese estabelecida previamente quanto ao nível socioeconômico se confirmou: quanto maior o nível socioeconômico do estudante, menor é a chance de repetência (Brasil, RC = 0,870; Portugal, RC = 0,589). Da mesma forma, quanto maior o nível socioeconômico da escola, menor é a probabilidade de repetência (Brasil, RC = 0,468; Portugal, RC = 0,292). Aqui destacamos alguns pontos importantes: o efeito do nível socioeconômico na probabilidade de repetência é maior em Portugal, tanto no nível do aluno quanto no da escola. Esses resultados sugerem que a seletividade nas escolas portuguesas com relação ao nível socioeconômico é maior do que nas brasileiras. Em ambos os países, o nível socioeconômico apresenta um impacto maior ao nível da escola, sendo esse um resultado frequente na literatura educacional com relação à composição da escola. Portanto, o

resultado do nível socioeconômico está de acordo com a literatura em dois sentidos: a repetência é mais prevalente entre os alunos desfavorecidos (CRAHAY; BAYE, 2013; RIBEIRO, 1991); e a composição da escola afeta a probabilidade de repetência dos alunos (ALVES; SOARES, 2007; FERRÃO; FERNANDES, 2003; FERRÃO; COSTA; MATOS, 2015; LAROS, 2012).

Nesse sentido, por exemplo, a magnitude das estimativas obtidas com os dados da 4ª série do Saeb 1999 e 2001 diminui consideravelmente quando o efeito-escola é controlado pela composição socioeconômica da população discente comparativamente com o valor da estimativa sem essa variável de controle. Com base no Saeb 2001, no Nordeste o efeito-escola passa de 33% para 19% (quando controlado pela variável contextual), enquanto no Sul a estimativa passa de 21% para 7% (FERRÃO, 2014; FERRÃO et al., 2001). A esse propósito ocorre mencionar que a variável contextual, refletindo uma realidade extraescolar, é fortemente correlacionada com variáveis intraescolares, tal como qualidade da infraestrutura da escola (BARBOSA; FERNANDES, 2001).

Sobre o tamanho da escola (como um indicador da complexidade da escola), apesar de ter sido estatisticamente significativo no Brasil, podemos dizer que quase não tem efeito na probabilidade de repetência ($RC = 0,9994$). Além disso, essa variável não foi estatisticamente significativa no modelo final de Portugal.

Como mencionado anteriormente, a contribuição mais significativa desse trabalho é apontar uma clara associação entre repetência e indisciplina. Nossa hipótese anterior (quanto maior a indisciplina, maior será a probabilidade de repetência) foi confirmada. Nesse sentido, Brasil e Portugal apresentaram semelhanças e diferenças. Em ambos os países, o clima disciplinar funciona como um fator de proteção com relação à repetência: quanto melhor o clima disciplinar (quanto menor a indisciplina) na sala de aula, menor é a probabilidade de repetência. A influência do clima disciplinar no nível do aluno foi maior em Portugal (Brasil, $RC = 0,827$; Portugal, $RC = 0,682$). A relevância do fenômeno da indisciplina também fica evidente quando comparamos seu resultado com uma variável clássica na explicação da repetência: o nível socioeconômico. No Brasil, o efeito do clima disciplinar ao nível do aluno é maior ($RC = 0,827$) do que o efeito do nível socioeconômico do aluno ($RC = 0,870$).

No entanto, a relação entre a variável que representa o clima disciplinar da escola e a probabilidade de repetência só foi estatisticamente significativa no Brasil ($RC = 0,562$). Esse resultado parece indicar algumas questões relevantes: o clima disciplinar não parece ser um critério de seleção em escolas portuguesas, já que ao nível da escola (do ponto de vista da composição escolar) a variável não teve poder explicativo. No caso brasileiro, isso parece reforçar pesquisas anteriores que apontam

a indisciplina como um dos critérios utilizados em processos de seleção, concentração e segregação da população escolar (ALVES et al., 2015; COSTA; BARTHOLO, 2014; ÉRNICA; BATISTA, 2012). Aqui, mais uma vez, no caso brasileiro, percebemos o efeito da composição da escola: o clima disciplinar apresenta um impacto maior ao nível da escola. Tomados em conjunto, esses resultados indicam que a indisciplina é um fator relevante para explicar a probabilidade de repetência. Isso reforça pesquisas anteriores que indicaram uma associação entre repetência e indisciplina (CAMARGO, 1992; FERNANDES, 2004; LOPES, 2013; SILVA; MATOS, 2014). Vale lembrar que, no Pisa 2012, os alunos respondiam sobre a frequência de comportamentos de indisciplina nas aulas de matemática.

Por fim, como já afirmamos anteriormente, a estimativa do parâmetro aleatório associado ao nível da escola indica que existem características das escolas que conduzem a probabilidades diferentes de repetência dos alunos. Nos modelos finais da Tabela 4, os valores são ainda maiores: Brasil $\hat{\sigma}_{u0}^2 = 1,614$, erro padrão = 0,25 e Portugal $\hat{\sigma}_{u0}^2 = 2,273$, erro padrão = 0,43.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, abordamos um fenômeno importante na atualidade: a repetência escolar. Focamos nossas análises nos dados do Pisa 2012 e comparamos Brasil e Portugal. Após a identificação de fatores de risco (variáveis associadas à probabilidade de repetência), são necessárias medidas para a superação da repetência escolar. Nesse sentido, Ferrão e Fernandes (2003) enfatizam a relevância do acompanhamento de resultados e recuperação atempada dos alunos em risco de repetência, a necessidade de reforço educativo nas turmas com maior proporção de alunos repetentes, a importância de que a implementação das políticas para a correção da defasagem idade-série seja acompanhada de medidas complementares e estruturantes que confirmem estabilidade ao sistema e a importância de que as famílias usem o seu capital social a favor da educação. Muito embora se reconheça a associação entre os resultados escolares e o capital social, econômico e cultural das famílias (e.g. BARBOSA; FERNANDES, 2000, 2001; SOARES; CESAR; MAMBRINI, 2001), aqueles autores apresentam a linha de investigação em eficácia escolar como o “bom augúrio” que reforça o papel da escola como instrumento que contrarie o determinismo da reprodução de desigualdades sociais na formação do capital humano das gerações futuras. Já Alavarse (2009) discorre sobre os expedientes de reforço e recuperação enquanto iniciativas de diferenciação pedagógica, afirmando que um dos motivos pelo qual a sua eficácia é geralmente baixa deve-se à falta de “conjugação do trabalho colectivo entre os professores que desencadeiam as tarefas de reforço e recuperação”, acrescido do efeito da “estigmatização dos que

delas se servem – isso quando não há a condenação dos indisciplinados aos ‘trabalhos forçados’ nas salas de reforço”.

Pesquisas adicionais são necessárias para investigar de maneira mais aprofundada as características dos estudantes e das escolas que estejam associadas à probabilidade de repetência. Trabalhos complementares com outros bancos de dados de avaliações em larga escala brasileiros e portugueses podem contribuir para responder essas questões. Nesse sentido, dispor de dados longitudinais com cobertura nacional é essencial para monitoramento e melhoria da qualidade e equidade da educação escolar. Isso permitiria programas de prevenção, intervenção, compensação e a aferição de mudanças (FERRÃO, 2015b).

Também são necessários estudos que verifiquem e analisem o pressuposto de valores ausentes completamente aleatórios (LITTLE; RUBIN, 2002) assumido nessa pesquisa. Dessa forma, os resultados do presente trabalho devem ser avaliados com cautela para fins de políticas públicas e práticas educacionais. Uma limitação adicional deste estudo pode surgir caso a mobilidade de alunos não ocorra dentro do mesmo agrupamento de escolas em Portugal ou entre escolas com padrão semelhante no que concerne às variáveis incluídas na modelação estatística.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009.
- ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, 2007.
- ALVES, Luciana et al. Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 137-152, jan./mar. 2015.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/70382>>. Acesso em: 07 jul. 2015.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 45, p. 25-58, jun. 2007.
- BARBOSA, Maria Eugénia Ferrão; FERNANDES, Cristiano. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 155-172.
- BARBOSA, Maria Eugénia Ferrão; FERNANDES, Cristiano. Modelo multinível: uma aplicação a dados de avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 22, p. 135-153, jul./dez. 2000.

- BROPHY, Jere. *Grade repetition*. Paris; Brussels: The International Institute for Educational Planning (IIEP); The International Academy of Education (IAE), 2006 (Education Policy Series, 6). Disponível em: <<http://www.unesco.org/iiep/PDF/Edpol6.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2015 .
- CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2001.
- CAMARGO, Dair Aily Franco. A escola pública de 5ª a 8ª séries: algumas características dos alunos, dos professores e do trabalho docente em sala de aula. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 2, p. 10-28, fev./jul. 1992.
- CORREA, Erisson Viana; BONAMINO, Alicia; SOARES, Tufi Machado. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 242-269, set./dez. 2014.
- COSTA, Marcio; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1183-1203, out./dez. 2014.
- CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan./abr. 2006.
- CRAHAY, Marcel; BAYE, Ariane. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no Pisa 2009. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 858-883, set./dez. 2013.
- ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira. Escolas em ciclos: particularidades evidenciadas a partir dos dados do Saeb. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 83-106, jul./dez. 2004.
- FERNANDES, Domingos. O tempo da avaliação. *Noesis*, Lisboa, n. 23, p. 18-21, 1992.
- FERRÃO, Maria Eugénia. Tópicos sobre retenção em Portugal através do Pisa: qualidade e equidade. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, Arizona, v. 23, n. 114, p. 1-22, 2015a. Disponível em: <<http://www.oei.es/oeivirt/recursos22.htm>>. Acesso em: 03 out. 2015.
- FERRÃO, Maria Eugénia. Retenção escolar e desenvolvimento cognitivo no ensino básico. In: NUNES, Luis (Org.). *A escola e o desempenho dos alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2015b. p. 87-104.
- FERRÃO, Maria Eugénia. Modelos de regressão multinível em educação e psicologia. In: SILVA, M. C. R. et al. (Org.). *Métodos estatísticos avançados aplicados à avaliação psicológica e educacional*. São Paulo: Vetor, 2015c. p. 1-11.
- FERRÃO, Maria Eugénia. School effectiveness research findings in the Portuguese speaking countries: Brazil and Portugal. *Educational Research for Policy and Practice*, v. 13, n. 1, p. 3-24, jul. 2014.
- FERRÃO, Maria Eugénia. *Introdução aos modelos de regressão multinível em educação*. Campinas: Komedi, 2003.
- FERRÃO, Maria Eugénia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SANTOS, Denis Paulo. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4a série do SAEB-99. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 26, p. 47-73, jul./dez. 2002.
- FERRÃO, Maria Eugénia; COSTA, Patricia; MATOS, Daniel Abud Seabra. The relevance of school composition on grade retention in Brazil: a logistic multilevel model of PISA 2012. Submetido. 2015.
- FERRÃO, Maria Eugénia; FERNANDES, Cristiano. O efeito-escola e a mudança – dá para mudar? Evidências da investigação brasileira. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia e Mudança em Educação*, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2003. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Reo_FerraoyFernandes.htm>. Acesso em: 09 jul. 2015.
- FERRÃO, Maria Eugénia et al. O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1/2, p. 111-130, jan./dez. 2001.
- FRASER, Barry J. Learning environments research: yesterday, today and tomorrow. In: GOH, S. C.; KHINE, M. S. (Org.). *Studies in educational learning environments: an international perspective*. River Edge, NJ: World Scientific, 2002. p. 1-25.

- FRASER, Barry J.; WALBERG, Herbert J. *Educational environments: evaluation, antecedents and consequences*. Oxford, England: Pergamon Press, 1991.
- GOLDSTEIN, Harvey. *Multilevel statistical models*. 3. ed. London: Edward Arnold, 2003.
- HATTIE, John. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 2009.
- KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sergio Costa. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 197/198, p. 5-45, jan./dez. 1991.
- KOPPENSTEINER, Martin Foureaux. Automatic grade promotion and student performance: evidence from Brazil. *Journal of Development Economics*, v. 107, p. 277-290, mar. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2013.12.007>>. Acesso em: 04 jan. 2015.
- LAROS, Jacob Arie. Fatores associados ao desempenho escolar em Português: um estudo multinível por regiões. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 623-646, out./dez. 2012.
- LITTLE, Roderick J. A.; RUBIN, Donald B. *Statistical analysis with missing data*. 2. ed. New Jersey: John Wiley & Sons, 2002.
- LOPES, João. A indisciplina na sala de aula. In: LOPES, João; ESPELAGE, Dorothy L. (Org.). *A indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013. p. 37-67.
- NOGUEIRA, Maria Alice. No fio da navalha: a (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 109-130.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. Results from Pisa 2012 – Brazil. *Country Note*. Paris, 2014a. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-brazil.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *PISA 2012 Technical Report*. Paris, 2014b.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *PISA 2012 Results: what makes schools successful? Resources, policies and practices*. Paris, 2013. v. IV.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *Equity and quality in education – supporting disadvantaged students and schools*. Paris, 2012.
- ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; AGUIAR, Glauco Silva. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 237, p. 364-389, maio/ago. 2013.
- PAUL, Jean-Jacques. Le redoublement à l'école: Une maladie universelle? *International Review of Education*, Harrisburg, v. 43, n. 5-6, p. 611-627, 1997.
- PFEFFERMANN, Danny et al. Weighting for unequal selection probabilities in multilevel models. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Statistical Methodology)*, London, v. 60, n. 1, p. 23-40, 1998. Disponível em: <<http://www.blackwellpublishing.com/journal.asp?ref=1369-7412>>. Acesso em: 04 jan. 2015.
- PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. *Retenção escolar nos ensinos básico e secundário: relatório técnico*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015.
- RABE-HESKETH, Sophia; SKRONDAL, Anders. Multilevel modelling of complex survey data. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A: Statistics in Society*, London, v. 169, n. 4, p. 805-827, 2006.
- RIANI, Juliana Lucena Ruas; SILVA, Vania Candida; SOARES, Tufi Machado. Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 623-636, jul./set. 2012.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 7-21, maio/ago. 1991.
- SILVA, Luciano Campos. *Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*. 2007. 285 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, Luciano Campos; MATOS, Daniel Abud Seabra. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo a partir dos dados do SIMAVE/PROEB 2007. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 713-730, jul./set. 2014.

SILVA, Luciano Campos; NOGUEIRA, Maria Alice. Indisciplina ou violência na escola: uma distinção possível e necessária. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira (Org.). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 15-62.

SOARES, Jose Francisco; CESAR, Cibele Comini; MAMBRINI, Juliana. Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997. In: FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 121-153.

DANIEL ABUD SEABRA MATOS¹

Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – Ufop –, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil
danielmatos@ichs.ufop.br

MARIA EUGÉNIA FERRÃO

Professora do Departamento de Matemática da Universidade da Beira Interior – UBI – e do Centro de Matemática Aplicada à Previsão e Decisão Económica – Cemapre –, Covilhã, Portugal
meferrao@ubi.pt

1

Daniel Abud Seabra Matos foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – (processo n. 6196/14-4) e pela Universidade Federal de Ouro Preto – Ufop – para o Pós-Doutorado na Universidade da Beira Interior, em 2015.

Recebido em: NOVEMBRO 2015 | Aprovado para publicação em: MARÇO 2016

TEMA EM DESTAQUE

OPRESSÃO NAS ESCOLAS: O *BULLYING* ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO

CÍNTIA SANTANA E SILVA •
BRUNO LAZZAROTTI DINIZ COSTA

RESUMO

O artigo examina o fenômeno bullying entre os alunos do ensino básico das escolas estaduais de Minas Gerais. A análise empírica apoiou-se em dados obtidos junto a 5.300 alunos e 243 professores nos anos de 2012 e 2013. Os dados foram analisados com base em modelos lineares generalizados hierárquicos. Foi estimada a chance de ocorrência da prática de bullying a partir de uma estrutura de dois níveis, o dos alunos e o das escolas. Verificou-se que a distribuição do bullying é explicada, no nível individual, pela qualidade do vínculo do aluno com a escola e pela aderência a comportamentos desviantes; no nível escolar, por características contextuais, como clima geral de satisfação, qualidade da relação professor-aluno e método de contenção de conflitos.

BULLYING • ESCOLAS • ENSINO BÁSICO

OPPRESSION IN SCHOOLS: BULLYING AMONG STUDENTS IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

The article examines the phenomenon of bullying among students in basic education (elementary-middle school and high school) in Minas Gerais' public schools. The empirical analysis relies on data obtained from 5,300 students and 243 teachers during 2012 and 2013. The data has been analyzed based on general linear hierarchical models. The probability of incidence of bullying was estimated based on a two-level structure, one looking at individuals and one at schools. The findings that show the distribution of bullying are explained, on an individual level, by the quality of the bond between student and school and by the practice of deviant behaviors; and on the school level, by contextual characteristics such as the general sense of satisfaction, quality of teacher-student relationships and methods of conflict restraint.

BULLYING • SCHOOLS • BASIC EDUCATION

L'OPPRESSION DANS LES ÉCOLES: LE HARCÈLEMENT ENTRE ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

RÉSUMÉ

L'article examine le phénomène du harcèlement entre les élèves de l'enseignement primaire et secondaire des écoles de l'état de Minas Gerais. L'analyse empirique s'est reposée sur les données obtenues auprès de 5.300 élèves et 243 enseignants dans les années de 2012 et 2013. Les données ont été analysées ayant pour base des modèles linéaires généralisés hiérarchiques. La probabilité d'occurrence de harcèlement a été estimée à partir d'une structure de deux niveaux, celui des élèves et celui de écoles. On a vérifié que la distribution du harcèlement est expliquée, dans le niveau individuel, par la qualité du lien entre l'élève et l'école et par l'adhérence à des comportements déviés; au niveau scolaire, par des caractéristiques contextuelles, telles que le climat général de satisfaction, la qualité du rapport enseignant-élève et la méthode de contention de conflits.

HARCÈLEMENT • ÉCOLES • ENSEIGNEMENT PRIMAIRE • ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

OPRESIÓN EN LAS ESCUELAS: EL BULLYING ENTRE ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

El artículo examina el fenómeno del bullying entre los alumnos de la educación básica de las escuelas provinciales de Minas Gerais. El análisis empírico se basó en datos que se obtuvieron junto a 5.300 alumnos y a 243 profesores durante 2012 y 2013. Los datos se analizaron en base a modelos lineales generalizados jerárquicos. Se estimó la posibilidad de ocurrencia de la práctica de bullying a partir de una estructura de dos niveles, el de los alumnos y el de las escuelas. Se verificó que la distribución del bullying se explica, a nivel individual, por la calidad del vínculo del alumno con la escuela y la adherencia a comportamientos desviados; a nivel escolar, por características contextuales, como un clima general de satisfacción, calidad de la relación profesor-alumno y método de contención de conflictos.

BULLYING • ESCUELAS • ENSEÑANZA PRIMARIA • ENSEÑANZA SECUNDARIA

**BULLYING É CARACTERIZADO POR OLWEUS (1997) COMO A EXPOSIÇÃO DE UM ALUNO,**

repetidamente e ao longo do tempo, a práticas negativas por parte de um ou mais colegas. As práticas negativas às quais o autor se refere abrangem toda ação implementada por alguém, de forma intencional ou não, que cause dano, fira ou incomode outra pessoa. Podem se manifestar por palavras (ameaças, escárnio, apelidos ofensivos), por contato físico (bater, empurrar, estapear, puxar o cabelo, beliscar, impedir a passagem do outro) ou de forma mais subjetiva e insinuada (gestos obscenos, exclusão, recusa em cumprir os desejos do outro).

Este artigo volta-se para as práticas de *bullying* entre os estudantes da educação básica da rede estadual da Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH – e das cidades-polo do estado. A análise empírica apoia-se em dados referentes a 5.300 alunos e 243 professores, distribuídos em 87 escolas estaduais de Minas Gerais. Esses dados resultam da pesquisa *Violência nas escolas*, realizada pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da Universidade Federal de Minas Gerais – Crisp/UFGM – entre 2012 e 2013.

Em virtude de seu caráter universal, recorrente e prejudicial à saúde física, psíquica e social dos estudantes e, conseqüentemente, ao bom funcionamento das atividades educacionais, as práticas de *bullying* entre escolares motivam estudos sistemáticos desde os anos 1970. Nas últimas décadas, a produção acadêmica sobre o assunto lançou luz sobre a universalidade e a abrangência do *bullying*. Diagnósticos realizados

Este artigo é resultado da dissertação de mestrado intitulada *A opressão entre os muros da escola: o bullying entre estudantes da rede estadual de ensino básico de Minas Gerais*, de autoria de Cíntia Santana e Silva, sob orientação do Prof. Dr. Bruno Lazzarotti Diniz Costa e co-orientação do Prof. Dr. Eduardo Cerqueira Batitucci, apresentada ao curso de mestrado em Administração Pública da Escola de Governo da Fundação João Pinheiro, em março de 2014. Os autores agradecem as contribuições do professor Eduardo Batitucci, bem como o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig.

em diversas partes do mundo apontam taxas de vitimização no ensino fundamental e médio que variam de 4,2% a 49,8% dos alunos. As taxas de agressão para esse mesmo público, por sua vez, apresentam variação de 3,4% a 49,7%. A grande divergência entre os valores se deve, entre outros fatores, ao uso de metodologias e definições operacionais distintas. Ainda assim, ressalta-se o fato de que o problema foi detectado, em maior ou menor medida, em todas as partes do mundo nas quais o *bullying* foi estudado (DAKE; PRICE; TELLJOHAN, 2003).

Tendo em vista a universalidade e o caráter prejudicial das práticas de *bullying*, este trabalho busca construir uma análise exploratória do fenômeno entre os alunos dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio das escolas estaduais de Minas Gerais, atentando para o predomínio do problema, suas possíveis causas, os perfis dos estudantes envolvidos e as dinâmicas e as características escolares que influenciam o *bullying*.

Pretende-se aqui desenvolver uma abordagem abrangente do problema a partir da incorporação de contribuições de campos de estudo e análises de fenômenos correlatos. O trabalho inicia-se pela revisão de perspectivas teóricas mais amplas que, de um lado, lançam luz sobre a temática da violência nas escolas e da complexidade das relações construídas nesse ambiente e, de outro, do comportamento desviante entre jovens de forma geral, focando, em seguida, na problemática do *bullying* propriamente dito.

O BULLYING: CONCEITUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO ACADÊMICA

O termo *bullying*¹ deriva do inglês *bully*, que se traduz como “valentão, desordeiro, tirano”. Os primeiros estudos acadêmicos sistemáticos sobre o fenômeno ocorreram nos países escandinavos por volta da década de 1970. Desde então, esses países realizam pesquisas longitudinais com o objetivo de compreender as ocorrências e os efeitos do *bullying* (CATINI, 2004).

Olweus foi o pioneiro no campo dos estudos sistemáticos sobre *bullying* e seu enfrentamento. Na década de 1980, realizou pesquisa ambiciosa, envolvendo cerca de 84.000 alunos, 400 professores e 1.000 pais, buscando informações sobre a extensão do *bullying* entre escolares, suas características e as intervenções realizadas. O autor verificou que um em cada sete alunos estavam envolvidos com o *bullying*. Desenvolveu então um programa de combate ao problema que conseguiu reduzir em 50% os episódios de *bullying* nas escolas norueguesas (ZOEGA; ROSIM, 2009). Essa experiência despertou a atenção de outras nações europeias, como Reino Unido, Portugal e Espanha, que desenvolveram ações de prevenção e enfrentamento com sucesso na década de 1990. Em 2001, o tema foi alvo do interesse da Comunidade Econômica Europeia, que

¹ Sublinhamos que, em diversos momentos ao longo do texto, o *bullying* será tratado também com os termos “agressão” e “intimidação”, sem que isso implique qualquer alteração de sentido.

implementou um projeto de prevenção voltado para o *bullying* em diversos países (ZOEGA; ROSIM, 2009).

Por se tratar de um tema que atraiu maior interesse dos pesquisadores apenas nas últimas décadas, as definições utilizadas pelos diversos autores frequentemente divergem, principalmente em relação às formas de classificação do *bullying*. Diferentes conceituações são encontradas: algumas dividem-no em apenas duas categorias – *bullying* direto e indireto ou físico e não físico –, ao passo que outras utilizam três categorias – *bullying* físico, verbal e social (também chamado relacional ou indireto). Ainda assim, a definição mais difundida entre os pesquisadores europeus e norte-americanos é aquela apresentada por Olweus (1997, p. 496), que afirma que “um estudante sofre *bullying* ou é vitimizado quando ele ou ela é exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de um ou mais outros estudantes”.² Malta *et al.* (2010, p. 3.066) oferecem uma definição bastante acurada para o termo, a saber, um conjunto de:

[...] comportamentos com diversos níveis de violência que vão desde chateações inoportunas ou hostis até fatos francamente agressivos, em forma verbal ou não, intencionais e repetidos, sem motivação aparente, provocados por um ou mais estudantes em relação a outros, causando dor, angústia, exclusão, humilhação e discriminação, por exemplo.

Marriel *et al.* (2006, p. 37) caracterizam-no como “atos repetitivos de opressão, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos, subjugados pela força dos primeiros”. Assim, os níveis de violência dos comportamentos de *bullying* vão desde chateações ou demonstrações de hostilidade até agressões verbais ou físicas com forte potencial ofensivo.

A produção acadêmica sobre o tema frequentemente classifica o *bullying* em três categorias: (1) físico, que envolve ofensas corporais desde as mais brandas (empurrões, tapas) até as mais graves (agressões com armas); (2) verbal, que implica ofensas verbais diversas, com o sentido de humilhar e intimidar a vítima e (3) social, que compreende práticas de estigmatização (fofocas, mentiras, apelidos) e de exclusão. Essa é a categorização que utilizamos em nosso estudo. Embora as práticas de *bullying* não estejam restritas ao ambiente escolar, o foco deste artigo é a ocorrência de *bullying* entre os alunos de ensino fundamental e médio.

O *bullying* entre escolares tornou-se objeto de atenção de diversos pesquisadores nos últimos anos. Diversas pesquisas (PHILLIPS, 2003; ZALUAR; LEAL, 2001; MALTA *et al.*, 2010) apontam associações significativas entre envolvimento com *bullying* e consequências negativas nos aspectos físico, psíquico e social dos estudantes e no próprio desempenho escolar dos alunos (DAKE; PRICE; TELLJOHAN, 2003).

2
Tradução livre. No original:
“A student is being bullied
or victimized when he or
she is exposed, repeatedly
and over time, to negative
actions on the part of one
or more other students”.

As consequências de âmbito psicológico ou social mais comumente atribuídas às vítimas são diminuição ou perda da autoestima, aumento do sentimento de insegurança, elevação da ansiedade e depressão. Além disso, a sensação de insegurança que se cria tende a diminuir o interesse pelo ensino e a motivação para frequentar as aulas, comprometendo, assim, o rendimento, a aprendizagem e a frequência escolar e provocando, por sua vez, evasão, nervosismo, dificuldade de concentração e até mesmo possibilidades de automutilação e tendências suicidas.

Os efeitos não incidem, no entanto, apenas sobre os próprios alunos. O professor representa outro ator que pode ser profundamente afetado pelos episódios constantes de *bullying* no ambiente escolar. Na presença do *bullying*, a escola se torna um ambiente violento, onde faltam respeito, ética, coesão social e solidariedade. A impotência do professor e dos próprios alunos diante dos ataques e a percepção generalizada do clima de violência comprometem, portanto, o processo educacional como um todo.

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO AGENTE SOCIALIZADOR

Discutir violência no âmbito escolar implica enxergar a escola como espaço social, local de interação social e construção de *ethos*. É necessário observar a dinâmica das interações cotidianas da escola, superando a noção de que essa instituição consiste apenas em um local de obtenção de aprendizado teórico no campo das disciplinas que compõem o currículo escolar. O ambiente escolar não se restringe a um cenário de aprendizagem de conteúdos, mas também de apropriação e reelaboração de significados e interpretações do mundo e da vida. Tanto alunos quanto professores são sujeitos socioculturais, envolvidos em interações cotidianas que determinam, em grande parte, as posturas dos atores diante das instituições, das normas e dos conteúdos transmitidos.

Todo indivíduo define sua identidade a partir das relações que estabelece com os outros. A ideia de “eu” sempre se refere à noção de “outros”. Não existe um sentido de si que não se refira diretamente aos outros. O que se entende por “eu” não é algo isolado do mundo coletivo, do social, mas sim a parte que mais interessa ao indivíduo, justamente pelo fato de ser ao mesmo tempo individual e geral, a interseção entre o indivíduo e o todo (COOLEY, 2002).

Dessa forma, ao longo da infância e da adolescência, os relacionamentos firmados no interior da escola são fundamentais na definição da ideia de “eu”, da imagem que o aluno tem de si, de suas opiniões, aspirações e sua postura perante a sociedade. Por estar inserida no contexto social e vivenciá-lo em seu interior, a escola reproduz e ressignifica

padrões de identidade e comportamento que podem estar em conformidade ou não com as práticas aceitas socialmente e defendidas publicamente como moralmente corretas. Esses padrões podem interferir profundamente na construção da identidade do aluno e afetar sua personalidade e suas atitudes por toda a vida.

A escola é, por excelência, a instituição na qual os cidadãos aprendem a se relacionar com os demais (GVIRTZ; BEECH, 2009). Antes do ingresso na escola, o indivíduo recebe quase exclusivamente influências da família e da vizinhança, uma vez que seu convívio é basicamente restrito a tais esferas. Ao entrar na escola, o convívio social da criança se amplia consideravelmente. Nela, a criança tem a oportunidade de interagir com colegas de contextos familiares totalmente distintos, de outras classes sociais, outras religiões, etc.

Nesse ambiente, os alunos são levados a interagir com o diferente e aprendem a se relacionar em sociedade, como cidadãos. Isso faz da escola um âmbito privilegiado de promoção de coesão social. Gvirtz e Beech (2009) propõem pensar a escola como um microcosmos da sociedade no qual os futuros cidadãos aprendem a se relacionar com os pares e com as normas. Essa perspectiva joga luz sobre a questão a respeito de qual tipo de coesão social e de sociabilidade as escolas estão promovendo por meio de seus currículos e de seus arranjos institucionais.

Em um estudo conduzido com base na análise de dados do *Programme for International Student Assessment – Pisa* –,³ os autores observaram um alto grau de segregação da matrícula escolar por nível socioeconômico – e também racial – em toda a América Latina, o que significa que as escolas latino-americanas não estão conseguindo uma interação significativa entre crianças e jovens de classes sociais distintas. A conclusão é de que “os sistemas educacionais latino-americanos parecem estar colaborando com a fragmentação social, mais do que solucionando-a” (GVIRTZ; BEECH, 2009, p. 357). Assim, a despeito do potencial para produzir coesão social entre os alunos e na sociedade como um todo, os sistemas escolares latino-americanos precisam avançar muito nesse quesito.

3

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa – é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, cujo objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, aplicado a estudantes na faixa dos 15 anos (Inep).

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E O BULLYING

Neste trabalho, buscamos compreender o *bullying* considerando-o em duas facetas: características individuais do aluno, em especial aquelas que conduzem ao comportamento violento e agressivo, e características contextuais das escolas, as quais, ainda que indiretamente, incentivam a instauração de contextos de violência.

Embora a maior parte dos autores que estudam as práticas de *bullying* entre escolares concentrem-se em aspectos individuais ou particularidades das relações interpessoais dos adolescentes à luz de reflexões sobre os estigmas presentes na sociedade como um todo, nosso

interesse recai, primordialmente, sobre a escola como instituição socializante, que possui características e contextos específicos que permeiam as relações entre os alunos e, portanto, exercem influência sobre as manifestações de violência e intimidações ocorridas entre todos os atores envolvidos na instituição.

Dessa forma, a discussão a respeito da escola como instituição complexa, que possui aspectos culturais específicos, clima organizacional, estruturas de hierarquia e modos de tratamento que variam de uma unidade a outra, nos interessa na medida em que joga luz sobre os aspectos escolares que podem produzir contextos mais ou menos favoráveis à disseminação de práticas de *bullying*.

O *bullying* não é interpretado neste trabalho como uma relação isolada de dominação de um agressor sobre uma vítima, mas sim como uma manifestação de tensões generalizadas em um contexto escolar específico. A identificação, em uma escola, de muitos alunos que praticam e sofrem *bullying* indica a existência de um clima geral de tensão, que não se restringe à relação linear entre agressor e vítima, mas diz algo sobre a totalidade das relações interpessoais ali construídas.

Antes de tudo, a presença do *bullying* aponta a existência de estruturas de dominação informais, nas quais alguns alunos subjagam outros, exercendo uma violência que se desvia do objetivo da escola de ser uma instituição voltada para a socialização, o aprendizado e a formação da cidadania. O *bullying* indica ainda a incapacidade da instituição de promover um ambiente de convívio saudável entre os alunos. Certamente, uma escola com altos índices de *bullying* possui problemas organizacionais e inter-relacionais, entre os quais o *bullying* é apenas uma das facetas visíveis.

A bibliografia nos leva, portanto, a refletir sobre os aspectos organizacionais da escola que podem produzir um contexto mais ou menos favorável ao *bullying*. Flores-González e Retamal-Salazar (2011) assinalam que um clima escolar positivo, caracterizado por um sentimento geral de satisfação e pertencimento, está inversamente ligado aos contextos de violência e vitimização escolar.

Gvirtz e Beech (2009) chamam a atenção para o fato de que arranjos organizacionais específicos – currículo, conteúdos programáticos, tratos interpessoais, estruturas hierárquicas, entre outros – promovem contextos de sociabilidade mais ou menos focados na coesão e no bem-estar social. Verificamos ainda como as escolas lidam com os alunos e com os contextos de violência que venham a se instaurar entre eles. Os professores e diretores possuem um poder de tomada de decisão diante das situações específicas que lhes confere capacidade de construir um contexto de coesão social e justiça ou de fragmentação, discriminação e hostilidade. Uma vez que a presença do *bullying* indica quebra da harmonia social entre os alunos da escola, pretendemos verificar como a

postura e o tratamento dos professores para com os discentes, tanto no cotidiano da escola quanto diante dos casos específicos de intimidação, afetam a magnitude desse fenômeno.

As escolas com alta incidência de *bullying* se responsabilizam pela intervenção nos casos específicos de agressão e intimidação e pela contenção das práticas violentas ocorridas entre seus alunos ou terceirizam essa responsabilidade para instituições voltadas especificamente para a manutenção da lei e da ordem? Silva e Salles (2010) salientam que o apelo à criminalização dos atos dos alunos gera estigmatização, exclui o diálogo do processo educativo, prejudica a construção da cidadania e cria sentimentos de hostilidade entre os representantes da instituição e os familiares dos alunos. À luz dessa discussão e da análise dos dados empíricos, pretendemos observar este e todos os demais aspectos apontados acima e sua relação com o *bullying*.

AS TEORIAS DA CRIMINALIDADE/DELINQUÊNCIA ENTRE JOVENS E O BULLYING

Embora o *bullying* não conste como crime no Código Penal Brasileiro, pode-se interpretar esse fenômeno do ponto de vista análogo ao de teorias da criminalidade e da delinquência juvenil, uma vez que as práticas de *bullying* também representam formas de conflito, de imposição da vontade de um indivíduo sobre a de outro, sempre implicando a intenção de prejudicar o outro e podendo apresentar diversos níveis de potencial ofensivo.

A delinquência é definida por Gottfredson (2001, p. 4; tradução nossa) como “comportamento que envolve o uso de força ou fraude, atos de desafio e desobediência, e atos que deliberadamente causam dano à própria pessoa ou a outros”.⁴ Neste trabalho, identificamos três abordagens teóricas voltadas para a explicação desse fenômeno que podem nos auxiliar na compreensão das práticas de *bullying*, a saber: a teoria do autocontrole, de Gottfredson e Hirschi (1990); a teoria do controle social, de Hirschi (1969), e a teoria geral da tensão, de Agnew (1992). Essas teorias vêm sendo amplamente empregadas no estudo do fenômeno *bullying*.

Os três constructos teóricos apresentam elementos interessantes e mensuráveis que explicam o comportamento desviante em geral e que, neste trabalho, são aplicados à investigação das características dos alunos do ensino básico das escolas estaduais de Minas Gerais que praticam *bullying* contra os colegas. Ao caracterizarem o indivíduo de baixo autocontrole, Gottfredson e Hirschi (1990) oferecem uma série de características comportamentais que podem identificá-lo, muitas das quais pode-se buscar verificar nos praticantes de *bullying*.

Uma das características apontadas pela teoria como fonte de baixo autocontrole é a fraca supervisão dos pais na infância e na adolescência. No presente artigo, analisamos o efeito da supervisão parental

⁴ No original: “behavior involving the use of force or fraud, acts of defiance, disobedience, and acts that deliberately cause harm to self or others”.

quanto à vida escolar do filho sobre a probabilidade de envolvimento do jovem com a prática de *bullying*. Quanto aos aspectos do comportamento do jovem que se referem especificamente à escola,⁵ a teoria aponta a falta de comprometimento e de gosto pela escola como indicadores de baixo autocontrole e, portanto, de tendência ao comportamento desviante. Neste trabalho, investigamos também os efeitos de tais aspectos sobre as práticas de *bullying*. A associação em grupos de desviantes também é um fator ressaltado pelos autores cujos efeitos sobre o *bullying* podemos investigar aqui com base na identificação do pertencimento ou não do aluno praticante de *bullying* a gangues.

A teoria do controle social, de Travis Hirschi (1969), interpreta o comportamento desviante não do ponto de vista do autocontrole, mas sim dos vínculos que conectam as pessoas às expectativas morais da sociedade e que as constroem ao comportamento moralmente correto. Consideramos, com base nessa proposta teórica, que o envolvimento com a prática de *bullying* pode ser interpretado como consequência do enfraquecimento dos vínculos de controle social do jovem, uma vez que os praticantes de *bullying* demonstram indiferença e desprezimento frente aos valores morais, na medida em que subjagam e suprimem o direito da vítima ao bem-estar.

Hirschi (1969) destaca o papel da escola como instituição social que produz, no adolescente, sentimento de conformidade com os valores morais da sociedade e com os papéis sociais que esta atribui a ele e espera que ele exerça. Dessa forma, a inconformidade do adolescente com a própria instituição escolar – manifesta, dentre outras formas, por meio da falta de afeição pela escola e seus representantes – seria um importante indicador da tendência ao comportamento desviante. Com o objetivo de avaliar esse aspecto, analisamos os efeitos do nível de conformidade do aluno com a instituição escolar sobre a probabilidade de envolvimento com a prática de *bullying*.

Um elemento importante ressaltado tanto pela teoria do controle social quanto pela teoria do autocontrole é a forte associação que se observa entre as práticas de diferentes tipos de comportamento desviante, ou seja, facilmente se encontra conexão entre desvios de diferentes tipos no comportamento de uma mesma pessoa.

A teoria geral da tensão, de Agnew (1992), concebe o desvio como resultado de uma situação ou um contexto duradouro de tensão, geralmente causado por sentimentos de raiva e revolta, oriundos de relacionamentos que trazem noções ou estímulos negativos ao jovem. A tensão pode ser originada por falhas no alcance de objetivos ou bens valorizados positivamente, pela supressão de estímulos positivos que incidiam sobre o jovem e pela introdução de estímulos negativos.

Dentre os estímulos negativos que podem levar ao cometimento de desvios, Agnew (1992) cita alguns relacionados à vivência do jovem

5 Um aspecto importante citado também pela teoria como indicativo de baixo autocontrole é o desempenho escolar. No entanto, não poderemos verificar tal aspecto em razão da indisponibilidade da informação na base de dados.

no meio escolar, a saber: tratamento derogatório por parte dos professores ou colegas, insultos verbais, agressões físicas, tratamento inadequado ou negligente por parte dos professores, punições excessivas ou humilhantes, dentre outros. Por gerarem contextos de tensão no ambiente escolar, esses estímulos podem estar associados ao envolvimento dos alunos com práticas de *bullying*, motivo pelo qual são analisados neste trabalho.

DADOS E METODOLOGIA

Este artigo constitui uma análise exploratória do fenômeno *bullying* entre os alunos do ensino fundamental e médio das escolas estaduais de Minas Gerais. As análises empíricas desenvolvidas apoiaram-se em dados obtidos mediante a utilização de um questionário autoaplicável e completamente anônimo. Como afirma Phillips (2003, p. 714), esse método é mais eficaz para conseguir do entrevistado informações relativas a comportamento desviante.

A amostragem toma as escolas como unidades de observação. A população inicial é composta por todas as escolas estaduais que contenham as séries do segundo ciclo do ensino fundamental (6º a 9º anos) e/ou as séries do ensino médio (1º a 3º anos), da RMBH e das cidades-polo⁶ do estado de Minas Gerais.

Com base nessa população, foram sorteadas, dentro de cada escola, as turmas a serem entrevistadas. Em cada turma selecionada, o total de alunos e o professor que estava presente no momento da aplicação receberam um questionário autoaplicável, para ser respondido no período de uma hora aula (50 minutos). No total, 87 escolas foram visitadas em todas as regiões do estado, originando uma base de dados com informações de 5.300 alunos e 243 professores das escolas estaduais de Minas Gerais.

Para verificar as relações de associação entre as variáveis, utilizou-se o Modelo Hierárquico Logístico de Regressão, o qual permitiu a construção de análise inferencial, que considerou não apenas as características individuais que poderiam estar associadas às práticas de *bullying* entre os alunos, mas também as características escolares que explicariam as variações do fenômeno entre as escolas.

VARIÁVEL RESPOSTA: PRÁTICA DE BULLYING

Apresentamos, a seguir, informações a respeito da construção da principal variável de interesse deste estudo: o indicador que permite a identificação dos alunos que praticam *bullying*. As questões inseridas nos questionários foram construídas de modo a diagnosticar episódios das três classes de *bullying* apontadas pela literatura internacional – *bullying* físico, *bullying* verbal e *bullying* social.

⁶

São elas Divinópolis, Governador Valadares, Juiz de Fora, Montes Claros, Patos de Minas, Poços de Caldas, Teófilo Otoni, Uberlândia e Unai.

A pergunta voltada para a captação da prática de *bullying* físico foi: “No último mês, você agrediu alguém com empurrões, tapas, jogando objetos na pessoa ou quebrando os objetos desta pessoa dentro desta escola?”. Para mensuração do *bullying* verbal, foi introduzida a pergunta: “No último mês, você humilhou, ofendeu ou intimidou alguém dentro desta escola?”. Por sua vez, o *bullying* social foi mensurado através da pergunta: “No último mês, você excluiu alguém nas atividades em grupo, chamou alguém com apelidos ofensivos ou inventou mentiras sobre alguém dentro desta escola?”. Nos três casos, foi questionado aos alunos que marcaram a opção Sim: “Quantas vezes isso aconteceu?”. O objetivo dessa pergunta foi identificar os casos em que a agressão ocorreu de forma pontual, apenas uma vez, e desconsiderá-los como indicativos de ocorrência de *bullying*. Uma vez que se define o fenômeno como a reiteração de determinados comportamentos, somente os casos que se repetiram foram enquadrados como *bullying*.

O indicador *bullying* geral foi construído por meio da soma das três variáveis supracitadas, após a ponderação de cada uma delas pela quantidade de ocorrências praticadas pelo aluno. O indicador assume, portanto, valor 1 para os alunos que responderam Sim a ao menos uma das questões referentes à prática de *bullying* e indicaram, como resposta à pergunta “Quantas vezes isso aconteceu?”, duas ou mais vezes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, os resultados da análise empírica desenvolvida no estudo são apresentados. A Tabela 1 expõe as proporções de alunos que praticam cada um dos tipos de *bullying* definidos, bem como as distribuições dos indicadores de prática e vitimização por *bullying* “em geral”, ou seja, unificando as três variáveis em um único indicador.

Os indicadores de prática de *bullying* mostram que 9,6% dos estudantes entrevistados praticam *bullying*, dentre os quais 5,3% praticam *bullying* físico, 5% praticam *bullying* verbal e 3,7% praticam *bullying* social. Embora esses percentuais pareçam baixos,⁷ encontram consistência com diagnósticos realizados anteriormente no Brasil e no mundo (OLWEUS, 1998; FANTE, 2005; ZOEGA; ROSIM, 2009).

7

Consideramos que pode haver sub-representação nos percentuais encontrados, dado que as perguntas no questionário que mensuraram o *bullying* se referiam apenas ao mês anterior à realização da pesquisa. Dessa forma, os alunos que sofreram ou praticaram *bullying* em períodos anteriores deixaram de ser representados.

TABELA 1
DISTRIBUIÇÕES DAS VARIÁVEIS DE PRÁTICA DE BULLYING

PRÁTICA DE BULLYING	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL VÁLIDO ¹
<i>Bullying</i> físico	277	5,2	5,3
<i>Bullying</i> verbal	260	4,9	5,0
<i>Bullying</i> social	193	3,6	3,7
<i>Bullying</i> geral ²	507	9,6	9,8
N (total da amostra)	5.300	100,0	100,0

¹ O percentual válido exclui as respostas inválidas (Não sabe, Não respondeu) na estimação do percentual. Em nossas análises, consideraremos sempre essa medida.

² Observe-se que a frequência da variável *bullying* geral não é a simples soma das frequências das variáveis originárias, o que se deve ao fato de que alguns alunos responderam Sim a mais de uma dessas variáveis, não devendo, portanto, ser contabilizados mais de uma vez na variável *Bullying* geral.

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa *Violência nas escolas* (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS/CRISP, 2013).

DISTRIBUIÇÕES DAS VARIÁVEIS INCLUÍDAS NOS MODELOS ESTATÍSTICOS

Embora 5.300 alunos, distribuídos em 87 escolas, tenham sido entrevistados, após a especificação de todas as variáveis de nível 1 e 2 e a exclusão dos casos com respostas inválidas para essas variáveis, a base de dados foi reduzida a 3.252 alunos distribuídos entre 79 escolas. O número de escolas incluídas nas análises foi também reduzido uma vez que nem todas elas possuíam número mínimo de entrevistas para o ajuste do modelo logístico hierárquico, fazendo com que fossem suprimidas da base de dados todas as escolas com menos de 10 entrevistas.

A seguir, apresentamos as estatísticas descritivas das variáveis incluídas nos modelos.

TABELA 2
DISTRIBUIÇÕES DAS VARIÁVEIS QUALITATIVAS

VARIÁVEIS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL VÁLIDO
Praticante de <i>bullying</i>	337	10,4
Sexo masculino	1.448	44,5
Escolaridade da mãe (não sabe)	489	15,0
Escolaridade da mãe (fundamental incompleto)	1.234	37,9
Escolaridade da mãe (médio incompleto)	624	19,2
Escolaridade da mãe (médio completo/superior)	953	29,3
Família biparental	2.393	73,6
Integrante de gangue	426	13,1
N (total da amostra)	3.252	100,0

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa *Violência nas escolas* (UFMG/CRISP, 2013).

TABELA 3
DISTRIBUIÇÕES DAS VARIÁVEIS QUANTITATIVAS

NÍVEL INDIVIDUAL					
VARIÁVEL	N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MÍNIMO	MÁXIMO
Nível socioeconômico	3.252	2,53	1,23	0,0	10,0
Atenção dos pais à vida escolar	3.252	6,78	2,88	0,0	10,0
Uso de drogas	3.252	0,73	1,24	0,0	10,0
Socialização	3.252	7,13	2,40	0,0	10,0
Conformidade com a instituição escolar	3.252	6,06	2,28	0,0	10,0
Valores distorcidos	3.252	2,61	2,61	0,0	10,0
NÍVEL ESCOLAR					
VARIÁVEL	N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MÍNIMO	MÁXIMO
Clima escolar	79	6,51	0,74	4,6	8,3
Professores agressivos	79	0,34	0,11	0,0	0,6
Abordagem do <i>bullying</i> (sempre)	79	0,46	0,31	0,0	1,0
Abordagem do <i>bullying</i> (eventualmente)	79	0,45	0,32	0,0	1,0
Abordagem do <i>bullying</i> (nunca)	79	0,09	0,19	0,0	1,0
Professores punitivos	79	0,36	0,34	0,0	1,0
Atividades extraclasse	79	1,29	0,59	0,0	2,7
Turno (manhã)	79	0,54	0,31	0,0	1,0
Turno (tarde)	79	0,24	0,27	0,0	1,0
Turno (noite)	79	0,22	0,24	0,0	1,0
Presença da polícia	79	0,45	0,23	0,0	1,0
Grau de severidade da repressão	79	5,28	1,57	1,4	10,0
Fator violência	79	0,27	0,17	0,0	0,8

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa *Violência nas escolas* (UFMG/CRISP, 2013).

ANÁLISES DOS RESULTADOS DOS MODELOS ESTATÍSTICOS

O modelo nulo ajustado permite a comparação entre os componentes da variação em Y que se devem à variação no nível 1 (entre os alunos) e no nível 2 (entre as escolas).

Uma vez que a variância da probabilidade obtida para o nível 1 foi $\sigma^2 = 0,90597$ e para o nível 2, $\sigma_{00} = 0,26950$, obtivemos que aproximadamente 22,93% da variação total da probabilidade de praticar *bullying* se deve a características das escolas. Pela significância estatística de σ_{00} , concluímos ainda que todas as escolas possuem médias de probabilidade da variável dependente diferentes. Esses resultados confirmam a existência de variabilidade entre grupos, significando, portanto, que há justificativa empírica para a aplicação do modelo hierárquico.

Interpretação dos indicadores de nível individual

Os modelos nos quais foram incluídas apenas as características de nível individual apresentaram resultados interessantes, que

confirmam grande parte das considerações da bibliografia e lançam luz sobre a discussão a respeito de outros pontos ainda em busca de definição. As significâncias estatísticas obtidas pelas variáveis do grupo referente aos desvios destacam a adequação das teorias da criminalidade e da delinquência citadas neste trabalho para a interpretação dos comportamentos de *bullying* entre escolares. O indicador de conformidade do aluno com o ambiente escolar também apresentou o resultado esperado considerando-se, principalmente, a teoria do controle social.

TABELA 4
RESULTADOS DOS MODELOS COM VARIÁVEIS DE NÍVEL 1

NÍVEL INDIVIDUAL		MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO FINAL
Características sociodemográficas	Sexo (masculino)	1,83***	1,78***	1,49***	1,47***
	Nível escolar (fundamental)	2,15***	2,24***	2,20***	2,15***
	Nível socioeconômico	1,16***	1,13***	1,09**	1,09*
	Escolaridade da mãe (não sabe)	0,68**	0,68**	0,66*	0,67*
	Escolaridade da mãe (fundamental incompleto)	0,73**	0,71**	0,67***	0,67***
	Escolaridade da mãe (médio incompleto)	1,03	1,03	1,03	1,01
	Configuração familiar (biparental = 1)	0,76**	0,80*	0,85	-
Relação com a escola	Atenção dos pais à vida escolar		0,97	0,99	-
	Socialização		0,99	0,96	-
	Conformidade com o ambiente escolar		0,87***	0,92***	0,91***
Desvios	Uso de drogas			1,15***	1,15***
	Participação em gangues			2,13***	2,12***
	Valores distorcidos			1,10***	1,10***

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa *Violência nas escolas* (UFMG/CRISP, 2013).
*p<0,10 **p<0,05 ***p<0,01. Coeficientes expressos em termos de razões de chance.

Os coeficientes das variáveis do grupo de características sociodemográficas confirmam em parte as colocações da literatura sobre *bullying* e sobre violência nas escolas em geral, em especial no que se refere ao comportamento dos indicadores de sexo e nível escolar. Os modelos apontam que os alunos do sexo masculino e que cursam o ensino fundamental – em comparação com os do ensino médio – têm maior chance de praticar *bullying*. Olweus (1998) encontrou os mesmos resultados. Na amostra analisada pelo autor, a participação dos meninos era mais frequente considerando-se qualquer tipo de *bullying* e, no geral, os alunos do ensino fundamental praticavam esse tipo de agressão com frequência muito maior que os do ensino médio.

As variáveis indicativas de classe social, por sua vez, apresentaram um resultado interessante, que lança luz sobre uma discussão ainda em aberto nos estudos sobre *bullying*, aquela a respeito de qual o efeito do *status* social do aluno sobre a probabilidade de envolvimento com o *bullying*. Os coeficientes estimados pelos modelos para o fator nível socioeconômico apontam que alunos de maior nível socioeconômico têm significativamente maiores chances de praticar *bullying*.

As variáveis indicativas de escolaridade da mãe também apresentaram significância estatística, apontando no sentido de que os alunos cujas mães são mais escolarizadas praticam mais *bullying*. Os alunos que não souberam responder a escolaridade da mãe⁸ ou que declararam que a mãe possui até o ensino fundamental incompleto têm menores chances de envolvimento com o *bullying* na condição de agressores, em comparação com aqueles cujas mães possuem ensino médio completo ou outro nível superior de escolaridade. A variável que concentra os alunos cujas mães têm desde o ensino fundamental completo até o ensino médio incompleto, por sua vez, não apresentou significância estatística. A chance de envolvimento desses alunos com o *bullying*, portanto, não apresenta divergência significativa em relação àquela encontrada para os alunos cujas mães têm os maiores níveis de escolaridade.

De maneira geral, tanto no que se refere ao nível socioeconômico quanto à escolaridade da mãe, os dados indicam que as práticas de *bullying* tendem a reproduzir as assimetrias e hierarquias de *status* presentes na sociedade. Ou seja, encontra-se uma associação consistentemente positiva entre a escolaridade da mãe e o nível socioeconômico e a probabilidade de o adolescente protagonizar esse tipo de agressão.

Se consideramos que o ambiente escolar reproduz os aspectos culturais e estruturais da sociedade onde está inserido, podemos afirmar que o *bullying*, de certa forma, está reproduzindo as estruturas hierárquicas e de dominação simbólica da sociedade brasileira em geral. Poderíamos inferir, por exemplo, que os alunos de nível socioeconômico mais elevado praticam mais *bullying* pois se sentem em posição de superioridade em relação aos colegas ou porque, a exemplo das colocações de Bourdieu (1998) sobre as estruturas de violência simbólica na escola, se sentem mais à vontade no ambiente escolar e mais livres para intimidar os alunos que não se encontram na mesma posição. Apesar de não termos evidências diretas, esse resultado é consistente com as concepções bastante difundidas de que a escola, frequentemente, beneficia os alunos de melhor *status* social em detrimento dos de situação socioeconômica mais desfavorável.

A última variável incluída no grupo de características sociodemográficas do aluno, a configuração familiar, apresentou associação negativa com a prática de *bullying* em um primeiro momento, mas perdeu significância estatística com a inclusão de outras variáveis com maior

8

Nos modelos de regressão, a variável escolaridade da mãe (não sabe) mostrou comportamento parecido com aquela que reúne os alunos cujas mães têm até o ensino fundamental incompleto. Por esse motivo, consideramos que a maior parte dos alunos que não conhecem a escolaridade da mãe provavelmente possuem mães com baixa escolaridade.

poder explicativo. Verificamos, portanto que, em nossos modelos, o fato de o aluno pertencer a família biparental, monoparental ou com outra configuração não exerce qualquer efeito sobre suas chances de envolvimento com o *bullying*.

Voltamo-nos agora para a interpretação dos coeficientes das variáveis que tratam da relação do aluno e de seus familiares com a escola. O fator que mensura a atenção dos pais à vida escolar do aluno não apresentou qualquer significância nos modelos em que foi incluído. O insucesso dessa variável, bem como da configuração familiar, em explicar o envolvimento dos alunos com o *bullying* pode indicar que a insistência de muitos docentes em responsabilizar a família pelo mau comportamento do adolescente na escola não encontra tanta correspondência com a realidade, principalmente em face de determinantes intraescolares ou de natureza interacional, como as mencionadas assimetrias de *status*. A ideia de “família desestruturada” como a principal responsável pelo comportamento indisciplinado e violento do aluno não encontra corroboração neste estudo. Como veremos a seguir, na interpretação dos coeficientes da variável conformidade com o ambiente escolar e das demais variáveis de nível 2, a qualidade da estrutura, não da família, mas do relacionamento do aluno com o próprio ambiente escolar explica melhor a distribuição das práticas de *bullying* entre o alunado.

A variável socialização também não apresentou significância estatística, o que indica que mesmo alunos que gostam e se relacionam bem com a maioria de seus colegas podem praticar *bullying* contra alguns alunos específicos. O fator que mensura a conformidade do aluno com o ambiente escolar – afeição pela escola em geral, pelo diretor e pelos professores – obteve associação negativa com as práticas de *bullying*, indicando que os alunos que demonstram menor conformidade têm maiores chances de praticar *bullying*. Esse resultado é consistente com a abordagem do controle social de Hirschi (1969), uma vez que ela interpreta o envolvimento de adolescentes com comportamentos desviantes como uma consequência do enfraquecimento dos vínculos que os conectam às expectativas morais da sociedade e que os constroem ao comportamento moralmente correto.

Os alunos que demonstram baixa afeição pela escola e pelos atores que a representam provavelmente não se preocupam tanto em adequar seu comportamento às expectativas desses atores e, portanto, se sentem mais à vontade para se comportar de maneira indisciplinada e violenta. A abordagem do autocontrole também destaca a importância da escola como uma das instituições que mais ativamente conseguem produzir autocontrole (e conseqüentemente conter o comportamento desviante) em crianças e adolescentes, em razão da oportunidade que a instituição tem de, cotidianamente, monitorar e moldar o comportamento dos alunos. Uma vez que o vínculo do aluno com a instituição se

mostra enfraquecido, infere-se que não está havendo produção de autocontrole, o que certamente aumenta suas chances de envolvimento em comportamentos desviantes e, em nosso caso, em práticas de *bullying*.⁹

O último bloco de variáveis de nível individual compreende as práticas de desvios: o uso de drogas, a participação em gangues e a presença de valores distorcidos. Os coeficientes estimados mostram que todas essas características se associam fortemente à prática de *bullying*. Esse resultado pode ser interpretado novamente à luz das teorias do autocontrole e do controle social, as quais ressaltam que o envolvimento dos jovens com comportamentos não conformistas mais “leves” são importantes preditores do envolvimento do aluno em desvios mais graves e com maior potencial ofensivo.

Para a teoria do autocontrole, esses comportamentos atestam o baixo autocontrole do jovem. Ao passo que na teoria do controle social, atestam sua não conformidade com o controle social convencional. No entanto, seja qual for a explicação analítica mais pertinente (e essa definição exigiria pesquisa adicional), são claras as implicações desse resultado em termos da gestão e da formulação de políticas públicas que se voltem para a contenção das práticas de *bullying*. A principal conclusão que obtemos da análise das variáveis é que o envolvimento do aluno com o *bullying* está muito associado às demonstrações de desprezo pelo comportamento moralmente conformista em geral. Essa constatação ressalta a importância de a escola atentar para esses alunos, monitorar seu comportamento de forma efetiva, buscar meios de envolvê-los em trilhas de comportamento não desviante, não violento, e melhorar sua relação com a própria escola.

Interpretação dos indicadores de nível escolar

Conforme explicado, após a estimação dos modelos apenas com as variáveis de nível 1, selecionamos o modelo mais ajustado, eliminando as variáveis cujos coeficientes não obtiveram significância estatística a, pelo menos, 90% de confiança, buscando obter um modelo completo, porém parcimonioso. Esse modelo é o modelo final, cujos resultados estão retratados na última coluna da Tabela 4. Com base nele, iniciamos a inserção das variáveis de nível 2. Portanto, os coeficientes das variáveis de nível escolar apresentados a seguir, na Tabela 5, serão analisados tendo em vista que as variáveis estão sendo controladas, no nível 1, pela presença dos indicadores do modelo final.

9

A interpretação dos coeficientes do fator de conformidade com o ambiente escolar será ainda mais esclarecida a seguir, na interpretação dos resultados das variáveis que podem gerar baixa afeição do aluno pela instituição escolar, a saber, características do clima escolar em geral. Nesse momento, remeteremos à teoria da tensão, de Agnew (1992), tendo em vista que a baixa afeição do aluno pela escola pode resultar de sentimentos de raiva e tensão, causados pela má qualidade de sua relação com os professores.

TABELA 5
RESULTADOS DOS MODELOS COM VARIÁVEIS DE NÍVEL 2

NÍVEL ESCOLAR		MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4
Características institucionais	Turno (manhã)	2,12**	1,94**	1,96**	2,02***
	Turno (tarde)	1,70	1,75	1,81	1,71
	Atividades extraclasse	1,07	1,07	1,07	1,09
	Presença da polícia	1,76**	1,89**	1,94**	1,95**
Comportamento dos professores	Professores agressivos		4,70**	4,43**	3,22**
	Professores punitivos		1,43*	1,46*	1,38
Comportamento dos professores referente ao <i>bullying</i>	Frequência com que aborda o tema (sempre)			1,00	0,79
	Frequência com que aborda o tema (eventualmente)			0,81	0,74
	Grau de severidade da repressão			0,99	0,98
Contexto escolar	Fator violência				3,05***
	Clima escolar				0,82**

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa *Violência nas escolas* (UFMG/CRISP, 2013).

* $p < 0,10$ ** $p < 0,05$ *** $p < 0,01$. Coeficientes expressos em termos de razões de chance.

Como era esperado, considerando que a maior parte (77,07%) da oscilação de nossa variável dependente é explicada por características de nível individual, um número menor de variáveis do nível escolar obteve significância estatística nos modelos estimados. Ainda assim, alguns indicadores importantes obtiveram significância no sentido esperado, confirmando alguns apontamentos da literatura sobre clima escolar, violência nas escolas e *bullying*.

No grupo de variáveis que reúnem as características institucionais das escolas, a presença da polícia e o turno da manhã (em relação ao noturno) obtiveram associação positiva com os maiores níveis de *bullying*. O turno da tarde não apresentou divergência significativa em comparação com o turno da noite, mas também não com o turno da manhã.¹⁰ Realizamos, portanto, um teste de correlação entre as quatro variáveis para verificar se o turno vespertino de fato não possuía associação com as práticas de *bullying*, ou se a significância estatística do indicador estava sendo afetada pela inclusão da variável turno matutino. Foi verificado que, enquanto o turno da manhã possui correlação positiva com a presença do *bullying* e o turno da noite, correlação negativa (ambas estatisticamente significantes a 95% de confiança), o turno da tarde realmente não apresenta qualquer associação com a variação do fator *bullying*.

Cabe ainda interpretar a divergência entre os turnos matutino e noturno no que se refere à distribuição das práticas de *bullying*. Essa diferença se justifica provavelmente pelo fato de o turno da noite concentrar níveis de escolaridade mais elevados – quase sempre o nível médio – concentrando,

¹⁰

Pudemos constatar esse resultado por meio do seguinte experimento: estimamos o mesmo modelo, apenas substituindo o turno da noite pelo turno da manhã, ou seja, colocando o turno da manhã como categoria de referência e observando a significância do coeficiente da variável turno (tarde).

portanto, jovens com maior idade. Além disso, grande parte dos jovens que frequentam os turnos noturnos trabalha durante o dia, enquanto aqueles que frequentam o turno da manhã quase sempre se dedicam exclusivamente à escolarização. Essa configuração pode representar diferenças expressivas no nível de maturidade dos jovens que frequentam um e outro turno, pois, ao ingressar no mercado de trabalho, o jovem é levado a assumir responsabilidades que elevam sua maturidade, podendo afetar a maneira como ele se relaciona com os colegas na escola.

A variável que mensura presença de atividades extraclasse não obteve significância, o que não era esperado, considerando que há uma expectativa generalizada de que a oferta de atividades educativas e recreativas fora do horário de aula melhore o clima da escola em geral e ajude a conter contextos de violência. Uma hipótese para a não significância do indicador em nosso estudo é o fato de ter correlação positiva de 0,313 estatisticamente significativa com o fator turno (manhã), o que pode estar gerando multicolinearidade entre os indicadores. No entanto, uma análise mais minuciosa da relação entre a oferta de atividades escolares e a presença de *bullying* nas escolas deve ser objeto de esforços futuros de pesquisa.

A presença da polícia na escola apresentou associação positiva com a existência de *bullying*. Embora muito raramente a escola recorra à polícia para a resolução dos problemas de *bullying* entre alunos – vide a distribuição das variáveis de repressão ao *bullying* apresentadas na seção “Distribuições das variáveis incluídas nos modelos estatísticos” –, veremos mais adiante que as escolas com altos níveis de *bullying* são também aquelas onde são reportadas ocorrências de outras práticas violentas, tais como agressões físicas, furtos, roubos e porte de armas. A presença da polícia nessas escolas pode se dar mais em função dos outros desvios que em virtude de práticas de *bullying*.

Ainda assim, a presença da polícia pode indicar um distanciamento em geral dos atores que representam a escola em relação aos alunos. Conforme levantado por Silva e Sales (2010), o apelo à criminalização dos atos dos alunos representa a exclusão do diálogo no processo educativo, podendo significar ainda sentimentos de preconceito e hostilidade dos professores e diretores para com os alunos, o que prejudica a construção de um clima de socialização saudável no ambiente escolar mais amplo.

As variáveis relativas ao comportamento dos professores, tanto em geral quanto especificamente em relação ao *bullying*, obtiveram resultados que confirmam a hipótese de que as melhores alternativas para o enfrentamento ao problema não são a repressão e a punição, mas sim a construção de um clima saudável de inter-relações pessoais com base no diálogo e não na agressividade.

O fator professores agressivos, por exemplo, apresentou forte associação positiva com a maior presença de *bullying*. A variável professores punitivos, embora tenha perdido significância após a inclusão das variáveis de contexto escolar, também apresentou associação positiva com o *bullying* nos modelos 2 e 3. Conforme apontado por Agnew (1992) na teoria da tensão, o mau tratamento dos professores e os insultos verbais dirigidos por eles aos alunos geram contextos permanentes de tensão e revolta no ambiente escolar, os quais podem conduzir os estudantes ao envolvimento em comportamentos violentos, como o *bullying*, que forneçam alívio para essa tensão.

Hurford *et al.* (2010) demonstraram que contextos escolares em que a relação professor-aluno é pautada pela desigualdade de tratamento e pela baixa receptividade e interesse dos professores pelos alunos concentram maiores níveis de *bullying*, sentimentos de insegurança e ameaças com armas. Stoll e Fink (1999) também apontaram a importância de priorizar uma relação professor-aluno pautada pelo diálogo, pela inclusão e pelo respeito, na construção de um ambiente escolar não apenas pacífico, mas eficiente na missão de socialização e de transmissão de conteúdos. Esse novo tipo de relação deve surgir em substituição àquela pautada pela rigidez nas estruturas de autoridade, pela agressividade e pela intimidação.

As variáveis de tratamento do *bullying* não obtiveram significância estatística nos modelos nem apresentaram altos níveis de correlação com outras variáveis inseridas, o que descarta a hipótese de multicolinearidade. Embora não tenhamos subsídios para afirmar mais categoricamente, podemos inferir que, diante da complexidade das inter-relações vivenciadas cotidianamente na escola, o simples fato de abordar essa temática perde importância. É possível que o enfrentamento ao problema perpassasse muito mais uma mudança de postura dos atores nas situações práticas do dia a dia do que a simples inclusão da temática nas pautas de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Assim como reprimir os casos de *bullying* com medidas rígidas, a exemplo da suspensão ou do acionamento de estruturas de autoridade distantes dos alunos, não parece obter sucesso – vide a não significância da variável grau de severidade da repressão –, apenas abordar o tema de forma genérica em sala de aula também parece ser uma medida fraca.

Os coeficientes das variáveis do último grupo, referentes ao contexto escolar, apontam que a solução envolve abordagens bastante abrangentes, que visem a modificar o clima e a cultura da escola como um todo. O fator violência, que mensura a existência de um contexto generalizado de desvios na escola, obteve forte associação positiva com a presença de *bullying*. O fator clima escolar, por sua vez, obteve associação negativa com o *bullying*, ou seja, quanto maior o nível geral de satisfação dos alunos com o ambiente escolar, menores as chances de existirem práticas de *bullying* disseminadas nessas escolas.

Flores-González e Retamal-Salazar (2011) mostram que a violência em meio escolar é influenciada pela dinâmica das experiências e convivências do meio como um todo, de modo que o clima da escola influencia nas situações de conflito ou opressão ocorridas entre os alunos. Os autores apontam também que a qualidade do clima escolar, mensurado como sentimento de pertencimento, orgulho e satisfação dos alunos com relação à escola, está inversamente ligada ao contexto de vitimização, de forma que a manutenção de um clima escolar positivo é um meio de prevenir ou reduzir a violência escolar, ao passo que um clima escolar negativo prediz a violência naquele ambiente.

A interpretação das variáveis que obtiveram significância no nível 2 leva à conclusão de que os contextos escolares favoráveis à presença do *bullying* são aqueles contaminados também pela existência de outros tipos de influências negativas, tais como postura desfavorável dos professores, clima generalizado de insatisfação e disseminação de práticas desviantes diversas. Os resultados suportam as abordagens que propõem o enfrentamento do *bullying* mediante iniciativas abrangentes, que visem a melhorar o ambiente escolar como um todo e toda sua complexa rede de interações.

Por fim, apresentamos na Tabela 6 os resultados do modelo consolidado, que reúne apenas as variáveis que mostraram significância estatística nos modelos anteriores. Uma vez que as relações apontadas nesse modelo já foram interpretadas nos parágrafos anteriores e os coeficientes não sofrem nenhuma alteração de sentido ou de significância, em comparação com os demais, não nos dedicaremos aqui a uma nova interpretação dos resultados. Introduziremos apenas uma medida de ajuste do modelo para verificar se o conjunto de características consideradas explica a distribuição das probabilidades de *bullying* entre as escolas de forma satisfatória.

Calculamos a proporção da variância explicada pelo β_{0j} do modelo com a inclusão das variáveis de nível 2, comparando a variância entre as escolas após a especificação desse modelo, com a variância encontrada no modelo nulo. A proporção da variância é dada por:

$$P = [\tau_{00}(\text{modelo nulo}) - \tau_{00}(\text{modelo consolidado})] / \tau_{00}(\text{modelo nulo})$$

e mensura o quanto o β_{0j} do nível 2 do modelo consolidado explica do total da variação do parâmetro na média das escolas. Foi encontrado que 53,07% da verdadeira variância entre escolas da probabilidade de prática do *bullying* se deve às variáveis explicativas do nível 2.

TABELA 6
RESULTADOS DO MODELO CONSOLIDADO

NÍVEL INDIVIDUAL		MODELO CONSOLIDADO
Características sociodemográficas	Sexo (masculino)	1,49***
	Nível escolar (fundamental)	2,10***
	Nível socioeconômico	1,10**
	Escolaridade da mãe (não sabe)	0,64**
	Escolaridade da mãe (fundamental incompleto)	0,65***
	Escolaridade da mãe (médio incompleto)	0,99
	Configuração familiar (biparental = 1)	-
Relação com a escola	Atenção dos pais à vida escolar	-
	Socialização	-
	Conformidade com o ambiente escolar	-
Desvios	Uso de drogas	1,18***
	Participação em gangues	2,23***
	Valores distorcidos	1,10***
NÍVEL ESCOLAR		
Características institucionais	Turno (manhã)	1,56**
	Turno (tarde)	-
	Atividades extraclasse	-
	Presença da polícia	1,80**
Comportamento dos professores	Professores agressivos	3,73**
	Professores punitivos	-
Comportamento dos professores em relação ao <i>bullying</i>	Frequência com que aborda o tema (sempre)	-
	Frequência com que aborda o tema (eventualmente)	-
	Grau de severidade da repressão	-
Contexto escolar	Fator violência	3,16***
	Clima escolar ¹	0,83**

¹ Ao inserirmos a variável Clima Escolar, retiramos a variável Conformidade do Nível 1, devido ao fato de haver grande correlação entre elas, de modo que a inserção de ambas conjuntamente poderia enviesar os coeficientes gerados.

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa *Violência nas escolas* (UFMG/CRISP, 2013).

*p<0,10 **p<0,05 ***p<0,01

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como foco as práticas de *bullying* entre os alunos do ensino fundamental e médio das escolas estaduais de Minas Gerais e buscou uma análise abrangente sobre o problema. O maior esforço se deu no sentido de encontrar fatores individuais e contextuais que explicassem a distribuição das práticas de *bullying* entre esse público.

Diversos resultados relevantes foram obtidos a partir da estimação de modelos de regressão hierárquica, tanto no que se refere às características de cunho individual dos alunos quanto às configurações de âmbito contextual da escola. No nível individual, por exemplo,

verificamos que a propensão do aluno à prática de *bullying* é influenciada mais pela qualidade do vínculo do aluno com a escola e com os atores que a representam do que por atributos familiares, tais como a atenção dos pais à vida escolar dos alunos e a configuração familiar. Esse resultado é interessante na medida em que desconstrói a concepção, defendida por muitos educadores, de que o comportamento violento e indisciplinado dos alunos no meio escolar é fruto, primordialmente, de situações de “desestruturação familiar”.

Outro resultado que se contrapõe a essa ideia é a associação positiva encontrada entre nível socioeconômico e escolaridade da mãe, por um lado, e envolvimento em práticas de *bullying*, por outro. A percepção de que jovens de *status* social mais elevado – considerando-se a média do *status* dos alunos que frequentam escolas públicas – praticam mais *bullying* contrapõe a noção, ainda disseminada, de que contextos de opressão e intimidação se desenvolvem mais frequentemente entre alunos de nível socioeconômico baixo.

Essa descoberta abre uma nova agenda de pesquisa, visto que uma interpretação mais completa da relação entre *status* social e prática de *bullying* exige investigação a respeito de fatores que não pudemos mensurar aqui, tais como o *status* social das vítimas e as dinâmicas escolares que, possivelmente, produzam uma configuração de superioridade dos alunos de posição socioeconômica mais favorável em comparação com os menos favorecidos.

As características escolares, por sua vez, confirmaram que as dinâmicas da própria escola são muito importantes para o surgimento dos contextos de prática de *bullying*. Fatores como clima escolar negativo – entendido como um ambiente geral de insatisfação dos alunos para com as escolas, os atores que a representam e os próprios colegas –, agressividade no trato dos professores, presença da polícia e tendência ao uso de punições como forma de contenção de conflitos obtiveram associação positiva com maiores níveis de *bullying*. Tais resultados confirmaram a hipótese de que o enfrentamento ao problema não deve passar pela punição e pelo recurso à intervenção de atores externos, mas sim pela construção de um clima saudável de inter-relações pessoais com base no diálogo, no tratamento humanizado e não na agressividade.

Esses resultados corroboram ainda a conclusão de experiências e estudos anteriores de que os programas anti-*bullying* com foco universal, ou seja, que trabalham igualmente com todos os alunos da escola, são mais eficazes na contenção do problema que aqueles que focam apenas nos agressores e nas vítimas. Além disso, torna-se evidente que as iniciativas de contenção do *bullying* precisam abranger toda a complexidade de dinâmicas e interações construídas no ambiente escolar, de modo a reverter os contextos de insatisfação, agressividade e violência em conjunto: “Iniciativas com base na escola desenvolvidas para

reduzir as práticas de *bullying* devem incorporar intervenções delineadas para promover interações sociais positivas entre estudantes e professores em particular, e entre todos os membros da comunidade escolar”¹¹ (RICHARD; SCHNEIDER; MALLET, 2012, p. 278).

Em suma, o trabalho demonstra que a prática de *bullying* não é um fenômeno pontual e isolado. Ao contrário, tem se mostrado generalizado, ainda que com variações percebidas de um contexto para outro, em toda a rede estadual. Além disso, é um fenômeno que compõe e responde não apenas às características, inclinações ou perfis individuais dos alunos. É antes um componente e um resultado do conjunto das relações sociais estabelecidas no âmbito da instituição escolar e das interações que se estabelecem ali. Finalmente, a forma pela qual a escola responde e lida com a construção de um clima de convivência e com eventuais ou sistemáticas violações disciplinares pode contribuir para acentuar ou atenuar esse tipo de prática. A escola, é preciso lembrar, é responsável não apenas por ensinar os conteúdos acadêmicos, mas o conjunto da convivência. Os valores transmitidos pelo exemplo e pelas vivências ali proporcionadas são parte integrante e fundamental da missão educativa da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

- AGNEW, R. Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, n. 30, p. 47-88, 1992.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Organização de M. A. Nogueira e A. Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CATINI, N. Problematizando o “*bullying*” para a realidade brasileira. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.
- COOLEY, C. H. The social self. In: PONTELL, H. *Social deviance: readings in theory and research*. New Jersey: Prentice Hall, 2002.
- DAKE, J. A.; PRICE, J. H.; TELLJOHAN, S. K. The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, v. 73, n. 5, p. 173-180, May 2003.
- FANTE, C. *Fenômeno bullying*. Campinas, SP: Versus, 2005.
- FLORES-GONZÁLEZ, L. M.; RETAMAL-SALAZAR, J. A. Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 4, n. 8, p. 319-338, 2011.
- GOTTFREDSON, D. *Schools and delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- GOTTFREDSON, M.; HIRSCHI, T. *A general theory of crime*. Stanford: Stanford University Press, 1990.
- GVIRTZ, S.; BEECH, J. Micropolítica escolar e coesão social na América Latina. In: SCHWARTZMAN, C.; COX, C. (Org.). *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFHC, 2009.
- HIRSCHI, T. *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press, 1969.
- HURFORD, D. P. et al. The role of school climate in school violence: a validity study of a web-based school violence survey. *Journal of Educational Research & Policy Studies Spring*, v. 10, n. 1, p. 51 -77, 2010.

