Editorial

Prof. Dr. Ivan Fortunato[1]

[1] Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação, Ciência, Cultura e Ambiente (Nutecca), ivanfrt@yaho.com.br

Itapetininga, 15/04/2016

A **Educação em Conflitos** é o tema desta edição. Poderíamos até chama-la de a Educação em Conflitos ao redor do globo, pois temos artigos de Portugal, da Espanha, Canadá, Suíça e Brasil.

Além dos onze artigos do dossiê e das duas produções na Palavra Aberta e Inspirações, inauguramos o espaço **mosaico**, no qual artigos interessantes são publicados – na abertura deste espaço, dois artigos de uma professora do Irã.

Os artigos da **Educação em Conflitos** são: (1) "Pesquisa em Educação: tensões, dilemas e dinâmicas de superação", do Prof. Dr. Antonio Cachapuz, da Universidade de Aveiro, Portugal. (2) "Textos discutíveis: pedagogia", do Prof. Dr. Pedro Demo, da UnB. (3) "Mayo del 68 o la profecía del fin de la Educación", do Prof. Dr. Fernando Gil Villa, da Universidade de Salamanca. (4) "Leituras de afetividade e norma nas representações da saúde em crianças do nordeste de Portugal: contributos para a Educação", da Profa. Dra. Elisa Dias, do Instituto Superior de Ciências Educativas de Portugal. (5) "Pedagogies of disruption and the challenge of social justice under regimes of neoliberalism", do Prof. Dr. Henry A. Giroux, da Universidade McCaster, Canada. (6) "A transição do mito à filosofia e o processo político-formativo do cidadão grego", do Prof. Dr. Vladimir Fernandes, doutorado pela FE-USP. (7) "Concepções de professores de biologia, física e química sobre a aprendizagem baseada em problemas (ABP)", de Mauro Antônio Moreno, da Universidade de Franca, tendo como coautores o Prof. Dr. Márcio José dos

Reis e o Prof. Dr. Paulo Sergio Calefi do IFSP. (8) "Notas para compreender o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)", de William Medeiros e colaboradores, do NuTECCA, IFSP Itapetininga. (9) "Racismo nas aulas de História Racism in History classes", de Michelle Viviane Godinho Corrêa, doutoranda pela FE-USP. (10) "Receiving newly arrived pupils: the role of evaluations in mother tongue", de Margarita Sanchez-Mazas e Nilima Changkakoti, da Universidade de Genebra. (11) "Evasão, fracasso e exclusão escolar", de Andrea Maria Monteiro de Moraes e colaboradoras, do IFSP Itapetininga.

Desejando a todos uma excelente leitura, lembrando que nossos dossiês transdicisplinares estão com chamadas em aberta. Basta consultar o link **notícias.**

Pesquisa em Educação: tensões, dilemas e dinâmicas de superação

Research in Education: tensions, dilemmas and overcoming dynamics

Prof. Dr. António Cachapuz[1]

[1] Universidade de Aveiro/CIDTFF, cachapuz@ua.pt

Submetido em 08/06/2015
Aprovado em 10/08/2015

Resumo: No essencial, os problemas da Pesquisa em Educação podem categorizar-se em três tipos: relevância, qualidade e organização. Não registo aqui as questões de financiamento, não por as considerar irrelevantes mas sim por não possuir elementos de informação suficientes que me permitam uma abordagem minimamente objectiva. Sobre o assunto limito-me a referir o que a minha reflexão sobre a experiência me aconselha, a saber: melhores orçamentos de pesquisa não conduzem, necessariamente, a melhores resultados.
Palavras chave: Educação. Pesquisa. Dilemas

Abstract: Essentially, the problems of Research in Education can be categorized into three types: relevance, quality and organization. No record here the issues of funding, not to consider them irrelevant but for not having sufficient information to allow me a minimally objective approach. On the subject I will simply refer to what my reflection on the experience advises me, namely: best research budgets do not necessarily lead to better results.
Keywords: Education. Research. Dilemmas.

Introdução

O historiador e político romano Caio Cornélio Tácito (55-120 DC) afirmava que, "Rara temporum felicitas, ubi sentire quae velis; quae sentias, dicere licet", ou seja, algo como: "Rara felicidade de uma época em que se pode pensar o que se quer e dizer o que se pensa". Os tempos de hoje são certamente outros mas, nem por isso, o argumento perdeu a sua validade e o seu sentido. Não é por acaso que esse autor é considerado como um *clássico*

Segui então os conselhos de Caio Cornélio Tácito. Sem a pretensão de apresentar neste estudo uma meta - análise ou agenda sobre a Pesquisa em Educação (PE), considerei ser pertinente com base na minha experiência pessoal de dezenas de anos como investigador, deixar aqui uma reflexão crítica sobre o sentido, problemas e dinâmicas de superação da PE, incluindo a PE sobre Ensino e Formação. Como partilho da ideia de que a mudança (para melhor) também depende de acreditarmos que ela é possível e dela fazermos uma representação coerente, aproveito a oportunidade desta revista para convidar outros investigadores a reflectir sobre o mesmo tema. No estudo permiti-me respigar livremente reflexões que ao longo de vários anos noutros contextos desenvolvi.

O timing que escolhi não é inocente já que, quer no meu país (Portugal) quer noutros países (por exemplo, Brown (2005); PPG (2011); no caso do Brasil, ver sobre o assunto por exemplo Gatti, 2001; Brandão, 1996), se acumulam conhecidas tensões e dilemas no âmbito da PE que, não sendo de agora, nem por isso são menos pertinentes. Nenhum dos problemas substantivos aí levantados foram ao meu conhecimento adequadamente resolvidos. Naturalmente, não me excluo como co-responsável.

No essencial, os problemas da PE podem categorizar-se em três tipos: relevância, qualidade e organização. Não registo aqui as questões de financiamento, não por as considerar irrelevantes mas sim por não possuir elementos de informação suficientes que me permitam uma abordagem

minimamente objectiva. Sobre o assunto limito-me a referir o que a minha reflexão sobre a experiência me aconselha, a saber: melhores orçamentos de pesquisa não conduzem, necessariamente, a melhores resultados.

Da vastidão dos problemas que enfrentamos limito-me a um registo sucinto dos problemas essenciais.

Das tensões e dos dilemas

A qualidade da pesquisa não chega. Temos de clarificar o que é que a PE pretende influenciar sob o ponto vista social. O futuro da PE não depende só da intrínseca qualidade da pesquisa (impacto académico na comunidade de investigadores, po exemplo, citações de artigos em revistas etc…); depende também da sua relevância social e da sua visibilidade pública (impacto externo). Dou por adquirido que este é um terreno algo controverso. Mas não é ignorando-o que ele se resolve.

Tal situação não favorece a legitimidade pública da PE e deve ser alvo de intenso debate pelas diferentes comunidades. A minha experiência, similar à de vários outros pesquisadores (ver por exemplo Handbook de Public Policy Group/PPG, 2011) é de que, com demasiada frequência, os resultados da pesquisa educacional não são transpostos para práticas relevantes do ensino e da formação, e não influenciam políticas educativas, decisores curriculares, media, encarregados de educação. Tal significa que, de algum modo, é necessário procurar novos equilíbrios (peso as palavras) entre duas tradições de pesquisa: orientação académica da pesquisa (tradicional) cujo foco é, entre outros, a construção de conhecimento teórico, testagem de hipóteses ou de modelos teóricos propostos, identificação de estratégias para o desenvolvimento de teorias ou definição de prioridades de pesquisa; e, por outro lado, uma outra orientação da pesquisa mais preocupada com a inovação, isto é procurando resolver problemas da prática, sobretudo das práticas de ensino e de formação de professores.

Esta é para mim uma tensão permanente para a qual não tenho solução pronta. A única certeza que tenho é de que ambas são relevantes e devem merecer a nossa atenção. O cerne da questão não o "se" mas sim o "como".

O diagrama seguinte resume alguns dos aspectos que no meu entender marcam as duas tradições.

Aspetos dominantes	**Pesquisa Inovação**	**Pesquisa académica**
Correr riscos	Sim	Sim
Mudar a realidade	Sim	Nem sempre
Interesses	Realidade (ensino,formação,escolas…)	Epistémicos
Abordagem metodológica	Pesquisa/acção	Várias
Efeitos	Curto prazo	Médio/longo prazo
Avaliação	Pragmática	Estrita

Parte do problema é a *natureza* da pesquisa. Há um problema prático: a maior parte das questões de pesquisa nasce dentro do "mundo da pesquisa". Governos, professores e pais querem respostas rápidas e práticas para problemas específicos; contudo, no essencial, a pesquisa não oferece respostas adequadas para este desafio. Isto não quer dizer que a pesquisa teórica não tem valor mas sim que alguma forma de equilíbrio deve ser procurada entre pesquisa, desenvolvimento e inovação; por exemplo, através de estudos de avaliação, procurar identificar e caracterizar as prioridades e definir e explorar em seguida questões de pesquisa relevantes. Mas esses estudos de avaliação devem envolver também, alguns diriam sobretudo, outros elementos externos que não só pesquisadores.

Segundo, há problemas de *comunicação* entre a comunidade de pesquisadores em Educação e outros agentes (pesquisadores de outras áreas, decisores políticos e curriculares, professores, pais…). Frequentemente, os pesquisadores não escolhem os melhores meios para dizer as coisas apropriadas a diferentes audiências. É importante elaborar relatórios sobre tópicos de interesse nacional ou regional com pontos claros e objectivos. Em síntese, a pesquisa em Educação necessita ter um melhor sentido de audiência. Os artigos de pesquisa são úteis para circulação interna na comunidade de pesquisadores, não para outras audiências.

Terceiro, a pesquisa não está bem *organizada* para melhorar a relevância, qualidade e visibilidade da pesquisa levada a cabo. Redes nacionais e internacionais são necessárias mas devem ser de ordem institucional e não meras colaborações individuais. Os professores devem fazer parte do processo de pesquisa, quando esta foca problemáticas do ensino e da sua formação.

Chegados aqui, estou ciente de que o argumento de ser necessário uma certa reorientação da pesquisa em Educação de forma a torná-la mais relevante para as situações da prática de ensino ou da formação é controverso. De acordo com Evans and Benefield (2001), tal reorientação pode limitar a diversidade de modelos de pesquisa e deve ser debatida por todos os interessados (na verdade é o que estou procurando fazer agora mesmo).

Talvez que a solução passe por um compromisso inteligente entre ambas as tradições acima referidas já que ambas as tradições têm a sua função específica e lugar próprio.

O que quer dizer um compromisso inteligente?

A primeira direcção de trabalho é mudar os modelos tradicionais de disseminação da pesquisa (em cascada, linear, centro-periferia…) que de acordo com Brown (2005, p. 383), "have largely been discredited as naïve, simplistic and ineffective". Como alternativa, explorar parcerias entre a

comunidade de pesquisadores e a comunidade educacional (lato senso), em particular com professores experientes. Esta ideia é defendida por vários autores e tem sido levado à prática com êxito em muitas situações. A pesquisa sobre desenvolvimento curricular é aqui um forte candidato.

A segunda medida é levar a sério o aviso feito por Hurd (1993, apud Kempa, 2002, p. 342) sobre a comunicação da pesquisa: "The write-up (da pesquisa) should not only offer a credible interpretation of the research but be expressed in a language that has meaning for teachers, parents, and school administrators". Ou seja, a questão não é só os pesquisadores proporem implicações da sua pesquisa com potencial interesse para a prática mas também a linguagem que usam em tais propostas. Por exemplo, na Universidade de Aveiro, temos uma publicação própria dirigida aos professores com uma síntese crítica dos resultados da pesquisa desenvolvida por equipas locais e as condições genéricas em que ela foi levada a cabo. A linguagem é adaptada às circunstâncias e omitem-se aspectos mais académicos ou academicamente controversos. Nem todos os projectos de pesquisa fazem parte dessas publicações (o tema de alguns deles não teriam qualquer interesse para os professores).

A terceira medida é admitir que os problemas não surgem só do lado dos pesquisadores mas também do lado dos professores e tentar identificá-los.

A quarta direcção é divulgar o que é feito nas escolas na resolução de problemas locais identificados no dia a dia. A escola e os seus professores são sujeitos da inovação e, por isso mesmo, esta via pode ser altamente gratificante para o desenvolvimento profissional dos professores e para a afirmação da comunidade escolar. Tais projectos são geralmente mal conhecidos e, por via disso, não são criticamente discutidos. É muito importante criar oportunidades para que tais projectos possam aparecer a um público mais vasto de professores e de investigadores e serem publicamente debatidos. Os professores devem ser encorajados a apresentar estudos sobre a

sua actividade docente. É tornando público o ensino que ele é passível de ser criticado e, assim, ser melhorado.

A quinta direcção é abrir novas possibilidades nas políticas de pesquisa. Por exemplo, linhas de financiamento específico de projectos sobre temas relevantes para as práticas de ensino ou de formação pode ser um bom contributo. Cabe aqui um papel importante às agências de financiamento, públicas e outras.

Qualidade da PE*:*

É necessário melhorar a qualidade intrínseca da pesquisa. Falta densidade à pesquisa, em particular, abundam pesquisas pontuais típicas de projectos de doutoramento temporalmente datados (ver o largo número de artigos publicados em revistas de investigação por orientador/orientando). Por certo, o aumento de trabalhos de doutoramento é um indicador positivo, mas pela sua génese têm de ter um forte conteúdo académico. Mas faltam verdadeiros programas de pesquisa a médio e longo termo sustentados por equipas robustas de pesquisa explorando inteligentemente o aumento quantitativo de investigadores doutorados (nos caso em que tal acontece).

Também são frequentes fragilidades teórico/metodológicas bem patentes nas propostas de projectos de pesquisa e publicações para arbitragem que me chagam às mãos. Em particular, falta rigor no uso de metodologias de pesquisa e no assegurar a validade das propostas; por exemplo, por vezes fica a impressão de que porque se usam metodologias qualitativas de pesquisa não é necessário ser ainda mais rigoroso, como que se auto - justificassem a falta de rigor e clareza. Bem pelo contrário, precisamente porque são metodologias mais envolventes necessitam de melhor clarificação e critério. O diálogo inteligente entre metodologias qualitativas e quantitativas de pesquisa, vistas caso a caso, parece ser uma boa orientação de partida.

A supervisão da pesquisa é muitas vezes deficiente, por falta de disponibilidade e /ou formação adequada dos orientadores; o doutoramento que os orientadores possuem não foi desenhado para desenvolver competência de supervisão, sobretudo de jovens pesquisadores inexperientes. No meu entender, na Europa esta questão agudizou-se com o designado processo e Bolonha, pois desvalorizou-se o nível de mestrado em que se de certa forma se iniciavam competências de investigação (sobre questões sucitadas pelo processo de Bolonha, ver Pereira e Almeida, 2011).

Ao nível institucional, em vários países faltam agentes reguladores com credibilidade reconhecida da qualidade da pesquisa desenvolvida.

Organização da pesquisa

Há uma fragmentação de centros e das linhas de pesquisa cuja lógica de organização nem sempre é adequada (por vezes em alguns centros de pesquisa, uma linha por cada investigador senior); a questão é pertinente tendo em vista a densidade da pesquisa acima referida. Acresce que, em muitos países, o número de doutorados em Educação é ainda relativamente baixo; tais aspectos são limitativos de se levarem a cabo programas de investigação estruturados pela falta de equipas de pesquisa sustentáveis. O relativo pouco tempo que a PE está operando não chega como justificação.

Os anos recentes trouxeram mobilidade internacional dos investigadores e novas redes de investigação, incluindo redes internacionais, o que é positivo; mas, frequentemente, tais redes são somente colaborações individuais e não redes institucionais. Mais uma vez a sustentabilidade das iniciativas fica fragilizada.

Finalmente, há quase sempre uma dependência quase total de financiamento público, em geral escasso, e nem sempre devidamente canalizado e gerido.

Das respostas que precisamos

Algumas das respostas possíveis já foram sendo esquematizadas nos pontos anteriores.

Sistematizam-se em seguida aquelas que, no meu entender, merecem ser prioritariamente consideradas, o que não quer dizer simultaneamente consideradas.

De modo tentativo agrupo tais possíveis respostas em 3 dimensões para facilitar a sua leitura:

(i) Âmbito das Políticas

- Promover o debate público de políticas nacionais de Educação e da pesquisa que lhe é associada, centrado na questão nuclear: para quê e para quem?

- Desburocratizar as funções dos professores (todos os graus de ensino) e dar-lhes melhores condições profissionais de trabalho, libertando tempo para a dimensão de estudo e de pesquisa

- Propor programas de pesquisa com financiamento adequado e transparente como parte da responsabilidade pública dos governos em assegurarem a promoção de uma cultura do conhecimento. Em particular, propor projectos de iniciação ("start up projects") dirigidos a jovens investigadores, com tempo reduzido de execução e tendo sobretudo em vista a sua formação mais do que os resultados a alcançar.

- Os painéis de avaliação de concursos de carreira docente devem estar mais atentos ao balanço apropriado entre a pesquisa académica e a pesquisa inovação dos candidatos docentes por eles avaliados.

- Regulação da qualidade da pesquisa, incluindo dispositivos e procedimentos de auto – regulação a criar nas próprias instituições de ensino superior, após acreditação prévia por alguma agência externa de qualidade reconhecida.

(ii) Natureza da pesquisa

- Procura intencional de novos quadros teóricos de referência. A educação não tem, neste momento, nenhum quadro teórico global que lhe permita compreender, explicar e dar sentido e coerência a fenómenos e circunstâncias do seu vasto campo de estudo. É mesmo questionável se esta não será uma tarefa inglória dada a complexa matriz epistémica da Educação. Mas tal não significa que não se tenham quadros teóricos de referência cuja escolha é coerente com os propósitos da pesquisa. O esforço de procura de um quadro global deve, no meu entender, continuar. Em si mesmo, um tal processo é potenciador de novas heurísticas e confrontações de ideias. Só por isso valeria a pena prosseguir com esse esforço.

- Ter *também* em conta a agenda política de educação explorando inteligentemente sinergias com pesquisadores de várias áreas do conhecimento e professores experientes da rede (caso da pesquisa em ensino) visando o estudo de problemas reais de cada país (p. ex. políticas de educação, temas sociais fracturantes, problemas públicos de ensino e de formação e professores e suas implicações (currículos, exames, avaliações…) e não só temáticas meramente académicas.

- Melhorar a qualidade metodológica da pesquisa, em particular ultrapassar fragilidades na validade da pesquisa. Valorizar as abordagens metodológicas, dirigidas à obtenção de significados de situações educacionais (perda do enfoque estatístico e de estudos de correlação).

- Publicar pesquisa sobre o trabalho na sala de aula (caso de pesquisa sobre o ensino).

- Valorizar a pesquisa feita por professores e dá-la a conhecer por meios apropriados (idem).

- Valorizar estudos comparativos, replicativos, longitudinais e de "follow up"; tais estudos ajudariam a confrontar quadros de referência, aferir

progressos e identificar especificidades da PE contribuindo assim para melhorar a sua maturidade epistémica. Nunca encontrei uma boa razão para a ausência notória desses estudos.

- Produzir e avaliar materiais de ensino de qualidade para todos os níveis de ensino (caso da pesquisa em ensino) com a colaboração de professores experientes.

- Ganhar escala com o estabelecimento de redes institucionais (e não só colaborações individuais) permitindo concorrer a programas nacionais/internacionais de médio e longo prazo (5 anos ou mais) facilitando o aprofundamento e abordagem de problemáticas pela sua complexidade e vastidão inacessíveis a típicos projectos de doutoramento. A minha experiência é de que uma boa parte da justificação dada sobre o não financiamento de projectos decorre da disfunção entre os objectivos dos projectos e as limitações da equipa de investigadores que os propõe.

(iii) Articulação da teoria com a prática

As relações entre conhecimento e a sua disseminação foram estudadas desde há muito sobre várias perspectivas (ver por exemplo, Eisner, 1991). Certo é que se torna necessário melhorar a comunicação entre investigadores, com os professores e com o público, em particular explorando inteligentemente parcerias com e entre escolas. No entender de Harkvay (2005) as implicações das parcerias entre universidades e escolas podem ser uma estratégia relevante para mudar comunidades, escolas e o próprio ensino superior. Em particular, tais parcerias podem ajudar os professores a serem mais autónomos e melhor preparados para lidar com os desafios do currículo.

- Promover um maior envolvimento dos professores na pesquisa, em particular da pesquisa/acção. O tema é recorrente (Stenhouse apud Ruduck & Hopkins, 1985). Por certo, nem todos os professores podem levar a cabo pesquisa/ação (em particular pela exigência de tempo que envolve) mas as

vantagens de articular a teoria com a prática já foi suficientemente demonstrada em termos do crescimento e desenvolvimento profissional dos professores e um melhor conhecimento das epistemologias das práticas.

- As instituições de ensino superior desenvolverem programas de "staff development" (para os seus docentes) no âmbito das competências de supervisão de jovens investigadores e no seu enquadramento institucional, no desenho e organização de projectos de pesquisa e na coordenação de equipas de pesquisa. A experiência mostra que o papel desempenhado por professores seniores recentemente aposentados mas com larga experiência académica pode ser muito útil para o efeito. Vários insucessos na actividade científica são devidos à falta de competências adequadas (técnicas e sociais) dos seus orientadores em tais dimensões geralmente "escondidas" na formação dos pesquisadores. Seria interessante um estudo sobre como é que os coordenadores de projecto e orientadores de pesquisa adquirem (ou não) tais competências.

Notas finais

O modo de abordar um assunto depende quer das intenções que marcam essa decisão quer dos significados atribuídos ao objecto de estudo. No essencial, em jeito de balanço, faço uma leitura claramente positiva sobre os caminhos percorridos pela PE. O que se conseguiu não é pouca coisa embora algumas das reflexões acima feitas tenham um sabor amargo.

O conjunto de medidas acima assinaladas não é fácil de levar a cabo. Por alguma razão perduram no tempo. Por certo, não é viável realizar tais medidas em simultâneo nem serem obra de comunidades isoladas. Mas vale a pena ter a percepção do todo em que se enquadram de modo a melhor definir quais as prioridades estratégicas ao nível regional/local. Um bom instrumento para apoiar tal mudança é a realização de seminários nacionais e internacionais de pensamento estratégico (a lógica não é apresentar comunicações para

engordar o curriculum de cada investigador), cuidadosamente preparados através de grupos de trabalho envolvendo investigadores seniores (que em grupos de trabalho se debruçam sobre um número restrito de questões estruturantes previamente consensualizadas) e com posterior ampla divulgação e discussão crítica de seus resultados através de um relatório crítico. O autor tem experiências positivas sobre tais iniciativas.

Possam essas reflexões ser um possível ponto de partida para fomentar mais sobressaltos do que anuências e, por via disso, promover a reflexão da comunidade dos investigadores sobre a melhoria da pesquisa em Educação.

Agradecimentos

Agradecimentos pelo apoio à Fundação para a Ciência e Tecnologia e Universidade de Aveiro/CIDTFF, Portugal.

Referências

BRANDÃO, Z. A pesquisa em Educação e o Impacto do Crescimento da Pós Graduação no Brasil, *Aberto*, 5 (31), 25-30, 1996.

BROWN, S., How can research inform ideas of good practice in teaching? The contributions of some official initiatives in the UK, *Cambridge Journal of Education* 35[3], 383 – 405, 2005.

EISNER, E., *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, New York: MacMillan, 1991.

EVANS, J. & Benefield, P., Systematic Reviews of Educational Research: does the medical model fit?, *British Educational Research Journal* 27[5], 527 – 541, 2001.

GATTI, B., Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil, *Cadernos de Pesquisa*, nº 113, Julho, 65-81, 2001.

HARKVAY, I., University-assisted community school program of West Philadelphia, *New Direction for Youth Development*, 107, 35-43, 2005.

HODSON, D., *Teaching and Learning Science*, Buckingham, Open Univ. Press, 1998.

KEMPA, R., Research and Research utilisation in Chemical Education, *Chemistry Education: Research and Practice in Europe* 3 (3), 327-343, 2002.

PEREIRA, E. P. e Almeida, M. L., *Reforma Universitária e a construção do espaço europeu de ensino superior*, Campinas (SP: Mercado das Letras, 2011.

PPG/Public Policy Group, *Maximizing the Impacts of your Research: a handbook for social scientists*, London: LSE, 2011.

RUDDUCK, J & HOKINS, D. (eds), Research as a basis for teaching: reading from the work of Lawrence Stenhouse, London: Heineman Educ., 1985.

Textos discutíveis: pedagogia

Disputable texts: pedagogies

Prof. Dr. Pedro Demo[1]

[1] Universidade de Brasília

Submetido em 28/05/2015
Aprovado em 15/08/2015

Resumo: Em homenagem aos pedagogos, faço aqui uma defesa da pedagogia. É um dos cursos mais decadentes hoje, mas é o mais importante. Assim como não faz sentido assegurar que educação é fundamental para a economia e a melhoria salarial, e manter o professor ganhando muito mal, também não faz sentido apregoar os desafios da sociedade intensiva de conhecimento e manter seu protagonista maior – o professor – marginalizado.
Palavras chave: Pedagogia. Educação. Conhecimento

Abstract: In tribute to the pedagogues, I here a defense of pedagogy. It is one of the most decadent courses today, but it is the most important. Just as it makes sense to ensure that education is fundamental to the economy and wage improvement, and maintain teacher earning very badly, it does not make sense proclaim the challenges of intensive knowledge society and maintain its greatest protagonist - the teacher - marginalized..
Keywords: Pedagogy. Education. Knowledge.

Em homenagem aos pedagogos, faço aqui uma defesa da pedagogia. É um dos cursos mais decadentes hoje, mas é o mais importante. Assim como não faz sentido assegurar que educação é fundamental para a economia e a melhoria salarial, e manter o professor ganhando muito mal, também não faz sentido apregoar os desafios da sociedade intensiva de conhecimento e manter seu protagonista maior – o professor – marginalizado. Embora desenvolvimento seja naturalmente processo de longo prazo, o investimento no professor, em especial no pedagogo, é o caminho mais promissor e mais curto. O aluno aprende à imagem e semelhança do professor, tanto assim que, quando avaliamos o aluno, acabamos avaliando, impreterivelmente, também o professor. O pedagogo não é "culpado" – a acusação de culpa é má consciência por não cuidarmos dele minimamente – é apenas vítima do sistema educacional que, em sua eterna hipocrisia, prega uma coisa e faz outra, de preferência contrária e contraditória (Buarque, 2008). Educação é sempre "prioridade", menos pedagogia e os pedagogos. Podemos criticar como quisermos – certamente muitas críticas são adequadas – mas não escapamos de valorizar esta profissão tão estratégica e indispensável (Demo, 2007).

Figura estratégica

O ponto de partida mais recomendável seria, certamente, a sociedade da qual o pedagogo faz parte: sociedade que se diz intensiva de conhecimento (Duderstadt, 2003). Todas as sociedades humanas são sociedades do conhecimento, porque conhecimento é marca preponderante. Mas esta era é dita "*intensiva*" de conhecimento, porque, mais que outras, conhecimento contamina todas as suas dobras. Por extensão, diz-se também sociedade da aprendizagem, porque se tornou patente que aprendizagem é processo que dura a vida toda, cuja identidade só permanece, se mudar. Vamos nos desconstruindo e reconstruindo processualmente, porque, neste sentido, vida e aprendizagem são sinônimos. Uma das características esplendorosas da vida

é a construção da autonomia, sendo que uma das rotas mais fundamentais desta construção é saber aprender (Capra, 2002). Disto já se depreende que aprender não pode ser gesto reprodutivo: *a matéria se fez vida, porque sabe aprender*... Na sociedade intensiva de conhecimento e aprendizagem, professor, em particular o pedagogo, assume a condição de exemplo primordial.

Primeiro, é o profissional da aprendizagem (Darling-Hammond & Sykes, 1999). Faz da aprendizagem sua profissão e por isso carece apresentar-se como aprendiz contumaz. Aprende a vida toda, permanece estudando, pesquisando e elaborando. Segundo, é o profissional do conhecimento, não necessariamente porque produz resultados sofisticados metodologicamente falando, mas porque sabe fazer do conhecimento rota formativa no aluno. Terceiro, é o profissional da autoria: dá aula porque é autor. Não se define pela aula, mas pela capacidade de produzir conhecimento com qualidade formal e política. Seu horizonte mais básico está voltado à preparação para a vida, como se imagina nos primeiros degraus da educação básica (principalmente educação infantil e ensino fundamental). Mas guarda importância decisiva também como iniciação ao mercado, porque o mercado de hoje – globalizado e competitivo – exige trabalhadores que sabem pensar, aprender, pesquisar, elaborar. Já não basta contar "anos de estudo", como fazem as estatísticas. É imprescindível que tais anos tenham sido e sejam sempre de aprendizagem. De fato, aluno aprende bem com professor que aprende bem (Demo, 2008). Por todas essas prerrogativas, o pedagogo aparece na cena como figura estratégica. Entende-se por figura estratégica aquela que define as propriedades e desafios, expressa presença iniludível, saber lidar com recursos e propostas, ou seja, é decisiva.

Esta figura estratégica ganhou contornos tanto mais apropriados, através de propostas críticas, cujos patronos são formidáveis como Escola de Frankfurt, Freire, Gramsci, Saviani, Brecht, além de Sócrates (o pai dos pedagogos) (Darder et alii, 2009). Postula-se que educar requer espírito crítico,

para não decair facilmente em domesticação. Segundo Freire (1997), *educar é saber influenciar o aluno de tal modo que não se deixe influenciar*. Falava de um tipo de "autoridade" que não sufoca e oprime, apontando sempre para a "pedagogia do oprimido" (2006): enquanto o oprimido esperar do opressor a libertação, não tem chance. Carece gerar espírito crítico para dar-se conta de sua condição de massa de manobra, bem como de produzir proposta alternativa própria, para não depender dos algozes. As pedagogias críticas nem sempre são coerentes (em geral são monolíticas, respondendo a um erro com o erro oposto) (Demo, 2010), pois fogem da autocrítica e de serem criticadas. Mas são visões insubstituíveis para se poder trabalhar a emancipação popular (Saviani, 2005. Demo, 2004).

Pedagogia é o curso mais importante da universidade porque define a razão maior de todos os cursos: ***aprender***. Em consequência, defende-se que todo professor deveria deter algum fundamento pedagógico, para poder lidar melhor com a aprendizagem dos alunos. Muitas vezes, confunde-se esta preparação com "saber ensinar" ou "dar aula", por conta da herança rançosa instrucionista. Todos os cursos deveriam poder mirar a pedagogia para contemplar o exemplo consumado de aprendizagem adequada: professores autores, foco no aluno, estilos participativos, reconstrutivos, maiêuticos, nos quais aula é detalhe sempre secundário, se tanto. Na pedagogia se armam ambientes adequados, atualizados, abertos de aprendizagem e que servem de inspiração para todos os outros cursos. Na pedagogia, igualmente, se sabe avaliar a aprendizagem, em especial em sua dinâmica qualitativa, bem como orientar, evitando-se a postura autoritária docente.