11

No original: “School-based initiatives developed to reduce *bullying* behaviors should incorporate interventions designed to promote positive social interactions between students and teachers in particular, and between all members of the school community”.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Portal do Inep. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: fev. 2014.

MALTA, D. C et al. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15, supl. 2, p. 3065-3076, 2010.

MARRIEL, L. C. et al. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 35-50, jan./abr. 2006.

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, v. 12, n. 4, p. 495-510, 1997.

OLWEUS, D. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.

PHILLIPS, C. Who's who in the pecking order? Agression and 'normal violence' in the lives of girls and boys. *British Journal of Criminology*, n. 43, p. 710-728, 2003.

RICHARD, J. F.; SCHNEIDER, B. H.; MALLETT, P. Revisiting the whole-school approach to bullying: really looking at the whole school. *School Psychology International*, n. 33, p. 223-239, 2012.

SILVA, J. M. A. de P.; SALLES, L. M. F. A relação professor-aluno como um dos enfoques de análise da violência escolar. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 87-104, 2010.

STOLL, L.; FINK, D. *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Violência nas escolas e programas de prevenção: estudo dos possíveis impactos do programa "Escola Viva, Comunidade Ativa" nas escolas estaduais de Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG/Crisp, 2013.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001.

ZOEGA, M. T. S.; ROSIM, M. A. Violência nas escolas: o bullying como forma velada de violência. *Unar*, Araras, v. 3, n. 1, p. 13-19, 2009.

CÍNTIA SANTANA E SILVA

Mestre em Administração Pública pela Escola de Governo da Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
cintiasantana.cs@gmail.com

BRUNO LAZZAROTTI DINIZ COSTA

Pesquisador e Professor da Escola de Governo da Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; coordenador do Mestrado em Administração Pública da Fundação João Pinheiro
bruno.diniz@fjp.mg.gov.br

TEMA EM DESTAQUE

INDISCIPLINA ESCOLAR: UM ITINERÁRIO DE UM TEMA/PROBLEMA DE PESQUISA

JULIO GROPPA AQUINO

RESUMO

O presente artigo devota-se a formular um mapeamento geral da discursividade sobre indisciplina escolar, por meio do levantamento de 35 artigos publicados em periódicos brasileiros da área educacional, no intervalo de 1998 a 2015. Para tanto, foram discriminadas duas grandes frentes analíticas: as modalidades de apreensão dos atos indisciplinados operadas pelos estudos, bem como as propostas de enfrentamento do problema suscitadas pelos pesquisadores. Ao final do texto, são tecidas algumas considerações apontando para a conflitualidade típica das práticas escolares contemporânea como um mirante a partir do qual se pode flagrar a tessitura sempre acidentada, instável e, afinal, indeterminada das relações fáticas entre seus protagonistas.

INDISCIPLINA ESCOLAR • ESTADO DA ARTE • PERIÓDICOS

INDISCIPLINE IN SCHOOLS: THE ITINERARY OF A THEME/RESEARCH PROBLEM

ABSTRACT

This paper aims at elaborating a general mapping of the issue of the existing discursiveness about indiscipline in schools by analysing 35 articles published in Brazilian journals on the field of education between 1998 and 2015. For that end, two large analytical frames have been selected: the modes of apprehension of acts of indiscipline as shown by research carried out, as well as the proposals put forward by the researchers to tackle the problem. At the end of the text, some thought will be given pointing at the typical conflictuality of contemporary school practices as an observation post from where it is possible to catch the always uneven, unstable and, after all, indeterminate texture of the phatic relations among the protagonists.

INDISCIPLINE IN SCHOOLS • STATE OF THE ART • JOURNALS

INDISCIPLINE SCOLAIRE: UN ITINÉRAIRE D'UN THÈME/PROBLÈME DE RECHERCHE

RÉSUMÉ

Cet article est consacré à la formulation d'une carte générale de la discursivité sur l'indiscipline scolaire, au moyen de la collecte de 35 articles publiés dans des périodiques brésiliens dans le domaine de l'éducation, entre 1998 et 2015. Pour autant, nous avons défini deux grands axes analytiques: les modalités d'appréhension des actes d'indiscipline mises en place par les études, de même que les propositions d'affrontement du problème suscitées par les chercheurs. À la fin du texte, nous ferons quelques considérations orientées vers la conflictualité typique des pratiques scolaires contemporaines comme un belvédère à partir duquel se dévoile le tissu toujours accidenté, instable et, enfin, indéterminé des relations phatiques les protagonistes.

INDISCIPLINE SCOLAIRE • ETAT DE L'ART • PÉRIODIQUES

INDISCIPLINA ESCOLAR: UN ITINERARIO DE UN TEMA/PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

RESUMEN

El presente artículo tiene el objeto de formular un mapeo general de la discursividad sobre la indisciplina escolar, por medio del relevamiento de 35 artículos publicados en revistas científicas brasileñas del área educacional en el periodo de 1998 a 2015. Para ello se discriminaron dos grandes frentes analíticos: las modalidades de aprehensión de los actos indisciplinados operadas por los estudios, así como las propuestas de enfrentamiento del problema suscitadas por los investigadores. Al final del texto se elaboran algunas consideraciones con el propósito de señalar la conflictividad típica de las prácticas escolares contemporáneas como un mirador desde el cual se puede flagrar la trama siempre accidentada, inestable e indeterminada de las relaciones fácticas entre sus protagonistas.

INDISCIPLINA ESCOLAR • ESTADO DEL ARTE • REVISTAS CIENTÍFICAS

EM UM DOS TEXTOS INAUGURAIS, NO BRASIL, DA DISCUSSÃO ACERCA DA TESSITURA disciplinar das escolas como objeto de pesquisa, Silva (1998, p. 127) aponta que o tema/problema

[...] nem sempre é tratado sob a forma de uma abordagem direta e explícita, mas habitualmente, de uma forma vicária. Desse modo, o tema aparece constantemente em trabalhos da área de metodologia de ensino, didática, administração escolar, relações sociais na escola e psicologia da educação e até mesmo a sua localização é mais difícil em função dessa dispersão.

Em que pese ao fato de o campo pedagógico já contar, à época, com as coletâneas organizadas por D'Antola (1989) e Aquino (1996), além de quase duas dezenas de dissertações de mestrado dedicadas à discussão da disciplina escolar, é certo que, apenas a partir do final dos anos 1990, a temática indisciplina – e o acréscimo do prefixo não parece ter sido adventício – começou a ganhar força e forma no interior da teorização educacional no país.

Passadas quase duas décadas, faz-se oportuno perspectivar os caminhos percorridos pela produção dedicada especificamente ao tema. Daí o objetivo precípuo do presente artigo.

Para tanto, elegeu-se um estrato discursivo específico: os artigos publicados em periódicos da área educacional. Isso porque, em grande

medida, nosso intento atual dá prosseguimento a uma investigação anterior cujos resultados vieram a público em *Cadernos de Pesquisa* (AQUINO, 2011). Parte dos esforços ali conduzidos envolveu o levantamento pormenorizado das produções acadêmicas que tomaram a (in)disciplina escolar como foco, subdivididas em três grandes frentes: os livros, as teses e dissertações, além de uma parcela dos artigos em periódicos.

Foi possível, naquela ocasião, estimar que a produção bibliográfica brasileira sobre a temática disciplinar – sobretudo aquela veiculada nos livros, o nicho mais influente da produção – era marcada por duas características gerais: 1) o teor prático-prescritivo de maioria dos textos, em oposição à natureza analítica de alguns outros, bem como uma terceira tendência, híbrida, a qual visava a conjugar as duas anteriores; e 2) a ausência de uma aproximação conceitual ou de um diálogo afinado entre as obras, redundando em multiplicidade e dispersão argumentativas.

Tendo tais características em mente, nossa opção atual por uma incursão nos periódicos justifica-se à medida que, além de se tratar de um âmbito da literatura arbitrado por pares e de circulação aberta – diferentemente das teses e dissertações, amiúde circunscritas a experiências germinais de pesquisa, e dos livros, mais vocacionados a uma espécie de resolutividade pragmatista das discussões –, a produção bibliográfica aí veiculada revela-se tão profícua, no que tange ao percurso analítico que ora elegemos, quanto pouco explorada, à exceção do estudo de Zechi (2007) que, embora se voltando à produção acadêmica sobre violência e indisciplina escolar, circunscreeve-se aos anos de 1990-2003.

Vale destacar ainda o fato de que, aqui, a focalização da indisciplina escolar deu-se em detrimento de outras temáticas usuais na pesquisa educacional que tangenciaram os contratempos disciplinares ou que deles se valeram para entabular discussões específicas, sem a eles se reduzirem. É o caso de algumas investigações centradas na violência (SPOSITO, 1998; BRANCALEONI; PINTO, 2001; SALLES; SILVA, 2008; MACEDO; BOMFIM, 2009; SANTOS; RODRIGUES, 2013), na gestão democrática do espaço escolar (ALBUQUERQUE, 2004; FLEURI, 2008), na construção de ambientes sociomoriais em sala de aula (VINHA; TOGNETTA, 2006), no clima escolar e seus efeitos (BRITO; COSTA, 2010; CUNHA, 2014), ou, ainda, no *bullying* escolar (TOGNETTA; VINHA, 2010; ENS; EYNG; GISI, 2013) e nas práticas restaurativas (GROSSI et al., 2009; SANTOS; GROSSI; SCHERER, 2014). Tais estudos compõem uma mostra sumária das tantas interfaces ou focos de interesse teóricos que se avizinhavam das investigações acerca da convivência escolar, cujos escopos, naturalmente, ultrapassam em muito o raio de atenção do presente texto.

Nosso intuito restringiu-se, portanto, ao que vem sendo enunciado como indisciplina escolar no terreno da pesquisa educacional; algumas vezes, ressalve-se, de modo imbricado à temática da violência, segundo o arbítrio dos próprios pesquisadores. Desta feita, foram selecionados, do

conjunto dos periódicos mais reconhecidos e bem avaliados da área segundo o sistema Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – (estratos A1, A2 e B1), os textos que mencionaram, em seus títulos, resumos ou palavras-chave, o termo *indisciplina*. O resultado: 35 artigos.

OS CONTORNOS GERAIS DA PRODUÇÃO

Seria possível afirmar, com razoável margem de segurança, que a indisciplina, apesar de figurar como uma das queixas predominantes dos profissionais da educação e, ao mesmo tempo, como um índice razoavelmente fidedigno da atmosfera micropolítica das escolas, não consiste em uma preocupação explícita entre os pesquisadores do campo. Mostra disso é o fato de que os 35 textos rastreados nas quase duas décadas analisadas se espalham por 24 periódicos diferentes. Ou seja, a maioria deles contou com apenas um texto sobre o tema no intervalo temporal em tela, embora, tal como já mencionado, a questão disciplinar desponha de modo lateral ou circunstancial em uma variedade de outros textos.

Os periódicos foram: *Cadernos CEDES*; *Cadernos de Pesquisa*; *Contrapontos*; *Currículo sem Fronteiras*; *Educação* (PUC-RS¹); *Educação* (UFMS²); *Educação & Realidade*; *Educação & Sociedade*; *Educação e Cultura Contemporânea*; *Educação e Pesquisa/Revista da Faculdade de Educação*; *Educação em Foco* (UFJF³); *Educação em Revista*; *Educação Temática Digital*; *Educação UNISINOS*; *Educar em Revista*; *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*; *Linhas críticas*; *Perspectiva*; *Revista Brasileira de Educação*; *Revista de Educação Pública*; *Revista Diálogo Educacional*; *Revista Educação em Questão*; *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*; e *Teias*.

Não obstante a infrequência do tema, é possível afirmar que o interesse pela indisciplina como objeto de investigação cresceu consideravelmente na última década. Os dois primeiros artigos datam de 1998. Entre 2002 e 2005, foram publicados outros três artigos. De 2006 a 2010, 15 textos vieram a público. Os 15 textos restantes surgiram entre 2011 e 2015.

Quanto aos autores, trata-se de 52 envolvidos, com apenas uma aparição, à exceção de quatro autores: Joe Garcia (com quatro artigos); Ana Lúcia Silva Ratto (três); Ademir José Rosso; e Julio Groppa Aquino (dois).

Já no que se refere à procedência institucional dos autores, temos um conjunto de 29 instituições, que recobrem nove estados da Federação e o Distrito Federal, concentrando-se, ressalve-se, na região Sul e Sudeste (sobretudo em São Paulo e no Paraná). São elas, em ordem alfabética: Faculdade Arthur Thomas; Faculdade de Ciências Humanas Esuda; Instituto de Ensino Superior de Garça; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Universidade Católica de Brasília; Universidade Cidade de São Paulo; Universidade de São Paulo; Universidade de Sorocaba; Universidade do Estado de Mato Grosso; Universidade do

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

² Universidade Federal de Santa Maria.

³ Universidade Federal de Juiz de Fora.

Estado do Rio de Janeiro; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Universidade do Oeste Paulista; Universidade Estadual de Londrina; Universidade Estadual de Maringá; Universidade Estadual de Ponta Grossa; Universidade Estadual Paulista; Universidade Federal de Juiz de Fora; Universidade Federal de Mato Grosso; Universidade Federal de Ouro Preto; Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal de São Paulo; Universidade Federal do Acre; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Paulista; Universidade Salgado de Oliveira; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; e Universidade Tuiuti do Paraná.

Uma primeira imersão no material dá conta da bibliografia empregada nos artigos. Tal como havíamos antecipado, a produção textual selecionada, à moda dos livros e teses/dissertações, é marcada por uma clara dispersão das fontes mobilizadas nas argumentações. A fim de esboçar um quadro geral dos autores e das obras principais aí em uso, escrutinamos as referências empregadas nos 35 artigos.

No que se refere às fontes bibliográficas, a produção de Julio Groppa Aquino, especialmente o capítulo do livro *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*, intitulado “A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento”, e o artigo “A indisciplina e a escola atual”, foi referida 28 vezes. Em seguida, com 11 indicações, destaca-se a produção de Yves da La Taille, por meio de vários textos esparsos. Também Paulo Freire aparece com nove citações.

A autora portuguesa Maria Teresa Estrela, com seu livro *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*, conta com 12 referências. Outro autor português, citado sete vezes, é João da Silva Amado, sobretudo com o livro *Interação pedagógica e indisciplina na aula*.

A evocação da violência e, por vezes, da juventude, temas bastante associados ao da indisciplina, é recorrente nas discussões. E alguns autores destacam-se: Miriam Abramovay, com 12 referências; Marília Pontes Sposito, com dez; Bernard Charlot, com nove; Eric Debarbieux, com oito; e Áurea Guimarães, com cinco.

Há, por fim, outro conjunto de autores preocupados diretamente com a temática da indisciplina: com cinco citações cada uma, Ana Lúcia Silva Ratto e seu livro *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*, bem como as coletâneas *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*, organizada por Arlette D’Antola, e *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*, a cargo de Maria Luisa Xavier. Com quatro citações, Cintia Copit Freller, com *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*; Nelson Pedro Silva, com *Ética, indisciplina & violência nas escolas*; Rosana Argento Rebelo, com *Indisciplina escolar: causas e sujeitos*; e Silvia Parrat-Dayana, com *Como enfrentar a indisciplina na escola*.

Mediante o montante de informações obtido no cotejo dos dados, optou-se por uma delimitação do escopo analítico capaz de pôr em evidência os nichos argumentativos formulados pelos próprios pesquisadores, com vistas ao processamento dos efeitos acarretados por determinadas condutas divergentes do alunado. Isso significa que tomamos os próprios pesquisadores como caixa de ressonância de certos ditames pedagógicos da época. Há de se levar em conta, no entanto, o fato de que nem todos os artigos apresentaram formulações acerca da prevenção ou administração dos atos indisciplinados, mas de todos eles deduziram-se certos desdobramentos de seus efeitos sobre o cotidiano escolar.

Daí a opção, no presente texto, pela composição, da maneira mais fidedigna que nos pareceu possível, de um *patchwork* discursivo, abarcando as manifestações da expertise educacional sobre a ambiência relacional conflitiva nas escolas brasileiras. O resultado é uma tessitura analítica composta por excertos nucleares de cada um dos 35 artigos.

A INDISCIPLINA ESCOLAR SEGUNDO OS PESQUISADORES

Em face de uma massa discursiva deveras heterogênea, elegemos dois enquadramentos temáticos gerais, os quais sobressaíram nos estudos visitados. São eles: as maneiras de apreender os atos indisciplinados, bem como as propostas para gerenciá-los.

Ambas as categorias serão dispostas separadamente, como se verá a seguir. Frise-se, no entanto, que, a par dos riscos de toda categorização, os diferentes textos não se reduzem ao enquadramento por nós proposto, uma vez que suas fronteiras argumentativas mostram-se continuamente borradas, sem impedir, no entanto, que nelas possamos reconhecer alguns marcos enunciativos – não excludentes entre si, claro está.

* * *

O primeiro desses marcos refere-se às modalidades de endereçamento ao tema, o que se perfaz ora via acesso (em geral, crítico) às representações dos envolvidos, ora via aporte documental dos registros de incidentes disciplinares.

Enveredemos pelo primeiro enquadramento, destacando inicialmente uma alegada necessidade, segundo os pesquisadores, de revisão/atualização das imagens sobre o alunado contemporâneo por parte dos profissionais da educação. Daí uma imperiosa mudança de visão de mundo e de escola que deveria perseguida.

Apoiado na teoria das representações sociais, o estudo a cargo de Santos, Cruz e Belém (2014, p. 191) valeu-se de entrevistas e de questionários com professores e jovens estudantes de quatro escolas pernambucanas, revelando uma defasagem acentuada entre o pensado e

o vivido pelos professores, uma vez que as representações dos docentes sobre sua atuação

[...] distanciam os professores da participação na construção coletiva de projetos de futuro para a juventude, a partir da educação escolar, pois eles não legitimam o adolescente da atualidade como um sujeito de aprendizagens. [...] Nesta direção, podemos afirmar que se aprofunda o tensionamento na relação professor-aluno, posto que não há correspondência entre o comportamento que é idealizado pelos professores e a postura adolescente em sala de aula.

O descompasso entre as expectativas dos professores e as dos alunos é um dos resultados de uma extensa pesquisa realizada entre 2001 e 2002, sob a responsabilidade de Sposito e Galvão (2004), acerca do modo como jovens paulistanos de uma escola estadual de ensino médio vivenciam o cotidiano escolar. Destaca-se, entre suas conclusões, a seguinte:

Nesta pesquisa, a queixa dos professores quanto ao desinteresse dos alunos em relação aos estudos contrasta com a voz dos próprios alunos que assinalam os problemas de aprendizagem como os mais importantes em detrimento dos problemas de violência. [...] Os jovens a quem escutamos deixaram clara a expectativa de que a escola cumpra seu papel, isto é, ensine e, mais do que isso, deixaram clara sua demanda por “se situarem” frente ao conhecimento proposto pela instituição, operação que apontam como condição para a aprendizagem, na qual a intervenção do professor é vista como crucial. (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 374)

Já o estudo de Penna (2010), em estreita conexão com as ideias de Pierre Bourdieu, dedicou-se a contextualizar mecanismos fundamentais do modo escolar de socialização e suas pautas de funcionamento, com ênfase no âmbito disciplinar. A partir de entrevistas com dez professoras do ciclo I do ensino fundamental de duas escolas públicas da rede estadual de São Paulo, bem como com uma diretora, uma professora-coordenadora, dois pais e oito alunos, a autora chega a conclusões bastante esclarecedoras, sobretudo no que se refere ao lastro moralizante e disciplinador da atuação docente:

[...] as professoras necessitavam constantemente realçar as diferenças existentes, a fim de assegurarem retorno simbólico em função socialmente desvalorizada, para o que importava enfatizar as distinções, configurando alunos e professores em posições diferentes, muitas vezes antagônicas, e conferindo aos docentes

condições de estabelecer julgamentos morais sobre seus alunos, para além de avaliações de seu desempenho pedagógico. Essas questões acabam por compor aspectos da cultura escolar e das aprendizagens realizadas pelos professores no exercício da função docente, com ênfase nos processos moralizadores e disciplinadores, compondo facetas do habitus relacionado ao exercício docente. (PENNA, 2010, p. 15-16)

Ainda no que tange às representações de docentes, outro estudo, baseado na teoria das representações sociais e na epistemologia genética piagetiana, teve como sujeitos professores da educação básica de 18 escolas estaduais de Ponta Grossa, PR. Por meio dos dados obtidos em entrevistas e questionários realizados entre 2011 e 2012, Santos e Rosso (2014, p. 238-239) analisaram as imagens produzidas sobre a indisciplina, estruturadas, segundo eles, de acordo com dois campos distintos:

O primeiro campo, dominante e central, agrega imagens de teor negativo, que traduzem atitudes e sentimentos de confusão, apreensão, medo, exaustão, desânimo, frustração e impotência associadas a um forte desgaste e sofrimento desses professores. [...] Por outro lado, o segundo campo, periférico e menos partilhado, mas mais reflexivo, traduz expectativas de esperança, compromisso, futuro e persistência para prevenir e vencer a indisciplina escolar.

Garcia, o pesquisador mais prolífico sobre o tema (no âmbito dos periódicos), também se dispôs a esquadrihar as representações dos docentes em relação à gênese da indisciplina. Diferentemente dos autores anteriores, ele isola três campos enunciativos: um que focaliza o aluno como sujeito indisciplinado, sobre o qual recai a intervenção pedagógica; outro que situa o próprio contexto de produção da indisciplina nas relações em sala de aula; um terceiro campo que toma a própria cultura escolar como responsável pela indisciplina. Daí que, para o autor, tudo dependeria do modo como os atos indisciplinados são encarados, uma vez que

[...] as representações dos professores sobre a indisciplina escolar transformam suas visões em relação a diversos aspectos das suas práticas pedagógicas, refletindo posições e influenciando a natureza das suas intervenções. Além disso, tais representações transformam suas relações com o conhecimento, influem em suas decisões sobre o currículo, e informam suas visões sobre o que é ser professor. (GARCIA, 2009b, p. 322)

A expectativa de que se efetivem mudanças sensíveis na mentalidade dos agentes escolares é patente em outro texto a cargo de Garcia (2009a). Trata-se, segundo o autor, de uma inadiável necessidade de mudança de paradigma, doravante sustentado por enfoques proativos de gestão propriamente educacional dos conflitos relacionados à indisciplina e à violência. Para tanto,

[...] seria fundamental avançarmos em direção a leituras sobre indisciplina e violência que superem visões e estratégias baseadas em simples controle social, que tanto esvaziam as relações pedagógicas. Nos parece mais produtivo pensar os desafios representados por indisciplina e violência como oportunidades para uma profunda revisão em nossas visões e práticas pedagógicas. (GARCIA, 2009a, p. 522)

Dedicado a esquadrihar a apreensão da violência escolar entre alunos concluintes do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, por meio de entrevistas e questionário, o estudo de Santos, Pereira e Rodrigues (2013, p. 585) reputa a indisciplina como a “face visível da violência na escola”. Preocupados com a formação dos futuros profissionais da educação, os autores colocam sob suspeita o que intitulam “lógica docêntrica” como fator desencadeador dos atos transgressivos do alunado:

O professor, e somente ele, centro de todas as atenções, autoridade de saber, de ordem, de determinação, de onde emanam todas as decisões, respostas e perspectivas de produção do conhecimento. A indisciplina violenta tal pressuposto, recoloca os sujeitos em patamares de disputa, desorganiza, reorganiza a lógica docêntrica, autoritária, instituída na sala. Impõe que algo dado, absoluto, historicamente constituído como certo e inevitável, necessite ser reafirmado, imposto. No processo de reafirmação da supremacia docente surge o vácuo, espaço de questionamento, de conflito de interesses, de necessária indagação de o porquê que as coisas são assim.

Talvez a evidência mais contundente do papel do professor na própria produção da indisciplina seja aquela aferida por um *survey* conduzido por Silva e Matos (2014). O estudo pretendeu investigar as percepções de estudantes de escolas públicas de Minas Gerais sobre a indisciplina a partir de seu cruzamento com seis variáveis intervenientes: nível de ensino, sexo dos estudantes, nível socioeconômico, atraso escolar, proficiência em língua portuguesa e matemática e as práticas pedagógicas dos docentes. Foram utilizados questionários associados a

uma das provas do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, o qual se destina a avaliar a proficiência dos estudantes dos 5º, 9º e 12º anos em matemática e língua portuguesa. Os dados referentes a 2007, perfazendo a impressionante cifra de 715.646 alunos, foram então analisados pela dupla de pesquisadores:

Os resultados apresentados nessa pesquisa indicam uma presença marcante de comportamentos de indisciplina em sala de aula. Também apontam uma forte relação entre desempenho escolar e indisciplina ao discutir o atraso escolar e a proficiência dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Além disso, merecem destaque a baixa associação entre indisciplina e nível socioeconômico e a forte relação entre as práticas pedagógicas dos professores e a indisciplina. (SILVA; MATOS, 2014, p. 727)

Outro estudo que se valeu de um mecanismo avaliativo em larga escala – nesse caso, a Prova Brasil – foi aquele sob a responsabilidade de Martins, Machado e Bravo (2015). As autoras analisaram as respostas dos professores de língua portuguesa e matemática de escolas estaduais de Guarulhos, SP, às questões sobre indisciplina e violência constantes da referida Prova, cotejando-as com os dados de desempenho dos alunos correspondentes a dez escolas com alta pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – e outras dez escolas com baixa pontuação, no período entre 2007 e 2011. O estudo reporta um aumento significativo de ocorrências disciplinares no intervalo temporal em foco, sobretudo nas escolas do segundo grupo, indicando aumento dos níveis de intolerância entre os protagonistas escolares. Uma das conclusões do estudo merece destaque, visto que evoca um raio analítico mais amplo:

As políticas educacionais implementadas, sobretudo desde os anos de 1980, ampliaram a cobertura e o atendimento da educação básica, o que possibilitou o ingresso de amplos segmentos da população de classes menos favorecidas economicamente. Todavia, as redes e sistemas de ensino lidam com dificuldades no que tange ao revigoramento dos processos de ensino e de aprendizagem – que deveriam considerar as características sociais, econômicas e culturais desses segmentos – o que pode ter contribuído para potencializar situações de conflito e/ou de violência simbólica e física nos espaços escolares. (MARTINS; MACHADO; BRAVO, 2015, p. 483)

Encerrando o primeiro subconjunto dos artigos selecionados, desponta o estudo de Silva (2009). Sua singularidade reside no fato de

que a investigação, centrada nas representações de um grupo de alunos do curso de pedagogia de uma instituição de ensino paulista, dividiu-se em duas partes: no primeiro momento, valeu-se de dissertações de 85 sujeitos, analisadas de acordo com a teoria das representações sociais; na segunda etapa, com o apoio da metodologia psicodramática, foram realizadas dramatizações, por 14 sujeitos, de conflitos em sala de aula, seguidas de discussão com outros 23 sujeitos que compunham a plateia, gerando um novo material analítico, que foi tratado e cotejado ao anterior. Um dos resultados aferidos reitera o papel-chave dos professores na relação que estabelecem com os alunos:

Uma análise mais aprofundada dos debates com a platéia revelou a tendência a se ponderar sobre a importância da relação professor-aluno, maior nos debates que nas dissertações, pois todos os sujeitos, embora apontassem para as causas externas à escola da indisciplina, expressaram também que a solução para essa questão depende do professor e de sua relação com os alunos. (SILVA, 2009, p. 31)

Seguindo uma via analítica distinta dos estudos centrados nas representações de alunos e professores, um grupo de seis textos debruçou-se sobre os registros de atos indisciplinados em documentos escolares, mormente nos denominados livros de ocorrência.

Em três diferentes artigos apoiados na mesma base de dados, Ratto (2002) compõe uma espécie de tríptico analítico. O material analisado recobre algo próximo de 600 ocorrências registradas no livro de ocorrência de uma escola curitibana de ensino fundamental que atendia as então denominadas quatro primeiras séries. No primeiro artigo, a autora concentrou-se nos anos de 1998 e 1999; os seguintes incluem o ano de 2000.

No texto inaugural da série (RATTO, 2002, p. 105), a autora analisa o caráter confessional que embasa tais registros, associando-o a uma lógica de tipo ora jurídico (a indisciplina como crime), ora religioso (a indisciplina como pecado), o que redundaria no que a autora delinea à perfeição: “o estreitamento de nossas possibilidades de existência, ao sermos reduzidos ora à posição de culpados, ora de inocentes; ora a serviço do bem, ora do mal”.

No que tange ao aspecto jurídico, uma primeira aproximação às narrativas contidas nos registros permite à pesquisadora concluir o seguinte:

Os registros desses livros são efetivados pelas pedagogas da escola, ficando sob a sua responsabilidade e guarda. É a escrita delas que fixa e eterniza a veracidade dos fatos, as provas disponíveis, as

penas cabíveis. Dessa forma, numa lógica jurídica, elas desempenham concomitantemente o papel de juízas, promotoras e juradas. (RATTO, 2002, p. 99)

No que se refere ao aspecto religioso, dá-se a ver que,

[...] após as situações consideradas problemáticas, ocorrem conversas nas quais fica explícito haver movimentos de conscientização, desculpas, retratações, busca de entendimento, fim dos conflitos e promessas de não reincidência. [...] Tal dimensão reconciliatória e apaziguadora é típica da lógica confessional religiosa. (RATTO, 2002, p. 100)

Poucos anos mais tarde, a pesquisadora traz à baila um novo recorte argumentativo: as conexões entre as autoridades escolares e os pais ou responsáveis pelas crianças. Trata-se, portanto, de uma ampliação sensível do raio da normalização efetivada pelos livros de ocorrência.

A escola, ao acionar os responsáveis pelas crianças, não apenas cobra que eles garantam o tipo de controle exigido, mas também (e especialmente) os insere na lógica disciplinar dos livros de ocorrência. Tal lógica, tendo os livros de ocorrência como instrumento, não alcança só as crianças, mas todos aqueles envolvidos com a instituição escolar: docentes, pedagogas, diretoras, funcionários, famílias [...] tornando-se permanentemente culpáveis e puníveis. (RATTO, 2006, p. 1273)

O último artigo da pesquisadora, englobando os anteriores, extrapola a discussão para a relação intrínseca entre pedagogia e controle. A tese principal do artigo é, *grosso modo*, aquela expressa no título de um dos subcapítulos do texto: o “‘sonho político’ de que cada criança se torne seu próprio vigia” (RATTO, 2007, p. 483).

Com vistas à problematização do mesmo tipo de axioma pedagógico, Aquino (2011) dispôs-se a colocar em causa a proliferação discursiva contemporânea em torno dos atos indisciplinados, situando-a no bojo de um quadro sócio-histórico e institucional atravessado por demandas multiformes de governo dos sujeitos escolares. Para tanto, analisaram-se os registros das ocorrências disciplinares de uma escola pública de ensino médio de São Paulo, SP, no intervalo de 2003 a 2007. Depois de concluir que, no caso da escola em questão, nenhum rastro de degradação das práticas institucionais e das relações que lhes davam suporte havia sido testemunhado, o pesquisador opera um câmbio do foco analítico:

Não obstante a alegação recorrente acerca do espraiamento da animosidade, do desrespeito ou então da apatia por parte do alumnado, tais queixas, se observadas de outro ângulo, parecem apontar, paradoxalmente, para uma espécie de triunfo normalizador das práticas escolares contemporâneas, consubstanciado na ambição de uma gestão diuturna das condutas, bem como dos destinos ulteriores das vidas ali em jogo, por meio da estandardização não apenas dos gestos, mas sobretudo das intenções a eles subjacentes. (AQUINO, 2011, p. 471)

Outro artigo selecionado é aquele a cargo de Ferrari e Almeida (2012). Os autores analisaram 21 relatórios – sob a guarda do Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, MG – contendo manifestações de pais e do *staff* escolar acerca de incidentes disciplinares ocorridos entre 2007 e 2009. Perseguiram-se, em tais relatórios, as marcas discursivas acerca do corpo, do gênero e da sexualidade ali expressas. Depois de demonstrar a relação possível entre regimes de verdade subsidiados por tais registros e relações de gênero articuladas à normatividade, os autores defendem

[...] a necessidade de se pensar tais alunos como personagens de histórias que se conectam sempre a uma trama perpassada por outras histórias. Então, o desafio seria criar novas e outras conexões entre esses acontecimentos, entre esses registros e o espaço escolar: [...] arrancar da normalidade essas conexões e trazer à tona o estranho, o não-sabido, o exterior. É necessário, através do tido como anormal, desnudar o normal, o estabelecido, conhecer as estruturas que fortalecem a linearidade, reconhecer os efeitos da norma sobre cada um de nós e denunciar os lugares fixos; além disso, pensar o espaço escolar como relacional e constituído por práticas sociais, discursos, saberes e poderes em relações e inscritos no corpo. (FERRARI; ALMEIDA, 2012, p. 882-883)

Por fim, em um estudo que visou a localizar a irrupção da indisciplina no bojo das transformações culturais da atualidade, Nogueira e Soares (2015, p. 171-172), baseando-se na análise de mais de três centenas de boletins de ocorrência junto à Delegacia de Infância e Juventude da cidade de Sorocaba, SP, envolvendo alunos das escolas estaduais, entre 2001 e 2003, alegam:

[...] é no mundo de fronteiras porosas, enunciativas que hoje a escola habita, que se (re)produz a (in)disciplina, culminando com a criminalização dos alunos. Frente a essa constatação estendemos que não há possibilidade de empreender uma análise das

subjetividades contemporâneas sem uma compreensão das mudanças ocorridas nas atuais sociedades ocidentais, como também não podemos interpretar tais mudanças isolando-as da estrutura da personalidade dos indivíduos.

* * *

O segundo marco enunciativo nos estudos remete ao enfrentamento dos contratempos disciplinares, no que tange seja à sua produção, seja à sua administração.

De pronto, a atuação docente é destacada como alvo de questionamento em vários estudos. Assim, é recorrente o reconhecimento de que a irrupção de atos indisciplinados teria correlação intrínseca com os modos de condução das aulas. Tal ponto de vista perfaz-se nos textos, muitas vezes, de modo indireto, ou seja, a atuação docente não é tratada como foco imediato de responsabilização, mas como um vetor possível de superação dos entraves disciplinares. Um exemplo de tal articulação discursiva evidencia-se no artigo de Pereira e Blum (2014), no qual foram examinados relatos oriundos de entrevistas e de um grupo de discussão com 18 professores de uma escola estadual do município acreano de Cruzeiro do Sul. Os autores afirmam que,

[...] a partir do momento em que o professor deixa de tratar o aluno como apenas um número e é capaz de reconhecer as peculiaridades, os desejos e as necessidades que o compõem, suas práticas pedagógicas ganham outro contorno, possibilitando uma maior compreensão e ajuda no processo de desenvolvimento de cada um. Ações mais inclusivas, que facilitem a participação ativa de todos, e o respeito às diversidades podem fazer toda diferença na estruturação das práticas pedagógico-escolares, na medida em que minimizam os efeitos prejudiciais dos comportamentos indisciplinados dos alunos e otimizam as energias escolares para a produção e aprendizagem de novos conhecimentos. (PEREIRA; BLUM, 2014, p. 755)

Na mesma linha de raciocínio, o protagonismo pedagógico partilhado em sala de aula é evocado por Ferreira e Rosso (2014) no texto em que relatam uma pesquisa conduzida com 64 alunos do 9º ano de três escolas públicas estaduais paranaenses, por meio de entrevistas sobre o tema da indisciplina:

Os alunos precisam ter a oportunidade de, em algum momento, passarem de coadjuvantes a protagonistas e, além disso, de criticar os significados da aula, a fim de que faça sentido o que está sendo abordado, causando-lhes conflitos cognitivos. Também, é necessário o repensar da atuação pedagógica do educador, a fim

de que a escola possa favorecer um ambiente propício à construção de valores morais, de práticas solidárias, de tomada de decisões para facilitar a autodisciplina do aluno. (FERREIRA; ROSSO, 2014, p. 247)

Também Aquino (1998), em um dos ensaios inaugurais da série analisada, no qual busca desconstruir as explicações mais usuais sobre as supostas causas da indisciplina escolar, propõe um conjunto de regras gerais de convivência em sala de aula, de modo que se pudesse lograr outras visões do ato indisciplinado, cujas interpretações mostram-se, segundo o autor, de maneira estereotipada:

A primeiríssima regra implica a compreensão do aluno-problema como um porta-voz das relações estabelecidas em sala de aula. [...] A segunda regra ética refere-se à des-idealização do perfil de aluno. [...] A terceira regra implica a fidelidade ao contrato pedagógico. [...] A quarta regra é a experimentação de novas estratégias de trabalho. [...] A última regra ética, e com a qual encerramos nosso percurso, é a ideia de que dois são os valores básicos que devem presidir nossa ação em sala de aula: a competência e o prazer. (AQUINO, 1998, p. 204)

A busca de alternativas supostamente bem-sucedidas para o enfrentamento da indisciplina é perseguida por Echelli (2008), em um ensaio que mobilizou parte da literatura existente sobre o tema da motivação, com vistas a sustentar a hipótese de que haveria uma relação intrínseca entre tal tema e a prevenção da indisciplina:

Se o professor conseguir desenvolver em sala de aula atividades adequadas que promovam a motivação do aluno, terá menos problemas de indisciplina, pois aluno motivado dirige sua atenção e suas ações para a execução da atividade e conseqüentemente sobre menos tempo para se envolver em atos que comprometam o desenvolvimento do trabalho e gerem indisciplina. (p. 211)

É na noção de transdisciplinaridade, somada à de gestão democrática e de participação política do corpo escolar, que aposta Naiff (2009) no que tange ao equacionamento dos problemas relativos à indisciplina, de tal modo que esta passasse a ser vista como ocasião disparadora de crítica e questionamento à ordem estabelecida, sem jamais gerar silenciamento entre os profissionais:

É no contexto da transdisciplinaridade que o professor pode encontrar espaço para exercitar sua capacidade investigativa que

não apenas lhe proporciona melhor entendimento de seu campo de atuação como também lhe permite produzir transformações. Ela se manifesta no cotidiano, quando os profissionais são capazes de desconstruir lugares estabelecidos e formar novos agenciamentos. Ao corpo escolar, cabe criar campos teóricos, operacionais e disciplinares que confrontem e flexibilizem conhecimentos já existentes, originando novas indagações. (p. 115)

A reivindicação de uma jurisdição propriamente pedagógica dos contratempos envolvendo a indisciplina e a violência no meio escolar foi trazida à baila por Krawczun e Platt (2015), em um estudo baseado em análise de documentos, entrevistas e questionários com professores da rede estadual de ensino e também com policiais militares que atuavam na Patrulha Escolar Comunitária em Londrina (PR). Suas conclusões são certeiras:

As constatações aqui realizadas, não apenas pela literatura, mas também por meio das questões destinadas aos professores quanto à diferença entre indisciplina e violência e quanto à verificação de que a patrulha escolar atende chamados relacionados à indisciplina nas escolas, constituem um dado no mínimo preocupante, pois o relato dos policiais de que a solicitação da polícia para mediar assuntos pertinentes ao campo da indisciplina é comum foi confirmado por todas as professoras nas entrevistas realizadas nesse trabalho, o que demonstra que os profissionais que atuam nas escolas apresentam dificuldades em lidar com a indisciplina. Frente às relações conturbadas no ambiente escolar, discernir o significado de indisciplina e violência é extremamente importante para delinear os atores mais adequados à demanda da situação: o professor ou a polícia, pois a indisciplina não é caso de polícia, mas sim de didática. (KRAWCZUN; PLATT, 2015, p. 501)

Na trilha de uma mirada nuançada sobre os diferentes tipos de conflitos escolares, à moda das autoras anteriores, Golarte (2010) dá a conhecer os resultados de uma investigação alavancada pela própria experiência como orientadora educacional em duas escolas públicas dos municípios de Duque de Caxias (RJ) e Niterói (RJ). Tratou-se de investigar, por meio de uma série de estratégias etnográficas concomitantes, como os adolescentes das referidas escolas se posicionavam quanto aos temas em pauta. A autora conclui da seguinte maneira:

É urgente relativizar a natureza dos acontecimentos, reconhecendo o que é indisciplina, violência física e bullying. Esse último, o tipo de violência que mais apareceu no decorrer das entrevistas e

observações em ambas as escolas. Caso contrário, iremos realizar aquilo que socialmente já vem sendo feito, no que se refere à concepção negativa da escola situada em periferia, cujo aluno é das classes populares. Eles, embora convivam com a violência do local, apresentaram viver a violência ligada às provocações e perseguições. Sendo assim, o desafio que se coloca para a escola é construir estratégias de diálogo com esse segmento, contribuir para o reforço de projetos positivos e a valorização da potencialidade criativa e participativa da juventude. (GOLARTE, 2010, p. 26)

Na esteira das proposições acima, não se trataria, segundo alguns autores, de iniciativas emanadas apenas na esfera decisória do professor, atinente à sala de aula. Para que pudesse prosperar, a atuação docente deveria ser secundada por algo crucial na organização das escolas: seu projeto político-pedagógico. É o que defende Oliveira (2009), no ensaio em que se debruça sobre algumas propostas de prevenção e controle da indisciplina, as quais requereriam, a seu ver, uma conduta democrática dos professores, bem como uma atuação participativa dos alunos, redundando em condições propícias para a aprendizagem individual e a convivência grupal.

Não há dúvidas de que para amenizar a indisciplina na escola a melhor estratégia da qual podemos lançar mão é a elaboração e implantação de um Projeto Político-Pedagógico compartilhado, que seja capaz de prever e prevenir os problemas corriqueiros da escola. Porém, para fazer funcionar esse projeto, é preciso contar com profissionais comprometidos com a qualidade da educação: diretor, coordenador pedagógico e professores devem trabalhar juntos para o alcance das metas. (OLIVEIRA, 2009, p. 303)

Além da demanda de transformação tanto da mentalidade quanto da atuação docente, outra frente argumentativa foi defendida pelos pesquisadores: um tipo de formação dos profissionais que levasse em conta efetivamente o problema da indisciplina. Pereira e Blum (2014, p. 755), no artigo já referido anteriormente, sumarizam a questão da seguinte maneira:

O que se percebe, também, é que há urgência em se discutir e estudar amplamente o tema indisciplina na escola, pois os professores relatam não ter construído fundamentos teóricos sobre o assunto em seus cursos de formação inicial e continuada, razão pela qual têm que se apoiar apenas nos saberes da experiência.

Também Cruz (2002), em um estudo que se propõe a discorrer teoricamente a partir de algumas ocorrências disciplinares que tomaram lugar no Instituto de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, aponta o seguinte:

As causas despertadoras [da indisciplina] passam anteriormente pela história do gênero professor e pela formação e vida do educador envolvido em cada caso. Assim, devo concluir que o código disciplinar da instituição de ensino não leva em conta um estudo das circunstâncias que o promove, e que uma atitude anterior deve ser tomada. Esta atitude, a meu ver, estaria localizada na formação dos educadores através de um currículo que leve em conta as mazelas dos conteúdos ocultos. Para isso é preciso também que um processo de auto-reflexão seja implantado na formação, capacitação e cotidiano dos educadores, para que não lhes fuja o domínio sobre suas ações. (p. 115)

Por sua vez, Vasconcelos e Bellotto (2010), a partir de uma investigação que, valendo-se de entrevistas e da apresentação de dois conflitos hipotéticos relacionados a uma situação de indisciplina em sala de aula, pretendeu analisar significações de 100 alunos dos ensinos fundamental (2º, 4º, 6º e 8º anos) e médio (2º ano) de duas escolas públicas de Assis, SP, concluem que

[...] do ponto de vista dos docentes a passividade internalizada por se atribuir as causas da indisciplina a fatores externos à escola, faz com que não se explore essa possibilidade. Talvez fomentar na escola o debate sobre o ato indisciplinado seja uma alternativa para proporcionar ambientes mais saudáveis no contexto escolar. (p. 14)

Garcia (2008, p. 378) é categórico ao propor uma atenção focal aos processos de formação, seja ela inicial ou continuada:

[...] devemos destacar a importância, particularmente em escolas que enfrentam problemas crônicos de indisciplina, de se avançar a formação de professores. Enquanto a indisciplina escolar persistir como um tema não destacado na formação inicial dos futuros professores, resta aos projetos de formação continuada, em serviço, nas escolas, mobilizarem os professores para os saberes, atitudes e desenvolvimento necessários em suas práticas pedagógicas concretas.

Perspectiva análoga é aquela de Lopes e Gomes (2012) em seu ensaio voltado à educação para a paz, a reboque das contribuições de Paulo Freire e Célestin Freinet. Para os pesquisadores, tratar-se-ia de organizar equipes de intervenção para a resolução de problemas, de implementar currículos significativos e, por fim, de instituir o diálogo como matriz da convivência social:

Para tanto, se faz necessário uma educação continuada dos educadores, sobretudo daqueles que atuam na regência de turma, para aprofundar estudos dos porquês e adquirir segurança, a fim de aplicar os meios eficazes para a mediação das situações de indisciplina na sala de aula, que constituem barreiras ao processo de aprendizagem. A educação para a paz deve ser uma busca contínua. (LOPES; GOMES, 2012, p. 278)

A atenção ao universo discursivo em torno da indisciplina deveria ser uma constante já na formação inicial, segundo Mutti (2014), no único artigo atrelado ao campo da análise de discurso francesa. O *corpus* de sua pesquisa constituiu-se de textos produzidos por estagiários da licenciatura em Letras sobre sua experiência como regentes de classe em diferentes escolas gaúchas, assim como de entrevistas de professores de português de um município do interior de Mato Grosso:

[...] o estudo permitiu, dando a palavra aos sujeitos, um balanço a respeito de velhos e novos sentidos que concernem à realidade da sala de aula, ressaltando as complexas relações que compreende. Contribuindo à reflexão sobre a problemática da formação do professor, apontou à necessidade de não deixar apenas como subjacentes as questões ligadas à disciplina, sugerindo que o tema seja objetivado especificamente nos cursos de formação, tanto na licenciatura, quanto na formação continuada. (MUTTI, 2014, p. 357)

Outra experiência formativa que envolveu estagiários, agora de alunos do curso de graduação em Ciências da Natureza da Universidade de São Paulo, foi relatada por Dominguez *et al.* (2014). O material do estudo foram os registros de estagiários que acompanharam todas as aulas de uma mesma turma do ensino fundamental paulista, com o propósito de identificar e analisar a variação de comportamento dos alunos nas aulas de diferentes professores. Alegam as autoras:

Sem pretender encerrar a reflexão aqui proposta – ao contrário, propondo ampliá-la – valeria mais uma vez enfatizar que a intenção deste artigo não é a de indicar quais os procedimentos docentes que melhor respondem à demanda de controle do comportamento

dos alunos e, sim, ressaltar as potencialidades do estágio curricular como espaço para suscitar diversos questionamentos em futuros professores. (DOMINGUEZ et al., 2014, p. 47)

Uma parte dos estudos parece ir além da demanda de mudança, seja das ações docentes, seja das pautas formativas dos profissionais. Para tais estudos, tratar-se-ia da implementação de estratégias específicas para a supressão ou atenuação dos atos indisciplinados.

A estratégia mais heterodoxa, pode-se dizer, é aquela formulada por Nunes Sobrinho (2009): o ensino de procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental. O autor defende a hipótese de que a resolutividade de tal método seria seu predicado maior, quando comparado aos modos tradicionais de modificação das condutas discentes. Apresentam-se, então, várias técnicas de autocontrole comportamental, tais como: autoavaliação, autopontuação, autoinstrução, automonitoração por frequência de respostas, automonitoração por intervalo de tempo, autorreforçamento aberto e autorreforçamento encoberto. Alega o autor que

[...] a proposta do ensino do autocontrole cognitivo-comportamental implica, resumidamente, ajudar alunos no aprendizado do controle do comportamento, assim como torná-los envolvidos nas próprias mudanças cognitivas, emocionais e no crescimento pessoal. A meta é que sejam incluídos e que desenvolvam habilidades de autocontrole, autodeterminação, e que conquistem, gradualmente, o direito de exercício da cidadania. (NUNES SOBRINHO, 2009, p. 167)

Situada numa espécie de extremo oposto, a proposta das assembleias de classe como mecanismo de superação dos entraves disciplinares é defendida por Dias e Colombo (2013). As autoras, ancoradas na perspectiva do desenvolvimento moral e na do ambiente cooperativo em sala de aula, apresentam os resultados de um estudo que se deteve nos registros de situações vivenciadas por crianças de 7-8 anos em uma escola pública de ensino fundamental.

Com a perspectiva de superação de problemas de indisciplina, através de um ambiente cooperativo, a utilização de recursos como as assembleias de sala de aula fica evidenciada no presente estudo. O espaço das assembleias de classe permite experiências conceituais concretas e práticas de democracia na escola, que poderão levar todos os membros da comunidade a vivenciarem um ambiente democrático e respeitoso, contribuindo para a educação moral e para a cidadania. Portanto, a ação educativa exercida, que vai além da transmissão de conteúdos curriculares, deve promover

também a formação moral de seus alunos. (DIAS; COLOMBO, 2013, p. 371)

A dimensão valorativa/moral das sanções disciplinares foi também objeto de reflexão de Cunha *et al.* (2009). Em seu artigo, no qual buscaram examinar, por meio de entrevistas, as percepções de professores e de 54 alunos de 5º e 6º anos do ensino fundamental de escolas públicas estaduais de Maringá, PR, sobre o conceito de justiça retributiva e seus dois tipos de sanção (expiatória ou de reciprocidade), as autoras consideram

[...] importante como por exemplo a escola precisar incluir práticas que tornem a educação promotora do pensamento em que prevaleçam outras alternativas, como a noção de justiça por reciprocidade, para contrapor as condutas que levam para o pensamento expiatório e às práticas de coação. Vale ressaltar que pesquisas têm demonstrado a importância da vivência e prática da cooperação e das regras de igualdade para promoção do pensamento por reciprocidade. (CUNHA et al., 2009, p. 209)

Trata-se, em suma, de alternativas aos expedientes punitivos corriqueiros dos atos indisciplinados; expedientes colocados sob suspeita por Garcia (2006, p. 129) no primeiro de seus quatro artigos:

É preciso refletir, nesse tipo de cenário, se as sanções e esquemas disciplinares praticados nas escolas fazem realmente sentido, ou, quais fazem sentido, numa perspectiva de escola não só como um lugar de educação para a cidadania, mas também de um espaço onde se exerce cidadania. Observamos que a noção de sanção disciplinar precisa ainda se desvencilhar da noção estrita de punição, e tem diante de si ainda o desafio de incorporar uma finalidade ética.

Em um diapasão bastante distinto dos últimos textos por nós visitados, centrados na busca de mecanismos de superação ou atenuação dos contratempos disciplinares, recuperamos um dos textos inaugurais da série discursiva sobre a qual nos debruçamos. Trata-se do ensaio crítico de Belintane (1998), de acento autobiográfico, sobre o cotidiano docente: aterrador, no caso das escolas públicas das periferias dos grandes centros urbanos; canônico, no das particulares de classe média. Por meio de uma reflexão sem volteios, o autor dissecou criticamente os dois cenários principais em que o professor contemporâneo trafega e aquilo com que ali depara: uma “crise profunda”, em seus termos. No primeiro caso propriamente, tratar-se-ia, segundo o autor, de uma relação “sustentada

por novos e estranhos objetos, muito diferente dos tradicionais conteúdos e objetivos escolares” (BELINTANE, 1998, p. 31). Daí que, para ele,

[...] reconstruir novos pactos para a instituição escolar pública, por mais que surjam novas técnicas e concepções educativas, somente será possível se outros pactos sociais vierem a ocorrer simultaneamente. Os pactos isolados com a comunidade, promovidos por diretores e professores zelosos e esforçados (lideranças ímpares) – por mais que sejam apontados como exemplos –, sempre têm seus dias contados já que a relação custo-benefício, tanto em termos econômicos como sociais ou psíquicos, em geral, não é compensadora. (BELINTANE, 1998, p. 31)

APONTAMENTOS ULTERIORES

Em atenção ao objetivo geral por nós estabelecido no início do presente texto, dedicamo-nos a elaborar um itinerário da discursividade acerca da indisciplina escolar, baseado nos textos oriundos de um conjunto selecionado de periódicos da área educacional no país.

Uma ressalva estratégica esteve, no entanto, presente o tempo todo: a discursividade da expertise em tela deveria ser compreendida como parte fundamental dos regimes de verdade⁴ correntes, e não como a contraparte luminosa, esclarecida e, portanto, mais apta a reparar os desacertos do projeto escolar contemporâneo, requalificando-o desde a tribuna acadêmico-universitária. Nenhuma autorização de véspera foi concedida aos investigadores, portanto.

Desta feita, duas frentes analíticas foram discriminadas, dando conta dos modos de apreensão dos atos indisciplinados operados pelas investigações, bem como as propostas de enfrentamento do problema por elas suscitadas. Em cada uma das frentes, subcategorias temáticas foram trazidas à tona.

Em grande medida, o percurso por nós trilhado até o momento ecoa algumas conclusões do já referido estudo de Zechi (2007, p. 7), tais como:

Os estudos nos indicam que a problemática da violência e indisciplina escolar pode ser trabalhada nas escolas tendo seu ponto de partida na construção de significados novos que permitem decidir, interpretar, negociar e controlar a questão. [...] A escola precisa criar relacionamentos construtivos entre alunos, professores, funcionários e pais, visando desenvolver um ambiente solidário, humanista e cooperativo. As medidas que visam a prevenção de atos de violência e indisciplina na escola devem priorizar práticas

4

A noção de *regime de verdade* ou de *políticas da verdade* foi formulada por Michel Foucault (2011, p. 217) nos seguintes termos: “os tipos de discurso acolhidos por ela [a sociedade] os quais ela faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o *status* daqueles que têm a tarefa de dizer o que funciona como verdade”.

baseadas no diálogo; a busca de entendimento para a resolução de conflitos deve privilegiar a argumentação fundamentada.

A título de encerramento, optamos, no entanto, não subscrever *in totum* tais assertivas, mas formular um conjunto de reflexões outras, instados pela premissa de que não é possível atestar esforços argumentativos no sentido de corroborar a doxa pedagógica contemporânea que insiste em alçar a educação escolar à condição de umbral de um mundo mais ordeiro, mais cordato e, portanto, mais desenvolvido; mundo em que todos subtrairiam a alegria de viver não da aventura de pensar diferente, mas da servidão de aquiescer ao que foi decretado pelos ditames da época.

Nessa perspectiva, quando a indisciplina escolar e, sobretudo, as possíveis estratégias para sua superação são mobilizadas pelos pesquisadores, perfila-se, em maior ou menor grau, um tipo de convocação salvacionista da conjuntura educacional no país, ao reputá-la como refém de uma organização pedagógica e/ou institucional defasada, incongruente ou mesmo refratária em relação às ditas exigências do presente democrático. O resultado é uma obstinação, praticamente onipresente, de democratização intestina do cotidiano escolar, especialmente das salas de aula, associada ao mote de otimização produtiva das relações que aí tomariam lugar sob a batuta de um quimérico aprimoramento pessoal e social que a todos – professores, alunos e comunidade – abarcaria. Em suma, as escolas como epicentro fundador do tão sonhado progresso de todos e de cada um, redundando em um concerto escolar harmônico.

Tal ideário é materializado em um dos textos evocados no princípio deste artigo, mas não incluído no rol anteriormente visitado:

Uma das questões que se pode colocar para uma análise da gestão do espaço escolar é que a indisciplina, a divergência, a desobediência podem ser pensadas e negociadas, no sentido de uma gestão democrática desse espaço. Há que se abrir à discussão do que é e do que não é indisciplina no espaço escolar, tendo em cena os atores desse espaço, como co-gestores de um novo sentido e de um novo significado. A re-significação do que vem a ser (in)disciplina é necessária e urgente para a construção do espaço escolar como espaço democrático. (ALBUQUERQUE, 2004, p. 47)

Como se pode deduzir sem esforço, a discursividade sobre a temática disciplinar cultivada por boa parte dos pesquisadores por nós recenseados, em consonância com as noções acima apreoadas, parece não abrir mão de palavras de ordem que perfazem um campo semântico-pragmático propício ao enraizamento das noções de autocontrole e de eficácia autogestionária; noções paradoxalmente concorrentes àquelas

incensadas na maior parte do tempo, como as de diálogo, respeito, cooperação, inclusão, etc.

Novamente, outro texto mencionado ao princípio de nossas reflexões parece sintetizar tal perspectiva com precisão:

A escola tem que construir um ambiente propício para que a criança vivencie situações que a levem a construir seus valores morais, situações de respeito mútuo, de justiça, de cooperação, de tomada de decisões, de assumir responsabilidades, de reflexão, de resolução de problemas, para que, aos poucos, essa criança se autodiscipline, regulando seu próprio comportamento e não simplesmente obedecendo exteriormente. (VINHA; TOGNETTA, 2006, p. 54)

Assim, o almejado disciplinamento do alunado – doravante endógeno e, ademais, centrífugo – sagrar-se-ia como efeito e, ao mesmo tempo, causa retroalimentadora de um tipo renovado de ordenação dos vínculos e dos afazeres escolares, agora não mais impostos de modo heteronômico, isto é, não mais opressivos e autoritários, mas solidários ao espírito democrático e seus eflúvios tantos. Daí o caráter tão prometeico quanto peremptório de uma autodisciplina espontânea a ser forjada desde a mais tenra idade nos bancos escolares.

Soma-se a isso o fato de grande parte das discussões sobre a indisciplina escolar se afiliar a uma espécie de circularidade enunciativa incontestada, consubstanciada na justaposição de crivos teóricos generalizantes a determinadas circunstâncias empíricas tópicas, redundando amiúde em julgamentos desqualificadores da copiosidade das formas de vida nas escolas – sejam elas discentes ou docentes –, quando não em soluções excessivamente idealizadas para os sobressaltos aí testemunhados.

É o que, a nosso ver, se pode vislumbrar a seguir:

[...] para o educador capaz de problematizar e dialogar, a rebeldia dos indisciplinados pode ser justamente um dos desafios que instigam a luta pedagógica constante, por articular criativa e prazerosamente interesses pessoais e coletivos corriqueiramente negados pelo sistema escolar. No âmbito da escola, as práticas de transgressão podem revelar seu potencial revolucionário, constituindo as bases para processos educativos que superem as relações de saber-poder disciplinar, na medida em que forem assumidas coletivamente (consolidando relações de reciprocidade e solidariedade) e ativamente (cultivando a diversidade de iniciativas e interações). (FLEURI, 2008, p. 470)

Da presumida elegia aos atos transgressivos à conquista pacificadora destes, passando por uma regulação livremente arbitrada, a resposta escolar dita democrática resumir-se-ia, assim, a um trato inclusivo com um alunado cada vez mais arredo à tutela docente; alunado que seria preciso afiliar a qualquer custo por meio do prolongamento não de ideias complexas que merecessem ser usufruídas pelas novas gerações em algum ponto equidistante do futuro, mas pela disseminação de competências imediatas – de acento ora civil, ora subjetivo/moral – que deveriam ser carreadas pelos mais novos, a título de conformação temperante a práticas pedagógicas, não obstante, esvaziadas de sentido propriamente intelectual, já que solapadas por múltiplos reclamos ditos atitudinais, os quais findam por exceder o raio de jurisdição da instituição escolar, nublando sobremaneira sua especificidade e, por extensão, sua engenhosidade. Daí a grandiloquência dos ideais confessos a ludibriar o vigor claudicante dos fazeres concretos, estes cadenciados pela constatação de ininterruptos falhanços do professorado.

De nossa parte, apostamos em outro diapasão do pensamento quando defronte à conflitualidade típica das práticas escolares contemporâneas, a reboque do qual seria perfeitamente possível endereçar-se às idiosincrasias dos modos de viver/conviver aí em curso, não como pedido de socorro de uma instituição supostamente em perigo, porque continuamente arruinada por hábitos dissonantes de seus próprios protagonistas, mas como um mirante a partir do qual se pode flagrar a tessitura ético-política sempre acidentada, instável e, afinal, indeterminada das relações fáticas entre eles. O mundo escolar, pois, não como temeridade, inconveniência ou imperfeição, mas como permanente enigma. Em suma, não o que, em tese, lhe faltaria, mas o que, a rigor, lhe excede. Logo, o pesquisador nem como caixa de ressonância das urgências do presente ou, tanto pior, como demiurgo de um tempo benfazejo por vir, mas como um arguidor inclemente de sua própria atualidade e seus consensos extravagantes.

É o desassossego do mundo que os profissionais da educação habitam e, com alguma sorte, fazem habitar. A eles acode Jacques Rancière (2002, p. 142): “Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa”.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana E. M. Educação e autoritarismo: por uma gestão democrática do espaço escolar. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 33-48, jan./jun. 2004.

AQUINO, Julio G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, Julio G. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998.

- AQUINO, Julio G. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, maio/ago. 2011.
- BELINTANE, Claudemir. O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 47, p. 20-35, dez. 1998.
- BRANCALEONI, Ana P. L.; PINTO, José M. R. Um olhar sobre diferentes formas de enfrentar a violência escolar: uma abordagem etnográfica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 16, p. 139-160, jan./jun. 2001.
- BRITO, Márcia S. T.; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-5010, set./dez. 2010.
- CRUZ, Maurício R. Alternativas para um olhar sobre a indisciplina. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 107-115, jul./dez. 2002.
- CUNHA, Marcela B. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1077-1092, out./dez. 2014.
- CUNHA, Maria F. P. C. et al. Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 35, p. 197-210, set./dez. 2009.
- D'ANTOLA, Arlette (Org.). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.
- DIAS, Carmen L.; COLOMBO, Terezinha F. S. A indisciplina na instituição escolar: o trabalho com assembleias de classe no desenvolvimento de crianças morais autônomas. *Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 361-373, maio/ago. 2013.
- DOMINGUEZ, Celi et al. As possibilidades da docência para além da (in)disciplina escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2014.
- EHELLI, Simone D. A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 32, p. 199-213, ago./dez. 2008.
- ENS, Romilda T.; EYNG, Ana M.; GISI, Maria L. Representações sociais sobre bullying no cotidiano de escolas públicas de educação básica. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 22 n. 50, p. 785-808, set./dez. 2013.
- FERRARI, Anderson; ALMEIDA, Marcos A. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, set./dez. 2012.
- FERREIRA, Adriano C.; ROSSO, Ademir J. As representações sociais dos alunos do 9º ano sobre a indisciplina escolar. *Educação UNISINOS*, São Leopoldo, v. 18, n. 3, p. 237-248, set./dez. 2014.
- FLEURI, Reinaldo M. Rebeldia e democracia na escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 470-482, set./dez. 2008.
- FOUCAULT, Michel. A função política do intelectual. In: FOUCAULT, Michel. *Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 213-219. Ditos e Escritos VII.
- GARCIA, Joe. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 124-132, dez. 2006.
- GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: questões sobre mudança de paradigma. *Contrapontos*, Itajaí, v. 8, n. 3, p. 367-380, set./dez. 2008.
- GARCIA, Joe. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 511-523, set./dez. 2009a.
- GARCIA, Joe. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 311-324, maio/ago. 2009b.
- GOLARTE, Luciana C. Violentos ou indisciplinados? Um estudo sobre o comportamento adolescente na escola pública. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 13-27, mar./ago. 2010.
- GROSSI, Patrícia K. et al. Implementando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção de uma cultura de paz. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 497-510, set./dez. 2009.

- KRAWCZUN, Natália B. L.; PLATT, Adreana D. Violência e indisciplina na escola: um cotejo necessário. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. 2, p. 481-503, abr./jun. 2015.
- LOPES, Rosilene B.; GOMES, Candido A. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 261-282, abr./jun. 2012.
- MACEDO, Rosa M. A.; BOMFIM, Maria C. A. Violências na escola. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 605-618, set./dez. 2009.
- MARTINS, Angela M.; MACHADO, Cristiane; BRAVO, Maria H. O que revela a Prova Brasil sobre situações de conflitos em escolas públicas? Cenários delineados pela visão de docentes. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 17, n. 3, p. 473-487, set./dez. 2015.
- MUTTI, Regina M. V. Indisciplina e discurso pedagógico: efeitos de sentidos diversos em confronto. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 347-358, set./dez. 2014.
- NAIFF, Luciene A. M. Indisciplina e violência na escola: reflexões no (do) cotidiano. *Educação UNISINOS*, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 110-116, maio/ago. 2009.
- NOGUEIRA, Eliete J.; SOARES, Maria L. A. Desafios educacionais na modernidade líquida: cotidiano, medo e indisciplina. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 27, p. 153-174, 2015.
- NUNES SOBRINHO, Francisco P. O ensino de procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental como estratégia para inclusão social/educacional de alunos envolvidos em atos de indisciplina. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 34, n. 20, p. 151-169, jan./abr. 2009.
- OLIVEIRA, Maria I. Fatores psico-sociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 15, n. 29, p. 289-305, jul./dez. 2009.
- PENNA, Marieta G. O. Relações entre professores e alunos: algumas considerações sobre a indisciplina. *Educação UNISINOS*, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 11-16, jan./abr. 2010.
- PEREIRA, Antonio I. B.; BLUM, Vera L. Poder, resistência e indisciplina escolar: a perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 739-757, set./dez. 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RATTO, Ana L. S. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 95-106, maio/ago. 2002.
- RATTO, Ana L. S. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1259-1281, set./dez. 2006.
- RATTO, Ana L. S. Disciplina, vigilância e pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 481-510, maio/ago. 2007.
- SALLES, Leila M. F.; SILVA, Joyce M. A. P. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 30, p. 149-166, jan./jun. 2008.
- SANTOS, Andréia M.; GROSSI, Patricia K.; SCHERER, Patricia T. Bullying nas escolas: a metodologia dos círculos restaurativos. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 278-287, maio/ago. 2014.
- SANTOS, Edvander R.; ROSSO, Ademir J. A indisciplina escolar descrita em imagens e metáforas de professores. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 24, p. 213-244, 2014.
- SANTOS, Jean M. C. T.; PEREIRA, Milene R.; RODRIGUES, Érica R. C. Violência na escola: considerações a partir da formação docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 573-590, maio/ago. 2013.
- SANTOS, Jean M. C. T.; RODRIGUES, Paula J. M. O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 273-294, jan./jun. 2013.
- SANTOS, Maria F. S.; CRUZ, Fátima M. L.; BELÉM, Rosemberg. Adolescentes podem ser alunos ideais? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 173-193, jul./set. 2014.

SILVA, Ariane F. L. Um estudo da relação professor-aluno e da indisciplina: representações expressas por meios verbais e não verbais de interação. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 11-34, jan./jun. 2009.

SILVA, Luciano C.; MATOS, Daniel A. S. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 713-729, jul./set. 2014.

SILVA, Luiz C. F. Possíveis incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 62, p. 125-150, abr. 1998.

SPOSITO, Marília P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

SPOSITO, Marília P.; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 449-464, set./dez. 2010.

VASCONCELOS, Mário S.; BELLOTTO, Maria E. Indisciplina no contexto escolar: um estudo das significações abstraídas por estudantes brasileiros do ensino fundamental e médio. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 5-17, jan./abr. 2010.

VINHA, Telma P.; TOGNETTA, Luciene R. P. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. *Educação UNISINOS*, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 45-55, jan./abr. 2006.

ZECHI, Juliana A. M. Escola e violência: análise da produção acadêmica sobre o tema na área de educação no período de 1990 a 2005. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 1-9, 2007.

JULIO GROPPA AQUINO

Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP –,
São Paulo, São Paulo, Brasil
groppaq@usp.br

TEMA EM DESTAQUE

CONFLITOS, VIOLÊNCIAS, INJUSTIÇAS NA ESCOLA? CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA ESCOLA JUSTA

FLÁVIA SCHILLING • CARLA BIANCHA ANGELUCCI

RESUMO

Este trabalho parte da revisão das teorias que abordam o lugar social da escola, destacadamente quanto aos seus objetivos e enfrentamento das situações de conflito em seu interior. São discutidos resultados de pesquisa realizada com estudantes de ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino superior e professores da rede pública estadual paulista de educação, a respeito das percepções sobre o justo e o injusto na escola. Propõem-se algumas articulações entre conflitos vividos na escola e produção de condições indignas de humanização. A experiência do justo estaria relacionada ao reconhecimento social das condições em que a vida se produz. A narrativa deixa de ter em seu centro a violência, como ente abstrato, que se objetiva em corpos patológicos, para ser compreendida como cena pública, objetivada em um contexto social reificante e vivida por sujeitos que, direta ou indiretamente, têm sua dignidade aviltada.

VIOLÊNCIA • ESCOLAS • JUSTIÇA • DIREITOS HUMANOS

CONFLICT, VIOLENCE AND INJUSTICE AT SCHOOL? POSSIBLE PATH TO A FAIR SCHOOL

ABSTRACT

This paper is based on a review of the theories that discuss the social role of school, mainly regarding its objectives and how it handles conflict. We discuss research results conducted with students from high school, youth and adult education and higher education, as well as São Paulo's public school teachers, about their perception of fairness and unfairness at school. We propose some articulations of the conflicts experienced in school and the development of conditions offensive to humanity. The experience of "fairness" would be related to the social recognition of the conditions of everyday life. Therefore, the narrative stops being centered around violence, as an abstract idea, which expresses itself as pathological bodies, to be understood as a public scene, centered around a social context reified and experienced by subjects who, directly or indirectly, have their dignity degraded.

VIOLENCE • SCHOOLS • JUSTICE • HUMAN RIGHTS

CONFLITS, VIOLENCES, INJUSTICES À L'ÉCOLE? VOIES POSSIBLES POUR UNE ÉCOLE JUSTE

RÉSUMÉ

Ce travail a comme point de départ la révision des théories qui abordent la place sociale de l'école, notamment en ce qui concerne ses objectifs et l'affrontement de situations de conflit à l'intérieur de celle-ci. Nous discuterons les résultats d'une recherche sur les étudiants de l'enseignement secondaire, l'éducation de jeunes et adultes, l'enseignement supérieur et sur les enseignants du réseau public d'enseignement de l'État de São Paulo, au sujet des perceptions de juste et d'injuste à l'école. Nous proposons quelques articulations entre les conflits vécus à l'école et la production de conditions indignes d'humanisation. L'expérience du juste serait liée à la reconnaissance sociale des conditions de production de la vie. Le récit n'a plus comme centre la violence, en tant qu'être abstrait, qui devient objectif dans de corps pathologiques, et se comprend comme une scène publique, objectivée dans un contexte social réifiant, et vécu par des sujets dont la dignité est avilie, de manière directe ou indirecte.

VIOLENCE • ÉCOLES • JUSTICE • DROITS HUMAINS

¿CONFLICTOS, VIOLENCIAS, INJUSTICIAS EN LA ESCUELA? POSIBLES CAMINOS PARA UNA ESCUELA JUSTA

RESUMEN

Este trabajo parte de la revisión de las teorías que abordan el lugar social de la escuela, sobre todo en lo que concierne a sus objetivos y al enfrentamiento de las situaciones de conflicto en su interior. Se discuten resultados de una investigación realizada con estudiantes de secundaria, educación de jóvenes y adultos y educación superior e profesores de la red pública estadual de educación de São Paulo a propósito de las percepciones sobre lo justo y lo injusto en la escuela. Se proponen algunas articulaciones entre conflictos vividos en la escuela y la producción de condiciones indignas de humanización. La experiencia de lo justo estaría relacionada al reconocimiento social de las condiciones en las que se produce la vida. La narrativa deja de tener en su centro a la violencia como ente abstracto, que se objetiva en cuerpos patológicos, para ser comprendida como escena pública, objetivada en un contexto social reificante e vivida por sujetos que, directa o indirectamente, tienen su dignidad humillada.

VIOLENCIA • ESCUELAS • JUSTICIA • DERECHOS HUMANOS

NOSSO OBJETIVO, NESTE ARTIGO, É TENTAR PENSAR AS QUESTÕES QUE ENVOLVEM OS conflitos e as violências nas escolas de um outro lugar possível. Isso deve-se ao fato de percebermos a circularidade dos discursos que cercam a violência, que giram em torno de si sem escape possível há décadas. Hoje há, também, um aprisionamento discursivo dessas questões girando em torno da doença mental e da necessidade de sua medicalização ou da carência das famílias. Tal insatisfação com as abordagens correntes nos leva a recuperar o lugar social da escola, em princípio marcada como um local de consenso e encontro feliz entre as gerações. Retomamos a crítica a essa percepção e também àquela da instituição escolar como um lugar de reprodução/produção de conflitos sociais. Recuperamos esse contexto sociológico da escola utilizando alguns autores já clássicos e talvez pouco lembrados na atualidade, que podem ajudar a construir um olhar diferente sobre o que acontece (APPLE, 1998; ENGUITA, 1989; GIROUX, 1986), pensando as escolas para além das teorias da reprodução.

A partir desse encontro com os clássicos, verificamos os conflitos existentes, em breves linhas, que são múltiplos e potentes. Propomos, a seguir, a articulação entre violência e injustiças, utilizando Paul Ricoeur (2008), que considera a justiça uma força importante para dar conta da violência. Posteriormente, a partir de alguns relatos de uma pesquisa, passamos para a descrição do que aparece como injusto para estudantes e professores.¹ Os relatos têm como ponto central o injusto, a injustiça,

¹ Schilling, Flávia. "Direitos humanos, justiça e violência: percepções sobre a escola justa" (2009-2012). CNPq.

sendo que as narrativas contam situações de violência vistas e vividas como injustas no mundo, em geral, e na escola, em particular. Nos demos na descrição das situações de injustiça nas escolas para, ao final, desenharmos uma proposta de uma escola justa que daria conta, talvez, de outra forma de pensarmos como enfrentar o desafio da violência.

ESCOLA: LUGAR DE CONSENSO E DE ENCONTROS FELIZES?

Iniciaremos este artigo situando um lugar possível para pensarmos a escola, tradicionalmente vista como um lugar de consensos, avessa aos conflitos e responsável pela produção de relações harmônicas. Apontaremos a existência de conflitos em suas várias dimensões e como, quando ocultos, podem gerar situações de injustiça e violência. Neste primeiro desenvolvimento, trabalharemos com alguns autores de obras já clássicas, como Enguita (1989), Apple (1989) e Giroux (1986).

É difícil trabalhar com os conflitos da/na escola, pois, como já apontava Mariano Enguita (1989), há a construção de uma diferença radical entre o “mundo” do trabalho e o “mundo” da escola. O autor ressalta o fato de “que o subsistema social do trabalho seja tratado desde a perspectiva do conflito e o da escola desde o da reprodução” (ENGUITA, 1989, p. 1). Ou seja, o subsistema social da escola é abordado a partir da perspectiva da reprodução da sociedade como ela é ou, então, a partir da perspectiva da superação das desigualdades sociais e dos conflitos daí decorrentes, do estabelecimento de consensos e da construção da democracia.

O conflito na escola é, assim, algo recentemente encarado. Antonio Candido comenta a respeito dessa ideia da “bondade original” da escola, que permaneceu praticamente intocada até 1968:

[...] a partir do século XVIII as ideologias do progresso forjaram a imagem de um homem perfectível ao infinito graças à faculdade redentora do saber. Era como se a mancha do pecado original pudesse ser lavada e o paraíso, em vez de ter existido no passado, passasse a ser uma certeza gloriosa do futuro. O século XIX se embalsou na ilusão de que quando a instrução fosse geral acabariam os “males da sociedade” – como se ela pudesse substituir as reformas essenciais na estrutura econômica e social, que, estas sim, são requisitos para se tentar a melhoria da sociedade e, portanto, dos homens. (CANDIDO, 1980 apud² PRADO JR., 1985, p. 97)

As teorias da reprodução teriam como centro de pesquisa “o estudo das formas como a escola funciona para favorecer a sociedade dominante”, ou “como a escola usa seus recursos materiais e ideológicos

2

CANDIDO, A. Professor, escola e associações docentes. *Almanaque, Cadernos de Literatura e Ensaíos*, São Paulo, n. 11, 1980. Republicado em *Pro-Posições*, v. 14, n. 2(41), maio-ago. 2003.

para reproduzir as relações sociais e atitudes necessárias para manter as divisões sociais do trabalho, essenciais para as relações de produção existentes” (GIROUX, 1986, p. 35).

Portanto, se o papel da escola é garantir a preparação dos trabalhadores especiais de que a sociedade carece e legitimar essa preparação, as teorias da reprodução estudam como isso acontece, identificando os mecanismos próprios da instituição escola que garantem a feliz execução desses objetivos citados. Trata-se da desmistificação pedagógica em ação em suas duas frentes: questionando a ideologia meritocrática, a ação cultural supostamente “neutra” da escola; e indagando o próprio lugar social da escola, em suas relações com a economia e o trabalho.