Mazelas da pedagogia

São muitas as mazelas, porque o curso ainda é decadente. Foi arrastado a propostas sumárias por volta de dois anos e meio de duração, agravando a imagem negativa de curso desvalorizado. Pedagogia, frequentemente, é última

opção. É primeira opção para se inventar um curso pouco exigente e fácil de manejar, em especial em ambientes mercantilistas. Entre as mazelas da pedagogia podemos citar:

a) Fundamentação científica e metodológica precária, mantendo-se estilo normativo de discurso, por vezes piegas; embora se usem teorias emprestadas das ciências sociais e algumas naturais (biologia, por exemplo), não se acolhe o rigor científico previsto, mostrando-se sobretudo no campo metodológico a imperícia na pesquisa; inventou-se a "pesquisa qualitativa" em parte para facilitar a vida de pedagogos que não dão conta de estatística e lógica abstrata (Demo, 2001; 2004), o que também não resolveu muita coisa, precisamente por falta de qualidade metodológica; a crítica ao positivismo foi importante e marcou o espaço de atuação, mas os resultados se mantiveram preliminares;

b) Estigmatização do curso como facilitado, encurtado e pouco promissor em termos de mercado (professor de escola pública); em geral não dura três anos, enquanto deveria ser um curso de cinco anos, dada sua importância, complexidade e necessidade de atualização; persiste o estereótipo: pedagogia é curso para quem não quer estudar muito, principalmente matemática;

c) Desatualização generalizada do curso; primeiro, desatualização em termos propriamente pedagógicos, porque está mergulhado no instrucionismo – nele se dão aulas e se aprende, na prática, a dar aula; não se toma conhecimento das teorias mais modernas e pós-modernas de aprendizagem (Demo, 2002), mantendo-se procedimentos medievais de transmissão copiada de conteúdos, cuja função é ser copiada pelos alunos; segundo, desatualização tecnológica, quando não forte resistência (Stoll, 2009. Siegel, 2008), às novas tecnologias, postando-se fora do mundo contemporâneo, em especial frente às novas gerações;

d) Falta de autoria docente e discente, do que segue dar aula sem autoria com a maior tranquilidade, sem se aperceber que é plágio; à revelia de discursos críticos e transformadores (por conta da pedagogia da transformação de inspiração freireana), a pedagogia preserva o olhar voltado para trás, permanecendo destituída da habilidade de produção de conhecimento e da habilidade de formar estudantes produzindo conhecimento; desconhecem-se os movimentos (em geral virtuais) de promoção da autoria, nos quais todos participam produzindo textos próprios, por mais simples que possam ser (wikis, blogs, etc.);

e) Baixíssima autoestima e falta de controle da profissão colocam o exercício profissional à deriva, sem rumo, decadente; a predominância maciça do sexo feminino indica também que se trata de profissão relegada a segundo plano, no contexto dos privilégios patriarcais: ficam para a mulher funções menos nobres, em particular cuidar de crianças, permitindo, ainda, que se paguem remunerações aviltadas; em todo lugar em que se pagam salários adequados a presença masculina cresce "naturalmente"; por falta de uma "Ordem dos Pedagogos do Brasil", a profissão é devassada por todo mundo que se mete a "professor" e comparece como refúgio fácil de gente mal preparada e que não gosta de estudar (Demo, 2008a).

O que mais preocupa no pedagogo são a carapuça de desatualizado e o desconcerto entre discurso e prática. Duas discussões se põem neste horizonte. Na primeira, preocupa o pedagogo desatualizado porque não sabe discutir com autonomia e autoria os desafios propostos pelas novas tecnologias e pelos novos tempos. A função essencial de manter o "olhar do educador" com respeito às tecnologias, em sentido crítico, não aparece porque o pedagogo está "por fora". A segunda, refere-se à falta de prática tecnológica: enquanto a geração net comparece adornada de todos os badulaques imagináveis, o pedagogo é bem capaz de aparecer nu, ou apenas com um

celular fajuto. O discurso da transformação social perde-se no vazio, já que a aprendizagem escolar continua precaríssima.

Inclusão digital

A centralidade da pedagogia surge de outra temática contemporânea da maior relevância: *inclusão digital*. Levando-se em conta a importância das novas alfabetizações, bem com das habilidades do século XXI, saber lidar com computador/internet, manejar informação e conhecimento, exercitar autoria individual e coletiva em ambientes virtuais, aprimorar o espírito crítico e científico, dificilmente se escapa de reconhecer que a inclusão digital mais promissora é pela via da aprendizagem escolar (Demo, 2009). Tradicionalmente, a inclusão digital se escuda em outra concepção considerada inepta, como instalar um laboratório de informática em cada escola, distribuir computadores na escola, promover cursos (sobretudo "cursinhos") de digitalização ou coisa parecida, fazer campanhas eventuais, etc. A razão por que tais propostas não "pegam", é porque não fazem parte do processo de aprender. Primeiro, é preciso conquistar o pedagogo, no sentido de que se torne tecnologicamente correto, ou seja, insira em sua estruturação da aprendizagem ambientes virtuais como naturais e normais. Neles exercita sua autoria, pesquisa e elabora, argumenta e contra-argumenta. Nele ensaia propostas colaborativas e interativas. Na escola, a introdução de ambientes virtuais de aprendizagem dotados de devida qualidade (feitos para se aprender bem, como oportunidade nova e inovadora) depende, acima de tudo, dos pedagogos. Sua participação é essencial também porque necessitamos impreterivelmente de espírito crítico frente às novas tecnologias, ou, o "olhar do educador", que nem pratica "*tecnofilia*", nem "*tecnofobia*". A qualidade educativa possível nas novas tecnologias é coisa de pedagogo. Segundo, trata-se de introduzir o aluno em ambientes virtuais de aprendizagem, o que, em geral, não impõe grandes problemas, já que a nova

geração se dá bem com computador e internet. Existem muitas ideias na praça, com realce para o programa "um computador por aluno" (UCA) (Zittrain, 2008), porque se imagina como oportunidade renovada de alfabetização já encaixada em ambientes virtuais. Entretanto, um programa como esse só poderia ser levado adiante, se os pedagogos o abraçassem sem temor e com espírito crítico, combinando duas vertentes nem sempre confluentes: acompanhar os avanços incansáveis das novas tecnologias (muitas vezes excessivos e mercadológicos), e garantir a razão maior de ser delas, que é aprendizagem tanto mais pertinente.

Entrando pela via da aprendizagem, em especial das novas alfabetizações na escola, a inclusão digital ganha outro horizonte. Sai da condição de eventos esparsos e diletantes, para a de estruturação para a vida toda. Computador e internet, para além de inúmeras outras funções e chances, passam a parte integrante da maneira de aprender e de lidar com conhecimento. Fica para a vida. De fato, a inclusão digital está cada vez mais próxima da inclusão social, porque, em certo sentido, a inclusão digital condiciona as outras. Participar na sociedade intensiva de conhecimento e aprendizagem implica manejo eletrônico, considerado "alfabetização" também, como instrumentação ubíqua. Não é mais optativo. É avassalador. Entretanto, para tomar rumos favoráveis aos interesses da sociedade (não do mercado apenas), é indispensável a presença do pedagogo, de quem se espera que, sabendo lidar com tecnologia, imprima a ela significações pertinentes em termos de qualidade e igualdade de oportunidades.

Enfim

Precisamos, na rapidez possível, reconstruir o futuro da pedagogia. Implica corte profundo frente às pedagogias atuais, flagrantemente instrucionistas, resistentes e estáticas. Precisamos colocar pedagogia na frente dos tempos, para que os tempos ganhem rumo. Precisamos criar uma

pedagogia que seja o troféu da nova geração em termos das oportunidades de aprender bem. É situação esdrúxula, incômoda. De um lado, constata-se ostensivamente que se trata de um dos cursos mais aviltados e decadentes. A imagem comum é que pedagogia faz quem não conseguiu melhor chance (com exceção dos vocacionados). De outro, não é difícil desenhar sua importância estratégica para o desafio do desenvolvimento desta sociedade intensiva de conhecimento e aprendizagem. É o curso mais importante. É o ***curso dos cursos***, porque define o que é, e como, aprender. Ao mesmo tempo, seria de se esperar que os pedagogos cuidem da pedagogia, impedindo que se torne "saco de pancadas" e butim de aventureiros. Como curso, deveria durar no mínimo quatro anos e rivalizar frontalmente com os melhores da universidade.

Referências

BUARQUE, C. 2008. O que é Educacionismo. Brasiliense, São Paulo.

CAPRA, F. 2002. As Conexões Ocultas - Ciência para uma vida sustentável. Cultrix, São Paulo.

DARDER, A., BALTODANO, M.P., TORRES, R.D. (Eds.). 2009. The Critical Pedagogy Reader. Routledge, London.

DARLING-HAMMOND, L. & SYKES, G. (Eds.). 1999. Teaching as the Learning Profession - Handbook of policy and practice. Jossey-Bass, London.

DEMO, P. 2001. Pesquisa e Informação Qualitativa. Papirus, Campinas.

DEMO, P. 2002. Complexidade e Aprendizagem – A dinâmica não linear do conhecimento. Atlas, São Paulo.

DEMO, P. 2004. Pesquisa Participante – Saber pensar e intervir juntos. LiberLivro, Brasília.

DEMO, P. 2007. Aposta no Professor - Cuidar de viver e de trabalhar com dignidade. Editora Mediação, Porto Alegre.

DEMO, P. 2008. Aprender Bem/Mal. Autores Associados, Campinas.

DEMO, P. 2008a. Metodologia para quem quer aprender. Atlas, São Paulo.

DEMO, P. 2009. Educação Hoje – "Novas" tecnologias, pressões e oportunidades. Atlas, São Paulo.

DEMO, P. 2010. Saber Pensar é Quesitonar. LiberLivro, Campinas.

DUDERSTADT, James J. 2003. A University for the 21st Century. The University of Michigan Press, Ann Arbor.

FREIRE, P. 1997. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

FREIRE, P. 2006. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

SAVIANI, D. 2005. Pedagogia Histórico-Crítica. Autores Associados, Campinas.

SIEGEL, L. 2008. Against the Machine - How the web is reshaping culture and commerce - and why it matters. Spiegel & Grau, New York.

STOLL, C. 1999. High Tech Heretic – Why computers don't belong in the classroom and other reflections by a computer contrarian. Doubleday, New York.

ZITTRAIN, J. 2008. The Future of the Internet – And how to stop it. Yale University Press.

Mayo del 68 o la profecía del fin de la Educación*

May of 68 or the prophecy of the end of Education

Prof. Dr. Fernando Gil Villa[1]

[1] Universidade de Salamanca

* Este artigo foi originalmente publicado no livro "Los estudiantes y la democracia: reinventando Mayo del 68", editado pela Plaza y Valdés Editores, Madrid, 2014. Reproduzido com anuência expressa do autor.

Submetido em 20/05/2015
Aprovado em 20/08/2015

Resumo: Este trabajo tiene la finalidad de comprender lo que se plantea como uno de los enigmas más interesantes de nuestro tiempo: ¿por qué hoy no se da otro Mayo del 68 si hay los mismos motivos pero más fuertes, escandalosamente más fuertes?.
Palavras chave: Libertad. Universidad. Desiguldad. Democracia.

Abstract: This papers aims to understand what is involved around one of the most interesting enigmas of our time: Why today is not given another May of 68 since there are the same reasons but stronger, outrageously stronger?.
Keywords: Freedom. University. Inequality. Democracy.

"Oh, Mama, can this really be the end…" (Bob Dylan)

Los desequilibrios entre la igualdad y la libertad pueden también observarse, dentro del sistema educativo, en la tensión básica que se da entre la represión y la liberación entendidas como dos funciones sociales que configuran su identidad. Doscientos años de andadura no logran materializar el sueño de la dialéctica, la lógica de la conciliación de posturas opuestas (se supone que en la escuela impera el diálogo, medio para lograr el acercamiento). Lo que la historia nos muestra, sin embargo, es una comedia representada hasta la saciedad por dos personajes empeñados en deshacer mutuamente sus reformas educativas en el juego del poder. La vieja política decimonónica de los partidos liberal y conservador obtiene su réplica un siglo después en los gobiernos neoliberales y social-demócratas.

Ahora bien, a esta lógica de la alternancia que reclama el absurdo mito del eterno retorno de las desigualdades se superpone otra que funciona en un plazo más largo y que muestra mejor el lado trágico de eso que podríamos llamar la comedia de la educación moderna. Alrededor de 1968, el sistema alcanza un punto de inflexión. Hasta ese momento el gen dominante había sido la represión. El estigma de la pedagogía carcelaria era en realidad una marca de nacimiento demasiado visible como para ocultarla fácilmente o de forma permanente.

El sistema educativo funcionaba con arreglo a los esquemas de una olla a presión. En ciertos momentos del año académico, con la connivencia de las autoridades, se activaba la válvula de escape. Por unas horas o días, al igual que sucede con el carnaval tradicional, se invertían los roles y se permitía la ruptura de normas, lo que garantizaba la desconexión necesaria para que el alumnado se sometiera a la presión durante el resto del tiempo – igual que la borrachera del fin de semana ayuda al trabajador alienado y estresado a desconectar para luego volver a someterse el lunes a la misma rutina–. No obstante, ningún sistema tiene garantizado su funcionamiento por completo.

El riesgo del sistema disciplinario era el estallido revolucionario, algo más posible cuanto más tiempo pasara.

Hacia 1968 ya se podía imaginar ese final, especialmente en la atmósfera de crítica contracultural que recorrió el mundo con la voz cantante de los estudiantes. Podemos encontrar productos artísticos que pueden interpretarse como un claro presentimiento. Tal es el caso de la película de Lindsay Anderson, *If*, estrenada ese mismo año y ganadora de una Palma de Oro al año siguiente. La acción transcurre en un internado inglés, un ambiente paradigmático. Como decía Carlos Lerena, el internado es el lugar que mejor expresa la educación tradicional, y a su vez, dentro de este, el internado por excelencia es el inglés, donde cobra vida la figura del gentleman, todo un prototipo de educación elitista (Lerena, 1985, p. 153). Pues bien, el final dela película simboliza el final de la educación moderna. Lógicamente acaba mal, muy mal, lo que significa que se trunca el sueño de un ideal, el de la educación democratizadora, de una enseñanza pública y universal. Desde la azotea, un grupo de alumnos rebeldes abre fuego sobre los padres, profesores y alumnos que salen de la capilla. De nuevo el símbolo premonitorio: un disparo al corazón del sistema de enseñanza, o sea, a la idea de comunidad escolar, un mito que solo sirve para perpetuar una tradición, en realidad, la tradición o las tradiciones de cada sociedad, una utopía jamás lograda si pensamos que los distintos colectivos que la integran son grupos que se enfrentan por el poder.

La ficción se hará realidad. La profecía de *If* se cumplirá: cuando años más tarde los sociólogos de la educación vayan con sus aparatos de científicos sociales a los centros a investigar la comunidad, comprobarán que efectivamente la comunidad es una entelequia. Ni funciona la máquina de representación democrática de gobierno de los centros escolares, en el caso de los centros públicos, ni se materializa la idea romántica de los centros privados concertados, es decir, subvencionados, la mayoría religiosos, escrita con letras de oro en su carácter propio: somos una familia (Gil Villa, 1992; 1995).

Es interesante recordar algunas de las críticas que se han hecho a la película desde el punto de vista cinematográfico. En concreto, la que califica de irreal, por excesivo, el final del relato: de las pequeñas escaramuzas, casi travesuras de los escolares rebeldes, no se deduciría una acción tan criminal. Ahora bien, este argumento se basa en la lógica explicativa tradicional, newtoniana, esa que establece, y por tanto espera, proporcionalidad entre las causas y los efectos. Tal posición de partida es, sin embargo, cuestionable. De igual forma podría mantenerse que el sistema de enseñanza funciona de forma no lineal.

El final catastrófico de *If* sería compatible con la aplicación a la educación de la teoría de las catástrofes. Existen pruebas a favor de esta hipótesis en la realidad: ¿quién puede predecir los asesinatos múltiples cometidos en centros de enseñanza, especialmente en otro país anglosajón, los Estados Unidos, esporádicamente? Desgraciadamente, no podemos entender el patrón de su frecuencia, como sucede en este tipo de sistemas, de forma que tampoco podemos prevenirlo. Y sin embargo, si nos alejamos de los casos y enfocamos el problema de la violencia en las aulas y en sus alrededores distancia mayor, algo se aclara. Es de esperar que un sistema de enseñanza que estira la cuerda de la competencia cada vez más desde los años sesenta acabe por romperse. Es de esperar que el aumento constante de la presión sobre la caldera, al tiempo que van cerrándose las válvulas de escape tradicionales, provoque su explosión.

En este sentido se puede decir que la película *If* se limita a preguntarse qué pasaría si…eso ocurriese. Y en ese sentido puede decirse que su final puede que sea irreal desde el punto de vista narrativo pero desde luego es absolutamente real desde el punto de vista sociológico. *If* funciona como una profecía que se cumple de vez en cuando, desgraciadamente. Sucedería algo parecido a las crisis económicas.

La que comienza en 2007 y asola el mundo con una fuerza devastadora durante años no fue prevista por los economistas. Y sin embargo, era de esperar, en cierto modo, de una forma difusa, en un sistema económico cuya parte financiera se había desbocado gracias a unas políticas neoliberales que venían estirando la cuerda de la especulación desde los años ochenta, con el consiguiente drenaje de orden y racionalidad en el sistema hasta un punto en el que la ruptura anómica era cada vez más posible.

Cabe preguntarse cómo es posible que surja una catástrofe, un final parcial o definitivo, en el sistema educativo, si el nuevo modelo tecnocrático se basa en un aumento del control, a través del autocontrol, sobre los procesos como jamás se había soñado antes. Precisamente por eso:

> Es verdad que hoy tenemos menos fallos – observa el autor de El cisne negro − pero cuando se cometen… tiemblo de pensarlo. Repito: tendremos menos crisis, pero serán más graves. Cuanto más raro es el suceso, menos sabemos acerca de sus probabilidades (Taleb, 2009: 314).

La reacción del sistema educativo: burocracia anestésica

Así que la película de Anderson, y por extensión los sucesos de Mayo del 68, pueden ser tomados como la crónica simbólica de una muerte anunciada, la de la escuela pública. Este tipo de crónicas permiten al paciente adelantarse y corregir sus estrategias con tal de mantenerse en el poder. Tal parece haber sido el caso de nuestros sistemas educativos. En sus laboratorios oficiales político-pedagógicos se trabajó a destajo para encontrar la forma de manipular genéticamente al enfermo desahuciado. Hasta lograr pinzar los dos genes, el de la represión y el de la liberación, haciendo que los actores escolares sintieran la primera como si de la segunda se tratara. El fenómeno acaba siendo tan perverso que parece digno de una película de terror protagonizada por la mente más perversa. Alumnos y profesores comienzan a ser inoculados con este nuevo virus a partir de los años setenta.

Al principio, la terapia génica está poco perfeccionada. Tardará algunos años en lograr efectividad. Eso dependerá también de las dosis, es decir, de las circunstancias en que vive el paciente. En España, la democratización de la educación, su masificación, ocurre fundamentalmente a partir de los años ochenta, de manera que habrá que esperar a que ceda, bajo la presión de los recortes demográficos y de Europa, ya entrado el nuevo siglo, para que la nueva organización del sistema educativo dé sus frutos. Es entonces cuando el discurso se centrará en el paso de la cantidad a la calidad, en aras de la cual se recupera la vieja receta de la educación personalizada, en pequeños grupos, con espíritu familiar. La interiorización del control, por parte de profesores y alumnos, se observa mejor que nunca. Su capacidad para romper la norma queda disminuida. Otra cosa es que la historia se muestre irónica en casos como el español. La crisis económica coincide con el intento de lograr aquel ideal a través de la aplicación de los planes de Bolonia, frustrándolo.

Después del gigantesco esfuerzo que durante años ha supuesto la nueva organización, ni rastro de los esperados beneficios: "En este maravilloso plan de estudio que es Bolonia –observa una estudiante de Salamanca– llegas el primer día a tu clase y te encuentras con un aula de más de cien alumnos de dos carreras diferentes porque el profesorado *no da abasto*[1]". La universidad del París de 1968 también se caracterizaba por las aulas congestionadas. Y por cursos inútiles y pocos profesores jóvenes motivados, como en la España actual, donde la oferta académica basada en cursos complementarios –"extraordinarios" se llaman en algunos casos−ha abierto en los últimos años un auténtico mercadillo cuyo único objetivo es generar negocio: alumnos que pagan por créditos canjeables en su currículo formal, redes de profesores amigos que se embolsan un sobresueldo. En cuanto a la edad y motivación del profesorado, solo uno de cada diez profesores jubilados se repone. Sumemos a ello que la edad de jubilación aumenta, como el trabajo por profesor y que

[1] El Colectivo (40), Salamanca, p. 3.

los contratos basura disuaden a los mejores egresados para quedarse en la universidad.

Tres formas de control del alumnado son posibles en la enseñanza, según se imponga la autoridad desde la figura externa del profesor, desde los pares o desde la soledad. Históricamente las tres han sido ensayadas por los experimentos pedagógicos modernos, pudiendo ser rastreadas, en concreto en distintos modelos religiosos. El paso del control externo al autocontrol se observa en aquellos casos en los que la comunicación entre los estudiantes, y entre ellos y la autoridad profesoral presencial, se reduce a su máxima expresión. El ideal se confunde en el estudio en soledad, en el que la comunicación se convierte en un diálogo con el ideal del yo, reflejado en la autoridad del sabio que escribió los libros, en la vertiente pro-fana, o en la oración con Dios, en la vertiente sagrada. A duras penas logra materializarse esta situación fuera de los conventos o de colegios donde están presentes la personalidad especial del fundador.

Hay que esperar a la alta modernidad para ver funcionar el modelo de la educación burocrática en plena madurez, a través del autocontrol, bajo el lema de una enseñanza de calidad. El producto de esa educación prototípico es la figura simbólica del funcionario. Este "se honra" en ejecutar órdenes de la autoridad "como si respondiera a sus propias convicciones", incluso en el caso de que le parezcan personalmente falsas (Weber, 1981, p. 165). El examen de conciencia, una vez secularizado, vaciado de su contenido religioso, queda reducido a la conciencia de la obediencia, y hasta tal punto, que llega a confundir la conciencia con la obediencia. No en vano la desobediencia ha sido percibida como el peor de los pecados en ciertas versiones del cristianismo – pensemos en Lutero. En otras palabras, lo que queda del examen de conciencia es, lisa y llanamente, el examen. Por eso este ha podido interpretarse como "puerta giratoria por la que el ámbito de lo profano se comunica con el recinto de lo sagrado", como "pieza sobre la que se ha

edificado esa particular iglesia de la cultura que llamamos sistema de enseñanza o escuela a secas. Construida a imagen y semejanza de la concepción cristiana de la vida, − una sucesión depruebas que da la divinidad a sus elegido" (Lerena, 1983. P. 30-31). Se preguntaba Giner de los Ríos si, en el caso de que quitar los exámenes, tendría sentido la existencia de la universidad española de su época (Giner de los Ríos, 1990, p. 76-77). Y de la nuestra.

Acabáramos. Nuestra educación, la moderna, tiene unos orígenes claramente religiosos. En ellos la razón y la fe buscaban un equilibrio siempre difícil de conseguir. En nuestros días, sumergidos en el tipo de educación burocrática, el primer elemento ha ahogado al segundo, lo cual se observa, directamente, en los propios centros de enseñanza religiosos, donde la mayor parte de los profesores son laicos y donde la educación religiosa se encuentra bastante descafeinada, reducida a gestos y rituales cada vez más escasos y folclóricos. Indirectamente, esa tendencia se observa también en los centros públicos, en la falta de idealismos capaces de movilizar energías para mejorar el mundo a través de la educación. Máxime cuando la otra fuente tradicional que estimulaba ese componente ilusionante, la política, también se seca. El producto del sistema educativo, el tipo de persona que favorece es la de alguien (representado simbólicamente en el funcionario) que desarrolla su oficio *sine ira et cum studio*, por tanto que actúa de modo opuesto al político, que articula su comportamiento alrededor de la parcialidad, la lucha y la pasión (Weber, 1981, p. 115).

Es cierto que religión y política pueden ser consideradas hasta cierto punto antitéticas, como señalaba el propio Max Weber. Sin embargo, ambas se parecen en algo, en su capacidad para ilusionar a la gente y ponerla a trabajar por un ideal. La educación burocrática o tecnocrática que hoy tenemos, sin embargo, reduce esta posibilidad. Ella nos sumerge en el desierto de la norma. La norma es como la arena, lleva solo a más arena. Ninguna

pasión ni deseo, ningún altibajo surge en el ralo paisaje desértico. Allí, el nihilismo se halla en su elemento. Sobrevivir es el único objetivo, lo cual reduce la vida a un fin individual y egoísta. En el desierto, el encuentro con el Otro se tiñe de desconfianza. Lo único que queda es cierta huida hacia delante, lo que se traduce en combatir las normas a base de más normas. El derecho positivo florece como la única especie, raquítica, eso sí, porque carece de la raíz del derecho natural. El desierto en que consiste esta educación burocrática en la que estamos sumidos es pues, también, la pesadilla de un laberinto del que nos es muy difícil salir. La norma se reproduce a través de su dimensión extrínseca, de la evaluación. Llega un punto en el que su sentido se olvida, porque el juego infinito de la evaluación constante del infinito número de normas exige toda nuestra atención. No hay tiempo que perder. No hay tiempo para escuchar, ni tiempo para *pensar*, es decir, para so-*pesarlas* cosas y calibrar el equilibrio.

En el desierto de la enseñanza tecnocrática, cada movimiento debe ser cuidadosamente planeado para ahorrar energía. La vida es vida en crisis constante, con un racionamiento máximo de los recursos, con una mínima improvisación. A la falta de tiempo se suma entonces la falta de creatividad y audacia. Se impone la perspectiva del contable, la obsesión por el ajuste y el gasto, juzgado por el beneficio proporcionado (lo que lleva a la privatización de las actividades), la austeridad hasta de imaginación. El trabajo escolar se organiza con el máximo detalle.

Ni alegría, ni placer, ni afecto se encuentran en el aprendizaje que se da en ese desierto. Desierto espiritual que no cuenta siquiera con las ventajas del desierto físico, como el autoconocimiento. Hay autocontrol, pero sin autoconocimiento. Una de las virtudes tópicas del desierto es que de él puede salirse con un mayor control sobre las cosas por haber tenido tiempo de analizarlas. El anacoreta es un modelo de sabiduría. Es fácil adivinar, sin embargo, que en el desierto de la educación burocrática no solo hay poco

espacio para la reflexión y la creatividad en el currículum, sino también para el tiempo libre. En la escuela moderna, y en la de ahora más que nunca, ni se enseña a pensar, ni se organizan actividades y se solucionan los problemas por medio del sentido común – lo que exige lógicamente cierto componente de improvisación no disponible –, ni mucho menos se aprende a convertir el tiempo libre en ocio con dignidad, un tiempo basado en la búsqueda de la autorrealización desde la responsabilidad ciudadana. Ni rastro de educación para el ocio en el ocio. Por tanto, del desierto del sistema de enseñanza actual no se sale más sabio, en el sentido de conocerse mejor uno mismo. Y mucho menos se sale ciudadano responsable, en el sentido de ligar la felicidad a algo más que al bienestar personal. No es únicamente el sufrimiento personal el que uno debe aprender a manejar sino también el sufrimiento de los que nos rodean. Esa condición añadida es la que da sentido a la educación moderna, como educación para todos y medio para distribuir con justicia las posiciones sociales, como educación pública, gratuita y universal, responsable y solidaria con las personas y el planeta.

La movilización con responsabilidad moral

Lo normal en ese desierto nihilista es que los estudiantes representen una juventud que vaga a la deriva, incapaz de encontrar su identidad a través de una categoría que ha sido secuestra-da, fagocitada por la sociedad de consumo adulta. Tampoco es probable que la encuentren en un grupo de movilizados por la conciencia social en un mundo en crisis. En efecto, a la altura del año 2000 el modelo educativo burocrático ha alcanzado la suficiente madurez como para provocar en los actores la sensación de vivir en el desierto, de que el contexto académico es demasiado inmóvil como para ser capaz de alumbrar una réplica siquiera mínima del último temblor estudiantil, el de 1986-1987.

Nada más empezar, el nuevo siglo era visto como una realidad social en la que "cada vez es más difícil no sólo articular un proyecto en torno al cual agrupar fuerzas y devolver a la sociedad cierto sentido de autonomía, sino tan siquiera (y quizá también por esto) imaginar el conflicto" (Rodríguez, 2001, p. 256). Diez años más tarde, espoleados por la crisis eco-nómica, el conflicto florecerá, sin embargo, y lo hará de nuevo en mayo, un día 15. Pero en este caso, las protestas ciudadanas ya no estarán protagonizadas por los estudiantes sino que tendrán un carácter general: "Y de repente hete aquí los descontentos asoman la cabeza. Toman aire. Y hablan. Piden una democracia mejor, la reforma de la ley electoral, el fin del bipartidismo, la eliminación de la ley de inmigración y la ley Sinde, la reforma del Senado, la inhabilitación política total para los corruptos…[2]".

Con el pistoletazo del 15-M se pone en marcha una cultura de manifestaciones ciudadanas a dos bandas, muchas veces separadas, en función de sus intereses específicos, otras juntas, provocando una amalgama de colores y pancartas que exponen múltiples demandas y de las que forman parte los estudiantes – contra los desahucios, contra los recortes en la enseñanza y la sanidad pública, contra el desempleo, contra la corrupción etc. No obstante, cuanto más global es un movimiento, más difícil será mantener su organización en el tiempo. Si todo movimiento estudiantil ha estado siempre amenazado por la falta de concentración, por la fragmentación, por la dificultad para sincronizarse más allá de lo superficial – de las citas a través de las redes sociales en la actualidad –, por lograr acuerdos asamblearios manteniendo a raya la representatividad y sus fatalidades, mucho más lo estará un movimiento tan heterogéneo como el del 15-M. De ahí su escisión un año después[3]. Y aún tendrá que encarar obstáculos añadidos en su camino. El

[2] Lola Huete Machado, 5/06/2011, "Voces del 15-M. Por qué estaban ahí", El País, Madrid.

[3] El 21 y 22 de abril de 2012 una parte del movimiento asambleísta Democracia Real Ya se separa formando la Asociación Democracia Real Ya, escisión criticada y no reconocida por

objetivo del movimiento social general es una democracia más efectiva y profunda, más real, el cual coincide esencialmente con las señas de identidad del movimiento estudiantil. Solo que este último puede conectar dicha finalidad última con demandas más con-cretas, capaces de impulsar la negociación con los gobernantes sobre la organización de su propia casa, que como vimos constituye en realidad el cimiento de la democracia, participando en las reformas educativas o impidiéndolas en caso de que no se permita su participación, o en una escala menor todavía, luchando contra el incremento del coste de las matrículas[4].

Pese a no ser la época propicia, o tal vez debido a ello, el caldo de cultivo de indignación social ante la amenaza de las conquistas del Estado de bienestar ha terminado por animar de forma más o menos tímida al movimiento estudiantil en la segunda dé-cada del siglo xxi. Después de todo, las apariciones del espíritu de Mayo del 68 no son predecibles. Los caminos de la conciencia social son inescrutables, más en cualquier caso de lo que a algunos científicos sociales les gustaría. Puede suceder incluso que algunos intelectuales lleguen a traicionar sus buenas intenciones, perjudicando más que ayudando a la movilización estudiantil, cuando contribuyen consciente o inconscientemente a su mitificación.

Un movimiento estudiantil que luchase por una democracia más real a partir de una educación que sirviera para ello tendría que recuperar el espacio grupal presencial, reconquistarlo tan-to en las actividades académicas como no

el grupo principal. La razón tiene que ver con los mecanismos de decisión y organización, que los secesionistas consideran encallados en el asambleísmo.

[4] En España, el incremento de la matrícula universitaria para el curso 2012-2013 ha sido espectacular en algunos niveles, un 69% de media para el caso de los másteres generales, por ejemplo, lo que ha hecho que por primera vez en los últimos seis años se invierta la tendencia alcista (véase cálculos realizados por el diario El País, 10/03/2013). Eso explica que el Sindicato de Estudiantes, que promueve una huelga general estudiantil para los días 5, 6 y 7 de febrero de 2013, esgrime el argumento de la selección social y coloca como documento de análisis en su página web con el título El hijo del obrero a la universidad. No a Bolonia. "Bolonia busca elitizar la universidad para que los hijos de los trabajadores no puedan conseguir un título universitario de calidad", puede leerse como frase de resumen del texto.

académicas, oponiéndose a las tentaciones de virtualización de la vida universitaria. Y debería recuperar y trabajar los espacios de resistencia que han sido anulados con el autocontrol, un trabajo psicosociológico si se quiere, donde recupere su lado rebelde. Solo de esa forma podrá pasar de ser controlado a ser controlador de la democracia, es decir, voz de alarma social que impulsa la des-obediencia civil ante las normas que atentan contra la igualdad y la libertad.

La movilización es necesaria para reactivar tanto la ilusión como la regeneración moral de nuestra sociedad. Si Mayo del 68 profetizaba el 'n, la muerte de la educación moderna, la contraofensiva del médico burgués al que no le interesaba la muerte de ese paciente, porque le iba en ello la vida, es decir, la vida organizada a su imagen y semejanza, el poder, consistió en administrar el potente anestésico del control y autocontrol burocrático. Así que, de todas formas, el paciente, o si se quiere el sistema, ha venido funcionando de forma inercial, automáticamente, sin conciencia social, por tanto, poco vivo. La única forma de recuperar su energía es luchar por la justicia social, movilizándose contra la corrupción y contra el desmantelamiento del Estado de bienestar, causas del aumento de la desigualdad.

Se ha dicho en ciertas ocasiones que el movimiento estudiantil forma parte de esos nuevos movimientos sociales interesa-dos por lo político pero no por la política. Comentarios de este tipo pueden forzar las palabras y provocar cierta confusión. Si lo que se quiere decir con ello es que mantienen el interés por la cosa pública y reclaman su participación como ciudadanos responsables pero con medios no tradicionales, como los partidos políticos o los sindicatos, vale. De hecho, así se explica la dificultad creciente para encajar las actuales formas de protesta estudiantil en las categorías interpretativas

tradicionales[5]. Pero no por ello la actividad contestaría deja de ser política. El estudiante, por la naturaleza de su oficio, forma parte de la especie de los animales políticos desde el momento en que se cuestiona la realidad social y las relaciones de poder que la configuran.

Precisamente, las dificultades que tiene nuestra época de resucitar el espíritu de Mayo del 68 se basan en la conjunción de una serie de circunstancias que aquí hemos intentado detectar y cuya consecuencia fundamental es la despolitización de la vida académica. Por eso se define el sistema de educación burocrática, por su despolitización – además del afán exorcista de todo trascendentalismo.

En principio, el movimiento estudiantil opera con la pluma, la cual, como se ha demostrado históricamente, puede llegar a ser mucho más afilada que la espada. Sin embargo, sería caer en el más ingenuo de los idealismos, además de una flagrante contradicción, reclamar la repolitización de la vida académica, relanzar la lucha estudiantil, y sustentarla exclusivamente alrededor del criterio de la no violencia. Nos guste o no, "el me-dio decisivo de la política es la violencia" (Weber, 1981, p. 165). Además, no podemos olvidar que la violencia admite variantes simbólicas que hacen tanto daño o más que las físicas, variantes que pueden ser encontradas en múltiples contextos de poder en los que los gobernantes y los poderosos aspiran a beneficiarse personalmente a costa del interés público saltándose la barrera de la ética.

De nuevo aquí se corre el riesgo de mitificar el movimiento estudiantil como un coro angelical que lucharía en desigualdad de condiciones contra las diabólicas huestes antidemocráticas parapetadas en ciertos nichos políticos y empresariales. A algunos les gustaría que los estudiantes solo hablaran de paz para poder así criticar sus brotes de rebeldía violenta, inseparables delas manifestaciones y de las asambleas donde la conciencia de in-dignación y la

[5] Véase, a modo de ejemplo, la clasificación adaptada para la historia del fenómeno en España por González Calleja: movilización troyana, corporativa escolar, profesional, competición política faccional, acción sindical reconocida a nivel nacional y gestión burocrática (González Calleja, 2009, p. 52).

consiguiente rabia e impotencia se saturan. Al parecer, desean que los estudiantes se rijan por la ética cósmica, absoluta del Evangelio, esa que "nos ordena 'no resistir el mal con la fuerza', esa que no aplica para el político, que se guía por el mandato opuesto: has de resistir el mal con la fuerza, pues de lo contrario te haces responsable de su triunfo" (Weber, 1981, p. 162).

Probablemente esos mismos jueces, profesionales o espontáneos, expertos o ciudadanos de a pie, no han reflexionado lo suficiente como para ver el fallo violento, no solo simbólico – pensemos en los desahucios tan tristemente comunes en nuestros días – en el otro lado, el lado del poder. Ni tampoco para ver que la violencia achacada a los estudiantes, o ciertos grupos de estudiantes, o a jóvenes antisistema que se aprovechan de la situación – pues todos ellos se convierten en fáciles chivos expiatorios en manos de algunos medios de comunicación –, no surge de ese lado del conflicto, sino del otro.

> En la "mani" del 4 de diciembre, los fachas nos pillaron por sorpresa y nos dieron de palos, porque la gente iba en plan pacífico sin meterse con nadie. Pero en la siguiente manifestación la gente dijo: "A nosotros no nos dan más", y en cuanto vieron a los ultras salieron detrás de ellos. Entonces, la policía en vez de perseguir a los provocadores se lanzó contra nosotros y, por supuesto, nos defendimos (VV. AA., 2001, p. 210).

La violencia nunca es fácil de digerir para quien no es violento pero tampoco sumiso. De ahí la ambivalencia y el malestar que ha creado siempre y creará entre los estudiantes críticos. "Fue el tema de muchas asambleas… Fue la expresión de posiciones políticas que estaban en el movimiento y también expresión de la desesperación social de partes del movimiento… Fue un factor movilizador y desmovilizador a un tiempo" (Vidania, 2001, p. 186).

Todo movimiento estudiantil deberá evitar la tentación de degenerar en una violencia que lastime el derecho de otras personas. Esto parece evidente. Pero también deberá evitar que la opinión pública que le juzga, le empuje de

forma indirecta y fatal hacia una identidad exclusivamente pacifista – hay que subrayar el calificativo de exclusivo para que no haya malentendidos − de forma tal que acabe domesticándolo, poniéndolo a tiro de asimilación por parte de los negociadores políticos.

Se trata, una vez más, de lograr el equilibrio. Aunque aquí nos hemos centrado en la democracia, lo cierto es que la situación del equilibrio en nuestro tiempo es más problemática que nunca en todos los ámbitos de la vida social. No es solo la democracia la que camina ebria sino la propia Némesis (Gil Villa, 2013). Por eso el estudiante de nuestros días, a ese que le toca vivir en plena vorágine burocrática, debe ensayar más que sus antecesores el arte del funambulismo. Porque casi todo a su alrededor está desequilibrado, lo que equivale a decir que el ambiente le empuja constantemente a caer al vacío ya sea de un lado o de otro de la cuerda, de la frágil cuerda de la educación.

El camino no es fácil. No es fácil responder de forma equilibrada a la imposición de reformas educativas neoliberales que aumentan la desigualdad, ni a las actitudes de políticos corruptos, y menos aún a un sistema social que socializa en el auto-control, el estrés y la objetividad extrema e inhumana. Mayo del 68 no nos enseña a hacerlo. Sus principios basculaban de forma tan reactiva que, de haberse impuesto, o en la medida en que se impusieron de forma indirecta en nuestra cultura, no pueden llevar a un mundo más justo y feliz para la mayoría. "Invertir la perspectiva del poder» no puede consistir en «fun-darlo todo sobre la subjetividad" (Vaneigem, 2008, p. 224).

Si apagamos el fuego, que hoy tanto nos quema, de la objetividad a ultranza en el horno de la tecnocracia, con un elogio puramente dionisíaco de la subjetividad, corremos el riesgo de conectar con las corrientes heladas de la cultura del individualismo, tan fatales para la solidaridad. Ahora bien, una cosa es evitar la mitificación de Mayo del 68 y otra muy distinta desecharlo por inútil u olvidarlo. Antes al contrario, debe constituir motivo de inspiración

para todo movimiento estudiantil y toda sociedad que decida hacerse presente en la arena pública, que tenga algo que decir, que no permita que las decisiones políticas que rigen sus destinos se tomen sin su participación.

Mayo del 68 fue un sueño colectivo. No podemos desaprender a soñar de forma colectiva, no podemos estar dormidos como lo hemos estado durante varias décadas. En ese sentido, nuestro deber como ciudadanos responsables del futuro de nuestro mundo global, un mundo cada vez más maltrecho tanto física como socialmente, es reinventarlo.

En ese camino, los estudiantes, por su condición, no deberían renunciar a tener un papel protagonista.

¿Por qué los estudiantes tienen la responsabilidad ética de movilizarse –en el sentido de moverse, de buscar soluciones, no solo de manifestarse– en un mundo donde hay más sufrimiento que bienestar? La respuesta es fácil si reflexionamos un momento sobre la relación entre la ética y la educación. La ética no es una asignatura más para el estudiante. Tampoco uno de esos típicos objetivos, tan abstractos y bellos como inmaterializables, que se ponen en los preámbulos de las leyes educativas y de los planes de estudios. La ética es el elemento básico de la educación, hecho de relaciones personales, presenciales, urgentes e imprevisibles, no de doctrinas y normas. "Ética entendida como una relación de deferencia, de respuesta a la demanda del otro, de responsabilidad" (Fons y Segura, 2010, p. 123).

Desde este punto de vista, siendo la ética una "mirada sensible y compasiva", por fuerza debe trascender la relación pedagógica y deslizarse a la calle. El estudiante proyecta en su rostro el de aquellos que le miraron en el metro o en el autobús, camino de la escuela o la universidad. La apelación a la compasión de los más desfavorecidos que se cruzaron azarosamente ese día con él o con ella quedó adherida inevitablemente en su conciencia, se asoma por sus ojos y clama a través de ellos, aunque no quiera. Esto sucede por ser el rostro del estudiante el balcón humano más amplio y alto que existe, hecho

para poder saciar constantemente una curiosidad intelectual infinita. Es necesario que los estudiantes se hagan eco del clamor de los que sufren, porque son los que menos prejuicios tienen a la hora de comprenderlos.

Referencias

Fons, M.; Segura. A. La mirada del otro: circunstancia e interpretación», en J. C. Mèlich y A. Boixader (coords.), *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación,* Barcelona, Graó, 2010.

Gil Villa, F. Los papeles del club Némesis o la situación del equilibrio en la modernidad tardía. Argus-a, vol. II (8), 2013

Gil Villa, F. La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios, Madrid, Ministerio de Educación1995

Gil Villa, F.Escuela pública o escuela privada. Un análisis sociológico, Salamanca, Amarú, 1992.

Giner de los Ríos, F. Escritos sobre la Universidad española, Madrid, Espasa Calpe, 1990.

González Calleja, F. Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea, Madrid, Alianza, 2009.

Lerena, C. Materiales de sociología de educación y de la cultura, Madrid, Zero, 1985.

Lerena, C. Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas, Madrid, Akal, 1983.

Rodríguez, E. Lo que nos dejaron las huelgas del 86-87, en VV. AA., Estudiantes, antiestudiantes, policía, prensa, poder. Movimiento estudiantil de 1986-87 en España y Francia, Madrid, Traficantes de Sueños, 2001.

Taleb, N. N. El cisne negro, Barcelona, Paidós, 2009.

Vaneigem, R. Tratado del saber vivir para uso de las jóvenes generaciones, Barcelona, Anagrama 2008.

Vidania, C. Quiénes éramos», en VV. AA., Estudiantes, antiestudiantes, policía, prensa, poder. Movimiento estudiantil de 1986-87 en España y Francia, Madrid, Tra'cantes de Sueños, 2001.

VV. AA. Estudiantes, antiestudiantes, policía, prensa, poder. Movimiento estudiantil de 1986-87 en España y Francia, Madrid, Tra'cantes de Sueños, 2001.

Weber, M. El político y el científ!co. México D. F., Fondo de Cultura Económica, 1981.

Leituras de afetividade e norma nas representações da saúde em crianças do nordeste de Portugal: contributos para a Educação

Reviews about affectivity and standard in representations of health in children form the north-eastern region of Portugal: contributions to Education

Profa. Dra. Elisa Dias[1]

[1] Docente ISCE (Instituto Superior de Ciências Educativas) Douro
elisadias14@hotmail.com

Submetido em 02/01/2016
Revisado em 03/01/2016
Aprovado em 06/01/2016

Resumo: Artigo resultante de um estudo em construção e integrado no nosso projeto de investigação no âmbito da Unidade L.I.F. da Universidade de Coimbra. Estudo que aborda as representações de saúde e de doença das crianças, desenvolvendo uma análise interpretativa que visa desvelar a presença da norma e da afetividade nessas construções infantis. Consideramos que ao interpretarmos as representações das crianças sobre a saúde e a doença contribuiremos para um descentramento do próprio discurso médico.
Palavras chave: Doença. Saúde. Afetividade. Norma.

Abstract: This paper is a result of an on-going investigation project, as a part of the L.I.F., from University of Coimbra. This essay intent to approach children's representations of health and illness, through an interpretative analysis that seeks to unveiling the manifestation of standard and affectivity in these childhood constructions. We consider that by interpreting children's representations of health and illness, one can contribute to decentralization of medical discourse itself.
Keywords: Illness. Health. Affectivity. Standard.

Nota introdutória

Impulsionou-nos para este estudo o desejo de encontrar novas leituras de saúde e de doença que, de algum modo, recuperem um sentido "semântico" que respeite a ipseidade e a intersubjetividade, para tal tentaremos apoiar-nos num olhar fenomenológico, entendendo a pessoa como relação, atitude, abertura ao outro. Fomos ainda motivados pela ambição de favorecer a adequação da própria educação em possíveis programas de promoção da saúde e prevenção da doença à realidade epistémica dos sujeitos, neste caso das crianças.

Assim, procuraremos esbater os desencontros e o misticismo do "discurso médico", alimentando narrativas de diálogo com os modos de conhecer e de ser dos "pequenos pacientes".

Metodologia e resultados

Como amostra elegemos crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, pois são níveis etários em que a verbalização do pensamento já é realizada com fluidez, e também porque antecede a "escolarização" formal do 1º ciclo do Ensino Básico. Fixamos a nossa população no nordeste transmontano, por razões de conveniência. Alguns dados que agora apresentamos, resultam da realização de 32 entrevistas, no ano de 2011, a crianças do Jardim-de-Infância da cidade de Macedo de Cavaleiros – NucliSol Jean Piaget (Associação para o Desenvolvimento da Criança, a Integração e a Solidariedade), pelo que esta amostra não sendo representativa serve de mote para continuar o estudo empírico. Construímos uma entrevista semiestruturada (guião em anexo) com o intuitivo de garantir uma flexibilidade, que nos permitia desvelar significações no discurso das crianças. Assumimos como grandes objetivos das entrevistas os seguintes:

- Recolher informação que permita identificar o(s) sentido(s) atribuído(s) aos conceitos
- Recolher dados que permitam identificar as bases estruturais de construção dos conceitos;
- Obter elementos que permitam interpretar as dimensões afetiva e normativa na construção dos conceitos;
- Obter informações sobre a dimensão existencial percecionada nos conceitos: a saúde e a doença como processos.

A partir das entrevistas procedemos à aplicação da técnica de análise de conteúdo. Esta técnica consiste na "codificação" do conteúdo latente nos próprios discursos, na procura de significações que caracterizam a realidade interpretada pelos sujeitos. Para Bardin (1995) a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, nas palavras de Jean-Pierre Hiernaux (1997) a análise de conteúdo centra-se no sentido dos textos e dos discursos, tentando aceder às deferentes formas de significação das realidades, procurando aproximar o "conteúdo" do "sentido".

Após a identificação de unidades de registo nas respostas das crianças entrevistadas, e considerando o número de ocorrências realizámos uma categorização, através de um "procedimento por milha" (Bardin, 1995), isto é, sem um quadro definido *a priori*.

Procuramos na análise do material das entrevistas, por um lado, não desvirtuar a natureza dos fenómenos da vida afectiva (emoções, paixões, sentimentos) como fundamento das relações intersubjectivas e como indicadores da capacidade individual para experimentar o conjunto dos afectos (afeição, amor, entre outros) que condicionam as nossas representações cognitivas. Por outro lado, tentamos decifrar a influência da norma, que pauta não apenas o mundo externo, mas sobretudo o mundo

interno. Reconhecemos como premissa que a afetividade nos remete sempre para a experiência do existir, de sermos - com (o outro).

Tomando a título introdutório, e de forma abreviada, a historicidade dos conceitos percebemos que até ao século XX a grande preocupação da ciência médica era a doença, o como e o porquê dominavam num verdadeiro legado do modelo biomédico. Este modelo na sua acepção tradicional situa a acção médica como reparadora, numa leitura cartesiana, pois considera-se que *"*(…) doença consiste numa avaria temporal ou permanente do funcionamento de um componente ou da relação entre componentes. Curar a doença equivalia, nesta perspectiva, à reparação da máquina*"* (Engels (1977) e Noack (1987), apud Ribeiro, 1998, p. 58). O modelo da medicina moderna está centrado numa racionalidade científica que se orienta para "(…) a descoberta e a quantificação das informações psicoquímicas do paciente e não para factores menos mensuráveis, como os sociais e os emocionas" (Helman, 2006, p. 110).

Na medicina ocidental o corpo físico tem sido o núcleo de gravitação das preocupações da "ciência médica natural", tendo orientado o discurso médico numa vertente fisiológica, mecanicista. Esta perspetiva positivista da doença sofreu com o embate da recuperação das dimensões psicossocioculturais introduzidas pelas Ciências Humanas e Sociais e pelas organizações estruturais delas emergentes. No campo epistémico, vários modelos têm sido propostos para a definição de saúde, nomeadamente o modelo clínico (centrado na doença); o modelo ecológico (baseado na interação existente entre a pessoa e o meio ambiente); o modelo da capacidade individual (entende a saúde em termos de capacidades individuais e cumprimento dos papéis sociais); o modelo da adaptação (define a saúde como um processo criativo, segundo Dubos os indivíduos adaptam-se ativa e continuamente ao meio ambiente) e o modelo eudemonístico (considera a

saúde como uma condição de evolução e realização do potencial pessoal) (Cf. Kozier, Erb, Olivieri, 1993, p. 89-91).

Numa perspetiva "histórica" do conceito desembocamos num duplo registo: por um lado o constructo depende das histórias de vida individuais, o que remete para a sua dimensão subjetiva; por outro depende da história coletiva, o que aponta para a sua dimensão objetiva: circunstancial e ambiental. Para Ribeiro (1998), pode-se circunscrever a evolução de saúde e doença em quatro fases: uma que se delimita com a idade média; outra decorrente das formas de pensar pós-renascentista; a terceira iniciada com a Revolução Industrial (centrada no desenvolvimento de respostas face às doenças que derivam das alterações dos estilos e padrões de vida), e a quarta que emergiu após a Segunda Guerra Mundial associada às questões de morbilidade e mortalidade.

Na forçosa dialética entre o saber médico e o saber social e cultural, este último rendeu-se à vassalagem da hegemonia do primeiro introduzindo no seu próprio discurso conceitos como "física social", "anatomia e fisiologia do corpo social"; "formas de patologia social"; "medicalização" da sociedade (Cf. Santos, 1987, p. 8).

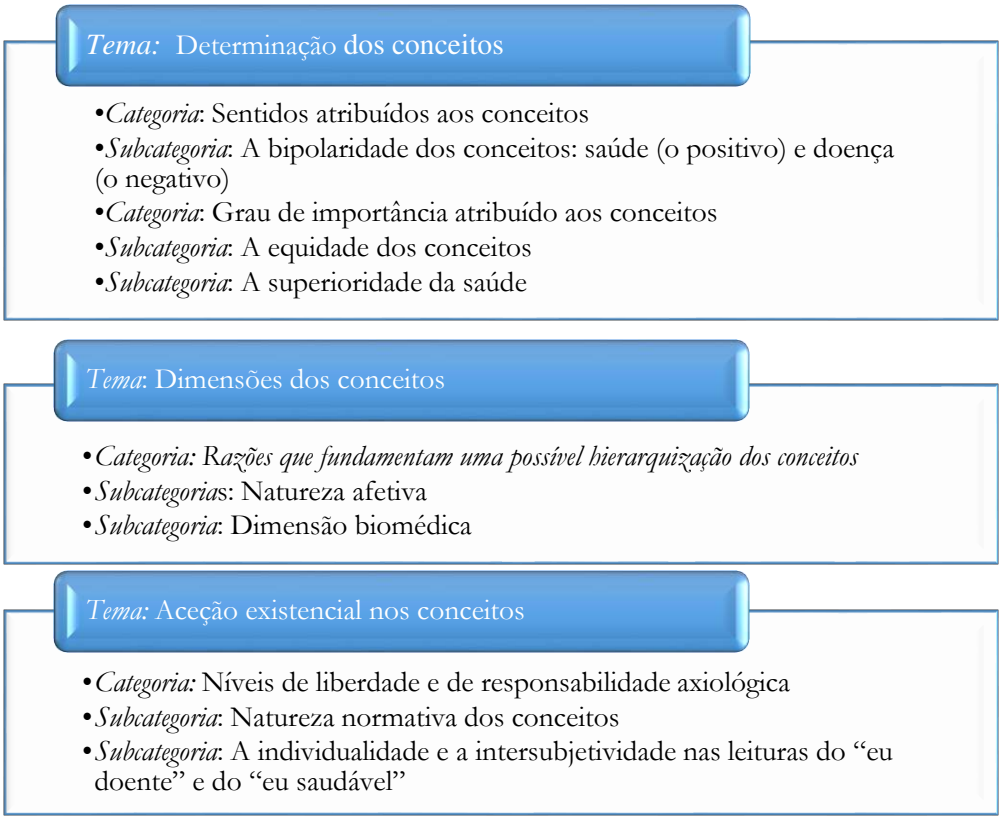
Percebemos na concepção do "eu doente" que as características identificadas pelas crianças apontam para uma dimensão fisiológica presa ao modelo biomédico, algumas unidades de registo: "Doía-me a barriga, não conseguia engolir, uma vez doe-me a perna e deitou sangue"; "É quando tenho um dói-dói"; "Temos que ir para o hospital"; "Porque dói alguma coisa (…)"; "Tinha febre"; "É tomar xarope".

A tentativa de definição do conceito de saúde por oposição ao de doença, poderia facilitar uma maior aproximação aos conceitos, mas não resulta operacional, pois é profundamente redutora. Não obstante, percebemos pela análise das entrevistas das crianças que os conceitos de saúde e doença continuam a ser definidos a partir de uma leitura bipolar de valores,

associando-se à dicotomia entre o bem (saúde) e o mal (doença). Uma representação fortemente enraizada nos valores da nossa herança cultural cristã.

Apresentamos na Figura 01 a forma como agrupamos em categorias e subcategorias as principais referências concetuais emergentes das narrações das crianças entrevistadas.

Figura 01: Temas, Categorias e subcategorias definidas na análise de conteúdo das entrevistas



Fonte: elaboração própria.

Ao procurarmos as ligações e as fronteiras da saúde e da doença, acabamos por esbarrar no poder de cada uma das realidades. O estatuto contemporâneo de "saúde" tem sido fortemente interrompido pelo centralismo da doença, como afirma Morris" (2000, p. 72) "a doença contém o mesmo poder que os teólogos medievais atribuíam ao mal ao precipitar uma

queda da eternidade no tempo. (…) Como o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer escreveu, a doença é sempre 'um estado social das coisas'".

Embora a preocupação com a doença transpareça nos nossos pequenos entrevistados, é interessante perceber que na relação hierárquica entre os conceitos: saúde e doença, temos 15 ocorrências contra 4 de atribuição à saúde de uma maior importância. Esta valorização epistémica não pode naturalmente desvincular-se do seu sentido afetivo, pois -estar com saúde- é para as crianças sinónimo de felicidade, alegria, prazer, lúdico, e -estar doente- é negação, impedimento, aprisionamento, passividade, normatividade :

> "(…) Vou ao médico"; "Fazer mal"; "(…)trabalho."; "Tenho de ir ao hospital"; "Vou ao médico"; "(…) quando estou doente a minha mãe dá-me xarope"; "Vou ao médico"; "Fico em casa, não faço nada, não brinco(…)"; "Fico em casa"; "Fico na cama e depois vou ver bonecos (…).; "Deito-me no sofá e na cama"; "É para deitar"; "É para ir ao médico".

Julgamos que alimentar esta leitura ontológica poderá constituir uma linha de orientação estratégica no âmbito da promoção da saúde.

Tradicionalmente o centramento na doença afastou o saber médico da arte da medicina, na linha hermenêutica de Gadamer "a essência de curar consiste antes em poder voltar a produzir o que já foi produzido. (…) O que o médico produz, desse modo, não é uma obra, um **ergon**, algo de novo no seu ser, algo que demonstre a sua capacidade" (1997, p. 40). Aqui reside a singularidade da "arte de curar", pois não produz nada de novo, mas pressupõe antes uma obediência ao curso natural restabelecendo "(…) onde se viu perturbado e a fazê-lo de tal forma que a sua acção desapareça dentro do equilíbrio natural da saúde" (p. 41).

A autoria da saúde como obra do médico tem uma natureza pouco sólida, ultrapassando a esfera do "artífice", situa-se numa pertença

natural/existencial e individual. A prática da medicina orienta-se por um paradigma empirista, afastando-se de leituras mágico-religiosas, apesar do carga simbólica das realidades persistir e muitas vezes se deslocalizar do "objeto para a palavra".

A "história" da medicina no ocidente está marcada por um conjunto de "correntes antinómicas" que François Laplantine (1997, p. 39) sintetiza no seguinte esquema:

représentations magico-religieuses de la maladie	représentations naturalistes de la maladie
thérapies rituelles (fondées sur la foi, la confiance)	thérapies médicinales (fondées sur l'efficacité exclusivement naturelle du traitement)
personalisme médical	objectivisme
vitalisme	matérialisme
systématique	empirisme
pensée clinique	pensée expérimentale
hôpital (ou«lit du malade»)	laboratoire

A compreensão da saúde reclama assim uma leitura existencialista, pois os horizontes da "verdade em saúde" são marcadamente norteados por uma natureza ideográfica, mais do que nomotética (Patrão-Neves, 1993). A importância desta "verdade vivida" é crucial para a edificação de um novo "paradigma" de educação na saúde. Neste modelo imperará o conceito de autonomia, numa lógica de escolha e de responsabilização racional. Ambicionando-se o sentido kantiano da "autonomia da vontade", percebemos que ela é difícil de realizar, talvez porque o comprometimento com o outro seja mais volitivo/ afectivo do que racional. Porque, a autonomia não se rege por um fio-de-prumo, abre-se um espaço contínuo de reflexão bioética. Como entende Victoria Camps:

> Lo que hoy ya no tenemos tan claro como parecia tenerlo Kant es que al decidir autónomamente, actuamos siempre racionalmente, o actuamos de acuerdo con lo que éticamente debe ser. Pero, como iremos viendo, estas incertidumbres son las que alimentan a la bioética y le dan contenido. Si no hubiera dudas, la bioética no existiría (2005, p. 111).

A "saúde" e a sua interpretação ganham uma dimensão axiológica que exige da pessoa a auto-reflexão a autoaprendizagem, a autorresponsabilização. A responsabilidade individual é cada vez mais implicada na compreensão da saúde, mesmo numa perspetiva sociopolítica. Talvez por isso autores como Becker entendam, extremando a própria responsabilidade "cívica", que "(…) de acordo com a abordagem económica, a maioria (se não todas!) das mortes são, até determinado ponto, «suicídios» no sentido de que poderiam ter sido adiadas caso mais recursos tivessem sido investidos no prolongamento da vida" (apud Stroebe; Stroebe, 1999, p. 15).

É interessante verificar que no que refere aos níveis de liberdade e de responsabilidade axiológica em relação á saúde, ressalta das leituras das crianças muito o centramento na sua autorresponsabilidade. Pois, quando questionados acerca de "Quem cuida da saúde?", responderam:

> "Nós"; "nós próprios"; "Nós também"; "Porque nós tratamos da saúde"; "Nós"; "Posso brincar muito e divertir-me"; "É tratar bem o corpo"; "Porque nós tratamos muito bem o nosso corpo e temos que tratar"; "Eu"; "Tratar bem o corpo"; "Posso tratar bem o corpo"; "Eu. Bebo água, comer e brincar quando me apetece"; "Beber xarope"; "Nós"; "Jogar Puzzles, bricar com doinossauros"; "(…) Ficar na cama a ver os bonecos"; "Os médicos"; "Tratar-me bem"; "Sou eu"; "tratar bem o meu corpo";"(…) trato de mim"; "Somos nós"; "Tratar bem de mim"; "Posso tomar brufene"; "As pessoas"; "Os médicos, as enfermeiras, as mães e as tias"; "Não poso beber depressa"; "Bebo um chá quente"; "Beber leite muito

> quente"; "Posso tomar chá e leite"; "os médicos, as doutoras e algumas mães"; "As mães"; "A mãe e o pai"; "A mãe e o pai"; "As médicas".

Já em matéria de doença sobressai o entendimento de alguma impotência individual, recaindo a responsabilidade na alteridade seja na família, nos médicos:

> "Porque não consigo mandar nele!"; "Ela, a doença"; "É porque não conseguimos fazer nada!"; "Posso tomar um xarope e água e sumo"; "É porque temos que tomar remédios"; "Fico muito doente. Tenho que ficar em casa, na cama"; "Porque não tratamos bem o corpo"; "Beber chá, beber um pingo e um café"; "Tomo xarope"; "As coisas más"; "Os médicos"; "os médicos"; "Não fazer a doença"; "Os médicos"; "Sou eu"; "O médico", "Tratar bem de mim"; É a minha mãe e o meu pai"; "Os médicos"; "Posso ir ao médico"; Os médicos vão cuidar"; "Os médicos"; " O mano e o pai"; " Tenho que tomar todos os dias xarope"; "Os médicos"; "Os médicos"; "A mamã"; "A mãe e o pai"; "A mãe."

Embora o "adoecer" possa ser um processo social, enquadrável em padrões normativos, percebemos que as crianças estão mais próximas de uma leitura mítica de crença na doença como "castigo", fatalidade, algo que "vem de fora para dentro" do que da ideia de que podemos evitar adoecer, não ignorando a importância dos fatores genéticos e ambientais. Talvez por tudo o que já foi referido, considerando a visão dualista dos conceitos para as crianças, devemos recuperar esta leitura para indicar que há dois caminhos que têm de escolher: ser saudáveis ou ser doentes alicerçando assim uma visão antropedagógica da própria saúde.

A Saúde e a Educação têm uma relação "congénita", pois se atendermos à definição de saúde na perspectiva de Déjours (1993) como "(…) a capacidade de cada homem, mulher ou criança criar e lutar pelo seu projecto

de vida, pessoal e original, em direcção ao bem-estar" (apud Amâncio; Amâncio, 2006, p. 9), concluímos que esta ideia de projeto pessoal também é intrínseca ao processo educativo, uma vez que este é, ou deveria ser, um processo de autoformação. Esta relação é ainda mais evidenciada se considerarmos como entendem Amâncio & Amâncio (2006) que o processo de autoeducação implica, também um processo de construção ao longo da vida com o objetivo de ser mais justo, mais verdadeiro e feliz. Aqui está implícita a procura de bem-estar; bem-ser; por parte do ser humano, onde os "níveis de saúde" poderão concorrer para esse "equilíbrios".