É essa força da ideologia meritocrática, da igualdade das condições exteriores de luta, que Bertaux (1979, p. 11) resume ironicamente:

[...] uma sociedade justa e boa é uma sociedade que dá, a todos os seus filhos, oportunidades iguais – desde o ponto de partida. No ponto de chegada, pois bem, que ganhem os melhores! (E azar dos vencidos).

Assim se marca o fim do otimismo pedagógico:

[...] a escola, esse espaço privilegiado e acolhedor, que até então era visto como a melhor área para um feliz encontro entre letrados de boa vontade e jovens sadios e sedentos de saber, uns e outros preocupados com o advento de uma sociedade justa, passou a ser vista como uma máquina infernal a serviço do *status quo*. (PRADO JR., 1985, p. 104)

Passa-se, portanto, da visão da escola como a máquina para a construção da democracia, veículo de uma democracia baseada no mérito, para a concepção da escola como máquina infernal a serviço do *status quo*, simples mecanismo de reprodução da divisão do trabalho. Inaugura-se a era do pessimismo pedagógico.

As teorias que estudam o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais marcam também o fim de uma certa ingenuidade em relação ao saber, aos saberes desinteressados, à busca da verdade em si mesma. Assistimos à “dolorosa” passagem de “saber é poder” (poder transformar a natureza, a sociedade, mudar a vida material e espiritual dos homens) para “saber é Poder”, ou a “dolorosa” passagem do verbo para o substantivo.

“Não há saber neutro, não político: todo saber tem sua gênese em relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber” (MACHADO, 1979, p. XXIII).

A verdade deixa de ser uma categoria universal e abstrata, objetivo constante e desinteressado dos sábios e homens de ciência,

para ser “o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 13).

Com tudo isso, é reintroduzida a discussão do poder na educação (e da educação). Não é mais questionada apenas a visão de mundo ou ideologia que a escola transmite (boa ideologia & má ideologia), mas também seu próprio “lugar social”. Não tratar-se-ia mais da substituição de uma visão má, conservadora, por uma outra mais democrática ou socialista, mas sim de um questionamento mais profundo, que coloca em xeque a estrutura da instituição escola.

A escola (tendo descido do céu e subido do inferno) passa a ser definida, como qualquer outra instituição social, como um produto, não mais como um “dado”, pois os processos de reprodução cultural e econômica realmente acontecem. A questão é: apenas isso é o que acontece? A pergunta dos pesquisadores dessa função reprodutiva – o como isso acontece – passa a incorporar uma “novidade”: existem pessoas na escola e a questão é como essas pessoas negociam suas realidades no âmbito dessa instituição. Como negociam suas experiências, suas realidades, suas aspirações, nesse contexto de trabalho, de conflito, enfim, de formas de poder características?

Convém recordar que as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais. (APPLE, 1989, p. 181)

Podemos pensar, então, que a reprodução será, também, a reprodução das contradições e dos conflitos sociais. As perguntas de Apple (1989, p. 26) são orientadoras:

- sob que formas complexas e contraditórias as escolas estão relacionadas às outras instituições (Estado, indústrias, mídia)?
- Quais as respostas que as pessoas dentro e fora das escolas dão a essas contradições e tensões?
- Como o processo de reprodução cultural e econômica e o de contestação estão relacionados na escola?

Trata-se da tentativa brilhantemente desenvolvida por alguns autores de ir “além das teorias da reprodução”, num esforço para entender as “mediações que ligam as instituições e as atividades da vida diária com a lógica e as forças dominantes que moldam a totalidade social maior” (GIROUX, 1986, p. 23), recuperando dessa forma os sujeitos em seus jogos com as determinações mais amplas.

Partindo, portanto, dos resultados alcançados pelos estudiosos das “teorias da reprodução”, tenta-se uma reflexão que as amplie. Se as escolas não podem ser analisadas como instituições alheias ao contexto socioeconômico em que estão situadas, se são espaços políticos envolvidos na construção e controle do discurso, do significado e das subjetividades e se os valores e práticas que as norteiam são construções sociais normativas e políticas, a questão é ver de que forma isso acontece e se “há uma correlação constante entre um papel institucional pré-definido e como as pessoas interpretam e respondem a esse papel” (GIROUX, 1986, p. 85).

Ou seja, a

[...] escolarização deve ser analisada como um processo da sociedade em que diferentes grupos sociais aceitam e também rejeitam as mediações complexas da cultura, do conhecimento e do poder que dão forma e significado ao processo de escolarização. (GIROUX, 1986, p. 89)

Alguns atores entraram em cena com força, com peso e com movimento. São alunos, professores, enfim, todos os envolvidos no processo da escola, escola concreta, permeada de conflitos, onde todos negociarão suas realidades dentro das estruturas mais amplas que limitarão e sugerirão novos discursos e ações, pois,

[...] se as determinações são vistas não como produzindo imagens especulares, mas como estabelecendo limites contraditórios, limites que no nível da prática são frequentemente mediados pela (e podem potencialmente transformar) ação informal (e algumas vezes consciente) de grupos de pessoas, então podemos explorar as formas através das quais estes limites estão sendo agora contestados. Nesse processo, podemos encontrar espaços em que os limites se dissolvem. Há poucas coisas mais dignas de esforço. (APPLE, 1989, p. 104)

Chegamos ao ponto que queríamos: entender a escola em seus jogos complexos de reprodução e transformação, de liberdade e sujeição, com espaços e interstícios de autonomia.

E OS CONFLITOS NA ESCOLA?

É injusto julgar alguém que não compreende seus direitos nem a língua em que a lei está escrita, ou o julgamento pronunciado. E, por mais leve e sutil que seja aqui a diferença de competência no domínio do idioma, a violência começa quando todos os parceiros

de uma comunidade não compartilham totalmente o mesmo idioma. Daí pensar em “possibilidade de justiça”. (DERRIDA, 2007, p. 33)

Será a escola um espaço onde todos compartilham totalmente o mesmo idioma? Os conflitos na escola são múltiplos e complexos, assim como os da sociedade em que está imersa: instituição cercada de debates sobre o quê, como, para quem ensinar. Quem pode ensinar, quem pode orientar, quem pode coordenar, quem pode dirigir? É uma instituição disputada, com seu sentido sempre questionado. Voltada para o trabalho? Para o mercado? Para a formação plena? Instituição que está, o tempo todo, reproduzindo e contestando, docilizando e revolucionando, criando novas formas de sujeição e de liberdade.

É, ao mesmo tempo, lugar de encontro e de desencontros entre gerações: é o único lugar onde se encontram os novos, aqueles que estão chegando, e os mais velhos, os que de alguma forma transmitirão aquilo que é considerado importante para a sociedade. Tensões sem fim entre os que habitam o planeta terra e os alienígenas?³ (GREEN; BIGUM, 1995). Haverá uma linguagem comum totalmente compartilhada? (RANCIÈRE, 1996). Há conflitos entre os adultos da escola, com suas diferentes funções e lugares – diretores, coordenadores, professores, funcionários de apoio –; entre os estudantes, com suas singularidades, origens, estilos; entre a escola e as famílias: conflito histórico, com a escola tendo sido construída a partir dessa separação, com o discurso de que a família não era competente para educar o cidadão... e agora, quando há o discurso da reaproximação da escola com a família, como fazer? Conflitos da escola com seu território, com a estrutura e a hierarquia burocrática que a cerca.

Conflitos entre saberes, entre valores, entre fins e meios, geralmente ocultos, uma vez que a escola é uma instituição habitualmente pensada a partir de um encontro feliz, de um consenso. Porém, propõe-se neste artigo como princípio que o que define uma democracia ou uma instituição democrática não é necessariamente o consenso, mas sim a possibilidade de lidar com o dissenso de forma não violenta.

Trata-se, assim, de um lugar de conflitos. Retomaremos a análise de Henry Giroux (1986) sobre uma dessas cenas: a da relação entre professores e alunos. O autor trabalha com a distinção entre comportamento de oposição e comportamento resistente. Tal distinção é importante para o propósito deste estudo, pois todos os conflitos existentes na relação de sala de aula têm sido nomeados como indisciplina, incivilidade ou violência. Outras formas de nomeá-los auxiliam a pensar sob outra perspectiva o que nos preocupa.

Giroux, ao mesmo tempo que considera os comportamentos de oposição um ponto de partida para a análise crítica e o diálogo, no sentido de compreender os acontecimentos que se desenvolvem na sala de

3

Green e Bigum (1995, p. 209) trabalham com duas perguntas sobre os encontros/desencontros das gerações: estão as escolas lidando com estudantes que são fundamentalmente diferentes das épocas anteriores? Têm as escolas e as autoridades educacionais desenvolvido currículos baseados em pressupostos essencialmente inadequados sobre a natureza dos estudantes? A hipótese é: está emergindo uma nova geração com uma constituição radicalmente diferente? Existem alienígenas em nossas salas de aula?

aula, marca seus limites de modo preciso, pois estes comportamentos, mesmo violando regras e normas da escola (por exemplo), podem estar firmemente enraizados em formas de hegemonia ideológica, “tais como o racismo ou o sexismo” (1986, p. 151).

Ou seja, marcam “nãos” a determinadas regras, porém reproduzem fundamentalmente a lógica dominante. Não chegam a sugerir algum “sim”, ou a contrapor alguma nova forma, a mostrar novas possibilidades. Portanto,

[...] na medida em que o comportamento de oposição suprime contradições sociais enquanto simultaneamente se alia à lógica de dominação ideológica, ao invés de desafiá-la, ele cai não sob a categoria de resistência, mas sob a do seu oposto, isto é, acomodação e conformismo. (GIROUX, 1986, p. 148)

Em sua análise encontram-se, pois, “nãos” diversos que revelam, uns, seu potencial radical, outros, sua ambiguidade e outros que mostram sua afinidade com a lógica de dominação e sujeição.

Se todos esses “nãos” poderiam ser considerados comportamentos de oposição, apenas os primeiros poderiam chamar-se de comportamentos resistentes, uma vez que, para Giroux (1986, p. 149), um comportamento de oposição constitui uma resistência apenas se carrega “interesses emancipatórios”.

Para o autor, “a resistência tem que ser situada em uma perspectiva ou racionalidade que leve em conta a noção de emancipação como seu interesse norteador” (GIROUX, 1986, p. 147), isto é,

[...] a natureza e o significado de um ato de resistência tem que ser definido justamente com o grau em que contém as possibilidades de desenvolver o que Marcuse chamou de “um comprometimento com uma emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão, em todas as esferas da subjetividade e da objetividade”. (GIROUX, 1986, p. 149)

Emancipação que vai além do simples “não”, resistência que “deve ter uma função reveladora, que contenha a crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a autorreflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social” (GIROUX, 1986, p. 148).

Permeada assim por conflitos, por comportamentos de oposição e por resistências, tem sido analisada principalmente da perspectiva da indisciplina, da incivilidade e da violência.

INJUSTIÇAS E VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

Tudo está na natureza
encadeado e em movimento -
cuspe, veneno, tristeza,
carne, moinho, lamento,
ódio, dor, cebola, coentro,
gordura, sangue, frieza,
isso tudo está no centro
de uma mesma e estranha mesa.
(BUARQUE; PONTES, 1982, p. 61)

Quando os conflitos que foram desenhados não são vistos, colocados em discurso, tratados como o que são, como conflitos que podem ser compartilhados e enfrentados, há a possibilidade de a escola se defrontar com violências e injustiças.

Há as violências que vêm de fora, se reproduzem e produzem dentro da escola. Existem aquelas que chegam silenciosamente, como a violência que acontece na família. Há a violência ruidosa do crime, das gangues. Tem-se a violência estrutural, das péssimas condições de vida e trabalho. Há a violência da discriminação, que circula socialmente e está nas escolas. É a chamada violência exógena que se entrecruza com a violência endógena (a que se produz na escola) em diálogos entrecruzados. Um exemplo de violência endógena à escola é aquela que se desiste de ensinar, em que a escola reproduz cegamente a desigualdade social, transformando-a em desigualdade escolar que produzirá ou manterá a desigualdade social. São, assim, violências que vêm de fora e violências que se reproduzem e produzem dentro das escolas e que são percebidas como “injustiças” (SCHILLING, 2014a, 2014b, 2013, 2008).

Constata-se o aprisionamento do debate sobre a violência nas escolas em uma discussão circular. São sempre os mesmos autores e pesquisas que são convocados há décadas, gerando uma sensação de paralisia do pensamento. Trata-se de tentar catalogar os fatos, os feitos, os desvios e encontrar medidas de proteção e contenção. Aparentemente, todas as respostas são fracas e continuamos, década após década, envolvidos nos mesmos dilemas. Com o intuito de não ficarmos paralisados diante dos impasses dos debates atuais, resolvemos trabalhar com uma pergunta que consideramos chave: “há alguma coisa que pode ser feita agora?” (APPLE, 1989, p. 181).

Uma das vertentes que pode ser explorada para identificar o que é possível fazer agora é pensar a relação entre violência e injustiça e a justiça como uma possibilidade de viver sem violência. De acordo com Paul Ricoeur (2008, p. 179):

O lugar da justiça encontra-se assim marcado em negativo, como que fazendo parte do conjunto das alternativas que uma sociedade opõe à violência, alternativas que, ao mesmo tempo, definem um Estado de direito.

Outra vertente é recusar o movimento de individualização e patologização em curso. Pensar o lugar que as ciências da saúde acabam por ocupar nesse debate, ora justificando as impossibilidades de convivência em função de aspectos individuais dos estudantes (sejam orgânicos ou psicológicos), ora responsabilizando as classes populares e sua insuficiência cultural para o estabelecimento do diálogo e da experiência da vida na comunidade escolar, ora responsabilizando os educadores que, mal formados, não saberiam utilizar as técnicas adequadas para a aproximação com uma população tão marcada por impossibilidades (orgânicas, psicológicas, familiares, culturais) (GONÇALVES FILHO, 2015; ANGELUCCI, 2008; PATTO, 1999). Não se trata de produzir compreensões acerca do complexo cenário escolar, mas sim reduzir a problemas individuais ou, no máximo, a perfis grupais (professores, familiares, estudantes) as questões que são constitutivas da vida escolar (MOYSÉS; COLLARES, 2010). Daí a profusão de discursos de recomendações técnicas, que poderiam ser caracterizadas como manuais do bem conviver produzidas sobretudo por profissionais da área psi, instruindo professores sobre como produzir regramentos em sala de aula, como estabelecer diálogos adequados com a família, como planejar a aula de modo a impedir atitudes indisciplinadas.

Ou seja, há uma “chave” que transforma os conflitos – constitutivos e necessários – em questões de violência e indisciplina ligadas a comportamentos e diagnósticos individuais ou, no máximo, grupais.

Retomando, havia (e há) como ponto de partida a constatação do impasse e da circularidade que cerca o debate sobre a violência no cotidiano escolar.⁴ Como lidar com os conflitos que aí acontecem, de forma, quem sabe, mais oblíqua, lidando de outra maneira com demandas por uma escola mais justa, pensando em práticas que podem nos permitir ocupar outro lugar? Paul Ricoeur (2008) discorre longamente sobre a justiça como fazendo parte do conjunto de alternativas que a sociedade opõe à violência. A justiça se opõe tanto à violência aberta e reconhecida como àquela dissimulada e sutil, assim como à violência da vingança (RICOEUR, 2008, p. 179).

4

Cabe destacar, como uma tentativa de escapar a essa circularidade, a publicação de Henning e Abbud (2010), *Violência, indisciplina e educação*. Nessa coletânea há uma tentativa de ampliação do escopo das análises, com estudos da área de psicologia, história, filosofia, sociologia, arquitetura, artes, direito. Nessa coletânea foi publicado o texto “Violência na escola: reflexões sobre justiça, igualdade e diferença” (SCHILLING, 2010).

PERCEPÇÕES E CATEGORIAS DA INJUSTIÇA NO MUNDO

Misture cada elemento
 uma pitada de dor,
 uma colher de fermento,
 uma gota de terror.

(BUARQUE; PONTES, 1982, p. 61)

Em pesquisa recente a respeito das percepções sobre o justo/injusto na escola e no mundo, conseguimos desenhar as dimensões desses acontecimentos vistos como violentos e injustos. Trabalhamos com 80 alunas/os da Faculdade de Educação – FE – da Universidade de São Paulo – USP – e 80 alunas/os de ensino médio – EM – e Educação de Jovens e Adultos – EJA –, além de alguns professores de uma escola da rede estadual de ensino.⁵

A injustiça está no mundo. E está na escola. Uma das dimensões percebidas é aquela que ocorre no mundo do trabalho. Alguns respondentes dizem:

Uma situação injusta é quando em uma entrevista para uma vaga de emprego uma pessoa não tem a igualdade de possibilidade de alcançar a vaga por ser negra e não ter o padrão de beleza considerado ideal, sendo descartada sem ter sequer a possibilidade de mostrar suas habilidades e competências.

Até agora eu nunca fui chamado para um trabalho, mas eu queria tanto ter um, é um dos meus sonhos.

A arbitrariedade e a injustiça no ambiente de trabalho são destaques nos relatos, principalmente entre aqueles que vivem o cotidiano das empresas atuais.

A rua é a grande cena das injustiças: moradores de rua, crianças nos faróis, assaltos, desrespeito ao pedestre, agressões físicas e verbais, discriminação, abordagem policial. Um ponto importante para ser observado está relacionado com as injustiças do transporte público, com muitos relatos de desrespeito e injustiça nos ônibus e trens. O desrespeito aos idosos e mulheres com crianças de colo é um relato repetido. “Já aconteceu uma situação injusta: jovens sentados no ônibus enquanto pessoas idosas ficam em pé. Isso não deveria acontecer”, nos diz um jovem que respondeu à pesquisa sobre o que seria uma escola justa.

Em uma breve síntese, propomos, aqui, uma nova leitura do material apresentado nas respostas à questão sobre a justiça/injustiça em geral, no mundo, trabalhando com algumas categorias, todas elas denotando em diferentes sentidos a quebra de algum princípio de igualdade:

5

SCHILLING, Flávia. *Direitos Humanos, justiça e violência: percepções sobre a escola justa* (2009-2012). Pesquisa financiada pelo CNPq (bolsa Pq).

- injustiças ligadas à discriminação (reconhecimento) – aqui trabalhamos com todas as expressões da discriminação: racial, por orientação sexual, por aspecto físico, idade, naturalidade, origem regional, local de moradia;
- injustiças ligadas à desigualdade social (distribuição) – aqui colocamos todas as queixas de injustiça relacionadas à desigualdade de direitos, desigualdade de acesso a direitos, na forma de bens e serviços;
- injustiças ligadas à retribuição (de bens ou punições – merecimento) – aqui organizamos as respostas que podiam ser sintetizadas na expressão “ela/ele não merecia”;
- injustiças ligadas à violação da igualdade perante a lei e as regras (dois pesos e duas medidas), ou seja, quando não há simetria ou reciprocidade em relação a leis ou regras. Daí a expressão que sintetiza essa indignação: “dois pesos e duas medidas”, variando de acordo com o *status*, classe social, poder, riqueza, autoridade, beleza, etc.;
- injustiças ligadas à violência criminal – constituem um item à parte, que aparece com mais força na pesquisa realizada na escola estadual, no ensino médio, com relatos de assaltos, agressão, etc.;
- injustiças ligadas à violência policial.

PERCEPÇÕES SOBRE O INJUSTO NA ESCOLA: AS RELAÇÕES ENTRE ESTUDANTES

O suco dos sentimentos,
raiva, medo ou desamor,
produz novos condimentos,
lágrima, pus e suor.

(BUARQUE; PONTES, 1982, p. 61)

E nas escolas, o que aparece como injusto?

Um primeiro relato nos traz uma situação de indisciplina. Um aluno de EJA diz: *eu gostaria que os professores tomassem uma atitude com os alunos que ficam bagunçando dentro da sala e atrapalham os outros colegas que saem de casa para vir estudar*. Esse mesmo aluno, ao comentar como seria para ele a escola justa, diz: *Uma escola limpa e organizada, uma coordenação que age na hora certa e sempre tenta ajudar os alunos que estão com dificuldade para aprender e sempre orientar os alunos para não riscar as carteiras*.

Outro relato aponta para a indisciplina, incivilidade, talvez *bullying*, em torno da situação da fila na cantina. A fila supõe um complexo de normas socialmente estabelecidas, refletindo critérios e percepções de justiça (IGLESIAS; GÜNTHER, 2007). É, assim, um dos lugares onde há conflitos. *Todos os dias vamos lanchar no refeitório da escola e temos*

que pegar fila, porém, têm pessoas que cortam essa fila fazendo assim que a pessoa que já estava na fila fique para trás. Essa situação também é injusta.

As agressões entre alunos aparecem em vários depoimentos. Essa é uma queixa constante dos professores, uma das violências que aparecem na escola. Um dos alunos relata: *desde quando eu entrei na escola meu amigo só apanhava, quando não até agora só apanha e nós amigos dele temos que proteger ele*. Esse mesmo aluno, quando indagado sobre o que seria uma escola justa, responde: *Para mim uma escola justa não seria nada. Porque têm muitos alunos que não ligam para as aulas*. Está, para ele, dada a impossibilidade de uma escola justa, pois faltaria um dos atores centrais para que esta acontecesse, ou seja, os estudantes que “ligassem” para as aulas. Aqui há um relato da violência da escola quando ela não consegue dar conta do direito a aprender.

A violência da discriminação está na escola e os conflitos são narrados com dor e paixão: *Quando uma aluna avisou o professor que estava faltando um ponto de interrogação em uma frase e o professor se sentiu ofendido por causa disso, e a ofendeu, chamando-a de macaca*. É lógico que na questão a seguir, que pede para que a aluna defina o que seria uma escola justa, esta coloca: *sem preconceito, onde todos tivessem os mesmos direitos e deveres*.

Há os exemplos clássicos daquela chamada indisciplina na escola, gerando repercussões vistas como injustas: *na sala de aula, quando alguns alunos bagunçam, toda a sala é punida*. Uma aluna de EJA conta um caso parecido: *minha filha cursa a quinta série e, na semana passada, ela ficou sem poder ir a uma excursão que a escola está promovendo porque um colega da sala dela, durante uma aula vaga, quebrou um vidro da janela e a sala toda foi castigada, mesmo sabendo quem foi o autor da bagunça*. Isso é injusto. Para essa estudante, a escola justa seria: *onde todos nós teríamos os mesmos ensinamentos perante outras escolas particulares, desde lições, materiais para os professores trabalharem, ambiente, resumindo, se é escola, independente de tudo, deveria ser igual “por dentro”*. É bom ver a forte demanda por igualdade, tudo deveria ser igual “por dentro”.

Chama a atenção o modo como, atualmente, tem se realizado o debate sobre cenas como estas aqui narradas. A expressão *bullying* aparece para ocultar os diferentes e complexos processos constituintes das agressões relatadas. A Cartilha Projeto Justiça nas Escolas apresenta assim o fenômeno:

Os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que, de forma “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas. (SILVA, 2010, p. 7)

O Conselho Nacional de Justiça estranhamente encomendou a uma psiquiatra a produção de uma cartilha, com o objetivo de instruir professores a identificarem o fenômeno e providenciarem destino aos envolvidos, caracterizando-os como agressores e vítimas. Seu conteúdo não faz menção à vida escolar, mas apenas às inter-relações entre estudantes, apresentando características dos agressores: falta de limites; falta de modelo; sofrimento por situação momentânea; estrutura de personalidade. Falta várias, que induzem à culpabilização da família, que teria falhado em sua dimensão disciplinadora, o que implicará, para a escola, a assunção de tal tarefa, na melhor das hipóteses. De fato, quando ocorre a menção à escola, trata-se de indicação para que órgãos responsáveis devam ser acionados, tais como o conselho tutelar e a polícia. Há também menção aos órgãos – as instituições de saúde mental – que devem ser acionados a fim de cuidar dos agredidos. Assim, a instituição escolar fica reduzida à instância intermediadora, que deve localizar as ações, bem como encaminhar agressor e agredido para equipamentos externos: coercitivos para o primeiro, de tratamento para o segundo. Esvazia-se o sentido das ações, do contexto em que se produzem e das demais relações que habitam a escola. Reduzem-se, mais uma vez, as questões sociais a fenômenos de caráter individual, que expressam tão somente transtornos de personalidade (VIÉGAS, 2010).

As narrativas apresentadas pelos estudantes permitem-nos (exigem-nos) superar visões psicologizantes e individualistas, marcadas por uma compreensão de que um ato poderia ser explicado só e tão somente pelo estudo das características do agente da agressão. Os respondentes falam de condições estruturais da instituição que proporcionassem horizontalidade e universalização de direitos.

Ao estudar narrativas de estudantes, professores e familiares sobre indisciplina escolar, Freller (2001, p. 243) afirma:

Do que observo e compreendo do que me foi comunicado, muitos dos atos de “indisciplina” operam efeito de oposição e resistência à homogeneização, vigilância, disciplina e tentativa de hegemonia, embora, nem sempre, seja essa a motivação principal. Também se constituem em uma forma de expressão dos alunos, quando não têm acesso ou traquejo de manifestar-se de outras maneiras. Com os atos de “indisciplina”, alunos tentam se apropriar e participar de um universo do qual se sentem excluídos. Utilizam-se da “indisciplina” para elaborar e transformar elementos culturais e relações sociais segundo suas próprias necessidades e concepções. Podemos, nesse sentido, considerar os atos de “indisciplina” como uma forma de manifestação da cultura popular.

Poder-se-ia lembrar, aqui, de Giroux (1986) quando descreveu as diferenças entre comportamento de oposição e resistência, atualmente amalgamados sob o termo “indisciplina”. Isso leva ao não questionamento: do que realmente se trata? Quais são as coisas que estão sendo questionadas? Contra o que se luta? Como isso se produz/reproduz na instituição escolar?

PERCEPÇÕES SOBRE O INJUSTO NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS ADULTOS NA ESCOLA

Mas, inverta o segmento,
intensifique a mistura,
temperódio, lagrimento,
sangalho com tristeza,
carnento, venemoinho,
remexa tudo por dentro,
passe tudo no moinho,
moa a carne, sangue o coentro,
chore e envenene a gordura.
(BUARQUE; PONTES, 1982, p. 61)

Cabe transcrever a narrativa de uma professora, que pode exemplificar os conflitos entre professores e sistema:

[...] promover o aluno sem conhecimento algum, sistema de ciclo implantado nas escolas públicas, falta de reconhecimento para com os professores, falta de incentivo para que possam estar constantemente em formação, estudando para sempre melhorar seus conhecimentos para os alunos.

Aspectos relativos às relações e condições de trabalho são vividos como injustiças que pesam sobre professores e fazem-nos operar injustamente sobre estudantes. Há a percepção, ainda que genérica, pouco detalhada e consciente, de que o desenho do trabalho impede experiências de justiça para todos os envolvidos.

Tal situação reporta à afirmação de uma professora do ensino fundamental I, Sandra, que afirmava: “Nós somos a inclusão que não acontece” (ANGELUCCI, 2002). Tais narrativas trazem uma aproximação entre professores e estudantes carregada de contradições. Ora é possível encontrar algum índice de solidariedade, ora os estudantes aparecem como agentes da agressão, responsáveis pela desordem e incivilidade, outro termo recorrente nas pesquisas.

Assim, as experiências, concepções e explicações para os fenômenos escolares nem sempre coincidem. Oscila-se entre a expressão

“a culpa é do sistema” e a “culpa é da família que não educa”, “a culpa é do indivíduo”. É assim que um professor pode, ao mesmo tempo, perceber crianças e jovens subjugados aos efeitos de uma política educacional que carrega, desde sua concepção, impedimentos e fragilidades, e permanecer imputando a conduta de estudantes a aspectos de sua personalidade patológica, de sua má índole, de sua falta de educação familiar. Tais contradições, muito mais do que simples confusão, aludem ao que Chauí (1980) chamou de “consciência contraditória”, ou seja:

Um fenômeno no qual um saber real, uma consciência verdadeira das condições objetivas, é sufocada internamente sob o peso da adversidade que impede à verdade conhecida e reconhecida propagar-se numa prática e que, ao contrário, cinde essa consciência que sabe fazendo-a produzir atos e discursos negadores de seu saber. (CHAUI, 1980, p. 37)

PERCEPÇÕES SOBRE O INJUSTO NA ESCOLA: RETRIBUIÇÕES INJUSTAS, DOIS PESOS E DUAS MEDIDAS

Você terá um unguento,
uma baba, grossa e escura,
essência do meu tormento
e molho de uma fritura de paladar violento
que, engolindo, a criatura repara no meu sofrimento
co'a morte, lenta e segura.
(BUARQUE; PONTES, 1982, p. 61)

A retribuição injusta (punição excessiva ou falta de punição) é a grande questão: a que envolve a avaliação, a medida. Qual é a medida justa? Podemos imaginar que esse item, que compõe o cerne da injustiça na escola, pode estar associado à ausência de diálogo, à queixa reiterada de ausência de possibilidade de dizer o que se pensa sobre as regras, sobre as decisões. Lembramos que, no item “retribuição”, encontram-se também todos os depoimentos que indicam a necessidade de punir “aqueles que fazem bagunça”: falta ou excesso de punição, qualquer uma das duas situações se configura injusta.

A ausência de reciprocidade (o professor que cobra a matéria que não deu, por exemplo) é muito presente na escola, assim como as situações de violência direta e quebra de regras ou leis. A quebra de regras ou normas internas é bastante comum nos relatos, combinando-se com as respostas que mencionam o uso de “dois pesos e duas medidas”. Um

exemplo pode ser: *uma situação injusta que acontece sempre é ser adiado o dia de entregar o trabalho que o professor propôs, porque parte da sala não fez, valendo a mesma nota para todos ou quebrando a igualdade de todos terem o mesmo tempo para fazer o trabalho.* Aqui há a quebra de um combinado, que leva a uma retribuição injusta, pois alguns terão maior tempo para a tarefa, não terão desconto na nota pelo atraso. Há uma quebra da ideia de valorização do mérito (esforço, pontualidade, disciplina). Outro exemplo de “dois pesos e duas medidas”, ou ausência de reciprocidade, é dado pelo seguinte relato:

[...] uma situação que sempre considero justa no ambiente escolar tem relação com datas, acho bastante justo o professor estipular um prazo para a entrega de trabalhos, mas quando o professor exige um prazo ele deve também fixar um prazo para uma data de devolução do trabalho corrigido.

Outro exemplo que ilustra a retribuição injusta por conta de “dois pesos e duas medidas”:

[...] quando eu cursava a sexta série, uma colega de classe, assim como todos os demais colegas, fez um trabalho, um desenho, para a disciplina de Educação Artística. O trabalho ficou realmente lindo, bem feito, harmônico, fenomenal! No entanto, a professora disse que a aluna não o tinha feito sozinha, pois não seria capaz de tamanho capricho. Então, deu nota 7.

A avaliação negativa que tinha sobre a aluna impediu que ela considerasse o trabalho feito.

Já os alunos da Pedagogia são mais sensíveis às macroinjustiças; há menção da escola injusta por reproduzir a desigualdade social, transformando-a em desigualdade escolar.

Um relato de uma aluna é representativo dessa sensibilidade à injustiça:

[...] cursei o ensino médio em uma escola pública de uma pequena cidade do Paraná. Frequentei o primeiro ano no período noturno por trabalhar durante o dia, mas o ensino foi muito fraco. Deixei de trabalhar no segundo e no terceiro ano estudei no período diurno. Eu achava e acho injusto que os alunos que não podem deixar de trabalhar tenham um ensino de qualidade inferior.

A violência física, a briga, o *bullying* também aparecem com mais força nos relatos dos alunos e professores da escola pública, relacionados à quebra ou desrespeito de normas e regras. Essa é a base da injustiça,

é a base da violência. Um exemplo extremo está em um relato de uma estudante da Pedagogia:

Uma menina (mais ou menos dez anos) com câncer no sistema nervoso central teve seu rosto esfregado na parede pelos colegas de classe. A diretora da escola justificou o acontecimento dizendo que a garota era “lenta”, “passiva” e “não reagia” às agressões dos colegas, portanto ela nada poderia fazer para ajudar a menina. A menina acabou se afastando da escola.

Compartilharemos totalmente do mesmo idioma?

O QUE SERIA JUSTO?

Eles pensam que a maré vai mas nunca volta
Até agora eles estavam comandando
o meu destino e eu fui, fui, fui recuando,
recolhendo fúrias. Hoje eu sou onda solta
e tão forte quanto eles me imaginam fraca.
Quando eles virem invertida a correnteza,
quero saber se eles resistem à surpresa,
quero ver como que eles reagem à ressaca.
(BUARQUE; PONTES, 1982, p. 61)

O texto compõe a peça de teatro *Gota d'Água*, cuja personagem Joana, mulher das classes populares, vive o drama de sustentar a família, o sonho de seu companheiro e, principalmente, o sonho de ter uma vida mais próxima da dignidade. Dignidade que, filha do tempo e da classe social que é, seria conferida por meio do reconhecimento de seus esforços pelo sucesso de seu homem, que lhe agradecerá com gestos de amor e lealdade. Porém, a peça, tragédia que é, revela uma vida marcada pelas decisões pragmáticas, pelas necessidades do cotidiano, pela vaidade. Jasão deixa Joana para ficar com outra mulher, ao mesmo tempo que sua carreira dá indícios de sucesso. Joana, esquecida por quem ama, sem a gratidão pelo cuidado que ofertou ao seu companheiro, deve seguir com os cuidados da casa, dos filhos, da comunidade em que vive. Escolhe, então, outro caminho, sempre possível. Um caminho violento, mais do que um caminho de violência. Largada à própria sorte, sem amparo, sem dignidade, ela elege matar e morrer. Morte escolhida porque é a única vida em que é possível conceber um futuro sem dor, onde lhe será permitido mastigar um naco de eternidade.

Tratando-se de mulher magoada e ofendida, Joana compartilha com a comunidade em que vive a receita do veneno que (a) consome.

Compartilhar, aqui, carrega dois sentidos, pois, ao narrar, conta a seus iguais o que lhe passa. Porém, observe-se que está entre iguais, entre outras Joanas e Jasões, o que significa que há uma comunidade de destino, ali; são muitos os envenenados pela mesma mistura. A baba grossa, essência de seu tormento, amálgama de (des)afetos e vida precária, é misturada na comida que serve aos outros, ao homem que lhe fez sofrer, aos filhos que quer apaziguar e a si. Veneno que, quando servido aos inimigos, é veneno que faz repararem em seu sofrimento; quando servido aos seus filhos, é passaporte para um domingo eterno, em que todos estão juntos; quando tomado, é fim.

Joana conta a história de uma mulher transformada em objeto à mercê do outro. Sujeito reificado, mulher-coisa, que é envenenada não por seu próprio ódio, como pode convidar uma mirada subjetivista, mas sim pela violência da vida indigna, que fere, esfrega, nega, não mata, mas faz doer perpetuamente. A liberdade possível é encontrada na cessação da reificação e, paradoxalmente, o suicídio é, senão, tentativa de autonomia, pelo menos, de cessação do comando. Gonçalves Filho (1998, p. 49) adverte que, “Se há algo de poderoso nos fatos da reificação é que, não apenas fazem funcionar como coisa, quem é humano, mas tendem a obscurecer a visão de que a coisa, ali, na verdade é um homem”.

Propõe-se, assim, que pensar o justo nos processos sociais implica considerar a violência da vida mesma que, objetivada em corpos marcados pela dor e pela impossibilidade de experiência da igualdade de direitos, em um tempo e um contexto estabelecidos, alimenta ações humanas que podem *parecer* falhas de um humano, por patologia ou imoralidade, mas, para serem compreendidas, precisam estar reportadas às condições concretas que temos para usufruir coletivamente do patrimônio cultural e societário; patrimônio este que proclamamos ser objeto estruturante da vida escolar.

Portanto, há que retomar a questão de Apple (1989, p. 181): “há alguma coisa que pode ser feita agora?”. Pois aqui estamos, vivendo os conflitos com nossos/as aluno/as em sala de aula, vidas vivendo seu dia a dia em construção. Como singelos (aparentemente) pontos, destacaremos o que seria uma escola justa, a partir das percepções de estudantes e professores entrevistados. Dizemos que são pontos aparentemente singelos porque não há dúvidas de que é necessário mudar (estruturas, formas de organização, de gestão, de olhar) para que a justiça possa se realizar e assim, quem sabe, dar conta de uma outra forma das violências existentes na escola.

São estes os resultados da pesquisa, construídos a partir dos relatos que nos dizem o que seria o justo na escola:

- respeito à igualdade de direitos, recusa da desigualdade do tratamento. Se todos e todas são iguais perante as leis, regras e combinados

- sejam estes formalizados ou sociais, cotidianos –, o justo é que não existam “dois pesos e duas medidas”;
- respeito às diferenças, recusa da discriminação e do preconceito;
 - em caso de violação de lei, norma, regra ou combinado, que exista uma punição (retribuição) justa e proporcional a determinada ação. Para tanto, obviamente, é preciso que existam regras (e acordos) conhecidas por todos;
 - reconhecimento do mérito;
 - existência de diálogo, comunicação, possibilidade de participação nas relações escolares;
 - existência de qualidade de ensino e princípios pedagógicos. Nesse caso, a função da escola do ponto de vista da instrução, dos conteúdos, da formação é exposta como fundamental para possibilitar a escola justa.

É preciso ser justo com a justiça, e a primeira justiça a fazer-lhe é ouvi-la, tentar compreender de onde ela vem, o que ela quer de nós [...] é preciso também saber que essa justiça se endereça sempre a singularidades, à singularidade do outro, apesar ou mesmo em razão de sua pretensão à universalidade. (DERRIDA, 2007, p. 37)

É este o desafio – encarar o “talvez”, a possibilidade de uma escola justa.

REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, Carla Biancha. *Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo*. 2002. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BERTAUX, Daniel. *Destinos pessoais e estrutura de classe: para uma crítica da antroponomia política*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BUARQUE, Chico; PONTES, Paulo. Veneno. In: BUARQUE, Chico; PONTES, Paulo. *Gota d'água*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano II, n. 5, p. 24-40, jan. 1980.
- DERRIDA, Jacques. *Força de lei*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ENGUITA, Mariano Fernandes. *A face oculta da escola*. Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 1-14.
- FRELLER, Cíntia Copit. *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- GIROUX, Henry. *Teoria, crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

- GONÇALVES FILHO, José Moura. *Humilhação social: um problema político em Psicologia*. Revista *Psicologia*, São Paulo, v. 9, n. 2, 1998.
- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.
- HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (Org.). *Violência, indisciplina e educação*. Londrina: Eduel, 2010.
- IGLESIAS, Fábio; GÜNTHER, Hartmut. Normas, justiça, atribuição e poder: uma revisão e agenda de pesquisa sobre filas de espera. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 3-11, 2007.
- MACHADO, Roberto. Prefácio. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: ANGELUCCI, Carla Biancha; SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- PATTO, Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 167-198, abril 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141999000100017&lng=en&rm=iso>. Acesso em: 17 nov. 2015.
- PRADO JR., Bento. *Alguns ensaios*. Filosofia, Literatura, Psicanálise. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento*. São Paulo: 34, 1996.
- RICOEUR, Paul. *O justo*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- SCHILLING, Flávia. *Educação e direitos humanos: percepções sobre a escola justa*. São Paulo: Cortez, 2014a.
- SCHILLING, Flávia. *Sociedade da insegurança e violência na escola*. São Paulo: Summus, 2014b.
- SCHILLING, Flávia. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 31-48, jan./mar. 2013.
- SCHILLING, Flávia. Violência na escola: reflexões sobre justiça, igualdade e diferença. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo (Org.). *Violência, indisciplina e educação*. Londrina: Eduel, 2010. p. 127-138.
- SCHILLING, Flávia. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. *Universitas Psychologica*, Bogotá, v. 7, n. 31, p. 685-694, sept./dic. 2008.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying*. Cartilha 2010 – Projeto justiça nas escolas. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2010.
- VIÉGAS, Lygia de Sousa; ANGELUCCI, Carla Biancha; ASBAHR, Flávia. *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

FLÁVIA SCHILLING

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP –,
São Paulo, São Paulo, Brasil
flaviaischilling@gmail.com

CARLA BIANCHA ANGELUCCI

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP –,
São Paulo, São Paulo, Brasil
b.angelucci@usp.br

TEMA EM DESTAQUE

INJUSTIÇA, CONFLITO E VIOLÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLA PÚBLICA DE RECIFE

ALICE MIRIAM HAPP BOTLER

RESUMO

O artigo apresenta resultados parciais de pesquisa com base em estudo de caso realizado em escola pública estadual de Recife (PE). Os dados evidenciam que os atores escolares fazem referência ao sentimento de injustiça, relacionando-o à redução do bem-estar, o que pode gerar conflitos e violências no espaço escolar. Foram entrevistados alunos do ensino médio, professores e gestores, de maneira informal, em intervalos entre aulas, visando a realizar essa atividade em seu ambiente natural, bem como evitando ferir princípios éticos da pesquisa. Também foram entrevistadas professoras e a diretora por meio de instrumento semiestruturado. O estudo conclui que a justiça no contexto escolar deve ser observada em sua pluridimensionalidade e a falta de clareza a seu respeito limita a capacidade de intervenção para sua minimização, levando os atores escolares, muitas vezes, a justificarem práticas injustas.

ESCOLAS • VIOLÊNCIA • CONFLITO • JUSTIÇA

INJUSTICE, CONFLICT AND VIOLENCE: A CASE STUDY IN PUBLIC SCHOOL IN RECIFE

ABSTRACT

The article presents partial results of a study based on a case study in a state public school in Recife (PE). The data show that the school actors refer to a sense of injustice, relating it to a decrease in well-being, which may generate conflicts and violence in the school setting. High school students, teachers and administrators were informally interviewed in the intervals between classes. This was done in order to conduct this activity in its natural setting, as well as to avoid violating ethical principles of research. Teachers and the headmistress were also interviewed using a semi-structured instrument. The study concludes that justice in the school context should be viewed from its multidimensional nature and ambiguity, limiting the ability to intervene, thus often leading school actors to justify unfair practices.

SCHOOLS • VIOLENCE • CONFLICT • JUSTICE

INJUSTICE, CONFLIT ET VIOLENCE: UNE ÉTUDE DE CAS DANS L'ÉCOLE PUBLIQUE DE RECIFE

RÉSUMÉ

L'article présente les résultats partiels de recherche basés sur l'étude de cas réalisé dans l'école publique de l'état de Recife (PE). Les données mettent en évidence que les acteurs scolaires font référence à un sentiment d'injustice, en le rapportant à la réduction du bien-être, ce qui peut engendrer des conflits et de la violence dans l'espace scolaire. Ont été interviewés les élèves de lycée, les enseignants et le personnel de gestion, de manière informelle, dans les intervalles entre les cours, en cherchant à réaliser cette activité dans son environnement naturel, ainsi qu'à éviter d'endommager les principes éthiques de la recherche. Ont été également interviewées les institutrices et la directrice par la voie de l'instrument semi structuré. L'étude conclut que la justice dans le contexte scolaire doit être observée dans sa pluridimensionalité et que l'absence de netteté par rapport à elle restreint la capacité d'intervention pour sa minimisation, en conduisant les acteurs scolaires, souvent, à justifier des conduites injustes.

ÉCOLES • VIOLENCE • CONFLIT • JUSTICE

INJUSTICIA, CONFLICTO Y VIOLENCIA: UN ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE RECIFE

RESUMEN

El artículo presenta resultados parciales de una investigación efectuada en base a un estudio de caso realizado en una escuela pública estadual de Recife (PE). Los datos ponen de manifiesto que los actores escolares hacen referencia al sentimiento de injusticia y lo relacionan con la reducción del bienestar, lo que puede generar conflictos y violencia en el espacio escolar. Fueron entrevistados alumnos de secundaria, profesores y gestores, de manera informal, en intervalos entre las clases, con miras a realizar dicha actividad en su ambiente natural, así como para evitar herir principios éticos de la investigación. También fueron entrevistadas profesoras y la directora, por medio de instrumento semiestructurado. El estudio concluye que la justicia en el contexto escolar debe observarse en su pluridimensionalidad y la falta de claridad en este sentido limita la capacidad de intervención para su minimización, lo que muchas veces hace que los actores escolares justifiquen prácticas injustas.

ESCUELAS • VIOLENCIA • CONFLICTO • JUSTICIA

ESTE TEXTO SEGUE TRABALHO ANTERIORMENTE DESENVOLVIDO, EM QUE FORAM ANALISADAS ações de gestores escolares *eleitos*, com foco em suas noções de justiça e violência (CORDEIRO; BOTLER, 2013). No referido estudo, consideramos a disparidade de resultados educacionais (BRASIL, 2012) e analisamos escolas públicas do município de Recife de forma comparativa (escolas com altos e com baixos resultados educacionais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb), procurando estabelecer relação entre esses resultados e a gestão das escolas. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevista, aplicado a gestores e vice-gestores de 12 escolas, sendo seis delas de baixo Ideb e seis de alto Ideb, totalizando 24 sujeitos. As entrevistas foram organizadas a partir de dois eixos de análise: *concepções de gestão escolar democrática e mecanismos de democratização e participação*.¹ O estudo citado indicou certa falta de clareza por parte de diretores e vice-diretores a respeito dos motivos que teriam levado aos resultados obtidos por suas respectivas escolas.

Neste momento, damos seguimento à discussão a respeito das violências, conflitos e indisciplinas, propondo aqui o aprofundamento do debate sobre as diversas concepções de *justiça* presentes no universo escolar, levando em consideração relatos de práticas justas/injustas vividas nesse contexto. Assim, relacionamos violências e indisciplinas escolares à *naturalização das* injustiças ali experimentadas. Para tal fim, apresentam-se inicialmente alguns aspectos conceituais e, em seguida, parte dos resultados da pesquisa.

Este artigo integra e finaliza período de licença capacitação realizada no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, sob supervisão de Angela Maria Martins, em parceria entre as pesquisas *Conflitos no espaço escolar: a gestão de escolas públicas em contextos vulneráveis*, financiada pelo Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e pela Fundação Carlos Chagas, e *Gestão escolar, justiça e indisciplinas*, financiada pelo Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

¹ Colaboraram na referida pesquisa Bianca Bezerra dos Santos e Juliana Nunes Cordeiro de Siqueira, mestrandas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE.

A NATURALIZAÇÃO DAS INJUSTIÇAS NAS ESCOLAS E SUA RELAÇÃO COM CONFLITOS E VIOLÊNCIAS ALI VIVIDAS

Inicialmente é importante distinguir a *justiça formal*, que trata da distribuição de benefícios e ônus na sociedade de acordo com regras socialmente aceitas, supostamente orientadas para a equidade e precisão em sua aplicação (igualdade formal), da *justiça substantiva*, que se refere a critérios distributivos (direitos, merecimento, necessidade ou escolha), que se materializam como concepções rivais de justiça e podem *justificar* desigualdades entre diferentes grupos (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996).

A distinção permite esclarecer a escolha, para fins deste artigo, de um debate a respeito dos *critérios distributivos* que se manifestam sob diversas concepções de justiça presentes enquanto *experiências vividas* no âmbito escolar. A opção faz sentido diante de um contexto macropolítico de racionalidade e justificação neoliberal, em que a justiça é entendida como um *valor social* prioritário, que supera as demais considerações normativas (RAWLS, 1992). Essa lógica, no entanto, é dissonante da realidade experimentada no cotidiano de alunos e professores das escolas, as quais se defrontam com o desafio de materializar práticas sociais democráticas em seu interior, mas são reiteradamente alvo de todo tipo de desigualdade e injustiça social.

Nancy Fraser (2014) compreende que a superação da injustiça institucionalizada permite a efetivação de uma realidade baseada nas virtudes sociais e individuais. A autora nos faz ver que a justiça é compreendida por meio de sua negação: o que experimentamos, na realidade, é uma sociedade injusta, a partir da qual ponderamos sobre o que pode vir a ser uma sociedade justa. As pessoas teriam, assim, seu referencial moral e normativo pautado em sua experiência real. As concepções de justiça, nesses termos, são *relacionadas às injustiças vividas*. Assim, “a injustiça é uma questão de vitimização objetiva”, uma relação entre diferentes que diz respeito ao não reconhecimento do outro, implicando que “os meios de interpretação e comunicação da sociedade não servem todos os membros sociais de modo equânime” (FRASER, 2014, p. 270), abordagem que nos conduz à noção de justiça social.

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 308), Stephen Ball esclarece a concepção de *justiça social* em referência à noção de poder:

O conceito básico que sustenta tudo é o conceito de poder. Assim, eu vejo a justiça social através da opressão de poder, vejo as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder. Ambos lutam pelo controle de bens e pelo controle dos discursos. As políticas são investidas de, ou formadas a partir de ambos os aspectos de disputas, em termos de vantagens sociais

e de legitimidade social; o que pode ser considerada uma “boa” política e quais interesses são servidos pela definição do que seja considerado “bom”.

Assim, na visão do autor, a justiça social é um conceito inclusivo, que não é específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça; é maleável, tem uma gama ampla de aplicações. Essa concepção permite dismantelar as estruturas de opressão e de *não reconhecimento* do outro, podendo contribuir para a minimização da ocorrência de conflitos, violências e injustiças nas escolas.

Esse debate chama a atenção num contexto em que diversas conquistas vêm sendo empreendidas no Brasil, a exemplo do Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010), consolidadas como regulamentação que visa à redução das desigualdades com vistas a novas experiências de justiça.

A educação e a escola podem oportunizar outras experiências de relações sociais no quesito raça, tendo em vista que é no espaço escolar que se constroem novos valores e referências. Conforme Derouet (2002, p. 14), a justiça atribui valor ao saber por conta da “quantidade e complexidade das competências necessárias para ser um membro normal da sociedade”, o que é importante para que a escola volte a “promover o incremento do conhecimento, a possibilidade, para as pessoas de desenvolverem suas competências e darem sentido à sua vida pelo saber”.

Nessa direção, é relevante elucidar concepções de justiça presentes no ambiente escolar. Parte-se do pressuposto de que a justiça se estabelece na relação entre as pessoas em sociedade tanto no âmbito do *direito* (justiça formal), que se refere aos critérios de igualdade formal, por meio das leis e regras de convivência, como no âmbito das *práticas* (justiça substantiva), pautadas nos critérios distributivos, a exemplo do direito, merecimento, necessidade, escolha.

Conforme Estevão (2006, p. 87), a visão individualista da justiça considera que “ser justo corresponde a ser tratado de modo a poder satisfazer as suas necessidades e alcançar seus próprios fins”. No entanto, a noção de justiça observada do ponto de vista da escola que atenda às necessidades de todos com qualidade exige a vivência de práticas comunicativas, atentas à ética do cuidado, que perceba, por meio do diálogo, as diferenças referentes ao capital cultural dos envolvidos, bem como o fato de que as decisões coletivas devem ser consideradas para que se alcance uma democracia *verdadeiramente justa* (ESTEVÃO, 2006).

O mesmo autor afirma que a justiça deve ser observada em sua pluridimensionalidade, uma vez que diferentes princípios regulam a vida em sociedade, fornecendo diversas lógicas para guiar a ação dos

indivíduos e organizações, ou ainda que *diversos mundos* povoam o mesmo contexto (ESTEVIÃO, 2004).

Esses aspectos levam a pensar na presença das violências nas escolas, bem como na ausência de ações efetivas e sistemáticas para revertê-las, incidindo seja nas relações interpessoais de forma geral, seja nas relações de poder e conflitos efetivamente presentes nas escolas. As injustiças geram sentimentos de mal-estar, suscitando violências e conflitos e são, a nosso ver, fruto da ausência de ações educativas/preventivas, que poderiam minimizar suas consequências. Tal processo revela a conexão de conflitos, indisciplinas e violências escolares com as noções e sentimentos de injustiças vividas, o que passamos a explorar.

Nogueira e Soares (2015, p. 162) afirmam que o medo e a crise da indisciplina nas escolas estão entre os maiores desafios na atualidade, sublinhando que docentes “expressam total temor e impotência frente à indisciplina, à agressividade dos alunos, assinalando a síndrome do medo contemporâneo como globalização negativa”. As autoras relacionam violências e indisciplinas à configuração da democracia formalmente instituída no Brasil, distante de uma democracia substantiva, apontando vários aspectos envolvidos na análise das insubordinações, dos confrontos com os professores e das relações e episódios de violência na escola, ao que denominam de “rótulo novo para a indisciplina/incivilidades”. Esses pontos permitem relacionar as violências e indisciplinas às diferentes – e divergentes – concepções de democracia e justiça: consideramos que a falta de regras ou clareza a seu respeito afasta alunos e professores da disciplina, da regularidade, da “função integradora em nível social que a escola deve cumprir e sua capacidade para socializar os jovens no marco de valores dialógicos e democráticos” (NOGUEIRA; SOARES, 2015, p. 166).

Segundo as autoras, na contemporaneidade prevalece a cultura do narcisismo em que “o indivíduo só encontra recurso e referência a si mesmo” (NOGUEIRA; SOARES, 2015, p. 168), ao mesmo tempo em que “pode-se observar um discurso dominante do fracasso da escola, cujos efeitos produzem um *desautorizo* em relação a esta instituição e um consequente esvaziamento do poder e da autoridade do mestre”. Elas concluem que “é da interação entre o lado permissivo e livre da iniciativa discente e os mecanismos pedagógicos de controle docente que a própria vida real da escola faz cumprir como realidade social e cultural – sua constitucionalidade” (NOGUEIRA; SOARES, 2015, p. 171).

A justiça estaria aqui referenciada enquanto *regra* num contexto cujos parâmetros incluem os comportamentos – ora indisciplinados, conflituosos, violentos e autoritários, ora democráticos, dialógicos e argumentativos (BOTLER, 2004). A *regra*, portanto, estabelece limites às liberdades individuais em prol das liberdades de todos. Nesses termos,

somos levados a analisar as violências e conflitos escolares em relação às *razões que os sujeitos encontram para justificá-las*.

Arendt (2004) nos auxilia a pensá-las como ausência de diálogo, o que, a nosso ver, se reflete nas escolas também como ausência de ações afirmativas e preventivas, particularmente no tocante a organização e esclarecimento de regras comportamentais. Não que as regras devam ser permanentemente explicitadas, mas minimamente zeladas, seja por parte de professores em relação a alunos, seja vice-versa, o que pode ser relacionado ao risco de meios justificarem fins:

A própria substância da violência é regida pela categoria meio/objetivo cuja mais importante característica, se aplicada às atividades humanas, foi sempre a de que os fins correm o perigo de serem dominados pelos meios, que justificam e que são necessários para alcançá-los. Uma vez que os propósitos da atividade humana, distintos que são dos produtos finais da fabricação, não podem jamais ser previstos com segurança, os meios empregados para se alcançar objetivos políticos são na maioria das vezes de maior relevância para o mundo futuro do que os objetivos pretendidos. (ARENDR, 2004, p. 4)

A autora nos auxilia a compreender que os meios para atingirmos os fins desejados, seja para cometer atos violentos, seja para contê-los, terão relevância por si mesmos. Justamente por tratarmos de acontecimentos fortuitos, arbitrários, imprevisíveis ao coletivo, domesticar as violências requer um esforço intensivo e sistemático de convencimento do valor humano, com vistas à sensibilização para a solidariedade nas relações entre as pessoas. Uma vez que estão presente no cotidiano, se quisermos reduzir as violências e até mesmo fazê-las cessar, teremos que investir conscientemente nas relações que ali se travam, mais precisamente de forma a incidir nas relações de poder ali existentes, já que “a violência nada mais é do que a mais flagrante manifestação de poder” (ARENDR, 2004, p. 22).

Na relação entre violências e educação, deve-se distinguir os tratamentos *paliativos* dos *preventivos*, bem como se faz necessário contextualizar aquilo que é concebido pelos sujeitos que as praticam ou são vitimizados, já que, conforme Lopes e Gasparin (2003, p. 296), “depende dos valores sociais de cada grupo, das circunstâncias em que foi praticada e de disposições subjetivas”.

Assim, as violências podem se materializar como ações autoritárias *de uma parte*, agressão física ou verbal, intenção de destruição ou prejuízo ao *outro*, o que nem sempre se circunscreve ao âmbito escolar, havendo mesmo a necessidade de apelo a agentes sociais da segurança pública. Já as indisciplinas dizem respeito ao descumprimento de

regras, o que costuma ocorrer quando as regras não são bem delimitadas e tampouco há rigor no zelo por seu cumprimento. Ressalte-se que o tratamento dos conflitos nas escolas varia conforme os diferentes contextos e suas justificações, podendo haver tratamentos semelhantes para todos, pautados em um conjunto de princípios comuns, ou tratamentos desiguais, conforme os argumentos que prevalecem em cada contexto, havendo dissonância entre os princípios que lhes dão sustentação, gerando o sentimento de *injustiça*. Propomo-nos a examinar como isso ocorre na prática, conforme o que se segue.

RESULTADOS

Apresentamos dados coletados em 2015 em uma escola de referência em ensino médio da cidade de Recife, da rede estadual de educação de Pernambuco, como primeira etapa da pesquisa, em que aplicamos entrevistas a alunos, professores e gestores. A pesquisa original se propõe a analisar e comparar concepções que estudantes, professores e gestores de escolas brasileiras e portuguesas têm de justiça, escola justa, práticas justas/injustas no interior da organização escolar com base em estudo de quatro casos: duas escolas brasileiras, sendo uma localizada em região central e outra em região periférica do município de Recife (Brasil), e duas situadas em Braga (Portugal). O estudo de casos permite examinar cada realidade em sua singularidade, possibilitando melhor compreensão dos fenômenos individuais e sociais.

Analizamos os dados por meio da categorização de *variáveis empíricas*, ou seja, aquelas que emergem dos dados do texto. Em seguida, construímos *variáveis teóricas*, na medida em que estabelecemos correspondência entre o nível empírico e o teórico, o que fizemos inspirados na proposição da análise de conteúdo (BARDIN, 1979). Ressaltamos que as entrevistas com alunos ocorreram em grupos, de maneira informal, em intervalos entre aulas, visando realizar essa atividade em seu ambiente natural, bem como evitando ferir princípios éticos da pesquisa. Por esse motivo, por vezes os dados são apresentados na forma de diálogos que eram estabelecidos à medida que as questões iam sendo apresentadas. Ao todo, foram entrevistados 23 alunos, nomeados com a letra A, numeração e indicação de sexo (M ou F), e quatro profissionais que chamaremos aqui de equipe, sendo duas professoras (P1F e P2F), uma gestora (G1F) e uma coordenadora de apoio (G2F). As entrevistas com a equipe foram realizadas individualmente, seguindo roteiro semiestruturado contendo os seguintes eixos temáticos: indisciplinas, violências, injustiças e justiças. Esses eixos também nortearam a análise, que foi organizada inicialmente a partir da *exploração temática* das respostas dadas pelos entrevistados. Em seguida, estabelecemos *relações entre os conteúdos* extraídos para cada subtema, o que nos levou a construir

inferências a respeito tanto das concepções presentes no universo escolar, quanto das justificativas para as práticas relatadas.

Para efeito da apresentação dos dados neste artigo, subdividimos a análise dos resultados em duas seções, desenvolvidas a seguir.

CONCEPÇÕES DE INJUSTIÇA E JUSTIÇA E PRÁTICAS REFERENTES

Questionamos os sujeitos a respeito de suas concepções de *injustiças*. Dentre os alunos, as respostas mais frequentes foram: “não dar ao outro o que ele tem de direito”, “beneficiar uns e outros não”, “a pessoa sofrer por atos que não cometeu”, além de “não dar a devida atenção ao indivíduo” e “não ser ouvido”. Compreendemos que as falas dos alunos refletem experiências vividas, o que coaduna com diversos episódios relatados. A equipe escolar acrescenta: desrespeito, negligência, violência/tudo o que maltrata, injustiça social/falta de estrutura familiar. Ao exemplificarem situações vividas de injustiças na escola ou a ela relacionadas, os alunos citam:

A3M: Na fila do almoço eu não gosto de furar, é um princípio meu, eu realmente não gosto de fazer isso e, basicamente, 30 caras entram na minha frente e fico lá trás. Então eu acho que isso pra mim é injusto e a coordenadora olha e não faz nada! Mas eu não tiro a razão dela, ela vai fazer confusão? Se eu não falo, por que ela vai falar?

Furar a fila é desrespeito ao outro e expõe a ausência do sentimento de alteridade. O sentimento de injustiça, no entanto, é reforçado na medida em que a coordenadora corrobora a transgressão, já que não interfere. Perguntamos ao aluno: E você acha que a postura dela está certa? Ele responde:

A3M: Certa não tá porque, como ela é coordenadora, ela deveria dar uma reclamação, mas ela vai reclamar e vai terminar se prejudicando, porque muitas vezes esse comportamento é ensinado em casa. Por exemplo, o pai daquele cara pode muito bem, na fila de ônibus, furar, e ele vê e faz o mesmo, entendeu? Acho que nossa educação deveria ter começado muito antes de tudo.

O relato denota percepção do que deveria acontecer numa escola a partir das regras de convivência, bem como a compreensão de que a negligência da coordenadora se justifica em função da falta de educação familiar dos alunos, em geral. Destacamos a presença de diversos critérios de justiça em conflito no universo de justificativas apresentadas pelo aluno, que continua:

A3M: *Pra mim, a pior coisa que eu fiz foi entrar no colégio integral porque, quando eu entrei aqui, a diretora falou para meu pai: “Ah! Vai rolar cursos técnicos”. Meu pai disse que ia me botar aqui porque vai ser integral e eu ia me dedicar. Só que, quando começou, a gente só teve duas aulas de robótica e minha sala só teve uma. Então cadê o curso técnico? Porque eu preferia estar estudando num período um curso técnico e a escola normal tá me preparando pro Enem, porque aqui a gente não tem tempo pra se preparar, principalmente eu, que moro longe da escola.*

Destacamos a menção do direito ao qual o estudante se sente meritório, quanto à escolha da melhor escola para si e da distribuição de tempo que preferiria em termos de aplicação aos estudos. O aluno revela desejo de estudar e critica os limites à sua autonomia.

Já a professora assim se expressa:

P2F: *Depende do conceito de cada um, do momento de cada um. Injustiça pra mim é quando as coisas não acontecem de forma satisfatória para todos os envolvidos. Às vezes, depende do contexto, hoje é como o governo vê o professor. Achar que a culpa do fracasso ou o sucesso só está na mão do professor e a gente sabe que não é assim e isso pra mim é injusto.*

A injustiça, do ponto de vista da professora, é aquela que diz respeito às medidas de governo que incidem sobre sua profissão. Já a gestora esclarece:

G1F: *Injustiça é tirar o direito do outro; quando você não dá o direito, desrespeita. O direito é o respeito, quando tira o respeito, qualquer falta de respeito, é uma violência. Pode ser uma situação de violência e pode ser não violência, mas injustiça.*

Em seguida, a gestora exemplifica sua compreensão de injustiça a partir de uma agressão por parte de uma aluna cujo pai solicitou sua permanência na escola e, apesar de a escola não ter concordado, teve que manter a aluna, *por força superior*:

G1F: *Uma aluna chamou palavrão com todo mundo, desrespeitou todo mundo, foi horrível. Então o que é que a gente queria: a gente queria não ter que conviver com isso, a gente não tava preocupado com ela, sinto muito, mas a gente tava preocupado com o ambiente escolar. [...] Então, a gente enfrentou isso e depois a gente não pode colocar ela em outra escola, ela teve que ficar aqui. Então eu achei isso injusto, desrespeitoso com a gente. Eu não quero que*

ela perca o direito à educação, não: eu quero que ela tenha. [...] O pai dela, ele não tirou a razão da gente [...] Não eu não queria que ela melhorasse aqui, meu lado humano aí falhou. Eu disse a ele: eu estou preocupada com o meu problema, não com o seu. Eu tenho 1400 pessoas aqui que, se fizerem a mesma coisa que a sua filha fez, como é que eu vou trabalhar?

Em seu relato, a gestora revela o lugar dos diversos sujeitos que constituem o universo da escola, na medida em que menciona o lugar da aluna *desobediente*, do pai que compreende seu *papel na educação* da filha mas reconhece seus limites, bem como o seu próprio lugar enquanto gestora responsável pela organização do *coletivo* e pela firmeza exigida por uma situação de insubordinação.

Observamos que há consenso entre os entrevistados quanto às suas concepções de injustiças e de justiça, esta última vista como *situação confortável para todos sem prejudicar ninguém*, além de respeito e convivência pacífica, conforme a expressão de um aluno:

A12M: É quando, tem o pessoal da merenda, ele tem que distribuir uma certa quantidade pra todo mundo, mas se uma pessoa passa uma certa dificuldade e não comeu hoje e ela quer repetir e não pode, porque a comida vai ser jogada no lixo, isso é uma injustiça que aconteceu com ela. É justiça dar pra todo mundo, mas quando a pessoa tá com mais fome e não pode comer porque não pode repetir, mesmo tendo comida, é uma injustiça.

O extrato mostra a necessária diferenciação feita pelo sujeito entre injustiça e justiça, para esclarecer o que entende por justiça. Em seu argumento, o aluno afirma que a distribuição da merenda é igual para todos, como um critério de equidade e justiça distributiva com o qual concorda, mas segue esclarecendo por oposição que, se um aluno carente quiser repetir a refeição, não é permitido, mesmo que haja sobras que serão dispensadas, como princípio de equidade preservado normativamente, o que para ele *não se justifica*.

Segundo Estevão (2001, p. 100),

[...] em seu dia-a-dia na escola, os alunos balançam entre vários princípios de justiça que lhes permitem não só mobilizar a sua capacidade argumentativa, mas também a capacidade de universalização dos seus juízos. Mas o que é mais curioso é que a experiência da injustiça dos alunos se sobrepõe ao da justiça, na medida em que é a injustiça que é “vívida” enquanto a justiça é “argumentada”.

Entendemos que a escola justifica a limitação para não haver privilégio, perdendo a razão diante do contexto, ou seja, a regra estabelecida segue determinado princípio valorativo, o que poderia sofrer exceção diante da alegação/argumentação da situação diferenciada de alguns alunos, que permitiria tratá-los de forma diferenciada e possibilitaria ser considerado *justo*, contemplando a todos em suas necessidades. Nesse caso, o princípio da equidade termina sendo visto como injusto, denotando a complexidade da compreensão e do uso do termo.

CONCEPÇÕES DE INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA E SUAS JUSTIFICATIVAS

Dentre os dados coletados, destacamos que tanto alunos como equipe escolar compreendem indisciplina como *o não seguimento de regras e falta de respeito ao outro*, tais como não realizar atividades solicitadas em aula pelo professor, conversar e atrapalhar a aula, utilizar o celular, etc. Esses aspectos podem ser observados na sequência de respostas dadas por um grupo de meninas quando questionadas a respeito de como a escola apresentou o conjunto de normas comportamentais, o que reflete seu entendimento sobre indisciplina:

A4F: *(Era) Cheio de normas pra parecer uma escola decente. (todas riem). Eu fiquei com medo até!* [sobre o primeiro dia de aula]

A2F: *Aí depois a gente vai começando a quebrar as regras.*

A1F: *Reclamam, tiram de sala. Ontem o professor deu aula de cidadania pra gente porque tãvamos jogando livro um no outro.*

Esses relatos denotam um sentido de transgressão que não é considerada falta grave e, assim, as alunas riem das próprias práticas como se fossem brincadeiras. Compreendemos que a adolescência é caracterizada pela contestação e busca de afirmação. A esse respeito, Galvão *et al.* (2010, p. 427) afirmam que:

A identidade, é, pois, um trabalho tecido a partir de “cidadanias” ou participações sociais em cada círculo. Por isso, o aluno não age só em função da escola, mas também e sobretudo dos seus grupos de pertencimento. [...] A escola se torna claramente uma arena competitivo-conflitual, onde se confrontam as culturas escolar e adolescentes/juvenis. Os alunos socialmente privilegiados se integram à cultura juvenil com os desafios à escola mantidos dentro de certos limites, ao passo que os alunos das classes populares reagem às experiências de fracasso pela via da afirmação pessoal, com rebeldia aberta contra a escola.

Nessa perspectiva, percebemos que muitas vezes os adolescentes procuram uma forma de autoafirmação, que pode se dar pela quebra das normas estabelecidas na instituição escolar. Assim, a noção de indisciplina também se relaciona à de injustiça sofrida/vivida no ambiente escolar, o que a *justificaria*. Segundo Fraser (2014, p. 270),

Nessas condições, as vítimas carecem de uma condição essencial para reagir de modo apropriado à sua situação. A resposta apropriada à injustiça, supomos, é a indignação. Contudo, semelhante resposta é possível apenas quando os explorados dispõem de esquemas interpretativos que lhes permitem categorizar sua situação como não apenas desventurada, mas também injusta. Sem isso, os explorados tendem a se culpar. Convencidos de que seu estatuto inferior é justificado, eles oprimem qualquer raiva legítima e se enredam em problemas emocionais.

A autora nos permite depreender que os casos de indisciplina podem ocorrer como alternativa para expor tamanha indignação com a situação em que se encontram os atores. Como já ressaltado, os alunos por vezes se sentem injustiçados, até mesmo não conseguindo enxergar o professor ou a equipe escolar numa perspectiva de horizontalidade/semelhança. As indisciplinas podem, portanto, ser o retrato de como a gestão/equipe escolar concebe e se envolve – ou não – com as necessidades de seus alunos. E quanto maior essa distância, há mais probabilidade de ocorrerem situações de violências, conforme afirma uma professora:

PIF: [...] às vezes tem um aluno na sala que é inteligente, mas quando ele deixa de fazer as atividades, pra mim é também uma forma de indisciplina. Indisciplina não é só bater de frente com o professor, é quando o aluno não consegue acompanhar a conectividade daquela sala, como todos estão conectados. Talvez essa indisciplina surja porque o aluno está passando por problemas em casa, ou não há um discurso dialético entre professor e aluno, ou não há interesse, é difícil esclarecer indisciplina porque depende do contexto. São atitudes que fujam de um comportamento que a escola pede.

O depoimento revela que a docente atina para as dificuldades dos alunos com o conteúdo, situação essa que os leva a conversar e se dispersar. No entanto, apesar da sensibilidade para perceber a dificuldade e desmotivação, a professora apenas justifica a indisciplina do aluno sem refletir sobre seu papel. Outro argumento encontrado com frequência é o que remete à responsabilidade da família:

P2F: *Eles [alunos] têm uma dificuldade, eles não cumprem [regras] porque não existe uma orientação [em casa]. É o tio, a tia, o irmão, o vizinho, que toma conta dele muitas vezes e ele não sabe nem a quem obedecer. Então, ele não tem um norte e não é nem culpa dele, do jovem, é culpa dessa estrutura familiar que não está sabendo conduzir.*

O relato revela crítica social à desestruturação familiar, mas remete ao reconhecimento de que a indisciplina reflete valores do *universo doméstico*, o que justificaria o *mau* comportamento. Isso não quer dizer que a professora está preparada para lidar com o aluno considerando seu universo valorativo.

Vale destacar que as concepções de violência que alunos e equipe escolar apresentam são também convergentes: falta de respeito, agressão verbal, agressão física, agressão psicológica, constrangimento, furtos e tudo aquilo que possa de alguma maneira vir a prejudicar alguém. Como exemplo disso, podemos citar brigas com agressão física (soco, tapa, arranhões), conforme registramos nos seguintes diálogos:

A12M: *Duas [meninas] brigaram feio ali, uma era monitora, estava na fila e disse: ninguém toca, deixa terminar a briga. Depois que elas se estapearam todinhas, aí eu disse: vamo todo mundo para secretaria que lá resolve. Depois de um bocado de sangue, porque estava arranhada, e eu disse deixa aí, mas terminou.*

A14F: *Eu estava na sala, eu vi da janela.*

A13M: *Eu estava atrás do muro assim, porque juntou o pessoal subindo no portão, aí formou um negócio, aí todo mundo falou: ninguém toca, ninguém toca! E as duas lá rodando no chão.*

A12M: *Eu falei: ninguém toca, deixa brigar.*

O diálogo revela que, no momento em que perceberam a briga, os alunos não procuram ajuda; ao contrário, assumem a posição de “espectadores” e, somente depois do ocorrido, buscam alguém da equipe pedagógica. Tal situação denota também que não havia qualquer professor ou funcionário circulando na área para observar e controlar o ambiente livre de conflitos, normais nos períodos de intervalos escolares. Registram-se, por um lado, a cumplicidade entre alunos que estabelecem um pacto de silêncio diante do fato, com vistas a garantir o espetáculo, e, por outro, a falta de solidariedade com a vítima.

A incidência de violência segundo os relatos parece ser uma constante e ocorre mais entre meninas por motivos de namoro/meninos. Esse ponto coaduna com o que afirmam Abramovay e Rua (2002, p. 242): “Geralmente, os estudantes declaram ter participado indiretamente de brigas dentro ou fora da escola. Quando o fazem, colocam-se na condição de vítimas ou de plateia e/ou *torcida*.”

A gestora menciona a briga entre as alunas, bem como a forma de tratamento de um professor para com um aluno:

G1F: Exemplo de violência eu vi uma vez no ano passado, uma briga de duas meninas. A menina agrediu mesmo, com tapa e tudo. Foi na fila do refeitório, porque uma era monitora de fazer as filas, e a outra não se submetia a nada, queria entrar na frente da fila. [...] Intolerância das duas, foi violência física. [...] Eu tive também um professor, foi essa semana, que não tem controle emocional, ele fala com o aluno gritando, constrangimento mesmo.

A agressividade do professor citado também parece ser vista como algo costumeiro, o que é justificado na sequência: “ele é *de idade*, já está *cansado* e *perto de se aposentar*”! O ponto de vista da gestora reflete certo *mundo doméstico* como pano de fundo para a ação de um professor que, por já ter trabalhado *o suficiente*, justifica seu autoritarismo com base em gritos, denotando relação privada e de proximidade, nada profissional, uma vez que desconsidera princípios educativos que deveriam pautar toda e qualquer ação escolar.

Por parte da equipe escolar, observamos a compreensão de violência na fala da gestora:

G1F: Eu já vi outras violências verbais, assim bullying, de um menino dizer pro outro, como eu vi aqui, “fulano, pega a tinta aí no chão pra gente pintar aqui!” e o outro diz “toda vez sou eu que vou pegar as tintas. Por que eu tenho que pegar?” O outro diz: “porque tu é negro e negro é escravo”. [...] Foi uma coisa grosseira demais pra ser brincadeira, eu acho que foi uma violência verbal. [...]

O preconceito é percebido e citado pela gestora como exemplo de violência em que alunos ofendem uns aos outros despojadamente, ratificando a ausência de limites no estabelecimento de relações e de critérios morais. Professores, que deveriam promover um ambiente de socialização saudável, agem da mesma maneira:

G1F: Um menino chegou aqui hoje e disse que a professora perguntou: “o que é que você tá fazendo aqui? Por que você não vai vender pipoca no metrô?” São palavras, mas ele veio constrangidíssimo. Eu escutei o menino e depois chamei a professora e ela disse que foi brincando! Eu disse: “sua brincadeira foi muito pesada porque ele ficou constrangido, angustiado, porque tem parentes dele que vendem pipoca por necessidade. É como se dissesse assim: seu destino é esse, como se estivesse validando aquilo que ele não quer [...]”.

Os exemplos explicitam violências do cotidiano escolar que são percebidas por sujeitos, ora com maior, ora com menor discernimento e maturidade, mas não se observa a partir das falas a disposição para ações incisivas como formas sistemáticas de tratamento, gerando certa tensão no ambiente escolar. A naturalização do argumento de se tratar de brincadeira possibilita a manutenção de ações que ferem integral e moralmente os indivíduos envolvidos, gerando inclusive consequências permanentes em suas vidas. A nosso ver, se configura como violência simbólica ou institucional. A gestora poderia, em vez de apenas constatar, buscar meios para garantir as liberdades e minimizar as desigualdades sociais.

A gestora, bem como outros sujeitos escolares, admite a presença de situações constrangedoras em fatos corriqueiros, mas não fortalece aquilo que julgaria ser *mais justo*. O entendimento de injustiça revela, portanto, valores presentes no universo escolar, o que não implica a criação de procedimentos para obtenção de um ambiente adequado em conformidade com valores ali presentes. Passamos a focalizar, então, as concepções de injustiça e práticas referentes, o que nos leva a certo conceito de justiça na escola.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Procuramos tecer algumas reflexões a respeito dos dados obtidos com vistas a ampliar o debate a respeito da justiça *social* e das questões que afetam a opressão e o *não reconhecimento* do outro, contribuindo para a discussão sobre a necessidade de minimização da ocorrência de conflitos, violências e injustiças nas escolas. Longe de nos preocuparmos com a atribuição de juízos de valor a respeito dos relatos aqui apresentados, pretendíamos esclarecer um universo pluridimensional que envolve a questão das violências e indisciplinas escolares, qual seja, o da atribuição múltipla de sentidos relativos à noção de justiça para designar a qualidade das relações sociais e interpessoais inerentes às práticas escolares.