Nesta linha de ideias tem-se caminhado para uma ideologia do "dever de saúde", abandonando-se a ideia de "doente passivo" e conduzindo-se, no entender de Crawford (1977) a uma "ideologia de culpabilização" que acaba por atribuir ao indivíduo a falha de não cumprimento de normas de saúde (cf. Barbosa, 1987, p. 174). É difícil estabelecer os limites de responsabilidade em matéria de saúde, pois se por um lado caminhamos lado a lado com um modelo comunitário (toda a sociedade/ambiente) estão implicados nesta realidade, por outro assistimos a um apelo propagandista à capacidade e empenhamento do indivíduo.

Devemos ter alguma cautela nesta matéria, pois se enveredarmos por um "modelo da culpabilização" em saúde, pressupondo que os indivíduos devem agir impelidos pela força da legalidade, corremos o risco de nos afastamos novamente da importância psicoafectiva do desejo de "ser saudável" como *Telos*.

Quando as variáveis economicistas são predominantes na definição das políticas sanitárias, secundarizam-se muitas vezes as variáveis assistências e psicoafectivas. Não podemos ignorar o facto de que as condutas individuais resultam primeiro do conhecimento da realidade, da sua possível experimentação, da sua interiorização e por fim da sua adoção (interiorização). Pelo que, quanto mais precocemente atuarmos em matéria educativa, maior

possibilidade de sucesso poderemos ter em matéria de saúde. Parece-nos que a obsessão pela quantificação dos problemas, dos riscos sanitários tem alimentado a cegueira da interpretação de cada realidade individual e comunitária da própria saúde.

Referências

ABREU, W. C. **Saúde, doença e diversidade cultural**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

ANDRADE, M. I. **Educação para a Saúde**. Porto: Texto Editora, 1995
BARBOSA, A. "Educação para a saúde: determinação individual ou social" in: **Revista Crítica de Ciências Sociais – Sociedade, Medicina e Saúde**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Nº 23, pp. 169-193, 1987.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
BOGDAN, R. *et al.* **Investigação Qualitativa em Investigação**. Porto: Porto Editora, 1991.

CAMPS, V. **La voluntad de vivir**. Barcelona: Ed. Ariel, 2005.

CARMO, H., & FERREIRA, M. **Metodologia da Investigação**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

CARVALHO, A., & CARVALHO, G. **Educação Para a Saúde: Conceitos, Práticas e Necessidades de Formação**. Loures: Lusociência, 2006.

COELHO, M. J. **Corpo, Pessoa e Afectividade – Da fenomenologia à bioética** -Tese de Mestrado em Filosofia apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 1997.

COSTA, J. A. & SAMPAIO e Melo, A. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Porto: Porto Editora, 1998.

FLICH, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
GADAMER, H-G. **O Mistério da Saúde – O cuidado da saúde e a Arte da Medicina**. Lisboa: Edições 70, 1997.

GIL, A.. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HELMAN, C. G. **Cultura, Saúde & Doença**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

HIERNAUX, J-P. "Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação: aplicação a materiais volumosos" in ALBARELLO, L. *et al.* **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, pp.156-202, 1997.

LAPLANTINE, F. **Anthropologie de la maladie.** Paris: Éditions Payot, 1997.

LE GOFF, J. **As Doenças têm história**. Lisboa: Teramar, 1997.

LESSARD-HEBERT, M.; GOYETTE, G.Boutin, G. **Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MORRIS, D. B. **Doença e cultura na era pós-moderna**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

OLIVEIRA, C. C. **Auto-Organização, Educação e Saúde**. Coimbra: Ariadne Editora, 2004.

PATRÃO-NEVES, M. C. "Verdade em Saúde" in **Cadernos de Bio-Ética**, Coimbra: Edição CEB, nº5, pp. 49-59, Dezembro de 1993.

PAÚL, Constança, F., ANTÓNIO, M. **Psicossociologia da saúde**. Lisboa: CLIMEPSI EDITORES, 2001.

PINO JUSTE, M. R. **La Educación para la Salud- Marco Teórico y Desarrollo Curricular.**Vigo: Tórculo artes gráficas, S.A.L., pp. 20-32; 39-52, 2001.

RIBEIRO, J. L. P. **Psicologia e Saúde.** Lisboa: I.S.P.A, 1998.

SANTOS, B. S. "A Saúde da Doença e Vice-versa" in **Revista Crítica de Ciências Sociais – Sociedade, Medicina e Saúde**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Nº 23, pp.7-12, 1987.

SEVALHO, G. "Uma abordagem histórica das representações sociais de saúde e doença" in **Cadernos Saúde Pública.** Rio de Janeiro, 9 (3): 349-363, Jul/Sep, 1993.

STROEBE, W. & STROEBE, M. S. **Psicologia Social e Saúde**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

Pedagogies of disruption and the challenge of social justice under regimes of neoliberalism

Pedagogias de ruptura e o desafio da justiça social sob regimes do neoliberalismo

Prof. Dr. Henry A. Giroux[1]

[1] McMaster University

Submetido em 21/11/2015
Revisado em 02/02/2016
Aprovado em 15/02/2016

Abstract: I argue in this paper in spite of its crucial importance to developing the formative culture necessary to a working democracy, higher education in North America is currently under attack by the apostles of neoliberalism, or what might be called a savage form of casino capitalism. No longer viewed as a source of enlightenment or a democratic public sphere, higher education is devalued because it is seen as a threat neoliberal regimes that fear its role of providing the critical knowledge, skills, and values necessary to produced inspired and critical citizenry. Intent at turning higher education into an adjunct of business culture, the apostles of neoliberalism are waging a campaign to undermine the principles of academic freedom, sacrifice critical pedagogical practice in the name of economic growth, and dismantle the university as a bastion of autonomy, independent thought, and uncorrupted inquiry. At stake in this struggle is a concerted attempt by right-wing extremists and corporate interests to strip the professoriate of any authority, render critical pedagogy as merely an instrumental task, eliminate protections for educators, define students as consumers, produce a form of indebted citizenship, and remove critical reason from any vestige of civic courage, engaged citizenship, and social responsibility. Neoliberalism is the enemy of social justice and if it is to be challenged necessitates that educators from across the globe join in developing a movement for the development of public goods that can work to create alliances to challenge the politics of neoliberalism on a global level.

Keywords: higher education, politics, neoliberalism, civic courage, pedagogy, critical thinking, formative cultures.

Resumo: Defendo neste artigo que, apesar de sua importância crucial para o desenvolvimento da cultura formativa necessária para uma democracia de trabalho, a educação superior na América do Norte esta atualmente sob ataque pelos apóstolos do neoliberalismo, ou o que poderia ser chamado de uma forma selvagem de capitalismo. Como não é mais visto como uma fonte de iluminação ou uma esfera pública democrática, o ensino superior é desvalorizado porque é visto como uma ameaça aos regimes neoliberais que temem o seu papel de fornecer conhecimento crítico, habilidades e valores necessários para produzir cidadãos inspirados e críticos. Com a intenção em transformar o ensino superior em uma ramificação da cultura empresarial, os apóstolos do neoliberalismo estão travando uma campanha para minar os princípios da liberdade acadêmica, sacrificar a prática pedagógica crítica em nome do crescimento econômico, e desmantelar a universidade como um bastião da autonomia, de pensamento independente, e questionamentos incorruptos. Em jogo nesta luta está uma tentativa orquestrada por extremistas de direita e interesses corporativos para despojar o professorado de qualquer autoridade, para tratar a pedagogia crítica como meramente uma tarefa instrumental, eliminar proteções para educadores, definir estudantes enquanto consumidores, produzir uma forma de cidadania endividada e remover a razão crítica de qualquer vestígio de coragem cívica, cidadania engajada, e responsabilidade social. O neoliberalismo é o inimigo da justiça social e se é para ser desafiado exige que os educadores de todo o mundo participem no desenvolvimento de um movimento para o desenvolvimento de bens públicos que possam trabalhar para criar alianças para desafiar a política do neoliberalismo em um nível global.

Palavras-chave: ensino superior, política, neoliberalismo, coragem cívica, pedagogia, pensamento crítico, culturas de formação.

Any analysis of higher education should be situated within the broader crisis of democracy that has impacted the United States and Europe since the 1970s along with the rise of state terrorism that has intensified after the September 11, 2001 attacks on the Twin Towers and the Pentagon. What we have seen in a number of countries has been the emergence of a savage form of free-market fundamentalism, often called neoliberalism, in which there is not only a deep distrust of public values, public goods, and public institutions, but also an unhesitating embrace of a market ideology that accelerates the power of the financial elite and big business. Together, the various regimes of neoliberalism have gutted the formative cultures and institutions necessary for democracy's survival while placing the commanding institutions of society in the hands of powerful corporate interests and right-wing bigots whose strangulating control over politics renders what remains of a democratic ethos corrupt and dysfunctional[1].

Contemporary neoliberalism is an updated and more ruthless stage in the history of modern capitalism, exceeding in its rapaciousness the free-market fundamentalism made famous by Friedrich Hayek and Milton Friedman Neoliberalism's search for the consolidations of class power now has a global reach, even as it exhibits a brutal disregard for the social contract[2]. As Robert McChesney has argued, it can be likened to "classical liberalism with the gloves off[3]". In other words, neoliberalism is liberalism without the guilt or any willingness to provide political concessions - a more predatory form of market fundamentalism that is as callous as it is orthodox in its disregard for democracy. The old liberalism believed in social provisions and partly pressed the claims for social and economic justice. Neoliberalism, in contrast, considers the discourses of equality, justice, and democracy quaint, if not dangerous. It seeks to trivialize all things public, to eviscerate public life, undermine public trust, and destroy any notion of the common good. More than simply an intensification of classical liberalism, contemporary

neoliberalism represents a confluence, a historical conjuncture, in which the most vicious elements of capitalism have come together to create something new and more punishing, amplified by the financialization of capital and the development of a mode of corporate sovereignty that ignores social costs and takes no prisoners.

Neoliberalism is the latest stage of predatory capitalism, is part of a broader project of restoring class power and consolidating the rapid concentration of capital. It is a political, economic, and political project that constitutes an ideology, mode of governance, policy, and form of public pedagogy. As an ideology, it construes profit making as the essence of democracy, consuming as the only operable form of citizenship, and an irrational belief in the market to solve all problems and serve as a model for structuring all social relations. As a mode of governance, it produces identities, subjects, and ways of life free of government regulations, driven by a survival of the fittest ethic, grounded in the idea of the free, possessive individual, and committed to the right of ruling groups and institutions to accrue wealth removed from matters of ethics and social costs. As a policy and political project, neoliberalism is wedded to the privatization of public services, selling off of state functions, deregulation of finance and labor, elimination of the welfare state and unions, liberalization of trade in goods and capital investment, and the marketization and commodification of society. As a form of public pedagogy and cultural politics, neoliberalism casts all dimensions of life in terms of market rationality. One consequence is that neoliberalism legitimates a culture of cruelty and harsh competitiveness and wages a war against public values and those public spheres that contest the rule and ideology of capital. Through its elevation of self-interest and possessive individualism, it saps the democratic foundation of solidarity, degrades collaboration, and tears up all forms of social obligation.

Under the regime of neoliberalism, democracy has been undermined and transformed into a form of authoritarianism unique to the twenty-first century. What is distinctive about the new mode of authoritarianism is that it is driven by a criminal class of powerful financial and political elites who refuse to make political concessions[4]. These elites have no allegiances to nation-states and do not care about the damage they do to workers, the environment, or the rest of humanity. They are unhinged sociopaths, far removed from what the Occupy movement called the "99 percent[5]". They are the new gated class who float above national boundaries, laws, and forms of regulation. They are a global elite whose task is to transform all nation-states into instruments to enrich their wealth and power. The new authoritarianism is not just tantamount to a crisis of democracy: it is also about the limits now being placed on the meaning of politics and the erasure of those institutions capable of producing critical, engaged, and socially responsible agents.

Increasingly, the slide into this market-based form of authoritarianism has appeared in the realm of politics. Money now drives politics in the United States and a number of other countries. Congress and both major political parties have sold themselves to corporate power. Campaigns are largely financed by the financial elite such as the right-wing Koch brothers, Sheldon Adelson, major defense corporations such as Lockheed Martin, and key financial institutions such as Goldman Sachs. As a 2013 Princeton University report pointed out, policy in Washington, DC, has nothing to do with the wishes of the people but is almost completely determined by the massively wealthy and big corporations, made even easier thanks to Citizens United and a number of other laws supported by a conservative Supreme Court majority[6]. Hence, it should come as no surprise that Princeton University researchers Martin Gilens and Benjamin Page came to the conclusion that the United States is basically an oligarchy where power is wielded by a small number of

elites[7]. As Chris Hedges has argued, "There is no national institution left that can accurately be described as democratic[8]".

Neoliberal societies, in general, exist in a perpetual state of war—a war waged by the financial and political elites against low-income groups, the elderly, minorities of color, the unemployed, the homeless, immigrants, and any others whom the ruling class considers disposable. But disposable populations consigned to lives of terminal exclusion now include students, unemployed youth, and members of the working poor as well as the middle class who have no resources, jobs, or hope. They are the voiceless and powerless whose suffering is enveloped by the ghostly presence of the moral vacuity and criminogenic nature of neoliberalism. They are neoliberalism's greatest fear, and a potential threat in a society that has capitulated to market-driven forces.

What is especially disturbing about neoliberalism in the United States today is that the social contract and social wage have no defenders; they are being destroyed by politicians and anti-public intellectuals on both sides of the political spectrum. Liberty and freedom are reduced to fodder for inane commercials or empty slogans used to equate capitalism with democracy. In other words, the public spheres and institutions that support social provisions and keep public values alive in the United States have come under a sustained attack. Such an assault has not only produced a range of policies that have expanded the misery, suffering, and hardships of millions of people, but also reinforced a growing culture of cruelty in which those who suffer the misfortunes of poverty, unemployment, low skill jobs, homelessness, and other social problems are the object of both humiliation and scorn[9].

At the same time, liberty and civil rights face a direct assault as racism spreads throughout American culture like wildfire, exemplified in such trends as escalating police harassment of young black and brown[10]. A persistent racism can also be seen in the attack on voting rights laws; the mass

incarceration of African-American males; and the racist invectives that have become prominent among right-wing Republicans and Tea Party types, most of which are aimed at President Obama[11]. Meanwhile, women's reproductive rights are being aggressively undermined, and there is an ongoing attack on immigrants[12]. Education at all levels is increasingly defunded and defined as a site of training rather than as a site of critical thought, dialogue, and critical pedagogy[13].

What is more, American democracy has been all but crushed by the emergence of a national security and permanent warfare state. This is evident not only in endless wars abroad. As Edward Snowden made clear, the United States is now a security-surveillance state illegally gathering massive amounts of information from diverse sources on citizens who are not guilty of any crimes[14]. In addition, the passing of a series of laws such as the PATRIOT Act, the Military Commission Act, the National Defense Authorization Act, and many others shred due process by giving the executive branch the right to hold prisoners indefinitely without charge or a trial, authorize a presidential kill list, and conduct warrantless wiretaps. Both Bush and Obama claimed the right to kill any citizens considered to be terrorists or the aides of terrorism. Targeted assassinations are now typically carried out by drones that are known to be killing innocent children, adults, and bystanders[15]. There is also the shameful exercise under Bush, and to a lesser degree under Obama, of state-sanctioned torture coupled with a refusal on the part of the government to prosecute those CIA agents and others who willfully engaged in systemic abuses that are properly designated war crimes.

With the release of the Senate Select Committee Intelligence's report on torture, it becomes clear that in the aftermath of the loathsome terrorist attack of 9/11, the United States entered into a new and barbarous stage in its history, one in which acts of violence and moral depravity were not only embraced but celebrated[16]. Certainly, this is not to suggest that the United

States had not engaged in criminal and lawless acts historically or committed acts of brutality that would rightly be labeled acts of torture. That much about our history is clear and includes not only the support and participation in acts of indiscriminate violence and torture practiced through and with the right-wing Latin American dictatorships in Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, Bolivia and Brazil in the 1970s but also through the willful murder and torture of civilians in Vietnam, Iraq, and later at Guantánamo, Abu Ghraib, and Afghanistan. The United States is no stranger to torture, nor is it a free of complicity in aiding other countries notorious for their abuses of human rights. Noam Chomsky and Edward Herman reminded us by taking us as far back as 1979 that of the "35 countries using torture on an administrative basis in the late 1970s, 26 were clients of the United States[17]".

Another index of America's descent into barbarism is the increasing prominence of the racial punishing state along with the school-to-prison pipeline, which disproportionately affects children of color; the criminalization of a range of social problems; a massive incarceration system; the militarization of local police forces; and the ongoing use of state violence against youthful dissenters[18]. The prison has now become the model for a type of punishment creep that has impacted public schools in which young children can be arrested for violating something as trivial as a dress code[19]. The punitive model of prison culture is also evident in a number of social services where poor people are put under constant surveillance and punished for minor infractions[20]. Indeed, throughout the culture, we see the militarization of everyday life in the endless celebration of the military, the police, and religious fundamentalisms, all of which are held in high esteem by the American public, in spite of their overt authoritarian nature. What this list amounts to is the undeniable fact that, in the last forty years, the United States has launched a systematic attack not only on the practice of justice, but on the very idea of democracy itself.

More recently, we have witnessed the development of a collective existential crisis, evident in the despair and depoliticization that have overtaken much of the American populace, particularly since 9/11 and the economic crisis of 2008. The economic crisis has now been matched by a crisis of ideas, and many people have surrendered to a neoliberal ideology that limits their sense of agency by defining them primarily as consumers, subjects them to a pervasive culture of fear, blames them for problems that are not of their doing, and leads them to believe that violence is the only mediating force available to them. As neoliberal forces colonize popular culture and its pleasure quotient, people are led to assume that the spectacle of violence is the only way through which they can feel anything anymore. How else to interpret polls that show that a majority of Americans support the death penalty, torture, government surveillance, drone warfare, the prison-industrial complex, and zero-tolerance school policies that punish children[21]? Trust, honor, intimacy, compassion, and caring for others are now viewed as liabilities, just as self-interest has become more important than the general interest and the common good.

In such a society, selfishness and an unchecked celebration of individualism become, as Joseph E. Stiglitz has argued, "the ultimate form of selflessness[22]". That is, a dire consequence of neoliberalism is that it makes a virtue out of producing a series of widespread crises that, in turn, creates an existential crisis of personal agency and subjectivity, both of which sap democracy of its vitality. Within the discourse of neoliberalism, larger social, political, and economic structures disappear replaced by the mantra of individual responsibility. Individuals are now blamed exclusively for the problems they face rendering them powerless in the face of larger structural modes of oppression. There is nothing about this contemporary mode of blame and culture of cruelty that suggests it is related to the internal workings of neoliberal market fundamentalism. Moreover, the economic crisis

intensified its worse dimensions. The source of the existential crisis many Americans face lie in the roots of neoliberalism, particularly since its inception in the 1970s when social democracy proved unable to curb predatory capitalism and economics became the driving force of politics and increasingly imposed a market rationality on the entirety of the social order. After the 1980s, neoliberalism no longer became a template for simply the market; it became a template for governing the whole of social life. In doing so, it has waged/ a war on the welfare state, social provisions, unions, public goods, and any other institution at odds with the logic of privatization, deregulation, and commodification.

I think it is fair to say, following Hannah Arendt, that each country will develop its own form of authoritarianism rooted in the historical, pedagogical, and cultural traditions that enable it to reproduce itself[23]. In the United States, there will be an increase in military-style repression to deal with the inevitable economic, ecological, political crises that will intensify under the new authoritarianism. In this instance, the appeal will be largely to security, reinforced by a culture of fear and an intensified appeal to nationalism. A "hard war" that deploys state violence against the American people will be supplemented by a "soft war" waged on the cultural front aided by the new electronic technologies of consumerism and surveillance. There will be a full-fledged effort to conscript the pedagogical influence of various cultural apparatuses, extending from schools and older forms of media, on the one hand, to the new media and digital modes of communication, on the other. These educational tools will be used to produce elements of the authoritarian personality, while crushing as much as possible any form of collective dissent and struggle. Under such conditions, state sovereignty will be permanently replaced by corporate sovereignty, giving substance to the specter of totalitarianism that Michael Halberstam once stated "haunts the modern ideal of political emancipation[24]".

Neoliberalism's war against the social state has produced new forms of collateral damage. As security nets are destroyed and social bonds undermined, neoliberalism relies on a version of social Darwinism both to punish its citizens and to legitimate its politics of exclusion and violence, at the same time convincing people that the new normal is a constant state of fear, insecurity, and precarity. By individualizing the social, all social problems and their effects are coded as individual character flaws rooted in a lack of individual responsibility or, worse, a form of psychopathology[25]. As political concessions become relics of a long abandoned welfare state, any collective sense of ethical imagination and social responsibility towards those who are vulnerable or in need of care are hollowed out to serve the interests of global markets. Life is now experienced as a war zone, with growing numbers of people considered disposable, particularly those who are viewed as a liability to capitalism and its endless predatory quest for power and profits.

The death-haunted politics of disposability, evident in the wave of austerity measures at work in North America and Europe, is a systemic outcome of neoliberal capitalism as it actively engages in forms of asset stripping and social control[26]. In recent years, the notion of disposability has become one of global neoliberalism's most powerful organizing principles, rendering millions redundant according to the laws of a market that wages violence against the 99 percent on behalf of the new financial elites. Under the regime of neoliberalism, Americans live in a society where ever-expanding segments of the population are being spied on, considered potential terrorists, and subject to a mode of state and corporate lawlessness in which the arrogance of power knows no limits. As American society is increasingly militarized, the policies and practices of disposability have become a societal scourge that constitutes entire populations as excess to be relegated to zones of social death and abandonment, surveillance, and incarceration.

What has emerged in this particular historical conjuncture is the way in which young people, particularly low-income and poor minority youth, are increasingly denied any place in an already weakened social order. The degree to which youth are no longer seen as central to how many neoliberal societies define their future is startling. One index of what might be called the war on youth can be seen in the increasing exclusion of working-class youth from higher education. The skyrocketing rise in tuition fees, the defunding and corporatization of higher education, and the increasing burden of student debt, along with the widening gap in wealth and income across the entire society, have abandoned many low-income and poor minority youth to inhabit sites of terminal exclusion ranging from struggling public schools to prisons.

What needs to be stressed is that the increasing corporatization of higher education will most certainly undermine its role as a democratic public sphere and a vital site where students can learn to address important social issues, be self-reflective, and learn the knowledge, values, and ideas central to deepening and expanding their capacities to be engaged and critical agents. This role of higher education is perceived by neoliberal acolytes as dangerous because it has the potential to educate young people to think critically and learn how to hold power accountable[27]. Unfortunately, with the corporate university now defining many aspects of governance, curriculum, finances, and academic matters, education has become largely about training, creating an elite class of managers, and eviscerating those forms of knowledge that threaten the status quo. Any subject or mode of knowledge that does not serve the instrumental needs of capital—especially anything that might conjure up forms of moral witnessing and collective political action— is rendered disposable, suggesting that the only value of any worth is exchange value. The corporate university is the ultimate expression of a disimagination machine in its efforts to reduce pedagogical practice to nothing more than a

commercial transaction; employ a top-down authoritarian style of power; mimic a business culture; infantilize students by treating them as consumers; and depoliticize faculty by removing them from all forms of governance. As William Boardman argues, the destruction of higher education

> by the forces of commerce and authoritarian politics is a sad illustration of how the democratic ethos (educate everyone to their capacity, for free) has given way to exploitation (turning students into a profit center that has the serendipitous benefit of feeding inequality) [28].

As an co-conspirator in the neoliberal takeover of the social order, higher education today has nothing to say about teaching students how to think for themselves in a democracy, how to engage with others, or how to address through the prism of democratic values the relationship between themselves and the larger world. Hence, students are treated like commodities and research data - or, worse, as institutional performance indicators—to be ingested and spit out as potential job seekers for whom education has become merely a form of training. Students are now taught to ignore human suffering and to focus mainly on their own self-interest, and by doing so they are being educated to exist in a political and moral vacuum. Education under neoliberalism is a form of radical depoliticization, one that kills the radical imagination and hope for a world that is more just, equal, and democratic.

It cannot be emphasized too much that the slow death of the university as a center of creativity and critique, a fundamental source of civic education, and a crucial public good sets the stage for the emergence of a national culture that produces and legitimates an authoritarian society. The corporatization of higher education may, in fact, constitute the most serious assault against democracy. Certainly, it gives rise to the kind of thoughtlessness that Hannah Arendt believed was at the core of totalitarianism[29]. A glimpse of such thoughtlessness has been on display at Rutgers University, which recently presented an honorary degree to Condoleezza Rice while offering to pay her

$35,000 to give a commencement speech. This gesture was clearly motivated by political interests, for how else to explain giving such a prestigious degree to someone a number of people consider a potential war criminal[30]? This example is only one of many that exhibit how higher education has now become firmly entrenched in what President Eisenhower once called the Military-Industrial-Academic complex[31].

One of the most troubling elements of the corporate university's attempt to wage a war on higher education is the ongoing attrition of full-time faculty, as numbers are mostly reduced or replaced by part-time instructors with minimal power, benefits, and security. Not only are part-time and non-tenured faculty in the United States demoralized as they increasingly lose their rights and power, but many qualify for food stamps and are living slightly above the poverty level. Too many educators find themselves positioned as subaltern labor and staring into an abyss. As a result, they have become either unwilling to address the current attacks on the university or befuddled over how the language of specialization and professionalization has cut them off from connecting their work to larger civic issues and social problems. Hindered from developing a meaningful relationship to a larger democratic polity, the academy's retreat from public life leaves an ethical and intellectual void in higher education as it increasingly transforms critical educators into fully integrated supporters of the corporate university.

The seriousness of the declining numbers of public intellectuals who are willing to address important social issues, aid social movements, and use their knowledge to create a critical formative culture cannot be overstated. Moreover, the retreat of the intellectuals in the struggle against neoliberalism and other forms of domination is now, alarmingly, matched by the rise of anti-public intellectuals who have sold themselves to corporate power. While the list is too long to elaborate on one would have to include the likes of cultural theorists such as Thomas Sowell, Shelby Steele, and John McWhorter,

on the one, and arch supporters of neoliberalism such as Martin Feldstein, Glenn Hubbard, Frederic Mishkin, Laura Tyson, Richard Portes and John Campbell and Larry Summers.

These so-called intellectuals are the enemies of democracy and strive to impose subjectivities and values that buy into the notion that capitalism, rather than people, is the agent of history. They do not critique democracy for the sake of improving it; rather, they do everything they can to undermine democratic principles. These intellectuals are bought and sold by the financial elite and are nothing more than ideological puppets using their skills to destroy the social contract, critical thought, and all those social institutions capable of constructing non-commodified values and democratic public spheres. Their goal is to normalize the ideologies, modes of governance, and policies that reproduce massive inequities and suffering for the many, while generating exorbitant privileges for the corporate and financial elite. The growing presence of such intellectuals is symptomic of the fact that neoliberalism represents a new historical conjuncture in which cultural institutions and political power have taken on a whole new life in shaping politics. For instance, one can argue that if the economic crisis is not matched by a crisis of ideas it is because the corporate elite now control the commanding cultural apparatuses that produce and disseminate ideas, values, and ideologies that work to normalize market ideologies, policies, and practices. And it is precisely on the ideological front that neoliberalism has been able to legitimate the notion that the highest expression is self-interest, that selfishness is a virtue that consumerism is the noblest act of citizenship, and that militarism is a cherished ideal.

Indeed, the growing army of anti-public intellectuals who function largely as adjuncts of the military-industrial-academic complex and serve the interests of the financial elite is evidence of just how vast the neoliberal apparatus of pedagogical relations has become—an apparatus that privileges

deregulation, privatization, commodification, and the militarization of everyday life. What must be constantly brought to our attention at this time in our history is that public and higher education are not the only sites of education. The educational force of the wider culture has now become a major sphere in which identities, desires, and forms of agency are being shaped. This is particularly true for popular culture, which has been largely colonized by corporations and is increasingly used to reproduce a culture of consumerism and social illiteracy. Mainstream popular culture is a distraction through which people's emotions are channeled towards spectacles, often violent ones, while suffocating all vestiges of the imagination. Highjacked by neoliberal values, American culture now largely promotes the idea that any act of critical thinking is an act of stupidity, while offering up the illusion of agency through gimmicks like voting on American Idol.

What is crucial to consider about popular culture is that it is not simply about entertainment: it also functions to produce particular desires, subjectivities, and identities. It has become one of the most important and powerful sites of education, or what I have called an oppressive form of public pedagogy[32]. Film, television, talk radio, video games, newspapers, social networks, and online media do not merely entertain us; they are also teaching machines that offer interpretations of the world and largely function to produce a public with limited political horizons. They both titillate and create a mass sensibility that is conducive to maintaining a certain level of consent, while legitimating the dominant values, ideologies, power relations, and policies that maintain regimes of neoliberalism.

There are a number of registers through which a market-driven popular culture produces subjects willing to become complicit with their own oppression. Celebrity culture, for one, collapses the public into the private and reinforces a certain level of unthinking consumption. Surveillance culture undermines autonomy and is largely interested into locking people into

strangulating orbits of privatization and atomization. A militarized popular culture offers up violence and a hyper-masculine model of agency as both a site of entertainment and a mediating force through which to solve all problems. Indeed, violence has become the most important element of power and mediating force impacting social relationships. The advertising that imbues all elements of popular culture functions to turn people into consumers and suggests that the only obligation of citizenship is to shop. All together, these elements work largely as a way to depoliticize the population, distract people from recognizing their capacities as critically engaged agents, and empty out any notion of politics that would demand thoughtfulness, social responsibility, and the demands of civic courage.

Yet, there is also a subversive side to popular culture when it is used as a powerful resource to map and critically engage the politics of the everyday, mobilize alternative narratives to capitalism, and activate those needs vital to producing more critical and compassionate modes of subjectivity. Unfortunately, as Stuart Hall lamented, too few progressive thinkers have a "sense of politics being educative, of politics changing the way people see things[33]". Hall was pointing in part to a failure of the left to take seriously the political unconscious and the need to use alternative media, theater, online journals, news outlets, and other resources. Indeed, film, television, social media, and other instruments of culture can be used to make education central to a politics that is emancipatory and utterly committed to developing a democratic formative culture. There is enormous pedagogical value in bringing attention to the rare oppositional representations offered within the dominant media. At stake here is the need for progressives not only to understand popular culture and its cultural apparatuses as modes of dominant ideology, but also to take popular culture seriously as a tool to revive the radical imagination.

Anyone with an interest in democracy's survival must likewise be aware of education's political role as it shapes how people think, desire, and dream, and must struggle to make education central to a new politics. As a number of theorists from Antonio Gramsci and Raymond Williams to Paulo Freire and Stanley Aronowitz have argued for the last fifty years education is a crucial to the development of any radical political formation. To challenge the neoliberal stranglehold on all cultural and education institutions in the United States, such a formation would need to envision and develop new educational programs—extending from the creation of online journals and magazines to the development of alternative schools—as well as launch a comprehensive defense of those formal educational institutions that have historically acted as a safeguard for democracy.

What the current state of higher education suggests is that the left in its various registers has to create its own public intellectuals in various sites ranging from universities, schools, and online media to any alternative spaces where meaning circulates. I completely agree with the late Pierre Bourdieu when he insisted that it is of enormous political importance "to defend the possibility and necessity of the intellectual" as one who is tirelessly critical of the existing state of affairs. Intellectuals have a responsibility to connect their work to important social issues, collaborate with popular movements, and engage in the shaping of policies that benefit all people and not simply a few. At the heart of this suggestion is the need to recognize that ideas matter in the battle against authoritarianism, and that pedagogy must be central to any viable notion of politics and collective struggle. Public intellectuals have an obligation to work for global peace, individual freedom, care of others, economic justice, and democratic participation, especially at a time of legitimized violence and tyranny. There is no genuine democracy without a genuine critique of power. The very notion of being an engaged public intellectual is neither foreign to, nor a violation of, what it means to be an

academic scholar—it is central to its very definition. Put simply, academics have a duty to enter into the public sphere unafraid to take positions and generate controversy, function as moral witnesses, raise political awareness, and make connections to those elements of power and politics often hidden from public view. They also have a duty to engage in pedagogical practices that renounce the notion that teaching is an impartial act or practice.