O texto teve como preocupação elucidar como o sentimento de injustiça pode gerar situações de violência e conflito e no modo como estas se multiplicam no contexto educativo. Os dados parciais da pesquisa ainda em curso revelam que os sujeitos escolares fazem referência ao sentimento de injustiça como algo que *reduz o bem-estar de todos*, mostrando que tal sentimento pode ser *resultado e agente de indisciplinas e violências* ali praticadas e vividas. A análise das concepções que estudantes, professores e gestores escolares apresentam de (in)justiça nos leva a compreender que a falta de clareza a seu respeito, bem como a respeito de possíveis formas de tratamento, limita a capacidade de intervenção para sua minimização. Assim, sujeitos escolares terminam por *justificar as práticas injustas*, em vez de preveni-las, desvelando a pluridimensionalidade da justiça e a conseqüente dificuldade de combater as injustiças presentes no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: Unesco, 2002.
- ARENDDT, Hannah. *Da violência*. Tradução de Maria Cláudia Drummond Trindade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.
- BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BOTLER, Alice Miriam Happ. *A escola como organização comunicativa*. 2004. 299 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Ideb*. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 12.288*, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, n. 9.029, de 13 de abril de 1995, n. 7.347, de 24 de julho de 1985, e n. 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 2010.
- CORDEIRO, Juliana Nunes; BOTLER, Alice Miriam Happ. Concepções e vivências de alunos de 5º ano a respeito da gestão democrática e da justiça em escolas de maior e menor IDEB. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPENN, 21., 2013, Recife. *Anais...* Recife: Anped, 2013.
- DEROUET, Jean-Louis. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 5-16, set./dez. 2002.
- ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. *Justiça e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. *Educação, justiça e democracia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. Educação, justiça e direitos humanos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 85-101, jan./abr. 2006.
- FRASER, Nancy. Sobre justiça: lições de Platão, Rawls e Ishiguro. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 15, p. 265-277, set./dez. 2014.
- GALVÃO, Afonso et al. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, jul./set. 2010.
- LOPES, Claudivan Sanches; GASPARIN, João Luiz. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. *Acta Scientiarum*, Human and Social Sciences, Maringá, v. 25, n. 2, p. 295-304, 2003.
- MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- NOGUEIRA, Eliete Jussara; SOARES, Maria Lúcia de Amorim. Desafios educacionais na modernidade líquida: cotidiano, medo e indisciplina. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 12, n. 27, p. 153-174, 2015.
- OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- RAWLS, John. Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica. *Lua Nova*, São Paulo, n. 25, p. 25-29, 1992.

ALICE MIRIAM HAPP BOTLER

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE –, Recife, Pernambuco, Brasil;
líder do Grupo de Pesquisa Estudo das Organizações Educativas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq
alicebotler@gmail.com

ARTIGO

ARTIGOS

CORPOS EM MOVIMENTO NO ESPAÇO: NARRATIVAS ESCOLARES

ALEXANDRA LEANDRO

RESUMO

O modo como as mobilidades e performances espaciais dos alunos são disciplinadas pelos diferentes educadores que habitam a escola permite-nos refletir sobre a relevância do espaço corporeamente produzido na configuração da experiência escolar. Em cada ano, múltiplas fronteiras espaciais são atualizadas em busca de um renovado equilíbrio entre abertura e fechamento, distância e proximidade, com vista à defesa e (re)construção do território dos adultos. A forma como o espaço escolar é distribuído e investido de sentido é um processo incerto e conflituoso, sendo que, no contexto do funcionamento diário de uma escola, a reflexão em torno dessa dimensão territorial leva-nos a olhar para a mobilidade e ocupação espaciais como importantes recursos individuais, grupais e institucionais.

ESCOLAS • CORPO • ESPAÇO • DISCIPLINA

BODIES IN MOVEMENT IN SPACE: SCHOOL NARRATIVES

ABSTRACT

The way in which student's spatial mobility and performance are disciplined by the different educators in the schools allow us to reflect on the relevance of bodily space produced in the school experience. Each year, multiple spatial boundaries are updated in search of a new balance between opening and closing, distance and proximity, in order to protect and (re)construct adult's territory. The way school space is distributed and invested with meaning is an uncertain and contentious process. In the daily operation of a school, the reflection on this territorial dimension leads us to regard spatial mobility and occupation as important individual, group and institutional resources.

SCHOOLS • BODY • SPACE • DISCIPLINE

CORPS EN MOUVEMENT DANS L'ESPACE: DES RÉCITS SCOLAIRES

RÉSUMÉ

La manière par laquelle les mobilités et les performances spatiales des élèves sont disciplinées par les différents éducateurs à l'école nous permettent de réfléchir sur l'importance de l'espace corporel produit dans la configuration de l'expérience scolaire. Chaque année, des multiples frontières spatiales sont actualisées à la recherche d'un équilibre renouvelé entre l'ouverture et la fermeture, la distance et la proximité en vue de garantir e reconstruire le territoire des adultes. La forme par laquelle l'espace scolaire est distribué et investi de sens est un processus incertain et conflictuel. Ainsi, dans le contexte du fonctionnement quotidien d'une école, la réflexion au sujet de cette dimension territoriale nous mène à regarder la mobilité et l'occupation spatiales comme d'importantes ressources individuelles, groupales et institutionnelles.

ÉCOLES • CORPS • ESPACE • DISCIPLINE

CUERPOS EN MOVIMIENTO EN EL ESPACIO: NARRATIVAS ESCOLARES

RESUMEN

El modo en el que las moviidades y desempeños espaciales de los alumnos son disciplinados por los diferentes educadores en la escuela nos permite reflexionar sobre la relevancia del espacio corpóreamente producido en la configuración de la experiencia escolar. Cada año, múltiples fronteras espaciales son actualizadas en búsqueda de un renovado equilibrio entre apertura y cierre, distancia y proximidad, con miras a la defensa y (re)construcción del territorio de los adultos. La forma en la que el espacio escolar se distribuye y adquiere sentido es un proceso incierto y conflictivo; en el contexto del funcionamiento diario de una escuela, la reflexión en torno a esta dimensión territorial nos lleva a mirar hacia la movilidad y la ocupación espaciales como importantes recursos individuales, grupales e institucionales.

ESCUELAS • CUERPO • ESPACIO • DISCIPLINA

Enquanto estou sentada no átrio, vejo um grupo de alunos fazer umas das travessias mais improváveis: abeirados na porta que separa a zona do gabinete do átrio, olham em volta, procurando perceber se existe alguém que os possa impedir. Este é um momento raro, em que nenhum adulto, para além de mim, se encontra no átrio, e em que o interdito se torna possível. Vão atravessando a zona, primeiro lentos, silenciosos e expectantes; depois, aceleram um pouco, por forma a encurtar o tempo de travessia. Os seus corpos vão contraídos, encurvados, como se procurassem uma certa invisibilidade. Finalmente, conseguem atravessar o PBX e aceder à porta principal do edifício, que lhes dá passagem para o exterior. (LEANDRO, 2013, p. 141)

NO CONTEXTO DE UMA ETNOGRAFIA DESENVOLVIDA EM TORNO DAS QUESTÕES DE (in)segurança nas escolas portuguesas,¹ parti para o campo com a consciência da complexidade do tema escolhido, e da necessidade de trabalhar a indisciplina discente como um objeto multifacetado, que se ia configurando, ao longo da pesquisa, com base nas experiências concretas dos sujeitos e das instituições quotidianamente experimentados e reinventados.

A maximização dos espaços de observação permitiu evitar uma seleção apriorística dos dados a recolher, potenciando o questionamento em torno do modo como a experiência escolar envolve a articulação e o confronto entre distintas racionalidades e modos de atuar. Optou-se, desse modo, por uma definição *concreta* de indisciplina (AQUINO, 2011, p. 468), capaz de enquadrar os comportamentos dos alunos suscetíveis de serem entendidos como uma violação às regras estabelecidas, bem como os processos de censura e de intervenção sobre aqueles comportamentos desenvolvidos pela administração escolar e pelos diferentes profissionais da escola. Privilegiou-se o tratamento da indisciplina enquanto processo de construção institucional, procurando-se desvendar até que ponto os processos de disciplinação dos alunos envolviam a recomposição e reinvenção de distintas configurações de poder.

À medida que a pesquisa avançava, foi-se tornando incontornável que uma parte significativa dos comportamentos dissonantes dos discentes, sobre os quais recaía a preocupação de corrigir e reorientar,

¹ O trabalho de campo teve lugar em Portugal, entre 2008 e 2012, em diferentes estabelecimentos de ensino, envolvendo os diferentes ciclos do Ensino Obrigatório, e culminou na realização e discussão de uma tese de doutoramento (LEANDRO, 2013).

prendia-se com as mobilidades daqueles dentro do edifício escolar e com as dinâmicas interpessoais e grupais que evoluíam a partir do modo como o espaço estava distribuído.

O progressivo recolher dos dados de campo ia apontando para a necessidade de compreender o modo como o espaço físico da escola era simbolicamente investido pelos diferentes sujeitos, e como as fronteiras associadas à sua distribuição e utilização iam sendo reforçadas, reinventadas e contestadas, numa base quotidiana.

A reflexão em torno das estratégias organizacionais destinadas à regulação da mobilidade espacial, assim como a observação das *performances* espaciais, permitiam equacionar este mundo como um lugar de diferentes possibilidades de produção institucional, numa complexa mistura entre proximidade e distanciamento.

As observações realizadas, ao longo de dois anos letivos, no átrio de uma das escolas que constituiu *locus* e objeto da etnografia revelaram-se particularmente significativas para compreender a importância que a distribuição dos diferentes espaços² e as fronteiras internas que se vão configurando têm para a inscrição e experimentação dos diferentes estatutos.

Tendo em conta uma matriz específica de poder, os alunos funcionam como habitantes transitórios em relação aos quais o espaço escolar vai sendo concedido e/ou limitado, a partir de um determinado ordenamento físico, pedagógico e moral. Paradoxalmente, ou talvez não, os alunos funcionam, ao mesmo tempo, como a matéria-prima que dá sentido ao trabalho pedagógico e as margens porosas de uma instituição central e estruturante, que se vai fazendo, desfazendo e refazendo com base no reforço contingente – e, em certa medida, sinuoso – dos dispositivos de controlo. No processo de rotinização desse controlo, os alunos aprendem quão distantes se encontram das decisões concernentes à distribuição dos recursos na escola.

A defesa de certos espaços que configuram o que poderíamos denominar o território exclusivo dos funcionários da escola envolve o problemático esforço de construção e manutenção de limites e fronteiras; uma trama complexa e dinâmica, que se vai perpetuando e renovando, ano após ano, tecida a partir das diferentes possibilidades de desconstrução e reconstrução dos interditos e das possibilidades.

O campo disciplinar é produzido pelos diferentes sujeitos que habitam a escola, tendo em conta um certo campo de possibilidades, e, nesse sentido, a regulação das mobilidades discentes e as estratégias de resistência e afrontamento ativadas pelos alunos, na dupla dimensão individual e grupal, limitam-se e invertem-se mutuamente, concedendo às relações de poder um carácter contínuo e transformável (FOUCAULT, 1994a).

Os educadores testam, numa base quotidiana, o tenso e difícil projeto pedagógico de internalização, pelos alunos, das normas tidas

2

Essa escola constituía a sede de um *agrupamento escolar* – uma configuração que agrega, numa mesma unidade organizacional, estabelecimentos de ensino que vão do pré-escolar ao 3º ciclo do Ensino Obrigatório –, e incluía os 2º e 3º ciclos do ensino, a que correspondem os 5º-9º anos de escolaridade.

como indispensáveis à defesa e manutenção de uma certa ordem socioespacial. Esse é, sem dúvida alguma, um trabalho continuado e permanentemente desafiado. Na verdade, e apesar de todo o investimento, era sempre possível observar alunos que tentavam contornar os limites, experimentando outros mapeamentos possíveis, a exigir a reforçada atualização do controle exterior.

Por sua vez, os interditos relacionados com as passagens por certos locais da escola, embora constituíssem fonte de frustração para os alunos, comunicando-lhes a sua posição de subordinação, funcionavam também como estímulos à recreação lúdica do cotidiano escolar, e, nesse sentido, como matéria-prima para o continuado problematizar da escola enquanto espaço de socialização.

Longe de poder assumir a instituição escolar como um ordenamento mecanicamente ajustado a uma finalidade global, as interações e os questionamentos desenvolvidos ao longo da pesquisa mostraram quão importante é olhar para lá da legibilidade aparente da organização escolar, procurando perscrutá-la enquanto *lugar do político*, quotidianamente reconstruído a partir dos processos de contestação e negociação do poder (ABÉLÈS, 1995).

ESPAÇO, CORPO E SOCIABILIDADES — A PROTEÇÃO DO “PARAÍSO”

A construção da escola como espaço *habitável* (RESENDE, 2008) envolve múltiplos modos de apropriação e regulação do espaço, do corpo e das sociabilidades. As observações etnograficamente produzidas em torno do cotidiano escolar apontaram, desde cedo, para a importância da mobilidade e ocupação espacial enquanto recursos individuais e grupais, úteis à afirmação institucional dos diferentes intervenientes.

Os responsáveis pela administração da escola assumiam a regulação espacial como um importante campo de ação, controlando a mobilidade dos alunos através da definição de todo um conjunto de espaços interditos e percursos obrigatórios.

Os intervalos, ou recreios,³ funcionaram a esse nível como uma unidade de observação especialmente importante para compreender o modo como os alunos se apropriavam de espaços que lhes estavam temporariamente cedidos, e relativamente aos quais os mesmos impunham utilizações renovadas, que contrastavam frequentemente com as interpretações impostas pelos funcionários das escolas.

Os intervalos eram, então, momentos em que a presença de vigilantes e auxiliares se fazia sentir com maior evidência,⁴ mostrando que as dinâmicas recreativas dos alunos eram entendidas e experimentadas pelas estruturas de controle da escola como espaços de desordem potencial, eminente e efetiva. O olhar disciplinar relativamente a esses

3 Unidade de espaço-tempo destinado ao lazer de alunos e professores nos intervalos das aulas.

4 Os vigilantes tinham como função vigiar o interior e a entrada da escola e eram geralmente policiais e militares aposentados. Os auxiliares tinham como funções a limpeza e manutenção do edifício escolar, o controlo das entradas e saídas da escola na portaria, a gestão do acesso ao PBX, à papelaria e reprografia, e a vigilância dos alunos em diferentes espaços-tempos da escola. Esses dois grupos funcionais trabalhavam em estreita interligação.

espaços-tempos oscilava entre a sua importância para a socialização interpares e para a revitalização das energias e as dificuldades de contenção de um espaço arredo, onde podiam ocorrer comportamentos turbulentos. Os critérios de ordem desenvolvidos pelos profissionais da escola problematizavam, desse modo, esses espaços-tempos recreativos como *lugares criativos e transformáveis* (DELALANDE, 2005), reorientando e, não raras vezes, refreando a plasticidade lúdica própria das dinâmicas discentes.

A pesquisa histórica em torno da escola indica-nos que o disciplinamento dos corpos dos alunos em movimento no espaço escolar faz parte de um *trabalho de aculturação*, que tem atravessado gerações, e que funciona por meio de um complexo processo de inculcação de normas, valores e representações de ordem específicos (JULIA, 2001). Esse trabalho é, naturalmente, um terreno propício à produção de fronteiras simbólicas, funcionando a vigilância escolar como processo de mapeamento moral. O mapa que aqui resulta é produzido no cruzamento entre as normas formais e escritas e os instrumentos pedagógicos – materiais e comunicacionais –, que vão sendo produzidos, reproduzidos e (re)inventados nos quotidianos escolares.

A exploração de um dos exemplos etnográficos desenvolvidos ao longo dessa experiência de investigação permitiu compreender melhor as implicações dessa geografia moral. Numa das escolas-sede onde teve lugar a etnografia,⁵ era possível ver as palavras *purgatório* e *inferno* no monitor das câmaras de videovigilância, a assinalar os espaços por onde os alunos circulavam, em massa, durante os intervalos. Esse era um *enigma* que importava *decifrar*, percorrendo a natureza e sentido dos significados *encobertos*, e abrindo para todo um campo de *descoberta*, inesperado, *indisciplinado* e, a médio prazo, esclarecedor (PAIS, 2002). Tal como eu teria oportunidade de desvelar ao longo do trabalho de campo, os termos *purgatório* e *inferno* simbolizavam a agitação quotidiana produzida pelos corpos dos alunos, em movimento e em interação, e o investimento material e simbólico quotidianamente experimentado pelos funcionários da escola, com vista a vigiar e a regular essas dinâmicas discentes.

A concentração dos alunos no interior do edifício constituía, no contexto dessa escola, um aspeto particularmente problemático. Era frequente os diferentes profissionais queixarem-se do facto de os alunos não utilizarem de modo suficiente o espaço exterior, mesmo nos dias em que não chovia, fazendo dos corredores espaços preferenciais para o desenvolvimento das suas brincadeiras. Era visível o desconforto experimentado pelos adultos relativamente a uma certa paisagem escolar desenhada pelas dinâmicas ruidosas e especialmente expansivas dos alunos, que corriam, em grande velocidade, ao longo dos corredores para se apanharem ou fugirem uns dos outros. Impedir o acesso dos alunos

5

Essa era uma escola de ensino básico, que integrava o 2º e o 3º ciclos de escolaridade, correspondentes a alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos.

aos espaços diretivos e administrativos, bem como à sala de professores, constituía, nesse sentido, um aspeto fundamental do reforço dos perímetros de segurança que permitiam delimitar e defender alguns locais da escola, considerados território exclusivo dos respetivos funcionários. O facto da escola em análise ser constituída por um edifício único tornava essa tarefa defensiva um desafio permanente.

Um dos locais mais importantes para a observação dessa difícil e tensa coabitação era um átrio central que ficava no seguimento da porta principal do edifício escolar e que permitia a passagem para uma grande variedade de espaços interditos, nos quais alunos e seus familiares só podiam circular com autorização expressa. A proteção desse local envolvia um complexo processo institucional através do qual os perímetros de segurança iam sendo continuamente ativados, contestados e reforçados.

A porta principal do edifício alertava-nos, desde logo, para a existência de um acesso condicionado: estava frequentemente fechada, com o apoio de uma mola, e a luz a incidir nos vidros dificultava o olhar para o interior. O átrio que era guardado com tanto empenho ficava no seguimento dessa porta e de uma espécie de antecâmara onde se situava o PBX,⁶ que era vigiado por uma auxiliar, cujo local de trabalho era composto por uma mesa e uma cadeira. Entrados no átrio, podíamos visualizar os serviços administrativos e a porta que dava para a sala de professores. Na continuação desses lugares, separadas por umas portas envidraçadas, ficavam a sala da Direção e outras divisões destinadas às diferentes atividades a realizar pelos professores, nomeadamente preparação das aulas e atendimento dos familiares dos alunos. Do lado oposto do átrio, um segundo conjunto de portas que permitia o acesso a outros serviços, entre os quais a ludoteca e um gabinete de apoio aos alunos. Um terceiro conjunto de portas separava o átrio de um corredor – o “Purgatório” – que, por sua vez, permitia a passagem para um segundo átrio – o “Inferno” –, para onde todos os alunos desembocavam nos intervalos, vindos das salas de aulas.

Ao contrário dos professores e restantes funcionários, os alunos tinham obrigatoriamente de entrar para as aulas pelas portas laterais do edifício. Para além dessa entrada obrigatória, a sua passagem pelo átrio central da escola constituía quase sempre um interdito, à exceção das situações em que necessitavam de contactar com os serviços administrativos, a Direção ou algum/a professor/a, sendo que, nessas ocasiões, a sua presença tinha de ser devidamente justificada e orientada.

Existia, contudo, um momento extraordinário em que a entrada dos alunos no átrio da escola era experimentada com relativa abertura: uma visita realizada à escola-sede do agrupamento no terceiro e último período do ano letivo – entre maio e junho –, e que visava a preparar os alunos do último ano do 1º ciclo⁷ para a transição que implicava a sua passagem para o primeiro ano do 2º ciclo.⁸ Essa transição era entendida

⁶ O PBX é um local onde estão situados os sistemas de comunicação telefónica da escola.

⁷ Correspondente ao 4º ano de escolaridade.

⁸ Correspondente ao 5º ano de escolaridade.

pelos profissionais das diferentes escolas como potencialmente problemática, não apenas do ponto de vista da aquisição de conhecimentos, mas também tendo em conta a adaptação dos alunos às regras que envolviam as sociabilidades e a gestão do espaço na escola que os iria integrar. Tal como foi possível perceber na comparação entre diferentes pesquisas e escolas, a transição entre ciclos de ensino e entre estabelecimentos escolares configura um momento de intensa problematização dos processos de maturação institucional dos alunos, envolvendo essa passagem a procura de ajustamento a um vasto conjunto de expectativas comportamentais (ABRANTES, 2008).

Os professores que guiavam essas visitas eram categóricos no modo como assinalavam os interditos espaciais, denominando os lugares a defender como “espaços reservados aos adultos”. No contexto dessas visitas à escola-sede, a passagem pela Sala dos Professores era sempre cuidadosamente preparada, no sentido de ser o mais breve e discreta possível. Antes de atravessar o limiar da porta, cuidadosamente encerrada com uma mola, o professor-guia fazia uma paragem de alguns minutos para explicar a necessidade dos alunos evitarem esse lugar, nomeadamente para procurar algum/a docente, orientando-os para pedirem ajuda a uma auxiliar. Por sua vez, a Sala da Direção, que ficava mais recuada, num lugar particularmente defendido dos olhares e das eventuais tentativas de aproximação, constituía local incontornável da visita, para que os membros diretivos se apresentassem e dessem as boas vindas aos alunos. Essa abertura era, no entanto, desde logo, relativizada, sendo esse local apresentado como um lugar de disciplinação por excelência, para onde eram levados os alunos que não se portavam bem.

Depois desse breve período de iniciação, e ao longo da sua prolongada experiência de escolarização, a gestão da circulação dos alunos por aqueles locais era reforçada pela utilização de certos recursos cénicos, dos quais se destacavam, pela sua centralidade visual, a sinalética colocada nos vidros das portas, com termos a assinalar a passagem proibida – “Alunos: Proibida a Entrada” –, frequentemente secundados pelo emprego do sinal de trânsito indicador de *sentido proibido*.⁹ O corpo e os dizeres dos funcionários funcionavam, igualmente, como instrumentos fundamentais na contínua criação e recriação de obrigações e proibições, na tentativa de impedir que os alunos atravessassem os espaços proibidos ou aí permanecessem. A força performativa das palavras de interdição proferidas pelos funcionários contracenava com a perseverança com que os alunos ensaiavam e, por vezes, realizavam essas passagens proibidas.

De facto, embora exercida de um modo continuado e organizado, a vigilância não era nem omnipotente nem omnipresente, envolvendo momentos de intermitência que possibilitavam a transgressão das regras e a problematização da autoridade. Esse era um jogo em que

⁹ Foi possível encontrar esse tipo de sinalética em outras escolas do ensino básico e do ensino secundário.

os alunos aprendiam o caráter contornável dos interditos e experimentavam, alguns com particular entusiasmo, o potencial lúdico associado ao reescrever das fronteiras. Essa era uma competição que se ia enunciando quotidianamente, em diferentes momentos, e que envolvia diferentes coreografias: algumas em evidente confronto com as normas escolares e com os funcionários que as tentavam fazer respeitar; outras em configurações mais discretas, procurando uma certa invisibilidade, capaz de evitar recriminações.

No segundo ano letivo da pesquisa, a integração de novos membros nos corpos diretivos trouxe um renovado controlo dos trajetos a impor aos alunos na passagem das salas de aula para o recreio, durante os intervalos. A partir de um trabalho conjunto entre membros da direção – uma subdiretora e duas adjuntas – e várias auxiliares, os alunos eram orientados desde que saíam das salas de aula até aos corredores centrais do piso térreo da escola, onde era permitido estarem durante o recreio.

Através dessa proximidade física, os membros da direção aproveitavam os seus corpos e o seu estatuto institucional para orientar os movimentos dos alunos, na produção de um mapa o mais explícito possível. Algumas semanas depois do início do ano letivo, os membros da direção já se tinham retirado desse acompanhamento direto, estando as auxiliares responsáveis por fazer cumprir, numa base quotidiana, as trajetórias, desse modo, normativamente linearizadas. Esse controlo exigia um verdadeiro trabalho de equipa: no piso superior, em cada conjunto de escadas, permaneciam, no seu posto, duas auxiliares, com a função de obrigar os alunos a descerem para o piso térreo até ao “inferno”, evitando, desse modo, que aqueles permanecessem no piso superior ou tentassem utilizar as escadas que permitiam aceder à zona da direção e às salas de trabalho dos professores. Depois desse primeiro objetivo estar cumprido, uma dessas funcionárias permanecia no piso superior e a colega descia para ajudar no controlo dos corredores.

Embora significativamente eficaz, essa gramática espacial não impedia em absoluto as derivações que iam sendo introduzidas pelos educandos, na tentativa de experimentar o espaço como uma *capacidade* (JIMÉNEZ, 2003). Ao expandir as possibilidades de circulação, os alunos vivenciavam o seu corpo como uma *força sensível e simbólica* (GALLO; MARTINEZ, 2015, p. 616), capaz de produzir sentido e de contradizer a racionalidade dominante. Uma gramática que escapava, enquanto tal, aos olhares disciplinadores dos docentes e restantes funcionários escolares, mas que se apresentava em toda a sua efetividade ao perscrutar da investigadora.

Para além desses processos de relativização, desenhados e impostos pelos alunos, algumas soluções, encontradas num determinado espectro de possibilidades, envolviam claramente um caráter contingente,

concorrendo, mais uma vez, para questionar uma certa imagem da escola enquanto estrutura burocrática, perfeitamente ordenada nas suas modalidades organizacionais e eficaz nos seus efeitos (NUGENT, 2004).

Durante o segundo ano letivo da pesquisa, o reforço dos perímetros de segurança do átrio central da escola implicou também o fechamento à chave do conjunto de portas que separava esse lugar da zona da ludoteca e do gabinete de apoio, serviços que estavam especialmente destinados aos alunos. Era esperado, e tudo era feito nesse sentido, que os alunos acessem a esses serviços através das escadas que vinham do segundo piso, onde tinha lugar a maioria dos tempos letivos, evitando, desse modo, a passagem através das portas envidraçadas. Essa fronteira envolvia, porém, uma especial vulnerabilidade, tendo em conta que, para os alunos, a passagem pelo átrio central encurtava de modo evidente o acesso aos seus espaços de recreação, tornando-se especialmente apetecida e tentada. Em reação a essas investidas discentes, a porta mantinha-se, então, fechada à chave, e as chaves iam sendo distribuídas aos profissionais da escola à medida das necessidades de funcionamento das atividades. A passagem para um novo ano letivo trouxe, contudo, novidades. Tendo em conta que o espaço dentro da escola é um recurso escasso, foi necessário retroceder nessa solução, já que a zona da ludoteca tinha duas salas de aula que começaram a funcionar em permanência, tornando, desse modo, menos prático o fechamento à chave da porta. A defesa do átrio central ficou, então, de novo, a depender quase exclusivamente da vigilância das auxiliares.

Esse olhar que se prolonga pelas diferentes temporalidades desses processos permite devolver ao quotidiano escolar a sua *historicidade* (PAIS, 2002) e tomar as vivências que têm lugar na escola como elementos fundamentais da construção de distintos presentes, que se inscrevem numa memória coletiva e num futuro marcado por salientes estruturas e modalidades de socialização e de construção de sentido.

CURRÍCULO NORMATIVO E NARRATIVAS CORPORAIS

Equacionar os corpos, em interação e em movimento, nos múltiplos espaços pedagógicos que compõem o quotidiano escolar, implica abraçar “o desafio de nos percebermos como seres corporais” (NÓBREGA, 2005, p. 610) e de procurar identificar e compreender uma certa *geografia do corpo* (p. 612), produzida no cruzamento entre necessidades, desejos e normas; entre os dispositivos normativos e coreografias que expandem o edifício escolar em diferentes e renovadas configurações.

Os modos de regulação dos corpos dos discentes, sobre os quais temos vindo a refletir, fazem parte de um currículo normativo abrangente, que inclui aspetos transversais do modo como os processos de escolarização vão sendo organizados, associados à ideia de *imobilidade*

corporal como elemento estruturante e estruturador das aprendizagens (RATTO, 2007, p. 492).

A deslocação dos corpos dos alunos, no espaço e no tempo, envolve todo um conjunto de expectativas normativas associadas à velocidade, à direção e ao nível de ruído, fixadas nos documentos reguladores da escola, e ciclicamente transmitidas e experimentadas em cada ano letivo. A consulta conjunta e comparada dos regulamentos internos de diferentes escolas permitiu a identificação de um roteiro prescritivo coincidente,¹⁰ destinado a regular a deslocação para as salas de aulas, a permanência nesses espaços e a posterior saída para os intervalos.

A entrada e saída dos alunos das salas de aula deve obedecer a movimentos corporais ordeiros, contidos e ordenados, com o menor nível de ruído possível; espera-se que os educandos não gritem, não corram e não se empurrem uns aos outros, por forma a não perturbarem o bom funcionamento das atividades escolares.

Essas normas envolvem a tentativa de organização dessas transições, a boa passagem dos espaços e tempos recreativos dos alunos para os espaços e momentos letivos, através da redução, ao mínimo, do potencial de desordem que está associado a esses momentos intersticiais.

Na *fábrica de corpos*, que é a escola, a conformação do corpo baseia-se nas, ainda prevaletentes, equivalências entre “não movimento” e “bom comportamento” (STRAZZACAPPA, 2001), e entre bom comportamento e não ruído.

O âmago da escola, enquanto instituição e organização, é o espaço-tempo aula, onde os alunos recebem os conteúdos curriculares transmitidos pelos professores, com vista à sua qualificação certificada e a um futuro encaixe socioprofissional. Manter os alunos focados nesse processo revela-se frequentemente uma tarefa complexa, a exigir um esforço acrescido de regulação dos outros espaços-tempos. Trata-se de uma específica *doxa escolar* que faz depender de uma “ordenação estrita das condutas” a eficácia do trabalho escolar (AQUINO, 2011, p. 462).

O modo como as movimentações dos alunos são reguladas participa, assim, de todo um aparato pedagógico, que expande o currículo escolar, e faz parte dos processos de transmissão cultural presentes na escola. A dimensão prescritiva da regulação do corpo no espaço envolve toda uma adaptação a certos princípios mecânicos, moralmente investidos, e que implicam escolhas sociais e institucionais (MAUSS, 1983). Esse modo específico de configurar o processo educativo dentro das escolas constitui um projeto de longa duração, no qual e a partir do qual as instituições escolares foram assumindo um lugar central na construção de uma *economia do corpo*, associada à procura de eliminação dos excessos, concebidos enquanto *desperdício* (CRESCO, 1990). Esse paradigma, embora doseado por outras noções da infância e de maturação social, continua muito presente nas escolas, enquadrando alguns dos

10

O regulamento interno é um documento que explicita os direitos e deveres de cada um dos grupos profissionais da escola, dos alunos e dos encarregados de educação.

mecanismos de regulação dos comportamentos e das aprendizagens formais e informais.

Enquanto parte integrante de um vasto conjunto de experiências formadoras que têm lugar na escola, esse currículo normativo, quer na sua dimensão explícita e codificada quer na sua dimensão quotidianamente experimentada, prende-se com dimensões incontornáveis das práticas e processos pedagógicos que se cruzam na escola – a necessidade de coabitação entre diferentes sujeitos, estatutos e expectativas, e a demanda de adaptar as gerações mais jovens a um amplo projeto de integração moral e social (PERRENOUD, 2002).

A produção, no quotidiano escolar, desse currículo normativo não se faz, contudo, de modo simples e direto, tendo em conta que os processos de transmissão não podem ser pensados sem os correspondentes processos de receção, que envolvem diferentes mecanismos de reinterpretação dos conteúdos a transmitir e inculcar. A resposta dos alunos consiste frequentemente em criar continuidades entre as fronteiras impostas, entre fora e dentro, interior e exterior, nomeadamente através da utilização ruidosa e expansiva das entradas e saídas da sala de aula (ROUDIL, 2006). Nesse sentido, os múltiplos mecanismos de fixação do espaço – a sinalética, o fechamento de portas, os dizeres e os corpos dos funcionários – estão em permanente desconstrução por via das interpelações dos alunos, com o corpo exposto enquanto espaço de expressão e contestação. Falamos aqui dos usos sociopolíticos do corpo, isto é, do modo como indivíduos, diferentemente situados e pluralmente articulados, usam o seu corpo para acederem ao espaço físico da escola, simbolicamente investido, e à possibilidade de construir sentido.

Os seres humanos vivem em complexos e estruturados sistemas de ação corporal e desenvolvem formas de conhecimento incorporado que envolvem, ao mesmo tempo, *convenções culturais* e *performatividade criativa* (FARNELL, 1999), sendo que os corpos, em interação e em movimento, funcionam como elementos fundamentais na construção e transmissão de diferentes narrativas individuais e coletivas (MALUF, 2001).

Ao longo da minha experiência de campo, fui podendo participar dessas narrativas, à medida que o meu corpo ia sendo interpelado por diferentes dinâmicas corporais e espaciais. Os sons e a mobilidade, a diferentes velocidades, dos alunos, durante o recreio, e a quietude contrastante dos períodos em que as aulas estão em funcionamento transportaram-me para um mundo de contrastes e inversões sensoriais, que apelavam à minha constante capacidade de adaptação. Quanto à regulação espacial desenvolvida pelos funcionários das escolas, também o meu corpo pôde incorporar a força física e simbólica desses processos em diferentes ocasiões, quando acompanhava os alunos nos seus mapeamentos alternativos e me deparava com as gestualidades e os dizeres que confirmavam as diferentes interdições. Essas experiências sensoriais

integram, em larga medida, as diferentes maneiras como vamos sendo socializados no espaço e a partir do espaço (FRIAS, 2001).

O modo como o meu corpo foi sendo experimentado durante a pesquisa funcionou, então, como instrumento fundamental de recolha e análise, tornando incontornável a dimensão sensitiva do processo de recolha (ALMEIDA, 1996) e o caráter performativo da pesquisa etnográfica (HASTRUP, 1995). Os meus próprios mapeamentos funcionaram como trajetórias de observação, incorporação e produção do espaço escolar, num duplo processo de acomodação e questionamento. Tal como os outros sujeitos do estudo, também eu tive de (re)aprender novos modos, normalizados e expressivos, de usar o corpo, num terreno, ao mesmo tempo, familiar e estranho.

O *pesquisador viajante* abraça, desse modo, um paradigma que integra a presença incontornável dos corpos da pesquisa e dos sentidos percorridos durante o trabalho de campo – *sinto, logo penso* –, e que permite escapar a noções de poder e agência demasiado distanciadas da experiência concreta dos sujeitos e, por consequência, das organizações (PAIS, 2002, p. 55).

As escolas por nós habitadas, objetos de dimensão local, nacional e global, constituem configurações históricas que se inscrevem nos corpos dos sujeitos e nas interações entre esses diferentes corpos. As narrativas corporais participam, desse modo, da construção de um currículo normativo que importa desvendar e que envolve simultaneamente experiências de interiorização das normas e de sujeição voluntária, mas também de desconforto e, não raras vezes, contestação.

Essa consciência de um corpo que se move entre fronteiras físicas simbolicamente investidas surge na continuidade de um poder disciplinar que *ocupa* os corpos dos indivíduos e produz saber sobre os mesmos; corpos que se sujeitam a múltiplos interditos, integrando-os através de modos de utilização contidos e devidamente codificados; corpos que reivindicam e experimentam o desejo e a vontade de evasão e recriação (FOUCAULT, 1992).

ORGANIZAÇÃO SOCIOESPACIAL E PRODUÇÃO CULTURAL

A tendência para territorializar o espaço dentro das escolas, fixando e disciplinando a sua utilização, a partir de uma cuidada gestão da circulação dos alunos,¹¹ resultou transversal às diferentes escolas etnografadas, apontando para um específico padrão de organização socioespacial, assente numa complexa e dinâmica equação entre proximidade e separação. Um processo contínuo e circular, ao mesmo tempo rotineiro e extraordinário.

A experiência escolar, enquanto produto histórico, está estreitamente associada a um continuado e intenso trabalho de controlo do

11

Aos familiares dos alunos estão reservados condicionamentos semelhantes, embora, neste caso, os embates não sejam tão frequentes.

espaço e do tempo, próprio de uma cultura escolar que se foi desenvolvendo e, de certa forma, estabilizando, ao longo de épocas sucessivas. As modalidades de organização e uso do espaço e tempo escolares têm funcionado como importantes vetores de socialização de gerações sucessivas de educadores e educandos (BENITO, 2000; FRAGO, 1998). Contudo, mesmos os alunos, cuja mobilidade condicionada tem funcionado como um poderoso mecanismo de estratificação, surgem como incondicionais produtores de um tempo e espaços escolares que estão para além da “quadrícula fragmentária e limitante” (RECIO, 2007).

Foucault ajuda-nos a refletir sobre o papel da arquitetura na produção das hierarquias sociais e das diferenciações funcionais, assinalando e, ao mesmo tempo, relativizando o efeito organizador e disciplinar dos edifícios: embora a arquitetura introduza algumas configurações específicas no campo das relações sociais, permitindo uma certa distribuição e codificação das relações interpessoais e dos sujeitos que as produzem, a imaginação e prática humanas acabam por complexificar sempre o *plano arquitetónico* (FOUCAULT, 1994b), quer no aproveitamento e ressignificação dos elementos mais rígidos quer na diversificação e flexibilização das modalidades de apropriação.

A aparente constância e solidez dos edifícios constitui uma *ilusão* que obscurece a permanente negociação entre estrutura, materiais e modos de utilização (KIRBY, 2009). Apesar dos mecanismos de controlo presentes nas organizações, o movimento e a mudança constituem aspetos fundamentais na criação, estruturação, manutenção e alteração das relações sociais e das instituições. Estes dois elementos apontam para o que a vida coletiva tem de improvisante, de desafio às fronteiras espaciotemporais destinadas a restringir os fluxos potencialmente dissidentes e contrastantes.

Em particular nos contextos escolares, é possível olhar para paredes, corredores ou portas como recursos disponíveis para a inscrição de vontades divergentes (BURKE, 2005), de contenção e de expansão, num espaço que se constrói em processos continuados de interação e produção de sentido (FARNELL, 1999).

A relação entre o edifício escolar e as pessoas é, então, essencialmente dialética. Apesar dos seus elementos permanentes, o espaço edificado funciona como um molde, e não apenas como cenário, a partir do qual, e no qual, os diferentes sujeitos imprimem as suas dinâmicas. O uso pedagógico e disciplinar que os agentes escolares fazem do seu espaço, bem como as diferentes práticas de apropriação desenvolvidas pelos alunos, mostram como a ação humana impõe ao espaço edificado uma permanente plasticidade.

Esse processo só parcialmente se inscreve na arquitetura escolar. Os corpos dos habitantes da escola, na sua materialidade em movimento e em interação, funcionam como a matéria-prima desses desenhos

transitórios, surpreendíveis a partir de uma observação etnográfica continuada, que explora diferentes modos de interpretar o espaço como *lugar praticado* (CERTEAU, 1998). Enquanto conjunto de relações sociais continuamente instituídas e simbolizadas, o espaço constitui um domínio fundamental do devir histórico, permitindo pensar o político também a partir dos elementos quotidianos e acidentais.

Tendo em conta uma definição *ontológica* do espaço (JIMÉNEZ, 2003), foi possível experimentar e pensar as interações sociais e os corpos em movimento como elementos estruturantes na construção da escola enquanto campo sociopolítico, envolvendo possibilidades, escolhas e uma inscrição específica das modalidades reprodutoras, resistentes e transformadoras.

As diferentes práticas associadas à vigilância e disciplinação dos comportamentos discentes permitem a reapropriação criativa da organização por diferentes indivíduos e grupos, apontando para múltiplas maneiras de fazer a escola. A regulação do espaço escolar integra, desse modo, todo um conjunto de experimentações, convergentes e divergentes, que relativizam os processos de estreitamento e fechamento, obrigando à sua permanente (re)invenção.

Associada a um limite, há sempre uma fronteira, que envolve uma “contradição dinâmica entre cada delimitação e sua mobilidade” (CERTEAU, 1998, p. 212). As fronteiras espaciais presentes nas organizações escolares prestam-se a diferentes modos de apropriação, abrindo para um conjunto vasto de questões em torno do lugar da escola como espaço de interligação de diferentes segmentos da sociedade, no qual se inscrevem e atualizam expectativas individuais, grupais e institucionais diversas.

Refletir em torno da capacidade de agir dos seres humanos implica tomar os habitantes da Escola como agentes ativos, não apenas na transformação das disposições culturais, mas também na sua reprodução. As administrações escolares e os profissionais da escola (re)inventam-se a partir do modo como definem a distribuição e apropriação dos espaços e tempos escolares, através de diferentes instrumentos de regulação e de distintas modalidades de intervenção, com vista a controlar o modo como os alunos vivem a escola. Por sua vez, os alunos criam desenhos próprios, ao mesmo tempo, inovadores e previsíveis, quando transgridem e reproduzem as normas espaciais que lhes são impostas.

É importante ter em atenção as múltiplas faces do que se ensina e aprende nas escolas, e que atravessa diferentes contextos de vida, projetando-se, ainda, num futuro permanentemente atualizado. Corpo e espaço constituem, desse modo, *locus*, objeto e matéria-prima de uma complexa *rede de vigilância* (RATTO, 2007) destinada à conservação de uma específica ordem – *escolocêntrica* (LOPES, 2010) –, assente na adequação das atitudes e comportamentos dos alunos ao trabalho e normatividade escolares.

À semelhança do que Aquino (2011) refere relativamente ao contexto brasileiro, a resposta dos funcionários da escola à gestão das mobilidades discentes revela a existência de todo um dispositivo pedagógico assente numa visão extensiva e amplificadora do que se pode entender por comportamentos dissonantes.

Apesar disso, o que a experiência etnográfica permitiu perceber é que os alunos contrariam, de um modo sistemático, as restrições espaciais e corporais que lhes são impostas, sendo que, a esse nível, o espectro de discentes envolvidos estende-se muito para além daqueles que são classificados como indisciplinados, alguns dos quais objeto de processos disciplinares. Essa espécie de *efervescência* que habita as escolas numa “fusão provisória e conflitual” (GUIMARÃES, 2010, p. 420) parece conduzir-nos para lá de uma leitura exclusivamente assente na ideia de *resistência*, sem contudo a negar, na medida em que esta “poder ser, ela própria, um artefacto teórico que mascara o simples desejo de existência” (PAIS, 2008, p. 12). Desejo que expande e (re)desenha os espaços e os tempos prescritos, e mostra como as regras criadas pelos adultos não conseguem afirmar-se como os únicos referenciais, ou os referenciais mais valorizados, no modo como a vida é experimentável e experimentada pelas gerações mais jovens.

A escola não funciona, desse modo, como uma tradução sólida e inabalável de um poder cultural dominante, mas, antes, como um campo constituído por conflitos entre diferentes referenciais. As relações pedagógicas que se estabelecem entre educadores e educandos, expostas a pressões por maior conformidade, são contextos fundamentais para a compreensão desses *desafios simbólicos* (MELUCCI, 1997).

Uma visão *plástica* do quotidiano escolar permite ultrapassar uma eventual abordagem homogeneizadora dos comportamentos, bem como assumir a dimensão *idiosincrática* dos diferentes, e conflitantes, modos de habitar a escola (AQUINO, 2011, p. 463). A dimensão performativa das relações socioespaciais, envolvendo múltiplos atores, cenários e guiões, permite perceber que existe uma competição que se alimenta de um movimento circular e mutuamente constitutivo de obrigações/proibições e resistências/contestações.

Ao longo dos prolongados processos de socialização escolar, na procura continuada do seu espaço de afirmação institucional, educadores e alunos vão experimentando novos modos de afirmarem as suas vontades e posições e, num certo sentido, naturalizando esses encontros disciplinares, que funcionam como momentos em que os diferentes protagonistas se definem e problematizam mutuamente. O continuado confronto entre as práticas quotidianas e o desejo de tornar a escola um lugar habitável pode, contudo, levar a evidentes processos de perda de sentido, associados à experimentação de uma autoridade permanentemente contestada, por parte dos educadores, e a um fortemente condicionado campo de participação vivenciado pelos alunos.

A ação pedagógica, assente em valores e princípios morais que suportam as funções e finalidades históricas da escola, e os processos dinâmicos de receção que lhes estão estreitamente associados merecem um olhar atento por parte dos investigadores sociais, com vista a compreender os processos pelos quais a Escola se atualiza quotidianamente como guardiã e veículo transmissor de uma certa herança cultural, num território cujas fronteiras porosas exigem o permanente confronto entre diferentes modos de produzir o espaço, o tempo e o corpo enquanto dimensões vitais do viver individual, grupal e coletivo.

REFERÊNCIAS

- ABÉLÈS, Marc. Pour une anthropologie des institutions. *L'Homme*, n. 135, p. 65-85, jul./set. 1995.
- ABRANTES, Pedro. *Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. 2008. Tese (Doutorado) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2008.
- ALMEIDA, Miguel Vale de. Corpo presente. Antropologia do corpo e da incorporação. In: ALMEIDA, Miguel Vale de Almeida. *Corpo presente: treze reflexões antropológicas sobre o corpo*. 1. ed. Oeiras: Celta, 1996. cap. 1, p. 1-22.
- AQUINO, Julio Groppa. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre indisciplina discente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 481-510, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a07v41n143.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.
- BENITO, Agustín Escolano. *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- BURKE, Catherine. Containing the school child: architectures and pedagogies. *Paedagogica Historica*, v. 41, n. 4-5, p. 489-494, 2005. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00309230500165635#UIUHUNKsiSo>>. Acesso em: jan. 2012.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CRESPO, Jorge. *A história do corpo*. Lisboa: Difel, 1990.
- DELALANDE, Julie. La cour de l'école: un lieu commun remarquable. *Recherches familiales*, n. 2, p. 25-36, 1/2005. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2005-1.htm>>. Acesso em: abr. 2012.
- FARNELL, Brenda. Moving bodies, acting selves. *Annual Review of Anthropology*, v. 28, p. 341-373, 1999. Disponível em: <<http://www.annualreviews.org/toc/anthro/28/1>>. Acesso em: abr. 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- FOUCAULT, Michel. Les mailles du pouvoir. In: DEFERT, Daniel; EWALD, François. *Dits et écrits*: vol. IV, 1980-1988, texte 297. Paris: Gallimard, 1994a.
- FOUCAULT, Michel. Espace, savoir et pouvoir. In: DEFERT, Daniel; EWALD, François. *Dits et écrits*, vol. IV, 1980-1988, texte 310. Paris: Gallimard, 1994b.
- FRAGO, António Viñao. L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, n. 78, p. 89-108, 1998. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/histoireeducation/web/fascicule.php?num_fas=196>. Acesso em: abr. 2013.
- FRIAS, Aníbal. Une introduction à la ville sensible. *Recherches en anthropologie au Portugal*: revue annuelle du Groupe Anthropologie du Portugal, n. 7, p. 11-36, 2001.
- GALLO, Luz Elena; MARTINEZ, Leidy Johana. Líneas pedagógicas para una educación corporal. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 157, p. 612-629, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00612.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

- GUIMARÃES, Áurea M. Novos regimes de ver, ouvir e sentir afetam a vida escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 413-430, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/2352>>. Acesso em: mar. 2012.
- HASTRUP, Kirsten. *A passage to anthropology*. Between experience and theory. Londres: Routledge, 1995.
- JIMÉNEZ, Alberto Corsín. On space as a capacity. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, v. 9, p. 137-153, 2003. Disponível em: <<http://digital.csic.es/bitstream/10261/85028/1/On%20space%20as%20a%20capacity.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: abr. 2013.
- KIRBY, Peter Wynn. Lost in “space”: an anthropological approach to movement. In: KIRBY, Peter Wynn. *Boundless worlds*. An anthropological approach to movement. 1. ed. New York: Berghahn Books, 2009. cap. 1, p. 1-28.
- LEANDRO, Alexandra. *Limites, desordens e mediações: uma etnografia em espaço escolar*. 2013. Tese (Doutorado) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10071/7431>>. Acesso em: jan. 2016.
- LOPES, João Teixeira. Do politeísmo cultural contemporâneo ao trabalho escolar de eliminação da dissonância. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Porto, v. 20, p. 281-290, 2010. Disponível em: <[http:// ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8800.pdf](http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8800.pdf)>. Acesso em: jan. 2016.
- MALUF, Sônia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. *Esboços*, v. 9, n. 9, p. 87-101, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/563>>. Acesso em: fev. 2012.
- MAUSS, Marcel. *Sociologie et anthropologie*. Paris: PUF, 1983.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, p. 6-14, maio/dez. 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: abr. 2012.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: jan. 2016.
- NUGENT, David. Governing States. In: NUGENT, David; VINCENT, Joan. *A companion to the anthropology of politics*. Oxford: Blackwell, 2004. cap. 13, p. 198-215.
- PAIS, José Machado. *Sociologia da vida quotidiana*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.
- PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 7-21, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: abr. 2012.
- PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 2002.
- RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, vigilância e pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 481-510, maio/ago. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1237131.pdf>. Acesso em: jan. 2016.
- RECIO, Rosa Vasquez. Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 42, n. 6, p. 1-11, maio 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/1733.htm>>. Acesso em: jan. 2012.
- RESENDE, José Manuel. *A sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

ROUDIL, Nadine. Ordre et désordre au collège. Intégration adolescente et normes scolaires. *International Journal on Violence and Schools*, n. 2, p. 50-72, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.ijvs.org/3-6224-Article.php?id=27&tarticle=0>>. Acesso em: dez. 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

ALEXANDRA LEANDRO

Professora do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais
– CEMRI – da Universidade Aberta – UAb –, Lisboa, Portugal
mleandro@cemri.uab.pt

ARTIGOS

ESTUDANTES EM TEMPO INTEGRAL NO CAMPO: APRENDIZAGENS, PROCESSOS E SENTIDOS

MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que busca compreender as relações que estudantes dos anos finais do ensino fundamental estabelecem com o saber no contexto da Escola em Tempo Integral no campo. O referencial teórico são as contribuições de Bernard Charlot sobre a relação com o saber. Participaram do estudo 67 estudantes de três escolas do campo, e o material empírico foi produzido por “balanço de saber” e “entrevistas”. A análise evidencia o peso das aprendizagens escolares e os descompassos entre o corpo e os modos de vida no campo. As conclusões apontam para a necessidade de incorporação da Educação do Campo no debate sobre o tempo integral e para a valorização da arte, do corpo e do movimento como aprendizagens válidas na ampliação da jornada escolar.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL • APRENDIZAGEM • EDUCAÇÃO NO CAMPO

FULL-TIME STUDENTS IN THE COUNTRYSIDE: LEARNINGS, PROCESSES AND MEANINGS

ABSTRACT

The article shows the results of a survey which seeks to understand the relationship that students in their final years of elementary school establish with knowledge, in the context of full-time school in the countryside. The theoretical framework are the contributions of Bernard Charlot on the relationship with knowledge. The study was conducted with 67 students from 03 schools in the countryside. The empirical material was produced through the balance of knowledge and interviews. The analysis shows the weight of school learnings and the mismatches between the body and the ways of life in the countryside. The conclusions point to the need for incorporating Rural Education into the full-time schooling debate, and to the appreciation of art, body and movement as valid learnings in expanding the school day.

FULL TIME SCHOOL • LEARNING • RURAL EDUCATION

ÉLÈVES À PLEIN TEMPS EN MILIEU RURAL: APPRENTISSAGES, PROCESSUS ET SENS

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche visant à comprendre les rapports que des élèves établissent avec le savoir, durant leurs dernières années d'Enseignement Fondamental, au sein d'écoles rurales où ils étudient à temps plein. Le référentiel théorique est construit à partir des contributions de Bernard Charlot concernant le rapport au savoir. Soixante-sept élèves de trois écoles rurales ont participé à cette étude et le matériel empirique a été produit à travers des «bilans de savoir» et des «entretiens». L'analyse met en évidence le poids des apprentissages scolaires et des décalages entre le corps et le mode de vie en milieu rural. Les conclusions qui se dégagent de cette étude est qu'il est nécessaire d'intégrer l'éducation rurale au débat sur le temps complet ainsi que la valorisation de l'art, du corps et du mouvement, en tant qu'apprentissages valables, à l'allongement de la journée scolaire.

ECOLE À PLEIN TEMPS • APPRENTISSAGE • EDUCATION RURALE

ESTUDIANTES EN TIEMPO COMPLETO EN EL CAMPO: APRENDIZAJES, PROCESOS Y SENTIDOS

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de una investigación que intenta comprender las relaciones que estudiantes de los años finales de la Educación Básica establecen con el saber en el marco de la Escuela de Tiempo Completo en el campo. El referente teórico son las contribuciones de Bernard Charlot sobre la relación con el saber. Participaron en el estudio 67 estudiantes de tres escuelas del campo, y el material empírico fue producido por "balance de saber" y "entrevistas". El análisis pone de manifiesto el peso de los aprendizajes escolares y los descompases entre el cuerpo y los modos de vida en el campo. Las conclusiones muestran la necesidad de incorporar la Educación del Campo al debate sobre el tiempo integral y de valorizar el arte, el cuerpo y el movimiento como aprendizajes válidos en la ampliación de la jornada escolar.

ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO • APRENDIZAJE • EDUCACIÓN EN EL CAMPO

AAMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR DIÁRIA ENCONTRA-SE NA PAUTA DOS DEBATES nacionais nos últimos anos. Podemos identificá-la no campo legal, na ampliação de uma literatura específica, na intensificação das pesquisas que a têm como objeto de estudo, na diversidade de experiências que se multiplicam pelo país e no incremento das matrículas cuja intencionalidade é explícita no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014a).

No bojo desse debate colocam-se a educação integral e o tempo integral. Os argumentos defendidos nos documentos do Ministério da Educação – MEC – sobre o Programa Mais Educação – PME –,¹ que se propôs a induzir políticas de ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2007), e em autores que se dedicam a essa temática é a de que o tempo a mais na escola propicie uma Educação Integral, ou seja, não se reduza à repetição do que se fazia no tempo parcial, cujas atividades curriculares, de modo geral, encontram-se centradas nas tradicionais disciplinas. A defesa é a de que o tempo integral considere na composição do currículo a formação integral (ambiental, ética, estética, corporal, lúdica, etc.) “que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável” (COELHO, 2009, p. 93).

Com efeito, as matrículas em tempo integral têm crescido no Brasil, especialmente após o PME (MOLL, 2012; MAURÍCIO, 2014). O quadro a seguir evidencia esse crescimento, tanto na cidade quanto no campo:

¹ O PME tem como propósito fomentar propostas de educação integral para crianças, adolescentes e jovens, apoiando o desenvolvimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Essas atividades encontram-se organizadas em macrocampos (meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, cultura digital, prevenção e promoção a saúde, comunicação e uso das mídias). Sobre PME conferir publicações: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

QUADRO 1
MATRÍCULAS E JORNADA ESCOLAR 2010 E 2015

REDE DE ENSINO E TEMPO ESCOLAR	ENSINO FUNDAMENTAL - 2010				ENSINO FUNDAMENTAL - 2015			
	ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS	
	PARCIAL	INTEGRAL	PARCIAL	INTEGRAL	PARCIAL	INTEGRAL	PARCIAL	INTEGRAL
Estadual urbana	2.619.614	156.769	6.488.745	207.288	1.747.102	260.126	4.502.446	505.447
Estadual rural	204.664	9.388	300.114	9.269	127.029	30.655	221.189	46.981
Municipal urbana	7.815.777	555.762	3.990.537	176.058	6.251.101	1.671.707	3.186.748	709.343
Municipal rural	2.841.152	55.508	1.210.812	33.863	1.670.603	638.207	801.384	350.830
Estadual / Municipal	13.481.207	777.427	11.990.208	426.478	9.795.837	2.600.695	8.711.767	1.612.601

Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: out. 2015.

Pode-se conferir, nos dados apresentados acima, a ampliação da oferta em tempo integral no período compreendido entre 2010 a 2015. Esse aumento alcança tanto as escolas urbanas como as localizadas na zona rural. Entretanto, pode-se constatar, baseando-se nos mesmos dados, que há ainda um distanciamento entre as matrículas em tempo integral na cidade e no campo. Pode-se aventar como possibilidade explicativa, por um lado, o número menor de estudantes matriculados nas escolas localizadas na zona rural, em consequência do esvaziamento do campo, objeto de preocupação no debate da Educação do Campo (CALDART et al., 2012); e, por outro, pelas dificuldades de implantação do PME nessas escolas que dizem respeito a deslocamentos de estudantes, descolamentos de pessoas para atuar nas atividades propostas de ampliação da jornada, o tipo de trabalho realizado pelas pessoas no campo, que nem sempre encontram-se disponíveis para assumir as atividades do PME, condições precárias das escolas do campo, dentre outros. Além disso, esses dados colocam em evidência a fragilidade das escolas do campo: há uma redução significativa de matrículas no período descrito, e o tempo integral não tem produzido efeitos nesse sentido.

Historicamente fadada às classes multisseriadas, ao esquecimento pelo poder público, à precarização, à ausência de professores adequadamente formados, a processos de nucleação, a currículos e práticas transpostas do espaço urbano para o rural, dentre tantas outras dificuldades, a escola do campo vai lutando para se manter enquanto escola no campo (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010; CALDART et al., 2012). Desse modo, a ampliação de matrículas em tempo integral no campo e sua inclusão no debate sobre o tempo integral têm um certo caráter de novidade e ocorre durante a permanente luta pela manutenção do direito de estudantes frequentarem uma escola no campo, mesmo em tempo parcial.

É nesse cenário de debates sobre a ampliação da jornada escolar e educação do campo que este texto se insere. As discussões são respaldadas por uma pesquisa² que buscou compreender as relações que estudantes dos últimos anos do ensino fundamental estabelecem com

2

A pesquisa conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - e foi realizada durante estágio de pós-doutorado realizado pela autora sob a supervisão de Bernard Charlot.

o saber e com a escola em tempo integral no campo em um município que implantou em 2010 a Escola em Tempo Integral – ETI –, com oito horas de permanência diária, em suas 49 escolas (cidade e campo). Enquanto nas escolas da cidade, conforme dados da Secretária Municipal de Educação – SMED –, há uma redução sensível de estudantes na transição do 8º para o 9º ano, com a sua saída da escola, no campo essa equação se inverte: há uma permanência dos/das estudantes na escola. Estar na escola, nela permanecer e aprender (ou não) são relações de sentido, e as relações entre sentido, aprendizagens e os processos nelas implicados são objeto de discussão nas próximas seções deste texto.

PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Governador Valadares situa-se no Vale do Rio Doce, região leste de Minas Gerais, com uma população de 263.689 mil habitantes, dos quais, hoje, apenas 10% vivem no campo, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010).

Na história tensa da luta pela terra, o município tem um papel central no Vale do Rio Doce, especialmente pela emergência, a partir de 1950, dos movimentos sociais do campo que se organizam contra a grilagem da terra e em defesa da posse das terras devolutas nas quais haviam se estabelecido (ESPINDOLA et al., 2011, p. 16).

É, pois, nesse contexto de luta pela sobrevivência na terra, de um crescente esvaziamento do campo, de uma redução histórica de escolas no campo, que se universaliza o tempo integral, atendendo, em 2015, a 608 crianças na Educação Infantil e a 1037 no Ensino Fundamental.³

A pesquisa foi realizada em três escolas do campo que oferecem os nove anos do Ensino Fundamental. O critério para a escolha das escolas foi a localização (proximidade ou distância) com relação à sede do município. Parte dos/das estudantes dessas escolas vivem nas sedes dos distritos; mas, em sua maioria, chega às escolas via transporte escolar, vindos das terras próximas – pequenas propriedades rurais em que seus familiares trabalham ou das quais são proprietários e que se encontram isoladas ou organizadas em pequenas comunidades com até quinze famílias.

O referencial teórico e metodológico é a teoria da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot (2000, 2001, 2005, 2009), que possibilita estabelecer um diálogo entre a educação do campo e a educação integral em tempo integral para “pensar a educação simultaneamente como um movimento antropológico de humanização, como um conjunto de processos socioculturais [...], como um confronto entre saberes específicos, com práticas sociais determinadas” (2001, p. 13) e como um processo singular. Em seus diferentes escritos, Charlot desenvolve argumentos para mostrar que a educação envolve três processos indissociáveis: a humanização, a socialização e a singularização (2000, 2001, 2005, 2009).

³ Dados extraídos pela pesquisadora do Quadro de Turmas e Alunos disponibilizado pela Secretária Municipal de Educação.

A adoção desse referencial teórico possibilita analisar de modo mais amplo as relações entre aprendizagens e tempo integral no campo. Estabelecendo diálogos com os campos da Antropologia e da Psicologia, com base em Lacan, Charlot afirma que aprender é uma necessidade de sobrevivência da pessoa humana pela sua própria condição de inacabamento. Nesse sentido, propõe uma sociologia do sujeito, na qual o sujeito é, ao mesmo tempo, social e singular. A ele cabem

[...] a obrigação e o direito de aprender para ser, para apropriar-se de uma parte do patrimônio legado pelas gerações humanas precedentes, para tornar-se membro de uma sociedade (desigual) de uma cultura, para construir-se como sujeito insubstituível. (CHARLOT, 2013, p. 49)

Colocada sob o signo do direito, a Educação do Campo compreende a educação básica em todas as suas etapas e destina-se às populações do campo, em suas mais variadas formas de vida e produção. Nessa perspectiva, coloca em pauta o reconhecimento de que os signatários desse direito devem ter reconhecidos na escola a vinculação com o campo, a compreensão sobre os modos de vida, as aspirações, os modos de organização nas comunidades, as especificidades de serem crianças, adolescentes, jovens e adultos no campo, a cultura, a memória e os vínculos com a terra (BRASIL, 2012).

Por sua vez, as discussões sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil, embora guardem diferentes inspirações teóricas (COELHO; CAVALIERE, 2002), defendem a vinculação educação integral/tempo integral. A ampliação do tempo escolar deve considerar que a educação compreende a multidimensionalidade do sujeito e envolve, pois, para além dos aspectos cognitivos, aspectos culturais, artísticos, estéticos e de apropriação da cidade e do campo. Há, pois, um consenso de que a escola se deve colocar como lugar de conhecimentos escolares, mas também da formação integral do sujeito; e, para tal, deve buscar a “formação do sujeito autônomo, capaz de se apropriar da cultura e de ‘ser autor de sua humanidade’” (CAVALIERE, 2009, p. 41).

Por sua vez, é preciso lembrar que quem se educa na escola é um sujeito singular, o que nos move em direção ao sentido ao qual Charlot confere especial atenção. Interessa ao autor “a conexão entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito” (CHARLOT, 2001, p. 21). Aprender (ou não) é uma relação de sentido. “O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21).

Esse arcabouço teórico permite interrogar sobre a adolescência no campo, buscando compreender e apreender sentidos e significados de ser estudante em tempo integral, bem como as relações que

se estabelecem entre aprendizagens e os modos de vida no campo, as conexões entre tempo escolar e as experiências temporais dos/das estudantes.

Charlot destaca em seus estudos que as pesquisas sobre a relação com o saber devem possibilitar “identificar processos e, em seguida, construir constelações (configurações, tipos ideais), e não categorizar indivíduos” (CHARLOT, 2001, p. 22). Isso porque a relação com o saber é, na verdade, um conjunto de relações que o sujeito estabelece com o aprender; relações plurais, muitas vezes contraditórias, e dependentes das circunstâncias. Para compreender tais relações, Charlot utiliza em seus estudos dois tipos de instrumentos adotados neste estudo: balanço de saber e entrevista.

O balanço de saber consiste em um texto produzido individualmente pelos/as estudantes a partir de um enunciado que propicie a reflexão sobre o que aprenderam (em casa, na rua, na escola, em outros lugares), com quem aprenderam e o que consideram importante (CHARLOT, 2009).

Para os propósitos deste estudo, foi elaborado o balanço de saber com o seguinte enunciado:

Você foi convidado a dar uma entrevista para o jornal da cidade. Nessa entrevista, a jornalista quer saber sobre a sua experiência na Escola em Tempo Integral: o que você aprende nessa escola? Com quem aprende? Como você fica mais tempo na escola, o que ainda gostaria de aprender? No fim da entrevista, como a jornalista é muito curiosa, ela quer saber também o que poderia aprender se você ficasse na escola apenas de 7h às 11h30min, sem aulas à tarde. Nesse caso, iria aprender o quê? Onde? Com quem? E aí? Vai responder o quê para ela? Capriche, é um grande jornal com centenas de milhares de leitores.

Nos balanços de saber, a partir do repertório de saberes evocados pelos estudantes, buscam-se as regularidades, o “ideal tipo” (CHARLOT, 2009) do estudante na ETI, e não as diferenças entre alunos singulares. As entrevistas possibilitam captar as trajetórias individuais, ou seja, processos de construção da relação com o saber vivenciados de maneira singular (CHARLOT, 2009). Neste estudo, o fio condutor das entrevistas foram as experiências vivenciadas na ETI.

Será objeto de discussão, neste texto, os balanços de saber⁴ produzidos por 67 estudantes do 9º ano das três escolas campo de pesquisa e as entrevistas de quinze estudantes (sete estudantes do sexo feminino e oito estudantes do sexo masculino), com idades entre 13 e 19 anos, escolhidos de modo aleatório entre os/as estudantes que elaboraram os balanços de saber.

4

A participação dos/das estudantes foi voluntária.

Dos setenta estudantes presentes nas salas de aula, 67 participaram elaborando os balanços de saber, e cerca da metade se dispôs a participar da entrevista. Foi realizado um sorteio para a participação nas entrevistas.

Foram respeitadas as normas éticas das pesquisas envolvendo seres humanos.

O *corpus* de análise evidencia algumas tensões a serem exploradas nas próximas seções deste artigo, que envolvem sentidos das aprendizagens escolares, aprisionamentos do corpo e silenciamentos da educação do campo.

SENTIDOS DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES, APRISIONAMENTOS DO CORPO E SILENCIAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sob qualquer argumento que se queira analisar (cognitivo, ético, estético, social, afetivo, linguístico, temporal, corporal, subjetivo, do direito, etc.), com marcadores sociais diversos (de gênero, geracionais, de classe, étnicos, religiosos, de pertencimento territorial, etc.), a questão da aprendizagem é central para a escola.

Nas pesquisas sobre relação com o saber, tanto o balanço de saber, quanto as entrevistas permitem que pesquisadores/as compreendam aprendizagens, os processos nelas implicados e delinear sentidos. Esse *corpus* de análise possibilita ao pesquisador inscrever a aprendizagem em um espectro analítico que envolve, dentre outros, aspectos cognitivos, sociais, éticos, relacionais, temporais, linguísticos e territoriais.

APRENDIZAGENS ESCOLARES

O que aprendem os/as estudantes do campo na ETI e o que gostariam de aprender no tempo a mais que permanecem na escola? Para responder a essas duas questões, as aprendizagens evocadas por eles/as nos balanços de saber foram classificadas, tendo por base os estudos de Charlot (2009) em Aprendizagens Relacionais e Afetivas – ARA: relações interpessoais e comportamentos afetivo-emocionais; Aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento Pessoal – ADP: conquistas pessoais, maneiras de ser, hábitos; Aprendizagens Intelectuais e Escolares – AIE: aprendizagens escolares ou que envolvem operações mentais; Aprendizagens Profissionais – AP: aprendizagens ligadas às expectativas sobre aprender/ingressar no mundo do trabalho; e Aprendizagens Genéricas – AG: quando o/a estudante afirma que aprendeu muitas coisas, mas não as específicas. A essas aprendizagens foram acrescentadas Aprendizagens Artísticas e Corporais – AAC –, aprendizagens que envolvem a arte, o corpo, o movimento, que se têm apresentado, de modo geral, no repertório de aprendizagens nas propostas de ampliação da jornada escolar.

Ainda acompanhando Charlot (2009), as aprendizagens evocadas pelos sujeitos foram consideradas segundo dois pontos de vista: “o peso de um determinado tipo de aprendizagem no conjunto das aprendizagens evocadas” (CHARLOT, 2009, p. 25) e a “percentagem de alunos que, no seu texto, cita pelo menos um determinado tipo de aprendizagem”

(p. 25). Interessa-nos, nesse sentido, a insistência dos sujeitos em enumerar as aprendizagens (leitura, matemática, história, dança, convivência, etc.) e o número de estudantes que as evocam.

A contabilização desses resultados está descrita no quadro a seguir:⁵

QUADRO 2

APRENDIZAGENS DOS/DAS ESTUDANTES NA ETI E O QUE GOSTARIAM DE APRENDER NO TEMPO INTEGRAL

APRENDIZAGENS	APRENDEM NA ETI	ESTUDANTES	GOSTARIAM DE APRENDER	ESTUDANTES
	%	%	%	%
ADP	3,5	4,5	0	0
ARA	13,3	15,9	0	0
AIE	70,4	62,5	53	50
AP	0	0	2,5	3,5
AG	10,5	15,9	11,1	10,7
AAC	2	1	33,3	35,7
Total	100	100	100	100

Fonte: Dados da Pesquisa de campo (2015)

Casos válidos: Aprendizagens na ETI (142 aprendizagens)

Total de Estudantes que evocaram pelo menos um tipo de aprendizagem (88)

Gostaria de aprender (81 aprendizagens)

Total de Estudantes que evocaram pelo menos um tipo de aprendizagem (56)

Na análise das aprendizagens inventariadas, é importante considerar que os balanços de saber “não nos indicam o que o aluno aprendeu (objectivamente), mas o que ele diz ter aprendido [ou o que deseja aprender] no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada” (CHARLOT, 2009, p. 19). Desse modo, os/as estudantes que redigiram os textos nos apresentam a que conferem importância e sentido ao aprender em tempo integral, o que permite compor um cenário do universo de suas aprendizagens.

Destaca-se, no quadro acima, o valor conferido às AIE, 70,4% de evocações sobre o que aprendem na ETI e 53% sobre o que gostariam de aprender, e evocadas pelo menos uma vez por 62,5% dos/das estudantes e 50%, respectivamente. Na análise dessas aprendizagens, podemos agrupá-las em subcategorias: disciplinas escolares, quando simplesmente evocadas (“aprendi Matemática...”), conteúdo de saber (“aprendi o corpo humano...”), indicação de uma capacidade (falar inglês), aprendizagens metodológicas (“organizar-me, estudar...”), aprendizagens normativas (levantar a mão), atividades (pensar, refletir) e expressões genéricas (“aprendi muitas coisas...”) (CHARLOT, 2009).

Ao desdobrarmos as aprendizagens nessas subcategorias podemos encontrar referência a disciplinas escolares, conteúdos, capacidades e expressões genéricas. Em seus textos, os estudantes nos dizem que aprendem disciplinas (matemática, português, história, geografia, informática, religião, educação física, artes); conteúdos (leitura, produção de textos, potência, pontuação, corpo humano, cadeia alimentar, contas);

⁵

As porcentagens são aproximadas.

capacidades (calcular coisas novas, escrever, melhorar a leitura, falar inglês, pronunciar as palavras).

Como permanecem mais tempo na escola, apresentam um rol de disciplinas que ainda gostariam de aprender, no qual comparecem, além de algumas disciplinas destacadas como as que aprendem na ETI (Português, História, Educação Física, etc.), a disciplina Ciências, evocada mais de uma vez, assim como Química, Biologia e “Mais Ciências no laboratório” (E1⁶, sexo feminino, 15 anos). Por sua vez, ao apresentarem os conteúdos que gostariam de aprender, é possível constatar o valor conferido à linguagem (escrever corretamente, substantivo, adjetivo, pronome, mais sobre língua e mais palavras em inglês).

As evocações das AIE feita por estudantes em tempo integral (aprendem e gostariam de aprender) e o número de estudantes que as evocam demonstram o peso conferido a essas aprendizagens no tempo a mais na escola. Nesse sentido, é importante observar que o enunciado dos balanços de saber é bastante direcionado à escola, o que poderia favorecer o comparecimento dessas aprendizagens, mas é preciso ponderar que, no tempo a mais, eles/elas ainda evocam com preponderância essas aprendizagens. Charlot, nas conclusões dos seus estudos, mostra que os/as estudantes “pensam nesse tipo de aprendizagem, mas têm pouco a dizer sobre ela” (2009, p. 27). Podemos constatar que a evocação das disciplinas escolares (Português, Matemática, etc.) se sobressai sobre os conteúdos de saber e capacidades – tanto para o que aprendem, quanto para o que gostariam de aprender, o que nos aproxima das conclusões das pesquisas empreendidas por Charlot (2001, 2009).

Entretanto, mesmo em menor número, mas ainda bastante significativo, a aprendizagem dos conteúdos de saber e capacidades, especialmente o que ainda aspiram aprender, demonstra que se confere sentido a aprendizagens relacionadas às Ciências e à Linguagem, incluindo a Língua Inglesa.

Na explicação da premissa antropológica de que “todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano”, Charlot (2000, p. 64) argumenta que a relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica (relação com o aprender, com um objeto de conhecimento), uma dimensão identitária (aprende-se algo em determinado momento da minha história pessoal) e uma dimensão social (aprende-se para viver como pessoa nos diferentes espaços sociais).

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber apresenta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua

⁶

Estudante 1. Foi feita a correção ortográfica nos textos dos balanços.

concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p. 72)

Nos balanços de saber e nas entrevistas, é possível captar os sentidos que os/as estudantes atribuem a essas aprendizagens, nas quais entrelaçam as dimensões epistêmicas, identitárias e sociais.

A aprendizagem em Ciências se relaciona a “aprender mais sobre o corpo” (E2, sexo feminino, 15 anos) e “curiosidade sobre química e física” (E3, sexo feminino, 15 anos). Elias (14 anos) relata durante a entrevista que gosta de aprender Ciências e gostaria de aprender mais: “por causa do professor que ensina esse negócio de física e química [...] Principalmente química. Ah! As misturas que eles fazem para descobrir o resultado, para ter uma teoria”.

A aprendizagem da Língua Inglesa se reveste de sentido pelo desejo de “conhecer palavras em inglês” (E4, sexo masculino, 14 anos), pela sua presença nos jogos eletrônicos que possibilita o aumento do repertório linguístico “sei muncado⁷ de palavras” (Ryan, 13 anos), ou porque essa aprendizagem é considerada “difícil” (Elias).

Nos sentidos de se aprender (e desejar aprender mais) ciências e inglês, podemos encontrar marcas das dimensões identitárias, epistêmicas e sociais, e o esforço empreendido por Elias para aprender inglês é marcado significativamente pelas dimensões identitária e social:

Ah, eu não sou muito [bom em] inglês não, porque eu acho ele pode servir para uma pessoa que quer ... Porque hoje em dia tudo tem que ter inglês, porque a maioria das coisas que trabalha eles pergunta se tem inglês, dependendo da empresa que ele trabalha ele ganha mais porque ele tem o inglês. No meu caso eu acho que inglês não tem nada não.

Elias não nasceu em uma cidade grande e foi para o campo acompanhando a mãe, que a ele retornou, gosta do campo, nele quer permanecer e pensa em um curso superior em “veterinária”, que lhe permitiria “ganhar dinheiro”, mas ainda viver de algum modo no campo. Assim, estudante do campo que deseja nele permanecer, o inglês não encontra lugar em sua vida atual (a não ser na escola) ou nas projeções que traça para si, no futuro. Entretanto, há um peso institucional em sua decisão de se dedicar ao inglês e se esforçar para aprender, pois não saber inglês significa notas baixas e a possibilidade de ficar reprovado: “pra não ficar bombando porque você tem que estudar mais ainda para não bombar, eu nunca bombei, aí eu não quero bombar, não”.

“Ter mais aulas de leitura”, “ler mais”, “ir à biblioteca”, “ler livros” são desejos expressos em alguns dos textos dos balanços de saber e, para

⁷ A palavra é um regionalismo e significa que o estudante considera ser conhecedor de muitas palavras em inglês.

oito dos/das estudantes entrevistados/as, a leitura comparece como prática conformada pelo sujeito (singular e social).

Eu gosto muito de ler, gosto muito de fazer texto, esses negócios...
(Thais)

Gosto de ler, desde pequenininho. Um dia eu falei assim: – ah, mãe, me ajuda aí, eu tenho que aprender a ler. Me ajuda aí. Eu era pequeno, ela que me contou isso. Aí minha mãe: – Não, meu filho, não pode ser da noite para o dia, eu te ensino. Aí eu pegava um livro pequenininho e lia, e pegava um livro, e era um pedacinho, e fui aprendendo. Aí até hoje eu não sei por que eu gosto muito de ler. (Elias)

Por exemplo, não tem horário de Ciências? Eles pega um horário, só um horário por semana ou dois, qualquer pouquinho, e coloca um horário de leitura, vim cá pra biblioteca e lê, um horário só disso. (Flávio)

É importante observar que é na relação que estabelecem com a leitura literária fora da escola que encontram sentido para a leitura na escola, ou para sugerir no tempo a mais a ampliação das atividades de leitura. “Chego em casa, eu pego um livro pra ler” (Laís); “Eu vejo televisão, aí depois da novela eu vou ler um livro” (Gabi). Dos/das estudantes que gostam de ler, sete se consideram “bons estudantes”, mas parte de Flávio, que não gosta de estudar e diz que “tem que aguentar” o tempo integral, a sugestão de ler mais na escola.