As Paulo Freire pointed out, pedagogy is rooted in the ethical responsibility to create the conditions for students to be self-reflective, knowledgeable, and be able to connect learning to individual and social change[34]. The critical educator's role is to address important social problems, encourage human agency rather than to mold it, and to promote critical consciousness which means educating the subject to be a critical and engaged individual and social agent. Pedagogy in this instance is an ethical and political practice that urges students see beyond themselves, to transcend the call to privilege self-interest, and to become a subject in the shaping of power, modes of governance, equality, and justice.

Higher education must be widely understood as a democratic public sphere—a space in which education enables students to develop a keen sense of prophetic justice, claim their moral and political agency, utilize critical analytical skills, and cultivate an ethical sensibility through which they learn to respect the rights of others. What is at stake here is for students to create alternative public spheres, particularly with the use of the new media to article their voices and make visible ideologies and modes of critical knowledge central to their own struggles. They can fight for unions, create alternative study groups, connect with social movements outside of the university, and work with neighboring communities to unite around struggles that they both have an interest in such as preventing the corporatization of public services, public goods, and the growing paramilitization of police forces in the United States. They can also produce their own public intellectuals willing to write for

alternative media outlets, give interviews on radio stations, and work with journals and book publishers to produce material that inspires and energizes their generation and others struggling to redefine the meaning of democracy.

Higher education has a responsibility not only to search for the truth regardless of where it may lead, but also to educate students to make authority and power politically and morally accountable. Higher education is one of the few public spheres left with the potential to sustain a democratic formative culture. When it is engaged in communicating critical knowledge, values, and learning, it offers a glimpse of the promise of education for nurturing public values, educated hope, and a substantive democracy. Democracy places civic demands upon its citizens, and such demands point to the necessity of an education that is broad-based, critical, and supportive of meaningful civic values, participation in self-governance, and democratic leadership. Only through such a formative and critical educational culture can students learn how to become individual and social agents, rather than merely disengaged spectators. It is imperative that current and future generations be able to think independently and to act upon civic commitments that demand a reordering of basic power arrangements fundamental to promoting the common good and producing a meaningful democracy.

I want to conclude by stressing that it is impossible simultaneously to believe in the democratic promise of higher education and to surrender to the normalization of a dystopian vision. One has to be realistic, certainly, but not despairing. Nor is there any room in such optimism for a romanticized utopianism. Instead, one has to be motivated by a faith in the willingness of people to fight together for a future in which dignity, equality, and justice matter, while at the same time recognizing the repressive forces that bear down on such a struggle. More specifically, hope has to be fed by the desire for collective action. Power is never completely on the side of domination; nevertheless, in these times, resistance is not a luxury but a necessity. Those

who believe in higher education and democracy have to engage the issues of economic inequality and overcome social fragmentation, develop an international social formation for radical democracy and the defense of the public good, undertake ways to finance oppositional activities and avoid the corrupting influence of corporate power, take seriously the educative nature of politics and the need to change the way people think, and develop a comprehensive notion of politics and a vision to match. History is open, though the gates are closing fast. Making good on the promise of democracy, education as a practice of freedom, and the demands of justice is the core challenge that must drive the mission and meaning of higher education as it teaches young people what it means not merely to be educated, but also to be socially and ethically responsible to each other and the world at large.

References

[1] Pierre Bourdieu, *Acts of resistance* L. Wacquant, Trans. (New York, NY: New Press, 1998); Gérard Duménil & Dominique Levy, *The crisis of neoliberalism* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011); Henry A. Giroux, *Against the terror of neoliberalism* (Boulder, CO: Paradigm, 2008); Henry A.Giroux, *Twilight of the social* (Boulder, CO: Paradigm, 2013b); Stuart Hall, "The march of the neoliberals," *The Guardian.* (Sept. 12, 2011). Retrieved from http://www.guardian.co.uk/politics/2011/sep/12/march-of-the-neoliberals ; David Harvey, *A brief history of neoliberalism* (New York, NY: Oxford University Press, 2007); Colin Leys, *Market driven politics* (London, England: Verso, 2001); Randy Martin, *Financialization of daily life* (Philadelphia, PA: Temple University Press, 2002); Philip eved from http://www.the-utopian.org/post/53360513384/the-thirteen-commandments-of-neoliberalism ; Alfredo Saad-Filho & Deborah Johnston, *Neoliberalism: A critical reader* (London, England: Pluto Press, 2005); Manfred B. Steger & Ravi K. Roy, *Neoliberalism: A very short introduction* (New York, NY: Oxford University Press, 2010).

[2] Friedrich Hayek, *The Road to Serfdom: Text and Documents--The Definitive Edition* (Chicago: University of Chicago Press, 2007); Milton Friedman, *Capitalism and Freedom: 40 Anniversary Edition* (Chicago: University of Chicago Press, 2002).

[3] Robert W. McChesney, *Digital democracy.* (New York, NY: New Press, 2014).

[4] Charles Ferguson, *Predator Nation: Corporate Criminals, Political Corruption, and the Hijacking of America* (New York: Crown Business, 2013); Elliott Currie, "Market, Crime and Community: Toward a Mid-Range Theory of Post-Industrial Violence," *Theoretical Criminology* 1, no. 2 (1997): 147-172

[5] Charles Derber, *Sociopathic Society* (Boulder: Paradigm, September, 2013);

[6] Martin Gilens & Benjamin I. Page, *Testing theories of American politics: Elites, Interest groups, and average citizens* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2014). Retrieved from https://www.princeton.edu/~mgilens/Gilens%20homepage%20materials/Gilens%20and%20Page/Gilens%20and%20Page%202014-Testing%20Theories%203-7-14.pdf ; Tom McKay, "Princeton concludes what kind of government America really has, and it's not a democracy," *Popular Resistance* (April 16, 2014). Retrieved from http://www.policymic.com/articles/87719/princeton-concludes-what-kind-of-government-america-really-has-and-it-s-not-a-democracy

[7] Martin Gilens and Benjamin I. Page, " Testing Theories of American Politics:Elites, Interest Groups, and Average Citizens," *Perspectives on Politics*, 12:3 (September 2014). Online: http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2FPPS%2FPPS12_03%2FS1537592714001595a.pdf&code=1a1bc2717f1d6a1491f4e05f6aebbcf2; Martin Gilens & Benjamin I. Page, *Testing theories of American politics: Elites, Interest groups, and average citizens* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2014). Retrieved from https://www.princeton.edu/~mgilens/Gilens%20homepage%20materials/Gilens%20and%20Page/Gilens%20and%20Page%202014-Testing%20Theories%203-7-14.pdf

[8] Chris Hedges, "Democracy in America is a useful fiction," *Truthdig* January 24, 2010). Retrieved from http://www.truthdig.com/report/item/democracy_in_america_is_a_useful_fiction_20100124#

[9] Henry A. Giroux, "America's educational deficit and the war on youth," (New York, NY: Monthly Review Press, 2013a)

[10] Brondon T Mathis, *Hands Up Don't Shoot: Why are African-American young men being gunned down in our Streets* (New York: CreateSpace Independent Publishing, 2014); Michelle Alexander, *The New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness* (New York: New Press, 2012); Victor M. Rios, *Punished: Policing the lives of Black and Latino boys* (New York, NY. New York University Press, 2011).

[11] Anthony DiMaggio, *The rise of the Tea Party* (New York, NY: Monthly Review Press, 2011).

[12] Gloria Feld, *The War on Choice: The Right-Wing Attack on Women's Rights and How to Fight Back* (New York: Bantam, 2007)

[13] Henry A. Giroux, *Education and the crisis of public values* (New York, NY: Peter Lang, 2012).

[14] Glen Greenwald, *No Place to Hide: Edward Snowden, the NSA, and the U.S. Surveillance State* (New York: Metropolitan Books, 2014)

[15] Glenn Greenwald, *No place to hide: Edward Snowden, the NSA, and the U.S. surveillance state* (New York, NY: Signal, 2014).

[16] The report can be found here: http://www.intelligence.senate.gov/study2014/sscistudy1.pdf

[17] Cited in Edward S. Herman, "Folks Out There Have a 'Distaste of Western Civilization and Cultural Values'," Center for Research on Globalization (September 15, 2001). Online at: ,http://www.globalresearch.ca/articles/HER109A.html

[18] Michelle Alexander, *The new Jim Crow: Mass incarceration in the age of colorblindness* (New York, NY: New Press, 2012); Angela Y. Davis, *The meaning of freedom* (San Francisco, CA: City Lights Books, 2012).

[19] Annette Fuentes, *Lockdown high* (London, England: Verso, 2013); Henry A. Giroux, *Youth in a suspect society* (Boulder, CO: Paradigm, 2009).

[20] Barbara Gurr , *Reproductive Justice: The Politics of Health Care for Native American Women (*New Jersey: Rutgers University Press 2014); Dorothy Roberts, *Shattered Bonds: The Color Of Child Welfare* (New York: Basic Books, 2003).
[21] Jamelle Bouie, " Dick Cheney's America: Of course Americans are OK with torture. Look at how we treat our prisoners." *Slate* (December 14, 2014). Online: http://www.slate.com/articles/news_and_politics/politics/2014/12/why_americans_support_torture_we_accept_the_abuse_and_cruel_punishment_of.htm
[22] Joseph E. Stiglitz, "In no one we trust," *New York Times* (December 21, 2013). Retrieved from http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/12/21/in-no-one-we-trust/?_php=true&_type=blogs&_r=0
[23] Hannah Arendt, *Eichmann in Jerusalem: A report on the banality of evil* (New York, NY: Penguin Classics, 2006). (Original work published 1963)
[24] Michael Halberstam, *Totalitarianism and the modern conception of politics* (New Haven, CT. Yale University Press, 1999)
[25] Henry A. Giroux, *Zombie politics and culture in the age of casino capitalism* (2nd ed.). (New York, NY: Peter Lang, 2014c).
[26] Henry A. Giroux, "Neoliberalism and the machinery of disposability," *Truthout* (April 8, 2014a,). Retrieved from http://www.truth-out.org/opinion/item/22958-neoliberalism-and-the-machinery-of-disposability
[27] Henry A. Giroux, *Neoliberalism's war against higher education* (Chicago. IL: Haymarket Press, 2014b).
[28] William Boardman, "Does an honorary degree relate to free speech? Not much," *Reader Supported News* (May 20, 2014). Retrieved from http://readersupportednews.org/opinion2/277-75/23766-does-an-honorary-degree-relate-to-free-speech-not-much
[29] Hannah Arendt, *Eichmann in Jerusalem: A report on the banality of evil* (New York, NY: Penguin Classics, 2006). (Original work published 1963)
[30] Even the *New York Times* has called for a number of officials under the Bush Administration to be prosecuted for war crimes. See Editorial, "Prosecute Torturers and Their Bosses," *New York Times* (December 21, 2014). Online; http://www.nytimes.com/2014/12/22/opinion/prosecute-torturers-and-their-bosses.html?smid=re-share&_r=2. See also: **Erro! Apenas o documento principal.**Marjorie Cohn, "Torture Report Confirms Team Bush War Crimes," *Global Research* (December 17, 2014). Online: http://www.globalresearch.ca/torture-report-confirms-team-bush-war-crimes/5420286; Amy Goodman, "War Criminals Shouldn't Be Honored": Rutgers Students Nix Condoleezza Rice From Commencement Speech," *Truthout* (May 2014), Online: http://truth-out.org/news/item/23504-war-criminals-shouldnt-be-honored-rutgers-students-nix-condoleezza-rice-from-commencement-speech
[31] Henry A. Giroux, *The university in chains: Confronting the military-industrial-academic complex* (Boulder, CO: Paradigm, 2007).
[32] Henry A. Giroux, *The Violence of Organized Forgetting*: *Thinking Beyond America's Disimagination Machine* (San Francisco: City Lights Books, 2014)
[33] Stuart Hall, "The march of the neoliberals," *The Guardian*. (Sep. 12, 2011). Retrieved from http://www.guardian.co.uk/politics/2011/sep/12/march-of-the-neoliberals
[34] Paulo Freire, *Pedagogy of Freedom* (Boulder: Paradigm, 1998).

A transição do mito à filosofia e o processo político-formativo do cidadão grego

The transition from myth to philosophy and the political-formative process of the Greek citizen

Prof. Dr. Vladimir Fernandes[1]

[1] Doutor em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo – FE-USP. Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. É docente titular de Filosofia na Universidade Paulista. Atua na Linha de Pesquisa de Políticas públicas e formação de professores na perspectiva filosófica e psicológica. Esse artigo é uma parte da pesquisa – Ética, cidadania e educação: reflexões filosófico-pedagógicas –, que contou com o apoio da Universidade Paulista - UNIP. E-mail: profvladi1@gmail.com

Submetido em 23/12/2015
Revisado em 09/01/2016
Aprovado em 17/02/2016

Resumo: Este artigo aborda a transição do pensamento mítico ao pensamento racional filosófico e o processo político-formativo do cidadão grego advindo com o contexto da polis democrática. O texto está dividido em quatro itens, precedidos por uma introdução. O primeiro expõe algumas considerações sobre as características da cosmovisão mítica, que antecedem o pensamento lógico racional. O segundo item aborda sobre alguns fatores da esfera social, política e econômica que propiciaram à passagem do mito a filosofia e o surgimento da cidadania. O terceiro analisa as consequências que o novo contexto traz a esfera da educação, considerando o papel desempenhado pelos sofistas, enquanto educadores da polis. O último item considera que a filosofia rapidamente revela sua propensão política e educacional e que o contexto analisado pode contribuir para se pensar questões filosóficas da educação contemporânea.
Palavras chave: Mito, Filosofia, Cidadania, Educação.

Abstract: This article addresses, in general terms, the transition from the mythical thinking to rational philosophical thought and the political-formative process of Greek citizen in the context of the democratic polis. The text is divided in four items, preceded by an introduction. The first exposes some considerations about the characteristics of mythical worldview, that priory the rational logical thought. The second item addresses some factors of social, political and economic sphere, which enable the transition from myth to philosophy, and the emergence of citizenship. The third analyses the consequences, which the new context brings to the new context brings the sphere of education, considering the role played by the sophists, as educators of the polis. The last item considers that the philosophy quickly reveals its political and educational propensity, and therefore the analyzed context can contribute to reflections about philosophical issues of contemporary education.
Keywords: Myth, Philosophy, Citizenship, Education.

Introdução

Este artigo aborda a transição do pensamento mítico ao pensamento racional filosófico e o processo político-formativo do cidadão grego advindo com o contexto da *polis* democrática. O texto está dividido em quatro itens.

O primeiro expõe algumas considerações sobre as características da cosmovisão mítica, que antecedem o pensamento lógico racional. Parte da tese cassireriana de que o mito é a forma mais primária e originaria de atribuir sentido ao mundo e que mesmo com o surgimento de outras formas explicativas para a realidade, o pensamento mítico nunca desaparece.

O segundo item aborda os principais fatores que propiciaram o surgimento do pensamento racional filosófico. Considera-se a tese de Jean-Pierre Vernant de que a filosofia é filha da *polis* grega, ou seja, que seu surgimento foi possibilitado pelo conjunto de elementos que emergiram com a queda do poder micênico e constituição de uma nova organização política e social na Grécia antiga. Dessa forma, aborda-se a transição do mito à filosofia e o surgimento da cidadania.

O terceiro analisa as consequências que o novo contexto traz a esfera da educação, uma vez que é possível identificar que a nova visão de mundo e a forma de organização política da sociedade repercutem no âmbito formativo dos cidadãos. Considera-se o papel desempenhado pelos sofistas, enquanto educadores da *polis,* assim como as críticas que foram dirigidas a eles.

Nas considerações finais, quarto item do artigo, elabora-se algumas reflexões, com base nos itens anteriores, identificando que a filosofia rapidamente revela sua propensão política e educacional e que o contexto analisado pode contribuir para se pensar questões filosóficas da educação contemporânea.

A cosmovisão precedente ao *logos* grego

O desejo de conhecer ou de buscar um sentido para o mundo circundante é inerente aos vários agrupamentos humanos em diferentes épocas e lugares. O ser humano diante de um mundo desconhecido, repleto de mistérios como o nascimento, a morte, a sucessão alternada entre dias e noites, as mudanças climáticas, entre outros, tem a necessidade de entender esse mundo. Essa necessidade é própria da condição humana, uma vez que o *homo sapiens* diante do medo, da admiração e do desconforto produzido pelo desconhecido precisa dar-lhe sentido. O *khaos* necessita ser ordenado para o ser humano encontrar o seu lugar no mundo e apaziguar as suas inquietações. O pensamento mítico tem cumprido essa função ordenadora, muito antes do surgimento do *cogito* filosófico ou da exaltação da ciência.

Ernst Cassirer, em sua obra *Filosofia de las Formas Simbólicas II: el pensamiento mítico* (1988), defende a tese que o mito é a forma mais primitiva de conformação espiritual do mundo, como afirma, "Mucho antes de que el mundo se dé a la consciencia como um conjunto de 'cosas' empíricas y como um complejo de 'propriedades' empíricas, se le da como um conjunto de potencias e influjos mitológicos" (1998, p.17). Os mitos resultam das experiências coletivas dos seres humanos, que não se reconhecem como produtores desses mitos, já que não têm consciência da projeção do seu eu subjetivo para os elementos do mundo. Segundo Cassirer, os "mitos" construídos por indivíduos, como, por exemplo, os "mitos platônicos", não podem ser considerados mitos genuínos. Em Platão, os "mitos" foram elaborados de forma livre, com finalidades ética e pedagógica definidas, de modo que o seu criador (Platão) não estava subordinado a sua criação. Já o mito verdadeiro não se reconhece a si mesmo como uma imagem ou metáfora; a sua imagem é a própria realidade. As emoções expressas são transformadas em imagens e essas imagens são a interpretação do mundo exterior e interior. Ou, como o autor explica em *O Mito do Estado*, "[...] com o

mito o homem começa a aprender uma nova e estranha arte: a arte de exprimir, e isso significa organizar, os seus instintos mais profundamente enraizados, as suas esperanças e temores" (Cassirer, 1976, p.64). Por isso, o pensamento mítico não deve ser compreendido como mera ilusão ou mentira, mas, sim, como uma forma de objetivação de uma dada forma de consciência da realidade, mais primária e de caráter específico.

Segundo Cassirer, embora exista uma diversidade de manifestações míticas entre os mais diferentes povos e em distintas épocas, devemos procurar pelo seu elemento comum, aquele que permite uma 'unidade na diversidade', como afirma,

> Os sujeitos do mito e os atos rituais são de uma infinita variedade; na verdade são incalculáveis e insondáveis. Mas os motivos do pensamento mítico e da imaginação mítica são, em certo sentido, sempre os mesmos. Em todas as atividades e em todas as formas de cultura humana encontramos uma "unidade na diversidade". (1976, p.53).

Esse elemento comum, essa unidade em meio à diversidade que Cassirer aponta, no caso do pensamento mítico, é "uma unidade de sentimento", que se fundamenta na "conscientização da universalidade e fundamental identidade da vida" (1976, p.53). A essência do mito não é regida pelo pensamento racional, mas pelo sentimento. A mente primitiva vê o mundo de forma específica, precisamente porque ela não estabelece, como o pensamento racional-científico, uma separação entre as diversas formas de vida e os elementos da natureza. A relação da mente primitiva para com a sua comunidade e para com a natureza é de profunda comunhão. Os sujeitos míticos não se concebem como entes separados do resto da natureza, mas como seres que se sentem unidos e participantes de um mesmo todo, em que os desejos, as sensações e as emoções manifestam-se por meio dos ritos. Nas palavras de Cassirer, o que encontramos na crença primitiva é

> [...] um profundo e ardente desejo dos indivíduos no sentido de se identificarem com a vida da comunidade e com a vida da natureza. Esse desejo é satisfeito pelos ritos religiosos. Aqui os indivíduos fundem-se num todo homogêneo. (1976, p.54).

O homem mítico se sente membro de uma única sociedade, a *"sociedade da vida"*. Nessa sociedade os seres humanos e todos os elementos da natureza estão no mesmo plano. O homem não se sente num nível superior a esse plano, não se sente numa situação privilegiada, mas sim se considera partícipe de um mesmo *kósmos*. Para que essa sociedade se mantenha é necessário renová-la constantemente. Essa renovação se dá através dos ritos. Os ritos de iniciação, assim como os ritos de vegetação, presentes em quase todas as sociedades primitivas, guardam uma estreita semelhança entre si. Ambos pertencem a um mesmo processo de regeneração da vida e representam a continuidade de um ciclo, do que deve morrer para renascer. Ou seja, existe um ritual específico por meio do qual, por exemplo, a criança deixa de ser criança e se torna adulta, assim como um ritual específico para garantir os ciclos das estações da natureza, e ambos estão indissociáveis do conjunto da vida humana. Para cada estação do ano há um ritual específico que garante a continuidade do ciclo.

> O mesmo ciclo da vida que aparece na sociedade humana e que constitui a sua própria essência aparece também na natureza. O ciclo das estações não é devido às forças meramente físicas. Está indissoluvelmente ligado à vida do homem. A vida e morte da natureza é parte integrante do grande drama da morte e ressurreição do homem. (1976, p.57).

Cassirer toma como exemplo o culto dionisíaco para apontar um sentimento que é comum não apenas a esse mito, mas também aos ritos mais primitivos e às religiões mais evoluídas. Que sentimento é esse? "É o profundo desejo de o indivíduo se libertar dos grilhões da sua individualidade, de mergulhar na corrente da vida universal, de perder a sua identidade, de ser absorvido pela natureza [...]"(1976, p.57) e, dessa forma, aproximar-se da divindade. Mas, segundo Cassirer, a mente grega, por seu caráter lógico, tinha

necessidade de explicar, justificar os elementos 'irracionais' do culto dionisíaco. Isso se deu pelos teólogos órficos que criaram a história do Dioniso Zagreu. Para Cassirer, a lenda de Dioniso é um exemplo característico da origem e do significado das produções míticas. Há um relato explicativo que, no entanto, não pode ser classificado nem como fenômeno físico ou histórico, tampouco como mera fantasia. A lenda mítica "refere-se a uma certa 'realidade'. Mas esta realidade não é física nem histórica: é *ritual*. Aquilo que se vê no culto dionisíaco é *explicado* no mito" (1976, p.58). Mas, adverte Cassirer, não devemos, com isso, concluir que o mito seja produto somente de processos intelectuais, pois o seu elemento originário reside em profundos sentimentos. Ocorre que, também, não podemos restringi-lo a elementos emocionais, uma vez que o mito, "não é uma simples emoção", mas "expressão dela", como arremata Cassirer: "A expressão de um sentimento não é o próprio sentimento – é a emoção tornada imagem" (1976, p.59).

Por meio da linguagem o ser humano objetiva suas percepções sensíveis. Percepção esta já carregada de significado, pois o homem não tem acesso a uma realidade "pura", em estado bruto, desprovida de sentido. O mito é, também, uma forma de objetivação, uma tentativa de explicação da realidade. Mas, enquanto o "[...] simbolismo linguístico conduz a uma objetivação das impressões sensoriais; o simbolismo mítico leva a uma objetivação de sentimentos" (1976, p.62). Pois, se nos ritos mágicos e nas cerimônias religiosas os homens agem de forma inconsciente, movidos por profundos sentimentos e fortes pressões sociais, no mito já temos um novo aspecto. "Mas se esses ritos se transformam em mitos aparece um novo elemento" (1976, p.62). Esse novo elemento é a busca de "significado" daquilo que se faz nos ritos. O ser humano busca saber os "porquês", já não se satisfaz somente com o agir, quer uma resposta; mesmo que essa resposta possa nos parecer fantástica, absurda ou improvável, o mais importante não é

o conteúdo da resposta, mas sim o fato de que a mesma pode apaziguar uma inquietação e fazer o homem encontrar o seu lugar no mundo.

Pode-se concluir, então, que o mito é a primeira forma que o ser humano utilizou para dar sentido ao mundo. Ele é um tipo de saber afetivo, coletivo e dogmático, trata-se de um relato, construído coletivamente, ainda que sem a consciência dessa construção. No pensamento mítico a força da tradição e do coletivo é muito intensa para que se desconfie de suas próprias concepções, porém, ele não deixa de ser uma forma de atribuir significado ao mundo, de ordenar o *khaos* e orientar a ação. Mas, a partir de um dado momento do processo histórico, essa explicação mítica, essa forma de saber de si e do mundo, começa a ser questionada por aqueles que seriam conhecidos como os primeiros filósofos, os pré-socráticos, preocupados em buscar a *arkhé*, o princípio fundamental das coisas. Doravante, são eles que buscam dar uma explicação sustentada em argumentos racionais para o existente.

A transição do mito à filosofia e a cidadania antiga

O declínio do pensamento mítico na Grécia é marcado pelo advento da filosofia, pela ascensão de um saber de tipo racional. Ela tem inicio na Mileto jônica, em princípio do século VI a. C., momento em que os primeiros filósofos – Tales, Anaximandro e Anaxímenes – iniciam um novo tipo de reflexão em relação à natureza. Esses primeiros filósofos perscrutam entender o *kósmos*, procuram uma cosmologia, uma racionalidade constitutiva do universo e não aceitam mais as cosmogonias míticas. Buscam a *arkhé*, o princípio primordial de todas as coisas e por se preocuparem com o conhecimento do mundo natural – *physis* – ficaram também conhecidos como físicos ou fisiólogos. A transição do pensamento mítico para o pensamento racional filosófico foi um processo lento e gradativo e não significou o desaparecimento das concepções míticas, uma vez que o mito possui um

caráter perene. Mas, como foi possível o surgimento dessa busca de explicação racional para o existente, em oposição ao pensamento mítico?

Fatores como a intensificação das viagens marítimas e do comércio, o uso da moeda, a utilização da escrita, a fixação das leis pela escrita e, sobretudo, o nascimento das cidades-estado contribuíram para a emergência de um tipo de pensamento que não apenas questiona o mito, mas, também, irá refletir sobre o poder político e a organização social. Segundo Jean-Pierre Vernant, em *As origens do pensamento grego* (1998), essa transição foi propiciada pelas formas de organização social, política e econômica da cidade-estado. Como afirma,

> O aparecimento da *polis* constitui, na história do pensamento grego, um acontecimento decisivo. Certamente, no plano intelectual como no domínio das instituições, só no fim alcançara todas as suas consequências; a *polis* conhecerá etapas múltiplas e formas variadas. Entretanto, desde o seu advento, que se pode situar entre os séculos VIII e VII, marca um começo, uma verdadeira invenção; por ela, a vida social e as relações entre os homens tomam uma forma nova, cuja originalidade será plenamente sentida pelos gregos. (1998, p.41).

O autor comprova suas afirmações realizando uma análise histórica e filosófica do pensamento e da organização social dos gregos, salientando a queda do poder micênico, no século XII a. C., com a invasão das tribos dóricas e os seus consequentes desdobramentos. Esse fato faz sucumbir a dinastia de Micenas, uma vez que destrói a vida social de uma realeza, que se encontrava orbitando em torno do palácio, que tinha ao centro um rei considerado divino. O rei ocupava o cume da organização social, recebia o título de *ánax* e sua autoridade se exercia nas esferas militar, econômica e religiosa. A queda do reino do *ánax* inaugura uma nova fase da civilização grega em que várias transformações sociais irão repercutir no pensamento grego.

> A queda do poder micênico, a expansão dos dórios no Peloponeso, em Creta e até em Rodes inauguram uma nova idade da civilização grega. A metalurgia do ferro sucede à do bronze. A incineração de cadáveres substitui numa larga escala a prática da inumação. A cerâmica transforma-se profundamente: deixa as cenas da vida animal e vegetal por uma decoração geométrica. (1998, p.33).

Com a queda do poder micênico e a expansão dos dórios surgem novos valores e uma nova forma de organização social e de resolução dos conflitos.

> Desaparecido o ánax que, pela virtude de um poder mais que humano, unificava e ordenava os diversos elementos do reino, novos problemas surgem: como a ordem pode nascer do conflito entre grupos rivais, do choque das prerrogativas e das funções opostas? Como uma vida comum pode apoiar-se em elementos discordantes? Ou – para retomar a própria fórmula dos Órficos – como, no plano social, o uno pode sair do múltiplo e o múltiplo do uno? (1998, p.38).

Nessa nova estrutura social que vai se configurando, o palácio deixa de ser o centro da cidade, e a praça pública vai ganhando importância. A vida social passa a ser marcada por duas entidades divinas opostas: *Eris* (Poder de conflito) e *Philia* (Poder de união). As ideias de concorrência e de disputa se unem à ideia de união e dependência social, assim o espírito de *agón*, de combate organizado e sujeito a certas regras, manifesta-se em vários domínios, como na guerra, na esfera religiosa e também na política. Na esfera política, o discurso e a oratória são as armas deste combate, cujo palco é a praça pública, a *ágora*.

Na ágora, a palavra deixa de ser uma fórmula exata e fica exposta ao debate, manifesta-se de forma autônoma. A palavra passa a ser tão valorizada que os gregos a transformaram numa divindade, *Pheitó*, que representa a força, a capacidade da persuasão. Não mais a palavra de ordem do rei divino, mas a palavra humana buscando – por meio do conflito, da discussão e da persuasão – um sentido e um convencimento. A palavra não é mais uma forma justa, *a priori*, mas está exposta a contestação. A polêmica, a discussão, a

argumentação são as regras do jogo intelectual e político que é praticado a luz do sol, na ágora, e tem como juiz o público, os cidadãos. Os conhecimentos, os conteúdos da cultura, não ficam mais restritos ao palácio, são agora expostos em praça pública e submetidos à apreciação de todos, possuem um caráter de publicidade e passam a ser objeto de análise e de interpretação.

É neste contexto que surge o cidadão da *polis*, o *polítikós*. "Esse quadro urbano define efetivamente um espaço mental; descobre um novo horizonte espiritual. Desde que se centraliza na praça pública, a cidade já é, no sentido pleno do termo, uma *polis*" (Vernant, 1998, p.38).

Os valores, os conhecimentos, as técnicas mentais são colocadas em praça pública, expostas a crítica e não são mais guardados como garantia de poder. A polêmica, a discussão, a argumentação são as regras do jogo intelectual e político. A escrita, que foi emprestada dos fenícios e modificada, permite perenizar a cultura, torná-la pública e, ao mesmo tempo, refletir os seus conteúdos. A *dike* (Justiça) pode ser fixada em forma de leis e garantir sua permanência de forma comum a todos, não dependendo mais da arbitrariedade do monarca.

Os cidadãos considerados como "semelhantes" uns em relação aos outros é outro aspecto que caracteriza o universo da *polis*. Essa semelhança une os gregos pela *Philia* (união, amizade) e é ela que garante a unidade da *polis*. A ideia de semelhança se converterá em igualdade no plano político, no conceito de isonomia, de mesma participação no poder entre os cidadãos. As leis escritas são as mesmas para todos cidadãos e os mesmos deveriam segui-las e, também, participar dos tribunais e das assembleias, segundo Vernant:

> Todos os que participam do Estado vão definir-se como Hómoioi, semelhantes, depois, de maneira mais abstrata, como Isoi, iguais. Apesar de tudo o que os opõe no concreto da vida social, os cidadãos se concebem, no plano político, como unidades permutáveis no interior de um sistema cuja lei é o equilíbrio, cuja norma é a igualdade. Essa imagem do mundo humano encontrará no século VI sua expressão rigorosa num conceito, o de isonomia: igual participação de todos os cidadãos no exercício do poder. Mas

> antes de adquirir esse valor plenamente democrático e de inspirar, no plano institucional, reformas como as de Clístenes, o ideal de isonomia pôde traduzir ou prolongar aspirações comunitária que remontam muito mais alto, até as origens da polis. (1998, p.49).