Com relação à escrita, nos balanços de saber sobressaem referências à necessidade do uso correto da língua: “nós temos que focar bem na produção escrita, por causa do erro ortográfico”; “nós aprendemos a escrever corretamente”; “aprender palavras novas”; “aprender a escrita” são aprendizagens válidas e validadas como importantes no tempo a mais que permanecem na escola: “O que gostaria de aprender mais é o Português. Por quê? Minha caligrafia é ruim, eu sou péssimo em adjetivo, substantivo, pronome, coletivos. Apesar que eu sei que coletivo é um conjunto de pessoas, ou grupo de pessoas” (E5, sexo masculino, 13 anos).

Em seus estudos sobre relação com o saber e a escola, estabelecida por crianças e adolescentes do campo, Lomonaco (2008) encontra também a valorização da leitura e da escrita como uma das funções das aprendizagens na escola. Os/as estudantes sabem da importância dessas habilidades na vida social e na realização de “atividades cotidianas [que] são constitutivas do sujeito. É bastante evidente que aprender a ler e a escrever permite fazer parte da cultura, adentrar no mundo letrado, ter uma identidade social” (LOMONACO, 2008, p. 48).

Aprender as regras do jogo escrito – funções, valorização social, reconhecimento da distinção conferida a quem usa a linguagem correta

– e as consequências do domínio desse jogo na escola permeiam as preocupações dos/das estudantes. Além disso, ao expressarem que desejam mais tempo para leitura e escrita, podemos pensar na possibilidade de que o tempo a mais pode contribuir para uma maior intimidade com essas práticas e produzir efeitos positivos sobre a aprendizagem: “Com o tempo integral, eu tive mais desenvolvimento: na leitura, na pontuação, na escrita correta, etc.” (E6, sexo masculino, 14 anos).

A disciplina Matemática é também citada nos balanços de saber como simplesmente evocada (“aprendo matemática”) e envolvendo capacidades “aprendo a calcular coisas novas”, ou “gosto de matemática”, mas, de modo geral, deseja-se aprender “mais matemática”, por ser considerada “uma disciplina difícil”, “complicada”: “como fico muito tempo na escola, gostaria muito de aprender matemática, sou muito fraca” (E7, sexo feminino, 13 anos), “eu gostaria de ficar mais craque em matemática que é muito difícil” (E8, sexo feminino, 14 anos); “aprender matemática que é uma das matérias mais difíceis para mim” (E9, sexo masculino, 14 anos).

Cabe refletir sobre a ausência, nos balanços de saber, de referências a aprendizagens metodológicas, normativas e atividades reflexivas como pensar, refletir, compreender, imaginar, como as identificou Charlot (2009) em seus estudos, possivelmente também porque lacunas na intencionalidade das práticas escolares, mesmo com o tempo a mais na escola. Como a aprendizagem supõe o exercício do pensamento e o manejo dos objetos de pensamento via linguagem – seja ela oral ou escrita –, a lacuna dessas aprendizagens é preocupante.

Um dos problemas apontados pelos/as estudantes como fator que interfere na aprendizagem é o cansaço, muitas vezes impeditivo da concentração e do exercício reflexivo: “O cansaço é muito, atrapalha a aprendizagem” (E10, sexo masculino, 14 anos); “Eu não gosto do tempo integral porque cansamos muito, escrevemos o dia inteiro; sinceramente, eu quase não aprendo, porque ficamos escrevendo, e não dá tempo de pensar” (E11, sexo feminino, 13 anos).

Tiara: – Ah não, a gente cansa muito, a gente não aprende quase nada.

Pesquisadora: – Como é que é isso a gente não aprende quase nada?

Tiara: – A gente aprende, só que depois a gente vai cansando, e a gente cansa muito.

Pesquisadora: – Você acha que aprende mais ou menos agora, ou não faz diferença?

Tiara: – Ah, aprende menos.

Pesquisadora: – É? Por quê?

Tiara: – Tipo assim... a gente cansa, no último horário a gente cansa muito.

O cansaço comparece em mais da metade dos textos produzidos, e é reclamação de todos/as os/as entrevistados/as. Sobre ele é possível duas interpretações: o cansaço do tempo na escola e o cansaço para além da escola. Em ambos, estão implicados o cansaço do corpo, que ultrapassa a escola e alcança a vida do/da estudante no campo.

APRISIONAMENTO DO CORPO

A ETI viveu um primeiro momento de 2009 a 2014, quando, em 2009, definiu-se uma política educacional de educação integral em tempo integral e foram elaborados cadernos orientadores nos quais o currículo se organizava em eixos temáticos⁸ e mesclava, de modo integrado, aulas e atividades artísticas, culturais e de lazer. Essas atividades já faziam parte das intenções de incorporação ao currículo da ETI, mas com a possibilidade de adesão do município ao PME, as atividades do programa vieram a compor o currículo, ofertadas para todos/as.

Nas quarenta horas de atividades semanais, em tempo modular de cinquenta minutos, distribuíam-se aulas das disciplinas e cinco atividades do Mais Educação, ministradas por monitores ou professores, definidas ano a ano, conforme orientações do PME. Por exemplo, no campo, além das disciplinas que integravam os eixos temáticos, ofertavam-se atividades tais como judô, fotografia, ciclismo, dança, etc.

Para as escolas do campo, foi definida, para o ano de 2014, a oferta de uma oficina com dois módulos semanais, denominada “Saberes e Valores do Campo”, com o propósito de pautar no currículo especificidades e singularidades da Educação do Campo.

Um segundo momento, vivido a partir do ano de 2015, no qual foi realizada a parte empírica deste estudo, houve mudanças na carga horária das disciplinas e no modo como as atividades do PME passam a compor o currículo. As orientações para as escolas organizarem seus currículos preservam a nomenclatura dos eixos temáticos, mas distribuiu-se as disciplinas em torno dos eixos de outro modo. Antes havia uma paridade entre elas, mas aumentou-se a carga horária das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Língua Inglesa e diminuiu-se a carga horária destinada às Artes e Educação Física. Além da diminuição da carga horária dessas duas disciplinas, para a sua oferta deve-se escolher duas atividades disponibilizadas pelo PME; por exemplo, em Artes, desenho e pintura, e, em Educação Física, atletismo e futebol. Assim, na prática, há uma diminuição das atividades que envolvem o corpo, a arte e o movimento.

Para as escolas do campo, a oferta dos Saberes e Valores do Campo também passou a ser via atividades do PME, por exemplo, horta escolar. Ainda são ofertadas, pelo PME, Tecnologias Educacionais e Ambientes de Rede (identificadas pelos/as estudantes como aulas de

8 Eixo Comunicação e Múltiplas Linguagens (Português, Matemática, Língua Estrangeira, Arte); Eixo Identidade e Diversidade (História, Ensino Religioso, Educação Física); Eixo Protagonismo e Sustentabilidade (Geografia e Ciências) (GOVERNADOR VALADARES, 2009).

informática), em duas aulas semanais, e a atividade do PME Educação em Direitos Humanos é ofertada na disciplina Ensino Religioso.

Não é objeto de discussão deste texto uma análise dessas mudanças curriculares que apontam para uma perspectiva de mudança na própria concepção de educação integral assumida na proposição inicial da SMED, na qual se buscava uma articulação curricular comprometida com a formação integral, envolvendo aspectos relacionados às diferentes fases do desenvolvimento humano (cognitivos, estéticos, corporais), considerando a diversidade, a cultura e fortalecimento da identidade local (GOVERNADOR VALADARES, 2009). O que nos interessa, nesta análise, é o modo como os/as estudantes vivenciam as experiências do tempo integral.

Se retornarmos ao quadro apresentado anteriormente, podemos conferir que as aprendizagens na ETI são pouco significativas com relação às AAC, pelo número de evocações (2%) e pelo número de estudantes que as evocam (1% dos estudantes). Por sua vez, esse tipo de aprendizagem é desejado no tempo a mais: o número de evocações dessas aprendizagens é de 33,3%, e 35,7% dos/das estudantes as evocam.

Nos balanços de saber, eles/elas reivindicam aprender a tocar violão, arte, pintura, fotografia, dança, desenho, música, teatro, judô, caratê, capoeira, ciclismo. Nos textos e nas entrevistas, solicitam o retorno das atividades do PME e ampliação das aulas de Educação Física e Artes.

Queria que o Mais Educação voltasse, e que os horários de Educação Física fossem três novamente. (E12, sexo masculino, 14 anos)

Eu queria a volta das aulas de ciclismo, mais horário de Educação Física, capoeira. (E13, sexo masculino, 13 anos)

Seria bom voltar o judô e a música. (E14, sexo feminino, 13 anos)

Aí tirou as oficinas e aumentou a aula de Ciências, que agora são seis aulas. Seria bom ter oficinas de novo. (Hana)

Mas qual o sentido da reivindicação dessas aprendizagens pelos/as estudantes?

Um primeiro sentido é o de libertação do corpo. É o momento no qual é possível sair da imobilidade da sala de aula, interagir mais com os colegas e colocar o corpo em movimento.

O tom dos textos dos balanços de saber é marcado por um tempo escolar de imobilidade, escuta e por uma escrita mais transcritiva do/a estudante (a cópia do quadro, do livro, do xerox), e, nos textos, os/as estudantes indicam outros modos de organização do tempo e das atividades:

mudanças nos horários – por exemplo, a educação física após o almoço –, mudanças nas práticas – “aulas de interatividade”, “aulas que discutíssemos mais”; “aulas mais dinâmicas”, “aumento do tempo do recreio” e “agora que tiraram o Mais Educação, cabe aos professores cultivar interesse em aulas criativas” (E15, sexo feminino, 14 anos).

Tiraram as oficinas. Só que agora ficou pior ainda. Antes a gente tinha mais tempo para descansar, conversar. (Luan)

Aí, não tem oficina, nem nada, Fica só aula pesada de 7h às 15h, tem um monte. Hoje mesmo teve, pesado demais. (Cláudio)

Ah, era muito bom, a gente brincava de apostar corridinha, a gente é... como eu posso dizer? Interagia mais. (Tiara)

No *corpus* de análise, comparecem outros elementos que nos permitem compreender o sentido dessas atividades para além do momento de descanso ou interação: há a evocação da atividade em si, a busca pela interatividade – que é diferente de descanso, pois aprende-se algo, com alguém –, há o prazer despertado pelas atividades – “dançar, que era muito legal, tocar violão, fazer artes marciais, eu gostava muito” (Hana) –, e cada atividade envolve aprendizagens distintas, estéticas e corporais:

Ano passado tinha capoeira, dança, e eram três aulas de educação física durante a semana toda, e agora só tem duas aulas. Nas oficinas, no ciclismo, a gente aprendia a compartilhar, no judô, um ajudando o outro. (Laís)

Já que passamos esse tempo todo na escola, gostaria que tivesse pelo menos duas vezes por semana aula de música, ou seja, de algum instrumento, como baixo, contrabaixo, violão, flauta, etc. (E16, sexo feminino, 13 anos)

Querida aulas de teatro para desenvolver a nossa timidez e aliviar um pouco a mente. (E17, sexo feminino, 15 anos)

Todos os/as estudantes dessas escolas tiveram acesso, e continuam tendo, embora, atualmente, em um número menor, a outras aprendizagens (artísticas, culturais, desportivas) para além das tradicionais disciplinas escolares. Esse acesso tem sido ampliado, via PME, a escolas e estudantes do campo considerados prioritários – que apresentam defasagem idade/ano, de escolas e anos/séries nas quais são detectados

índices de evasão e/ou repetência e beneficiários do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2014b, p. 18).

Os/as estudantes que participaram desta pesquisa nos dizem que a experiência dessas aprendizagens envolvendo a arte, o corpo e o movimento tem sentido porque envolve apropriação cultural. Portanto, é um direito antropológico que confronta a lógica de educação prioritária ou política especial que tem perpassado experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil (CAVALIERE, 2014).

Charlot considera que o sujeito encontra-se como um todo na situação de aprendizagem. Recorrendo a Merleau-Ponty, o autor afirma que o sujeito epistêmico é um sujeito encarnado em um corpo: “um Eu que é corpo, percepções, sistemas de atos em um mundo correlato de seus atos (como possibilidade de agir, como valor de certas ações, como efeito dos atos)” (CHARLOT, 2000, p. 69).

É, pois, a corporeidade, implícita no sentido atribuído por esses estudantes a essas aprendizagens, a reivindicação do seu retorno e o desabafo de que no tempo a mais não querem “aprender o mesmo de antes” (referindo-se a disciplinas), que nos instiga a pensar que a expressão “tempo do mesmo” (MOLL, 2012), utilizada para problematizar o tempo integral que oferece mais do mesmo, guarda tensões entre duas matrizes de pensamento antagônicas que são convocadas a compor o tempo integral – a cisão corpo e mente, decorrência da razão de matriz cartesiana, e o corpo existência, a corporeidade, proposta por Merleau-Ponty (1994).

De um lado, as disciplinas escolares que carregam a marca da racionalidade de matriz cartesiana (WALKERDINE, 1988), impregnadas na escola no valor conferido ao exercício da razão (objetividade, linearidade, certeza, unicidade das respostas, previsibilidade, exatidão, validação escrita); de outro, atividades que envolvem o corpo, convocadas a complementar o currículo no turno ou contraturno, quase a pedir licença.

Pode-se aprender a tocar violão no campo – com amigos/as, familiares, etc. –, mas o acesso a outras atividades artísticas e corporais são restritas, como o judô, a arte, a dança, o caratê e a fotografia, que foram possíveis via tempo integral.

Cláudio: - Ué, judô a gente aprendia a lutar, a defender também.

Pesquisadora: - E você já tinha experiência, já conhecia judô?

Cláudio: - Não, só pela televisão mesmo, o pessoal lutando, mas prática, eu nunca tinha praticado, não. Só aqui [na escola].

Nessas aprendizagens, há a atividade em si (jogar futebol, dançar, tocar violão), mas há também a apropriação da normatividade dessas atividades que guardam diferenças das aprendizagens das disciplinas, “cada uma dessas atividades tem uma normatividade e só há educação

quando o aluno progride na apropriação das normas específicas da atividade” (CHARLOT, 2013, p. 205).

Expressão, ritmo, apreciação estética, projeções, imaginação, criatividade, movimento, estilos musicais, notação musical, perspectiva, etc. carregam normatividades próprias (desvalorizadas na escola), mas validadas pelos/as estudantes do campo no tempo integral.

Ah, a gente saía, tirava foto, apreciava [a natureza] aprendia a fazer [...] fotografia. Fazer aqueles negócios... esqueci o nome... você pegava um copo assim, e a pessoa ficava aqui, e outra, lá longe. Aí parecia que você estava bebendo num copo grandão. (Elias)

Tinha um monte de aula diferente, que nem aula de violão, que eu queria aprender tocar violão, entender as notas [musicais], porque na igreja que frequento os meninos toca violão, né? Aí, quem sabe, pode ir na frente e tocar. (Cátia)

A mobilização dos/das estudantes para essas aprendizagens, os sentidos atribuídos ao aprendê-las e as normatizações que lhes são constitutivas expõem as tensões entre os modos de compreender razão e corpo na escola.

Ao privilegiar o ato de pensar em detrimento do movimento e da criatividade, o tempo integral estabelece uma relação temporal cindida e desigual, na qual se exercita sobremaneira a “mente” em detrimento do “corpo”.

Relegadas, tradicionalmente, a secundárias no currículo, essas aprendizagens não compõem o repertório de aprendizagens válidas na escola, embora validadas pelos/as estudantes. Cabe prestar atenção aos sentidos que eles/elas estabelecem nessas aprendizagens.

SILENCIAMENTO DO CAMPO

No debate da Educação do Campo, a vinculação entre os saberes da escola e a vida do campo comparece de modo enfático. Defende-se que a identidade das escolas do campo deve vincular a realidade de cada escola no campo e saberes dos/das estudantes. Explicita-se a estreita relação entre escola e comunidade, e define-se como matrizes formadoras do currículo a terra, o trabalho e a cultura (MOLINA, 2009; BRASIL, 2012; CALDART, 2012; ARROYO, 2015).

Por sua vez, uma revisão das experiências em educação integral no campo mostra raríssimas experiências como defendido acima. O que se encontra sobremaneira no campo é o tempo integral para parte dos/as alunos/as, via atividades complementares (BRASIL, 2010a, 2010b; CAVALIERE; COELHO; MAURÍCIO, 2013).

Nos balanços de saber, há um silenciamento sobre aprendizagens ligadas ao campo que foram tratadas, nesta pesquisa, como AIE, considerando-se o que preconiza a Educação do Campo sobre as matrizes teóricas do currículo. Aprendizagens relativas ao campo “horta” e “sobre o campo” aparecem em três textos, tanto para o que aprendem, quanto para o que gostariam de aprender: “mais sobre o campo”, “educação do campo”.

Entretanto, as entrevistas rompem com o silenciamento. O campo aparece como um componente da relação desses estudantes com o saber e com a escola, cerceado ou ampliado pelo tempo integral. O que se coloca em cena é a relação entre o que se aprende na escola e o que se aprende fora da escola, entre o valor conferido às aprendizagens nesses lugares distintos.

Como o tempo integral cerceia a relação dos/das estudantes com o campo?

Por ocupar oito horas de atividades diárias dos/das estudantes que vivem no entorno da escola, mas cerca de dez horas dos que vivem mais distante e chegam à escola por transporte escolar. Laís, por exemplo, acorda às 5h, prepara o café da manhã da família, vê o que passa na TV e aguarda o transporte escolar. Gasta trinta minutos no trajeto de casa à escola, e retorna entre 16h30 e 17h. Essa também é a rotina de outros estudantes, e alguns fazem um percurso a pé – cerca de quinze a vinte minutos em caminhos vicinais para chegar à estrada principal, trajeto do transporte escolar.

A lida no campo começa cedo, e dela os/as estudantes participam, antes e depois da aula: “às vezes meu pai pede pra mim buscar a vaca pra ele, e eu busco, porque ele tira leite sozinho” (Gabi); “chego em casa, tomo um cafezinho, descanso, aí vou lá, busco o soro pra tratar dos porcos, aí fico catando a cana pra tratar deles, e fico capinando até dar noite” (Cláudio);

Porque você chega e tem que fazer as coisas de casa. Chego lá, vou comer alguma coisa, lavar alguma vasilha, tem o meu coelho que tenho que cuidar dele. Tem terreiro para varrer, é casa para varrer, é roupa pra lavar. (Cátia)

Para você ver como é que o tempo é negociado [apertado]. Eu saio daqui 3h30, que eu ajudo lá em casa a varrer o terreiro todo, tirar as folhas, eu jogo o lixo fora, dois carrinhos lá embaixo, aí depois que eu busco o leite, eu vou e entro na internet, mas, tipo assim, eu, que tenho os cavalos para olhar, eu olho. (Júlio)

Com exceção de dois estudantes, que afirmam não terem atividades regulares antes ou após as aulas, os/as demais entrevistados/as realizam atividades em casa. A respeito da realização dessas atividades,

precisamos compreendê-las inscritas no modo como a vida no campo se apresenta, e o lugar da infância e adolescência campesina,

[...] cuja passagem para o mundo adulto é feita de modo gradativo, marcado por pequenos afazeres domésticos que vão se incorporando à vida dos jovens. É lidando com os animais, com a horta, com as tarefas da casa, com a compra na venda que as crianças e os jovens cumprem suas funções no mundo familiar e, ao mesmo tempo, vão ganhando autonomia com relação a ele. (LOMONACO, 2008, p. 68)

Há nos balanços de saber um silenciamento com relação a AIE relacionadas ao campo, e os textos mostram estudantes que se corresponsabilizam por essas atividades e se ressentem de não poderem “ajudar mais em casa”, “ajudar a mãe”, “ajudar o pai”, “porque eles precisam”, “é muita coisa pra fazer”.

Mas, além dessa corresponsabilidade, “se não ficassem na escola o dia todo”, como o enunciado do balanço questiona “eles aprenderiam o quê? Com quem?”.

É aqui que o campo ganha força como um lugar no qual se pode aprender muitas coisas ligadas ao campo: “gostar de plantas”, “cuidar das plantas”, “mais sobre plantas”, “mexer com a terra”, e aprende-se essas coisas com a família (pais, primos/as, tios/as, avós, irmãos). A essas aprendizagens válidas, deve-se prestar atenção nas proposições do tempo integral, para não tomar a escola como

[...] o único lugar em que se aprende. Fora dela, aprendem-se outras coisas que valem a pena ser aprendidas. Desse ponto de vista, a escola deve prestar bastante atenção para não ceder a uma certa tentação de arrogância em relação a outras formas de aprender. (CHARLOT, 2008, p. 179)

Pode haver uma certa tentação de arrogância a outras formas de aprender, como Charlot alerta acima, mas pode também haver uma certa tentação de arrogância ao pressupor a ocupação do tempo do/da adolescente e do/da jovem, ora como desocupado, sem nada para fazer, ora como ocupado demasiadamente com o trabalho no campo. Eles vivem no campo outras aprendizagens e relações – aprende-se, como ele/elas dizem nos textos, visitando vizinhos, encontrando-se no campo, na igreja, nas festas, lendo livros, “vendo coisas interessantes na TV”, “na internet”, “pensando sozinha”.

Outras formas de aprender e o que se aprende (cuidar das plantas, tocar violão, apreciar o campo, ouvir música, cuidar de animais, companheirismo, cozinhar, fazer queijos, negociar a venda de um

animal, o tempo da seca, o tempo das águas, etc.) supõem, também, outra experiência do tempo. Nesse sentido, o tempo integral cerceia o tempo de outras formas de aprender ao cercear o tempo do/da estudante com suas famílias, ao impor outras lógicas temporais para o seu dia a dia, por ocupar sobremaneira o seu tempo diário:

Se eu ficasse na escola de 7h às 11h30, o que eu aprenderia em questão? Aprenderia como ter um bom fim de tarde, ter mais tempo de conversar com os amigos, ler um livro que você tanto gosta, e o principal: ajudar e passar uma tarde com minha mãe e meu pai, que eu vejo tão pouco. E isso tudo eu aprenderia com as pessoas, com o mundo, ou até sozinha. Aqui fala uma aluna que ama viver no mundo da lua. (E18, sexo feminino, 14 anos)

Como o tempo integral amplia a relação dos/das estudantes com o campo?

Um sentido dessa ampliação pode ser encontrado no acesso a atividades envolvendo a arte, o corpo e o movimento, como discutimos na seção anterior, pois o sentido dessas aprendizagens se liga à sua relação com o mundo e com o outro, ou seja, com a sua vida como morador/a do campo compartilhada com amigos/as, famílias e comunidades nas quais se inserem.

Assim, a possibilidade de aprender música, por exemplo, evoca o campo, como em uma cena vivenciada pela pesquisadora em uma das escolas: durante o recreio, os/as estudantes solicitam a liberação dos violões (que não mais vão às salas de aula), e fazem uma roda de viola com as músicas que cantam o campo, memória e cultura. Forçam, assim, a entrada do campo na escola, ainda que por um tempo mínimo (trinta minutos) e fora da sala de aula.

Outra possibilidade de ampliação trazida pelos/as estudantes são as interligações que estabelecem entre aprender na escola e aprender na vida. A respeito dessas relações, Charlot (2001, 2005, 2008, 2013) destaca que aprendizagens na escola e fora dela são aprendizagens distintas, envolvem lógicas e propósitos distintos: “o que se aprende na escola permite dar sentido à vida, mas de outra maneira” (2001, p. 150).

Nas entrevistas, é possível captar o que o autor denomina de “lógica de ‘intersignificação’ entre os mundos” (CHARLOT, 2001, p. 150) nas relações que os estudantes estabelecem entre os saberes da escola (disciplinas escolares) e saberes envolvidos em suas práticas do campo:

Cláudio: - Matemática, ciências, português, tipo assim, ciências... pra fazer drenagem de um poço, aí tem que ter a altura da água, se puser a mangueira assim, sem ter uma bomba, ela não vai puxar pra cima. Tem que pôr pra baixo pra tirar a água. Aí vai adquirindo conhecimentos.

Pesquisadora: - Você aprendeu isso em ciências?

Cláudio: - É, e meu pai também mostrou lá.

Pesquisadora: - Fala dessas coisas que você aprende, achei interessante.

Cláudio: - Conta... fazer conta, tipo por cento, porcentagem. Na hora de vender um potro lá, se o cara não souber a matemática, vai tomar prejuízo. For vender uma banda de porco, uns 10 quilos de porco, aí tem que saber a matemática para não tomar prejuízo. Tem gente, direto lá, peão, que toma prejuízo por causa desse negócio de conta, alguns não sabe, né? Não estudou direito, aí toma prejuízo. Os que sabe mesmo gosta de passar a perna, aí tem que saber para ficar esperto.

Cláudio estabelece, desse modo, relações de intersignificação e encontra sentidos para aprender conhecimentos de ciências, que aprende com o pai e na escola; a matemática escolar, regida por modos de organização do pensamento, quase sempre escrito, e os modos de negociar do campo, matemática da vida, e argumenta sobre a *expertise* que precisa desenvolver para não tomar prejuízo pelos que sabem matemática “e passam a perna”, auferem maiores lucros no negócio.

Embora, nem tanto explícitas, como demonstrou Cláudio em suas explicações, Laís argumenta que “quase todas as aulas me ajudam no campo, porque a educação ensina sobre as plantas, Ciências e Matemática... Matemática, que vai calculando o espaço onde tem que plantar”.

A aula de Saberes e Valores do Campo, na qual os/as estudantes trabalham com a horta em pequenos espaços na escola, ou no entorno da comunidade, propicia o encontro com o campo: “A gente tem mais contato com a natureza porque na aula de Saberes e Valores do Campo a gente mexe com a terra, a gente também escreve para aprender [sobre o que fez], e eu acho muito bom”.

Entretanto, nem sempre a relação que se estabelece é de intersignificação, mas de “ruptura sem continuidade: ‘aprender na escola’ e ‘aprender a vida (na vida)’ são, aos olhos do aluno, duas coisas completamente diferentes” (CHARLOT, 2001, p. 150). Assim, ir à horta é, em especial, um momento de saída da sala de aula e de maior interação com os colegas (apreciado pelos/as estudantes), como eles/elas ressaltam nas entrevistas, momento em que o corpo se coloca em movimento.

O tempo escolar é, portanto, limitador do estabelecimento de relações mais significativas com o campo ao impor sobre esse momento de cultivo, de manejo da terra, a sua lógica: “Nós temos que ficar lá uns cinquenta minutos; aí dez minutos nós já vem vazado, mas dá tempo [de lidar com a horta]” (Júlio). Além da lógica temporal, há a lógica espacial. Lidar com a terra e retornar à sala de aula coloca o corpo em espaços

distintos, e nem sempre é possível conciliar a ida à horta com a limpeza desejada por eles/elas para o retorno à sala de aula “suja muito, suja as unhas, suja a roupa, e fica daquele jeito”. Assim, podemos encontrar lógicas concorrentes: lidar com a horta na escola e lidar com a horta em casa são duas coisas completamente diferentes.

Cabe, pois, refletir sobre a distância entre os propósitos da Educação do Campo, os delineamentos para as escolas do campo e as aprendizagens evocadas pelos/as estudantes na escola – o tempo integral no campo não favorece o estabelecimento de relações mais estreitas entre os/as estudantes e a vida no campo, embora essa seja uma das premissas das orientações curriculares para a escola em tempo integral no campo, compreendida como sinal

[...] de vida, de trabalho, de cultura e de relações sociais e deve expressar os interesses e necessidades de desenvolvimento das pessoas que vivem, trabalham e são do campo, e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano. (GOVERNADOR VALADARES, 2009, p. 16)

TECENDO SENTIDOS

Para os estudantes que participaram desta pesquisa, que acordam cedo e não faltam às aulas mesmo quando chove “tem que andar muito, uma hora e meia [na estrada de chão], porque não pode atravessar o ribeirãozinho que passa lá, enche e não tem como a gente passar” (Flávio), que vivenciam o aprisionamento do corpo, o cansaço (na escola e após a escola) que tem suas rotinas e de suas famílias modificadas pelo tempo integral, qual o sentido de ir à escola?

Para eles/elas, o sentido maior do tempo integral é a possibilidade de encontrar amigos/as. Mais tempo na escola, mais tempo com os amigos. Essa parece ser uma contradição pela preponderância das aprendizagens intelectuais e escolares em relação às aprendizagens relacionais e afetivas – enquanto as primeiras ultrapassam mais de 50% das evocações, as últimas ficam em torno de 15%. Entretanto os textos dos balanços de saber e as entrevistas mostram que, embora não sejam consideradas aprendizagens do tempo integral, a ampliação das possibilidades de encontro com o outro mobilizam os/as estudantes a estarem na escola todos os dias, porque “interage mais com os colegas que no tempo curto”, “passa mais tempo com os amigos”, “encontra mais os/as amigos”. A escola continua sendo, pois, um espaço relacional importante para os jovens, como outros estudos sobre relação com o saber têm demonstrado (CHARLOT, 2001), e o tempo integral no campo potencializa a força desse espaço de socialização juvenil.

Ainda com relação às aprendizagens intelectuais e escolares, o tempo integral faz diferença?

As reflexões feitas pelos/as estudantes, tanto nos balanços de saber quanto nas entrevistas, permitem conclusões interessantes a esse respeito. Nos balanços de saber, a diferença se apresenta como uma lógica do próprio aumento do tempo: se se tem mais aulas de uma mesma disciplina, aprende-se mais, obviamente. E aprender mais é importante “para ter um futuro”, “ter um trabalho”, “tirar carteira de motorista”. Assim, valoriza-se o aumento do tempo, como se valoriza a escola como importante para a vida, para se formar e ter um futuro. Valorização também encontrada nos estudos sobre relação com o saber e a escola (CHARLOT, 2001, 2009; DIEB, 2008).

O que chama a atenção na resposta dos/das estudantes a essa questão é a aproximação com o que Charlot denomina mobilização. “O conceito de mobilização implica a ideia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento” (CHARLOT, 2000, p. 55). Colocar-se em movimento é uma dinâmica interna e implica a atividade do sujeito, que é também uma “dinâmica interna” (CHARLOT, 2013).

Mais tempo na escola não significa necessariamente mais tempo para aprender. O que faz diferença para a maior parte dos/das estudantes entrevistados/as é o envolvimento com o estudo; o que eles chamam de “o aluno tem que querer”, “se dedicar”, “se esforçar”, “focar no estudo”:

A gente aprende pelo esforço, não é por causa do tempo. (Hana)

Você aprende menos, porque com o outro tempo a gente aprendia mais, porque a gente dedicava mais. Focava, estudava mesmo. Agora a gente fica cansado. (Luan)

O horário não é problema, é questão do aluno querer aprender. (E19, sexo feminino, 13 anos)

O cansaço se apresenta como uma marca das vivências em tempo integral dos/das estudantes do campo na ETI, marca também encontrada em outros estudos sobre o tempo integral (BRASIL, 2010a, 2010b), acentuada neste estudo pelo aprisionamento do corpo e por impor ao corpo lógicas temporais que desconsideram a vida do campo (acordar muito cedo, as atividades antes e após as aulas). Há um esquecimento do corpo, ritmos biológicos, necessidade de repouso, sono, momentos de produção ou descanso (TESTU, 2008).

Não há diferenças significativas quanto ao gênero com relação às aprendizagens, ao cansaço na escola e às atividades realizadas fora do espaço escolar ou ao desejo de aprender mais sobre profissões na escola (evocadas por um percentual pequeno nos balanços de saber), mas as

alunas são incentivadas ao estudo, especialmente pelas mães, para que não repitam a sua história de “donas de casa”, “encontrem um trabalho” e “tenham uma profissão”.

Os/as estudantes do campo, que vivenciam a experiência de tempo integral analisada, expõem realidades que confrontam os pressupostos da Educação do Campo: a pouca conexão entre escola e comunidades de entorno, o silenciamento sobre saberes ligados ao campo, as tensões entre o espaço da escola e o espaço do campo, o confinamento na sala de aula, as interferências que o tempo a mais na escola provoca em suas relações com o campo e as aprendizagens decorrentes dessas relações no espaço familiar e comunitário.

Ao reivindicarem aprendizagens ligadas ao corpo, à arte, ao movimento, experimentadas com o tempo integral, os sujeitos deste estudo contribuem para outros olhares sobre os/as estudantes do campo como dotados de existência, de corporeidade, o que certamente amplia as possibilidades da escola do campo com o tempo integral e do currículo na equação entre disciplinas escolares, saberes do campo e atividades artísticas e corporais.

Contribuem, também, para o fortalecimento do debate sobre Educação Integral, em tempo integral, ao reivindicarem o acesso a aprendizagens corporais, artísticas, culturais, estéticas, explicitando-se, assim, as tensões entre razão e corpo, que são históricas no campo da educação, e comprometem a formação integral.

Cumpramos reconhecer que a ETI valoriza a escola no campo ao ampliar o tempo de escola, quando se vive no Brasil, há séculos, o descaso com as escolas localizadas na zona rural e o fechamento de escolas. A ETI trata de modo igualitário escolas da cidade e do campo e, do ponto de vista do direito “ao mais tempo diário na escola”, considera tanto os estudantes da cidade, quanto os do campo como signatários desse direito.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

BRASIL. *Portaria Interministerial nº. 17*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo*. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8199-8-2-pesquisa-qualitativa-relatorio-enviado-010511-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jun. 2015.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo quantitativo*. Brasília: Ministério da Educação, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: jun. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Educação do campo: marcos normativos*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília, DF, 2014a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual operacional de Educação Integral*. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2015*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: out. 2015.
- CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa (Org.) *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP e Alí; Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 41-51.
- CAVALIERE, Ana Maria. As zonas de educação prioritária francesas: repercussões e paralelos no Brasil. In: MAURÍCIO, L. V.(Org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio, Faperj, 2014. p. 147-165.
- CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia V. Implicações da ampliação do tempo escolar nas relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 257-277.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHARLOT, Bernard. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização. Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, Bernard. *A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: Livpsic, 2009.
- CHARLOT, Bernard. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In: DIEB, M. (Org.). *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 173-181.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- COELHO, Lúgia Martha C. da Costa. História(s) da Educação Integral. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org.). *Em aberto*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, p. 83-96, abr. 2009.
- DIEB, Messias (Org.). *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ESPINDOLA, Haruf Salmen et al. Emergência do movimento social no campo: conflito entre posse e propriedade em Minas Gerais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL. *Anais ...* Rio de Janeiro; ANPUR, 2011. p. 1-18.

GOVERNADOR VALADARES. Secretaria de Educação. *Escola em tempo integral*: caderno 1. Governador Valadares: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=312770>>. Acesso em: set. 2016.

LOMONACO, Beatriz P. A escola rural: entre a internet e os sacis. In: DIEB, M. (Org.). *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 173-181.

MAURÍCIO, Lúcia V. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 875-898, out./dez. 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOLINA, Mônica C. Possibilidades e limites de transformação das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 185-197.

MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

TESTU, François. *Rythmes de vie et rythmes scolaires : aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson, 2008.

WALKERDINE, Valerie. *The mastery of reason*. London: Routledge, 1988.

MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA

Professora da Universidade Vale do Rio Doce – Univale –, Governador Valadares, Minas Gerais, Brasil
celeste.br@gmail.com

ARTIGOS

SUPORTE PARENTAL PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

IDONÉZIA COLLODEL BENETTI • MAURO LUÍS VIEIRA • ANNA MARIA FARACCO

RESUMO

A família tem sido relacionada tanto ao sucesso quanto ao fracasso das crianças na escola e tem sido apontada como fonte estimuladora da produtividade e do ajuste escolar, bem como da desvalorização da educação. A presente pesquisa investigou as expectativas e a concepção sobre suporte parental de 97 pais de crianças do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública de Florianópolis. Os instrumentos para a coleta de dados foram um questionário com perguntas abertas e um questionário socioeconômico. Ancorada no método de levantamento de dados, de cunho descritivo e exploratório e de natureza qualitativa, a pesquisa mostrou que ambos os pais colocam bastante ênfase no desenvolvimento cognitivo de seus filhos e oferecem recursos que podem auxiliar na obtenção de bons desempenhos acadêmicos.

SUPORTE PARENTAL • ESCOLAS • DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA • RENDIMENTO ESCOLAR

PARENTAL SUPPORT FOR FIRST GRADE CHILDREN

ABSTRACT

The family has been linked to both the success and the failure of children at school and also identified as a stimulating source of productivity and school adjustment. It has also been identified as a source of discouragement and devaluation of education. This study investigated the expectations and the conception of parental support among 97 fathers of first grade children in a public school in Florianópolis. The instruments selected for data collection were an interview with two open questions and a sociodemographic questionnaire. This research, anchored in a data collection method which is descriptive, exploratory and uses a qualitative approach, has shown that both fathers and mothers emphasise cognitive development and offer resources to help children reach positive academic performance.

PARENTAL SUPPORT • SCHOOLS • CHILD DEVELOPMENT • STUDENT ACHIEVEMENT

SUPPORT PARENTAL AUX ÉLÈVES DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

RÉSUMÉ

La famille est actuellement mise en rapport aussi bien avec la réussite qu'avec l'échec des enfants à l'école et est désignée comme la source de motivation pour la productivité et l'ajustement scolaire, de même que pour la dévalorisation de l'éducation. La présente recherche s'appuie sur une enquête portant sur les attentes et la conception de support parental menée auprès de 97 pères d'élèves de la première année de l'école élémentaire, dans un établissement public de la ville de Florianópolis. Les outils pour rassembler les données ont été un formulaire avec des questions ouvertes et un questionnaire socio-économique. La recherche, basée sur une méthode de collecte de données, de type descriptif et exploratoire et de nature quantitative, a montré que les deux parents mettent en avant le développement cognitif des enfants et offrent des ressources pouvant contribuer à l'obtention de bons résultats académiques.

**SUPPORT PARENTAL • ECOLES • DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT •
RENDEMENT DE L'ÉLÈVE**

APOYO PARENTAL PARA NIÑOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

La familia ha sido relacionada tanto con el éxito como con el fracaso de los niños en la escuela y se la ha considerado como fuente estimuladora de la productividad y del ajuste escolar, así como de desvalorización de la educación. El presente estudio investigó las expectativas y la concepción sobre el apoyo parental de 97 padres de niños del primer año de la educación básica en una escuela pública de Florianópolis. Los instrumentos para la recogida de los datos fueron un cuestionario con preguntas abiertas y un cuestionario socioeconómico. Basada en el método de relevamiento de datos, de cuño descriptivo y exploratorio y de naturaleza cualitativa, la investigación mostró que ambos padres enfatizan bastante el desarrollo cognitivo de sus hijos y ofrecen recursos que los pueden ayudar a obtener buenos desempeños académicos.

APOYO PARENTAL • ESCUELAS • DESARROLLO DEL NIÑO • RENDIMIENTO ESCOLAR

A FAMÍLIA TEM FIGURADO COMO PANO DE FUNDO DOS DISCURSOS QUE ENFOCAM TANTO o sucesso como o fracasso das crianças na escola e tem sido apontada como fonte estimuladora da produtividade e do ajuste escolar. No sentido inverso, ela tem sido responsabilizada por estar distante da vida estudantil dos filhos, funcionando como fonte de desestímulo, desinteresse e desvalorização da educação (PARO, 2007).

O suporte parental é uma expressão multidimensional utilizada para descrever várias formas de atuação, nas quais referências significantes – nesse caso, os pais¹ – influenciam o comportamento das crianças nas atividades do cotidiano (BEETS; CARDINAL; ALDERMAN, 2010; COLEMAN; MCNEESE, 2009). No Brasil, apesar da escassez de resultados empíricos relacionando o suporte parental a variáveis do contexto familiar e a crianças dessa faixa etária (ANDRADA et al., 2008), pesquisas têm evidenciado que esse tipo de suporte influencia de forma decisiva a vida acadêmica delas (ANDRADA et al., 2008; JEYNES, 2007).

Reforçando essa linha de raciocínio, os resultados do *Program for International Student Assessment – Pisa – 2009* (OECD, 2010) são ilustrativos de que os alunos de quinze anos de idade cujos pais leram livros com eles, durante o primeiro ano do ensino fundamental, alcançam pontuações significativamente mais elevadas nos testes do que aqueles cujos pais não tinham esse hábito. Outros achados também estiveram associados ao desempenho da leitura no Pisa e envolveram os pais nas seguintes atividades: falar sobre coisas que os filhos fizeram durante o

¹ Nesta pesquisa, a palavra "pais" estende-se aos cuidadores responsáveis pela criança.

dia; contar histórias para eles; brincar com o alfabeto; discutir livros, filmes ou programas de televisão; fazer as refeições principais juntos e passar o tempo apenas conversando com eles. Entretanto, a diferença é mais significativa na variável que envolveu a leitura, se comparada com as variáveis relacionadas às outras atividades.

No cenário mundial, o Brasil ocupa os 412º, 386º e 405º lugares em Leitura, Matemática e Ciências, respectivamente (OECD, 2010), e a dificuldade de aprendizagem é um dos motivos para a procura de atendimento psicológico na rede pública de saúde (D'AVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005). Assim, a tentativa de elaborar estratégias para prevenção das dificuldades de aprendizagem, promovendo estimulação ambiental e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo de crianças em transição para a primeira série, torna-se, por si só, um marco e revela a importância crucial dos ambientes próximos a elas.

Embora o suporte contínuo dos pais faça parte do interesse da criança e do adolescente, o envolvimento com as tarefas escolares e com a escola declina à medida que os filhos crescem (SIMON, 2001). Nessa perspectiva, algumas inquietudes impulsionam a investigação de como os pais/cuidadores percebem o suporte parental proporcionado aos filhos e de como se configura esse fenômeno para esses atores, adultos, com ações vitais na construção do desenvolvimento da criança e do adolescente.

Entende-se que o conhecimento sobre como os pais concebem o suporte oferecido aos filhos, advindo dos resultados desta pesquisa, pode auxiliar no desenho de projetos e programas de intervenção que trabalham com pais com o objetivo de maximizar os mecanismos de proteção e diminuir os fatores de risco para o desempenho acadêmico. A presente investigação mostra-se relevante uma vez que poderá trazer mais compreensão sobre como pais concebem o suporte oferecido aos filhos e seus resultados poderão auxiliar na apreensão dos aspectos dos contextos de desenvolvimento de meninos e meninas do primeiro ano do ensino fundamental. Tais resultados poderão nortear profissionais da educação na elaboração de programas de suporte parental que estimulem cuidados mais adequados na orientação das crianças.

Nesse prisma, os educadores podem trabalhar de maneira interdependente com os pais, considerando os cuidadores como agentes ativos do processo, e não como déficits ou sobrecarga para as escolas. Então, a partir dessa proposição, surge o interesse em investigar quais são as concepções sobre suporte parental dos pais de crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

MÉTODO

PARTICIPANTES E CONTEXTO

Os participantes da pesquisa foram 97 pais, não necessariamente casais, de crianças que frequentaram o primeiro ano do ensino fundamental de uma escola de educação básica municipal situada na capital do estado de Santa Catarina. É importante sublinhar que a ampla maioria dos participantes são os pais biológicos das crianças, com exceção de uma tia e uma avó. O grau de escolaridade da referida amostra é em sua maioria de ensino fundamental (32,0%) e médio (25,8%) e o rendimento mensal varia entre dois e quatro salários mínimos. Em muitos lares, a mãe é a única provedora financeira.

A escola possui 504 alunos pertencentes à comunidade local e também de outros bairros da cidade, conforme dados oferecidos pela secretaria escolar. Vários alunos são oriundos de lugares distantes da cidade; os pais procuram vagas nessa escola porque trabalham no mesmo bairro, o que favorece o acompanhamento das crianças até a instituição.

A instituição foi escolhida para a pesquisa por constituir uma referência em virtude de sua organização, de sua disciplina e de seus resultados acadêmicos. A proximidade em relação a duas universidades possibilita que essas instituições de ensino superior desenvolvam seus projetos didático-pedagógicos e de formação continuada, auxiliando professores e alunos da escola pesquisada.

Os informantes para este estudo foram incluídos intencionalmente, configurando uma amostra não probabilística. Os critérios de inclusão preconizavam que os pais tivessem filhos matriculados no primeiro ano do ensino fundamental.

INSTRUMENTOS

Um questionário com perguntas abertas foi elaborado e apresentou duas questões. A primeira, “O que seu filho precisa para ter um bom desempenho no 1.º ano do ensino fundamental?”, investigou as expectativas dos pais com relação ao desempenho escolar das crianças. A segunda, “Como você pode contribuir para que ele(a) tenha um bom desempenho no 1.º ano do ensino fundamental?”, buscou averiguar o suporte parental como fenômeno de promoção para o aprendizado acadêmico no início dessa fase escolar. Para identificar as variáveis relacionadas à composição sociodemográfica das famílias pesquisadas, foi aplicado um questionário com as variáveis clássicas da Sociologia: escolaridade dos pais, renda familiar e sexo dos pais.

PROCEDIMENTOS²

A aplicação dos instrumentos ocorreu no segundo semestre de 2013 durante a reunião de pais, a partir do horário de entrada (18h30), agendada para a entrega das notas do bimestre. À medida que chegavam, eles eram convidados a participar da pesquisa. Os pais responderam os

2

Esta pesquisa foi ancorada em parâmetros éticos de acordo com a Resolução n. 196 do Conselho Nacional de Saúde e submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC -, sendo aprovada sob o Parecer n. 466/12. Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - foi entregue a cada participante.

questionários enquanto aguardavam sua vez para conversar com a professora. A pesquisadora permaneceu no local fazendo monitoria para esclarecimento de dúvidas durante a coleta. Os participantes foram identificados como P1, P2, P3... P97.

TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

O questionário foi analisado sob a perspectiva da abordagem qualitativa, de acordo com as técnicas de investigação da análise de conteúdo proposta por Bardin (1999), que proporcionaram buscar as expectativas dos pais sobre o desempenho acadêmico das crianças e a concepção deles sobre o suporte parental oferecido aos filhos, envolvendo os seguintes procedimentos: organização do material e sistematização das ideias, categorização dos dados em unidades de registros e tratamento dos dados. As inferências e as interpretações, obtidas das unidades de registros dos informantes, foram transformadas em elementos temáticos. As expressões com sentidos idênticos ou similares foram agrupadas em categorias.

A categorização foi também trabalhada por um juiz, de modo a medir a fidelidade da classificação. Então, foram elaboradas planilhas e foi contabilizada a frequência de cada palavra, cujo cômputo gerou a média do índice de concordância entre juízes em relação ao total de componentes de cada categoria. Os valores, interpretados pelo Índice Kappa ($Kappa = \frac{n. \text{ de concordâncias}}{n. \text{ total de concordâncias} + n. \text{ de discordâncias}}$), indicaram o nível de anuência entre pesquisadora e juiz. Nesse caso, os valores atribuídos por ambos encontravam-se dentro do intervalo entre 0,80 e 1,00, considerados quase perfeitos (COHEN, 1960).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do material coletado gerou quatro categorias para a primeira pergunta do questionário. Os pais esperam que seus filhos se desenvolvam psicossocial e cognitivamente, sejam disciplinados e tenham as habilidades sociais necessárias para frequentar o 1.º ano do ensino fundamental. Para cada categoria, foi elaborada uma definição com base no discurso dos pais. Todas estão registradas no Quadro 1.

QUADRO 1
CATEGORIAS E DEFINIÇÃO DAS EXPECTATIVAS DOS PAIS SOBRE O
DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO DOS FILHOS

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO
Desenvolvimento cognitivo	É o processo que envolve o uso da concentração para adquirir, processar, entender, organizar e armazenar informações; é a soma daquilo que se percebe, descobre e aprende, abrange a combinação de comprometimento e participação ativa da criança visando a um desempenho acadêmico positivo.
Disciplina	É um fenômeno que significa frequência, constância, habitualidade; é o compromisso no cumprimento dos deveres e das obrigações, das regras e dos ordenamentos.
Desenvolvimento psicossocial	Refere-se à percepção de se estar protegido de riscos, perigos ou perdas, implicando certo grau de liberdade, certeza e autoconfiança; é um estado afetivo que inclui satisfação com as necessidades básicas, felicidade e ausência de preocupação.
Habilidades socioemocionais	É um conjunto de comportamentos marcados por boas maneiras, respeito, atenção, consideração com outras pessoas, habilidade de entender a condição do outro e capacidade de reconhecer emoções que são vividas por outra pessoa, envolvendo manifestações de afeição, companheirismo, etc.; são interações recíprocas entre pessoas, uma boa relação com elas, que pode ser marcada pela solidariedade, prestatividade, etc.

Fonte: Acervo dos autores.

Quanto à categorização das expectativas que pais têm sobre ter uma criança no 1.º ano do ensino fundamental, observou-se que a dimensão do desenvolvimento cognitivo é percebida como o armazenamento de informações; é tudo o que a criança descobre e aprende: “Ele precisa prestar atenção para aprender o que a professora ensina (P6)”. Nessa categoria, os discursos revelaram ser imprescindível que a criança não faça barulho durante a explicação da matéria para que a aprendizagem seja efetiva: “Sempre digo para ela ficar quieta e participar da aula, aí com certeza ela vai aprender (P38)”. Assim, para os participantes, prestar atenção no assunto ensinado é o que vai levar o filho a adquirir o conteúdo dado.

A disciplina é concebida como um fenômeno que implica compromisso no cumprimento dos deveres, das obrigações, das regras e dos ordenamentos. Esses ingredientes são apontados quando é dito que é *muito importante ter “hora para fazer as tarefas. Ela chega em casa e já vai para o banho; depois janta e faz os deveres (P23)”*.

A categoria relativa ao desenvolvimento psicossocial é concebida como um estado afetivo que inclui satisfação com as necessidades básicas, felicidade e ausência de preocupação. Assim, proteção e suprimento das necessidades básicas parecem ser fundamentais na concepção dos pais pesquisados. Para dar esse suporte, há esforço pessoal conforme registrado por P3: “Faço hora extra para dar tudo o que ele precisa, quero que ele tenha todo o tempo para estudar e ser feliz”.

Os pais que compõem essa amostra acreditam que, para ter um bom desempenho escolar, seus filhos precisam ter boas maneiras, principalmente no trato e na atenção para com os colegas de turma. Na categoria relativa às habilidades socioemocionais, a solidariedade e a

cooperação foram apontadas como fundamentais e são ilustradas nos discursos de P45 e P18, respectivamente: “Digo para ela para dividir o lanche com os coleguinhas e ajudar eles”; “Acho que não é só estudar, mas também se comportar de forma boa, ser gentil com os amiguinhos, ser companheiro e ajudador e ter bom relacionamento com a professora”.

Os componentes de cada categoria foram listados e sua frequência foi computada, em números absolutos. Os escores mais altos estiveram relacionados ao desenvolvimento cognitivo e agregaram valores maiores para a importância de prestar atenção ao conteúdo dado na escola. A Tabela 1 especifica as diferenças entre as categorias e mostra, mais detalhadamente, os escores relativos à frequência atribuída aos componentes de cada uma delas.

TABELA 1
CATEGORIAS E COMPONENTES ELABORADOS A PARTIR DAS RESPOSTAS
SOBRE CONCEPÇÃO DE SUPORTE PARENTAL

CATEGORIAS	COMPONENTES DA CATEGORIA	FREQUÊNCIA
Disciplina	Ter compromisso	19
	Ser responsável	23
	Ter limites	25
	Respeitar horários	6
	Ser comportado	15
	Total	88
Desenvolvimento cognitivo	Prestar atenção	85
	Ser estudioso	37
	Saber os numerais, as vogais e o alfabeto	34
	Ter bom rendimento em sala de aula	11
	Gostar de ler livros	34
	Aprender	47
	Fazer as tarefas	41
	Total	292
Desenvolvimento psicossocial	Não ter medo de desafios	22
	Sentir-se bem na escola	17
	Ser feliz	11
	Estar descansado	4
	Estar bem alimentado e limpo	15
	Total	69

Fonte: Acervo dos autores.

A segunda pergunta do questionário gerou também quatro categorias, apresentadas no Quadro 2, com suas respectivas definições. Os pais apontaram a importância do suporte parental no processo cognitivo, na orientação e na supervisão da criança, na proteção e no bem-estar dos filhos e nas habilidades no trato com as pessoas.

QUADRO 2
CONCEPÇÃO SOBRE SUPORTE PARENTAL: CATEGORIAS, DEFINIÇÕES E
COMPONENTES DAS CATEGORIAS

CATEGORIAS	DEFINIÇÕES
Processo cognitivo	Compreende o processo que envolve a estimulação para a atenção concentrada, o interesse pelos estudos, o gosto pela leitura, a aquisição de habilidades matemáticas e a aprendizagem do alfabeto, com vistas a um desempenho acadêmico positivo.
Orientação parental	É a supervisão dos pais visando à criação de regras e à promoção de responsabilidades no cumprimento dos deveres, obrigações e ordenamentos, pautados também no exemplo pessoal.
Suporte socioemocional	Refere-se ao tempo e aos recursos oferecidos para conversas, cuidado, apoio e orientação junto à criança, visando à proteção contra riscos, perigos ou perdas, na tentativa de gerar certo grau de liberdade, certeza e autoconfiança; é a promoção do bem-estar da criança, incluindo satisfação de necessidades básicas, felicidade e ausência de preocupação, além da parceria pais-escola.
Habilidades sociais	É um conjunto de comportamentos marcados por boas maneiras, respeito, atenção, consideração com outras pessoas, incluindo os membros da família, ancorados no suporte parental para o que é certo e errado.

Fonte: Acervo dos autores.

Com relação à categoria que se refere ao processo cognitivo, observou-se que pais veem a importância de oferecer suporte parental para que seus filhos consigam ter êxito no ano acadêmico. Há empenho em estimular a criança, promovendo interesse pelas tarefas escolares: “Ajudo nas tarefas. Acho que é importante saber ler e escrever e por isso fico dizendo que ele tem que prestar atenção nas aulas. Espero que ele goste de aprender a ler (M29)”. Essa categoria é percebida e caracterizada como um processo que envolve os pais na estimulação do uso da concentração para adquirir, entender, organizar e armazenar informações e seu acompanhamento nas atividades escolares e auxílio no desempenho escolar das crianças.

Nessa categoria, ficou registrada a preocupação com a transição da educação infantil para o ensino fundamental: “Fico pedindo para ele prestar atenção nas aulas. Acho que a concentração é o que parece ser o maior desafio nesse 1.º ano, porque antes eles tinham mais tempo para brincar e agora as coisas são diferentes (M41)”.

A orientação parental é concebida como um fator importante para o desenvolvimento acadêmico dos filhos: “Tento insistir para ela ser responsável, respeitar colegas e professores e ter interesse no aprendizado. Ajudo a fazer os deveres. Tento dar exemplo, fazendo o que é correto. Primeiro eu tenho que dar exemplo (P27)”. Essa categoria é percebida como a supervisão dos pais visando à criação de regras e à promoção de responsabilidades no cumprimento dos deveres, das obrigações e dos ordenamentos, pautados também no exemplo pessoal.

Quanto ao suporte socioemocional, observou-se que pais procuraram apoiar os filhos oferecendo proteção a possíveis riscos e provendo o bem-estar da criança, que, na concepção deles, inclui a satisfação das necessidades básicas: “Ofereço várias oportunidades boas na vida,

mostro coisas diferentes e tento aproximá-las com o ensino. Acompanho o desenvolvimento dele na escola (P40)”.

No que diz respeito às habilidades sociais, os participantes enfatizaram ser fundamental que haja suporte em relação às boas maneiras, à atenção e à consideração para com outras pessoas: “Os pais devem ser os primeiros a dar exemplo. Aliás, a educação vem de casa. Os professores fazem a parte deles e os pais precisam fazer a sua. Minha filha deve ser educada e tratar bem a todos. Ensino que ela tenha bom relacionamento com a professora e os colegas (P7)”. As habilidades sociais estão pautadas por comportamentos de boas maneiras, respeito, ancorados no suporte parental para o que é certo e errado.

A Tabela 2 apresenta os escores relativos à frequência atribuída aos componentes de cada categoria, estabelecida com base nas respostas à segunda pergunta. Os escores relacionados à orientação parental foram os mais altos e estão ligados ao exemplo pessoal – ser um pai exemplar.

TABELA 2
CONCEPÇÃO SOBRE OS RECURSOS DISPONÍVEIS PARA SUPORTE PARENTAL: CATEGORIAS, COMPONENTES E SUA FREQUÊNCIA

CATEGORIAS	COMPONENTES DA CATEGORIA	FREQUÊNCIA
Orientação parental	Fazer o que é correto	20
	Impor regras	38
	Impor respeito	45
	Ser um pai exemplar	46
	Total	159
Processo cognitivo	Advertir que deve prestar atenção	29
	Despertar o gosto pela leitura	17
	Dar várias oportunidades boas na vida	20
	Acompanhar nas atividades escolares	32
	Ajudar em seu desempenho	20
	Oferecer livros e jogos educativos	21
	Mostrar a importância da escola	7
	Total	146
Suporte socioemocional	Não ter medo de desafios	11
	Sentir-se bem na escola	29
	Ser feliz	15
	Estar descansado	14
	Estar bem alimentado e limpo	8
	Total	77
Habilidades sociais	Dar educação	30
	Ensinar como tratar as pessoas	59
	Estimular relacionamentos	25
	Total	104

Fonte: Acervo dos autores.

Constatou-se que os pais concebem o suporte parental como a participação, a presença e o envolvimento dos pais nas atividades concernentes ao desenvolvimento cognitivo, à disciplina, às habilidades sociais e ao desenvolvimento psicossocial da criança: “Eu dialogo com ela e estímulo as brincadeiras em família. Acompanho nos deveres de casa e procuro acompanhar seu desempenho escolar. É importante oferecer estímulos por meio de atividades lúdicas (P9)”. Para os participantes desta pesquisa, os pais devem empenhar-se para que seus filhos estejam concentrados para aprender, cumpram seus deveres e obrigações, obedçam a regras e ordenamentos, estejam satisfeitos e felizes e tenham uma boa relação com as pessoas.

Nessa amostra, os participantes concebem alguns comportamentos para suporte parental, tais como o processo que envolve a estimulação da criança, a supervisão de regras e o cumprimento das obrigações, a promoção do bem-estar da criança e o suporte parental para a compreensão do que é certo e errado, com vistas a um desempenho acadêmico positivo. Eles demonstraram a necessidade de acompanhar e estimular a aprendizagem, o cumprimento de regras com base no próprio exemplo, oferecer apoio e orientação, visando à proteção contra riscos, perigos ou perdas, ser parceiros da escola e ensinar comportamentos de boas maneiras, respeito e atenção às pessoas.

Ainda é possível pensar na relevância de considerar que pode haver convergência entre os cuidadores quando se trata do processo de socialização e educação da criança. Para os pais investigados, ser mãe ou pai significa pôr em prática um projeto vital educativo, no qual ambos investem intensamente em nível pessoal e social, assumindo a responsabilidade de dar sentido e conteúdo à vida em família.

Considerando a característica da amostra desta pesquisa, infere-se que o modelo cultural do pai emocionalmente distante, que suporta economicamente a família, parece estar sendo substituído pelo modelo cultural do “novo pai”, mais envolvido com os filhos e emocionalmente aberto, quer para as crianças, quer para a cumplicidade com a companheira, no quesito educação dos filhos. Nesse modelo cultural, os pais surgem comprometidos com a vida da sua família de maneira muito mais profunda do que aquelas que caracterizaram o envolvimento dos seus próprios pais (GABRIEL; DIAS, 2011; MEINCKE; CARRARO, 2009).

Pode-se sugerir que os homens, hoje em dia, talvez confrontados por pressões crescentes em vários domínios (familiar, cultural, etc.), estão mais envolvidos na vida familiar (BOSSARDI et al., 2013). Tal envolvimento tem estado presente nas tarefas domésticas e nos cuidados prestados aos filhos quando adotam atitudes e comportamentos mais adequados em termos emocionais e mais ajustados a uma relação mais próxima com seus filhos e mais igualitária com suas companheiras (CONNELL, 2006).

Verificou-se ainda que os pais dão ênfase ao desenvolvimento cognitivo de seus filhos. Vale destacar a importância das expectativas dos pais quanto ao desenvolvimento escolar dos filhos. Uma análise mais detalhada dos fatores considerados no envolvimento parental, realizada em um estudo de meta-análise dos resultados quantitativos de 25 pesquisas sobre o tema, revelou que a aspiração/expectativa dos pais sobre o desempenho acadêmico dos filhos foi o fator que obteve as mais fortes correlações com o desempenho, quando comparada ao resultado obtido entre envolvimento parental e desempenho acadêmico (FAN; CHEN, 2001). Essa constatação aponta a importância dada pelos pais à escola e ao desenvolvimento acadêmico.

Evidências empíricas assinalam que o suporte parental tem correlação significativamente positiva entre a escolaridade dos pais e o desempenho escolar da criança. Pais mais escolarizados estão mais inclinados a oferecer suporte parental para seus filhos e as expectativas escolares dos pais estão atreladas a seu nível de escolaridade (ANDRADA et al., 2008, 2009; SHRINER; MULLIS; SHRINER, 2010). É esperado que os filhos tenham uma escolaridade semelhante àquela de seus pais e é desejável que eles a ultrapassem (ARROYO, 2009).

Assim, quanto mais elevado o nível de escolaridade dos pais, mais capacidade existe para prestar um auxílio eficaz em casa e enfatizar o valor da educação, que pode ser um fator importante para o progresso e para a ascensão social, de acordo com esforços e habilidades individuais. Neste trabalho, constatou-se que apenas 11 participantes têm curso superior; a maioria concluiu apenas o ensino fundamental ou tem o ensino médio completo. Apesar desse nível de escolarização, eles demonstraram valorizar significativamente os componentes das categorias desenvolvimento e processo cognitivo.

É possível, portanto, que existam outros fatores, não detectados por esta pesquisa, que levaram os participantes a essa valorização. Parece que a ênfase em valores relacionados à educação é característica cultural disseminada no macrossistema brasileiro, já que os pais brasileiros veem na educação uma oportunidade para que seus filhos alcancem melhores empregos e salários e consigam ascender socialmente, minimizando as desigualdades para as futuras gerações da família (RIBEIRO; NEDER, 2009). O valor dado à educação e à escola como recurso para alcançar *status* social pode ser o motor da ênfase na promoção do desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Verificou-se que, além de valorizarem a dimensão do desenvolvimento cognitivo, os pais também oferecem recursos que podem auxiliar na obtenção de bons desempenhos acadêmicos. Os resultados sobre suporte parental mostraram que os participantes oferecem recursos, tais como livros e jogos educativos, compatíveis com as preocupações relativas ao desenvolvimento na sala de aula.

Embora a desvantagem econômica represente um desafio ao suporte parental, nessa amostra a maioria dos participantes, pertencentes à classe social popular (DUARTE; LEAL, 1998), se esforça para oferecer recursos que estimulem e promovam o desenvolvimento cognitivo dos filhos. As limitações impostas por condições financeiras desfavoráveis conduzem a poucas possibilidades de estimulação intelectual, tais como disponibilidade de materiais (brinquedos, livros, lugar para estudo), passeios pagos (museus, parques de diversões, teatros), além de outros itens necessários ao desenvolvimento infantil.

Pesquisas têm revelado que filhos de pais com poder aquisitivo frequentam a escola por mais tempo, tendo um currículo com mais anos de escolaridade (ESTEVES, 2009; FERREIRA; MARTURANO, 2002). Nesse caso, os participantes enfatizaram que seus filhos devem ter “bom rendimento em sala de aula, gostar de ler livros, fazer as tarefas. Compror brinquedos com números e letras, livros e jogos educativos e mostro a importância da escola (M37)” e parecem esforçar-se por prover os recursos necessários ao bom desenvolvimento acadêmico.

A revisão da literatura aponta a família como fonte de estímulos para a aquisição de novos conhecimentos favorecendo o desenvolvimento de habilidades necessárias para a compreensão de leitura (GUIDETTI; MARTINELLI, 2009; SANTOS; MARTINELLI; MONTEIRO, 2012; FAN; WILLIAMS; WOLTERS, 2012). Assim, é válido considerar, entretanto, que, embora a renda familiar não esteja ligada diretamente à valorização do desenvolvimento cognitivo, essa variável tem mostrado efeito indireto sobre o desempenho cognitivo na escola quando associada aos recursos do ambiente familiar tais como disponibilidade de brinquedos, livros e revistas (FERREIRA; BARRERA, 2010).

Ademais, a desvantagem econômica pode ser acentuada pela baixa escolaridade (RIBEIRO; NEDER, 2009) e esses dois fatores têm sido apontados como variáveis de risco ao desenvolvimento. Porém, nessa amostra, as condições de vida parecem não afetar as expectativas e o suporte que os pais oferecem a seus filhos.

Vale salientar que o suporte parental não se limita apenas a oferecer uma atmosfera econômica estável. O envolvimento dos pais precisa estar presente em outros aspectos da vida em família, tais como organização familiar, adoção de regras, rotinas para as atividades da criança, participação mais efetiva na vida escolar dos filhos e, principalmente, engajamento em um suporte emocional adequado à criança (MARTURANO; FERREIRA, 2004).

Os pais estão envolvidos com a criança, exercendo múltiplas atividades com os filhos – no estabelecimento de horários mais rígidos e na responsabilidade dos cuidados, mesmo quando trabalham fora de casa durante todo o dia (CRAIG, 2006). Nessa amostra, os recursos do ambiente familiar confirmam que os pais impõem horários para as atividades

cotidianas. As crianças têm regras e horários e os pais acompanham as atividades escolares dos filhos – reuniões na escola, acompanhamento de cadernos e notas, supervisão do estudo e das lições, como se verifica no discurso de P29: “Procuro estar sempre presente nas reuniões da escola. Acho muito importante dedicar tempo para ajudar nos deveres. Em casa leio sempre e isso é para despertar o gosto pela leitura”.

Além da supervisão e do acompanhamento acadêmico, os pais investem tempo para fazer atividades com os filhos, principalmente conversar sobre como foi o dia na escola, brincar, ouvir a criança e os assuntos que ela traz. Vale enfatizar que o relacionamento “pais-criança” e o ambiente de suporte à aprendizagem desenvolvido no lar são apontados como fatores promotores do sucesso escolar (ANDRADA et al., 2009; BENETTI et al., 2013; MARTURANO, 2006).

O suporte parental mais efetivo leva os pais a aproximarem-se mais da escola e dos professores e essa interação próxima e positiva pode afetar a satisfação docente e levar os profissionais de sala de aula a darem mais atenção aos alunos provenientes dessas famílias, havendo maior propensão para que esses professores identifiquem, precocemente, problemas que possam inibir a aprendizagem, prevenindo o insucesso acadêmico e evitando, entre outras coisas, a evasão escolar dessas crianças (SCHNEIDER; KEESLER; MORLOCK, 2010). As crianças que se beneficiam de relações de apoio por parte de seus pais adaptam-se mais favoravelmente a novos ambientes sociais, onde mostram possuir competências sociais com os adultos e com os pares (WISE; KING, 2008) e competências de aprendizagem autorregulada (LEE; HAMMAN; LEE, 2007).

A participação ativa dos pais, em contato direto com os filhos, em casa, em atividades de aprendizagem, tem sido reportada como sendo duas vezes mais preditiva de sucesso acadêmico do que a renda familiar; também alguns programas intensivos, que orientam como desenvolver suporte parental, tiveram efeitos que foram dez vezes maiores do que os demais fatores envolvidos no processo de alcançar melhor desempenho escolar (CREECH, 2009; KRISTJÁNSSON; SIGFÚSDÓTTIR, 2009). Notadamente, ao examinar o impacto conjunto da escola e da família sobre atitudes e desempenho escolar, os processos familiares foram considerados mais potentes na produção de mudanças do que processos escolares (ROCHA-SCHMID, 2010).

É importante realçar que o perfil dos pais cujas crianças têm sucesso acadêmico exhibe características abordadas nesta pesquisa e envolve os seguintes elementos: a) estabelecimento de rotina na família, incluindo hora para deitar e levantar, bem como jantar com a criança; b) assistência nas tarefas escolares; c) monitoramento de outras atividades relativas ao contexto escolar; d) encorajamento da leitura, da escrita e de conversas/discussões entre os membros da família (MORGAN; NUTBROWN; HANNON, 2009; SWARTZ et al., 2011).

Com relação a esta pesquisa, pode-se afirmar que seus participantes proporcionam suporte parental adequado e, conseqüentemente, um ambiente protetivo para seus filhos. Eles participam da vida escolar das crianças, oferecem cuidados em um ambiente seguro e estável, estimulam a intelectualidade e ainda estão de acordo quanto à condução e às diretrizes a serem utilizadas na orientação da criança.

Entretanto, como limitação deste estudo, é possível que a predominância da dimensão relacionada ao desenvolvimento cognitivo tenha recebido influência do contexto da coleta de dados, já que os questionários foram respondidos na escola durante a entrega das notas do boletim. É importante ainda que futuros estudos investiguem se existem diferenças entre o suporte parental oferecido para meninos e meninas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como provedores de suporte parental, os pais desempenham um papel crucial no modo como a criança se desenvolve e vivencia novos contextos de desenvolvimento. Então, se faz necessária a criação de ambientes favoráveis para o desenvolvimento da criança. O espaço interior e o exterior da casa são os primeiros ambientes que propiciam aquisições de experiências e interações com os membros da família. Nesses espaços estão a disponibilidade e a qualidade dos recursos (brinquedos, objetos, material para leitura e desenho, estimulação dos pais, engajamento em atividades, brincadeiras e jogos com seus filhos). Dessa forma, a casa torna-se o ambiente que mais favorece e estimula o desenvolvimento da criança.

A transição do aluno para o ensino fundamental é uma tarefa de desenvolvimento familiar para a qual principalmente os pais têm que se reorganizar. É um momento de exigências relacionadas a novas tarefas e adaptações e o suporte parental é imprescindível para a promoção do funcionamento e do bem-estar pessoal de cada membro da família.

As formas de controle e disciplina parental sobre os filhos refletem-se no número de decisões que os pais tomam, na quantidade de supervisão que exercitam e no número de regras que impõem aos filhos. Sem dúvida, o que os pais fazem com os filhos em casa é muito mais importante do que qualquer outro fator aberto à influência educativa. Disciplina, combinada com níveis de apoio parental elevados, parece ser uma preocupação dos pais para que os filhos tenham um bom desempenho na escola.

Entretanto, é prudente enfatizar que o suporte parental também pode beneficiar outras pessoas e outros ambientes, que vão além do lócus doméstico e da sala de aula e envolvem os professores, a escola, os próprios pais, assim como outras crianças da família. A comunidade, por sua vez, também recebe os benefícios do suporte parental, já que

crianças ajustadas à escola geralmente apresentam comportamentos adequados no entorno da casa e da escola. Independentemente do nível socioeconômico e de escolaridade, todas as famílias podem fazer suporte parental para que as crianças alcancem progresso e sucesso na vida acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ANDRADA, E. G. C. et al. Fatores de risco e proteção para a prontidão escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 28, n. 3, p. 536-547, out./dez. 2008.
- ANDRADA, E. G. C. et al. Prontidão escolar e estresse parental. *Psicologia para América Latina*, v. 18, n. 1, p. 16-28, jan./abr. 2009.
- ARROYO, M. G. Educação popular, saúde, equidade e justiça social. *Cadernos Cedes*, v. 29, n. 79, p. 401-418, set./dez. 2009.
- BARDIN, I. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1999.
- BEETS, M. W.; CARDINAL, B. J.; ALDERMAN, B. L. Parental social support and the physical activity-related behaviours of youth: a review. *Health Education & Behavior*, v. 37, n. 5, p. 621-644, Jan./Mar. 2010.
- BENETTI, I. C. et al. Estresse e suporte parental: diferentes tipos e características sociais nas famílias. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, v. 10, p. 65-82, jul./dic. 2013.
- BOSSARDI, C. N. et al. Engajamento paterno no cuidado a crianças de 4 a 6 anos. *Psicologia Argumento*, v. 31, n. 73, p. 237-246, abr./jun. 2013.
- COHEN, J. A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, v. 20, p. 37-46, Apr. 1960.
- COLEMAN, B.; MCNEESE, M. From home to school: the relationship among parental involvement, student motivation and academic achievement. *The International Journal of Learning*, v. 16, n. 7, p. 459-470, July/Sept. 2009.
- CONNELL, R. W. *Gender*. Cambridge: Polity Press, 2006.
- CRAIG, L. Does father care mean fathers share? A comparison of how mothers and fathers in intact families. *Gender & Society*, v. 20, n. 2, p. 259-281, Apr./June 2006.
- CREECH, A. *The role of the family in supporting learning*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- D'AVILA-BACARJI, K. G. D.; MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. S. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 1, p. 107-115, jan./abr. 2005.
- DUARTE, L. D.; LEAL, O. F. *Doença, sofrimento, perturbação: pesquisas etnográficas*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998.
- ESTEVES, L. A. Incompatibilidade escolaridade-ocupação e salários: evidências de uma empresa industrial brasileira. *Revista Brasileira de Economia*, v. 63, n. 2, p. 77-90, abr./jun. 2009.
- FAN, X.; CHEN, M. Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, v. 13, n. 1, p. 1-22, Sept./Dec. 2001.
- FAN, X.; WILLIAMS, C.; WOLTERS, C. Parental involvement in predicting school motivation: similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, n. 105, p. 21-35, July/Sept. 2012.
- FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 1, p. 35-44, jan./mar. 2002.
- FERREIRA, S. H. A.; BARRERA, S. D. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *Psico PUCRS*, v. 41, n. 4, p. 462-472, out./dez. 2010.

GABRIEL, M. R.; DIAS, A. C. D. Percepções sobre a paternidade: descrevendo a si mesmo e o próprio pai como pai. *Estudos de Psicologia*, v. 16, n. 3, p. 253-261, set./dez. 2011.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S. C. M. Desempenho em leitura e suas relações com o contexto familiar. In: SANTOS, A. A.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. (Org.). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 283-309.

JEYNES, H. W. The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education*, v. 42, n. 1, p. 82-110, Jan./Apr. 2007.

KRISTJÁNSSON, A. L.; SIGFÚSDÓTTIR, I. D. The role of parental support, parental monitoring, and time spent with parents in adolescent academic achievement in Iceland: a structural model of gender differences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 53, n. 5, p. 481-496, out./dez. 2009.

LEE, P.; HAMMAN, D.; LEE, C. The relationship of family closeness with college students' self-regulated learning and school adjustment. *College Student Journal*, v. 41, n. 4, p. 779-788, July/Sept. 2007.

MARTURANO, E. M. O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 3, p. 498-506, abr./jun. 2006.

MARTURANO, E. M.; FERREIRA, M. C. T. A criança com queixas escolares e sua família. In: MARTURANO, E. M.; LINHARES, B. M.; LOUREIRO, S. R. (Org.). *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*. São Paulo: Fapesp/Casa do Psicólogo, 2004. p. 217-246.

MEINCKE, S. K.; CARRARO, T. E. Vivência da paternidade na adolescência: sentimentos expressos pela família do pai adolescente. *Texto Contexto em Enfermagem*, v. 18, n. 1, p. 83-91, jan./mar. 2009.

MORGAN, A.; NUTBROWN, C.; HANNON, P. Fathers involvement in young children's literacy development: implications for family literacy programmes. *British Educational Research Journal*, v. 35, n. 2, p. 167-185, Jan./Apr. 2009.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Pisa 2009. Results: overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes*. Paris: OECD, 2010.

OLIVEIRA, S. L. *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2007.

PARO, V. H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2007.

RIBEIRO, R.; NEDER, H. D. Juventude(s): desocupação, pobreza e escolaridade. *Nova Economia*, v. 19, n. 3, p. 475-506, set./dez. 2009.

ROCHA-SCHMID, E. Participatory pedagogy for empowerment: a critical discourse analysis of teacher-parents' interactions in a family literacy course in London. *International Journal of Lifelong Education*, v. 29, n. 3, p. 343-358, Jan./Apr. 2010.

SANTOS, A. A.; MARTINELLI, S. C.; MONTEIRO, R. M. Suportes e recursos familiares: relações com o contexto escolar. In: BAPTISTA, M. N.; TEODORO, L. M. (Org.). *Psicologia de família*. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 135-144.

SCHNEIDER, B.; KEESLER, V.; MORLOCK, L. Les influences familiales sur l'apprentissage et la socialisation des enfants. In: DUMONT, H.; INSTANCE, D.; BENAVIDES, F. *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*. Paris: OCDE, 2010. p. 265-283.

SHRINER, M.; MULLIS, R. L.; SHRINER, B. Variation in family structure and school-age children's academic achievement: a social and resource capital perspective. *Marriage & Family Review*, v. 46, n. 7, p. 445-67, May/Aug. 2010.

SIMON, B. Family involvement in high school: predictors and effects. *NASSP Bulletin*, v. 627, n. 85, p. 8-19, Sept./Nov. 2001.