O sistema político ateniense passou por várias reformas antes de atingir a isonomia referida acima, isto é "igual participação no exercício do poder". Entre os séculos IX a VI a.C. o regime em Atenas foi o aristocrático, os chamados eupátridas, que significa "bem nascidos" ou nobres, tinham a posse da maior parte das terras e o governo era realizado de acordo com os seus interesses. Na outra ponta da sociedade estavam os muitos camponeses e artesões pobres que poderiam ser escravizados por dívidas (Cf. Funari, 2013, p.33).

Na medida em que os contatos e as transações comerciais cresciam, uma parte do *demos*, ou seja, da população, passou a ter ascensão econômica, em especial o grupo dos comerciantes, que entre os séculos VII e VI a.C. tiveram seus rendimentos ampliados. Como geralmente ocorre, quando uma classe ou grupo adquire poder econômico, a classe de comerciantes passa, também, a reivindicar maior participação no poder político. Dessa forma, surge a pressão por reformas políticas, que passaram a ocorrer. Em 621 a.C. o legislador Drácon foi o responsável por fixar leis na forma escrita, que seriam aplicáveis a todos, substituindo a simples oralidade das mesmas que existiam até então. Dada à condição extremamente severa dessas leis, o termo "draconiano" tornou-se conhecido como sinônimo de medida desumana ou drástica. Posteriormente, em 594 a.C., a reforma do arconte ateniense Sólon,

> [...] favoreceu o desenvolvimento econômico da indústria e do comércio, cancelou dívidas dos cidadãos pobres e acabou com o sistema de escravidão por endividamento, segundo o qual os atenienses pobres deviam pagar suas dívidas com o trabalho escravo. Sólon conferiu mais poderes à assembleia popular dos cidadãos (Eclésia) e vinculou os direitos políticos às fortunas e não mais aos privilégios de sangue ou às ligações familiares. (Funari, 2013, p.33).

Entre os séculos VII e V a. C. Atenas passará por várias modificações protagonizadas por legisladores, que buscavam resolver o conflito de interesses que se intensificava naquele momento. Começando por Dracon e passando por Sólon, Pisístrato e culminando com Clístenes e Péricles a transição do poder aristocrático para o democrático se consolida.

> Em Atenas, este regime político atingiu seu pleno desenvolvimento no tempo de Péricles, que se tornou líder dos democratas em 469 a.C. Nessa época, os cargos políticos ligados à redação das leis e sua aplicação tornaram-se legalmente acessíveis tanto aos cidadãos ricos como aos pobres, e as palavras justiça e liberdade passaram a ser referenciais importantes no imaginário ateniense. Entre 440 e 432 a.C., Péricles comandou a construção de diversos edifícios monumentais na cidade que se tornou o centro artístico, econômico e intelectual da Grécia. (Funari, 2013, p.35).

A democracia ateniense era direta, o que significa que todos os cidadãos podiam participar das decisões discutidas na assembleia popular (Eclésia). Mas quem eram os considerados cidadãos neste contexto?

> Em Atenas, eram considerados cidadãos apenas os homens adultos (com mais de 18 anos de idade) nascidos de pai e mãe atenienses. Apenas pessoas com esses atributos podiam participar do governo democrático ateniense, o regime político do "povo soberano". Os cidadãos tinham três direitos essenciais: liberdade individual, igualdade com relação aos outros cidadãos perante a lei e direito a falar na assembleia. (Funari, 2013, p.36).

A igualdade dos *politikós*, dos cidadãos atenienses, tem o amparo das leis. Eram cidadãos os nascidos em Atenas, do sexo masculino e que tivessem cumprido o serviço militar. Dessa forma, muitos ficavam de fora como as mulheres, as crianças, os estrangeiros e os escravos. [1] Aqueles que não eram *politikós* eram considerados *idiotikós* (do prefixo gr. *idio*, próprio, particular), no

[1] Estima-se que em 431 a.C., em Atenas, havia cerca de 310 mil habitantes. Desses: "172 mil *cidadãos* com suas famílias, 28.500 *estrangeiros* com suas famílias e 110 mil *escravos*" (Funari, 2013, p.38). Calcula-se que desse montante aproximadamente 13,5%, cerca de 42 mil pessoas, eram cidadãos com plenos direitos.

sentido de só se preocuparem consigo mesmo e não com as questões públicas. As leis, que foram paulatinamente instituídas e redigidas, valem para todos os cidadãos, que, por sua vez, podem fazer parte dos tribunais e das assembleias. Estas leis substituem o uso da violência para resolver os conflitos, situação em que os fortes triunfam e impõem seus interesses (Cf. Vernant, 1988, p. 73).

Essa dessacralização do poder e do saber está relacionada ao universo e a ordem da cidade em que se faz presente uma racionalização da vida social. Devido às estruturas sociais e mentais, características da *polis*, cidade grega, desenvolve-se o pensamento racional filosófico. Diante desse quadro exposto, pode-se concluir, com Vernant, que as várias transformações gestadas, que culminaram com a *polis* democrática, trouxeram em seu bojo as condições para a emergência do pensamento racional filosófico, ou seja, que a filosofia é filha da polis grega.

A filosofia possui, portanto, uma data e um lugar de nascimento. O lugar foi a magna Grécia, que compreendia além do território continental, as várias colônias gregas, especificamente a cidade de Mileto onde viveu Tales, o primeiro filósofo. A data de nascimento da filosofia costuma ser estabelecida entre o final do século VII e início do VI a.C. (Cf. Chaui, 2003, p. 37). Segundo Vernant (1990):

> Tudo começou no início do século VI a.C., na cidade grega de Mileto, no litoral da Ásia menor, onde os jônios estabeleceram colônias ricas e prosperas, No espaço de cinquenta anos sucederam-se três homens, Tales, Anaximandro e Anaxímenes, cujas pesquisas são bastante próxima pela natureza dos problemas abordados e pela orientação espiritual para que os tenham considerado, desde a Antiguidade, como os formadores de uma única e mesma escola. (1990, p. 476).

Há quem sugira uma data mais específica para o nascimento da filosofia: 28 de maio de 585 a.C., data em que ocorreu um eclipse solar previsto por Tales.[2] Fato que lhe deu certa fama, além de ser uma

[2] Cf. Weischedel, 2006, p. 19

demonstração inequívoca de que a razão filosófica pode compreender o mundo a sua volta e fazer previsões em relação aos fenômenos. E o que propiciou que o ser humano começasse a filosofar? Platão, no *Teeteto* (155 d), afirmou que a Filosofia começa com o *thaumázein*, com o admirar-se com o espantar-se diante de alguns fenômenos, tese reafirmada por Aristóteles em sua *Metafísica* (982 b13). Pode-se considerar que no pensamento mítico também se identifica a manifestação do *thaumázein* como a mola propulsora para a busca de respostas, mas os efeitos produzidos no mito e na filosofia levam a distintas elaborações, conforme explica Vernant:

> No mito, *thâuma* é o "maravilhoso"; o efeito de assombro que ele provoca é o sinal da presença nele do sobrenatural. Para os milésimos, a estranheza de um fenômeno, em vez de impor o sentimento do divino, propõe-no ao espírito em forma de problema. O insólito não fascina mais, ele mobiliza a inteligência. De silenciosa veneração, a admiração faz-se questionamento. Interrogação. (1990, p. 481).

Enquanto para a consciência mítica a admiração produz o assombro e uma resposta sobrenatural, no pensamento filosófico a admiração propicia a visão de um problema e a busca de resposta racional. Enquanto as respostas produzidas pela consciência mítica configuram-se como verdades advindas de tempos remotos, cujos conteúdos não são questionados, o pensamento filosófico caracteriza-se pelo questionamento, pela investigação e argumentação racional para explicação da realidade. Destarte, a verdade sustentada na força da tradição não mais satisfaz os precursores da filosofia. Embora o conteúdo da explicação, desses primeiros filósofos, tenha certa semelhança com o mito a forma de explicar é diferente, ou seja, é uma forma investigativa apoiada no *logos*, na razão, característica que os coloca em uma direção oposta ao do pensamento mítico.

Democracia antiga e reflexos na educação

Nos tempos homéricos (séculos XII a VIII a. C.), assim como no período arcaico (séculos VIII a VI a. C.), prevaleceu, de um modo geral, um ideal de educação que visava à formação da aristocracia guerreira e tinha os seus parâmetros, sobretudo, nas ações heroicas retratadas na *Ilíada* e na *Odisseia*, de Homero. O guerreiro deveria ter virtude, conceito que possui,

> [...] nesse período, o sentido de força e coragem, atributos do "guerreiro belo e bom", aos quais se acrescentam a prudência, a lealdade, a hospitalidade, bem como a honra, a glória e o desafio à morte.
> [...]
> No período arcaico, que se seguiu aos tempos homéricos, e também na época clássica, ainda prevalecia a influência da cultura das epopeias na educação. Ao relatar as ações dos deuses, transmitiam os costumes, a língua, os valores éticos e estéticos. (Aranha, 2006, p. 63).

Já o período clássico da civilização grega, que compreende os séculos V e IV a.C., é considerado o momento de apogeu da sociedade grega, com marcante desenvolvimento nas esferas da arte, filosofia, literatura, que deixou um legado importante para o mundo ocidental. É o período em que o regime político democrático encontrou seu pleno desenvolvimento, com Péricles no poder, em Atenas. Esse contexto traz seus reflexos no âmbito da educação.

Na Grécia, as *polis*, cidades-estado, possuíam autonomia política e também a educação variou entre elas. Dois modelos clássicos de educação foram o de Esparta e de Atenas. Esparta, a partir do final do século VII a.C., passou a privilegiar a formação militar para a defesa da *polis*, visava a formação de soldados resistentes e obedientes, acostumados a vida comunitária e capazes de sacrificar a própria vida em defesa da pátria. Já em Atenas, a partir do século VI a.C., se é correto afirmar que a educação também visava a defesa da *polis*, deve-se acrescentar que este não foi seu único objetivo, uma vez que essa "[..] formação não se centrou exclusivamente no treino físico e na preparação militar, mas evoluiu para um sistema educativo que visava o

desenvolvimento harmónico das faculdades" (Ferreira, 2011, p. 25), que compreendia o exercício físico, a aprendizagem de música e de gramática.

A escola de primeiras letras ou escola primária surge aproximadamente no ano 600 a. C., em Atenas e nela, segundo Brandão,

> [...] um humilde mestre-escola "reduzido pela miséria a ensinar", leciona as primeiras letras e contas. O menino escravo, que aprende com o trabalho a que o obrigam, não chega sequer nessa escola. O menino livre e plebeu em geral para nela. O menino livre e nobre passa por ela depressa em direção aos lugares e graus onde a educação grega forma de fato o seu modelo de "adulto educado". (1994, p.40).

Brandão, na sequencia, cita um trecho do legislador Sólon em que fica evidenciado o caráter dualista da educação ateniense:

> As crianças devem, antes de tudo, aprender a nadar e ler; em seguida, os pobres devem exercitar-se na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação, e entregar-se a filosofia, à caça e à frequência aos ginásios. (1994, p.40).

Dessa forma, enquanto aos pobres caberiam aprender um oficio que lhes garantissem a subsistência, os "nascidos de pais nobres" (eupátridas), como não tinham preocupação com a sobrevivência, poderiam continuar seu processo de aperfeiçoamento para a vida e para o exercício do poder.

Mas algumas transformações na vida social e econômica repercutirão no âmbito da educação. Na assembleia democrática é necessário falar bem, saber argumentar. A aristocracia eupátrida, os "bens nascidos" tinham *skholê*, ou seja, *ócio*, "escola",[3] tempo livre para se dedicarem aos estudos, a formação e, consequentemente, estariam mais preparados para fazer valer os seus interesses nos debates da ágora. Já o grupo dos comerciantes tinha *negócio*, ou seja, a "negação do ócio", uma vez que os seus afazeres lhes preenchiam o

[3] Ócio, do gr. *skholê*, palavra que tem entre os seus significados o de "tempo livre" e está na origem da palavra escola.

tempo. Mas à medida que o grupo dos comerciantes tem os seus rendimentos ampliados, com a intensificação comercial, sentiram necessidade de fazer valer seus interesses na ágora. Para essa empresa precisam aprimorar-se no debate político. Dessa forma, a atividade dos sofistas vem ao encontro dos comerciantes mais ricos, que passam a contratar os serviços desses.

> Os sofistas elaboraram o ideal teórico da democracia, valorizada pelos comerciantes em ascensão, cujos interesses passaram a se contrapor aos da aristocracia rural. Nessas circunstâncias, a exigência que os sofistas satisfazem na Grécia de seu tempo é de ordem essencialmente prática, voltada para a vida, pois iniciavam os jovens na arte da retórica, instrumento indispensável para que os cidadãos participassem da assembleia democrática. (Aranha & Martins, 2009, p. 152).

Ao cobrarem pelas suas aulas os sofistas a tornam acessível para aqueles que pudessem pagar. Assim, não só os comerciantes se beneficiaram da educação dos sofistas, mas também a própria aristocracia, que por ser rica poderia dispor de seus serviços e se aprimorar ainda mais para a atividade política.

> A antiga educação aristocrática, baseada no conhecimento dos poetas antigos não correspondia às necessidades de uma polis democrática. Pelo contrário, os sofistas estabeleceram um currículo de estudos e diziam-se detentores de um saber que eram capazes de comunicar aos ouvintes: um saber que lhes permitiria afrontar todas as questões e realizar, por conseguinte, uma brilhante carreira política. O seu ensino, essencialmente pragmático, fornecia aos jovens discípulos as técnicas de argumentação e persuasão indispensáveis para se poderem impor na vida quotidiana, nos tribunais e na Assembleia. Mas devido ao alto custo das lições, o acesso a esse ensino ficava restringido às classes sociais mais elevadas, em especial à aristocracia. (FERREIRA, 2011, p. 38).

Segundo Jaeger (2003), é com os sofistas "[...] que a *paidéia*, no sentido de uma ideia e de uma teoria consciente da educação, entra no mundo e recebe um fundamento racional" (2003, p. 348). Os sofistas, segundo ele, "foram considerados os fundadores da ciência da educação" (2003, p. 348),

pois foi com eles que os fundamentos da pedagogia foram estabelecidos de modo consciente e duradouro. E segundo Ferreira, os sofistas

> [...] criam um currículo de estudos que podemos considerar o embrião das futuras sete artes liberais, o *trivium* e o *quadrivium* da Idade Média. Em parte herdado dos Pré-socráticos, em especial dos Pitagóricos, e em parte criado por si, esse currículo era constituído por disciplina do foro literário (criação sua: gramática, dialética, retórica) e do domínio científico (herdado: geometria, aritmética, astronomia e música). (2011, p. 36).

Mas apesar da importante contribuição dos sofistas, em formar para a democracia, eles também receberam críticas de Sócrates, Platão e Aristóteles. Essas críticas eram feitas pelo fato dos sofistas cobrarem para ensinar e, também, por defenderem certo relativismo e não se preocuparem com a busca da verdade, como fazia Sócrates. Alguns dos sofistas mais conhecidos foram Híppias, de Élis; Górgia, de Leôncio; Protágoras, de Abdera, entre outros. Este último é citado no diálogo *Teeteto*, de Platão: Sócrates diz a Teeteto que para Protágoras "[...] o homem é a medida de todas as coisas, da existência das que existem e da não existência das que não existem" (2001, p. 49), sustentando com essa tese o relativismo de todo conhecimento. Mas é no diálogo *Sofista*, que a crítica de Platão se faz mais explicita e elaborada. Na introdução do referido texto, os tradutores assim resumem as teses de Platão sobre os sofistas:

> O sofista é um caçador de tipo muito especial. Graças a bons salários e a palavras mágicas, conseguem os sofistas atrair os jovens ricos e de boa sociedade à aparência da verdade e da virtude. O sofista é, também, um disputador que faz longos discursos sobre todas as coisas e que, dessas coisas possui apenas, uma aparência de conhecimento. O sofista opõe, deste modo, a aparência à realidade. (Paleikat & Costa, 1961, p.171).

Essas críticas produziram por muito tempo uma visão negativa em relação aos sofistas, mas os mesmos passaram a ser reavaliados a partir do século XIX, graças ao trabalho de recuperação desse pensamento feito por

Hegel. Cabe também considerar que os sofistas não eram ricos e não podiam se dedicar ao ócio desinteressado como fazia a aristocracia, uma vez que precisavam de rendimentos para sobreviver. (Cf. Aranha & Martins, 2009, p. 151).

Pode-se afirmar que a educação na Grécia antiga surge entrelaçada as relações de poder. As lições ministradas pelos sofistas visavam formar o cidadão apto para participar de modo mais consequente das atividades políticas da ágora, mas era uma educação para aqueles que pudessem pagar por ela. Já Sócrates dizia realizar, como sua mãe, Fenareta, uma *maiêutica*, ou seja, uma arte de parir, mas enquanto sua mãe ajudava a parir corpos, Sócrates ajudava a trazer à luz as ideias. Sócrates está em busca de conceitos verdadeiros e universais e, dessa forma, se diferencia dos sofistas. Segundo Aristóteles (*Metafísica*), Sócrates foi o primeiro a dedicar-se em estabelecer definições. O que é definir algo? É justamente dizer o que esse algo é independentemente das suas particularidades, é definir o que é essencial e o que é acidental. É dizer o que esse algo é e o que esse algo não é. Assim, a sua *maiêutica* é a busca de parir conceitos universais, de buscar a *epistéme*, o verdadeiro conhecimento, que superasse a *doxa*, as opiniões, que não penetram na essência das coisas. Este é, de um modo geral, o próprio papel da educação: a passagem da *doxa* para a *epistéme*, do mundo da aparência para o mundo do conhecimento. Sócrates julga tão importante a busca do conhecimento que adota o imperativo délfico – "conhece-te a ti mesmo" – como *leitmotiv* de sua filosofia, ao lado de mais duas de suas máximas: "uma vida sem exame não vale a pena ser vivida", ou seja, tudo o que fazemos ou deixamos de fazer deve ser perscrutado e o "só sei que nada sei", pressuposto básico inicial adotado em suas indagações. Sua preocupação e com o conhecimento de si e das coisas humanas e para isso adota o diálogo como forma de investigação. Essa arte socrática era realizada gratuitamente, nas

praças e nas ruas de Atenas, necessitando apenas que o interlocutor tivesse tempo e disposição para acompanhá-lo.

Essa contraposição entre os sofistas e Sócrates permite identificar algumas inter-relações entre a política, a educação e a filosofia e, tanto a atividade dos sofistas, quanto a socrática não devem ser menosprezadas, pois cumpriram com determinadas funções em seu contexto e ainda contribuem quando se pensa os *meios* e os *fins* da educação contemporânea.

Considerações finais

Ao longo do artigo, buscou-se demonstrar que o mito não deve ser compreendido como mera ilusão ou mentira, mas sim como uma forma de objetivação da realidade mais primária e de caráter específico. Ele é um tipo de saber afetivo, coletivo e dogmático, trata-se de um relato construído coletivamente, mas sem a consciência dessa construção. No pensamento mítico a força da tradição e do coletivo é muito intensa para que se desconfie de suas próprias concepções, apesar disso não deixa de ser uma forma de atribuir significado ao mundo, de ordenar o caos e orientar a ação. Mas chega um momento no decorrer do processo histórico que a explicação mítica passa a ser questionada, por aqueles que seriam conhecidos como os primeiros filósofos, pelos denominados pré-socráticos.

Segundo Jean-Pierre Vernant (1998), essa transição foi propiciada pelas formas de organização social, política e econômica da cidade-estado. A transição do pensamento mítico para o pensamento racional filosófico foi um processo lento e gradativo e não significou o desaparecimento das concepções míticas. A intensificação das viagens marítimas e do comércio, o uso da moeda, a utilização da escrita, a fixação das leis pela escrita e o nascimento das cidades-estado contribuíram para a reflexão sobre o poder político e a organização social, assim como para o questionamento do mito.

Embora existam muitas diferenças entre o pensamento mítico e filosófico pode-se identificar um ponto comum: ambos buscam explicar o desconhecido. Mas o próprio fato dos filósofos desconfiarem das explicações míticas e buscarem respostas apoiadas em outros pressupostos – no *logos* – já os coloca em uma direção que os distancia da consciência mítica. Os primeiros pensadores buscam entender o *kósmos*, procuram uma cosmologia, uma racionalidade constitutiva do universo e não mais uma cosmogonia, como no pensamento mítico. Buscam a *arkhé*, o princípio primordial de todas as coisas. Embora tenham existido entre esses filósofos várias explicações para o princípio primordial, e cada qual argumente que a sua teoria é a verdadeira, é importante salientar que nesse período o pensamento mítico é algo que não mais convence.

Essa dessacralização do poder e do saber está relacionada ao universo e a ordem da cidade em que se faz presente uma racionalização da vida social. É o advento da *polis*, devido às estruturas sociais e mentais características da cidade grega, que possibilita o nascimento e desenvolvimento do pensamento racional filosófico. Portanto, as várias transformações gestadas, que culminaram com a *polis* democrática, trouxeram em seu bojo as condições que permitiram a emergência do pensamento racional filosófico, ou seja, na concepção de Vernant (1998), a filosofia como filha da polis grega.

No âmbito da educação, observa-se o dualismo existente entre cidadão e não cidadão e, também, entre cidadão rico e cidadão pobre. Em Atenas do século V a.C., enquanto os pobres tinham que aprender um oficio que lhes garantissem a subsistência, os "bem nascidos" (aristocratas), que não tinham preocupação com a sobrevivência, poderiam continuar seu processo de aperfeiçoamento para a vida e para o exercício do poder.

A participação na assembleia democrática ateniense estava garantida a todos aqueles considerados cidadãos. Mas quem tinha melhores condições de fazer valer os seus interesses? Aqueles que estivessem melhor preparados. Por

conseguinte, o pressuposto para o exercício do poder era ter *skholê*, ócio, "escola", isto é, o tempo livre necessário ao aprimoramento intelectual. Como foi visto, a aristocracia dispunha de *skholê*. Mas no desenvolvimento do processo histórico a ascensão econômica dos comerciantes faz com que eles desejem participar de modo mais consequente das decisões da ágora. Dessa forma, a atividade dos sofistas vem ao encontro dos interesses dos comerciantes mais ricos, que passam a contratá-los a fim de obter melhor preparo para o debate democrático. Conforme foi abordado, apesar da importante contribuição dos sofistas em formar para a democracia, eles também receberam críticas de Sócrates, Platão e Aristóteles. Esses criticam o fato dos sofistas cobrarem para ensinar e, também, por defenderem certo relativismo e não se preocuparem com a busca da verdade.

O caminho do mito a filosofia se entrelaça com os acontecimentos da esfera social, política e econômica. A filosofia, por sua vez, revela, rapidamente, sua propensão política e educacional. A história mostra que a educação sistematizada é uma consequência da crescente complexidade da sociedade e não o contrário e, também, que a desigualdade social reflete na desigualdade educacional, de modo que existem inter-relações entre sociedade, poder e educação. As atividades realizadas por Sócrates e pelos sofistas, no âmbito filosófico-formativo, não devem ser negligenciadas pelo pensamento filosófico-educacional. Elas ainda inspiram interrogações e reflexões para a contemporaneidade, a saber: Para que devemos educar as novas gerações? Qual é o ser humano que pretendemos formar? Por quê? Como?

Referências

ABBAGNANO, N. & VISALBERGHI, A. **Historia de la pedagogia.** México-Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 1999.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia.** 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando:** Introdução à Filosofia. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ARISTÓTELES. Metafísica. Trad. Vincenzo Cocco. In: Coleção **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BEINOIT, H. **Sócrates:** o nascimento da razão negativa. São Paulo: Moderna, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 15ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CASSIRER, E. **Filosofia de las Formas Simbólicas II:** el pensamiento mitico. Trad. Armando Morones. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

_____. **O Mito do Estado.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

CHAUI, M. **Convite à filosofia.** 13ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

FERNANDES, V. **Filosofia, ética e educação na perspectiva de Ernst Cassirer.** 2006. 173 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

FUNARI, P. P. **Grécia e Roma.** 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PORTA, M. A. G. **A filosofia a partir dos seus problemas.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

JAEGER, W. **Paideia:** a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

JAPIASSÚ & MARCONDES. **Dicionário básico de filosofia.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LEÃO, D. F.; FERREIRA, J. R.; FIALHO, M. C. **Cidadania e Paidéia na Grécia Antiga.** São Paulo: Annablume Clássica; Coimbra: CECH, 2011.

MACHADO, N. J. & CUNHA, M. O. (org.). **Linguagem, conhecimento, ação:** ensaios de epistemologia e didática. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

PLATÃO. **Diálogos: Teeteto, Crátilo.** Trad. Carlos Alberto Nunes. 3ª ed. Belém: EDUFPA, 2001.

_____. **Diálogos:** Fédon, Sofista, Político. Trad. Jorge Paleikat e João Cruz Costa. Porto Alegre: Editora Globo, 1961.

STARR, C. G. **O nascimento da democracia ateniense:** a assembleia no século V **a.C**.. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Odysseus Editora, 2005.

VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego.** Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. 10º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Mito e pensamento entre os gregos***:* estudos de psicologia e história. Trad. Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

WEISCHEDEL, Wilhelm. 5ª ed. **A escada dos fundos da filosofia.** Trad. Edson Dognaldo Gil. São Paulo: Editora Angra Ltda, 2006.

WOLFF, F. **Sócrates.** Trad. Franklin Leopoldo e Silva. 4ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

Concepções de professores de biologia, física e química sobre a aprendizagem baseada em problemas (ABP)

Conception of teachers of biology, physics and chemistry about the problem-based learning (PBL)

Mauro Antônio Moreno[1]
Prof. Dr. Márcio José dos Reis[2]
Prof. Dr. Paulo Sergio Calefi[2]

[1] Universidade de Franca
[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, mj.reis@ifsp.edu.br

Submetido em 29/01/2016
Revisado em 01/02/2016
Aprovado em 22/03/2016

Resumo: A metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma proposta que procura tratar os conhecimentos de forma inter-relacionada e contextualizada, que envolve os alunos em um processo ativo de reflexão e construção de seu próprio conhecimento. Este trabalho teve por objetivo investigar as concepções de professores de biologia, física e química sobre a ABP. Os sujeitos da investigação foram 11 professores da rede pública de ensino que participaram de um curso de extensão intitulado "a aprendizagem baseada em problemas nas aulas de biologia, física e química". Os resultados mostraram que os professores entendem a metodologia, acham-na interessante, mas, refutam em utilizá-la porque demanda uma formação mais abrangente.
Palavras chave: Aprendizagem baseada em problemas. Metodologia ativa. Formação de professores.

Abstract: Problem-Based Learning (PBL) is a methodology which seeks to address the knowledge in an inter-related and contextualized way which can be able to engage students in an active process of reflection and construction of their own knowledge. This study aimed to investigate the concepts of teachers of biology, physics and chemistry about the PBL. The research subjects were 11 teachers from public schools who attended a extension course entitled "Problem-Based Learning in classes of biology, physics and chemistry." The results showed that teachers understand the methodology, find it interesting, but, they refuse to use it because it requires a more comprehensive training.
Keywords: Problem based learning, Active methodology, Chemistry teaching.

Introdução

Reina nas escolas brasileiras o método de ensino "Tradicional", também denominado por Freire (2005) de "Educação Bancária". Neste ocorre uma transmissão acrítica do conhecimento aos alunos que precisam memoriza-lo e reproduzi-lo em provas. Entretanto, em muitos casos, os resultados deste processo são sofríveis, pois há uma elevada evasão dos estudantes do Ensino Médio e um baixo interesse/motivação destes alunos nas disciplinas da área de Ciências, além de baixo desempenho em exames de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que mostra que os alunos não conseguem analisar informações nas diferentes formas e a partir destas não conseguem formular respostas coerentes.

Em oposição à Educação Bancária existem as Metodologias Ativas nas quais os alunos são os protagonistas e os professores são os mediadores do processo de construção do conhecimento. Entretanto, apesar de propiciarem resultados mais condizentes com as propostas didático-pedagógicas de documentos oficiais, têm seu uso restringido pela concepção cristalizada de que para ser um bom professor o domínio de conteúdos específicos e de algumas formas de transmiti-los são suficientes.

Entre as Metodologias Ativas existem algumas que se fundamentam em problemas. Neste contexto, a Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP ou do inglês PBL, Problem-Based Learning - destaca-se como uma tendência mundial, no que tange a metodologias não tradicionais para o ensino de ciências em nível superior, principalmente em cursos da área de saúde. Caracteriza-se, essencialmente, por um método que se utiliza de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e de habilidades de solução de problemas, promovendo a aprendizagem de conceitos relacionados às áreas de conhecimento estudadas (RIBEIRO, 2005).

A metodologia consiste no confronto dos alunos com um problema aberto e qualitativo, o qual constitui o ponto de partida para a aprendizagem

de conceitos. O trabalho de compreensão dos princípios subjacentes ao problema e a sua resolução são desenvolvidos pelos alunos em grupos e visa a construção de conhecimento e o desenvolvimento de pensamento crítico. A elaboração do problema, que necessita estar relacionado às vivências/experiências dos alunos, é feita por um grupo de professores que deve elaborar situações que sejam capazes de utilizar a experiência dos alunos (conhecimentos prévios) como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos.

Diante dessas perspectivas, o objetivo no presente trabalho foi investigar as concepções de alguns professores de biologia, física e química, a respeito da ABP, após participarem de um curso sobre esta metodologia.

Revisão da Literatura

O método da APB foi baseado em estudos de caso inicialmente desenvolvidos na Universidade de Harvard no século XIX. A primeira instituição de ensino a implantar a ABP foi a Universidade de McMaster localizada na cidade de Hamilton no Canadá. Essa metodologia de ensino foi aplicada na Faculdade de Ciências Médicas, no final da década de 60, com o intuito de superar a defasagem entre os anos iniciais do curso, caracterizados por uma formação dominantemente teórica, e o início da prática médica de seus acadêmicos (Lopes, 2011). No Brasil, as primeiras IES (Instituições de Ensino Superior) a implantar o método ABP em seus currículos foram a Faculdade de Medicina de Marília em 1997 (Komatsu, 2003) e o curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 1998. Posteriormente, em 2005, a Escola de Artes, Ciências e Humanidades - EACH, conhecida como USP Leste, com o objetivo de desenvolver em seus estudantes uma forte formação acadêmica, científica e profissional, implantou em seu currículo a metodologia da ABP (Araújo; Sastre, 2009).

Ao contrário do que acontece no "ensino tradicional", em que inicialmente os conceitos são introduzidos, seguidos de um problema de aplicação, na ABP os alunos primeiramente são confrontados com um problema aberto e qualitativo, o qual constitui o ponto de partida para a aprendizagem. O conhecimento é adquirido por meio da atividade desenvolvida pelos alunos, em grupos, com vista à compreensão dos princípios subjacentes ao problema e à sua resolução. Os problemas, ainda que simulados, se relacionam com o dia-a-dia e facilitam a integração de aprendizagens de diferentes disciplinas, na medida em que os conhecimentos a tratar não são selecionados a priori, mas, são identificados durante a resolução do problema como necessários para resolvê-lo, independentemente da disciplina a qual pertence. Neste contexto, os princípios que fundamentam a ABP possuem características que parecem derivar das teorias de Ausubel, Bruner, Dewey, Piaget, Rogers e Freire (Ribeiro; Escrivão Filho, 2011). Sendo assim, caracteriza-se essencialmente por um método que se utiliza de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento de pensamento crítico e habilidades de solução de problemas, promovendo a aprendizagem de conceitos relacionados às áreas de conhecimento estudadas (Ribeiro, 2010). Para isso a ABP "utiliza cenários ou situações complexas para instigar estudantes a pesquisar soluções para problemas" e auxilia os alunos a se tornarem ativos e responsáveis pela sua própria aprendizagem (Andrade; Campos, 2005).