SWARTZ, T. T. et al. Safety nets and scaffolds: Parental support in the transition to adulthood. *Journal of Marriage and Family*, v. 73, n. 2, p. 414-429, Apr. 2011.

WISE, R.; KING, A. Family environment as a predictor of the quality of college students' friendships. *Journal of Family Issues*, v. 29, n. 6, p. 828-848, Jan./Mar. 2008.

IDONÉZIA COLLODEL BENETTI

Mestre em Psicologia e em Letras e doutoranda em Saúde Coletiva na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
idonezia@hotmail.com

MAURO LUÍS VIEIRA

Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
maurolvieira@gmail.com

ANNA MARIA FARACCO

Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
anna_marbr@yahoo.com.br

ARTIGOS

COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS INTERCULTURAIS

VERA MARIA FERRÃO CANDAU

RESUMO

Na sociedade brasileira existe uma crescente sensibilidade para a temática das diferenças culturais que se manifesta em diversos âmbitos sociais. No entanto, no que se refere à educação escolar, é possível detectar uma sensação de impotência, de não sabermos como lidar positivamente com essas questões. É nesse universo de preocupações que se situa o presente trabalho. Seu objetivo é analisar as relações entre escola e práticas interculturais, tendo como referência um curso inspirado na pesquisa-ação, desenvolvido no primeiro semestre de 2014, visando à incorporação da perspectiva intercultural no cotidiano escolar. Concluímos que, para avançar nessa perspectiva, é importante que ela seja introduzida nos processos de formação continuada realizados coletivamente na própria escola.

COTIDIANO ESCOLAR • PRÁTICAS INTERCULTURAIS • PESQUISA-AÇÃO

SCHOOL ROUTINE AND INTERCULTURAL PRACTICES

ABSTRACT

In Brazilian society there is an increasing concern about cultural differences in various social contexts. However, in regards to school education, it is possible to notice the feeling of not knowing how to deal with these issues in a positive way. This study aims at analyzing the relationship between school and intercultural practices. A course that was inspired in an action research that took place in the first semester of the year 2014 was used as reference. The goal of this course was to incorporate the intercultural perspective in the school routine. As a result, we found that to advance on this matter, it is important to bring the intercultural perspective into our ongoing training within the school space and routine.

SCHOOL ROUTINE • INTERCULTURAL PRACTICE • ACTION RESEARCH

QUOTIDIEN SCOLAIRE ET PRATIQUES INTERCULTURELLES **RÉSUMÉ**

Dans la société brésilienne, il y a souci croissant concernant la thématique des différences culturelles qui se manifeste dans divers domaines sociaux. Cependant, en ce qui se rapporte à l'éducation scolaire, il est possible d'observer un sentiment d'impuissance, d'incapacité de gérer positivement ces sujets. C'est autour de ces questionnements que s'organise le présent travail. Son objectif est d'analyser les rapports entre l'école et les pratiques interculturelles. La référence est un cours, qui s'est déroulé pendant le premier semestre de 2014, inspiré de la recherche-action et ayant comme but l'intégration de la perspective interculturelle dans le quotidien scolaire. Nous avons conclu qu'afin d'avancer dans cette perspective il est important de l'intégrer dans les processus de formation continue développés collectivement dans l'école même.

QUOTIDIEN SCOLAIRE • PRATIQUES INTERCULTURELLES • RECHERCHE-ACTION

COTIDIANO ESCOLAR Y PRÁCTICAS INTERCULTURALES **RESUMEN**

En la sociedad brasileña hay una creciente sensibilidad para la temática de las diferencias culturales que se manifiesta en diversos ámbitos sociales. Sin embargo, en relación con la educación escolar es posible identificar una sensación de impotencia, de no saber cómo trabajar positivamente con estas cuestiones. El presente trabajo se sitúa en este universo de preocupaciones. Su objetivo es analizar las relaciones entre la escuela y las prácticas interculturales, a partir de un curso inspirado en la investigación-acción, desarrollado en el primer semestre de 2014, teniendo como eje la incorporación de la perspectiva intercultural en el cotidiano escolar. Una de las conclusiones del estudio fue que, para avanzar en esta perspectiva, es importante introducirla en los procesos de formación continuada promovidos en la propia escuela con carácter colectivo.

COTIDIANO ESCOLAR • PRÁCTICAS INTERCULTURALES • INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE, PLURALISMO religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais e educação diferenciada, entre outros, são temas fortemente presentes na sociedade brasileira na atualidade. Tais assuntos provocam debates, controvérsias e reações de intolerância e discriminação, assim como suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-las numa perspectiva direcionada à afirmação democrática, ao respeito à diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs.

Existe, sem dúvida, uma crescente sensibilidade para essa temática, que se manifesta em diversos âmbitos sociais: dos partidos políticos aos movimentos sociais; das ruas às redes sociais; das manifestações artísticas à produção acadêmica. Políticas públicas são construídas e orientadas à promoção dos direitos dos diversos grupos socioculturais discriminados e subalternizados. Articular políticas de igualdade e políticas de identidades tem sido uma preocupação fundamental tanto de instâncias governamentais quanto de movimentos sociais, organizações não governamentais e outros atores da sociedade civil.

No entanto, no âmbito da educação escolar, é possível detectar uma sensação de impotência, de não sabermos como lidar positivamente com essas questões. Em pesquisa realizada anteriormente (CANDAU,

2008b), um professor entrevistado afirmou: “as diferenças estão bombando na escola e não sabemos o que fazer”. As diferenças culturais são muitas vezes vistas como problemas que a escola deve resolver. Estamos longe de encará-las como *vantagem pedagógica*, como nos propõe a educadora argentina Emilia Ferreiro¹ (apud LERNER, 2007).

É nesse universo de preocupações que se situa o presente trabalho, elaborado no contexto da pesquisa “Direitos Humanos, Educação, Interculturalidade: construindo práticas pedagógicas”, que está sendo desenvolvida desde 2012, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, por meio do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas – Gecec –, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Seu objetivo principal é analisar as relações entre escola e práticas interculturais, tendo como referência um curso inspirado na pesquisa-ação, que desenvolvemos no primeiro semestre de 2014, visando à incorporação da perspectiva da interculturalidade no cotidiano escolar.²

O texto está estruturado em quatro seções. A primeira aborda sinteticamente como vemos a problemática da educação escolar hoje. Em seguida, é discutida a concepção de educação intercultural em que nos baseamos, bem como nossa posição em relação ao potencial provocador da pesquisa-ação para a transformação das práticas educativas. Apresentamos a experiência desenvolvida e terminamos tecendo algumas considerações sobre as possibilidades e limites da incorporação da perspectiva intercultural nas nossas escolas na atualidade.

ESCOLA HOJE: CONTEXTO E DESAFIOS

Muitas das políticas educacionais hoje vigentes nos países latino-americanos orientadas à educação escolar enfatizam dois aspectos fundamentais: a avaliação e a gestão. Multiplicaram-se as avaliações em larga escala, os testes nacionais e internacionais que pretendem medir o desempenho dos alunos em determinadas áreas curriculares. Essa lógica vem se afirmando cada vez com maior força, a ponto de construir uma verdadeira “cultura da avaliação”, que termina por orientar os processos de ensino-aprendizagem das escolas de ensino básico, segundo depoimentos de inúmeros educadores/as.

Para garantir esse processo, investe-se na gestão dos sistemas de ensino, partindo-se do pressuposto de que ela permite o controle e o monitoramento do processo como um todo, identificando seus pontos débeis e investindo-se na operacionalização e na produtividade do sistema. Formas próprias do modelo de gestão do setor corporativo são aplicadas diretamente à educação, sem serem consideradas as especificidades desse âmbito, entendendo-se implicitamente que são adequadas em qualquer âmbito de “produção”.

1 FERREIRO, E. Diversidad y proceso de alfabetización. De la celebración a la toma de conciencia. En: FERREIRO, E. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico, 2001.

2 Agradecemos a participação de Adélia Maria Nehme e Koff e de Maria Elisa Almeida Bacal, membros do Gecec, no desenvolvimento da experiência, assim como suas sugestões para o enriquecimento do presente texto.

Essa lógica não é uma novidade e tem sido utilizada em muitos países; no entanto, vem sendo fortemente contestada. Foram amplamente divulgadas as afirmações de Diane Ravitch (2011), autora norte-americana com ampla experiência acadêmica e atuação na formulação de políticas públicas em educação nos Estados Unidos. Depois de 20 anos de envolvimento e apoio a essas políticas orientadas pelos princípios do mercado e da competição, ela faz uma corajosa autocrítica e afirma que os seus efeitos não foram positivos, o ensino não melhorou e os sistemas de premiação aos professores pelos resultados dos alunos nos testes terminaram por estimular formas de burlar os resultados, procurando-se ensinar aos alunos modos de lidar melhor – “truques” – com os testes padronizados.

Nossa leitura dessa avalanche de testes padronizados e políticas de premiação assume perspectiva semelhante, pois acaba concebendo o processo educacional basicamente como ensino de alguns conhecimentos específicos. Educar fica reduzido a ensinar. Ensinar a instruir. Instruir a preparar para ter êxito em testes padronizados. Esse processo termina reduzindo a educação a questões meramente operacionais.

Nesse contexto, na nossa perspectiva, o pensamento pedagógico tem tido um desenvolvimento que pode ser classificado de fraco, com pouco debate entre os diferentes atores implicados para o aprofundamento em questões que focalizem o sentido da escolarização hoje. As questões instrumentais dos processos educativos centralizam as discussões e políticas públicas. Os temas relativos ao sentido da educação escolar e seu formato historicamente construído não são discutidos, por mais que os desafios enfrentados por escolas e professores/as se multipliquem e apresentem, em episódios emblemáticos, caráter dramático.

Para o sociólogo francês François Dubet (2011, p. 299):

Em todos os lugares e não somente na escola, o programa institucional [republicano] declina. E essa mutação é muito mais ampla que a simples confrontação da escola com novos alunos e com os problemas engendrados por novas demandas. É também porque se trata de uma mutação radical que a identidade dos atores da escola fica fortemente perturbada, para além dos problemas específicos com os quais eles se deparam.

A escola foi um programa institucional moderno, mas um programa institucional apesar de tudo. Hoje somos “ainda mais modernos”, as contradições desse programa explodem, não apenas sob o efeito de uma ameaça externa, mas de causas endógenas, inscritas no germe da própria modernidade.

O “formato” escolar predominante continua estruturado a partir dos referentes da modernidade, que são naturalizados e, mesmo,

terminam por ser essencializados. Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização. Acreditamos que somente avançaremos na construção de uma qualidade adequada aos tempos atuais se questionarmos essa lógica. Caso contrário, continuaremos enfatizando medidas paliativas e cosméticas.

É importante ter presente que já existem nos sistemas educativos experiências “insurgentes” que apontam para outros paradigmas escolares: outras formas de organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula, etc. Mas essas experiências permanecem periféricas, não são adequadamente visibilizadas, nem fortemente apoiadas.

Consideramos fundamental “reinventar a escola” (CANDAU, 2010) para que possa responder aos desafios da sociedade em que vivemos. Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes.

O QUE ENTENDEMOS POR EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Desde 1996 vimos desenvolvendo trabalhos sistemáticos – pesquisas, teses, dissertações, artigos, apresentação de trabalhos em congressos e seminários, etc. – sobre diversos aspectos das relações entre educação e culturas (CANDAU, 1998, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2008a, 2008b, 2009, 2010, 2011, 2012).

Uma reflexão constante sobre o multiculturalismo e a interculturalidade integra esse processo. No presente artigo não se pretende fazer uma síntese do caminho percorrido, mas apenas assinalar a polissemia dos termos multiculturalismo e interculturalidade e mencionar que a educação intercultural apresenta uma trajetória original, plural e especialmente criativa na América Latina.

Na nossa produção, três afirmações foram adquirindo cada vez maior centralidade na perspectiva de se aprofundar na temática da

interculturalidade nos contextos educativos. A primeira refere-se à relação entre diferenças culturais e direitos humanos. Partimos do ponto de vista de que a relação entre questões sobre justiça, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e aquelas que dizem respeito ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais se faz cada vez mais estreita. Já a segunda afirmação tem a ver com a relação entre multiculturalismo e interculturalidade. Assumimos a posição que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. Um terceiro eixo articulador do nosso trabalho tem sido, particularmente no que se refere à educação escolar, a afirmação de que somos chamados a construir novos “formatos” escolares, que respondam aos desafios sociais, culturais e educacionais que enfrentamos hoje.

Entre as diversas concepções de educação intercultural que atravessam a literatura sobre essa temática (WALSH, 2009), assumimos a perspectiva da interculturalidade crítica e sublinhamos algumas de suas características: promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. Uma última característica que gostaríamos de assinalar refere-se ao fato de essa perspectiva não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades, entre as quais a brasileira.

Partindo dessa visão da interculturalidade crítica, construímos coletivamente um conceito de educação intercultural que é referência para o presente trabalho:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –,

assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014, p. 1)

Gostaríamos de ressaltar a primeira afirmação, que consideramos central. O termo diferença, em depoimentos de educadores em várias pesquisas que realizamos, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles que têm baixo rendimento acadêmico, provêm de comunidades de risco e de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade social e possuem comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade. Trata-se de pessoas com características identitárias que são associadas à “anormalidade”, a “necessidades especiais” e/ou a um baixo capital cultural. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os/as educadores/as precisam enfrentar e essa situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela. Somente em poucos depoimentos, a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas.

No entanto, se não logramos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva que assinalamos. E, para tal, somos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem essa perspectiva. Foi nessa direção que pretendemos caminhar a partir da experiência que desenvolvemos, inspirada na pesquisa-ação.

A PESQUISA-AÇÃO: UMA REFERÊNCIA PROVOCADORA

É importante salientar que são utilizadas diferentes expressões, tais como pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa participante, pesquisa intervenção, etc., que, com diversas nuances, referem-se à possibilidade de associar, num processo de investigação, a produção de conhecimento e a intervenção na realidade. Essa abordagem é especialmente relevante quando a preocupação com processos de mudança está no horizonte da investigação, mas, nesse tipo de pesquisa, também encontra-se muito presente o risco de se dar centralidade à intervenção e minimizar a produção de conhecimento. Acreditamos que essa tensão

realmente atravessa as pesquisas dessa natureza, mas consideramos que elas são especialmente adequadas sempre que a construção de novas práticas constitui um dos objetivos propostos, como é o nosso caso.

Para Gatti (2008, p. 8), essas pesquisas, em suas diversas modalidades e expressões,

[...] propiciaram a construção de uma nova direção na busca da compreensão de fatos, situações, ações humano-sociais e educacionais em sua especificidade, sobretudo nas questões escolares. Ao mesmo tempo em que se integram organicamente com as ações pedagógicas, propiciam ricos processos “homeostáticos”, de trocas enriquecedoras, flexíveis, ajustáveis, em e para situações educativas.

Uma das áreas em que a pesquisa-ação tem sido mais utilizada é exatamente quando o foco são as práticas educativas e especialmente no âmbito da sala de aula. Também é considerada um componente muito relevante para o desenvolvimento profissional dos educadores e agentes sociais.

Neste trabalho teremos como referência a concepção de Michel Thiollent (2011, p. 14), apresentada no livro *Metodologia da pesquisa-ação*.

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Utilizamos a inspiração da pesquisa-ação no curso que desenvolvemos, trabalhando com os professores envolvidos na articulação teoria-prática, como será descrito a seguir. A palavra “inspiração” é proposital e consciente. Devido aos limites da experiência desenvolvida – sua especificidade e o tempo disponível –, consideramos que foi dado um primeiro passo tendo como referência o potencial da pesquisa-ação.

CONSTRUINDO PRÁTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURAIS: UMA EXPERIÊNCIA

No primeiro semestre de 2014, desenvolvemos uma disciplina intitulada “Educação Intercultural e Práticas Pedagógicas”, oferecida aos alunos e alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. A referida disciplina, de caráter eletivo, exigia como condição de matrícula que os participantes estivessem em exercício docente na escola básica e sua metodologia teve como inspiração a pesquisa-ação. Realizamos, de fevereiro

a junho, encontros semanais de três horas cada. Em geral, esses encontros foram gravados em áudio e feita a transcrição de cada um deles.

Um dos desafios enfrentados foi o de continuamente ajustar a dinâmica do curso devido aos feriados motivados pela realização dos jogos do Brasil na Copa Mundial ou de outros jogos na cidade, assim como em função das mobilizações sociais que se multiplicaram, especialmente na segunda quinzena do mês de maio. Apesar dessas circunstâncias, a disciplina atendeu aos requisitos fundamentais propostos.

No primeiro encontro, realizado em 27 de fevereiro, além da apresentação dos integrantes do grupo e de suas expectativas em relação ao curso, foi exposta a proposta do mesmo, discutida como seria incorporada a perspectiva da pesquisa-ação e foram construídas conjuntamente as questões que norteariam os trabalhos.

As integrantes – todas professoras – constituíram um grupo pequeno e heterogêneo, formado por pessoas com diferentes formações acadêmicas – biologia, educação física, música, letras-ínglês e matemática –, todas vinculadas a redes públicas de ensino municipal (Rio de Janeiro e Petrópolis), estadual (Rio de Janeiro) e a um dos colégios de aplicação de universidades situadas na cidade do Rio de Janeiro, cursando a pós-graduação em educação, em nível de mestrado ou doutorado, em diferentes universidades, PUC-Rio, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – e Universidade Federal Fluminense – UFF. Também integraram o grupo duas professoras pesquisadoras, membros do Gecec. Uma delas registrou em seu caderno de campo: “*percebemos que o que une o grupo é uma inquietude/preocupação em como construir um currículo com olhar multicultural e de que maneira concretizar a interculturalidade no currículo e no cotidiano escolar*” (Ana).³

Todas as participantes receberam um caderno de campo, onde deveriam registrar de modo sistemático suas observações, experiências, impressões e comentários, e um CD-ROM com os principais textos que serviriam de base para o curso, agrupados em cinco eixos: conceito de cultura; cultura escolar; relações entre igualdade e diferença; educação multi/intercultural; e práticas educativas interculturais. Também, nesse primeiro encontro, todas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, orientado à sua participação na pesquisa e à autorização para utilização dos dados construídos em produções acadêmicas.

Convergimos no fato de que o nosso foco seria se aprofundar no processo de *interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula*. Foram definidas como questões orientadoras do curso as seguintes:

De que maneira a Interculturalidade pode se concretizar e/ou pode acontecer impactando o currículo e a prática pedagógica no cotidiano da sala de aula?

3 Os nomes das professoras são fictícios.

Quais as dificuldades para que isso aconteça? Quais os elementos potencializadores?

Como desestabilizar a questão da monoculturalidade que configura a escola e que afeta a própria visão que temos dos/as alunos/as e dos conhecimentos/saberes?

A metodologia utilizada no curso supôs a realização de diferentes exercícios orientados a trabalhar o “olhar” e a sensibilidade em relação a diversas dimensões do cotidiano escolar em que as diferenças culturais podem ou não se manifestar, interagir com os colegas sobre essas questões, elaborar planejamentos de práticas educativas interculturais, desenvolvê-las e analisá-las, entre outros. Juntamente com as tarefas semanais, textos indicados foram sendo explorados e discutidos, procurando-se privilegiar suas contribuições para ampliar as questões suscitadas.

O primeiro exercício esteve orientado a realizar um texto livre sobre “minha identidade cultural”. Temos proposto essa atividade em muitos cursos sobre relações entre educação e culturas que desenvolvemos nos últimos anos. Tem sido recorrente a dificuldade dos professores e professoras em realizarem essa reflexão. Muitos afirmam ser a primeira vez que pensam sobre esse tema e outros limitam-se a um relato descritivo de sua trajetória. Mais uma vez constatamos essa realidade. Não foi fácil para as professoras reconhecerem seu processo de construção identitária do ponto de vista cultural. A tendência é enfatizar características de personalidade. No entanto, consideramos ser esse um ponto de partida fundamental, pois, à medida que tivermos maior capacidade de reconhecer nossas próprias identificações culturais, estaremos também mais abertos e sensíveis aos processos de construção identitária dos demais, nossos alunos e alunas, nossos colegas e amigos.

Convém aqui fazer uma observação: consideramos as identidades processos dinâmicos, históricos, em contínuo movimento. Assumimos o ponto de vista de Boaventura Sousa Santos (1993, p. 31) quando afirma:

Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas [...] escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso.

Foram muitos os exercícios realizados, tais como: promover atividades para conhecer melhor o mundo cultural de nossos alunos/as; identificar elementos importantes, “marcas”, da cultura escolar da instituição onde trabalha; observar os painéis da escola – quem organiza, com que frequência são mudados? Que temas e informações são privilegiados?

Os alunos participam ou não da organização desses painéis? –; escolher um livro didático utilizado na escola e analisá-lo, procurando ver se a diversidade permeia o livro ou não – como são as imagens? O conhecimento é apresentado de modo linear e único? Abre para a possibilidade de outras leituras e conhecimentos? –; construir uma prática pedagógica de caráter intercultural, executá-la e fazer uma apreciação; “conversar” com colegas sobre a diversidade cultural presente na escola; discutir com colegas determinadas frases, como, por exemplo, “a sociedade brasileira é multicultural mas a educação escolar não”, “as práticas multiculturais afirmam as diferenças e terminam por reforçar os conflitos na sociedade e nas escolas”; analisar prática intercultural apresentada por professora externa ao grupo; etc.

A última tarefa do curso foi fazer um trabalho sobre o tema “Interculturalizando minha prática pedagógica: um caminho em construção”.

Muitas foram as constatações, descobertas e desafios que emergiram durante o curso. Vamos destacar alguns deles, tendo presente as questões norteadoras do mesmo.

Um primeiro aspecto que gostaríamos de mencionar é que, apesar de as professoras envolvidas estarem motivadas e interessadas, incorporar a perspectiva intercultural em suas práticas se revelou uma tarefa nada simples.

Acredito que ainda estamos engatinhando nesse assunto; que ainda não está claro como implementar em nossas práticas cotidianas, afirmou uma delas e outra: senti uma imensa dificuldade em pensar uma atividade que não fosse óbvia nem superficial demais, que promovesse a interculturalidade, articulada com os conteúdos da minha disciplina. (Ana)

Essa dificuldade está, segundo as participantes, determinada por diferentes aspectos. Sem dúvida, a lógica das políticas públicas dominantes não favorece essa perspectiva. Os docentes se sentem continuamente pressionados pelos múltiplos mecanismos burocráticos, pelas condições de trabalho, pelas inúmeras avaliações locais e nacionais e pela necessidade de garantir desempenhos que permitam às escolas e aos sistemas de ensino obter cada vez mais resultados considerados melhores. Uma professora afirmou:

As grades são as dificuldades. Elas são tão enraizadas, firmes e engessadas. Eu acho interessante que, assim, nós temos muitas ideias, mas na hora de por em prática ficamos presos pelos fatores tempo, currículo a cumprir. Tem sempre algo a cumprir e não são

levadas em conta questões verdadeiramente importantes para a educação. (Tânia)

Tudo parece favorecer a homogeneidade, a padronização e a monoculturalidade. Talvez, afirma uma professora,

A grande questão seja como desestabilizar a monoculturalidade que configura a escola e que afeta a todos nós, independente dos saberes e conhecimentos com os quais lidamos, esta talvez seja o maior desafio de todos. Ela implica em ir além das práticas individuais e abrange também as políticas públicas, a administração regional (o Estado) e local (a escola), as hierarquias e assimetrias de poder dentro da máquina escolar. (Júlia)

E, nesse contexto, as culturas escolares parecem estar fortemente engessadas. As professoras participantes do curso atuavam em escolas muito diferentes, da educação infantil ao ensino médio, em diversas áreas curriculares. No entanto, por meio dos exercícios realizados, foi possível detectar as principais “marcas” comuns das culturas escolares analisadas: organização padronizada do espaço e dos tempos; ritos formais de avaliação; *cultura da avaliação (mais forte nos últimos anos com a multiplicação de provas locais e nacionais*, afirmou uma das professoras); ritos de entrada, saída, chamada, uniforme; normatização, disciplinamento, controle; “ordem” escolar e social; *adequação às normas hegemônicas e monoculturais do certo, correto, aceitável e bom*; sala de aula, em geral com a mesma disposição (alunos enfileirados, quadro negro/verde/branco na frente, etc.); seriação-hierarquização das disciplinas curriculares; em geral painéis a serviço da organização e da gestão da escola; pouca participação dos alunos na construção dos painéis e na decoração da escola. Essa participação se revelou maior nos primeiros anos de escolarização e, em uma única escola, apareceu um painel referido ao sindicato docente e ao grêmio estudantil. Essa escola era o colégio de aplicação de uma universidade pública.

Os exercícios propostos visavam a perceber a cultura escolar pelo ângulo dos símbolos e representações que ela privilegia, identificando as referências culturais que são focalizadas. Por exemplo, como você simboliza a Páscoa numa escola pública? Em geral, repete-se de uma maneira estereotipada o que predomina na sociedade, “*tem que ser coelhinho, ovinho*”, afirmou uma professora, reforçando, assim, determinadas visões. Como a gente pode interculturalizar, isso é, fazer mais diversos, mais plurais, por exemplo, os painéis e os quadros? Uma possibilidade é partir de uma conversa. Permitir a expressão das diferentes vivências, em que apareça a pluralidade. Todos já temos enraizada uma representação, em geral a que é apresentada pela televisão, no comércio. Para

você desconstruir e pensar de uma maneira mais plural, é importante não partir do espontâneo. O espontâneo vai tender ao que é padronizado. É necessário problematizar, ampliar o “olhar” sobre a temática.

Outro aspecto que consideramos importante ressaltar diz respeito aos livros didáticos analisados. Foram diferentes materiais, desde apostilas produzidas por uma secretaria municipal até livros distribuídos pelo Ministério da Educação para a seleção dos professores. Tendo presente essa diversidade, é possível afirmar que, em geral, os livros estão referidos e têm o foco no conhecimento socialmente reconhecido e valorizado. No entanto, identificamos esforços no sentido de introduzir imagens plurais de diferentes grupos, socioculturais e suas expressões e saberes, em alguns casos fazendo uma apresentação histórica da evolução do conhecimento, assim como elementos orientados a problematizar questões sobre corporeidade, saúde, gênero, relações raciais, etc. Há avanços nessas perspectivas hoje em dia, principalmente se os livros estão selecionados pelo Ministério da Educação, que tem uma série de critérios que devem ser obedecidos e comissões de especialistas que analisam os livros apresentados pelas editoras. A conjugação desses fatores faz com que os livros mais atuais de alguma forma incorporem a temática da diversidade.

Também apareceu com muita força nos depoimentos das professoras a importância do compromisso pessoal do/a educador/a:

Para que possa haver de fato um diálogo, primeiro se faz necessário que se tenha passado por um momento de “provocação” pessoal, movido por uma inquietação, um desconforto. Acredito que a interculturalidade necessite de algo mais contundente do que o plano discursivo, de trocas de opiniões e posicionamentos, pedagógicos ou políticos. [...] muitas vezes não basta apenas a teoria para que ocorra uma sensibilização para uma prática intercultural, as trocas através do diálogo só são de fato trocas quando há uma predisposição para a abertura a novas perspectivas, novos olhares e novas formas de fazer. (Lúcia)

Deve-se tentar quebrar as suas próprias resistências e o medo de buscar sensibilizar a escola e as famílias; tem de nascer “dentro de nós”, a partir de predisposições, ideias e convicções que já orientam nossas posturas e formas de ver o mundo. (Júlia)

Consideramos esse um aspecto fundamental. Para o desenvolvimento de uma educação intercultural, é necessário trabalhar o próprio “olhar” do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura. Somente assim ele/a será capaz de

desenvolver também outro “olhar” para o cotidiano escolar. Foi o que tentamos fazer no curso. E, nesse sentido, um passo que consideramos básico é favorecer a superação do “daltonismo cultural” para podermos promover uma educação intercultural. Essa é uma expressão utilizada pelos conhecidos autores portugueses Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999, p. 56) que assim a justificam:

Ao apontar o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura Sousa Santos afirma que o mundo é um “arco-íris de culturas” (Santos, 1995). Ora, partindo deste conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de ‘ver’ este e outros conjuntos de cores, poderemos recordar que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris. Alguns ficam com uma capacidade reduzida de identificação de tons cinzentos: são os daltônicos. A analogia proposta aqui é a de que a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações, constituiria uma espécie de “daltonismo cultural”.

Essa analogia está orientada a salientar a importância de se desenvolver os processos de construção desse “daltonismo cultural”, que favorece o caráter monocultural da cultura escolar e que tem implicações para a prática educativa. Algumas dessas implicações para os/as alunos/as, principalmente aqueles/as oriundos de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola, são provocadas pela excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, favorecendo o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola.

O “daltonismo cultural” tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero e sexualidade de diversas origens regionais e comunitárias, ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões, tais como a dificuldade e falta de preparação para lidar com essas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, quando se convive com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la um desafio para a prática educativa. Trata-se de um “dado” que não incide na dinâmica promovida pela escola.

Ter presente o “arco-íris das culturas” nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de

criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula.

Sem essa mudança de ótica, a interculturalidade fica reduzida a práticas pontuais e superficiais, como expressa o depoimento de uma das professoras com as quais uma participante do curso conversou: “*se a diversidade estiver ligada ao folclore, a escola tentará explorá-la através de projetos, que para ela virou uma moda. Se for ameaçador, vai ignorá-la*” (Lúcia).

Podem ser destacados dois aspectos dessa fala. O primeiro é a tendência a reduzir as diferenças culturais a certas expressões, em que o que se faz é introduzir em determinados momentos, em geral eventos de caráter comemorativo, danças, músicas, comidas, de diversos grupos socioculturais considerados diferentes, sem maior preocupação de contextualização, problematização ou desnaturalização. A segunda é a possibilidade de as diferenças culturais terem um caráter *ameaçador*. Podemos perguntar-nos, em que sentido? Certamente, na perspectiva que adotamos, as diferenças culturais visibilizadas, historicizadas, desnaturalizadas são chamadas a desestabilizar as culturas escolares dominantes, os saberes considerados únicos e verdadeiros para as escolas e as práticas pedagógicas padronizadas, apontando para a sua diversificação e para utilização de diversas linguagens. Se aprofundarmos nas questões suscitadas pelas diferenças culturais no cotidiano escolar, múltiplas dimensões das culturas escolares dominantes serão problematizadas, desconstruídas e chamadas a serem reinventadas.

Entre as propostas das participantes consideradas elementos potencializadores da educação intercultural, foram mencionados, entre outros: conhecer melhor o mundo cultural dos alunos; perceber que os alunos trazem experiências que são significativas e importantes; relatos de histórias de vida; observar a cultura da escola, buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade; refletir sobre os conhecimentos que se pretende construir e problematizar as formas de construção desses conhecimentos na escola; ouvir e prestar a atenção aos diferentes atores presentes na escola, se aproximar e sentir o outro; descobrir no corpo docente quem são as pessoas mais sensíveis ao tema; estabelecer parcerias.

Foi salientado com força que a formação continuada é o principal elemento potencializador, “*porque não tem como a gente trabalhar com essa questão da interculturalidade se você não tem espaços de formação continuada onde os professores possam conversar sobre isso, essa é a grande dificuldade*” (Júlia).

Consideramos que o principal limite da experiência desenvolvida, além dos decorrentes de sua inserção num programa de pós-graduação e suas normas, foi o fato de as participantes estarem vinculadas a diversas escolas. Se essa realidade, por um lado, favoreceu uma riqueza de experiências e dados, por outro, não contribuiu para um trabalho coletivo nas escolas, o que consideramos que teria potencializado

muito mais o trabalho desenvolvido. É nesse sentido que gostaríamos de caminhar.

Na avaliação do curso, as professoras participantes valorizaram muito positivamente o processo vivido e ressaltaram o fato de ter sido um curso diferente, propiciando que a prática de suas próprias salas de aula pudesse ser incorporada na sala de aula universitária. No entanto, elas afirmaram também que esse tinha sido um primeiro passo e que seria necessário dar continuidade ao vivido para que a incorporação da educação intercultural em sua experiência docente fosse consolidada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente a sensibilidade para as questões relacionadas às diferenças culturais vem aumentando na sociedade e nos contextos educativos. No entanto, são muitos os desafios para se desenvolver a educação intercultural nas nossas escolas, especialmente se assumimos a perspectiva da interculturalidade crítica e quisermos superar uma maneira estereotipada e superficial de tratar o tema, reduzido à incorporação de expressões culturais em momentos específicos, em geral, em comemorações de datas previstas no calendário escolar.

Consideramos também que as políticas públicas atualmente vigentes na área de educação parecem ter uma visão dicotômica dos processos educativos. Por um lado, a lógica da homogeneização impera, apoiada particularmente na multiplicação de instrumentos avaliativos com base em testes padronizados sobre determinadas áreas curriculares, que estimulam a homogeneização do sistema. Por outro, várias são as políticas e normativas orientadas ao reconhecimento das diferenças, especialmente promovidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi –, do Ministério da Educação. Mas essas não têm a mesma força, nem os apoios implementadores das primeiras. E essas duas perspectivas não parecem dialogar, o que consideramos fundamental. Não se trata de negar elementos comuns que perpassem o sistema educacional, mas sim pensar estratégias participativas de sua construção, assumindo-se também como princípio comum o reconhecimento e valorização das diferenças culturais.

Por meio da experiência desenvolvida foi possível evidenciar a pressão homogeneizadora que os educadores e educadoras sofrem e os poucos espaços disponíveis para se trabalhar outros temas não diretamente ligados aos testes locais ou nacionais considerados referência central da qualidade da educação.

No entanto, a formação continuada de educadores, tendo como lócus as escolas, se revelou como o ponto fundamental para um trabalho sistemático de incorporação da educação intercultural nas nossas escolas. Se não formos capazes de trabalhar essa perspectiva não avançaremos na

direção da proposta de Emilia Ferreiro de considerar as diferenças uma *vantagem pedagógica*.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria. Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas. *Contemporaneidade e educação*, Rio de Janeiro, Ano III, p. 14-26, 1998.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 61-78.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.
- CANDAU, Vera Maria. Universidade e diversidade cultural: alguns desafios a partir da experiência da PUC-Rio. In: PAIVA, Ângela R. (Org.). *Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Desiderata, 2004. p. 87-108.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008a.
- CANDAU, Vera Maria (Coord.). *Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença: relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro: CNPq/Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008b.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.
- CANDAU, Vera Maria. *Concepção de educação intercultural*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).
- DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v 16, n. 47, p. 289-305, maio/ago. 2011.
- GATTI, Bernardete A. Pesquisa em ação: produção de conhecimentos e produção de sentidos como desafio. In: SEMINÁRIO PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. São Leopoldo-RS, 2008. *Anais...* São Leopoldo: Unisinos, 2008.
- LERNER, Delia. Enseñar en la diversidad. In: CONFERENCIA DICTADA EN LAS PRIMERAS JORNADAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: GÊNERO, GENERACIONES Y ETNICIDADES EN LOS MAPAS ESCOLARES CONTEMPORÁNEOS. La Plata, Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, 28 de junio de 2007. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, v. 28, n. 4, dez. 2007.
- RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SANTOS. Boaventura Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social: Revista de Sociologia*, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luisa. "Levantando a pedra": da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: CONGRESO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE, 12., 2009, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2009.

VERA MARIA FERRÃO CANDAU

Professora emérita do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
vmfc@puc-rio.br

ARTIGOS

ACESSO OBLÍQUO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: DECISÕES DE TRIBUNAIS DE JUSTIÇA ESTADUAIS

GISELLE CRISTINA MARTINS REAL •
ANA CAROLINA SANTANA MOREIRA

RESUMO

Analisam-se decisões judiciais que versaram sobre ingresso na educação superior, buscando identificar o entendimento majoritário dos Tribunais de Mato Grosso do Sul e do Rio de Janeiro a respeito de demandas com base na nota obtida pelo Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Justifica-se a opção por esses tribunais por concentrarem a maior parte das decisões sobre a temática. Trata-se de pesquisa quanti-qualitativa. Observou-se ampla concessão judicial, com o uso de argumentos que contrariam as normas de limitação de idade para a concessão da certificação, assim como desconsideram os objetivos democratizantes dessa ação integrante das políticas de acesso à educação superior para jovens e adultos. Infere-se que os tribunais promoveram um acesso oblíquo à educação superior.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • TRIBUNAL DE JUSTIÇA • ACESSO AO ENSINO SUPERIOR • ENEM

INDIRECT ACCESS TO HIGHER EDUCATION: DECISIONS OF STATE COURTS OF JUSTICE

ABSTRACT

This article analyzes legal decisions for entry into higher education, seeking to identify the majoritarian understanding of the courts of justice in Mato Grosso do Sul and Rio de Janeiro regarding demands based on the scores obtained by candidates in the Exame Nacional do Ensino Médio [National High School] – Enem. These state courts were chosen because they deal with most decisions on the subject. This research is both quantitative and qualitative. There was broad legal concession, with the use of arguments that contradict the rules on age limits for granting certification, as well as a disregard for the democratizing objectives of the act which is part of the policies of access to higher education for young people and adults. It is inferred that the courts have promoted an indirect way to access higher education.

EDUCATIONAL POLICIES • COURT OF JUSTICE • ACCESS TO HIGHER EDUCATION • ENEM

L'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR: LES DÉCISIONS DES TRIBUNAUX DE JUSTICE DES ÉTATS

RÉSUMÉ

Les conditions judiciaires qui ont pour objet l'admission dans l'enseignement supérieur sont analysées, en cherchant à identifier l'entendement majoritaire de tribunaux des états de Mato Grosso do Sul et de Rio de Janeiro à propos des demandes ayant pour la base les notes obtenues par le Exame Nacional do Ensino Médio [Examen National de l'Enseignement Moyen] – ENEM. L'option de ces tribunaux est justifiée par la concentration de la plupart des décisions à ce sujet. Il s'agit d'une recherche quali-quantitative. Une concession judiciaire étendue est observée, avec l'usage d'arguments qui vont à l'encontre des normes de limitation d'âge pour la concession de la certification, et qui ne prennent pas en compte les objectifs démocratiques de cette action intégrante des politiques d'accès à l'enseignement supérieur pour les jeunes et les adultes. On infère que les tribunaux ont promu un accès oblique à l'enseignement supérieur.

POLITIKES D'ÉDUCATION • COUR DE JUSTICE • ACCÈS À L'ÉDUCATION SUPÉRIEUR • ENEM

ACCESO OBLICUO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DECISIONES DE TRIBUNALES DE JUSTICIA ESTADUALES

RESUMEN

Se analizan decisiones judiciales relativas al ingreso en la educación superior, buscando identificar el entendimiento mayoritario de los Tribunales de Mato Grosso do Sul y Rio de Janeiro sobre demandas en base a la nota obtenida en el Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Se justifica la opción por estos tribunales porque ellos concentran la mayor parte de las decisiones sobre la temática. Se trata de una investigación cuanti-cualitativa. Se observó una amplia concesión judicial, con el uso de argumentos que contrarían las normas de limitación de edad para la concesión de la certificación, así como desconsideran los objetivos democratizantes de tal acción integrante de las políticas de acceso a la educación superior para jóvenes y adultos. Se infiere que los tribunales promovieron un acceso oblicuo a la educación superior.

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN • TRIBUNAL DE JUSTICIA • ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR • ENEM

A PESQUISA QUE EMBASOU ESTE ESTUDO SE INSERE NA TEMÁTICA DAS POLÍTICAS públicas de acesso à educação superior, caracterizadas, em parte, pela necessidade da garantia do direito social à educação inscrito na Constituição Federal de 1988 – CF/88.

O objetivo foi apreender como, no período de 2009 a 2014, o judiciário analisou os pedidos de acesso à educação superior, via certificação em nível de ensino médio obtida pelo Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

A opção pela análise do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul – TJMS – e do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro – TJRJ – justifica-se pela incidência de julgados sobre a temática nesses espaços, como demonstram as evidências levantadas a partir da pesquisa eletrônica aos campos de “pesquisa de jurisprudência” nos *sites* dos tribunais de justiça estaduais do país, conforme dados apresentados na Tabela 1.

O texto é uma versão ampliada e modificada do trabalho “Acesso à educação superior e ativismo judicial: análise das decisões do TJMS”, apresentado na 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped –, ocorrida em Florianópolis (SC), de 4 a 8 de outubro de 2015, publicado nos *Anais* do evento.

TABELA 1

NÚMERO DE ACÓRDÃOS ENCONTRADOS COM O DESCRITOR ENEM NOS PORTAIS ELETRÔNICOS DOS TRIBUNAIS DE JUSTIÇA DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL, NO PERÍODO DE 2009 A 2014

ESTADO/DISTRITO FEDERAL	NÚMERO DE ACÓRDÃOS
Acre, Alagoas, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão	0
Amapá	1
Piauí	1
Santa Catarina	1
Pará	3
Mato Grosso	3
Goiás	3
Brasília - Distrito Federal	3
Rio Grande do Norte	4
Rondônia	5
Bahia	5
Sergipe	5
Roraima	6
Pernambuco	6
Minas Gerais	8
Paraná	9
Rio Grande do Sul	10
São Paulo	12
Paraíba	27
Tocantins	75
Rio de Janeiro	76
Mato Grosso do Sul	240
Total	504

Fonte: Elaboração própria, a partir da análise dos tribunais de justiça estaduais.

Os resultados obtidos indicaram a recorrência da discussão judicial acerca da concessão de certificação em nível de ensino médio com base no Enem para menores de 18 anos na maioria dos tribunais, porém figurando a Corte de Mato Grosso do Sul como aquela com maior número de casos.

Assim, inicialmente focou-se a análise sobre o TJMS, em virtude de se concentrar nesse tribunal o maior número de acórdãos sobre a temática. Posteriormente, procedeu-se também à análise das decisões proferidas pelo TJRJ, por ser o segundo tribunal com maior concentração de casos. Nesse sentido, buscou-se identificar prováveis semelhanças nas decisões desses dois tribunais e o possível alinhamento do poder judiciário sobre a questão.

Tais considerações se apresentam pertinentes no sentido de se identificarem as nuances do ativismo judicial quando se trata de judicialização de políticas educacionais. Permitem, também, diagnosticar

como estão sendo julgadas ações que visam ao acesso à educação superior com a utilização da certificação em nível de ensino médio obtida pelo Enem.

A escolha desse período deveu-se à possibilidade de a certificação em nível de ensino médio pelas notas obtidas no Enem ter ocorrido a partir da aprovação da Portaria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – n. 109, de 27 de maio de 2009, que instituiu as regras para a realização do Exame daquele ano (BRASIL, 2009a). O limite temporal abarcado define o ano de 2014, em virtude de que, após esse período, há alterações nas instâncias certificadoras do ensino médio,¹ conforme definição dada pela Portaria do Inep n. 179, de 28 de abril de 2014, e sua retificação em 22 de julho de 2014 (BRASIL, 2014a, 2014b).

A judicialização da educação já foi observada por pesquisadores da área de educação (CURY; FERREIRA, 2009; SILVEIRA, 2010; OLIVEIRA, 2011; PINTO, 2014), porém esses estudos estão concentrados na educação básica, sendo incipientes aqueles referentes ao acesso à educação superior.

A metodologia aplicada foi a de abordagem quanti-qualitativa, com o tratamento de dados feito por análise de conteúdo. Assim, foram consideradas as decisões dos dois tribunais no período de 2009 a 2014, para identificar o entendimento sobre a concessão da referida certificação e a forma como se dá a discussão judicial sobre essa ação da política educacional, de modo que foi possível compreender como está configurada a atuação judicial a respeito do acesso à educação superior nesse período e lugar.

ATIVISMO JUDICIAL E POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

A discussão judicial a respeito de políticas públicas foi chamada de *judicialização da política*, já que o judiciário ocupa um papel de via privilegiada de acesso aos direitos garantidos legalmente (VIANNA; BURGOS; SALLES, 2007).

No que se refere ao direito à educação, o atual entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF) é de que é um direito constitucional privilegiado, dada sua importância na formação da cidadania e no destaque que a CF/88 (BRASIL, 1988) conferiu a ele. Nesse sentido, não apenas são imprescindíveis as políticas públicas educacionais em nível nacional, mas também se torna necessária a atuação do judiciário como fiscalizador da validade e eficiência dessas políticas.

O texto constitucional não se escusou de incluir o acesso à educação superior enquanto direito fundamental,² incluindo, porém, ali uma ideologia meritocrática e mercadológica e, portanto, excluindo-a da concepção mais ampla do direito social.³

¹ Em Mato Grosso do Sul, a certificação sai da instância da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e passa para o Instituto Federal de Educação, o que retira da justiça estadual, nesse estado, o fórum decisório sobre essas questões. Tais alterações impedem a realização de estudos comparativos a partir desse período.

² “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;” (BRASIL, 1988).

³ “Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Para Dourado (2002), a influência do Banco Mundial impulsionou a privatização da educação superior e determinou que as políticas de Estado fossem voltadas quase integralmente para a educação básica, uma diretriz que explicita a intenção de tratar a educação superior sob o viés econômico neoliberal, especialmente no contexto dos anos de 1990. Tal diretriz pretendeu espalhar a ideia de que a educação superior não deve ser atribuição do Estado, buscando, assim, anular sua característica de direito social de obrigatoria prestação estatal (DOURADO, 2002).

A esse tipo de paradoxo da sociedade, onde existe, de um lado, a obrigação constitucional de democratização do acesso à educação superior, e, de outro, o sistema econômico vigente que tende a tratá-la como mercadoria, é que se deve responder quando da criação e implementação de políticas públicas de acesso à educação superior. Tais paradoxos estão presentes na judicialização dessas políticas, demandando dos tribunais posicionamentos não apenas técnico-formais, mas visões que interpretem os problemas à luz dos contextos econômico-sociais e dos princípios que a CF/88 (BRASIL, 1988) buscou resguardar.

Para Barroso (2012), a judicialização ocorre como um fato no momento da apreciação judiciária das pretensões normativas constitucionais, ou seja, judicialização é a apreciação judiciária a respeito de normas constitucionais que permitem sua exigibilidade por meio de ações judiciais.

Sobre o tema, Boaventura de S. Santos (2011) propõe uma revolução democrática da justiça, elencando uma série de medidas necessárias para que o judiciário assumira sua responsabilidade frente às desigualdades e injustiças sociais inerentes às sociedades pautadas pelas agendas dos mercados.⁴

Nesse contexto, a judicialização das políticas, compreendida como instrumento de efetivação dos direitos sociais inscritos na Constituição Federal por meio do judiciário, contribui para essa revolução democrática de justiça, na medida em que incide sobre a ampliação da concepção dos direitos sociais que está em curso. Entende-se a revolução democrática de justiça como um “assento na valorização da diversidade jurídica do mundo como mola propulsora do pensamento jurídico crítico” (SANTOS, B. de S., 2011, p. 7). Portanto, o pensamento jurídico, para romper com as concepções dominantes do direito, deve levar em consideração a conformação econômica dos Estados, já que as influências econômicas induzem à marginalização e exclusão de determinadas populações no momento da fruição desses direitos.

Para Boaventura de S. Santos (2011), ainda residem no sistema judiciário as influências liberais do início do século XX, traduzindo-se em movimentos que dão mais atenção aos direitos humanos civis e políticos e contribuem para a manutenção da hegemonia das classes dominantes.⁵ Nesse aspecto, entende o autor que esse movimento judiciário

4

Como exemplo das medidas apontadas por Boaventura de S. Santos (2011), podem ser mencionadas: transformação dos modelos de recrutamento, formação e avaliação dos magistrados, que incide, inclusive, como “revolução” do ensino das faculdades de direito; alteração no tipo de relacionamento do sistema judiciário com os movimentos sociais, que implica a não valorização apenas da rapidez da justiça, entre outras.

5

Um exemplo desse processo para o autor é a discussão sobre a terra, em que “confrontam-se fundamentalmente duas concepções de propriedade: a concepção que tem na sua base o direito agrário, ligado ao trabalho; e as concepções individualistas do direito civil, com uma concepção de propriedade mais ligada ou à posse direta ou ao título” (SANTOS, B. de S., 2011, p. 70).

vai ao encontro da agenda dos mercados e favorece a perpetuação da marginalização das populações já excluídas do acesso a direitos econômicos, sociais e culturais; tal movimento é nomeado *contrarrevolução jurídica* (SANTOS, B. de S., 2011).

A partir desses conceitos, pode-se concluir que o novo papel do poder judiciário dado pela Constituição de 1988 é de agir no sentido de garantir direitos, principalmente os direitos sociais, objeto característico das políticas públicas, julgando conforme os princípios constitucionais democráticos, confrontando as possíveis resistências que se apresentam contrarrevolucionariamente. Não se trata de interferência do Judiciário nos poderes Executivo ou Legislativo, mas sim de atuação conforme a Constituição para que se efetivem os direitos sociais já escritos.

Dentre as políticas educacionais inspiradas nesses princípios democráticos, encontra-se a certificação em nível de ensino médio com base nas notas do Enem. Trata-se de uma das ações políticas direcionadas para a expansão do acesso à educação superior, inaugurada pela Portaria n. 109/2009 do Inep, que começou a permitir que o candidato com idade superior a 18 anos que realizou o Enem e atingiu uma determinada pontuação mínima obtivesse o certificado de conclusão do ensino médio, fazendo assim com que um dos objetivos do Exame se tornasse a possibilidade de ser uma opção ao ensino médio supletivo.⁶ Dessa forma, o Enem contribuiria com as ações que compõem a política educacional de expansão do acesso à educação superior, nesse caso direcionado para jovens e adultos que não concluíram o ensino médio no período esperado.

Dada a histórica defasagem entre os egressos do ensino fundamental e o número de matriculados no ensino médio, percebeu-se a importância da implantação de políticas de incentivo à conclusão do ensino médio, buscando sua universalização por meio de políticas não apenas voltadas para a educação básica, mas também direcionadas a jovens e adultos que se evadiram dos bancos escolares antes de completarem sua formação (DI PIERRO, 2005).

Observa-se, a partir da leitura das portarias de instituição do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja – dos anos de 2008 – Portaria do Inep n. 100/2008 – e de 2009 – Portaria do Inep n. 174/2009 –, que, neste último ano, a concessão da certificação em nível de ensino médio deixou de ser atribuição desse exame, tendo sido deslocada para o Enem, e que restou para ele apenas a possibilidade de certificação em nível de ensino fundamental (BRASIL, 2008b; BRASIL, 2009b). Esse deslocamento visou a alcançar as populações que foram alijadas da conclusão do ensino médio em idade própria, incentivando-as a, em apenas um exame, obter a certificação de conclusão do ensino médio e a ingressar na educação superior.

⁶ “Art. 2º - Constituem objetivos do Enem: [...] V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do art. 38, §§ 1º e 2º da Lei n. 9.394/1996 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)” (BRASIL, 2009a).

O ENTENDIMENTO DO TJMS E DO TJRJ

Se, em um primeiro momento, a certificação buscou atender à população jovem e adulta que se encontra fora das instituições escolares por motivos históricos de exclusão econômico-social e abandono causado por fracasso escolar (DI PIERRO, 2005), acabou depois sendo utilizada por estudantes regulares do ensino médio como uma forma de antecipação de conclusão do grau escolar, com vistas ao ingresso prematuro na educação superior, o que pode, no limite, denunciar a lógica meritocrática que rege o acesso à educação superior e causa a impressão de que o ensino médio é uma fase da formação escolar que se destina apenas ao cumprimento de condição obrigatória para continuidade de estudos e consequente acesso ao mercado de trabalho (SANTOS, J. M., 2011).

Ao analisar as decisões do TJMS a esse respeito, foram encontradas as seguintes ações: 188 mandados de segurança, 50 agravos regimentais e dois agravos de instrumento. De todos os mandados de segurança impetrados pelos responsáveis ou pelos próprios jovens que solicitavam o ingresso à educação superior, 184 versaram sobre pedidos de concessão da certificação em nível de ensino médio para menores de 18 anos e quatro disseram respeito à concessão da certificação para maiores de 18 anos. Dos quatro mandados de segurança sobre maiores de 18 anos, três foram indeferidos e um foi deferido. Já daqueles a respeito de menores de 18 anos, 156 obtiveram deferimento do pedido e 28 receberam indeferimento.

Dos 50 agravos regimentais impetrados pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, 35 foram contra a concessão da certificação, sendo três destes deferidos e 32 indeferidos; 15 foram contra a negativa da concessão da certificação, impetrados pelos responsáveis dos jovens que buscavam o acesso à educação superior, sendo que apenas um foi deferido, restando 14 indeferidos. Foram encontrados dois agravos de instrumento, também impetrados pelos responsáveis dos jovens, contra a negativa de concessão da certificação pela via judicial e ambos foram indeferidos, conforme os dados apresentados na Tabela 2.

Em relação ao TJRJ, foi possível observar que as decisões se avolumaram a partir de 2013 e se mantiveram após esse período.⁷ Foram encontrados 62 mandados de segurança, seis agravos de instrumento, seis apelações e dois reexames. As ações tiveram como foco os aprovados menores de 18 anos. Dos mandados de segurança, 56 foram favoráveis e seis, indeferidos. Dos agravos de instrumento, três foram negados para os estudantes e três foram negados para a Secretaria Estadual de Educação. Os reexames foram favoráveis e as apelações, indeferidas.

Os dados encontrados nos tribunais desses dois estados encontram-se organizados nas tabelas 2 e 3.

7

Foram encontrados acórdãos até 2015, período em que foi realizada a coleta de dados, como foi o caso do mandado de segurança deferido pelo Des. Cezar Augusto Rodrigues Costa (RIO DE JANEIRO, 2015a).

TABELA 2
QUANTIDADE E TIPO DE AÇÕES DEFERIDAS E INDEFERIDAS PELO TJMS, NO PERÍODO DE 2009 A 2014

TIPOS DE AÇÕES	PEDIDOS DEFERIDOS	PEDIDOS INDEFERIDOS	QUANTIDADE TOTAL
Mandados de segurança (menores de 18 anos)	156	28	184
Mandados de segurança (maiores de 18 anos)	1	3	4
Agravos regimentais (contra concessão da certificação)	3	32	35
Agravos regimentais (contra negativa de concessão da certificação)	1	14	15
Agravos de instrumento (contra negativa de concessão da certificação)	2	0	2
Total	163	77	240

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos junto ao TJMS.

TABELA 3
QUANTIDADE E TIPO DE AÇÕES DEFERIDAS E INDEFERIDAS PELO TJRJ, NO PERÍODO DE 2009 A 2014

TIPOS DE AÇÕES	PEDIDOS DEFERIDOS	PEDIDOS INDEFERIDOS	QUANTIDADE TOTAL
Mandados de segurança (menores de 18 anos)	56	6	62
Agravos de instrumento (a favor da concessão de certificação)	3	0	3
Agravos de instrumento (contra negativa de concessão da certificação)	3	0	3
Apelações	0	6	6
Reexames	0	2	2
Total	62	14	76

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos junto ao TJRJ.

Pode-se inferir que o aumento das decisões do TJRJ sobre a temática é decorrente, em grande medida, da Súmula n. 284, de 10 de julho de 2012, que caracteriza a jurisprudência dominante dessa Corte sobre a temática,⁸ que diz:

ESTUDANTE MENOR DE 18 ANOS. APROVAÇÃO NOS EXAMES DE ACESSO À UNIVERSIDADE ANTES DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO. CONCLUSÃO EM CURSO SUPLETIVO. POSSIBILIDADE. O estudante menor de 18 anos, aprovado nos exames de acesso à universidade, pode matricular-se no curso supletivo para a conclusão do ensino médio. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 1)

8

A Súmula n. 284 foi julgada em 12 de dezembro de 2011 e publicada em 10 de julho de 2012 (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 1).

Observou-se, ainda, que, em ambas as situações, os tribunais não reformaram suas decisões, mesmo para os casos de indeferimento da concessão da certificação por parte da Secretaria, que não tinha

o posicionamento majoritário, inclusive declarado pela Súmula n. 284. Ilustra esse fato o agravo de instrumento do TJRJ que mencionava:

Conforme salientado na decisão recorrida, trata-se de antecipação de tutela concedida sem a presença dos requisitos exigidos pelo artigo 273 do CPC, tendo-se registrado que, apesar de demonstrar sua aptidão intelectual para ingressar em instituição de ensino superior, a recorrente ainda não completou a grade curricular do ensino médio, circunstância não suprível pela aprovação no ENEM. (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 4)

Diante da variedade de expressões encontradas, escolheu-se analisar os argumentos recorrentes que exemplificam o entendimento majoritário desses dois tribunais, sem prejuízo de futuras análises pontuais sobre os dados levantados.

As expressões agrupadas sob esses termos apresentaram divergências principalmente a respeito da interpretação dos artigos 205 e 208 da CF/88. Os argumentos de solicitação de concessão judicial da certificação afirmam, em síntese, que o alcance da nota mínima exigida pelas portarias que regulam o Enem para a obtenção da certificação é uma comprovação da capacidade exigida pelo inciso V do artigo 208 da CF (BRASIL, 1988).

A lógica dessa argumentação identifica a possibilidade de certificação pelo Enem como uma garantia constitucional de *acesso aos níveis mais elevados do ensino*, assim como o alcance de notas no Enem como comprovação de capacidade. Nesse sentido, aparece em conjunto com tal argumentação a indicação de obtenção de *notas acima das exigidas*.

Algumas expressões ainda indicam que não apenas o alcance das notas mínimas exigidas, mas também a garantia de vaga em curso superior comprovam tal capacidade, o que, conforme essa linha argumentativa, seria a única exigência necessária para garantir o acesso aos níveis mais altos de ensino. Percebe-se, diante desses argumentos, que o entendimento desenhado por esses tribunais é de que o alcance das notas exigidas no Enem para a concessão da certificação, assim como a garantia de vagas na educação superior comprovam essa capacidade, adjetivada pelos magistrados de *maturidade intelectual*.

Importa destacar um caso em que uma estudante, menor de 18 anos, foi reprovada em uma disciplina do ensino médio. Para esse caso, os julgadores alegaram que não se pode falar em capacidade intelectual excepcional que justifique a habilitação no ensino médio para o ingresso no ensino de nível superior e que:

[...] seu ingresso contribuiria para a deterioração do sistema de ensino brasileiro, com efeitos nocivos para a sociedade como um

todo, na medida em que esse profissional despreparado ou insuficientemente qualificado ingressará no mercado de trabalho sem condições mínimas de atender às exigências do cotidiano. (MATO GROSSO DO SUL, 2010a, p. 4)

Assim, ficaria resumido o entendimento do Tribunal da seguinte maneira: um aluno que ainda não concluiu o ensino médio e obtém notas necessárias para o ingresso na educação superior faz jus ao direito de acesso à educação superior. De outro lado, um aluno que, mesmo atendendo aos mesmos requisitos, apresente reprovação em uma das disciplinas não possui condições de ver garantido o mesmo direito.

Ora, a contradição expõe o conceito adotado pelo Tribunal de que a reprovação é mais danosa do que a falta de conclusão, já que não se pode afirmar que todos os impetrantes que obtiveram deferimento da certificação sem concluírem o ensino médio, e conseqüentemente ingressaram na educação superior, seriam aprovados em todas as disciplinas do ensino médio. Se, no entendimento do Tribunal, as notas no Enem exigidas para concessão da certificação comprovam a capacidade intelectual, e se é possível a dispensa de conclusão das disciplinas do ensino médio, qual a lógica implícita nessa decisão em que a reprovação passa a ser impeditivo para o acesso à educação superior?

Observa-se, nesse caso, que há supervalorização do resultado da avaliação de aprendizagem, mesmo existindo aprovação em avaliação de larga escala, como é o caso do Enem. Com isso, é minimizado o valor do Enem como política social voltada para a ampliação do acesso à educação superior.

O mesmo ocorre no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, quando informa:

Com efeito, apesar de demonstrar sua aptidão intelectual para ingressar em instituição de ensino superior, a agravada não completou a grade curricular do ensino médio, o que não pode ser suprida pela aprovação no ENEM, na medida em que existe a possibilidade de não ser a mesma aprovada em todas as disciplinas constantes no 3º ano letivo, ainda em curso. (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 2-3)

Também ao editar a Súmula n. 284, o Tribunal assume, como posição majoritária, que o ingresso à educação superior tem como requisito essencial a conclusão do currículo do ensino médio, enquanto que a idade seria critério desnecessário, diante da força do resultado positivo da avaliação (Enem). Nesse sentido, abre a possibilidade de o estudante menor de 18 anos concluir o ensino médio por meio do ensino supletivo, o que contradita a própria Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996)), amplamente utilizada como

argumento para a concessão da certificação. Conforme exemplifica o seguinte acórdão:

No entanto, este Tribunal de Justiça tem entendimento consolidado através da Súmula 284 no sentido de não impedir o acesso à Universidade, desde que busque o candidato a aprovação no curso supletivo, como prova da conclusão do ensino médio. Desta forma deve a menor buscar sua inscrição junto ao Supletivo para concluir e obter seu certificado da conclusão do ensino médio, e que servirá de base para sua inscrição na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde sua vaga será reservada por força de liminar. (RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 2)

Essa aparente incoerência nas decisões desses tribunais permite inferir que a lógica implícita ao conjunto das suas decisões está fundada em uma concepção de Estado Liberal de Direito e, portanto, ainda não foca os direitos de caráter social na lógica do Estado Democrático de Direito, em que caberia ao judiciário contribuir como instrumento de efetivação das políticas de caráter social em detrimento da lógica individualista.

Ressalta-se que, ao analisar as decisões dos tribunais em tela, foi possível identificar que os argumentos apresentados eram pautados por termos iguais ou equivalentes, que, inclusive, eram recorrentes nas diversas ações analisadas.

Nesse sentido, busca-se, nas seções seguintes, explicitar os argumentos presentes nas decisões desses tribunais a partir dos termos mais frequentemente utilizados nas ações analisadas.

TERMOS RECORRENTES: LIMITE LEGAL PARA CONCESSÃO DA CERTIFICAÇÃO; AVANÇO DE ETAPAS; IDADE; OBJETIVOS DA CERTIFICAÇÃO

Os termos que foram recorrentes nas ações analisadas e que constam agrupados nesta seção são: limite legal para concessão da certificação; avanço de etapas; idade; objetivos da certificação. Esses termos referem-se aos fundamentos legais para concessão ou negativa de concessão da certificação, e especificamente aludem aos artigos da LDB e das portarias de instituição do Enem. Aliadas às citações de dispositivos legais, encontram-se também interpretações por parte dos julgadores acerca dos objetivos da certificação.

Destaca-se que a defesa da obediência imediata aos ditames legais é feita pela Secretaria de Estado de Educação – SED –, quando contesta os pedidos de certificação ou contra eles interpõe recurso, argumentando que a certificação pode ser concedida nos casos expressamente previstos, ou seja, para maiores de 18 anos que tenham atingido as notas mínimas exigidas, conforme exemplificado pela expressão “A administração pública é regida pela legalidade, portanto está impedida

de expedir documentos fora das hipóteses legais.” (MATO GROSSO DO SUL, 2010b, p. 3).

Esse princípio da legalidade, exposto no artigo 37 da CF,⁹ norteador da administração pública (MEIRELLES; WALD; MENDES, 2009), impede que a SED tome atitudes fora dos parâmetros normativos que regem a concessão da certificação e tal defesa se consolidou nas argumentações contrárias à concessão encontradas nos acórdãos, exemplificadas pelas expressões sobre:

1) a falta de alcance de notas mínimas exigidas:

A lei não dá margem para o julgador analisar a razoabilidade ou não da opção do Órgão responsável pela educação no país, sendo, na verdade, texto fechado, com uma única interpretação possível, por isso, o caso é de sua aplicação por subsunção, ou seja, ocorrido o fato descrito na lei (inobservância da pontual mínima), a consequência deve ser igualmente prevista na lei (reprovação). (MATO GROSSO DO SUL, 2013a, p. 2)

2) a falta de realização do Enem: “Estudante não realizou o Enem, portanto não faz jus à certificação solicitada à SED” (MATO GROSSO DO SUL, 2013b, p. 3).

Importa destacar neste momento o grande número de casos em que não houve resposta à citação, a argumentação da administração não foi especificada no texto do acórdão e casos em que houve notícia de concessão da certificação pela SED por força de decisão judicial e opção por não apresentar recurso. Infere-se que, dado o entendimento majoritário do TJMS em conceder amplamente a certificação, a SED acabou desistindo de argumentar contrariamente, ora informando que não interporia recursos, ora nem respondendo às citações, indicando uma postura derrotista frente a essas demandas, já que seus argumentos raramente foram acolhidos pelas decisões.

No caso do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, houve o indeferimento dos embargos de declaração impetrados pela Secretaria de Educação do Estado em que alegava que o acórdão do TJRJ não se referia aos argumentos legais apontados por ela na apelação, inclusive o art. 38 da LDB. Nesse caso, o TJRJ limitou-se a responder que, “quando o julgador fundamentadamente presta a tutela jurisdicional, não está obrigado a enfrentar todas as teses jurídicas deduzidas pelas partes, ou fazer expressa menção dos dispositivos legais tidos por violados” (RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 157). Em outro caso, a Secretaria Estadual de Educação se limitou a apresentar questões formais, sem entrar no mérito, alegando que “a indicação do Ilm^o Secretário Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro como autoridade impetrada foi equivocada e deverá ser regularizada pelo juízo *a quo*” (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 2).

⁹ “Art. 37 - A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte [...]” (BRASIL, 1988).

Decisões como essa levam as Secretarias de Educação a desistir de impetrar recursos, e acabam por induzi-las à certificação.

Nesse sentido, as decisões dos tribunais afastam a incidência do artigo 38, II da LDB, assim como os artigos das portarias de instituição do Enem, que estabelecem o limite de idade para concessão da certificação. As argumentações sobre legalidade encontradas nas decisões indicavam a desconsideração do limite de idade para obtenção da certificação, já que “O êxito no ENEM é evento suficiente para excepcionar a fixação da maioria como critério rígido de outorga ao certificado de conclusão no segundo grau” (MATO GROSSO DO SUL, 2013c, p. 3), e:

De fato, a Lei nº 9.394/96 prevê a idade mínima de dezoito anos como exigência para a realização do Exame Supletivo no nível de conclusão do Ensino Médio [...]. Contudo, na hipótese em análise, o requisito formal da idade deve ser mitigado, principalmente, em razão do grau de maturidade apresentado pelo agravado que, aos dezessete anos, obteve aprovação em Curso Superior através de concorrido exame para ingresso. (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 3-4)

O fato de os solicitantes se utilizarem da certificação para o ingresso em cursos superiores constituiu grande peso nas decisões de concessão, em que aparecem reiteradamente expressões como “A idade, por si só, não pode ser causa de limitação ao estudo” (MATO GROSSO DO SUL, 2011a, p. 6) e “Não atender ao limite de idade não deve tolher o acesso a nível educacional superior” (MATO GROSSO DO SUL, 2011b, p. 3), ou “O critério etário para o acesso aos níveis superiores de ensino não deve se sobrepor ao critério pautado na capacidade intelectual e no amadurecimento do estudante” (RIO DE JANEIRO, 2014c, p. 3).

Há também, nas decisões do TJMS, o argumento em favor da interpretação do Instituto de o avanço de etapas (art. 24, V, c, da LDB) ser aplicável às situações de mudança de nível educacional. Isso corrobora o argumento de entender o direito constitucional à educação em sentido amplo, exemplificado pela expressão “A idade não pode servir de obstáculo para a aquisição de direito” (MATO GROSSO DO SUL, 2011c, p. 2).

Essa linha argumentativa carrega a ideia de que o art. 47, §2º da LDB autoriza o avanço de etapas no sentido de permitir a entrada na educação superior de aluno que não concluiu o ensino médio, como na expressão “Artigos 24 e 47 da LDB permitem que haja exercício de Curso Superior por quem ainda não concluiu o 3º ano do Ensino Médio” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 4).

O conteúdo do artigo 47 da LDB, que versa sobre o avanço de etapas para alunos de educação superior que apresentam extraordinário aproveitamento nos estudos, refere-se apenas à educação superior, enquanto o artigo 24, inciso V, da LDB, indica a possibilidade de avanço

de estudos mediante verificação do aprendizado na educação básica (BRASIL, 1996).

Ou seja, não há previsão legal sobre a possibilidade de avanço de estudos entre a educação básica e a educação superior. Essa questão, no sentido dado pelo Tribunal, foi discutida pela Câmara de Educação Básica – CEB – do Conselho Nacional de Educação – CNE –, no Parecer n. 01/2008, e a conclusão dos pareceristas foi que o avanço de etapas é constitucional se ocorrer no interior de cada nível de ensino (BRASIL, 2008a). Encontra-se aqui uma argumentação do Tribunal em desacordo com conceituações da área educacional, já que, nos casos apreciados, trata-se justamente da passagem de nível de ensino, que seria inconstitucional no entendimento do CNE.

Encontrou-se nos acórdãos a discussão a respeito dos objetivos da certificação, sendo levantados argumentos tanto a favor como contra sua concessão. Nas argumentações apresentadas pela SED, houve defesa dos institutos legais que dispõem sobre o ensino médio, como na expressão “Há previsão explícita de duração mínima de 3 anos para o Ensino Médio – art. 35 da LDB” (MATO GROSSO DO SUL, 2011d, p. 3).

Também se encontrou a defesa, tanto pela SED quanto em votos vencidos nas decisões de concessão, de a certificação existir apenas para os casos de maiores de 18 anos que não concluíram o ensino médio em idade adequada, como nas expressões: “Enem tem como objetivo atender àqueles que não tiveram acesso ao Ensino Médio na época própria, substituindo o ENCCEJA” (MATO GROSSO DO SUL, 2013d, p. 2); “Certificação visa especificamente à inclusão daqueles que não concluíram o Ensino Médio em idade apropriada e não integram o sistema escolar regular” (MATO GROSSO DO SUL, 2013e, p. 3) e “Aliás, tal estipulação evidencia com clareza a natureza de política afirmativa atribuída à benesse, a ser utilizada como forma supletiva e, não com o fito de burlar o sistema regular de ensino previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (MATO GROSSO DO SUL, 2013e, p. 5).

Essa argumentação se alia aos objetivos da certificação pelo Enem enquanto substituta do Encceja. Percebe-se, diante desses argumentos, que as instâncias certificadoras buscaram defender as finalidades dessas políticas nos casos analisados, bem como alguns dos julgadores; porém foram argumentos desconsiderados na maioria das decisões.

Nesse aspecto, o pensamento majoritário optou por entender que a capacidade intelectual demonstrada por obtenção das notas mínimas exigidas, ou mesmo por garantia de vaga em curso superior, poderia sublevar esses objetivos políticos da certificação; inclusive, utilizando-se de uma argumentação totalmente contrária aos princípios constitucionais e determinações legais, encontrou-se nas decisões de concessão o desprezo pelos objetivos do ensino médio enquanto etapa fundamental para a formação escolar, conforme o trecho:

O Ensino Médio não possui uma finalidade em si próprio, ou seja, não se conclui esta etapa com o objetivo de obter condições para exercer atividades profissionais ou encerrar o ciclo de estudos, e sim, como um passaporte para ingresso na universidade. (MATO GROSSO DO SUL, 2011e, p. 2)

Em outro caso, a exigência de conclusão do ensino médio foi considerada desproporcional, conforme ilustra a transcrição a seguir exposta:

Ressalte-se, ainda, que a educação é direito social fundamental, que deve ser assegurado com absoluta prioridade em relação às crianças e adolescentes, incumbindo ao Poder Público sua promoção, proteção e defesa, nos termos dos artigos 205, 208, V, e 227 da Constituição da República, não podendo o Estado opor aos destinatários deste direito exigências desproporcionais para o ingresso nas universidades. (RIO DE JANEIRO, 2014c, p. 3)

Também se considera que a aprovação no Enem demonstra que o programa do ensino médio foi assimilado:

Neste diapasão, deve-se considerar que o aluno, ao obter nota suficiente para alcançar os êxitos acima descritos, demonstra ter adquirido e assimilado o programa proposto para o Ensino Médio, não merecendo ser penalizado apenas por sua idade cronológica não ter acompanhado seu desenvolvimento intelectual. (RIO DE JANEIRO, 2015b, p. 5)

Essa afirmação corrobora observações já apontadas em investigações acerca da influência do Enem nos currículos do ensino médio (LOPES; LÓPEZ, 2010; SANTOS, J. M., 2011; SOUSA, 2003; ALVES, 2009). Se, por um lado, buscou-se uma influência positiva do exame em relação ao ensino médio, como uma tentativa de melhoria da qualidade e das habilidades e competências a serem desenvolvidas, com vistas a uma cidadania democrática, o entendimento dos Tribunais de Justiça analisados denuncia a valorização da cultura da performatividade, nos termos de Ball (2002), assim como o esvaziamento da finalidade educacional própria do ensino médio, que acaba por ser visto apenas como “um passaporte para ingresso na universidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2011e, p. 3).

Tal posicionamento acaba por valorizar mais uma interpretação sobre o direito individual de cada impetrante, ou seja, o direito individual de acesso à educação superior, a despeito dos objetivos e finalidades do ensino médio, do que a necessidade dessa etapa educacional para a construção da cidadania.

Tais argumentos demonstram ainda a desconsideração, por parte dos tribunais, das finalidades da certificação enquanto ação integrante das políticas de acesso à educação superior direcionadas para a população jovem e adulta. Dessa maneira, a apresentação desses argumentos corrobora um aspecto encontrado no trabalho de Pinto (2014) sobre a falta de diálogo do Poder Judiciário com a área educacional no momento da discussão judicial de políticas educacionais.

TERMOS RECORRENTES: JURISPRUDÊNCIA

Esta seção explicita o uso recorrente do termo *jurisprudência* nos argumentos de fundamentação das decisões. A jurisprudência refere-se a julgamentos anteriores sobre a mesma temática.

Foi possível encontrar amplo uso desse tipo de fundamento para a concessão da certificação pelos tribunais analisados. As decisões citadas foram, majoritariamente, as anteriores do próprio Tribunal, inclusive tendo sido encontrados acórdãos sem fundamento além de citações diretas de outros julgados. Tal cenário pode ser exemplificado pela expressão:

A concessão está em harmonia com decisões anteriores do TJMS e, casos de aprovação para curso superior por meio do ENEM, a maioria dos julgados deste Tribunal é no sentido de conceder a segurança pleiteada quando o único requisito não cumprido for a idade mínima. (MATO GROSSO DO SUL, 2013a, p. 3)

Apenas a partir de 11 de março de 2013 começam a aparecer referências a julgados de outros tribunais, tanto no sentido de concessão como para a negativa de concessão. Importa destacar que, mesmo nas decisões de concessão, a partir dessa data, encontram-se votos vencidos que se baseiam em uma decisão do Superior Tribunal de Justiça – STJ –, que manteve a negativa de concessão para um solicitante reprovado no ensino médio. Esse caso foi importante por provocar o STJ a se manifestar acerca desse tipo de situação.

Tal manifestação ocorreu no sentido de considerar a possibilidade de certificação pelo Enem enquanto ação integrante das políticas de democratização do acesso à educação superior para jovens e adultos, conforme o trecho:

Em síntese, os motivos estão consubstanciados no fato de que a certificação, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Edital do ENEM 2010, refere-se a alunos do sistema supletivo, previsto nos arts. 37 e 38, da Lei n. 9.394/96. Tais alunos são aqueles que não tiveram oportunidade de cursar o Ensino Médio da idade própria, nos termos da própria legislação. (BRASIL, 2013, p. 6)

Entendeu o julgador, nesse sentido, que tanto a legislação como as normativas das portarias do Enem são claras quanto ao limite etário para a concessão da certificação e que a administração pública deve obedecer ao princípio da legalidade, sendo, portanto, descabida a solicitação desse direito para menores de 18 anos, como exemplificada pela expressão “a decisão administrativa meramente observou as normas constitucionais e legais pertinentes, com especial atenção aos regulamentos previstos para o ENEM 2010” (BRASIL, 2013, p. 7).

Cabe salientar que apenas uma decisão do STJ acerca do caso não tem o poder de vinculação direta para as decisões dos tribunais, porém pode indicar um caminho a ser seguido em demandas com o mesmo teor. Tal entendimento foi defendido explicitamente por alguns julgadores, quando afirmaram que a “Certificação visa especificamente à inclusão daqueles que não concluíram o Ensino Médio em idade apropriada e não integram o sistema escolar regular, circunstâncias indiscutivelmente diversas daquela em que a impetrante se encontra”, ou ainda proclamaram que “O que o poder judiciário está fazendo é uma subversão dos valores encartados em lei, para prevalecer os valores subjetivos de cada julgador” (MATO GROSSO DO SUL, 2011d, p. 3).

Em relação ao TJRJ, os argumentos favoráveis ao ingresso à educação superior dos menores de 18 anos aprovados no Enem mantiveram-se inalterados, particularmente por força da Súmula n. 284.