Na metodologia da ABP o problema é o ponto inicial do aprendizado e deve estar relacionado a um contexto que pode ser real ou hipotético-real, ou seja, que simule uma situação real. A elaboração do problema é feita por um grupo de professores que precisam elaborar situações problemas que sejam capazes de utilizar a experiência dos alunos (conhecimentos prévios) como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos.

Recentemente, dezenas de pesquisas têm contribuído para o desenvolvimento da teoria e prática da ABP (Ribeiro, 2008), como evidencia o número de trabalhos (368) apresentados no Congresso Internacional - PBL, organizado pela Rede Pan-Americana de Aprendizado Baseado em Problemas, na Universidade de São Paulo em 2010, o mais recente no momento do desenvolvimento desta pesquisa. Por outro lado ainda são incipientes as pesquisas envolvendo a aplicação da ABP na educação básica, pois no evento mencionado, somente 22 trabalhos (6%) envolviam a educação básica. Estes dados são reforçados por pesquisa realizada na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cujo resultado apresentou 24 trabalhos acadêmicos sobre ABP, dos quais, apenas quatro são voltados para a educação básica em nível médio, sendo três para o ensino de Ciências/Biologia e um para o ensino de Química. Destes, duas pesquisas tinham como foco principal o aluno e outras duas abordaram o professor como peça fundamental no processo.

Com relação a grupos de pesquisa sobre a utilização da ABP na educação básica, tem destaque artigos publicados por um grupo de pesquisa da Universidade do Minho, em Portugal (Leite; Esteves, 2006; Morgado; Leite, 2012). Seus objetivos são estudar as contribuições da utilização desta metodologia nas escolas de educação básica em Portugal, além de produzir um referencial acerca das concepções de professores e alunos, e também, das perspectivas com relação a sua implantação neste nível de ensino.

Notadamente, o trabalho com a metodologia ABP requer do professor uma concepção de ensino-aprendizagem que vai além da simples transmissão de conhecimentos disciplinares. Para isso, é imprescindível que o professor saiba trabalhar de forma interdisciplinar abordando o conhecimento de maneira contextualizada, utilizando-se de atividades que permitam a mobilização e elaboração de conhecimentos por meio de discussões e reflexões em grupo. Estes fundamentos e saberes são importantes para a

prática docente e principalmente para o trabalho com a metodologia ABP. Segundo Barrowss (2001) (apud Ribeiro; Mizukami 2004), o papel dos docentes aproxima-se ao do facilitador, do orientador e do coaprendiz. Nessa metodologia, os docentes concebem os cursos baseados em problemas do mundo real, delegam responsabilidade aos alunos e selecionam conceitos que facilitarão a transferência de conhecimentos pelos alunos, desencorajam uma única resposta correta, ajudando os alunos a delinearem questões, formularem problemas, explorarem alternativas e tomarem decisões eficazes.

No cenário brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional 9394/96 (Brasil, 1996) constitui um marco na política educacional quando prevê a articulação entre o que se aprende na escola e o mundo do trabalho. Por meio desta perspectiva a educação deve servir de preparação para o exercício da cidadania, sendo capaz de preparar o educando para continuar aprendendo, capacitando-o para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Presume-se, também, que a organização do ensino médio deve adotar metodologias de ensino e de avaliação que sejam capazes de estimular a iniciativa dos estudantes, proporcionando a compreensão do significado da ciência e o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que permeiam a sociedade moderna. Assim, um ensino de qualidade busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, contemplando o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje, sendo capaz de lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações (Brasil, 1999).

Apesar de toda essa preocupação, o ensino de biologia, física e química "tem sido alvo de uma série de críticas que questionam a seleção e a organização de seus conteúdos e métodos de ensino" (Andrade, 2007). Apesar dos conteúdos da biologia, da física e da química estarem intrinsecamente presentes no cotidiano, existe dificuldade em se contextualizar o

conhecimento discutido em sala de aula. Essas dificuldades são validadas por várias pesquisas que abordam o ensino de ciências e que têm demonstrado que a dificuldade de aprender conceitos científicos em sala de aula está muito relacionada à maneira pela qual o professor trata a disciplina, objeto do seu ensino (Mortmer, 2004; Schnetzler, 2004).

Dessa forma, a apresentação dos conceitos de forma descontextualizada torna o processo de aprendizagem pouco motivador. Diante deste contexto, mudanças nas metodologias utilizadas pelos professores se fazem necessárias, visto que, tais metodologias são apontadas como principal motivo para o desinteresse dos alunos. Segundo Santos (2005),

> As propostas mais inerentes, para o ensino de Ciências, têm como um dos pressupostos a necessidade do envolvimento ativo dos alunos nas aulas, em um processo interativo, professor-aluno, em que as concepções conceituais dos alunos sejam contempladas. Isso significa criar oportunidades para que eles expressem como veem o mundo, como entendem os conceitos, quais são as suas dificuldades.

Apontada por diferentes autores (Pozo, 1998; Perales, 2000; Oñorbe, 2003 *apud* Andrade, 2007) como estratégia para auxiliar a aprendizagem de conteúdos científicos, a escolha dessa metodologia se dá devido à sua importância e eficiência no processo de aprendizagem dos alunos (Santos, 2005), e nessa perspectiva, a metodologia ABP se apresenta como uma proposição metodológica para o ensino de Biologia, Física e Química que procura tratar os conhecimentos de forma inter-relacionada e contextualizada que envolve os alunos em um processo ativo de construção de seu próprio conhecimento e de reflexão que possa contribuir para tomadas de decisões e resolução de problemas.

Metodologia

Os sujeitos da investigação foram 11 professores - 6 de Ciências Biológicas, 3 de Química e 2 de Física - (designados P1 à P11) sendo 9 deles vinculados à rede pública de ensino, na Diretoria de Ensino de Franca. Esses professores participaram de um curso de extensão universitária intitulado "a aprendizagem baseada em problemas nas aulas de biologia, física e química", que foi elaborado segundo os aportes de Lambros (2004), cuja aplicação tem como foco a educação básica.

O curso foi dividido em 3 etapas. Na inicial, os professores tiveram o primeiro contato com a metodologia da ABP por meio do desenvolvimento de uma situação de aprendizagem centrada em um problema ambiental gerado pela indústria curtumeira, uma das principais atividades econômicas da cidade de Franca/SP. Segundo Lambros (2004), o cenário ou contexto problemático deve privilegiar a criação de situações problemas que sejam capazes de instigar e motivar o aluno, sendo que, a escolha da situação problema deve necessariamente partir de algo que faça parte do seu cotidiano. Há uma relevância regional devido ao grande impacto econômico da indústria curtumeira. A situação-problema que se apresenta na utilização da indústria curtumeira está relacionada à pratica de uma atividade ainda rudimentar sob o ponto de vista ambiental, gerando mal cheiro, e afetando toda a comunidade do entorno de tal indústria. A situação problema utilizada é transcrita no quadro a seguir.

Leia os trechos de notícias publicadas em jornais locais e formule questões que julgue pertinentes.

Você pode:

- formular questões mesmo sabendo a resposta.

- formular outras sobre dúvidas que gostaria de investigar.

*A poluição das águas dos córregos que cortam a cidade e região, encontram-se entre as águas mais poluídas do estado de São Paulo. A certeza da poluição pode ser conferida pelos próprios transeuntes das marginais da cidade, tanto visível, como pelo odor exalado pela água e pelos detritos carregados pelas mesmas. A CETESB (Companhia de Tecnologia e Saneamento Ambiental) aponta o Ribeirão dos Bagres... ...com uma qualidade imprópria, apresentando... o mais alto grau de poluição das águas (*Impactos Ambientais*).*

O engenheiro Ricardo Teixeira Pinto, 67, morador do Residencial Amazonas, se diz incomodado com o cheiro forte. "Constantemente esse cheiro paira aqui no bairro. É um cheiro desagradável. Essa semana, por exemplo, tive ânsia de vômito, acordei às três da manhã muito mal, com dor de cabeça. Minha mulher e minha filha também". Moradores de outros bairros próximos ao Distrito Industrial também reclamam do odor. Trabalhador da construção civil, Adriano Francisco dos Santos, que mora no Jardim Esmeralda, disse que o cheiro se intensifica no final da tarde. "Minha mulher está grávida e tem passado muito mal por causa do cheiro forte e foi parar no hospital" (Mulinari, 2012)[1].

Na etapa seguinte, os professores discutiram os fundamentos teóricos da ABP e, na etapa final, tiveram a tarefa de elaborar e avaliar uma situação de aprendizagem baseada na ABP. A coleta de dados se fez por meio de observação e registro e também pela produção dos professores. Na fase final de coleta de dados os participantes passaram por uma entrevista

[1] Impactos Ambientais. Disponível em http://educar.sc.usp.br/biologia/prociencias/cp/Franca/impact.htm. Acesso em 07/05/2012. MULINARI, R., Cheiro de resíduos dos curtumes volta a atormentar os francanos. Comércio da Franca, Franca/SP, 31 mar. 2012. Disponível em <http://www.gcn.net.br/jornal/index.php?codigo=166000>. Acesso em 07/05/2012.

semiestruturada. A importância de se saber as concepções que tem os professores sobre a ABP se dá pelo intuito de propor uma atividade de ensino não tradicional. Para tanto, é necessário conhecer e analisar como é entendida e concebida por um grupo de docentes em atividade. Ainda, faz-se necessário saber o que os professores pensam da metodologia em relação à sua contribuição para o ensino. Queremos, portanto, colocar para a comunidade cientifica o que os professores pensam da metodologia, buscando respostas essencialmente para a seguinte pergunta: Dá certo ou não o uso da metodologia ABP?

Resultados e Discussões

Ao serem perguntados se a metodologia da ABP poderia ser usada como metodologia de ensino-aprendizagem em suas aulas, todos os professores concordaram que sim de forma consensual, porém, com algumas restrições, como bem exemplificado na fala da professora P10 "nem em todas as aulas eu poderia fazer está prática", o que se deve ao fato de que o trabalho com a ABP demanda tempo bastante considerável tanto para a sua elaboração como também para a sua aplicação em sala de aula, fato que, de acordo com os professores, torna-se inviável a utilização da ABP em todas as aulas.

Sob o mesmo ponto de vista, de acordo com o professor P1:

> Eu trabalharia um PBL na minha aula, num período que não fosse o período de aula dos alunos. Eu divulgaria e trabalharia com os alunos interessados, porque eu acho que para o aluno trabalhar e ter um resultado legal e ser interessante necessita de certa maturidade e interesse, coisa que nem todos os meus alunos tem.

Indagado sobre a viabilidade de se utilizar a ABP como metodologia principal, o professor P1 acrescenta que:

> Talvez até fosse viável. Mas eu ainda não tenho experiência para trabalhar com o PBL, eu teria que digamos assim, trabalhar dessa forma como se fosse um curso de extensão no contra período

> escolar e quem sabe adquirir experiência elaborando esses planos de PBL que são complexos, nós acabamos de ver aqui que você tem que sentar, você tem que disponibilizar bastante tempo, cada situação, cada questão cada texto tudo analisado com tempo, então tem que ter prática, porque se você for ver, nós trabalhamos com um número muito grande de aulas no ensino médio, no ensino fundamental, então tem que ter prática.

A opinião desse professor mostra que sua experiência docente está relacionada, em parte, com a vivência dele como aluno diante dos modelos de professores com os quais teve contato, e também relacionado com a formação inicial e com a sua experiência como um professor. O conhecimento de uma nova metodologia não garante de imediato a sua utilização ou implantação em sala de aula, já que não basta conhecer a metodologia se não possuir os requisitos básicos para a sua execução.

Do mesmo modo, os professores também foram questionados sobre quais dificuldades ou facilidades os mesmos atribuiriam à utilização desta metodologia. Para a professora P10, os fatores que contribuem para a facilidade da abordagem metodológica é a capacidade de instigar e motivar os alunos a pesquisar e aprender. Como fator de dificuldade, destacaram a elaboração dos questionamentos (problemas), a elaboração do texto e a pesquisa. Segundo P10, os alunos teriam dificuldades nesta parte.

Seguindo o mesmo raciocínio o professor P1 acrescenta:

> A dificuldade esta na falta de experiência, é novo pra mim, é a primeira vez que eu vejo como se trabalha, então eu acho que eu encontraria dificuldade na elaboração dessas atividades. Muitas vezes eu poderia preparar uma atividade e prever um tempo e aquilo não daria certo, e eu encontraria uma dificuldade nesse ponto. E eu acho que eu só adquiriria e elaboraria corretamente com a experiência.

Além disso, é consenso entre todos os professores que a metodologia da ABP é capaz de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem que seja suficiente para proporcionar o desenvolvimento pleno de competências e

habilidades. Porém, reforça-se que conhecer a metodologia não garante a sua utilização de imediato em sala de aula como demonstrado por P10:

> Precisa de muita coisa, eu acho que ele (professor) precisa de muito conhecimento, adquirir conhecimento, saber de um determinado assunto para lançar a mão da metodologia. O professor também tem que desenvolver algumas competências e habilidades pra isso (elaboração de textos) etc.

Para a ABP, é requisito básico que o professor também se coloque como professor-pesquisador, que busque alternativas dentro do processo educativo que permita que o aluno aprenda e se sinta motivado, que questione e saiba se comportar de forma segura ao ser questionado, o que requer, portanto, a participação ativa do aluno dentro do processo de ensino-aprendizagem, como expresso nas opiniões P1 e P5:

> P1: através dessa metodologia o aluno vai atrás, ele vê como que é feito as coisas da mesma forma que eu participando do curso aqui, eu tive que ir atrás, tive que entrevistar profissional da área.
> P5: pelo o que eu vi da metodologia ela consegue atingir isso daí pela criatividade, pelo questionamento, reflexão, argumentação.

Por fim, os professores também consideram que para se desenvolver uma prática pedagógica consciente e eficaz, o profissional deve necessariamente estar sempre procurando se aprimorar. De acordo com a professora P10 "Estudar muito, se preparar para você se inteirar, o estudo gera habilidades e competências".

Algumas Considerações

A metodologia da ABP tem muito a colaborar para o processo de ensino e aprendizagem, pois proporciona condições capazes de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, promovendo aprendizagem voltada para a mobilização de competências e habilidades dos alunos. No entanto, o sucesso na aplicação da ABP não depende somente do conhecimento dos

professores sobre a metodologia, mas, é essencial sua capacidade em mobilizar tais competências e habilidades que sejam capazes de promover um ensino interdisciplinar e contextualizado. Para que isso aconteça é imprescindível que o professor vivencie a ABP em sua prática docente e que esta vivência esteja intimamente relacionada à forma e à maneira com que o professor, durante a sua formação se apropriou da concepção do que é ser professor e da forma de atuar em sala de aula.

Portanto, o profissional com uma formação estritamente tradicionalista dificilmente será capaz de desenvolver com sucesso uma metodologia baseada fundamentalmente em um trabalho em grupo onde a característica principal é a mediação exercida pelo professor, mediação esta que deve ser capaz de conduzir o aluno a momentos de reflexão, decisão e atitude.

Referências

ANDRADE, M. A. B. S.; CAMPOS, L. M. L. A Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Médio: O Professor Como Tutor. In: VI ENPEC, Florianópolis, 2007.

ANDRADE, M. A. B. S.; CAMPOS, L. M. L. Análise da Aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino de Biologia. V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em ciências, 2005, p. 1.

ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. Aprendizagem baseada em problemas. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KOMATSU, R. S., LIMA, V. V. Manual Famema 2003. Marília: Faculdade de medicina de Marília, 2003.

LAMBROS, A. Problem-Based Learning in Middle and High School Classrooms: A Teacher's Guide to Implementation. United States of America: Corwin Press, 2004.

LEITE, L.; ESTEVES, E. "Trabalho em grupo e Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: Um estudo com futuros professores de Física e Química", International Conference PBL 2006 ABP, Lima, 2006.

LOPES, R. M.; SILVA FILHO, M. V.; MARSDEN, M., ALVES, N. G. Aprendizagem Baseada Em problemas: uma experiência no ensino de química toxicológica. Química Nova, V. 34, n. 7, 2011, p. 1275-1280.

MORGADO, S.; LEITE, L. Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: efeitos de uma ação de formação de professores de Ciências e de Geografia, In XXV Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Santiago de Compostela, 2012.

MORTIMER, E. F. Dez Anos de Química Nova na Escola: a consolidação de um projeto da divisão de ensino da SBQ. Química Nova na Escola, n. 20, 2004, p. 3-10.

RIBEIRO, L. R. C. A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): Uma Implementação na Educação em Engenharia na Voz dos Atores. 2005. 256f. Tese. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

RIBEIRO, L. R. C. Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL: uma experiência no ensino superior. São Carlos: EDUFSCar, 2008.

RIBEIRO, L. R. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Uma implementação da aprendizagem baseada em problemas (PBL) na pós-graduação em Engenharia sob a ótica dos alunos. Semina: Ciências Sociais e Humanas, V. 25, n.1, 2004, p. 89-102.

RIBEIRO, L. R. C; ESCRIVÃO FILHO, E. Avaliação no ensino superior: um estudo de caso. Maringá: Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, V. 33, n. 1, 2011, p. 45-54.

SANTOS, D. M. O Desenvolvimento de Competências dos(as) professores(as) de química no trabalho com situações-problema. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, 2005.

SANTOS, S. R; GARRUTTI, E. A. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. Revista de Iniciação Científica da FFC, V. 4, n. 2, 2004, p. 187-197.

SCHNETZLER, R. P. A pesquisa no Ensino de Química e a Importância de Química Nova na Escola. Química Nova na Escola, n. 20, 2004, p. 49-54.

Notas para compreender o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Notes to understand the Basic Education Development Index (IDEB, in Portuguese)

Prof. Esp. William Medeiros[1]
Prof. Ms. Tanuska Konigami[1]
Prof. Dr. Ivan Fortunato[1]

[1] NuTECCA, IFSP Itapetininga, william.medeiros@ifsp.edu.br

Submetido em 24/11/2015
Revisado em 29/03/2016
Aprovado em 02/04/2016

Resumo: O presente trabalho faz parte do projeto de pesquisa "(Re)pensando políticas educacionais", do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Ensino, Ciência, Cultura e Ambiente, o NuTECCA, do Instituto Federal de São Paulo – campus Itapetininga. Esta pesquisa de revisão tem por objetivo promover questionamentos sobre a validade do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, além de analisar seus possíveis impactos na qualidade da educação nacional. Ao final, fica a ideia de que utilizar os resultados do IDEB significa compreender seu mecanismo antes de tomá-lo como oportunidade de associá-lo às transformações necessárias no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática.
Palavras chave: IDEB. Educação. Política Educacional.

Abstract: This paper is part of the research project "(Re) thinking educational policies" of the Transdisciplinary Studies Center for Education, Science, Culture and Environment, the NuTECCA (in Portuguese), from the Federal Institute of São Paulo – campus of Itapetininga. This research review aims to promote questions about the validity of the Basic Education Development Index, the IDEB (in Portuguese), and analyzing its impact on the quality of national education. At the end, it is stated that the use the results of IDEB means understanding its mechanism before taking it as an opportunity to associate it to the necessary changes to strengthen the quality of democratic public school.
Keywords: IDEB. Education. Education Policies.

O presente trabalho faz parte do projeto de pesquisa "(Re)pensando políticas educacionais", do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Ensino, Ciência, Cultura e Ambiente, o NuTECCA, do Instituto Federal de São Paulo – campus Itapetininga. Esta pesquisa de revisão tem por objetivo promover questionamentos sobre a validade do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, além de analisar seus possíveis impactos na qualidade da educação nacional.

Segundo Fernandes (2010), foi na década de 1990 que surgiram avaliações oficiais para mensurar a qualidade da educação nacional, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (ENC/PROVÃO) etc. Assim, a partir da primeira década deste século as avaliações se intensificaram, sendo estabelecido, dentre outros, o IDEB. Este índice, esclarece o INEP (2010), é um indicador de fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações, sendo calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar. De acordo com o exposto no Decreto Federal no. 6094, de 24 de abril de 2007, sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, artigo terceiro:

> A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre o rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

O IDEB, calculado conforme as variáveis mencionadas na citação anterior, está escalonado de zero a dez, tendo sido estipulada pelo Governo Federal a meta de se conquistar nota mínima "6,0" para as escolas até 2021. Tal meta, explica Fernandes (2010), foi determinada porque esta é a nota média dos países desenvolvidos, especificamente os que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Foram também formuladas e definidas metas intermediárias para escolas, municípios e estados, a partir da meta nacional, aplicando-se às notas iniciais uma função, cujas variáveis são o tempo e o próprio IDEB.

Segundo Silva (2010, p. 2) o "[...] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) lançado em 2007 como uma política nacional de monitoramento da educação, agrega dois fatores inegáveis da qualidade: a aprovação e a aprendizagem". Esses fatores, teoricamente, objetivam a idealização do sistema de educação formal, direcionando todos os seus esforços para o aprendizado dos estudantes. A crítica ao sistema educacional refere-se à sistemática de reprovação, ocasionando indesejável evasão na educação básica. Especificamente quanto ao ensino médio, as críticas são direcionadas ao fato dos estudantes não apresentem o grau de aprendizado recomendado. Assim, na interpretação dada por Fernandes (*apud* Paz, 2010, p. 12), "um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem".

Tendo-se em vista esse sistema ideal, Juan Delval (*apud* Koga, 2014, p. 2) afirmou que um ponto chave na questão de indicadores como o IDEB, é que as instituições escolares passaram a se preocupar muito mais com a pontuação obtida do que com o ensino de qualidade e a formação crítica dos estudantes. Isso pode ser esclarecido pelo estudo de Freitas *et al* (2011), realizado em redes municipais, no qual se identificou que o aumento dos recursos financeiros aplicados em melhorias materiais, administrativas etc., estão diretamente relacionados aos altos índices de pontuação no IDEB.

Segundo Paz (2009, p. 25), a partir da forma como o IDEB se apresenta, este índice tomará direções ainda pouco previsíveis, sendo impossível vislumbrar se tal direção será positiva ou não. O autor, no entanto, enfatiza a necessidade de se ter como expectativa de que os fatos históricos e as discussões entre as instituições envolvidas chegarão a resultados cada vez

melhores e mais efetivos. Assim, uma das possíveis consequências positivas do IDEB, enraizada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), é a "priorização de sistemas e escolas que apresentaram os índices mais baixos, algo inverso ao convencionalmente praticado por alguns países, pois as escolas que apresentam os melhores resultados recebem mais recursos" (MEC, *apud* Duarte, 2010, p. 346).

Historicamente, desde sua implementação em 2005, o IDEB tem demonstrado aumento na "qualidade" da educação nacional. No ano de estreia, o Brasil obteve "3,8" pontos e, em 2007, a média alcançada foi de "4,2". Tal pontuação ainda está distante da média de "6,0" pontos aferida nos países desenvolvidos da OCDE. Em termos gerais, todas as regiões apresentaram resultados presumidos, com destaque para a região Nordeste cuja nota passou de "2,9", em 2005, para a média de "3,5", em 2007; nota substancialmente acima da média prevista de "3,0". O destaque negativo foi para o estado de Minas Gerais, que não atingiu a meta prevista entre a primeira e a quarta séries.

Todavia, dentre os mais de cinco mil municípios analisados, somente 64 apresentaram resultados qualitativos compatíveis com o ensino público de países desenvolvidos, sendo que dos quinze municípios que apresentaram as melhores notas, apenas um não era do estado de São Paulo. Interessante anotar que os dois primeiros colocados, os municípios de Adolfo e Santa Fé do Sul, ambos do estado paulista, em apenas dois anos aumentaram sua média em aproximadamente três pontos. Tal notável evolução pode ser analisada sob a ótica de Fernandes (2007, p. 8), que afirmou que "não se pode descartar a possibilidade de as escolas e/as redes de ensino adotarem medidas que melhorem o fluxo e piorem o desempenho nos exames padronizados e vice-versa", ou mesmo medidas que mascarem sua real condição, mas que tragam bons resultados no índice.

Nesse caso, ao considerar o fluxo como variável, o IDEB pode incentivar professores, diretores de escolas e gestores de rede a adotarem medidas que impliquem redução no padrão de retenção, por exemplo. Talvez seja por conta dessas possíveis manobras que se verifica, em todo o território nacional, uma contínua diminuição no índice de reprovação, ampliando o valor global do IDEB. Ainda, com relação aos *scores* dos alunos nas provas oficias, o índice pode promover incentivos como preparação extra para os exames no contra turno, ou mesmo substituição de estudos importantes para realização de simulados etc. tornando o espaço privilegiado de formação da cidadania e preparação para o mercado de trabalho da educação formal em local de treino para provas oficias.

Para Alavarse *et al* (2011), a observação pura e simples da pontuação final das escolas pode distorcer o que efetivamente acontece em termos de apreensão e domínio dos conteúdos escolares e do desenvolvimento da cidadania. Por exemplo, no estudo de Fernandes (2010), realizado em 39 escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Vitória, capital do Espírito Santo, alguns aspectos importantes foram levantados referentes à Prova Brasil, sendo esta uma das variáveis que compõe a nota do IDEB. Primeiro, foi anotado que a sua elaboração pode facilitar ou dificultar o alcance da nota mínima esperada. Em seguida, foram identificadas as seguintes distorções na aplicação da Prova Brasil: somente os alunos com as maiores notas realizam a Prova, a inabilidade no preenchimento do cartão de marcação, dificuldades na realização da prova por conta de sua extensão etc.

Consideremos o exemplo, apresentado por Paz (2009), da Escola Municipal Elisabeth Maria Cavaretto de Almeida, localizada no município de Santa Fé do Sul (SP), declarada como melhor escola brasileira na época, com "8,6" pontos no IDEB de 2007. Essa escola, em 2005, apresentou média de "2,6" pontos somente. É questionável essa situação: como uma escola

conseguiu elevar sua média em "6,0" pontos, enquanto a média nacional de evolução foi de apenas "0,4" pontos?

Assim, o debate sobre a eficácia do IDEB e o relativo desenvolvimento da qualidade do ensino público está na questão do envolvimento das taxas de aprovação e melhor desempenho na Prova Brasil. Ao final, a realização desta revisão bibliográfica permitiu reconhecer o surgimento do IDEB, a sua forma de organização e avaliação como indicador de qualidade da educação nacional. No entanto, considera-se imprescindível verificar a validade dos dados obtidos, tendo em vista que distorções são possíveis e podem afetar diretamente os resultados finais. Por isso, utilizar os resultados do IDEB significa compreender seu mecanismo antes de tomá-lo como oportunidade de associá-lo às transformações necessárias no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática.

Referências

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; OLIVEIRA, A. S. Quais as fronteiras da qualidade do Ideb: Um estudo sobre a Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 34ª Reunião Anual da ANPEd, Rio de Janeiro: **Anais...**, 2011.

DUARTE, N.; O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 94, p. 343-363, 2013.

FERNANDES, C. F. R. O Ideb e a Prova Brasil na gestão das escolas municipais de Vitória – ES. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 94, p. 343-363, 2010.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FREITAS, D. N. T.; REAL, G. C. M.; BARUFFI, A. M. Z.. Resultados positivos do Ideb em redes escolares municipais: evidências de estudo exploratório. 34ª Reunião Anual da ANPEd, Rio de Janeiro: **Anais...**, 2011.

INEP. PORTAL IDEB. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb. Acesso em ago. 2015.

KOGA, V. T.; As estratégias de estudo e aprendizagem utilizadas por alunos em escolas de maior e menor IDEB. X Anped Sul. Florianópolis: **Anais...**, 2014.

PAZ, F. M. O Ideb e a Qualidade da Educação no Ensino Fundamental: indicadores e causas de sucesso no município de Santa Fé do Sul. In: XI Seminário de Pesquisa, UNESP. Marília: **Anais...** 2009.

SILVA, E. P. I. D.; O IDEB enquanto referencial de pesquisa no âmbito acadêmico: usos e concepções. X Anped Sul. Florianópolis: **Anais...**, 2014.

VALPASSOS, Caroline Falco Fernandes. O IDEB e a prova Brasil na gestão das escolas municipais de Vitória-ES. 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambu: **Anais...**, 2010.

Racismo nas aulas de História

Racism in History classes

Profa. Ms. Michelle Viviane Godinho Corrêa

[1] Doutoranda em Educação na FEUSP e professora de História do Grupo SEB.

Submetido em 29/02/2016
Revisado em 01/04/2016
Aprovado em 04/04/2016

Resumo: Esse artigo visa expor dados coletados em sala de aula durante o ano de 2015 durante as aulas de História do Brasil em duas turmas de duas escolas públicas de Belo Horizonte. Nessa amostra manifestam-se diversas imagens e nomeações dadas aos povos negros e afrodescendentes historicamente consolidadas no imaginário social de nossa sociedade e diante das quais o professor de depara com conflitos e desafios a serem superados. Através de um enfoque fenomenológico, buscamos compreender em que contexto essas manifestações aparecem e de que forma de relacionam ao quadro mais amplo da vida dos sujeitos envolvidos.

Palavras chave: Racismo. Sala de aula. História.

Abstract: This article aims to expose the data collected in two classes in two public school during lessons of the history of Brazil in Belo Horizonte. In this sample several images and denominations given to afro-descendants can be observed. Those manifestations have been consolidated in the social imaginary of our society and the teacher is challenged to face these questions that must be overcome. Through a phenomenological observation, we seek to understand the context in which these manifestations appear and how to relate them to the every day life of the subjects involved.

Keywords: Racism. Classroom. History.

Escravidão e sistema de marcas

A sala de aula de História é um campo de tensões, conflitos e desvelamentos. Esse processo ocorre, muitas vezes, de forma conflituosa, pois a realidade apreendida pelo aluno em seus círculos de sociabilidade por vezes se choca com os conhecimentos históricos desenvolvidos em sala de aula. Entre essas questões se encontra a escravidão, sobretudo na História do Brasil.

Essa questão nos remete às discussões sobre a criação do entendimento de *raça* no contexto do colonialismo na América e em África. A ideia de raça se baseia na crença da existência de características sociais e fisiológicas que determinam os grupos. Tais concepções passam a gerar classificações de acordo com critérios somáticos/morfológicos a partir do século XVIII, com o desenvolvimento da taxonomia. Entretanto, as relações sociais criadas a partir do tráfico negreiro precedem tais definições e já construíam um sistema de marcas utilizado para determinar o lugar social de tais grupos (Guillaumin, 1988).

Essa ideia foi sustentada pelas ciências biológicas e sociais, proclamando que tais sistemas de classificação dos grupos humanos seriam naturais e alguns estariam, portanto, mais sujeitos a sua perpetuação do que outros. Esses grupos seriam naturalmente fechados e deveriam se certificar de que as gerações futuras garantissem a condição de existência de seus antepassados. Seriam, portanto, imutáveis (Guillaumin, 1988).

Nos sistemas coloniais e neocoloniais, a existência de tais grupos "naturais" também se justificada pela estreita associação entre esses grupos e suas funções específicas dentro de determinada estrutura social. Esse sistema de marcas, portanto, foi utilizado para endurecer as relações sociais e estende seus limites para além da questão racial, determinando também as relações de gênero (Guillaumin, 1988).