Assim, foi possível observar que os entendimentos do STJ acabaram vencidos pela visão majoritária dos tribunais, que se consolidou no sentido contrário, de desconsiderar as limitações legais e normativas de idade, assim como as finalidades da certificação enquanto parte das políticas educacionais para jovens e adultos, promovendo sua concessão e, conseqüentemente, o acesso à educação superior para menores de 18 anos sem a conclusão do ensino médio.

Diante dessas análises, foi possível considerar configurado o ingresso de menores de 18 anos que não concluíram o ensino médio na educação superior nesse período, dado pelas decisões dos tribunais analisados. Um ingresso que não atende estritamente aos requisitos legais e normativos e não respeita os objetivos políticos da certificação enquanto uma política pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas análises, pode-se verificar que o entendimento majoritário dos tribunais foi a favor da concessão da certificação para menores de 18 anos ainda matriculados no ensino médio, utilizando-se, dentre outros, de argumentos relativos a: 1) afastamento de incidência do limite etário contido tanto na LDB como nas portarias de instituição do Enem; 2) valorização da avaliação feita pelo Enem enquanto comprovação da

capacidade, adjetivada pelos julgadores de *intellectual*, o que seria garantia constitucional do direito de acesso à educação superior, permissão contida na LDB para o avanço de etapas entre a educação básica e a educação superior; 3) finalidade da certificação como possibilidade de acesso à educação superior para quem demonstrasse capacidade – medida pelo alcance da nota mínima exigida pelas portarias de instituição do Enem; e 4) referências a decisões anteriores do próprio tribunal como justificção para os julgamentos.

Esta última argumentação foi combatida por entendimentos minoritários encontrados em poucas decisões, que compreenderam as finalidades da certificação enquanto uma ação integrante das políticas voltadas à educação de jovens e adultos. Tal entendimento minoritário se mostrou em sintonia com a necessidade de atuação judicial no sentido de ampliar os direitos sociais de maneira democrática, priorizando as ações direcionadas a populações historicamente alijadas do acesso e da fruição da educação superior.

Uma interpretação possível para esse entendimento majoritário poderia ser a identificação de uma contrarrevolução jurídica, no sentido dado por Boaventura de S. Santos (2011). A ampla concessão das certificações para pessoas menores de 18 anos ainda matriculadas no ensino médio, que garantiu vaga em instituições de ensino superior, pode indicar uma resistência do sistema judiciário a se apropriar dos objetivos das políticas públicas voltadas para a ampliação de acesso à educação superior direcionadas para a população jovem e adulta.

No Estado Democrático, é dado ao judiciário o papel de agente democrático, para que garanta, por meio de suas decisões, a efetividade dos princípios constitucionais, ou seja, um ativismo judicial que tanto siga os objetivos constitucionais como contribua com as finalidades das políticas públicas em prol da efetivação de direitos sociais.

Poder-se-ia considerar que esses tribunais apresentam uma contrarrevolução jurídica quando garantem, em ampla maioria, a possibilidade de acesso à educação superior a pessoas que ainda não concluíram o ensino médio, julgando contrariamente a normas explícitas da LDB, às portarias de instituição do Enem e aos objetivos constitucionais democráticos das políticas direcionadas para a educação de jovens e adultos. Ao afirmar garantir um direito individual baseando-se na lógica meritocrática, esses tribunais ignoram os princípios democráticos que norteiam as políticas educacionais. Tal atuação, portanto, encontrar-se-ia no sentido contrário ao papel do Judiciário em um Estado Democrático de Direito.

Talvez se possa dizer que ganharam alguns indivíduos, alguns adolescentes que ainda se encontrassem sem condições para tal acesso caso não o obtivessem pela via judicial. Porém atuar o Judiciário no sentido de proporcionar acesso a direitos àqueles que já possuem condições

de garanti-los independente da via judicial não parece ser o objetivo da judicialização, nem do ativismo judicial, além de ser uma atuação contrária aos princípios sociais da democracia brasileira encartados na CF/88.

Se, infelizmente, o número de vagas da educação superior ainda é limitado, e se os objetivos das políticas públicas educacionais são proporcionar democratização de acesso, principalmente às populações historicamente marginalizadas, parece que a atuação dos tribunais em tela acaba por mitigar tais finalidades, a fim de que a educação superior continue a ser garantida majoritariamente a quem já possui condições de acesso, desvirtuando, portanto, o papel do Judiciário no contexto do Estado Democrático de Direito, promovendo um acesso oblíquo à educação superior.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Paulo Afonso da Cunha. *ENEM como política pública de avaliação*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e o terror da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BARROSO, Luís Roberto. Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática. *Revista [Syn]Thesis*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 23-32, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 out. 2012.
- BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 8 jun. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 1. Consulta sobre questões relativas ao instituto do avanço escolar, de 30 de janeiro de 2008. Brasília: CNE, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb001_08.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria n. 100*, de 4 de julho de 2008. Institui o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja. Brasília: Inep, 2008b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2009/portaria_encceja_2008.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria n. 109*, de 27 de maio de 2009. Institui a sistemática para a realização do Enem – 2009. Brasília: Inep, 2009a. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=56&data=28/05/2009>>. Acesso em: 27 ago. 2012.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria n. 174*, de 31 de julho de 2009. Institui o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja. Brasília: Inep, 2009b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2009/portaria_encceja_2009.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria n. 179*, de 28 de abril de 2014. Dispõe sobre o processo de certificação, as competências das Instituições Certificadoras e do INEP e os requisitos necessários à obtenção de certificado de conclusão do Ensino Médio e declaração parcial de proficiência com a utilização dos resultados de desempenho obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Brasília: Inep, 2014a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2014/portaria_n179_dispoe_sobre_processo_certificacao_competencias.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Retificação* à Portaria n. 179/2014, de 22 de julho 2014. Brasília: Inep, 2014b. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2014/portaria_n179_28abril2014_retificacao.pdf >. Acesso em: 16 jul. 2015.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. *Recurso em Mandado de Segurança nº 36.545 – MS*. Relator: Ministro Humberto Martins. Brasília: STJ, 2013. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ITA&sequencial=1266290&num_registro=201302873735&data=20130930&formato=PDF>. Acesso em: 20 dez. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. A judicialização da educação. *Revista Justiça e Educação*, Brasília, v. 1, p. 32-45, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. *Mandado de Segurança nº 2010.010468-4/0000-00*. Relator: Desembargador Sideni Soncini Pimentel. Campo Grande: TJMS, 2010a. Disponível em: <<http://www.tjms.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=178676&cdForo=0&v1Captcha=qcx>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça. *Mandado de Segurança nº 2010.008243-6/0000-00*. Relator: Desembargador Joenildo de Sousa Chaves. Campo Grande: TJMS, 2010b. Disponível em: <<http://www.tjms.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=173410>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. *Mandado de Segurança nº 2011.020544-6/0000-00*. Relator: Desembargador Josué de Oliveira. Campo Grande: TJMS, 2011a. Disponível em: <<http://www.tjms.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=223883>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. *Mandado de Segurança nº 2011.003120-5/0000-00*. Relator: Desembargador Paulo Alfeu Puccinelli. Campo Grande: TJMS, 2011b. Disponível em: <<http://www.tjms.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=209773>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. *Mandado de Segurança nº 2011.001495-5/0000-00*. Relator: Desembargador Fernando Mauro Moreira Marinho. Campo Grande: TJMS, 2011c. Disponível em: <<http://www.tjms.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=209737>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. *Agravo Regimental nº 2011.019143-9/0001-00*. Relator: Desembargador Josué de Oliveira. Campo Grande: TJMS, 2011d. Disponível em: <<http://www.tjms.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=222498>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. *Mandado de Segurança nº 2011.002100-8/0000-00*. Relator: Desembargador Julizar Barbosa Trindade. Campo Grande: TJMS, 2011e. Disponível em: <<http://www.tjms.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=222935&v1Captcha=tkvyb>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. *Mandado de Segurança nº 2012.006608-1/0000-00*. Relator: Desembargador Joenildo de Sousa Chaves. Campo Grande: TJMS, 2012. Disponível em: <<http://www.tjms.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=252910>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. *Agravo Regimental nº 4006574-10.2013.8.12.0000/50000*. Relator: Desembargador Claudionor Miguel Abss Duarte. Campo Grande: TJMS, 2013a. Disponível em: <<http://www.tjms.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=172548>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

- MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. *Mandado de Segurança nº 0019532-33.2012.8.12.0000*. Relator: Desembargador Fernando Mauro Moreira Marinho. Campo Grande: TJMS, 2013b. Disponível em: <<http://www.tjms.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=185472>>. Acesso em: 20 dez. 2014.
- MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. *Mandado de Segurança nº 4003495-23.2013.8.12.0000*. Relator: Desembargador Oswaldo Rodrigues de Melo. Campo Grande: TJMS, 2013c. Disponível em: <<http://www.tjms.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=174568>>. Acesso em: 20 dez. 2014.
- MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. *Mandado de Segurança nº 4000427-65.2013.8.12.0000*. Relator: Desembargador Josué de Oliveira. Campo Grande: TJMS, 2013d. Disponível em: <<http://www.tjms.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=168754>>. Acesso em: 20 dez. 2014.
- MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. *Mandado de Segurança nº 4006524-81.2013.8.12.0000*. Relator: Desembargador Marcos José de Brito Rodrigues. Campo Grande: TJMS, 2013e. Disponível em: <<http://www.tjms.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=373529&cdForo=0&v1Captcha=PChPd>>. Acesso em: 20 dez. 2014.
- MEIRELLES, Hely Lopes; WALD, Arnold; MENDES, Gilmar Ferreira. *Mandado de segurança e ações constitucionais*. 32. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.
- OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. *Judicialização da educação: a atuação do Ministério Público como mecanismo de exigibilidade do direito à educação no município de Juiz de Fora*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2011.
- PINTO, Isabela Rahal Rezende. *A garantia do direito à educação de crianças e adolescentes pela via judicial: análise das decisões judiciais do Supremo Tribunal Federal (2003-2012)*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. *Agravo de Instrumento nº 0024276-42.2013.8.19.0000*. Relator: Desembargador Marco Antonio Ibrahim. Rio de Janeiro: TJRJ, 2013a. Disponível em: <<http://www4.tjrj.jus.br/ejud/ConsultaProcesso.aspx?N=201300217310>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. *Mandado de Segurança nº 0007946-67.2013.8.19.0000*. Relator: Desembargador Juarez Fernandes Folhes. Rio de Janeiro. TJRJ, 2013b. Disponível em: <<http://www1.tjrj.jus.br/gedcacheweb/default.aspx?UZIP=1&GEDID=00040759E BE9E50694328F1222E8ACCD2316C502565D3B1B&USER=>>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. *Mandado de Segurança nº 0009197-52-2015.8.19.0000*. Relator: Desembargador Cezar Augusto Rodrigues Costa. Rio de Janeiro. TJRJ, 2015a. Disponível em: <<http://www4.tjrj.jus.br/ejud/ConsultaProcesso.aspx?N=201500400223>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. *Mandado de Segurança nº 0050480-89.2014.8.19.0000*. Relator: Desembargador Marco Aurélio Bezerra de Melo. Rio de Janeiro. TJRJ, 2015b. Disponível em: <<http://www1.tjrj.jus.br/gedcacheweb/default.aspx?UZIP=1&GEDID=0004B697436090A06D 8918DF9B325026FEFFC50345625A58&USER=>>>. Acesso em: 21 set. 2015.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. *Súmula nº 284*. Uniformização de Jurisprudência nº 0017782 35.2011.8.19.0000. Julgamento em: 12 de dezembro de 2011. Relator: Desembargador Sérgio Verani. Rio de Janeiro. TJRJ, 2012. Disponível em: <<http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/31404/supletivo.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. *Embargos de Declaração nº 0003430-82.2012.8.19.0050*. Relator: Desembargador Fernando Fernandes. TJRJ, 2014a. Disponível em: <<http://www1.tjrj.jus.br/gedcacheweb/default.aspx?UZIP=1&GEDID=000496376 D9A4697917FF7C4945870D87052C50302143422&USER=>>>. Acesso em: 21 set. 2015.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. *Agravo de Instrumento nº 0016366-27.2014.8.19.0000*. Relator: Desembargador Camilo Ribeiro Rulière. Rio de Janeiro. TJRJ, 2014b. Disponível em: <<http://www4.tjrj.jus.br/ejud/ConsultaProcesso.aspx?N=201400211218>>. Acesso em: 21 set. 2015.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Justiça. *Mandado de Segurança nº 0002262-30.2014.8.19.0000*. Relator: Desembargador Lucia Helena do Passo. Rio de Janeiro. TJRJ, 2014c. Disponível em: <<http://www1.tjrj.jus.br/gedcacheweb/default.aspx?UZIP=1&GEDID=00045C15980B69789D657 849B1D88021F99EC5031A2F464C&USER=>>>. Acesso em: 21 set. 2015.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do ensino médio e o vestibular. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 40, p. 195-205, 2011.
- SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. *O direito à educação de crianças e adolescentes: análise da atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008)*. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 175-190, 2003.
- VIANNA, Luiz Werneck; BURGOS, Marcelo Baumann; SALLES, Paula Martins. Dezessete anos de judicialização da política. *Tempo Social*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 39-85, 2007.

GISELLE CRISTINA MARTINS REAL

Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD –, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil
gcreal@terra.com.br

ANA CAROLINA SANTANA MOREIRA

Mestre em Educação e Técnica da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD –, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil
asantanamoreira@yahoo.com.br

ARTIGOS

DISPOSITIVO DA ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA E CONTORNOS ATUAIS

MARIA CAROLINA DA SILVA CALDEIRA •
MARLUCY ALVES PARAÍSO

RESUMO

Este artigo discute as condições de emergência e os efeitos do dispositivo da antecipação da alfabetização, que muda a idade em que a alfabetização deve ser consolidada para o primeiro ano do ensino fundamental. Argumenta-se que historicamente foi engendrado um dispositivo que articulou diferentes discursos, enunciados científicos, leis, proposições filosóficas, jurídicas e morais que têm como efeito nas escolas a exigência de que as crianças sejam alfabetizadas no primeiro ano. A discussão sobre a maturidade, os estudos sobre a psicogênese da escrita e sobre letramento são aqui analisados como práticas discursivas que deram as condições de emergência de um dispositivo que antecipa não somente a entrada no ensino fundamental, mas também a exigência da alfabetização plena dessas crianças.

LETRAMENTO • LEITURA • ESCRITA • ENSINO FUNDAMENTAL

LITERACY ANTICIPATION DEVICE: CONDITIONS FOR ITS EMERGENCE AND ITS CURRENT CONTOURS

ABSTRACT

This article discusses the conditions for the emergence and the effects of the literacy anticipation device that changes the age at which literacy must be consolidated to the first year of elementary school. It is argued that, historically, a device was engineered that articulated different discussions, scientific statements, laws, and philosophical, legal and moral propositions that have, as their effect in the schools, the requirement that children be literate in the first year of elementary school. The discussion about maturity, the studies on the psychogenesis of writing and literacy are analyzed herein as discursive practices that provided the conditions for the emergence of a device which anticipates not only the entrance into elementary school, but also the requirement of the full literacy of these children.

LITERACY • READING • WRITING • PRIMARY EDUCATION

DISPOSITIF DE L'ANTICIPATION DE L'ALPHABÉTISATION: LES CONDITIONS D'ÉMERGENCE ET LES CONTOURS ACTUELS

RÉSUMÉ

Cet article discute les conditions d'émergence et les effets du dispositif de l'anticipation de l'alphabétisation, qui change l'âge à laquelle l'alphabétisation doit être consolidée pour la première année de l'enseignement fondamental. On argumente qu'historiquement a été engendré un dispositif qui a articulé des différents discours, énoncés scientifiques, lois, propositions philosophiques, juridiques et morales qui ont pour effet, dans les écoles, l'exigence que les enfants soient alphabétisés au cours de la première année. La discussion à propos de la maturité, les études sur la psychogenèse de l'écriture et sur l'alphabétisation sont analysés ici en tant que conduites discursives qui ont engendré l'émergence d'un dispositif qui anticipe non seulement l'entrée dans l'enseignement fondamental, mais aussi l'exigence de l'alphabétisation pleine de ces enfants.

LITTÉRATIE • LECTURE • ÉCRITURE • ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

DISPOSITIVO DE LA ANTICIPACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN: CONDICIONES DE EMERGENCIA Y CONTORNOS ACTUALES

RESUMEN

Este artículo discute las condiciones de emergencia y los efectos del dispositivo de la anticipación de la alfabetización, que cambia la edad en que la alfabetización debe ser consolidada para el primer año de la educación básica. Se argumenta que históricamente se generó un dispositivo que articuló diferentes discursos, enunciados científicos, leyes, proposiciones filosóficas, jurídicas y morales cuyo efecto en las escuelas es la exigencia de que los niños sean alfabetizados el primer año. La discusión sobre la madurez, los estudios sobre la psicogénesis de la escritura y sobre letramiento son aquí analizados como prácticas discursivas que dieron origen a las condiciones de emergencia de un dispositivo que no sólo anticipa el ingreso en la educación básica, sino también a la exigencia de la alfabetización plena de estos niños.

LETRAMIENTO • LECTURA • ESCRITURA • ENSEÑANZA PRIMARIA

1

Essa lei tornou obrigatória a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental.

2

A Lei n. 11.274/2006 ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos, com início a partir dos seis anos de idade.

A

S QUESTÕES QUE ENVOLVEM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CONSTITUEM-SE EM

uma das principais polêmicas no que concerne à ampliação do ensino fundamental para nove anos. Ainda que as leis n. 11.114/2005¹ e n. 11.274/2006² não entrem na discussão a respeito da alfabetização, ao se antecipar o momento em que as crianças devem ingressar no ensino fundamental, o debate sobre que lugar a alfabetização deve ocupar no primeiro ano ganhou destaque. Isso pode ser percebido em diferentes artefatos culturais, tais como reportagens,³ *blogs*,⁴ discussões acadêmicas e pesquisas educacionais,⁵ nas quais esse debate se evidencia.

Adiantar em um ano o início do ensino fundamental não foi uma política trivial. Afinal, essa antecipação rompe com uma ideia antiga que remete à “tradição hipocrática de se dividir a infância em três períodos: *infantia*, do nascimento aos 7 anos; *puerícia*, dos 7 aos 12 anos para meninas, e dos 7 aos 14 para meninos, e *adolescência*, dos 12 ou 14 até os 21” (HEYWOOD, 2005, p. 26). Essa política também rompeu com uma tradição presente no discurso do cristianismo, no qual a idade de sete anos “é considerada como passagem para a idade da razão e das primeiras responsabilidades, influenciando o ingresso nas escolas e atividades mais sistematizadas de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2012, p. 2). Sem falar que essa política também teve que romper com vários discursos que consideram que, até os seis anos, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 25).

3

Uma análise de reportagens sobre a alfabetização aos seis anos pode ser vista em Oliveira (2012).

4

Exemplos de *blogs* que defendem a antecipação da alfabetização podem ser vistos em: <<http://ensfundamental.wordpress.com/projeto-alfabetizar-em-tempo-6-anos/>> e <<http://luecompania.blogspot.com.br/2013/02/alfabetizar-as-criancas-aos-seis-anos-e.html>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

5

Os onze artigos do dossiê sobre ensino fundamental de nove anos, organizado pela *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, evidenciam essa discussão. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517-970220110001&lng=pt&nrm=is>. Acesso em: 25 mar. 2013.

No Brasil, ao longo do século XIX, e particularmente no século XX, um aparato jurídico foi constituído a fim de garantir a obrigatoriedade escolar, em consonância com diferentes países europeus, nos quais já havia “leis de obrigatoriedade escolar, que conferiram visibilidade social à idade da meninice (por volta dos 7 aos 14 anos) entendida como idade escolar” (GOUVEA, 2004, p. 265). É possível notar a articulação de diferentes formações discursivas – médicas, filosóficas, religiosas, jurídicas, pedagógicas – para justificar o ingresso nas atividades escolares aos sete anos. Com as leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006, no entanto, essa situação se altera no Brasil, rompendo-se com diferentes discursos e tradições.

Este artigo mostra como, para produzir tal mudança, foi preciso articular um dispositivo de antecipação da alfabetização, cujas bases foram sendo construídas ao longo da história da educação brasileira. A defesa pelo direito à alfabetização, de modo específico, e à cultura escolar, de modo ampliado, é um dos elementos que contribui para a ampliação do ensino fundamental por meio da inserção de mais um ano no seu início. Além disso, fatores econômicos também pesaram nessa decisão. Estudos indicavam que havia salas de ensino fundamental ociosas nas escolas e professores/as dos anos iniciais que poderiam assumir tais turmas. Além disso, muitas redes de ensino já matriculavam as crianças de seis anos no ensino fundamental ou em classes de alfabetização (BRASIL, 2004). A entrada no ensino fundamental era também uma forma de garantir que as crianças de classe popular tivessem acesso à educação, já que esse era o nível de ensino obrigatório em nosso país.⁶ Um dos argumentos decisivos, porém, referia-se à ideia de que, com a entrada das crianças aos seis anos, “criam-se melhores condições para a alfabetização das crianças, sendo este considerado um dos problemas históricos da educação brasileira” (SANTOS; VIEIRA, 2006, p. 780). Com base nessas diferentes argumentações, o dispositivo de antecipação da alfabetização passou a operar ostensivamente no primeiro ano do ensino fundamental.

Dispositivo é entendido aqui como um conjunto de elementos heterogêneos, tais como “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2000a, p. 244) que dispõem os indivíduos em determinadas relações de poder. Segundo Agamben (2005, p. 9), esse conceito passa a fazer parte dos estudos desenvolvidos por Foucault quando ele se dedica à discussão sobre o “governo dos homens”. Assim, para explicar como nas sociedades operava o governo, Foucault recorre a elementos múltiplos, que envolvem o discursivo e o não discursivo. No caso específico do dispositivo da antecipação da alfabetização, consideramos que ele funciona para governar os/as professores/as e os/as alunos/as que ingressam

6

A emenda constitucional n. 59 torna obrigatória a escolarização básica dos quatro aos dezessete anos a partir de 2016.

no 1º ano do ensino fundamental, para garantir a plena alfabetização de todos/as o mais cedo possível.⁷

A escolha por usar o termo *antecipação* se deve ao fato de que, historicamente no Brasil, a idade de sete anos foi considerada a adequada para o ingresso na escola de ensino fundamental e esse nível de ensino era, de modo geral, considerado responsável por garantir a alfabetização. Mesmo considerando que as classes médias e altas já vinham, há muito tempo, antecipando a alfabetização de seus/suas filhos/as, seja na educação infantil, seja em suas próprias casas, isso ainda não ocorria com grande parte da população brasileira que só frequentava a escola quando ela se tornava obrigatória. Com as leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006, no entanto, houve uma antecipação, no sentido apresentado pelo dicionário Houaiss, segundo o qual antecipar significa “fazer chegar ou ocorrer antes do esperado”. O esperado era que as crianças passassem a frequentar a escola de ensino fundamental aos sete anos de idade e aí tivessem sua alfabetização consolidada. Essa expectativa “é fruto de uma construção histórica” (GOUVEA, 2004, p. 265) e não um dado natural. Neste artigo, entende-se por “consolidação da alfabetização” o momento em que as crianças são capazes de codificar e decodificar com autonomia, atribuir sentido a textos escritos e produzir escritas compreensíveis por outros/as alfabetizados/as. Ainda que haja inúmeras definições do que seja ler e escrever – que vão desde a capacidade de decodificar e codificar símbolos escritos até a reflexão crítica sobre aquilo que se lê e se escreve (BAPTISTA, 2010) –, considera-se que é o tipo de habilidade descrito anteriormente que se espera que as crianças construam até o final do ensino fundamental.⁸

Sendo assim, o objetivo deste artigo é mostrar como práticas discursivas presentes na história da alfabetização brasileira possibilitaram que, gradativamente, a idade de entrada no ensino fundamental fosse diminuída e a consequente antecipação da alfabetização acontecesse. O propósito aqui não é recontar toda a história da alfabetização, mas localizar, em diferentes momentos dessa história, práticas que permitem compreender as “condições de emergência” desse dispositivo. Segundo Foucault (2000b p. 23), é importante compreender como um determinado discurso aparece não pelo seu “termo final”, mas pelas forças que lutaram em diversos períodos históricos para construir uma verdade. O mesmo é feito aqui ao analisar a irrupção do dispositivo da antecipação da alfabetização. Pretende-se “mostrar seu jogo, a maneira como elas [as forças] lutam umas contra as outras, ou seu combate frente a circunstâncias adversas” (FOUCAULT, 2000b, p. 23). É preciso, então, buscar suas condições de possibilidade antes do instante em que a antecipação se corporifica em forma de lei, pois anteriormente existiram disputas para garantir que ela fosse produzida como uma necessidade e, portanto, como um discurso verdadeiro. Para mostrar esse caminho, mapeamos

7

Diferentes pesquisas vêm mostrando como a expansão do ensino fundamental tem feito com que o primeiro ano se centre quase que exclusivamente na alfabetização. Pansini e Marin (2011), em estudo realizado em Rondônia, mostram como a ênfase no primeiro ano recaía na alfabetização. As pesquisadoras narram a pressão sentida pelas professoras alfabetizadoras para garantir que as crianças soubessem ler e escrever ao final do ano. Correa (2011) mostra situação semelhante em escolas do interior de São Paulo. Paraíso (2014), em estudo conduzido em Belo Horizonte, evidencia como, na ânsia de alfabetizar o maior número possível de alunos aos seis anos, ocorre, já nos primeiros dias de aula, todo um processo de diferenciação e exclusão daqueles que não frequentaram a educação infantil. A pesquisadora afirma que, nesse contexto de ânsia voraz de garantir a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, considera-se normal essa diferenciação e exclusão, porque se defende que essas crianças não têm condições mínimas para serem alfabetizadas.

8

Esse modo de compreender a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental foi percebido na pesquisa de doutorado que subsidia este artigo. A referida pesquisa acompanhou o currículo de uma turma da rede municipal de Belo Horizonte ao longo de um ano. Ainda que documentos diferentes afirmem que a alfabetização deve ser consolidada ao final do terceiro ano do ensino fundamental, na pesquisa realizada, verificou-se que o objetivo era garantir a consolidação desse processo já ao final do primeiro ano.

os discursos que foram se estabelecendo como verdade sobre alfabetização e que conduziram a uma crescente antecipação desse processo. Consideramos, para isso, que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2000c, p. 12). Assim, a verdade segundo a qual as *crianças devem ser alfabetizadas o quanto antes*, hoje divulgada com tanta aceitação, tem uma história que pode ser reconstruída e analisada, visando ao entendimento das condições que possibilitaram sua emergência. Isso porque, no processo de desnaturalização das mais diferentes práticas, é importante compreender “como os discursos se tornaram verdadeiros, quais foram as relações de poder travadas, quais estratégias foram usadas, que outros discursos foram excluídos para que estes pudessem ser autorizados e divulgados” (PARAÍSO, 2012, p. 28).

Para tanto, o argumento aqui desenvolvido é de que proposições filosóficas, científicas, morais e jurídicas presentes em diferentes discursos divulgados nas discussões sobre “métodos de alfabetização e testes de maturidade”, “psicogênese da língua escrita” e “letramento” deram a base para que o dispositivo da antecipação se consolidasse e passasse a constituir-se em uma verdade educacional de nosso tempo. Tal verdade tem tido como efeito, nas escolas, uma exigência para que as crianças sejam plenamente alfabetizadas aos seis anos, ou seja, já no primeiro ano do ensino fundamental. Com o objetivo de mostrar como se deu esse processo de construção do dispositivo, este artigo está dividido em quatro partes, nas quais são focalizados diferentes momentos da educação brasileira. O primeiro deles foi denominado “Entre métodos e testes: a idade da maturidade”. Nele, explicamos como, em parte significativa da história da alfabetização, o importante não era uma idade pré-estabelecida para iniciar a referida alfabetização, mas sim a prontidão e a maturidade da criança, que não correspondia necessariamente a uma idade cronológica. Em seguida, no item nomeado “As hipóteses que não têm idade”, analisamos como a psicogênese da língua escrita inseriu as crianças que estavam em processo de alfabetização em outras relações de poder e reorganizou o processo de aquisição da língua escrita, construindo novas bases para a sua antecipação. Por fim, no item “No mundo da escrita desde o nascimento”, apresentamos como o discurso do letramento também é usado como um ponto de apoio para tal antecipação. Para concluir, evidenciamos discursos concorrentes ao dispositivo da antecipação da alfabetização, que criam tensões nas relações com a alfabetização no ensino fundamental. Para “mostrar o que já foi dito, pesquisado e significado” (PARAÍSO, 2012, p. 35) sobre alfabetização, foram utilizados livros, materiais didáticos, artigos, trabalhos e documentos produzidos em diferentes momentos históricos e que permitem traçar um mapa das condições de emergência do referido dispositivo. Além disso, ao longo dos diferentes momentos, mostramos os efeitos

que essas práticas discursivas têm nas escolas e turmas do primeiro ano do ensino fundamental.

ENTRE MÉTODOS E TESTES: A IDADE DA MATURIDADE

Cartilhas, exercícios de prontidão, cópia, treinos ortográficos, famílias silábicas, “Ivo viu a uva”, “o boi baba”, “a baba é boa”,⁹ pré-livros, palavras significativas, frases contextualizadas, contos, “Eu me chamo Lili! Eu comi muito doce! Vocês gostam de doce? Eu gosto tanto de doce!”¹⁰ Para aqueles/as que vivenciaram seu processo de alfabetização no momento que aqui nomeamos como “Idade da maturidade”, algumas dessas referências podem estar presentes. Elas traduzem elementos característicos do debate existente ao longo do século XX na alfabetização brasileira: a chamada “querela dos métodos” (MACIEL, 2003, p. 14), que foi gradativamente substituída pela importância dos testes de prontidão.

A primeira disputa colocava, de um lado, os/as defensores/as dos chamados “métodos sintéticos” da alfabetização, que vão “das partes para o todo” (FRADE, 2005, p. 22), ou seja, que partem da letra, do fonema ou da sílaba para proporcionar a aprendizagem da leitura. Foram assim criados os métodos *alfabético*, *fônico* e *silábico*, nos quais se privilegiava a aprendizagem de partes consideradas mais simples, para, posteriormente, chegar às unidades de sentido da língua (palavras, frases e textos). Do outro lado da contenda, estavam os/as defensores/as do “método analítico”, que argumentavam que o “ensino da leitura deveria ser iniciado pelo ‘todo’, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (MORTATTI, 2006, p. 7). O que constituía esse todo era motivo de debate entre os/as defensores/as dos métodos analíticos: poderia ser a palavra, a sentença ou o texto.

No Brasil, a partir da década de 1880, a introdução da *Cartilha maternal*, do poeta português João de Deus, inspirada no método da palavração, ganha destaque. Considera-se que a *Cartilha maternal* e a adoção dos métodos analíticos seriam capazes de “reverter o ‘atraso horroroso’ e o ‘sofisma do império’, baseando-se em um projeto de fundação de uma civilização nos trópicos, [para a qual se] enfatiza a importância da aprendizagem da leitura” (MORTATTI, 2000, p. 45). De inspiração positivista, a argumentação daqueles que defendem esse método, segundo Mortatti (2000, p. 73), considera que “o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, apresentando-se o ‘método João de Deus’ (palavração) como fase científica e definitiva nesse ensino e fator de progresso social”.

A defesa da cientificidade na alfabetização ganha mais força a partir do século XX, quando testes realizados nos Estados Unidos evidenciam a potencialidade dos métodos analíticos para garantir a

⁹ Frases de diferentes cartilhas que trabalham com o método silábico.

¹⁰ Primeira lição do pré-livro *O livro de Lili* (FONSECA, 1961).

alfabetização. Esses testes chegam às escolas normais e escolas experimentais, conquistando adeptos/as entre as normalistas e suas professoras (MACIEL, 2001). Em função dessa adesão, esses métodos são até mesmo institucionalizados por governos estaduais brasileiros. É o que ocorre em São Paulo, em 1909 e 1910 (MORTATTI, 2000, p. 83), e em Minas Gerais, por meio da Reforma Francisco Campos de 1927, a partir da qual “é adotado o método global para a alfabetização de crianças” (MACIEL, 2003, p. 13). Tais definições legais vão perdendo força ao longo do tempo. Apesar da oficialização dos métodos globais, a “querela dos métodos” é marcada justamente pela oposição que se estabelece entre aqueles/as que os defendem (e que, nas primeiras décadas do século XX, conseguem estabelecer seus princípios como mais verdadeiros) e aqueles que defendem os métodos sintéticos, particularmente a silabação.

Mas o que a querela dos métodos tem a ver com a antecipação da alfabetização? Aparentemente, muito pouco, já que a idade *oficial* para se alfabetizar no início do século XX era sete anos. Como decreta Lourenço Filho, “idade de sete anos é a da *maioridade escolar*, como a de vinte e um, a da *maioridade civil*” (2008, p. 23, destaques do autor). Contudo, alguns princípios que serão utilizados posteriormente para dar base ao dispositivo de antecipação da alfabetização já estavam ali. É o caso dos testes padronizados que, embora sejam responsáveis pelo declínio da “querela dos métodos”, são criados nesse momento histórico. Esses testes tinham como objetivo medir “a maturidade escolar e as funções psicológicas básicas correlacionadas às primeiras aprendizagens, principalmente à alfabetização” (MOLL, 1996, p. 58). Entre eles, temos: “Testes ABC, Prova das Funções Básicas; Metropolitan Reading Readiness Test-MRT; Escala de Osretzki; Teste de Marthe Vyl; Provas de Stambal e outros” (MOLL, 1996, p. 58). Na explicação do teste ABC,¹¹ Lourenço Filho (2008, p. 15) registrava que o nível de maturidade “não apresenta coincidência rigorosa com a idade cronológica, nem com a idade mental de cada aluno, logo se percebe a importância prática de tal verificação”, pois essa maturidade é individual. Daí a necessidade de testes para saber se a criança está “madura” para a alfabetização.

A idade de maturação é definida como o momento “em que o aluno está preparado para receber a aprendizagem” (OLIVEIRA; MONTEIRO 1983, p. 41). Ela se caracteriza por um equilíbrio entre aspectos motores, mentais, verbais e sociais. Por meio dos testes, considera-se que é possível analisar “os comportamentos de ler e escrever e tentar arrolar quais são os comportamentos pré-requisitos que os facilitam ou mesmo tornam possível sua aprendizagem” (LEITE, 1984, p. 24). No caso dos Testes ABC, por exemplo, eram considerados pré-requisitos para a alfabetização: coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação,¹² resistência à ecolalia,¹³ memorização auditiva, índice de

11 O Teste ABC consta de oito provas, sendo que cada prova vale de zero a três pontos, que visam a verificar as condições de maturidade de cada criança. Foram desenvolvidos por Lourenço Filho nos anos 1920 e amplamente divulgados no Brasil e no mundo.

12 Capacidade de articulação das palavras.

13 Repetição de palavras ou frases ouvidas.

fadigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral (MORTATTI, 2000, p. 151).

Com base nos resultados das crianças nos testes, determinava-se em quanto tempo ela poderia se alfabetizar.¹⁴ Diante disso, Lourenço Filho (2008, p. 16) afirmava que aquilo que importava saber era “qual o momento em que esta criança, João, Benedito ou Maria, está apta para receber o ensino da leitura, com melhor aproveitamento, ou a que regime deverá ser sujeita, para que isso possa ser obtido”, ou seja, não adianta determinar uma idade específica para alfabetizar. É preciso saber em que momento cada criança pode receber essa aprendizagem. O fato de que nem todas as crianças de uma mesma idade têm a mesma maturidade era considerado um problema para as escolas. Por isso, dizia-se que na tentativa de “minimizar o problema tem sido adotado há alguns anos nas escolas da rede oficial: o chamado período preparatório” (LEITE, 1984, p. 12). Ele é “a fase em que o aluno é preparado para a aprendizagem da leitura e da escrita. Essa fase é bastante flexível, sua duração dependerá exclusivamente do aluno” (OLIVEIRA; MONTEIRO 1983, p. 22).

Percebem-se aí algumas condições de possibilidades para que o dispositivo da antecipação da alfabetização opere. Não se trata, ainda, de uma definição geral da antecipação, mas de uma determinação individual: se a criança for madura, ela pode ir para uma “turma forte”, o que garantirá que ela se alfabetize mais rapidamente. Se ela não for madura, precisará de um “longo período de preparação”. Um enunciado considerado científico na época é acionado para que um tipo de adiantamento ou adiamento das práticas de alfabetização seja efetuado. Nas práticas de algumas escolas, como aponta Smolka (1988, p. 40), estar em uma “turma fraca” significava “aparentemente que as crianças estavam sendo ‘preparadas para aprender a ler e a escrever’, mas, de fato, implicitamente, o que ocorria era a negação do conhecimento a quem ainda não o possuía”. A despeito dessas críticas, pode-se notar que os testes padronizados, decorrentes dos métodos de alfabetização, deram base para uma antecipação ou um adiamento individual da alfabetização. A necessidade, porém, de adiantar a alfabetização se tornará mais forte em dois outros momentos históricos: aqueles influenciados pela psicogênese da língua escrita e pelos estudos sobre letramento.

14

Os resultados eram os seguintes: se o/a aluno/a conseguia de 18 a 24 pontos, aprenderia a ler em seis meses. Se fizesse de 11 a 17 pontos, aprenderia em um ano; de oito a dez pontos, necessitaria de cuidados especiais que, se fossem providos, garantiriam aprendizado em um ano. Com menos de sete pontos, o aluno seria imaturo e precisaria de uma longa fase preparatória (LOURENÇO FILHO, 2008).

AS HIPÓTESES QUE NÃO TÊM IDADE

Escrita espontânea, desenvolvimento cognitivo, escrita como representação, processo de acomodação e assimilação, silábico, silábico-alfabético, alfabético: essas são algumas das palavras comumente associadas àquilo que no Brasil foi divulgado como “psicogênese da língua escrita” e que tem como principal expoente a argentina Emilia Ferreiro. O livro que inaugura essa perspectiva no Brasil apresenta como seu objetivo

“tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e a escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 17). Por meio de pesquisas realizadas por dois anos com crianças de quatro a seis anos, as autoras demonstram que processos cognitivos estão na base da aprendizagem da leitura e da escrita. Partindo de princípios da psicologia genética piagetiana, foi realizada uma série de testes com crianças, nos quais tentam compreender como elas conceitualizam a escrita. Os resultados serviram para que fossem feitas fortes críticas aos métodos de alfabetização e aos testes de maturação.

No que concerne aos métodos, tanto aqueles que se enquadram na “marcha sintética” como os que se apresentam na “marcha analítica” são considerados problemáticos nessa perspectiva por partirem de um pressuposto errado. Nos primeiros, “o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 22). Nos métodos analíticos, a aprendizagem é entendida como “uma tarefa fundamentalmente visual” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 22). Para Ferreiro e Teberosky (1985), o erro das duas perspectivas é que estas ignoram o sujeito da aprendizagem, sua competência linguística e suas capacidades cognoscitivas. Além disso, essas perspectivas concebem a língua escrita como transcrição da língua falada (FERREIRO, 1985), enquanto, na perspectiva da psicogênese, ela é um sistema de representação. Sendo assim, a aprendizagem da escrita é “*conceitual* e não a aquisição de uma técnica, ou seja, [é] um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento” (MORTATTI, 2000, p. 266). Aí está o motivo do erro dos testes de prontidão, que estão preocupados em medir as capacidades infantis “relacionadas à percepção e à motricidade, [...] à presença maior ou menor de capacidades importantes para a realização gráfica de traços sobre o papel” (AZENHA, 2006, p. 51), em vez de desenvolver as capacidades conceituais necessárias à alfabetização.

Em função dos problemas percebidos nas perspectivas anteriores, a psicogênese marca seu distanciamento em relação aos métodos e aos testes, quando as autoras afirmam: “não pretendemos propor uma nova metodologia de aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 17). O que pretendem é mostrar como as crianças entendem a escrita. Por meio de diferentes testes, realizados com crianças pertencentes a grupos sociais diversos, defendem que “a escrita infantil segue uma evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas, de diversas línguas” (FERREIRO, 1985, p. 10).

Segundo essa perspectiva, essa evolução se iniciaria com um primeiro grande período, no qual as crianças aprendem a distinguir entre

o modo de representação icônico (desenhos) e o não icônico (FERREIRO, 1985). Em seguida, são criados mecanismos progressivos de controle sobre as variações que fazem com que escritas sejam diferentes. Depois, ocorre o processo de fonetização da escrita, quando as crianças compreendem que a língua escrita é uma representação (arbitrária) dos sons (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). De modo geral, as hipóteses infantis sobre a língua são nomeadas como *pré-silábica* (período anterior à fonetização), *silábica* (na qual a criança usa uma sílaba para cada letra), *silábica-alfabética* (quando há alternância entre usar uma letra para cada sílaba e sílabas inteiras) e *alfabética* (momento em que a escrita torna-se convencional) (FERREIRO, 1985). Cabe registrar que, a despeito do que propõem as autoras, em alguns momentos, como resultado da “combinação dos métodos tradicionais com as implicações pedagógicas das pesquisas de Ferreiro” (MORTATTI, 2000, p. 286), as crianças passaram a ser agrupadas, durante as práticas de alfabetização nas escolas, em pré-silábicas, silábicas, alfabéticas, em um tipo de adaptação da classificação feita pelos testes de prontidão. Isso foi observado na pesquisa realizada em uma escola de Belo Horizonte durante o ano de 2013, em que operava o dispositivo de antecipação da alfabetização. Nela, as crianças eram assim classificadas. Aquelas que, após o mês de setembro, ainda não estivessem *silábicas* eram encaminhadas para “aulas de reforço”, que ocorriam durante os momentos de Educação Física. Como efeito do dispositivo de antecipação da alfabetização, criava-se um *espaço de confinamento* (POPKEWITZ, 2013), no qual as crianças consideradas “atrasadas” no processo de desenvolvimento precisam ficar para se alfabetizar até o final do primeiro ano do ensino fundamental.

Percebe-se, assim, como esse modo de classificar as construções que as crianças fazem sobre a escrita inspirou algumas propostas pedagógicas ou didáticas. Embora a psicogênese da escrita se afaste dos métodos de alfabetização e afirme inúmeras vezes que seu objetivo não é traçar metodologias, em várias das publicações por ela inspiradas, podem-se perceber elementos de orientações didático-pedagógicas. A importância dessas propostas no contexto da psicogênese é notada em levantamento realizado por Soares e Maciel (2000, p. 16) em teses e dissertações sobre alfabetização defendidas no Brasil nos anos 1980. Nelas, as propostas didáticas de inspiração psicogenética são o segundo tema mais pesquisado, ficando atrás apenas da discussão sobre o que causa o fracasso escolar na alfabetização. Tal importância pode ser evidenciada também quando se afirma que a pesquisa que deu base a essa teorização tem “como fim último o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lectoescrita na América Latina e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 35). Ou, ainda, quando se listam características de propostas “alternativas” de alfabetização (FERREIRO, 1992). Nesse

sentido, o distanciamento que se quer em relação aos métodos – embora faça sentido em termos de pressupostos nos quais as duas vertentes se baseiam – é arbitrário, pois o objetivo da psicogênese é ainda intervir naquilo que acontece em sala de aula, com vistas a atingir determinadas finalidades, entre as quais a inserção das crianças nas práticas de leitura e escrita.

Se os estudos sobre a maturação defendiam a individualidade do aprendizado, a perspectiva psicogenética argumenta em prol da homogeneidade: as crianças passam pelo mesmo processo de aprendizagem da língua. Ainda que se pretenda trazer para as práticas de alfabetização “uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 24), o que se tem é uma visão genérica de criança, que passa pelas mesmas etapas, independente de sua cultura, classe social, língua, modos de vida.

Para defender essa “homogeneidade do aprendizado infantil”, as autoras baseiam-se em testes, explicitam o método utilizado, discutem aspectos teóricos e trazem muita evidência empírica dos resultados encontrados. A fim de garantir a veracidade de seu discurso, elas se apoiam “em um dos mais poderosos regimes de verdade de nossa época, a Ciência” (MEYER, 2012, p. 54). Se pensarmos, conforme sugere Foucault (2000c), na articulação do discurso científico com relações de poder, é importante refletirmos: não sobre “o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global” (FOUCAULT, 2000c, p. 4). Isso significa que é necessário analisar o que um discurso que se apoia nas ciências como a psicogênese produz na educação.

Uma primeira produção evidente refere-se ao efeito de verdade que esse discurso tem e que faz com que ele seja considerado “um marco divisor na história da alfabetização” (WEISZ, 1999, p. vii). Ao trazer a cientificidade para a alfabetização, esse discurso encontra muito mais facilidade para se consolidar como verdade. Mas isso não se fez de forma tranquila. Como vimos, foi preciso desqualificar outros conhecimentos, tais como o dos métodos e o dos testes de maturação, considerando-os como menos científicos ou como “um exemplo de pseudotecnicismo” (FERREIRO, 1992, p. 39). Por isso é que são trazidos dados estatísticos para mostrar que os exercícios de prontidão “se concentram precisamente no que é mais fácil de adquirir” (FERREIRO, 1992, p. 43).

Outro efeito desse discurso pode ser sentido na produção acadêmica brasileira. Se, até os anos 1980, a maior parte das pesquisas desenvolvidas no Brasil focava questões de método e prontidão, há uma queda gradativa no interesse por essas temáticas. Tal fenômeno é explicado

por dois motivos. O primeiro é que “o reiterado fracasso em alfabetização, no Brasil, vem colocando os tradicionais métodos sob suspeita” (SOARES, 1991, p. 21). Aliado a isso, as pesquisas sobre a psicogênese – “responsáveis por uma nova concepção de alfabetização” (SOARES, 1991, p. 23) – também fazem com que o interesse por esses temas se reduza de maneira significativa.

Um terceiro efeito refere-se às bases que serão utilizadas para a antecipação da alfabetização. Esse efeito é, em alguns momentos, bastante sutil. Pode-se percebê-lo quando se afirma que, “aos 6 anos, a criança já possui toda uma série de concepções sobre a escrita, cuja gênese é preciso procurar em idades mais precoces” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 40), ou seja, divulga-se aí que, desde antes dos seis anos, a criança já está envolvida no processo de aquisição da língua escrita. É possível notá-lo também quando se indica que “a criança de classe média já está, em geral, no final do processo de alfabetização quando chega à escola regular” (WEISZ, 1999, p. viii). Daí infere-se que ela iniciou seu processo de alfabetização bem antes de chegar à escola, porque desde antes estava refletindo sobre a escrita. Esse processo pode, então, ser iniciado anteriormente para todas as crianças na própria instituição escolar. Em outros momentos, porém, não há sutilezas ao se demandar que as crianças estejam antes na escola para serem alfabetizadas. Isso ocorre quando é feita uma comparação explícita entre Brasil e outros países: “Na maioria dos países latino-americanos, as crianças ingressam na escola de 1º grau aos 6 anos. Seria interessante perguntar-se por que o Brasil mantém sete anos como idade de ingresso” (FERREIRO, 1992, p. 36).

A crítica à idade de ingresso no ensino fundamental no Brasil é um dos modos de se constituírem as crianças de seis anos como sujeitos que têm direito ao ingresso nesse nível de ensino. Se, em outros países, a idade de ingresso no ensino fundamental é a de seis anos, causa estranheza aos/às defensores/as da psicogênese que no Brasil seja diferente. Isso é apresentado como a negação de um direito a essas crianças. Assim, as proposições científicas da psicogênese da língua escrita (que mostram como a criança pode aprender a ler antes dos sete anos) se unem às proposições morais (que afirmam ser direito infantil ir para a escola de ensino fundamental aos seis anos) para dar base ao dispositivo de antecipação da alfabetização. Nesse sentido, a linguagem escrita é apresentada como um direito ao qual as crianças devem “aceder como forma de garantir sua inclusão na sociedade contemporânea” (BAPTISTA, 2010, p. 107).

Essa construção do direito infantil à língua escrita como mecanismo essencial para a construção do dispositivo de antecipação da alfabetização é feita ainda por classe social. Nos anos 1980, a discussão sobre alfabetizar ou não aos seis anos se dava no último ano da educação infantil e não no primeiro ano do ensino fundamental, como ocorre na atualidade. Kramer e Abramovay (1985) mostram como essa

era uma questão polêmica nas escolas de educação infantil públicas. Porém, para as escolas da rede particular, “esta não é sequer uma questão. Na rede privada, sempre se alfabetizou na educação infantil” (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985, p. 104). A partir dessa constatação, as autoras questionam se “a pré-escola dirigida às classes populares que nega a possibilidade de alfabetização não se constitui em mais um mecanismo de reforço à desigualdade” (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985, p. 104). Diante disso, defende-se a necessidade de garantir a alfabetização o quanto antes, como uma forma de promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Portanto, para a constituição do dispositivo de antecipação da alfabetização, é preciso construir a alfabetização como direito e, ao mesmo tempo, construir as crianças de seis anos como os sujeitos que devem ter esse direito garantido. Butler (2003), referindo-se ao feminismo, afirma que “os sistemas jurídicos de poder *produzem* os sujeitos que subsequentemente passam a representar” (p. 18, grifos no original). Aparentemente, o mesmo ocorre no processo de inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental, com vistas a garantir sua alfabetização, já que todo um aparato discursivo é acionado para produzir as crianças de seis anos como seus sujeitos de direito. Dessa forma, por meio do discurso da psicogênese articulado à questão do direito da criança à alfabetização para promover a igualdade social, produz-se e divulga-se a compreensão de que a *alfabetização não tem uma idade pré-definida e pode ser iniciada antes dos sete anos*.

NO MUNDO DA ESCRITA DESDE O NASCIMENTO

Práticas significativas de leitura e escrita, inserção da criança na cultura escrita, sociedade letrada, diferentes gêneros textuais, literatura infantil, textos significativos, escritas coletivas, contato com diferentes suportes textuais desde cedo: esses são alguns dos elementos que caracterizam as práticas inspiradas na perspectiva do letramento, terceira prática discursiva usada para dar base à alfabetização antecipada. Há uma história contada e recontada em vários textos sobre o letramento acerca do surgimento desse termo (SOARES, 2003b). Essa história se inicia com a percepção, nos países de língua inglesa (sobretudo na Inglaterra), de que o termo *alfabetização* não dava conta de explicar o fenômeno vivido por aquelas pessoas que, mesmo sabendo ler e escrever, não se envolviam nas práticas sociais de uso da escrita. Tendo como princípio a compreensão de que “novas palavras são criadas (ou as velhas palavras se dá um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas idéias, novas maneiras de compreender os fenômenos” (SOARES, 1996, p. 83-84), o termo *literacy* foi cunhado para explicar esse outro modo de se relacionar com a escrita nas sociedades grafocêntricas. A história prossegue com a explicação de que a palavra aparece pela primeira vez no Brasil em obra

de Mary Kato (1986). Tfouni (1988), por sua vez, traz uma primeira definição do termo, distinguindo-o de alfabetização. Em 1995, letramento aparece como título de livro (KLEIMAN, 1995), evidência de sua rápida proliferação no campo acadêmico educacional brasileiro.

Se realizarmos uma inversão no modo de compreender a linguagem, deixando de entendê-la como “elo natural ou correspondência divina entre as palavras e as coisas” (CORAZZA, 2000, p. 90), para compreendê-la em seu caráter construcionista, poderemos analisar a história do termo *letramento* de outra forma. Assim, quando se toma como base a primeira visão, podemos afirmar que novas palavras são criadas para explicar fenômenos que antes não existiam. Tendo como princípio o que se propõe na segunda vertente, compreendemos que os novos fenômenos surgem com base na criação de discursos, já que “o discurso produz sistematicamente os objetos de que ele fala” (FOUCAULT, 1972, p. 174). O uso da palavra *letramento* tem, portanto, o efeito de construir uma nova demanda para a educação brasileira: a ideia de que não basta “o domínio da tecnologia da escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de alfabetização”; é preciso também garantir “o domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 14).

A presença do termo no discurso do campo educacional no Brasil também trouxe uma multiplicação de sentidos para o que significa letramento. Dessa forma, letramento aparece em um momento como “exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita” (SOARES, 2003a, p. 91). Em outro, como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Pode-se definir letramento, também, como um conceito que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1988, p. 16). Letramento pode ser usado para se referir a outras áreas que não a de linguagem escrita. Nesse sentido, surgem expressões como letramento digital, letramento matemático (ou numeramento), letramento geográfico, letramento artístico, letramento científico, letramento musical, entre outros (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 293). Há, ainda, a definição de letramento como um “contraponto com o conceito de alfabetização” (SOARES, 2010, p. 60). A alfabetização designa “uma aprendizagem inicial – aquisição da leitura” (SOARES, 2010, p. 61); já o letramento indica a possibilidade de fazer uso dessa tecnologia nas variadas práticas sociais que o exigem (SOARES, 1996).

Quanto a esse último aspecto, estabelece-se uma polêmica entre os/as defensores/as da psicogênese e aqueles/as que se apropriam do termo *letramento*. Ferreiro (1992) afirma que é necessário “restituir à língua escrita seu caráter de objeto social” (FERREIRO, 1992, p. 44), ou seja, é

preciso ensinar a escrita e a leitura estimulando o contato da criança com a língua escrita, nos mais variados contextos. Por causa disso, não há necessidade de cunhar um novo termo que afirme a importância do uso social da língua, já que essa ideia está implícita no conceito de alfabetização. Weisz (2012, p. 37) afirma que “encarar a aprendizagem do sistema de escrita como uma etapa técnica e independente do ingresso à cultura letrada é um equívoco”.

Na contramão dessas ideias, Soares (2000, p. 5) defende que “é um risco o que se vinha fazendo, ou se vem fazendo, repetindo-se que alfabetização não é apenas ensinar a ler e a escrever, desmerecendo assim, de certa forma, a importância de ensinar a ler e a escrever”. Essa autora argumenta a favor da necessidade da especificidade de cada um dos termos, a fim de garantir que os dois processos (a codificação e decodificação em língua escrita e os usos sociais da mesma) se efetivem. Por isso, argumenta que “alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis” (SOARES, 2010, p. 61). De certo modo, pode-se dizer que essa vertente ganhou *status* de verdade na contemporaneidade, sobretudo se avaliarmos seus efeitos em termos de políticas – como a que ampliou o ensino fundamental para nove anos e que distingue alfabetização e letramento – e materiais didáticos – como aqueles avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Independente de qual seja a noção de letramento utilizada, há um aspecto comum às diversas acepções que é importante para o entendimento da emergência do dispositivo da antecipação da alfabetização no Brasil. Trata-se do valor que a escrita tem na vida cotidiana. Nesses estudos, afirma-se que vivemos em sociedades “grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas” (MORTATTI, 2004, p. 94). A cultura escrita organiza diferentes aspectos do cotidiano dos indivíduos. Por isso, afirma-se que viver em uma sociedade grafocêntrica “significa estar submetido à ordem da escrita” (BAPTISTA, 2009, p. 20).

Essa compreensão é importante para o dispositivo da antecipação da alfabetização no Brasil, pois, a partir do entendimento de que vivemos numa sociedade grafocêntrica, constrói-se uma argumentação segundo a qual as crianças estão, desde o seu nascimento, imersas no mundo da escrita. Isso significa que as crianças são entendidas como membros efetivos da sociedade grafocêntrica, o que implica que “devemos ter em conta não apenas que a linguagem escrita está presente no cotidiano desses sujeitos, mas também, e, sobretudo, que ela confere um significado distinto às suas práticas sociais” (BAPTISTA, 2009, p. 20). Em função de sua inserção na cultura escrita, argumenta-se que as crianças “desde muito cedo manifestam um grande interesse pela leitura e pela escrita, ao tentar compreender seus significados e imitar o gesto

dos adultos escrevendo” (BRASIL, 2004, p. 21). Defende-se aí que, tendo em vista que “a cultura letrada faz parte do nosso cotidiano, ainda que se apresente com nuances específicas para segmentos diferenciados da população, entendemos que a leitura e a escrita também interessam às crianças, incluindo as menores de seis anos” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 7). Assim, a noção de letramento e os discursos que a “inventaram” servem para justificar que as crianças sejam inseridas o quanto antes em práticas formalizadas de aprendizagem e de uso da leitura e da escrita, já que elas fazem isso cotidianamente. Antecipar o processo de alfabetização seria, portanto, nesse discurso, apenas uma forma de sistematizar esse processo e garanti-lo para as crianças que têm menos oportunidades de fazer isso em seu meio social.

Com tudo isso, as condições para o dispositivo de antecipação da alfabetização operar estavam dadas. Ele é operado por meio de discursos, políticas, leis, normas, regras e uma variedade de materiais que, em seu conjunto, antecipam a alfabetização plena para muitas crianças que antes se alfabetizavam aos sete anos de idade. Na pesquisa realizada na escola e que subsidia este artigo, os efeitos do discurso do letramento se faziam presentes para garantir que as crianças não apenas aprendessem a codificar e decodificar, mas também se inserissem em práticas sociais de leitura e escrita. Assim, uma variedade de textos era trabalhada em sala de aula, pois se considerava que era preciso ensinar os/as alunos/as de seis anos “a debater o texto, fazer algumas perguntas sobre o texto, trabalhar a interpretação do texto” (Entrevista com a docente, 16/05/2013). Por essa razão, muitas práticas sistematizadas de interpretação de textos estavam presentes no currículo investigado, antecipando saberes que comumente não eram trabalhados no primeiro ano do ensino fundamental, com vistas a garantir que as crianças estivessem cada vez mais inseridas na cultura escrita. Antecipava-se, assim, não apenas a codificação e a decodificação, mas também práticas de letramento escolar, deixando de lado outros saberes e fazendo com que aqueles relativos à leitura e escrita tivessem centralidade no primeiro ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dispositivo de antecipação da alfabetização no Brasil teve a legislação de ampliação do ensino fundamental como um dos elementos que contribuiu para sua operacionalização nas escolas brasileiras. Ainda que não se explicita, nessa legislação, a necessidade da alfabetização aos seis anos, variadas pesquisas (PARAÍSO, 2014; CORREA, 2011; DORNELLES, 2011) evidenciam como, em turmas de seis anos, as práticas de alfabetização e letramento ocupam parte central do currículo, criando exclusões para aqueles/as que não se alfabetizam nesse período. Porém, embora esse dispositivo esteja em plena operacionalização na educação

brasileira contemporânea, isso não se dá sem lutas e conflitos. No processo de análise de como um dispositivo funciona, é importante compreender “quais foram as relações de poder travadas, quais estratégias foram usadas, que outros discursos foram excluídos para que estes pudessem ser autorizados e divulgados” (PARAÍSO, 2012, p. 28). No caso da alfabetização, há discursos dissonantes em relação à inserção das crianças de seis anos nas práticas alfabetizadoras que, mesmo não sendo capazes de engendrar um dispositivo, criam tensões e abrem possibilidades diversas para as práticas pedagógicas com crianças de seis anos.

Alguns exemplos de vozes dissonantes aparecem esporadicamente na mídia, na qual especialistas são convocados/as para mostrar que a criança de seis anos ainda não está madura para essas aprendizagens, ou que outras linguagens devem ser estimuladas antes do processo de alfabetização.¹⁵ Pedagogos/as, neurologistas e psicólogos/as são chamados para mostrar os problemas que essa aceleração pode causar. A análise dos argumentos apontados por eles/as leva a duas vertentes principais para defender a não antecipação da alfabetização para antes dos seis anos. A primeira, vinda sobretudo da psicologia e da neurologia, aponta para a maturidade infantil, que se desenvolve prioritariamente no decorrer dos seis anos de idade. A segunda argumenta em prol do direito da criança de ter acesso a múltiplas linguagens antes de entrar no mundo da escrita.

A questão das múltiplas linguagens, e particularmente da linguagem da brincadeira, aparece como um forte contraponto à defesa da antecipação da alfabetização. Ela está presente em propostas que defendem que a educação infantil é o tempo de incentivar as múltiplas linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Nesse caso, afirma-se que a criança possui “cem linguagens”, mas que a alfabetização lhe rouba as outras noventa e nove (MALAGUZZI, 1999, p. 11). Está presente também na defesa que se faz do direito à brincadeira. Esta é entendida como “uma forma específica de atividade infantil, que se diferencia do trabalho produtivo por ser uma representação” (KISHIMOTO et al., 2011, p. 198). Assim, defende-se que é primordial permitir que as crianças brinquem para se desenvolver e, gradativamente, sejam inseridas na cultura escrita.

De modo geral, contudo, o que se percebe é que tanto o discurso das múltiplas linguagens como o discurso das brincadeiras acabam se inserindo na discussão acerca da alfabetização. Assim, defende-se que a alfabetização pode ser promovida por meio de “atividades e jogos que estimulam a análise fonológica” (BRANDÃO; LEAL, 2010, p. 26). Busca-se também entender “como as crianças se apropriam, manipulam e pensam sobre a língua enquanto brincam” (LEAL; SILVA, 2010, p. 57). Enfatiza-se, ainda, a necessidade de um letramento multimodal, no qual as crianças tenham acesso às múltiplas linguagens a fim de se alfabetizar (KISHIMOTO, 2010, p. 147).

15 Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/cursar-a-la-serie-antes-dos-6-anos-nao-e-bom-dizem-especialistas>>. Acesso em: 15 out. 2012.

Indo em outra direção, há discursos que se opõem explicitamente à alfabetização antes dos sete anos de idade. É o caso da pedagogia Waldorf, proposta pedagógica criada em 1919, na Alemanha, por Rudolf Steiner, e que defende que o processo de desenvolvimento humano se dá em períodos de sete anos – os setênios (PINTO, 2009). No primeiro setênio (zero a sete anos), a criança “emprega todas as suas energias para o desenvolvimento do seu físico” (BRASIL, 2011, p. 5). Nesse sentido, as crianças de zero a sete anos que frequentam escolas inspiradas nessa pedagogia são matriculadas no “jardim de infância”, etapa na qual não há qualquer preocupação com a alfabetização. Um dos saberes divulgados por essa pedagogia refere-se ao fato de que a “alfabetização só deve ser iniciada após a criança ter completado sete anos de idade, o que chega até mesmo a contrariar a legislação vigente” (PINTO, 2009, p. 17). Por essa razão, há uma disputa no campo da alfabetização, que se estabelece inclusive legalmente, entre as escolas Waldorf e os discursos vinculados à antecipação da alfabetização. Discursos distintos que envolvem as crianças menores de sete anos entram em conflito e criam práticas distintas. Até o momento, o impasse não está definido, mas tem-se garantido que as escolas Waldorf possam desenvolver suas práticas de acordo com o saber baseado nos setênios e que define que o momento para a alfabetização é após os sete anos.¹⁶ Esse fato mostra como o dispositivo da antecipação da alfabetização não é unânime e se constitui em objeto de contendas e embates no campo educacional contemporâneo.

A disputa jurídica é uma das práticas criadas por esse dispositivo, que abarca tanto aqueles/as que não querem seguir essa lógica, como outros/as que pretendem antecipar ainda mais o processo de alfabetização. É o que ocorre com as diferentes ações impetradas no ministério público para que crianças com seis anos incompletos possam ser matriculadas no primeiro ano (OLIVEIRA, 2012). As querelas judiciais mostram que outra formação discursiva – a jurídica – vem sendo acionada para discutir a presença das crianças de seis anos no ensino fundamental.

É por meio dessas e de outras estratégias que o dispositivo da antecipação da alfabetização prolifera em diferentes espaços. Buscando em diferentes elementos as bases para se sustentar, esse dispositivo utiliza variados saberes, conhecimentos, discursos e proposições para se constituir como verdade na atualidade. Ele produz múltiplas práticas, aciona e cria saberes particulares e engendra as crianças em relações de poder.

Na turma pesquisada no estudo que dá base a este artigo, era visível como esse dispositivo atuava, inserindo crianças e professoras em relações de poder que visavam à alfabetização. Esse dispositivo tinha efeitos sobre o currículo, fazendo com que certos saberes e conhecimentos fossem privilegiados, enquanto outros eram subordinados. Assim, era evidente como atividades vinculadas à alfabetização ocupavam a

16

Para maiores informações sobre o processo jurídico envolvendo as escolas Waldorf, a legislação brasileira que defende a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental, confira o site: <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Noticias.php?id=1>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

maior parte do tempo e tinham o maior espaço no currículo. Parlandas, ditados, listas de palavras, trabalho com sílabas, atividades de completar, cruzadinhas, interpretações de textos diversos, escuta de histórias com reescrita eram algumas das práticas operacionalizadas pelo dispositivo de antecipação da alfabetização. Além disso, as atividades de outras disciplinas muitas vezes acionavam mais aspectos relativos à alfabetização do que propriamente aos saberes dessas disciplinas escolares. Isso é perceptível quando, em uma atividade de Geografia, a docente diz que “isso mais parece alfabetização do que Geografia, né” (Diário de campo, 03/08/2013). Também é perceptível que saberes relativos à brincadeira e à ludicidade perdiam espaço nesse currículo para garantir que a alfabetização se efetivasse.

O caráter construído desse dispositivo mostra como ele foi montado peça por peça ao longo do tempo até se conformar com as características com as quais é divulgada e institucionalizada hoje. Mostrar como o dispositivo de antecipação da alfabetização se constituiu é importante para problematizar seus efeitos na atualidade. Afinal, se ele foi montado dessa maneira, é possível pensar em estratégias de “desmontagem” para produzir outros efeitos e sentidos para a alfabetização e a escolarização das crianças de seis anos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. *Outra travessia*, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, 2º semestre de 2005.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo*: de Piaget a Emilia Ferreiro. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BAPTISTA, Monica. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: DALBEN, Angela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*: currículo, ensino de educação física; ensino de geografia; ensino de história; escola, família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 95-110.

BAPTISTA, Monica et al. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos*: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRANDÃO, Ana; LEAL, Telma. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana; ROSA, Ester. *Ler e escrever na educação infantil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-32.

BRANDÃO, Ana; ROSA, Ester. Apresentação. In: BRANDÃO, Ana; ROSA, Ester. *Ler e escrever na educação infantil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-12.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos*: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. *Estudo apresentado pelo conselheiro Francisco Aparecido Cordão, em 08/12/2011, à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a propósito de consulta da Federação das Escolas Waldorf no Brasil inicial de alunos no ensino fundamental de nove anos*. Brasília: MEC, 2011.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

- CERUTTI-RIZZATTI, Mary. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 18, p. 291-305, jan./mar. 2012.
- CORAZZA, Sandra. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: CANDAU, Vera (Org.) *Linguagens, espaço e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 89-103.
- CORREA, Bianca. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, abr. 2011.
- DORNELLES, Leni. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 141-155, abr. 2011.
- EDWARDS, Caroline; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emile*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 7-17, fev. 1985.
- FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FONSECA, Anita. *O livro de Lili*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1961.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, Roberto. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000a. p. 243-276.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, Roberto. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000b. p. 15-37.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000c. p. 1-14.
- FRADE, Isabel. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Alfabetização e letramento).
- GOUVEA, Maria. Tempos de aprender: a produção história da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 8, p. 265-288, 2004.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KISHIMOTO, Tizuko. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. In: FRADE, Isabel et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 134-156.
- KISHIMOTO, Tizuko et al. *Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, abr. 2011.
- KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 103-107, fev. 1985.
- LEAL, Telma; SILVA, Alessandro. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana; ROSA, Ester. *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica: 2010.
- LEITE, Sergio. *Preparando a alfabetização*. São Paulo: Edicon, 1984.
- LOURENÇO FILHO, Manuel. *Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. 13. ed. Brasília, DF: Inep, 2008.

- MACIEL, Francisca. Ler, escrever e contar... A história da alfabetização em Minas Gerais. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Org.). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)*. Pelotas: Seiva, 2003. p. 11-26.
- MACIEL, Francisca. *Lucia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- MACIEL, Francisca; LÚCIO, Iara. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRO, Maria; MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel (Org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-34.
- MALAGUZZI, Loris. Apresentação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lelia; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p. 8-10.
- MEYER, Dagmar. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marilucy. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 47-62.
- MOLL, Jacqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- MORTATTI, Maria. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- MORTATTI, Maria. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- MORTATTI, Maria. História dos métodos de alfabetização no Brasil: conferência de abertura. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.
- OLIVEIRA, Sueli. O ingresso no ensino fundamental com cinco anos: direito à escolarização ou negação do direito à infância? 2012 (Ensaio). Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id694.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2013.
- OLIVEIRA, Maria; MONTEIRO, Conceição. *Metodologia da linguagem*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1983.
- PANSINI, Flavia; MARIN, Aline. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 87-103, abr. 2011.
- PARAÍSO, Marilucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marilucy. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 23-46.
- PARAÍSO, Marilucy. Currículo, Cultura e Diferença: “Gabriel e eu” ou “o amor é o signo”. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 11; COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 7; COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 1., 18 a 21 de setembro de 2014, Braga. *Anais...* Braga: Universidade do Minho, 2014.
- PINTO, Juliana. *A escolha de escolas Waldorf por famílias das camadas médias*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- POPEWITZ, Thomas. Pisa: números, conduta de normalização, e a alquimia das disciplinas escolares. In: FAVACHO, André; PACHECO, José; SALES, Shirlei (Org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013. p. 89-108.
- SANTOS, Lucíola; VIEIRA, Livia. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, out. 2006.
- SMOLKA, Ana. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- SOARES, Magda. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília, DF: Inep/Reduc, 1991.
- SOARES, Magda. Letramento/Alfabetismo. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 10, p. 83-89, 1996.
- SOARES, Magda. Letrar é mais do que alfabetizar: entrevista. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 26 nov. 2000.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003a. p. 89-113.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 54-67.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. (Estado do Conhecimento).

TFOUNI, Leda. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

WEISZ, Telma. Apresentação. In: FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. IV-XI.

WEISZ, Telma. Telma Weisz fala da alfabetização nas escolas públicas nas últimas décadas. *Nova Escola*. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/telma-weisz-fala-alfabetizacaoescolas-publicas-ultimas-decadas-683815.shtml/>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

MARIA CAROLINA DA SILVA CALDEIRA

Professora doutora da Escola de Educação Básica e Profissional, no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
mariacarolinasilva@hotmail.com

MARLUCY ALVES PARAÍSO

Professora associada do Departamento de Administração Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; fundadora e atual coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas – GECC – da UFMG e Pesquisadora Produtividade 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq
marlucyparaiso@gmail.com

ARTIGOS

IDEIA DE FUTURO EM POLÍTICA E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO COM ARENDT

MAURÍCIO LIBERAL AUGUSTO

RESUMO

Faz-se o exame da força semântica contida nas noções de futuro em política e educação a partir do ensaio de Hannah Arendt “A crise na educação” (1958). Para a pensadora, a tradição legou uma concepção da política como fabricação (poiésis), retirando a dignidade própria da ação humana (práxis) nesse âmbito da vida ativa. O fenômeno político da natalidade – a irrupção de recém-chegados ao mundo e a promessa de um novo início – serve como contraponto ao desejo de fabricar seja a nova sociedade, seja o novo homem, no âmbito educacional. O uso abusivo do slogan de uma escola do futuro justifica um exame mais detido da atitude conservadora que Arendt confere à educação nos seus exercícios de pensamento político como forma de preservar a potencial novidade política dos recém-chegados ao mundo.

POLÍTICA • EDUCAÇÃO • FUTURO • ARENDT, HANNAH

IDEA OF THE FUTURE IN POLITICS AND EDUCATION: A DIALOGUE WITH ARENDT

ABSTRACT

*This paper examines the semantic force contained in notions of the future in politics and education, based on Hannah Arendt’s essay “Crisis in Education” (1958). For her, the tradition left a legacy regarding the conception of politics as a creation (poiésis), taking away the very dignity of human action (práxis) in this context of *vita activa* [active life]. The political phenomenon of birth, the eruption of new-arrivals in the world and the promise of a new beginning, serve as counterpoints to the desire to create, be it a new society or be it a new man, in the educational context. The over-use of the slogan of a school of the future justifies a more detailed examination of the conservative attitude that Arendt bestows upon education in its exercise of political thought as a form of preserving the new political potential of new-arrivals in the world.*

POLITICS • EDUCATION • FUTURE • ARENDT, HANNAH

L'IDÉE D'AVENIR EN POLITIQUE ET EN ÉDUCATION: UN DIALOGUE AVEC ARENDT

RÉSUMÉ

Il s'agit d'examiner la force sémantique contenue dans les notions d'avenir en politique et en éducation à partir de l'essai de Hannah Arendt « La crise dans l'éducation » (1958). Pour l'auteur, la tradition a légué la conception de politique en tant que fabrication (poièsis), en lui ôtant la dignité propre à l'action humaine (praxis) au sein de la vie active. Le phénomène politique de la natalité – l'irruption des nouveaux-venus au monde et la promesse d'un nouveau début – sert de contrepoint au désir de fabriquer soit une nouvelle société, soit le nouvel homme, dans le domaine de l'éducation. L'usage abusif du slogan d'une école de l'avenir justifie un examen plus attentif d'une attitude conservatrice qu'Arendt confère à l'éducation dans ses exercices de pensée politique comme forme de préserver la nouveauté potentielle des nouveaux-venus au monde.

POLITIQUE • ÉDUCATION • AVENIR • ARENDT, HANNAH

IDEA DE FUTURO EN POLÍTICA Y EDUCACIÓN: UN DIÁLOGO CON ARENDT

RESUMEN

Se efectúa un examen de la fuerza semántica presente en las nociones de futuro en política y educación a partir del ensayo de Hannah Arendt, “La crisis en la educación” (1958). Para la pensadora, la tradición legó una concepción de la política como fabricación (poiésis), retirando la dignidad propia de la acción humana (praxis) en dicho ámbito de la vida activa. El fenómeno político de la natalidad – la irrupción de recién llegados al mundo y la promesa de un nuevo inicio – sirve como contrapunto al deseo de fabricar tanto la nueva sociedad como el nuevo hombre, en el ámbito educacional. El uso abusivo del eslogan de una escuela del futuro justifica un examen más detallado de la actitud conservadora que Arendt le otorga a la educación en sus ejercicios de pensamiento político como forma de preservar la potencial novedad política de los recién llegados al mundo.

POLÍTICA • EDUCACIÓN • FUTURO • ARENDT, HANNAH

Nossa esperança está sempre pendente do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. (ARENDDT, 1992, p. 243)



OBJETIVO DESTES ARTIGOS É O DE DISCUTIR A FORÇA SEMÂNTICA CONTIDA NAS NOÇÕES de futuro em política e educação a partir do ensaio “A crise na educação” (1958), de Hannah Arendt. Num primeiro momento, expõe-se o conceito de educação para a pensadora e as tensas relações entre educação e política no mundo moderno. O divórcio que Arendt sugere entre esses dois âmbitos é aqui explorado como uma tese original e de difícil equacionamento para seus intérpretes, e que aponta para o perigo de uma instrumentalização da educação, isto é, como se fosse própria a esse âmbito a tarefa de forjar um *novo homem* para uma nova sociedade, atribuição contestada por Arendt. Para tanto, sublinha-se tanto o conceito de ação (*práxis*) como o de fabricação (*poiésis*) – na acepção que Arendt lhes dá na obra *A condição humana* (2010a) – e a maneira como os compreende em termos estritamente políticos.

Num segundo momento, examina-se a fecundidade da concepção de educação em Arendt referida ao tema da *natalidade*. A atitude conservadora em termos educacionais – e não políticos, como ela bem adverte – visa a salvaguardar a possibilidade da novidade contida no fenômeno da natalidade, isto é, no fato de que o mundo é constantemente invadido pela chegada de novos seres humanos, “estrangeiros” que, portanto, necessitam ser apresentados ao mundo, familiarizarem-se com ele, a fim de que possam fazer dele a sua morada e a das gerações

seguintes. A ambiguidade que a natalidade comporta em termos educacionais – apresentar e proteger o mundo, a um só tempo – é aqui tomada como limite à seguinte questão: como preparar as novas gerações para um mundo novo sem usurpar desses recém-chegados “sua própria oportunidade face ao novo”?

O exemplo máximo da tentativa de fabricar um homem novo se deu com as experiências totalitárias no mundo moderno, tema explorado por Arendt em *Origens do totalitarismo* (1989). A ousadia e a radicalidade dessa obra se revelam justamente na tentativa de recuperar a dignidade da política, rebaixada como nunca com aquele evento histórico. Em sua obra posterior, *A condição humana* (2010a), Arendt faz um longo exame do caráter instrumental da política, reduzida a *meios* para a consecução de *fins* a ela estranhos: a política reduzida à satisfação das necessidades vitais. Essas questões funcionam como uma pequena digressão para, no momento seguinte, pensar um problema equivalente no âmbito da educação, isto é, levantar que a sua dignidade – ou o seu sentido – podem estar ameaçados quando a educação deixa de ser vista, prioritariamente, como tendo sentido em si mesma e passa a ser percebida através da lógica meramente utilitária, como o ingresso em uma universidade, por exemplo, ou como meio de difusão de supostas competências necessárias a um mercado de trabalho.

Por fim, com o processo de esvaziamento da política contemporânea, o artigo se encerra em considerações sobre a perda de densidade das ideias de passado, presente e futuro e suas implicações para o âmbito da educação, uma vez que, por personificar de alguma forma o passado, o professor, como porta-voz legítimo de uma herança que se funda em tradições públicas e compartilhadas, vê o seu trabalho ameaçado por um “futuro presentificado” que ameaça o passado com o esquecimento. A ideia de viver como prisioneiro de um futuro presentificado – diga-se de passagem que *escola do futuro* é um *slogan* recorrente no discurso educacional – é que justifica um exame mais detido do lugar que Arendt confere à educação nos seus exercícios de pensamento político.

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DA POLÍTICA

A máxima *toda pedagogia é política e toda política é pedagógica*, vinculada ao pensamento do educador Paulo Freire, revela como política e educação contraem relações que, no limite, anulam as possíveis e desejáveis distinções entre ambas. No entanto, se não é possível negligenciar essas relações – quanto mais num tempo em que a educação se tornou um desafio político de primeira ordem –, é oportuno recuperar a distinção entre educação e política e o modo pelo qual se possam relacionar sem que uma seja tragada pela outra. Essa relação, bem como outras questões relativas ao âmbito educacional ocupam as reflexões de Hannah Arendt

no ensaio “A crise na educação”, publicado na *Partisan Review* (1958) e, depois, como parte da coletânea *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought* (1961). O ensaio figura como uma espécie de filho único no conjunto de textos arendtianos, pois, ainda que a educação apareça de forma dispersa em outros textos, só ali o tema da educação é alçado ao foco da análise de Arendt.

Anos antes, porém, por ocasião da réplica à resenha que Eric Voegelin fez de *Origens do totalitarismo*, Hannah Arendt (2008, p. 423) já sublinhava:

[...] minha principal crítica ao atual estado das ciências políticas e históricas se refere à sua crescente incapacidade de fazer distinções. [...] O resultado é uma generalização em que as próprias palavras perdem qualquer significado [...] em que tudo o que há de distinto desaparece.

Conforme aponta Duarte (2013), o esforço analítico de Arendt para estabelecer distinções não implica uma cisão estanque, mas pressupõe relacionar o que se distinguiu. Nesse sentido, por mais problemático que seja estabelecer o limite entre educação e política, seria equívoco instaurar um corte radical entre os dois âmbitos, pois significaria negar que todo limite a um só tempo une e separa. Assim, embora Arendt acentue, como se verá adiante, a distinção entre educação e política, também sugere a impossibilidade de pensar a ação educativa sem referência ao âmbito político: “essas distinções, embora de forma nenhuma arbitrárias, dificilmente correspondem a compartimentos estanques no mundo real, do qual, entretanto, são extraídas” (ARENDT, 2009, p. 63).

A seguir, tomar-se-á o depoimento de uma professora de História como um ponto de partida frisante (e de forma alguma isolado) da dança das fronteiras entre o âmbito da educação e o da política. Dele se fará uma extrapolação para caracterizar melhor o tema da implicação mútua entre política e educação, os problemas daí decorrentes, bem como algumas hipóteses de trabalho. Veja-se o depoimento:

Como quase todos os historiadores, escolhi a profissão porque pretendia mudar o mundo através do ensino de História. “Conhecer o passado para entender o presente e mudar o futuro” foi o lema de muitas gerações de historiadores, inclusive da minha, que viveu a abertura política no final da década de 1970. Acompanhamos intensamente a volta dos exilados, o surgimento dos movimentos sociais de bairros e favelas, a fundação do PT, a eleição do Brizola e o projeto de educação popular de Darcy Ribeiro. Abriam-se muitos campos de atuação para mudar o mundo. Eu escolhi o caminho da educação popular. (ABREU, 2009, p. 98, grifos nossos)

Se o mundo mudou face aos esforços de educadores que se identificam com o depoimento acima, é difícil saber. De qualquer forma, pretende-se colocar sob suspeita a ideia – hoje cercada de empatia – de que seja tarefa de um educador “mudar o mundo através do ensino”. À empatia e à suspeita, temos uma explicação. A empatia liga-se a um quase truísmo, pois qual educador não pretendeu, em algum instante de sua vida profissional, “mudar o mundo através do ensino”? Já a suspeita advém de reflexões suscitadas pelo ensaio “A crise na educação”, de Hannah Arendt.

A compreensão que se teve do ensaio, iluminada pelo conjunto da obra de Arendt, sugere que a educação não pode pretender dizer *como deve ser o mundo futuro*, nem ditar o que deve ser feito para transformá-lo, mas *conhecer e compreender como o mundo é*. Ressalte-se que a autora não pretende banir a ideia de que o mundo possa ser transformado: nada estaria mais distante de suas reflexões políticas, pois, para Arendt (1992, p. 242), o conservadorismo em política,

[...] aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o *status quo* [...], não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína do tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, alterar, a criar aquilo que é novo.

Daí ela afirmar que o novo sempre assume a feição de um milagre – um evento que rompe com as expectativas de continuidade e reprodução –, pois sempre se pode contar com o inesperado e o improvável das ações humanas, “porque cada homem é único, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo” (ARENDR, 2010a, p. 222-223). Ocorre que, para Arendt, a renovação de um *mundo comum* por meio da ação é tarefa a ser cumprida no âmbito da política, e não no da relação pedagógica entre professores e alunos numa instituição escolar. Se, para Abreu, “abriam-se muitos campos de atuação para mudar o mundo”, o âmbito adequado para levar a cabo tal transformação, ao menos na perspectiva de Arendt, é o da política, da ação entre iguais no espaço público.

Apesar da evidente dimensão política que a educação assume no mundo moderno, Arendt sugere, na contramão das pedagogias ali surgidas (CUSTÓDIO, 2011), uma nítida distinção entre educação e política, num esforço original de distinguir para relacionar e compreender esses dois âmbitos das relações humanas.

FUNDANDO UMA NOVA ORDEM

A ideia de fundar um *mundo novo* a partir da educação é uma utopia tão antiga quanto aquela encontrada nas páginas de *A República*, de Platão.

Um exemplo moderno dessa utopia se encontra em *Emílio*, de Rousseau. E, para Arendt (1992, p. 225), essa utopia não apenas encontrou expressão conceitual e política nos escritos do genebrino, como dela se derivou a ideia generalizada e amplamente compartilhada de que “a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação”.

Para Arendt, a desconfiança de Platão e Rousseau com a política – dadas a imprevisibilidade, a irreversibilidade e a fragilidade das ações¹ – levou-os a pôr a educação a serviço de um ideal político, supostamente realizável por meio da educação de um *homem novo*, pois “parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos” (ARENDR, 1992, p. 225). Assim formulado o problema, a pergunta acerca do *sentido da educação* é obscurecida, pois, antes que o pensamento se ocupe dela, a resposta já surge: resguardadas as diferenças entre os dois pensadores, a tarefa de educar se transforma na de forjar um *homem novo* para uma *nova sociedade*.

A esse respeito, Boto (1996, p. 176) sublinha que, para os revolucionários franceses que tomaram para si a tarefa de forjar a educação, “se tratava de uma história em que o futuro já era quase passado, na medida em que, descartados o acaso e a indeterminação inscritos no tempo, acreditava-se numa rota já profetizada – quase uma fatalidade – cuja imanência deveria ser apenas revelada”. Ora, como toda utopia, o que quer que nela se realize deve habitar o futuro. Assim, é sintomático que Arendt (2001, p. 33), em *Sobre a revolução*, sugira que o próprio conceito de revolução como algo inteiramente novo não existia antes das duas grandes revoluções do fim do século XVIII, a francesa e a americana:

Que as revoluções estavam prestes a entrar numa era inteiramente nova tinha já sido anteriormente afirmado pela instituição do calendário revolucionário, onde o ano de execução do rei e da proclamação da república foi contado como o ano primeiro.

Enfim, as ideias de *futuro*, de *novo* e de *mudança* há muito se associam à esfera da educação, e a força dessa *trindade* enraíza-se na crença transformadora da educação para a construção de um futuro político promissor.² No caso da educação brasileira, desde o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, o discurso dominante exorta os profissionais a educar sob a égide do *novo* (VIDAL, 2013). Tudo se passa como se os educadores já habitassem a *nova* escola, que deve dar guarida ao *novo* professor, que está de posse de uma *nova* pedagogia, que tem como alvo um *novo* aluno, e assim por diante.

Em *Falas do novo, figuras da tradição*, Cordeiro (2002) revela como o discurso pedagógico dos anos 1970 e 1980 foi profundamente marcado pela ideia do *novo*, da *mudança*, e como naqueles anos se combateu

¹ Taminioux (2008) rebate os críticos de Arendt que a acusam de uma suposta *grecomania*, espécie de apologia à performatividade da ação. Destaca que a revelação do *quem* do agente sempre vem acompanhada pelos infortúnios da ação: imprevisibilidade, ilimitabilidade, irreversibilidade, intangibilidade, fragilidade, futilidade, etc. (Cf. TAMINIAUX, 2008, p. 88).

² Em contraste com essa crença no poder transformador da educação, poderíamos lembrar o pessimismo e mesmo a angústia (COHN, 1986, p. 17) de um autor como T.W. Adorno quando reflete sobre os limites de um trabalho educativo. A esse respeito, ver os textos “Educação após Auschwitz” e “Educação e emancipação”, ambos em *Educação e Emancipação* (2000), em que Adorno coloca sob forte suspeição a ideia de que a educação poderia emancipar o homem no sentido kantiano de emancipação.

fortemente um suposto *ensino tradicional* – suposto porque carente de uma descrição sistemática –, ao qual se atribuíram as mazelas da educação no país. O estudo evidencia como o vocabulário de combate então utilizado pelos *renovadores* fora derivado de âmbitos distintos da educação, não raro tendo origem na esfera política (quando não na político-partidária), e sendo frequentemente marcado por palavras de ordem e *slogans* presentes originalmente não no escorregadio campo das chamadas ciências da educação, mas nos movimentos sociais e nas lutas políticas que então se travavam em prol da redemocratização do país.

Se não se pode nem se deve negligenciar a potencial dimensão política da educação como introdução dos recém-chegados no mundo, isso não equivale a fazer da educação, parafraseando a máxima de Clausewitz, uma *continuação da política por outros meios*. Assim, ao escolher a escola como palco da mudança político-social, os educadores que partilham dessa visão talvez não percebam que fazem da sala de aula um simulacro da vida política, comumente travestido sob o signo de “escola democrática”. Em posição totalmente contrária a esse preceito, Arendt (1992, p. 226) considera que pertence

[...] à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforme em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo.

Diante disso, o que significa para ela “preparar uma nova geração para um mundo novo”, já que se atribui à instituição escolar exatamente esse *sentido formativo*? Ou, para ir ao ponto mais sensível do problema, como é possível ao educador não usurpar “dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (ARENDRT, 1992, p. 226).

ACOLHER OS NOVOS E DIZER: ISTO É O MUNDO

Como pode perceber qualquer pessoa que convive com crianças, para elas, a novidade do mundo brota como mágica diariamente, pois, recém-chegadas que são, tudo lhes parece admiravelmente novo. Mas isso só é verdadeiro, sublinha Arendt (1992, p. 226), para aqueles que são novos no mundo, não para o mundo: “O mundo no qual são introduzidas as crianças [...] é um mundo velho, isto é, um mundo pré-existente, construído pelos vivos e pelos mortos”. Ela recorda que toda nota de dólar traz impressa o lema *Novus Ordo Seclorum* (uma nova ordem no mundo) e que o significado de *Novo Mundo* – num país constituído por imigrantes como os Estados Unidos – retira sua força da expressão *Velho Mundo*:

O papel político que a educação efetivamente representa em uma terra de imigrantes, o fato de que as escolas não apenas servem para americanizar as crianças mas afetam também a seus pais, e de que aqui as pessoas são de fato ajudadas a se desfazerem de um mundo antigo e a entrar em um novo mundo, tudo isso encoraja a ilusão de que um mundo novo está sendo construído mediante a educação das crianças. (ARENDT, 1992, p. 226)

Ingressar nesse novo mundo no qual aportam os imigrantes (pais e filhos) significa tomar parte de um *éthos* social e simbólico da cultura americana que glorifica o novo. A *igualdade de oportunidades* é um dos princípios professados como parte desse *éthos* e que o acesso público à escolarização materializa. Para Arendt, a crise da educação norte-americana não se deve a um suposto atraso em relação aos padrões europeus de ensino, tampouco ao fato de os Estados Unidos serem um país jovem. A crise na educação tem estreita relação com a crise política que acometeu o mundo moderno a partir das experiências totalitárias numa sociedade de massas e que resvalou para âmbitos que Arendt considera pré-políticos (BENVENUTI, 2010), como a família e a educação.

De acordo com Arendt, as pretensas *soluções* encontradas pelos educadores americanos para promover uma educação de massas com vistas a igualar oportunidades acabaram mesclando o *pathos* do novo e modernas teorias educacionais europeias sob a divisa da *progressive education* deweyana. Arendt (1992, p. 228) conclui que a crise da educação americana “apresenta um problema imensamente difícil por ter surgido sob as condições de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências”. Em outras palavras, a crise que acometeu a educação não tem um significado restrito à sociedade americana. Se é a crise dos desafios de uma educação de massas, pode acometer todo e qualquer país que tenha escolhido como desafio político universalizar a educação.

Arendt (1992, p. 242) formulou uma concepção original do processo educativo, cujo traço é a natureza conservadora que atribui à educação:

[...] parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa - a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora. Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e com iguais.

Assim, um educador que pretenda “mudar o mundo através do ensino” pode incorrer no equívoco de, em vez de preservar a novidade em potencial que habita cada novo recém-chegado – no caso, seus alunos –, inventar ele próprio essa *novidade*, usurpando dos alunos a possibilidade de empreendê-la por si mesmos, se assim o desejarem:

[...] exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; *ela deve preservar essa novidade* e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. (ARENDR, 1992, p. 243, grifo nosso)

Portanto Arendt insiste em preservar um limite entre política e educação, inclusive por acreditar que a própria possibilidade da renovação de um *mundo comum* implica uma atitude conservadora em educação. Por trás dessa atitude (que é política por excelência), está o cuidado com o mundo e o zelo em relação à promessa da novidade que advém em cada nascimento. Ao mundo, que é a morada dos recém-chegados e será o palco de sua ação política, a atitude conservadora confere durabilidade e proteção. À promessa contida no nascimento, ela conserva a potencialidade da futura ação espontânea e criativa. Da mesma forma, o limite entre educação e política está intimamente relacionado ao fato de que o ingresso na vida política representa um novo nascimento do sujeito, agora livre da autoridade, seja da família, seja da instituição escolar. A esse respeito, Bárcena (2006, p. 225, grifo nosso) sublinha que o educador não deve

[...] aspirar a crear un mundo nuevo con seres nuevos. Ésta es una tentación totalitaria. Mas bien, representa un mundo más antiguo, en cierto modo inmemorial, un mundo que es tiempo y que se transmite creativamente *para que la pregunta por el sentido no quede cancelada*.³

Se o educador não deve aspirar à criação de um mundo novo a partir daqueles que são novos no mundo, isso vai ao encontro da compreensão de Arendt de que o *agir*, a ação política, também não significa *fabricar* uma nova sociedade. Assim, a educação não deve ser compreendida como fabricação de um *homem novo*, tampouco de um novo mundo. Sua visão, justamente por contrariar o que de ordinário se postula como tarefa da educação e da política, não se evidencia de imediato.

Há, entretanto, uma dimensão fundamental no argumento de Arendt que não se pode negligenciar. Sem o dizer explicitamente, ela põe em relevo um aspecto que tanto em política quanto em educação se

3

Na mesma linha argumentativa, Duarte (2007, p. 85) observa que Arendt “é crítica em relação a projetos educacionais que politizam a educação, considerando-os autoritários e mesmo contraditórios, já que toda tentativa de produzir o novo impede na realidade a sua aparição”.

vê cada vez mais recusado: trata-se de acolher a ideia de que a existência de projetos políticos e educacionais comporta também uma *indeterminação*. Arendt (1992, p. 92, tradução modificada) é taxativa quando diz que imprevisibilidade não significa falta de previsão: “Unicamente o total condicionamento, vale dizer, a total abolição da ação, pode almejar algum dia fazer face à imprevisibilidade”.

No entanto, tudo se passa como se, no âmbito da política e da educação, bastasse um bom plano feito por especialistas, assim como a existência de gestores competentes que se põem a executá-lo a fim de se criarem as condições para um mundo planejado de antemão. Sem negar a importância do saber de um especialista, tampouco o sentido inerente ao ato de planejar, a desmedida ênfase com que os problemas políticos e educacionais são resumidos a uma solução *técnica* só aponta para um crescente declínio e esvanecimento seja da política, seja da educação. Os dois âmbitos se veem constantemente tentados a buscar soluções que reduzem ao mínimo a espontaneidade da ação, procurando abrigar-se na segurança dos meios com vistas aos fins pretendidos, isto é, à imagem da *fabricação*.

Ao modo de uma digressão, convém retomar a moldura conceitual de *A condição humana*, especialmente a interpretação de Arendt sobre a filosofia política de Platão. Tal digressão repousará sobre o conceito de obra/fabricação (*work*) para que se possa, adiante, remetê-la ao âmbito da educação.

USURPANDO A DIGNIDADE DA AÇÃO POLÍTICA

Para Arendt, a emergência do totalitarismo significou uma dupla falência: a do pensamento político ocidental e a da própria atividade política, na medida em que esta perdera sua dignidade no rol das atividades humanas. Arendt insiste, entretanto, que a tradição não é todo o passado. Assim, como toda tradição é seletiva, ela resgata experiências políticas que não mereceram registro por parte da tradição. Como sublinha Drucker (2000, p. 205), “aquelas possibilidades positivas que ficaram apenas insinuadas na história [e que] podem ser redescobertas e apropriadas”, pois poderia “ocorrer que somente agora o passado se abraça a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir” (ARENDR, 1992, p. 130).

Como uma reflexão nascida da crise que acometeu o mundo moderno (PORCEL, 2013), a análise histórico-política de Arendt parte dos acontecimentos e a eles permanece vinculada, pois lançam luz sobre a compreensão do passado. Mas ela assinala que uma crise põe a descoberto problemas que só se revelam com sua emergência, podendo libertar preconceitos que não oferecem mais resposta a questões ou até mesmo acirrá-los. Seja como for, o aspecto importante de uma crise na educação

é a oportunidade por ela oferecida à reflexão. Assim, ela não é, por princípio, danosa: “só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados” (ARENDT, 1992, p. 223). Ora, a crise que acomete a educação e a indistinção cada vez mais acentuada entre os âmbitos da política e da educação é um convite a refletir, seja sobre o sentido da educação, seja sobre o significado do passado, isto é, da história.

Arendt olha o passado visando a identificar experiências políticas singulares, ignoradas pela tradição, mas capazes de iluminar o presente, tal como a experiência da Atenas pré-platônica. Ela nutre uma forte suspeita de que a compreensão platônica da política fora realizada olvidando a experiência real pela qual os atenienses viviam a política do dia a dia. Nesse sentido, o empreendimento de Arendt (1992, p. 44) se assemelha a uma tentativa de fazer um inventário histórico sobre o *esquecimento da política*:

A filosofia política implica necessariamente a atitude do filósofo para com a política; sua tradição iniciou-se com o abandono da política por parte do filósofo, [no caso, Platão] e o subsequente retorno deste para impor seus padrões aos assuntos humanos.

O “abandono da política por parte do filósofo” está estreitamente ligado, para Arendt, ao julgamento e à morte de Sócrates, experiência que ela resgata a partir da análise que faz de *Apologia*, *Teeteto* e *Menon*, de Platão.⁴ Nesse resgate, surge um Sócrates que se defende publicamente diante de seus acusadores e concidadãos, reafirmando sua importância e seu interesse para a vida política da cidade. A condenação de Sócrates pelos atenienses faria com que Platão, seu discípulo, passasse a desconfiar da *persuasão*, qualidade retórica fundamental para a vida da *polis*, onde, por atos e palavras, os cidadãos livres agiam no interesse comum em razão de um mundo comum. Desconfiar da capacidade humana de ação política não seria o mesmo que retirar toda a dignidade da ação quando ela emerge entre os homens? E não foi em nome dessa mesma dignidade da qual atos e palavras se revestem que Platão, indignado, viu ser condenado à morte aquele a quem tanto admirava?⁵

A análise que Arendt empreende da parábola da caverna, no livro VII de *A República*, de Platão, revela como a desconfiança inicial acabou se convertendo em pura hostilidade da filosofia para com a política. Daí em diante, um fosso se abria entre os *homens de ação* e os *homens de pensamento*. A filosofia cedera à tentação de “impor seus padrões aos assuntos humanos”, derivando do campo das ideias a forma pela qual as ações políticas deveriam ocorrer.

Na interpretação da parábola, surge o personagem Sócrates, sua vida dedicada à *polis*, seu julgamento e sua morte. A experiência política vivida por Sócrates em Atenas não autoriza, pensa Arendt, que se

4

No ensaio “Arendt y Sócrates”, Villa (2008, p. 119-120, tradução nossa) sublinha três aspectos do Sócrates arendtiano. O primeiro, resgatado em *Apologia*, refere-se ao Sócrates que pretendia evitar que “os cidadãos de Atenas vivessem adormecidos pelo resto de seus dias e atuassem sem uma autêntica reflexão moral”. O segundo, resgatado em *Teeteto*, “é o Sócrates ‘parteiro’, que desfaz os preconceitos e evidências de seus interlocutores ajudando-os a conhecer seus próprios pensamentos”. Por fim, o terceiro Sócrates, resgatado em *Menon*, “é o Sócrates ‘torpedo’, espécie de peixe [arraia] elétrico que paralisa e emudece a todos aqueles que o tocam”. Cabe ressaltar que Villa não compartilha da forma como Arendt se apropria do Sócrates platônico.

5

Numa carta a Jaspers, de 1º de julho de 1956, Arendt (2010b, p. 138) revela que, “Desde el proceso de Sócrates, es decir, desde que la *polis* procesó al filósofo, hay un conflicto entre política y filosofía que yo intento rastrear”.

cristalize na tradição a separação entre ação e pensamento, conforme estabelece o legado platônico. Ao contrário, em Sócrates, ação e pensamento são atividades que caminham juntas, donde a máxima socrática “Só sei que nada sei” ser um forte testemunho de que o filósofo nunca pretendeu ensinar nada a ninguém, tampouco impor a outrem sua opinião (*doxa*), mas, ao contrário, conhecendo outras opiniões (*doxai*), procurava alargar o quanto possível a compreensão do mundo, quer para si, quer para seus interlocutores em vista do bem da cidade.⁶

Ao recusar a oferta do exílio ou o pagamento de uma multa para se livrar da condenação à morte, Sócrates legou, na interpretação de Arendt, não apenas um exemplo de conduta ética, mas a compreensão de que o *sentido* da política se volta para o cuidado de si e com a *polis*, isto é, de que a política é um fim em si mesma. Assim, se escolhermos viver tendo Sócrates por companhia, tornamo-nos capazes de escolher aquilo que não devemos fazer, mas não o que fazer (conosco e com os outros). E isso certamente está por trás do grande interesse de Arendt pela figura de Sócrates quanto ao tema do totalitarismo. Ela nutria profunda admiração por aqueles que foram capazes de dizer “Não, isso eu não posso fazer”, diferentemente de Eichmann, por exemplo, incapaz de pensar o significado da deportação de milhões de pessoas para as *fábricas de extermínio*.

Surpreendentemente, a filosofia política de Platão, toda ela construída na forma de diálogos, nutre um não disfarçado temor de que o diálogo entre os cidadãos constitua a forma pela qual os homens se relacionam politicamente – isto é, que juntos, animados por princípios, opinem e decidam o que é de interesse comum para a cidade. Por isso, pretende simplesmente abolir o diálogo por meio do governo do rei-filósofo, aquele *que sabe*:

As ideias tornaram-se padrões de medida somente depois que o filósofo deixou o céu límpido das ideias e retornou à escura caverna da existência humana. [...] ele [o filósofo] nos fala da perda de orientação [...] da cegueira que atinge seus olhos, da angustiada situação de não ser capaz de comunicar o que viu e do verdadeiro perigo para sua vida que daí surge. É nesse transe que o filósofo apela para o que ele viu, as ideias, como padrões e normas e, finalmente, temendo por sua vida, as utiliza como instrumentos de dominação. (ARENDDT, 1992, p. 149)

6

Não é gratuito o fato de que os primeiros diálogos de Platão – os mais próximos, portanto, da morte de Sócrates – acabem sem solução (aporia), quando não num mútuo convite para que os interlocutores voltem outro dia a debater o assunto em questão.

Uma vez que contemplou o “céu límpido das ideias”, especialmente a suma ideia do bem, o agora artífice da boa política (um perito) substituirá a ação (*práxis*) – em que liberdade, pluralidade e espontaneidade habitam – pela fabricação (*poiésis*). Conhecendo a ideia (*eidos*) do bem, poderá o rei-filósofo moldar a cidade conforme o padrão e a

norma que pode contemplar, ainda que essa operação se dê ao custo de abolir a liberdade das ações e a pluralidade característica de todo espaço genuinamente público. Como toda liberdade implicada na ação comporta uma ilimitada imprevisibilidade, é contra essa insegurança ante os efeitos da ação que o filósofo pretenderá edificar sua cidade. A ação (*práxis*) passa a ser concebida como fabricação (*poiésis*), com vistas a abolir a imprevisibilidade do resultado das ações políticas.⁷

A política concebida a partir da fabricação (*poiésis*) sugere uma correspondência com as artes e com os ofícios, o que pressupõe um saber especializado – no caso, o do estadista. Analogamente, como todo objeto fabricado, a política deixa de ter um sentido e passa a ser um instrumento, um *meio* para a consecução de algum *fim* outro que não ela própria.

Da mesma forma, se a violência é um dado inerente à fabricação – porque não se pode fabricar um objeto sem violentar de alguma forma a natureza –, derivou-se a noção de que a violência é inerente à política, o que Arendt contesta ao longo de sua obra. Para ela, esse legado platônico sobre a política seguiu praticamente inalterado até Marx, que retoma essa tradição, mas também assinala seu fim, quando pretende realizar a própria filosofia na política, ou seja, *fazer história*.

O que justifica essa digressão é justamente a suspeita de que as relações entre educação e política ainda estejam profundamente marcadas por uma compreensão da política como fabricação. A hipótese que aqui se levanta é a de que esse modo de compreensão da política como *meio* para a consecução de *fins* a ela extrínsecos foi transposto para o âmbito da educação. Assim, o ensino deixa de ser animado por um *princípio* que busca pelo *sentido* e passa a servir a uma *finalidade*, passando a ser concebido como apenas um *meio* para a realização de *fins* estranhos a ele, entre os quais aqui importa destacar a tentativa de fabricar o futuro.

Com isso não se pretende afirmar que a educação em geral e o ensino institucionalizado não se relacionem, em alguma medida, com o porvir; tampouco que seja possível educar sem o estabelecimento de um currículo, de metas e objetivos a se alcançar. Conforme destaca Cruz (1999, p. 46): “Las generaciones que nos seguirán son la única superficie sobre la que podemos escribir el futuro. El hombre nuevo, si tal expectativa todavía conserva alguna virtualidad, no se construye ni se produce: se deja que sea”. Ora, parece não haver dúvida de que essa expectativa não só se conserva, como é indissociável do âmbito da educação. Entretanto, isso não significa que se vá escrever o futuro fabricando o *homem novo*.

A esse respeito, Lefort observa que todo ideal de educação – o sentido com o qual ela está investida – guarda íntima relação com o ideal de homem que determinada sociedade forja para si mesma. Espantado com a recusa de certo ideal humanista de educação na França em fins

7

A esse respeito, Duarte (2000, p. 194-195) sublinha: “Para que as idéias pudessem ser aplicadas ao mundo da política, era preciso que a própria atividade política fosse concebida segundo os moldes da fabricação, atividade na qual a distinção entre ‘saber e executar’ constitui um desdobramento natural, pois só se podem organizar os meios e passar à execução de algo uma vez que se tenha percebido anteriormente a imagem ou forma (*eidós*) do produto que se vai fabricar”.

dos anos 1970, o autor retomava a experiência da Florença renascentista⁸ no que se refere ao cultivo de uma *cultura geral*. Para ele, esse princípio, que significa uma ruptura com a escola latina medieval, implica que

[...] a educação não possui mais limites definidos [...]. Em certo sentido, ela acolhe a indeterminação, já que quem aprende está sendo requisitado, não tanto para dominar um certo lote de conhecimentos, mas sim para travar um novo *relacionamento com o saber*. (LEFORT, 1999, p. 211)

Antes de pretender restaurar um modelo humanista de educação, o gesto de Lefort tem em comum com a análise de Arendt (1992, p. 223) o fato de que uma crise na educação “nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos”. Ora, a dimensão política da educação se revela tanto em relação ao passado, quanto em relação ao presente e ao futuro, ainda que de formas distintas, como se verá adiante. Nunca é demais recordar que o ensaio “A crise na educação” está inserido na obra *Entre o passado e o futuro* (1992), cujo subtítulo diz: *seis exercícios de pensamento político*. Portanto, as distinções e relações entre educação e política que Arendt propõe no ensaio estão longe de recusar um sentido político para a educação.

Nada diz mais respeito ao futuro (tanto da política quanto da educação) do que o conceito que Arendt (1992, p. 223) aponta como sendo a essência⁹ da educação: a *natalidade*, “o fato de que seres *nascerem* para o mundo”, isto é, de que o mundo é renovado diuturnamente por meio do nascimento. O infanticídio que Heródes encarna é um testemunho da tentativa de controlar o futuro eliminando a novidade que surgiu no mundo com o nascimento de Jesus em Belém (LARROSA, 2010). Do mesmo modo, nenhum outro conceito arendtiano aponta melhor a essência da política do que a *pluralidade*, sendo que a natalidade estabelece a necessária ponte entre os dois âmbitos, uma vez que as ações políticas não apenas têm o dom de iniciar *algo novo* e inusitado no mundo, mas também representam a revelação daquela singularidade que veio ao mundo com o nascimento de um *alguém*. Não é à toa que, no ensaio “Ideologia e terror”, mais tarde incorporado a *Origens do totalitarismo*, Arendt (1989, p. 518) declara:

Do ponto de vista totalitário, o fato de que os homens nascem e morrem não pode ser senão um modo aborrecido de interferir com forças superiores. O terror, portanto, como servo obediente do movimento natural ou histórico, tem de eliminar do processo não apenas a liberdade em todo sentido específico, mas a própria fonte de liberdade que está no nascimento do homem e na sua capacidade de começar de novo.

8

“Antes de mais nada, cabe lembrar que os humanistas, ao se dedicarem aos seus estudos, pretendiam formar um novo homem, distante daquele que servira de modelo para os autores cristãos dos séculos anteriores. Se hoje estamos em condição de medir os limites e o alcance dessa proposta, não podemos deixar de observar que o simples fato de propor a formação de um homem à distância dos modelos conhecidos do homem cristão, dedicado à contemplação em sua forma mais perfeita, já era por si mesmo uma revolução, independente das dificuldades e mesmo das continuidades que podiam estar escondidas no processo de formação” (BIGNOTTO, 2001, p. 152-153).

9

O emprego do termo *essência* por parte de Arendt não tem nenhuma conotação metafísica, como uma essência apartada do mundo das aparências e hierarquicamente superior, mas remete ao sentido compartilhado (intersubjetivo).

Daí a dignidade e a responsabilidade da qual se reveste a educação, uma vez que ela é um âmbito que não apenas acolhe um recém-chegado, isto é, uma singularidade, mas também retém, num longo processo de formação, a promessa desse novo *alguém*. O perigo – e talvez aí resida a força da distinção arendtiana entre educação e política – está na pretensão, quando não na intenção declarada, de fabricar seja esse alguém, seja o futuro. A negativa de Arendt quanto a essas pretensões, que para ela soariam totalitárias, é de que, entre as imprescindíveis tarefas da educação, está a de possibilitar àquele recém-chegado o cultivo do *amor mundi* (ALMEIDA, 2011), isto é, o desejo de que o mundo perdure. Nas palavras de Arendt (1992, p. 247), a “educação é ponto em que decidimos se amamos o nosso mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e vinda dos novos e dos jovens”.

Ora, aqui se apresenta um novo problema. Como um professor poderá assumir a responsabilidade política por um mundo em que ele próprio não se sente em casa? Em outras palavras, o que Arendt parece sugerir é que, qualquer que seja a representação que um professor faça do mundo – e o mundo é constantemente posto fora dos eixos –, é impossível educar sem algum apreço pelo mundo. O aspecto mais pungente e corajoso do ensaio é o fato de que, no centro da concepção de educação de Arendt, não está a criança, mas o mundo e a aposta que o educador faz por sua continuidade por meio do acolhimento dos novos em seu seio. Na contramão das chamadas pedagogias não diretivas ou da autonomia, que colocam o sujeito no centro da relação de ensino (a criança e seus interesses, opiniões, identidades), a profissão de fé do educador vislumbrado por Arendt (1992, p. 247) revela seu amor pelas crianças por

[...] não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Essa aposta pela continuidade do mundo traz consigo algumas ambiguidades, dado o longo período de formação em que as crianças e os jovens são preparados para “a tarefa de renovar um mundo comum”. Ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade pelo mundo e pelo ensino de um legado de tradições, o educador protege esse mesmo mundo do assédio que irrompe dos novos. Mas isso não é tudo. O educador que não abre mão de sua autoridade e de sua responsabilidade pelo mundo e pela iniciação dos novos a esse mundo ainda deverá se esforçar por preservar a novidade em potência que habita os novos, evitando o despotismo de inventar por si mesmo essa novidade.

Como se vê, as reflexões de Arendt impõem aos educadores um desafio ético e político da mais alta relevância. No entanto, esse desafio comporta problemas que não são autoevidentes e que, por dizerem respeito à dimensão política da educação, implicam uma melhor aproximação ao conceito de *natalidade* em Arendt.

A DIMENSÃO POLÍTICA DA NATALIDADE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

Agir, para Arendt (1992, p. 199), é tomar iniciativa, começar algo novo: “Os homens *são* livres – diferentemente de possuírem o dom da liberdade – enquanto agem, nem antes, nem depois; pois ser livre e agir são uma mesma coisa”. Ela ilustra essa coincidência entre “ser livre e agir” por meio das artes em que a presença dos espectadores é que confere virtuosidade a um desempenho, seja de um músico, de um dançarino ou de um ator. Mas, em relação a esse dom essencialmente humano de iniciar algo ou, melhor dizendo, à possibilidade que a ação tem de revelar a singularidade de um *alguém*, Arendt é devedora de Agostinho, em cuja obra buscou inspiração para pensar o tema da natalidade. Correia (2008, p. 17, grifos nossos) observa que

[...] é pela compreensão do homem como *initium* e pelos conceitos de amor ao mundo e de *natalidade* que Agostinho é mais caro a Arendt. Com efeito, Agostinho afirmou, em uma frase que é seguramente a citação mais recorrente na obra publicada de Arendt, que “*para que houvesse um início o homem foi criado, sem que antes dele ninguém o fosse*”.

Isso sugere que a natalidade não apenas contém a marca de um acontecimento único, irrepetível, mas a promessa da aparição de uma singularidade humana. Politicamente, entretanto, a natalidade é uma potencialidade, uma promessa, já que o acesso ao mundo público-político está interdito aos novos por uma espécie de moratória – variável segundo as diferentes culturas –, em razão do tempo implicado no processo de formação de um sujeito. Não deixa de ser notável que o único personagem das narrativas homéricas que se vê entrar na idade adulta seja Telêmaco, o filho de Ulisses e Penélope, e que a marca de seu ingresso – ele teria por volta de 20 anos, “idade que o jovem ateniense da época clássica se tornava membro da assembleia” (VIDAL-NAQUET, 2002, p. 86-87) – seja justamente o restabelecimento da *polis* (Ítaca) ao se convocar o conselho e a assembleia.

Certamente não é gratuito o fato de que, nas mais variadas culturas, o interdito do acesso ao voto cesse ao tempo final da escolaridade média, impondo-se como fronteira a separar aqueles que, segundo

Arendt (1992, p. 160, grifo nosso), ainda não podem ser responsáveis pelo mundo, por estarem num processo de formação,¹⁰ daqueles cuja responsabilidade pelo mundo não pode ser recusada:

No âmbito político tratamos unicamente com adultos que ultrapassaram a idade da educação propriamente dita, e a *política, ou o direito de participar da condução dos negócios públicos, começa precisamente onde termina a educação* [...]. Reciprocamente, em educação lidamos sempre com pessoas que não podem ser ainda admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para elas.

Do que foi dito até aqui, pode-se depreender que a ação política concebida em moldes arendtianos não se coaduna com as pretensões de “mudar o mundo através do ensino” por parte de um educador. A atitude conservadora sugerida por Arendt em relação à educação implica que a transformação do mundo seja uma tarefa própria ao âmbito da política.¹¹ Assim, um educador que admita fazer de suas aulas um suposto local de ação política visando à transformação do mundo ludibria-se – ainda que com a melhor das intenções e em nome dos mais nobres princípios –, pois, inadvertidamente, realiza de fato uma forma de coerção sobre os alunos, coerção essa ainda pior do que a praticada entre adultos, a qual se dá entre cidadãos ao menos juridicamente tidos como iguais, o que não é verdadeiro em face da *assimetria* existente entre professores e alunos no espaço escolar. Para Arendt (1992, p. 238-239), a escola é

[...] a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui [na escola], o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato.

Representar o mundo sem, contudo, sê-lo propriamente coloca a escola num lugar dúbio, numa fronteira. Se Arendt não nega essa dualidade, também não pretende resolvê-la, o que é bem próprio ao seu estilo de querer compreender sem prognosticar. Como boa discípula de Sócrates, ela formula e nos lega um problema da mais alta importância, mas não o resolve. Assim, as ambiguidades entre educação e política em sua obra talvez acabem como os primeiros diálogos platônicos, isto é, intencionalmente sem solução, a fim de que cada geração se debruce novamente sobre as frágeis e por vezes delicadas fronteiras que unem e separam educação e política.

10

Mesmo no caso brasileiro, em que o direito político ao voto pode ser adquirido já aos 16 anos, os constituintes tiveram o cuidado de não o impor, mas de simplesmente o facultar aos jovens, numa clara demonstração de que eles não precisavam – para usar os termos de Arendt – sentirem-se responsáveis pelo mundo.

11

Essa visão de Arendt não é compartilhada por Maria Rita César (2007, p. 41): “Se o mundo público desejado por Hannah Arendt não existe mais e tampouco os instrumentos que possibilitariam o seu ressurgimento contemporâneo, talvez a política deva ser re-inventada e comunidades escolares poderão ser o novo local dessa reinvenção”.

Nessa linha interpretativa, um artigo de Carvalho (1998) sugere, em relação à *autoridade*, que a escola não é nem deve fingir ser um espaço de igualdade no que se refere à relação entre professores e alunos, pois esta não é análoga à relação entre cidadãos. É fato que a autoridade do professor se apoia numa divisão desigual de poderes no interior da relação pedagógica. No entanto, nessa assimetria se fundamentam as escolhas que o mundo adulto fará, em momentos determinados e sempre sujeitas a reformulações, quanto ao que deve ser legado às novas gerações. Ora, isso não anula nem subtrai a responsabilidade e a autoridade do professor. Ao contrário, a autoridade

[...] deriva do fato de que ele é o agente institucional que inicia os jovens em uma série de valores, conhecimentos, práticas e saberes que são *heranças públicas* que uma nação escolheu preservar através de sua apresentação e incorporação por parte daqueles que são novos no mundo. Nesse sentido, somos co-autores dessas tradições e a autoridade deriva etimológica e eticamente da autoria, nesse caso, dessa co-autoria. (CARVALHO, 1998, p. 26)

Todavia, essa autoridade que legitima a ação educativa e é traduzida na responsabilidade de apresentar os novos ao mundo, isto é, iniciar crianças e jovens num mundo de *heranças públicas* que os precedem e que os sucederão, vem sofrendo uma severa restrição por parte do discurso pedagógico dominante. Tal restrição assume múltiplas faces. Uma delas está ligada à nossa relação com o passado, a qual, na avaliação de Tocqueville (apud ARENDT, 1992, p. 32), um homem do século XIX, já era expressa sucinta e densamente com as seguintes palavras: “Desde que o passado deixou de lançar sua luz sobre o futuro, a mente do homem vagueia nas trevas”.

Tocqueville não viveu o horror das experiências totalitárias. Depois delas, a relação passado-presente se tornou mais complexa, pois não se trata apenas de que o passado perdeu sua autoridade sobre o presente ou de que o pensar e o julgar já não possam contar mais com a luz emanada da tradição. O fato de que a ruptura esteja instalada não significa, aos olhos de Arendt, que se possa atribuir a ela o mesmo significado dado à política e à educação. Fazendo uma paráfrase, pode-se dizer que, desde que o passado deixou de lançar sua luz sobre o futuro, a mente do *educador* vagueia nas trevas. Mas, aos olhos dos recém-chegados, os educadores representam o presente e o passado, e não podem se furtar a estabelecer essa ponte entre si e seus alunos. É nesse diálogo intergeracional que é possível manter uma *abertura* para o futuro.

Entre as crianças, os jovens, os adultos e os velhos, cada qual representa simbolicamente uma melodia autônoma na *suíte política* de Arendt. Mas, como toda *suíte*, essas vozes se interpenetram. Por vezes,

geram silêncios e até ruídos, mas também acordes maiores, que costumam ser alegres, ou menores, quase sempre tristes. Não é raro que resultem numa dissonância, sugerindo uma tensão que pode ou não se resolver naquele acorde fundamental e reconfortante aos ouvidos. O fato é que todas as melodias ali presentes, ainda que surgidas em diferentes tempos, podem resultar em ouvidos *abertos ao futuro*, mesmo que de maneiras distintas.

Quando visto à luz do prefácio de *Entre o passado e o futuro* – especificamente em relação à metáfora de que os ensaios ali reunidos poderiam ser tomados qual uma suíte musical –, o divórcio que Arendt sugere entre educação e política parece mais um exercício ao piano para seis mãos do que uma fronteira rígida e impermeável. Nesse hipotético exercício, não é difícil imaginar, à esquerda do piano, um senhor octogenário de cabelos brancos; ao centro, o filho, um adulto de meia idade; à direita, o neto. A pauta de uma peça para piano, dada a extensão sonora do instrumento, apresenta duas claves para leitura. A clave de fá, mais grave, é a escolhida pelo avô. Ao filho, coube ler as duas claves. Ao neto, reserva-se a leitura da clave de sol, mais aguda, porém mais brilhante. Eles penam para tocar uma peça anônima: *Educação em tempos sombrios*. O avô começa gravemente. Pouco depois, o filho acrescenta um acorde a mais que se harmoniza com aquela abertura. Por fim, o neto entra triunfal com seu solo agudo e ágil. Para quem assiste, parece pouco piano para muitas mãos, e, em determinado momento, elas inevitavelmente se cruzam, tocam-se, e eles se veem obrigados a recomeçar outra vez.

Essa imagem talvez revele melhor o sentido da fronteira entre educação e política. Não para negar a dimensão política da educação, mas para recusar que essa mútua implicação autorize a total indistinção, isto é, a diluição da política na educação e da educação na política. Mas ela também revela que o diálogo entre as gerações implica a partilha de uma herança, um tesouro a ser revelado ou ao menos as pistas para encontrá-lo. Esse diálogo é, antes de tudo, uma brecha que se abre no tempo, uma espécie de agora congelado em que desfilam o passado e o futuro.

UMA HERANÇA SEM TESTAMENTO

No prefácio de *Entre o passado e o futuro*, Arendt (1992) reflete com notável densidade sobre o problema da temporalidade e da perda de orientação ocasionado pela terrível experiência da Segunda Guerra e do Holocausto. Ela abre o texto com este aforismo do poeta René Char, que lutara na Resistência Francesa: “Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento”. E Arendt (1992, p. 31) conclui:

O testamento, dizendo ao herdeiro o que será seu de direito, lega posses de um passado para um futuro. Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição – que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro.

Essa reflexão política que problematiza a ideia da durabilidade do mundo revela como Arendt, Tocqueville e Char compartilham aquela admiração pelo passado que não se confunde com nostalgia nem com melancolia, mas que reflete uma aguda percepção de que o presente é uma fissura entre forças que se opõem – o passado e o futuro – e de que é nessa brecha que se instaura o pensamento.

Num ensaio cujo mote é o esvaziamento da política no mundo contemporâneo, o filósofo Franklin Silva (2001) empreende uma refinada análise sobre a temporalidade que atualiza a questão deixada em aberto por Arendt e tem profundas implicações quanto à dignidade da educação. Diz ele que as ideias de passado, presente e futuro vêm perdendo densidade. Tomando como exemplo a noção de progresso do Iluminismo, mostra que o otimismo iluminista tinha uma dívida com o presente, ao qual estava indissolúvelmente ligado, de forma que a estabilidade do presente era a própria medida pela qual se fiava o futuro.

Entretanto, o filósofo adverte que o móbil da mudança passa hoje por uma transformação profunda: não é mais a *estabilidade* do presente que joga luz no futuro, mas é sua *instabilidade* que fornece a chave para se viver e compreender as mudanças que se operam à nossa volta. Entretanto, a densidade do problema da instabilidade vai mais longe, pois, se o presente já não confere mais aquela estabilidade, isso se deve ao fato de que ele é vivido e percebido como movimento e mudança, isto é,

[...] como se sua realidade lhe fosse emprestada pelo futuro para o qual ele tende em seu movimento [...]. O que ocorre verdadeiramente é que o futuro como que distendeu-se, esticando-se para trás e tomando o lugar do presente. [...] Pois o futuro deixou de estar além do presente, [como na perspectiva iluminista] à nossa frente, para estar *no* presente e *em* nós, como se fora uma invasão do presente pelo futuro. (SILVA, 2001, p. 241)

Ainda que a educação não seja o escopo do artigo – Silva tem em mira o esvanecimento da política em razão de uma *tecnocracia* –, é instigante pensar suas implicações no âmbito educacional, pois, se a transformação a que se refere o autor deitou raízes nas mais diversas esferas

da vida contemporânea, na instituição escolar, ela se faz de modo danoso, tendendo a reduzir a educação a um *meio* de adaptar os estudantes aos reclamos desse futuro distendido para trás. Ora, o que ele pretende demonstrar

[...] é que a *presença* do futuro pesa sobre nós e quase nos oprime, porque seu significado deixou de estar relacionado com a *promessa* e passou a habitar o nosso presente, usurpando esse presente e de alguma maneira fazendo com que ele recue para o passado. [...] Se nos tornamos prisioneiros de um futuro “presentificado”, é porque nos apropriamos de nosso futuro de maneira “irreflexiva e irrefletida”. (SILVA, 2001, p. 241-242)

Note-se que a irreflexão se instaura porque o presente perdeu sua densidade com o esvanecimento da política. Silva não faz qualquer menção a Arendt ao longo do artigo, mas o diálogo e a similaridade com o pensamento da autora são inegáveis, especialmente em torno do conceito de *movimento* utilizado pelos nazistas e ao qual Arendt (1989, p. 515-517) consagra amplo espaço de análise em *Origens do totalitarismo*:

Embora os nazistas falassem da lei da natureza e os bolchevistas falem da lei da história, natureza e história deixam de ser a força estabilizadora da autoridade para as ações dos homens mortais; elas próprias tornam-se movimentos [...]. O terror é a realização da lei do movimento. O seu principal objetivo é tornar possível à força da natureza ou da história propagar-se livremente por toda a humanidade sem o estorvo de qualquer ação humana espontânea.

Os nazistas contavam o tempo em milhares de anos, e uma palavra recorrente em seu vocabulário era *movimento*. Um movimento em direção ao futuro com vistas a fabricar a humanidade perfeita sem o inconveniente daquelas *partes* que comprometem o *todo*. Para Arendt, nada nesse movimento se estabiliza – nem mesmo o terror quando suas potenciais vítimas já foram eliminadas pelo bem da espécie –, a ponto de a *impermanência* ser seu *modus operandi*. Assim, pode-se falar, paradoxalmente, de uma permanência do impermanente quando o terror torna-se prática legal, “quando a lei é a lei do movimento de alguma força sobre-humana, seja a Natureza ou a História” (ARENDR, 1989, p. 517). Voltando à análise de Silva (2001), se nada se estabiliza, se nada é permanente, como o passado pode adquirir algum significado?

Outro diálogo que se vê presente remete à questão da *promessa* em política, que o autor grifa para chamar atenção e que, para Arendt, era o único remédio à imprevisibilidade das ações humanas, uma vez que as promessas criam *ilhas de segurança* por meio de acordos mútuos.

No entanto, é exatamente essa capacidade política de firmar acordos duradouros que está em vias de desaparecer. Voltando à educação, como ela está implicada naquela apropriação que Silva (2001) considera “irreflexiva e irrefletida” do futuro? Ou o que significa colocar ao alcance dos alunos apenas aquilo que se apoia predominantemente na superfície presente e na valorização do novo, virando as costas para o passado, aquele legado de tradições públicas e compartilhadas que os educadores deveriam confiar aos seus alunos? Ou, para falar com Carvalho (2007, p. 24), em que medida

[...] num tempo que conhece a rápida obsolescência de idéias, práticas sociais, valores e saberes, faz sentido ter como meta a iniciação dos jovens numa parcela qualquer dessa herança cultural, trazida nas disciplinas que ensinamos, nos valores que professamos, nos procedimentos que adotamos para julgar o verdadeiro, o justo, o belo? [...] o que se encontra de fato, em questão, é o próprio sentido formativo do conhecimento.

Ora, e dentro dessa *parcela de nossa herança cultural*, qual é o sentido formativo que a instituição escolar pode ter? De que forma ela se inscreve como possibilidade de conferir alguma densidade ao passado, uma vez que a experiência totalitária projeta-se como uma sombra sobre o futuro da escolarização? Não seria, entre outras razões, voltando a Arendt (1992, p. 131), porque “memória e profundidade são o mesmo ou antes, [porque] a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação”?

Se, de fato, não é ao educador que recai a fixação de objetivos para o futuro, num certo sentido, não representaria ele a promessa desse futuro, uma vez que aqueles que atuam para transformar o mundo lhe confiam uma memória que se vê constantemente ameaçada pelo esquecimento que pesa sobre a fragilidade de toda ação? Uma escola pode estar grávida de futuro, mas grave a escola que pretenda fabricá-lo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha. Escrevendo filmes. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano 4, n. 41, p. 98, fev. 2009.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo, Revisão técnica de Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- ARENDT, Hannah. *Lo que quiero és comprender: sobre mi vida y mi obra*. Madrid: Trotta, 2010b.
- ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

- ARENDR, Hannah. *Compreender: formação, exílio e totalitarismo* (ensaios). São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ARENDR, Hannah. *Sobre a revolução*. Lisboa: Relógio D' Água, 2001.
- ARENDR, Hannah. *Entre o passado e o futuro: seis exercícios de pensamento político*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARENDR, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BÁRCENA, Fernando. *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder, 2006.
- BENVENUTI, Erica. *Educação e política em Hannah Arendt: um sentido político para a separação*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BIGNOTTO, Newton. *Origens do republicanismo moderno*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BOTO, Carlota Reis. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Unesp, 1996.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Apontamentos para uma crítica das repercussões da obra de Paulo Freire. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, v. II, n. 4, p. 23-33, 1998.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A crise na educação como crise da modernidade. *Revista Educação*, São Paulo, n. 4, p. 16- 25, 2007. Especial Hannah Arendt pensa a educação.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. A educação num mundo à deriva. *Revista Educação*, São Paulo, v. 4, p. 36-45, 2007. Especial Hannah Arendt pensa a educação.
- COHN, Gabriel. Adorno e a teoria crítica da sociedade. In: ADORNO, Theodor W. *Theodor Adorno (Sociologia)*. São Paulo: Ática, 1986. (Grandes Cientistas Sociais).
- CORDEIRO, Jaime F. Parreira. *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira* (anos 70 e 80). São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- CORREIA, Adriano. O significado político da natalidade: Arendt e Agostinho. In: CORREIA, Adriano; NASCIMENTO, Mariangela (Org.). *Hannah Arendt: entre o passado e o futuro*. Juiz de Fora: UFJF, 2008. p. 15-34.
- CRUZ, Manuel. *Hacerse cargo: sobre responsabilidad e identidad personal*. Barcelona: Paidós, 1999.
- CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. *Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- DRUCKER, Claudia. O futuro da “Outra Tradição”. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 14, p. 205-208, jun. 2000.
- DUARTE, André. Hannah Arendt e o pensamento político: a arte de distinguir e relacionar conceitos. *Argumentos: Revista de Filosofia*, Fortaleza, ano 5, n. 9, p. 39-62, jan./jun. 2013.
- DUARTE, André. Educação: entre a tradição e a ruptura. *Revista Educação*, São Paulo, n. 4, p. 84-89, 2007. Especial Hannah Arendt pensa a educação.
- DUARTE, André. *O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LEFORT, Claude. Formação e autoridade: a educação humanista. In: LEFORT, Claude. *Desafios da escrita política*. São Paulo: Discurso, 1999.
- PORCEL, Beatriz. Hannah Arendt y la crisis de nuestro tiempo. *Argumentos: Revista de Filosofia*, Fortaleza, ano 5, n. 9, p. 197-204, jan./jun. 2013.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. O mundo vazio: sobre a ausência da política no contexto contemporâneo. In: SILVA, Doris Accioly; MARRACH, Sonia Alem (Org.). *Maurício Tragtenberg: uma vida para as ciências humanas*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

TAMINIAUX, Jacques. ¿Performatividad y grecomanía?. In: BIRULÉS, Fina et al. *Hannah Arendt, el legado de una mirada*. Sequitur: Madrid, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VIDAL-NAQUET, Pierre. *O mundo de Homero*. Tradução de Jonatas B. Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

VILLA, Dana. Arendt y Sócrates. In: BIRULÉS, Fina et al. *Hannah Arendt, el legado de una mirada*. Madrid: Sequitur, 2008.

MAURÍCIO LIBERAL AUGUSTO

Pesquisador do Grupo de Estudos em Educação e Pensamento Contemporâneo – GEEPC –, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP –, São Paulo, São Paulo, Brasil
mلاغusto@usp.br

RESENHAS

AS CIÊNCIAS HUMANAS SERVEM PARA ALGUMA COISA?

<http://dx.doi.org/10.1590/198053143951>

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil*: um manifesto. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte (p. 12)

Provavelmente, todo estudante ou profissional ligado às ciências humanas, em algum momento, foi questionado sobre o sentido de sua atividade, ou melhor, sobre a “utilidade” de seu ofício. Nada mais justo, pois os contribuintes evidentemente têm interesse em saber os motivos para financiar atividades não ligadas diretamente à produção. Artes, filosofia, história, geografia, literatura, entre uma série de outros campos do saber, contribuem em alguma medida para a sociedade? Não seria mais prudente alocar os recursos dessas áreas para a formação de técnicos, engenheiros, médicos, tidos como criadores de conhecimentos e práticas “úteis”? Tais formas de pensar, tão difundidas em diversas regiões do planeta hoje em dia, guardam semelhança com uma série de questionamentos surgidos em outros períodos e épocas. Da mesma forma, uma série de respostas contrárias a elas foi formulada e divulgada ao

longo dos séculos, inclusive por notáveis pensadores. Esse é justamente o tema do importante livro *A utilidade do inútil: um manifesto*, de Nuccio Ordine, lançado na Itália em 2013 e publicado este ano no Brasil.

Filósofo de formação e professor de literatura na Universidade da Calábria, Ordine é um renomado especialista no período do Renascimento, especialmente em Giordano Bruno. Entre algumas de suas obras, estão *O umbral da sombra* (Perspectiva, 2009), *A cabala do asno* (Educs, 2006) e *Contro Il Vangelo armato* (2009). No livro resenhado aqui, bastante politizado, como admite o autor e indica seu subtítulo, avulta o pano de fundo de uma Europa, com a exceção da Alemanha, cada vez mais ciosa de investir em cultura e artes diante do turbilhão econômico. O leitor brasileiro, entretanto, não terá nenhuma dificuldade em identificar semelhanças com o caso brasileiro, de tradição de parcos investimentos nessas áreas, os quais, aliás, são constantemente cortados sob o questionamento de sua “utilidade” – sem contar a diminuição da presença das disciplinas humanísticas nos currículos escolares. Em contraposição a tudo isso, Ordine indica como as artes e o pensamento humanístico, num paradoxo apenas aparente, são de importância crucial ou “úteis” não apenas para a prosperidade material, como também para a defesa de uma vida minimamente civilizada nas mais diversas sociedades. Não se trata de obra sistemática, como ele próprio afirma, mas de recortes de obras de grandes autores por ele acumulados ao longo de sua carreira, acompanhados de seus comentários. De forma geral, trata-se de defender a utilidade “daqueles saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista” (p. 9).

Um primeiro passo nesse sentido é afirmar que os saberes inúteis podem oferecer uma resistência à noção de utilidade dominante, a qual está destruindo a memória do passado, as disciplinas humanísticas, as línguas clássicas, a educação, a livre pesquisa, a fantasia, a arte, o pensamento crítico, a *dignitas hominis*, o amor e a verdade. Ordine nunca chega a nomear ou conceituar a orientação política subjacente a essas transformações. No entanto, o cerne da crítica volta-se contra a corrente neoliberal de pensamento e ação. Gostemos ou não desse termo, sem dúvida carregado de paixões na luta política, ele ao menos aponta para uma orientação política voltada para a diminuição drástica do papel do Estado na economia e a concorrência acirrada entre os indivíduos, com seu corolário de valorização extrema das posses materiais. Na contracorrente, Ordine argumenta que o saber desinteressado é um instrumento capaz de se opor às leis do mercado, na medida em que, ao desafiar os princípios dominantes do lucro, pode ser compartilhado sem empobrecer quem o transmite e quem o recebe; resultando, ao contrário, em enriquecimento mútuo.

Na primeira parte do livro, o autor discute algumas partes da obra de notáveis escritores e poetas, de modo a sugerir o papel da literatura na

desnaturalização das mais diversas formas de utilitarismo. Um exemplo muito significativo é o de uma passagem das *Cartas a um poeta*, de Rainer Maria Rilke. Nela, este assevera que ser artista “não significa calcular e contar, mas sim amadurecer como a árvore, que não apressa a sua seiva e enfrenta tranquila as tempestades da primavera, sem medo de que depois dela não venha nenhum verão” (p. 18). Em geral, nada mais distante do contexto universitário atual, que, em escala global, submete disciplinas com forte teor artístico ao ritmo da produção fabril, à ética do *publish or perish*. Em artigo de grande relevância, Claudine Haroche igualmente destaca que o trabalho de pensamento requer tempos mortos, momentos inúteis, pausas: tarefa a ser realizada pelas pessoas em sua condição de indivíduos, em sua parte inavaliável (HAROCHE, 2011, p. 675). Contudo, no contexto contemporâneo, as avaliações constantes e dos mais variados tipos comprometem profundamente o juízo crítico e a reflexão. A competição exacerbada das sociedades neoliberais e o alto grau de desconfiança interpessoal por elas engendrado produzem mecanismos de controle que, sob o princípio da eficiência, atingem em cheio a autonomia intelectual (HAROCHE, 2011, p. 661). Nesse sentido, Ordine pensa que clássicos da literatura podem sugerir lógicas e caminhos alternativos ao difundido utilitarismo dos dias atuais.

Em sua opinião, as atividades consideradas supérfluas propiciam não apenas a crítica a tal tendência, como também oportunidades para se cultivar horizontes utópicos. Por exemplo, nas obras de Thomas More, Tommaso Campanella e Francis Bacon, o dinheiro, o ouro, a prata e todas as atividades destinadas ao ganho são desprezadas. Nas célebres ilhas imaginárias construídas por esses intelectuais, toda forma de propriedade individual é atacada, em favor do interesse coletivo. Para Ordine, tais reflexões podem ser estímulos para se pensarem modos de combater as desigualdades sociais do mundo contemporâneo. É claro que tal potencial existe e deve ser levado em consideração. Como contraponto, talvez valha a pena lembrar que as atividades supostamente irrelevantes também podem engendrar ideias voltadas para a perpetuação dos referidos desequilíbrios. Não há um caminho único. De qualquer forma, eliminá-las significaria comprometer a busca de caminhos alternativos.

No livro, os exemplos de pensadores que se colocaram, ao longo de diversas épocas e em diferentes localidades, contra a associação entre conhecimento e ganho material são abundantes: Aristóteles, Dickens, Boccaccio, Baudelaire, Kant, Montaigne, Lorca, Cervantes, o sábio chinês Zhuangzi, entre outros. No caso de Dante e Petrarca, tais autores criticavam severamente a vinculação das letras a objetivos ligados ao acúmulo monetário; prezando, ao contrário, o amor desinteressado pela sabedoria. É de se perguntar se esse pressuposto está ligado a um *ethos* medieval contrário à comercialização do conhecimento, conforme

expresso no seguinte aforismo: “O conhecimento é um dom de Deus, e por isso não pode ser vendido” (BURKE, 2003, p. 136). Só um estudo aprofundado poderia fornecer uma resposta satisfatória a essa questão. De todo modo, é importante ressaltar que não é possível estabelecer uma essência para a noção de utilitarismo, como parece fazer Ordine. As respostas dos referidos autores à presença do ganho material em seu ofício parecem estar vinculadas a problemas específicos das sociedades e épocas nas quais cada um viveu. Em suma, elas são historicamente construídas; porém, certamente, releeram ou reinventaram tradições críticas de épocas anteriores.

Algo parecido acontece com os defensores da “utilidade” dos conhecimentos. Um marco dessa corrente de pensamento é, sem dúvida, John Locke, um contraexemplo de Ordine. Em sua obra *Alguns pensamentos sobre a educação* (1693), ele criticou fortemente a imposição do estudo de versos a estudantes apáticos com o objetivo de torná-los modestos produtores de rimas. Ademais, atacou os pais que permitiam aos seus filhos cultivar o talento poético, em detrimento da busca pelo crescimento dos bens pessoais; segundo Ordine, argumentos tão semelhantes por ele ouvidos da parte de muitos dos pais de seus alunos: “Mas o que o meu filho vai fazer com um diploma de Letras?”. Nada casual, em se tratando de um autor central para a releitura do liberalismo hoje em dia.

A segunda parte do livro é dedicada a críticas contundentes ao contexto universitário europeu. Num momento de amplo corte de verbas para a educação e a pesquisa, o filósofo italiano considera que muitas universidades europeias se tornaram ou estão se tornando verdadeiras empresas. Não só pelo fato de tratarem os alunos como clientes, a exemplo do que acontece nos Estados Unidos e no Canadá, como também em razão de produzirem diplomados em massa sem uma suposta devida qualidade. Em sua opinião, a tendência tem sido tornar as aulas mais superficiais, com o argumento de deixá-las mais “agradáveis”; e os métodos de avaliação não exigiriam grandes esforços dos estudantes. Tal crítica mereceria um cuidado especial, pois – ainda que seja desejável buscar sempre o aprofundamento daquilo que se ensina –, um endurecimento irrefletido das práticas pedagógicas, em determinados contextos e situações, não poderia levar justamente ao esvaziamento das salas de aula e à elitização do ensino?

Entretanto, muito pertinente é a sua crítica à burocratização dos professores universitários. Preencher formulários, fazer relatórios para alimentar as estatísticas, preparar projetos para obter escassos recursos, participar de intermináveis assembleias e reuniões de colegiado, eis as tarefas que consomem a maior parte do tempo desses profissionais, cada vez menos providos de tempo para exercer sua *curiositas* na pesquisa e no ensino – os professores universitários brasileiros passam por drama semelhante, provavelmente mais grave. Em contraposição, Ordine

lembra que centros de excelência em pesquisa foram fundados sob o princípio da busca desinteressada de conhecimento, como o *Collège de France* e o Instituto de Estudos Avançados de Princeton. Neste último caso, o autor comenta o texto do pedagogo norte-americano Abraham Flexner, de 1937, um dos mais importantes fundadores do Instituto – belo artigo anexado ao final do livro. Idealizado como centro distante de fins utilitaristas, tal instituição abrigou nomes como o de Albert Einstein. Ademais, como argumenta Flexner sobre os fundamentos que deveriam nortear o Instituto, inventos outrora considerados como despidos de utilidade, como as ondas eletromagnéticas descobertas e analisadas por James Clerk Maxwell e Heinrich Hertz (supostamente sem motivações práticas), teriam o potencial de se tornarem tecnologias de uso tido universalmente como essencial, a exemplo do rádio. Seria de se questionar se as vidas humanas, em geral e de acordo com circunstâncias histórias específicas, comportam tamanha pureza em seus idealismos; não seriam elas, ao contrário, palco de constante tensão entre idealismos e objetivos utilitaristas? Se essa hipótese tiver algum fundamento, o que se deveria lamentar, nos últimos tempos, é a crescente sobreposição dos últimos sobre os primeiros.

Mas como, em tempos de crise, criar condições distanciadas do utilitarismo para que o conhecimento floresça e frutifique? Ordine chega a ser autoritário nesse ponto, pois advoga que “seria necessário impor” um discurso proferido por Victor Hugo na Assembleia Constituinte francesa, em 1848, aos membros dos governos europeus. Uma outra forma de abordar a questão, a meu ver, seria apontar que o referido texto poderia ser mais frequentemente mencionado no debate público. No discurso, o célebre escritor, na iminência de que os ministros cortassem recursos destinados à cultura, inflama-se ao defender que, exatamente no momento em que uma crise sufoca uma nação, é preciso duplicar os recursos voltados para o saber e o ensino, a fim de impedir que a sociedade seja tragada pela ignorância. Em outras palavras, esta última é colocada em condição inferior àquela das necessidades materiais.

Num cenário em que se questiona o ensino das línguas clássicas, da filologia, da paleografia, em que as obras clássicas são cada vez menos publicadas pelas editoras, em que museus e bibliotecas são fechados, em franca ameaça à memória, as palavras de Victor Hugo têm muito a dizer. Por sua vez, os saberes humanísticos, a literatura e a educação, segundo Ordine, podem contribuir para o desenvolvimento das ideias de democracia, liberdade, justiça, laicidade, igualdade, direito à crítica, tolerância, solidariedade e bem comum. Eis a utilidade do inútil. O livro em questão, mesmo que simplifique algumas questões, levanta problemas de fundamental importância para o debate público em diferentes sociedades, não sendo casual o fato de já ter sido traduzido para várias línguas. No Brasil, ele é publicado no turbilhão de uma crise econômica

e política, em meio à qual, sem entrar neste momento nas questões da legitimidade ou ilegitimidade do atual governo, drásticos cortes de gasto na educação e na cultura estão sendo colocados em marcha. Dessa forma, sua leitura é recomendada não apenas a estudantes, acadêmicos e educadores, como também aos políticos e eleitores em geral.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

HAROCHE, Claudine. O inavaliável em uma sociedade de desconfiança. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 657-676, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000300014>. Acesso em: maio 2016.

JEFFERSON JOSÉ QUELER

Doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, Campinas, São Paulo, Brasil; professor adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto – Ufop –, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil
jeffqueler@hotmail.com

INSTRUÇÕES A AUTORES

Cadernos de Pesquisa, periódico científico trimestral, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada com a educação, publicando trabalhos inovadores, relativos a pesquisas, ensaios e outras modalidades de textos. A revista trata da educação de forma ampla, agregando à temática escolar estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família, políticas sociais. Os enfoques também são abrangentes e envolvem as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, em perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões nesses campos.

Sua prioridade é a publicação de pesquisas de caráter empírico, histórico e/ou documental, sobretudo as realizadas no país, abrindo espaço, também, às provenientes do exterior. Acolhe, ainda, ensaios relativos a contribuições teórico-metodológicas e torna acessíveis ao leitor brasileiro textos de autores internacionais reconhecidos, que possam referenciar estudos na área, traduzidos para o português, ou em língua espanhola.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza versões em inglês ou, no caso de tradução, na língua original do artigo, nesta plataforma, no *site* do SciELO e do Educ@, de artigos selecionados pela Comissão Editorial, em cada número.

As matérias devem ser inéditas e submetidas exclusivamente a **Cadernos de Pesquisa**. Os trabalhos aceitos não deverão ser publicados sob qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação neste periódico. Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Cadernos de Pesquisa publica trabalhos de um mesmo autor com intervalo de, pelo menos, seis meses ou dois números da publicação.

Para submeter um artigo a **Cadernos de Pesquisa**, é necessário:

Estar cadastrado no sistema como autor – o login e a senha serão a chave para o acesso. Se não estiver, acesse para fazer o cadastro clicando **aqui**.

Dar anuência de que o texto é original e inédito e não foi encaminhado para publicação em outra revista.

Encaminhar duas versões do artigo: uma para avaliação, em versão PDF, com todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras, no lugar em que deverão ser publicados, e sem informações que permitam identificar a autoria; e outra, em Microsoft Word, com todas as informações sobre autoria e filiação.

Caso o artigo seja em coautoria, o ideal é que todos os autores estejam cadastrados no

sistema. Porém é possível o envio do texto apenas com o cadastro de um dos autores. Em ambos os casos, a pessoa que envia o arquivo precisa incluir os coautores no Passo 3. Metadados da Submissão → Incluir Autor.

Para acompanhar o *status* da submissão, deve-se acessar o sistema → menu → acesso → login e senha.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

As ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem à revista **Cadernos de Pesquisa**, que adota a licença Creative Commons BY-NC do tipo “Atribuição Não Comercial”. A versão *online* é de acesso aberto e gratuito.

Cadernos de Pesquisa não cobra taxa de submissão ou de editoração de artigos (*articles processing charges* – APC).

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

1. TEOR

Matéria para publicação em **Cadernos de Pesquisa** deve ser, além de inédita e adequada à linha editorial da revista, passível de se enquadrar em um dos seis tipos de seções da revista:

Tema em Destaque: publica dossiês sobre questões relevantes e/ou emergentes.

Outros Temas: apresenta artigos selecionados sobre síntese de pesquisa inovadora, resultado de elaboração teórica, revisão crítica de bibliografia temática específica.

Temas em Debate: traz matérias de caráter ensaístico, opinativo, sobre temas de polêmica atual ou que se queira propor para polemizar. Cabem aqui réplicas a matérias anteriormente publicadas, versões editadas de comunicações em encontros ou artigos que, apoiados em pesquisa original, apenas se limitem a defender determinada posição na discussão acadêmica corrente, ou visem à discussão de propostas para políticas públicas.

Espaço Plural: espaço destinado a acolher outros tipos de texto, tais como entrevistas; relatos de experiência (descrição de experiência individual ou coletiva, de proposta de intervenção pontual realizada, que faça, em princípio, o contraponto teoria/prática e indique com precisão as condições de realização da experiência relatada); documentos de valor acadêmico e histórico; e informes (declarações públicas de entidades).

Resenhas: relativas a publicações recentes, nacionais ou estrangeiras.

Destaque Editorial: nota chamando a atenção para determinada obra publicada, com breve indicação de seu conteúdo e/ou relevância.

2. TÍTULOS DOS ARTIGOS, EXTENSÃO, RESUMO E DESCRITORES

Títulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.

As matérias devem ser enviadas em Word. O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente acompanhada de um resumo, de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, que devem ser buscadas no *Thesaurus* Brasileiro de Educação e/ou no *Thesaurus* da Unesco.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS (CF. ABNT NBR 10520)

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor (em caixa alta) e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.). As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Fonseca (1986)...

As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.

Não usar *idem*, *ibidem* ou *id*.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

Todas as tabelas, gráficos, quadros e figuras devem ser enviados em duas versões para a publicação – tons de cinza (para a versão impressa) e em cores (para a versão *on-line*), preferencialmente em Excel, em arquivos separados, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. As imagens devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências. Na versão em PDF, tabelas, gráficos, quadros

e figuras devem vir inseridos no lugar em que serão publicados.

5. REFERÊNCIAS

As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

Livro com um autor

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Livros com dois ou três autores

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

Capítulo de livro – mesmo autor

SILVA, Marco. O que é interatividade. In: SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quarted, 2006. cap. 2, p. 81-147.

Capítulo de livro – autor diferente

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHIMIDT, J. (Org.). *História dos jovens*, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

Periódico

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: FCC; Campinas: Autores Associados, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

Artigo de periódico

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocações de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.

Textos *on-line*

Incluir as informações disponíveis e acrescentar endereço de consulta e data de acesso:

VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*, 1994. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced>>. Acesso em: jun. 2002.

Artigo de jornal

assinado:

AQUINO, Yara; PEDUZZI, Pedro. Estudantes cobram mais dinheiro de Dilma do pré-sal para a educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/24/estudantes-cobram-de-dilma-mais-dinheiro-do-pre-sal-para-a-educacao.jhtm>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

Não assinado:

EM fim de governo, ressurge o cartão SUS.
Folha de S. Paulo, São Paulo, 26 set. 2010. cad.
Poder, p. A10.

Evento

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO
NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995,
Caxambu. *Educação: resumos*. São Paulo:
ANPEd, 1996.

Trabalho apresentado em evento

OLIVEIRA, Edna Castro de. Educação de
pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO DA
ANPEd, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* São
Paulo: USP, 2011. p. 16-29.

Autor institucional e legislação

BRASIL. Medida provisória n. 1569-9, de 11 de
dezembro de 1997. *Diário Oficial [da] República
Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília,
DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29.514.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro
de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da
educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 1980*.
Rio de Janeiro, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio
Ambiente. *Diretrizes para a política ambiental
do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1993.

Teses e dissertações

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas:*
autonomia e submissão. 1989. Tese
(Doutorado) - Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

Documento de acesso exclusivo em meio eletrônico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
Biblioteca central. Normas.doc. Curitiba, 1988.
5 CDs. Word for Windows 7.0.

(Quando disponíveis acrescentam-se
elementos para melhor identificar o
documento.)

Local

Quando houver homônimos de cidades,
acrescenta-se o nome do estado, do país, etc.
Ex.: Viçosa, MG; Santa Cruz, MX.

DIREITO DE RESPOSTA

Cadernos de Pesquisa acolhe matérias de
comentário a artigo publicado na revista, bem
como de réplica ao comentário. Ambas estão
sujeitas ao mesmo processo de avaliação das
demais matérias. Se o comentário for aceito
para publicação, a revista oferecerá ao autor
igual espaço para réplica, que poderá ser
publicada no mesmo número do comentário
ou no número subsequente.

.....
Em caso de dúvidas, entrar em contato com a
Coordenação de Edições (aferreira@fcc.org.br).

Educa@

publicações online de educação

metodologia SciELO

**Revelando
indicadores
para produzir
conhecimento.**

**<http://educa.fcc.org.br>
educ@fcc.org.br**

*Incentivo
a quem
ensina a
ensinar*



Prêmio Professor

Rubens Murillo Marques

Iniciativa da Fundação Carlos Chagas, o prêmio tem por objetivo valorizar e divulgar experiências educativas inovadoras e propostas realizadas por professores de cursos de Licenciatura, formadores de professores para o ensino básico.

Conheça o regulamento visitando nosso site www.fcc.org.br

 **Fundação Carlos Chagas**

VOLUME 44 ABR. 2015

AÇÃO DOCENTE E PROFISSIONALIZAÇÃO:

referentes e critérios para formação

dos coordenadores VANDRÉ GOMES DA SILVA e PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA

VOLUME 45 SET. 2015

COMPORTAMENTO DOS ALUNOS E USO DO TEMPO NA SALA DE AULA:

evidências da Talis 2013 e de experiências internacionais

de GABRIELA MIRANDA MORICONI e JULIE BÉLANGER

VOLUME 46 OUT. 2015

AVALIANDO VALORES EM ESCOLARES E SEUS PROFESSORES:

proposta de construção de uma escala

das coordenadoras MARIALVA ROSSI TAVARES e MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN

VOLUME 47 NOV. 2015

PRÊMIO PROFESSOR RUBENS MURILLO MARQUES 2015

Incentivo a quem ensina a ensinar

dos premiados MARINA MARCONDES MACHADO, ANA PAULA BOSSLER, TANIA DENISE MISKINIS SALGADO, ROSANA LOURO FERREIRA SILVA, DANIEL J. G. LAHR e RICARDO PINTO-DA-ROCHA

é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito da Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (SEP/FCC), e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. Trata-se de textos mais extensos do que artigos acadêmicos e que oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados.

PUBLICAÇÕES DE 2015



História da Educação e da Infância

A página tem por objetivo divulgar documentos históricos e resultados de pesquisas sobre a infância e sua educação. Atualmente, encontram-se fontes relacionadas aos seguintes temas e instituições:

- » Creche
- » Parque Infantil
- » Associação Feminina Beneficente e Instrutiva – AFBI
- » Santa Casa de Misericórdia de São Paulo
- » Legislação sobre Infância no Império do Brasil
- » Educação Especial
- » Jardim de Infância
- » Escola Primária

Em breve, haverá inserção de mais documentação.

Visite e cadastre-se para acesso aos arquivos!

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/educacaoInfancia/index.jsp>

publicações

Cadernos de Pesquisa
Estudos em Avaliação Educacional
Coleção Textos FCC



Fundação Carlos Chagas

www.fcc.org.br