Uma vez institucionalizado, como no caso dos EUA, África do Sul e, anteriormente, América Portuguesa, esse sistema de marcas é reproduzido

como algo que provém da natureza e contra o qual nada se pode fazer. (Guillaumin, 1988). Tais mecanismos de fechamos de grupos sociais, entretanto, não são inéditos na história. O conceito de "pureza de sangue" fora utilizado na Europa medieval para justificar a posição privilegiada de determinados grupos sociais em detrimento de outros. Tais conceitos visavam impedir o inevitável processo de mobilidade social (Burke, 2012).

Essas implicações perpassam a história da formação da sociedade brasileira. Desde a organização da estrutura administrativa até detalhes da vida privada, como a vinda de mulheres brancas para desposar os colonos, esse sistema se manifestou como uma forma de fechamento de grupos em que, até suas aberturas, revelam-se acomodações para a perpetuação de tal sistema. De uma organização de terras à lá Europa feudal até o jogo entre pureza de sangue entre os casais brancos e dominação através da miscigenação, criamos nosso sistema de marcas que se mostrou estruturalmente mais rígido aos abalos do liberalismo do que outros sistemas nas Américas. Sua força transpôs a barreira da legislação e se perpetuou pós-abolição, alcançando o neocolonialismo e conferindo-lhe força na reafirmação da superioridade do grupo historicamente dominante sobre as massas populares.

De tal sistema de marcas temos algumas incomodas heranças: 3,6 milhões de africanos escravizados; a legitimação da inferioridade do grupo negro e afrodescendente; a inibição das discussões sobre cidadania; a não identificação e cumprimento das leis pela maioria, uma vez que ela beneficiava a poucos; a naturalização da desigualdade social; a ideia deturpada de miscigenação, que aqui ganhou ares de redenção a partir da ideia de branqueamento de fins do século XIX (Schwarcz, 1993; 2012).

Por sua vez, o processo de abolição não resolveria tais questões, mas colocaria outras: a crença em uma nação branca; a visão da abolição como uma dádiva da monarquia que se realizou sem conflitos internos, e não como um processo de luta e resistência que perpassou os séculos de escravidão no Brasil;

como ocorreu sem um processo de distinção racial, como nos EUA e África do Sul, entendeu-se que vivíamos, então, uma democracia racial; no contexto de pós Primeira Guerra Mundial, em detrimento do que o ódio entre grupos raciais e nacionais gerou, foi reforçada a visão positiva da mestiçagem brasileira, o que acabou por encobrir a discussão sobre os conflitos aqui existentes; por fim, a realidade de nação miscigenada não permitia uma separação radical entre brancos e negros, mas possibilitou a consolidação de uma escala de cor entre o branco e o negro que definia graus de evolução e superioridade entre as múltiplas tonalidades existentes no Brasil. Nos anos 1930 a miscigenação torna-se matéria de exaltação, o que continua a manter tal conflito no campo do não dito. Passa-se a falar de cor, e não mais de raça. Fala-se que a feijoada é culinária brasileira, que a capoeira é esporte brasileiro. Esforçam-se para apagar as origens africanas (Schwarcz, 2012).

Durante as décadas que se seguem até o presente século, diversos avanços no campo dos direitos políticos foram alcançados por negros e indígenas nas Américas. Entretanto, sobre as condições de vida sociais e econômicas, ainda percebe-se mecanismos de fechamento que perpetuam a permanência desses grupos à margem dos melhores postos do mercado de trabalho e da vida política, criando, ao mesmo tempo, exemplos de membros desses grupos que, chegando aos altos postos da sociedade, serão colocados como símbolo de uma falsa igualdade.

Nesse espaço de não ditos, encontra-se a questão do racismo no contexto da sala de aula, onde muitos dirão que não se cometem atos discriminatórios, mas sim "brincadeiras de mal gosto", "coisa de criança", "bobagens".

"Ele é safado e é preto!"

[...] "temos a África em nossas ***cozinhas****, a América em nossas* ***selvas*** *e a Europa em nossos* ***salões****."*

(Silvio Romero, in Rodrigues, 1993 *apud* Schwarcz, 1993, p. 272-273)

A fim de compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem em História, essa pesquisa de doutoramento foi iniciada no ano de 2013 e encontrou dados para além da estrutura do fenômeno observado.

A partir de duas salas de aula, de distintas escolas públicas, foram observadas as aulas da disciplina de História. Buscando compreender como o aprendizado de História acontece nesse ambiente, notamos uma teia de fenômenos que se relacionam durante esse processo e nos fornecem dados sobre um mundo que existe para além da sala de aula.

Portanto, a lente pela qual a pesquisadora compreendeu o fenômeno observado é a fenomenologia, enfoque este que a acompanha desde a graduação. Dessa forma, esse artigo busca descrever e interpretar um determinado fenômeno em suas propriedades essenciais – a manifestação do racismo durante aulas de História –, ainda que a coleta de dado abra outras possiblidades.

A interpretação é para a fenomenologia um dos meios que permitem o desenvolvimento da vida humana, pois o mundo da experiência é regido por significados, interesses e valores característicos de determinadas culturas. (Triviños, 2001, p. 103-104). Não se busca, contudo, a revelação de leis gerais para o ensino-aprendizagem de história, mas a compreensão do fenômeno observado [...] "através de processos em que seus participantes se envolvem e nos quais, por sua própria agência, constroem seus pontos de vista." (Monteiro, 1998, p. 8)[1]. Essa posição coloca ao pesquisador o desafio de colocar o humano em evidência, estabelecendo a busca de sentido como eixo norteador para a compreensão do fenômeno educativo e se seus sujeitos no mundo. (Monteiro, 1998).

A partir de um enfoque fenomenológico e fazendo uso da observação de campo (com registro em áudio e diário de campo), aplicação de questionário e

[1] Conclusão chegada através de análise de: MERLEAU-PONTY. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins e Fontes, 1996.

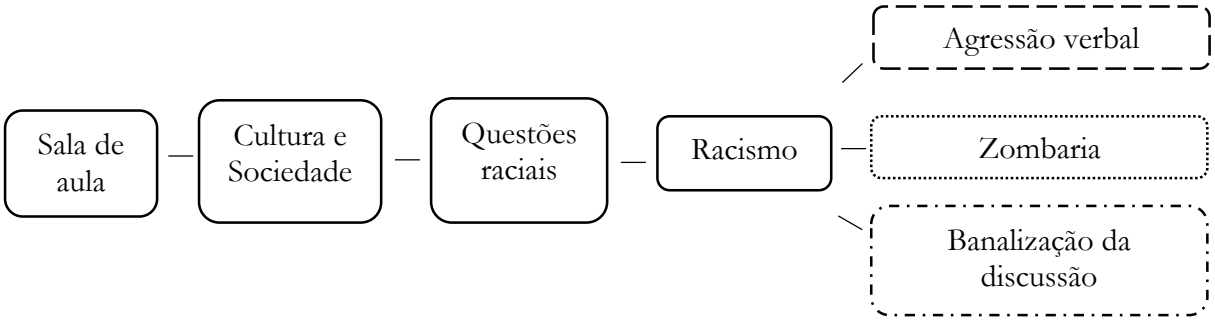
grupo de discussão, foi recolhida a amostra da pesquisa de doutoramento da qual foi extraída os episódios que relevam a existência e reprodução do racismo em sala de aula para serem discutidos nessa breve reflexão sobre o tema. Os episódios aqui abordados foram retirados da sistematização do diário de campo. Espaço de tensões e conflitos, a sala de aula revelou-se um espelho da sociedade na qual seus atores atuam e reproduzem cotidianamente ideias pré-concebidas de toda sorte de temas, entre eles, o negro e o indígena na sociedade brasileira.

Durante a observação de campo, entre os meses de março e julho de 2015, foram sistematizados 245 episódios que demonstraram relações de ensino-aprendizagem entre professores e alunos de ambas as escolas observadas. Os episódios referentes às *questões raciais* dizem respeito a 24 episódios subdivididos em três ramificações: *agressão verbal*, *zombaria* e *banalização da discussão*.

A Escola 1, na qual foi observada uma turma de 7º ano, é responsável por 86% dessa amostra. Essas manifestações aconteceram, sobretudo, nas aulas de História do Brasil. A Escola 2, na qual foi observada uma turma de 3ª série do Ensino Médio, responde pelos 14% restante registrados em duas aulas que não envolviam exclusivamente História do Brasil, mas diversos conteúdos que estavam sendo alvo de jogos revisionais.

Ao isolarmos as questões raciais dos demais dados da estrutura que compõem o fenômeno observado, observa-se o fluxograma a seguir.

FIGURA 1 – Categorias referentes à questão étnico-racial



Fonte: dados da pesquisa.

A maior parte da amostra da Escola 2 tem como protagonistas quatro alunos: Lucas, Rafael, Guilherme, Alan e Rosa[2]. Rafael está fora da idade escolas para o 7º ano, pois tinha 14 anos durante a maior parte da coleta de dados e completou 15 anos antes do término da observação de campo. É um aluno negro, assim como Guilherme. Lucas possui descendência indígena e negra, marcada pela cor da pele e pelo cabelo liso e castanho escuro.

Assim como Rafael, Alan também tem histórico de reprovação. É um aluno negro que está acima do peso ideal para sua idade. Rosa tem a pele branca, cabelos crespos e longos, um pouco abaixo dos ombros. Ela adora usá-los soltos. Essa descrição é fundamental para se compreender o quanto suas falas desafiavam não só a compreensão da pesquisadora, mas também deixavam um nó na cabeça dos professores.

Cabe ressaltar que, no questionário de autodeclaração, 58% dos alunos se declararam pardos; 25% brancos; 13% negros; e 4% indígenas. Os dados revelam uma turma aparentemente consciente de suas múltiplas origens, entretanto, esse entendimento não se mostra pleno em suas falas e atitudes diante da diversidade étnico-racial.

Ao analisarmos os casos de *agressão verbal*, nos deparamos com as seguintes situações ilustradas na tabela abaixo. Observamos que a Escola 1 figura essa categoria e é possível notar a presença constante de características corpóreas sendo colocadas em evidência. Gomes, em seu estudo de doutoramento no qual aborda a corporeidade negra, observou a recorrência da presença da escola na formação da identidade negra. Entretanto, essa relação se dá, na maioria das vezes, de forma negativa, através da depreciação da cor da pele e dos cabelos crespos. (Gomes, 2003). Seus entrevistados tinham entre 21

[2] Nomes fictícios.

e 60 anos. Já os alunos da Escola 1 têm entre 11 e 15 anos e continuam a reproduzir a depreciação da corporeidade negra na escola do século XXI.

As falas dos estudantes são carregadas por um tom pejorativo. Há uma clara intenção de ofender conferindo ao colega um termo que remete a formas históricas de agressão verbal aos negros.

Repetidamente Rosa foi vítima de piadas sobre seus cabelos e, quando reclamou ao professor, o que foi feito como medida corretiva foi uma rápida chamada de atenção que não se concretizou em qualquer outra ação, seja disciplinar ou pedagógica. Nenhuma informação foi agregada a fim de desestabilizar a certeza que o agressor tinha de suas convicções racistas. O conflito tão necessário não aconteceu. Esteve sempre ameaçando acontecer, mas não se efetivou em ações concretas a fim de desconstruir as imagens acerca dos negros. Através da tabela abaixo, é possível conhecer esses episódios.

Enquanto não há ações concretas para enfrentar a questão e produzir efeitos no grupo referente à Escola 1, o que se assiste é a reprodução constante de estereótipos relacionados aos negros, colocando a origem africana como algo negativo, sendo bastante para se ofender alguém apenas se referir a um país africano relacionando-o ao colega. Ressaltasse características étnicas como motivo de vergonha, como o uso do termo "miojo" para se referir aos cabelos crespos, ainda que de uma menina de pele branca, e o termo "carvão", "maca(co)", "choco(late)", para se referir a cor da pele.

Tabela 1 – Episódios relacionados à *agressão verbal*

Subsegmento	N	Escola	Professor	Data	Descrição Parcial
Agressão verbal	148	Escola 1	Carla[3]	16/04	Rafael[4] continua irritando os colegas, agora Guilherme responde: "Apagador queimado!"
	149		Rui[5]	22/05	Rosa[6] chama Rafael de "batata defumada", pois ele a estava irritando.
	150			28/05	Sérgio[7] chamou cabelo de Rosa de "pixaim". Ela reage gritando com ele dizendo que o cabelo dela é pixaim mesmo.
	151			11/06	Antônio[8] chama Rosa de miojo muitas vezes durante a aula. Ele, com gestos, me responde que chama ela assim porque o cabelo dela é cacheado. Pergunto se ele acha bonito ou não. Ele faz sinal de mais ou menos com a mão.
	152			12/06	Leonardo[9] zoa Rosa a chamando de "miojo". Ela responde ao colega: "Não tenha inveja! Meu cabelo é lindo!"
	153			12/06	Rosa reclama com o professor: "Eles estão fazendo bullying comigo!" – em referência ao seu cabelo. O professor chama a atenção dos alunos envolvidos.
	154			18/06	Lucas[10] usa os dados da aula para provocar colega: "Angola, país do Rafael?"
	155			18/06	Lucas provoca Rosa: "Miojo! Ebola!" Rosa retruca: "Você nem é branco!"
	156			19/06	Alan[11] chama Guilherme de "chocopança".
	157			09/07	Henrique[12] chama Rafael de "macafael". Ele ignora.
	158				"Miojo, calça cagada!" – Rafael, em referência ao desenho animado "bob Esponja, calça quadrada".
	159				"Carvão!" – Rosa chama Alan
	160				"O miojo não cozinha?! Joga na senzala!" – Alan.

Fonte: dados da pesquisa.

[3] Autodeclarou-se parda, filha de pai branco e mãe parda.
[4] Autodeclarou-se negro, filho de pai e mãe negra.
[5] Autodeclarou-se branco, filho de pais brancos.
[6] Autodeclarou-se branca, filha de pai e mãe pardos.
[7] Autodeclarou-se pardo, filho de pai branco e mãe parda.
[8] Autodeclarou-se negro, filho de pai negro e mãe branca.
[9] Autodeclarou-se pardo, filho de pai e mãe pardos.
[10] Autodeclarou-se pardo, filho de mãe branca. Não declarou a cor do pai.
[11] Autodeclarou-se negro, filho de pai negro e mãe parda.
[12] Não preencheu o formulário de identificação. Classificado pela pesquisadora como pardo apenas para melhor compreensão do leitor em relação aos episódios expostos acima.

As falas acima também revelam a persistência de um entendimento presente no Brasil de que há uma gradação de cor que vai do negro ao branco, no qual quanto mais branco melhor (Schwarcz, 2012). Tal percepção se relaciona à política de branqueamento que, no contexto do processo abolicionista, propagou a ideia de que a salvação da nação estaria no embranquecimento da população mestiça dessas terras, realizado através da imigração europeia na segunda metade do século XIX. É de se espantar perceber que, após a historiografia ter explorado tão profundamente este assunto, ainda é uma ideia tão corrente em nossa sociedade. Rosa tem cabelo de negro, mas pele de branco, portanto, não compreende porque o colega negro de cabelo crespo é que está a zombar dela, e não o contrário. Ele contraria a lógica do branqueamento que ela demonstra conhecer como algo "natural". Além disso, o colega também tem cabelos crespos, então, não seria contraditório agredida a partir dessa característica comum a ambos? O sistema de marcas faz bem seu trabalho até os dias atuais.

De acordo com Gomes (2003, p. 170): "É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações." Tendo em vista que a educação transpõe os muros da escola e tem sua primeira instância no seio da família, tais concepções que os alunos carregam encontram profundas raízes nas formas de preconceito e discriminação que tem se reproduzido em nossa sociedade, apesar dos avanços conquistados. Mesmo a partir de alunos negros, observa-se o reconhecimento de uma hierarquização a partir da cor da pele e do cabelo. Nessa indefinição de sua própria etnia ou de um reconhecimento que está desconexo às lutas históricas travadas pelos negros em nosso país, há uma falta de compreensão da questão por alunos negros, pardos e brancos.

Os episódios classificados como *zombaria* se referem às atitudes de tal natureza por parte dos alunos da Escola 1 diante de assuntos que envolveram

as origens africanas e indígenas do povo brasileiro. Tais episódios são caracterizados pelo recurso do riso como forma de manifestação da imagem ridicularizada que tais alunos possuem a respeito da África, dos africanos, dos negros e dos povos indígenas brasileiros. Suas falas refletem a um sistema de representações que nos é familiar, pois são reproduzidas por pessoas adultas em nosso entorno cotidianamente. Ao mesmo tempo, demonstram uma certa crença na superioridade branca europeia, de forma que, quando a aluna parda Mariana é relacionada a um país asiático por um colega negro, que se associa a África, ela recusa tal classificação e prefere dizer que mora na Europa, ainda que seja apenas uma abstração de ambos ao colorirem o Mapa-Mundi.

Concepções comuns no imaginário social se manifestam nessas falas. O índio é visto como folgado e motivo de risadas; o negro não é humano, é chimpanzé; a Europa é a referência positiva que se busca para se sentir valorizado. Tais situações podem ser brevemente contempladas a partir da tabela a seguir.

Tabela 2 – Episódios relacionados à *zombaria*

Subsegmento	N	Escola	Professor	Data	Descrição Parcial
Zombaria	161	Escola 1	Carla	17/04	Quando a professora diz que fósseis encontrados mostram características negroides, um aluno pardo, Humberto, ri do termo, olhando para Henrique, que também ria. [...] Henrique: O que é negroide? Professor: características das populações africanas.
	162	Escola 1	Rui	09/07	"Os índio hoje tá muito folgado! Querem as melhores terras! Aceita o que der e tá de boa!" – Alan. Todos riem. Professor explica que, nesse caso, não há como todos saírem satisfeitos.
	163	Escola 1	Rui		"Eu tenho um tio na África do Sul. Tudo chimpanzé!" – Alan. Rafael e Antônio riem.
	164	Escola 1	Rui		"Eu moro na África e você na Malásia. – Antônio para Mariana, porque colorem o Mapa Mundi nesse momento. - Eu moro na Europa – Mariana responde.
	165	Escola 1	Rui	22/05	Carmem diz que é filha de indígenas e Lucas dá gargalhadas. O professor o corrige. Larissa olha irritada para Lucas e diz que sua avó também é Pataxó.

Fonte: dados da pesquisa.

Giovani José da Silva (2013) denúncia a falta de compreensão que impera no Brasil sobre as culturas indígenas e sua história. É inconcebível pensar os índios de hoje em dia como os índios do período da chegada dos europeus. Ainda que esse contato tenha trazido diversos problemas às comunidades indígenas, é preciso entender que eles fazem parte da sociedade e tem os mesmos direitos que qualquer cidadão brasileiro. Entretanto, muitos os classificam como "aculturados" e, tais teorias, tem a intenção de desqualificá-los como "bugres", "aculturados" ou "não reconhecidos" a fim de usurpar-lhes seus direitos. Tais concepções são ainda repassadas em escolas e cursos superiores, muitas vezes amparadas por pesquisadores que desconhecem de fato a cultura e a história desses povos.

Estes dados nos desafiam, sobretudo, porque nos mostram como os alunos negros reconhecem também esse sistema de marcas e o utilizam como uma espécie de fuga, no momento em que jogam o *ser negro* para o outro. Segundo Kaly (2013, p. 208): "O brasileiro é uma pessoa fragmentada psicologicamente e em constante fuga do que lhe fizeram acreditar que é o ser negro: feio, burro, sujo, inferior." É a forma de fugir dessa condição de nascença que é vista pelo meio em que vive como inferior.

Sobre tantas nomeações, podemos dizer que sim: o colonizado é um ser humano desmembrado.

> O colonizado, a partir destas nomeações é, na realidade, um ser humano desmembrado brutalmente e boa parte da sua luta cotidiana consistiria em juntar as partes de seu corpo, da sua mente e também lutar para sair das múltiplas periferias; quer dizer das cidadanias morteiras como diria Maalouf. Sua humanidade passa a ser mediada a partir do grau da tonalidade da cor da pele, da sua humildade diante dos brancos, do cabelo, do tipo de lábios. (Stone, 2007 apud Kaly, 2013).

Os episódios que, talvez, mais levantem preocupações são os transcritos abaixo. Não são chocantes, como outros já expostos. São, necessariamente, preocupantes pois, diante de momentâneas tentativas de enfrentar a questão do racismo, demonstram desvios feitos pelos estudantes que se utilizando de uma

relativização da situação que visa tirar-lhe o teor discriminatório, tratando o assunto como banal, como exagero, afinal, eram "apenas brincadeiras".

Os episódios classificados como banalização da discussão racial foram observados em momentos em que, diante de conteúdo que evocasse a discriminação racial ou de situações concretas de discriminação racial, os alunos ou fizeram piadas envolvendo colegas de sala ou tentaram se inocentar da repreensão do professor através do sarcasmo.

"Ele é safado e é preto!", disse justamente um dos alunos que houvera encenado uma peça organizada pelos professores de História, Sociologia e Português para introduzir uma palestra sobre Maioridade Penal. No teatro em questão, o aluno fazia o papel de um apresentador de noticiário sensacionalista, que deturpava a informação a fim de convencer o telespectador de sua versão reacionária dos fatos com o objetivo de convencer a população de que tais menores infratores não tem chances de recuperação e são bandidos natos. Na peça, a personagem principal era uma menor negra que, após sofrer diversos atos de discriminação na escola, resolve abandonar os estudos e acaba no mundo do crime. Parece que a relação entre criminalidade e marginalização não ficou muito clara na cabeça do aluno, ou de vários.

Diante de tais fatos, a contradição presente na postura de Cleber é intrigante, assim como a de outros sujeitos dessa pesquisa que já foram tratados acima. Transparece a existência de um "prisma deformado" (Fernandes, 2008, p. 344) que regula as relações inter-raciais. Guardadas as mudanças de contexto entre o panorama analisado pelo sociólogo e o que vivemos atualmente, percebe-se a coexistência de "velhas formas exteriores de convivência racial" apegadas a determinadas expectativas de comportamento, *status* e papéis sociais que resistem através dos tempos. (Fernandes, 2008, p. 344).

Tabela 3 – Episódios relacionados à *banalização da discussão racial*

Subsegmento	N	Escola	Professor	Data	Descrição Parcial
Banalização da discussão racial	166	Escola 2	Alison	24/04	Rui diz: !Por que esse racismo? – porque os colegas gritavam que queriam bis branco.
	167				Pergunta sobre a Ku Klux Klan – Eu acho que a Mariana deveria responder – aluno pardo Luiz Gustavo. Nívia é negra e ri da fala do colega.
	168	Escola 1	Rui	25/06/2015	Lucas se mete na discussão entre Rosa e Leonardo e também se faz de desentendido, se fazendo de vítima junto com Guilherme por não poderem mais usar o termo "miojo" na sala. Fazem isso propositalmente, pois a intenção é ofender a colega.
	169	Escola 2	Alison	03/07/2015	- Devolve esse bis, seu preto safado! – Cleber. Esse mesmo menino fez o teatro citado anteriormente, sobre racismo, discriminação e maioridade penal. - Bolsista Paulo implica que foi racismo. - Ele é safado e é preto! – Cleber brinca retrucando. - Bolsista insiste que ele deveria perder ponto do grupo pela "brincadeira" de mau gosto. O menino negro em questão é novato na sala.

Fonte: dados da pesquisa.

Ao analisar o contexto em que o negro se torna um objeto da *sciencia* da década de 1930, Schwarcz ressalta um dado que nos parece atual diante dos episódios tratados nesse artigo. Em tais círculos de discussão, [...] "não é a inferioridade biológica e cultural dos negros que está em discussão. Ninguém, nesse local, se lembrou ainda de contestá-la." E quando uso tal citação, não desconsidero que houve tentativas de repreensão dos atos, ressalto que não houve contestação. A questão demanda mais do que discursos moralizantes ditos em tom áspero. É preciso discutir a questão, falar e ouvir o outro falar. É preciso dar uma pausa no cronograma quando o conflito invade a sala de aula e exige atenção, pois nela também há história, muito mais história do que os livros e o discorrer teórico podem ensinar a essas gerações.

Racismo: o que a escola e os professores têm a ver com isso?

A escola tem o papel de articular-se com a prática social e preparar o aluno para o exercício da cidadania, além de considerar a diversidade étnico-racial, princípio esse incluído recentemente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), talvez pela perpetuação de tais realidades historicamente denunciadas por pesquisadores e que, ainda assim, continuam a existir. (Brasil, 1996).

Se a Escola é o lugar da formação cidadã, importa a esta enfrentar discussões que se colocam como fundamentais para a vida em sociedade. Nesse caso, o racismo emerge como um dos temas prioritários, mas que, muitas vezes, não é enfrentado de forma efetiva nem pela escola nem pelo professor. Segundo Verena Alberti (2013), essa questão estaria entre temas conhecidos como "sensíveis", "controversos", dos quais muitos profissionais da educação se desviam a fim de evitar conflitos. Não basta festejar o Dia da Consciência Negra ou o 13 de Maio. Mas sabemos que, em muitas escolas, nem esses dias são alvo de reflexão seja por iniciativa do professor ou da coordenação pedagógica, porque pensar novas práticas de enfrentamento do problema não é tarefa apenas dos professores, mas também da diretoria pedagógica.

O enfretamento dessas questões, portanto, deveria ter como grande aliada a escola e, para isso, os currículos desse ser pensados a fim de garantir que temas relevantes para a vida prática dos alunos tenham espaço, tempo e recursos necessários para serem trabalhados, na disciplina de História e em outras disciplinas relacionadas também. As leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, afinal, denunciam a histórica omissão da escola em relação ao preconceito e à discriminação de negros e indígenas. Seria dispensável e é constrangedor que sejam necessárias tantas lutas para que a escola reconheça as raízes étnico-culturais sobre as quais se assenta seu público.

Dessa forma, tal discussão deve ser antecedida pela reflexão acerca da construção das identidades de forma ampla e complexa. Como afirma Gomes

(2003, p. 171): "Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social."

A construção de um currículo de História deve ser pensada, portanto, a partir das carências de orientação do homem no tempo presente. A formação histórica não é medida pelo volume de aquisição de saberes que alguém pode reter, mas pela mobilização desses saberes com a finalidade de orientação da vida prática. Essa seleção não implica apenas selecionar o que os alunos querem aprender, seus interesses puramente subjetivos, [...] "de forma que o momento da experiência e do saber da consciência histórica não passasse de um desvairio em que se confinaria sua subjetividade." (Rüsen, 2010, p. 114). De acordo com Rüsen (2014), essa seleção deve levar o aluno a elaborar sua subjetividade em contraste com a experiência, superando a fixação ideologizante e dogmática da identidade histórica.

De acordo com Pollyanna Alves Nicodemos,

> [...] a instituição de ensino desempenha papel fundamental no processo educacional e é um espaço sociocultural de convivência de cidadãos que pertencem a origens étnico-racial diferentes, integradas em um processo contínuo de construção de suas identidades e de sua formação escolar. Nesse processo contraditório, mediado por uma sociedade em que vigoram o preconceito racial e a desigualdade, penso que a necessidade de (re)construção da identidade de quaisquer alunos demanda que o ambiente escolar desenvolva trabalhos de valorização e respeito ao outro em sua totalidade, de forma a despertar nos alunos os valores éticos de cidadãos, contribuindo para efetiva prática da cidadania; especialmente, no caso do aluno negro, dada a sua condição quase sempre "desigual" no contexto social. (Nicodemos, 2014, p. 119).

Em um estudo realizado na cidade de Belo Horizonte, porém com alunos do Ensino Médio de uma escola particular, Nicodemos (2014) também se depara com a falta de iniciativa da escola e dos professores diante das manifestações de racismo entre alunos. Se o aluno negro não traz de casa uma formação positiva da identidade negra, certamente não poderá esperá-la da escola, que também não abrange o trabalho de construção do respeito ao outro em sua totalidade.

A questão identitária é um dos grandes desafios para se pensar a superação de tal realidade. As noções raciais já são percebidas pelas crianças desde sua socialização, que aprendem aos poucos o significado de pertencer a determinado grupo étnico-racial, passando a reproduzir tal significado em um processo de [...] "classificação, autoclassificação racial, sendo estabelecidas negociação, manipulação e disputa, para não ser reconhecido como um sujeito que pertence ao grupo étnico-racial negro." (Fazzi, 2004 *apud* Nicodemos, 2014, p. 140).

Em pesquisa conveniada ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Unesco, as sociólogas Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay concluíram que: "As escolas brasileiras não estão atentas para as práticas sutis de racismo existentes entre alunos e professores, prejudicando, assim, a mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros." (Cantarino, 2007, p. 11). Tal afirmação foi feita em cima do desempenho de alunos de Belém, Salvador, São Paulo, Porto Alegre e Distrito Federal, de escolas públicas e particulares. Foram analisados os resultados nas provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizadas em 2003 pelos alunos das séries finais do ensino fundamental e médio, além de observação de salas de aula, entrevistas e grupos focais. Foram ouvidos pais, funcionários e professores de 25 escolas. As conclusões apontam para a existência de uma influência para além dos fatores socioeconômicos. As ações discriminatórias na escola também influenciam negativamente os resultados dos alunos negros. Entretanto, os entrevistados negam reconhecer que a diferença de desempenho esteja relacionada à cor, o que as sociólogas compreendem como a influência da "ideologia da igualdade na escola" que acaba por eximir a escola de sua responsabilidade e jogá-la sobre os próprios alunos e a família. (Cantarino, 2007).

A partir de uma visão favorável às considerações das pesquisadoras citadas acima, entendemos que a disciplina de História tem um papel central no

enfrentamento dessa realidade vivida nas escolas, uma vez que tem como função a orientação da vida prática dos homens. Trata-se de um processo de ressignificação dos fatos e atores históricos, não a fim de romancear a história, mas a fim de revelar a diversidade de experiências e existências relacionadas a presença do negro ao longo da história em diversos espaços, lugares e não lugares.[13] Trata-se, pois, de lidar com uma versão da história que o aluno já traz consigo para a sala de aula e cujos confrontos serão marcantes para professores e alunos.

Segundo Rüsen:

> É dessa presença ativa do passado no quadro de referências de orientação da vida prática atual que parte toda a consciência histórica. É nela que a consciência se baseia para relacionar intenções e experiências, pois tal relação lhe é sempre prévia. A consciência não procede de modo algum arbitrariamente, relacionando experiências quaisquer do passado a intenções quaisquer do agir; de outra parte, ela tampouco é prisioneira das intenções do agir, atribuindo-lhes uma determinação absoluta proveniente das experiências o passado. (Rüsen, 2010, p. 78-79).

Dessa forma, é preciso levar o aluno a superar determinadas relações e intenções previamente construídas em relação ao negro no Brasil e no mundo. Tais ideias possuem um lugar de certeza na consciência desses alunos que precisa ser confrontada e superada. A meu ver, não conheço nenhuma instituição que possa fazer isso melhor que a escola, pois ressignificar tais relações implica viver tal experiência e a escola é o lugar da diversidade por excelência.

Referências

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In:

[13] A pesquisa da qual emerge esse artigo possui um dos muitos olhares que podem ser lançados sobre esse tema. Diversos aprofundamentos podem ser feitos e outras perspectivas podem ser agregadas à análise de tais dados como o pós-colonialismo, o decolonialismo, os feminismos negros, entre outros que fazem parte dos debates atual sobre questões étnico-raciais.

PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 27-56.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 fev. 2016.

BURKE, P. Conceitos centrais. In: **História e teoria social**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer, Roberto Ferreira Leal. 3a. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012, p. 75-174.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008, 439 p.

GOMES, Nilma Lino.Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação em Revista**, São Paulo, v. 29, n. 04, p. 167-182. jan/jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf. Acessado em 16 fev. 2016.

GUILLAUMIN, C. Race and Nature: the System of Marks. **Feminist Issues,** Sem local, p. 25-43, Fall 1988.

KALY, Alain Pascal. O ensino da história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 155-214.

NICODEMOS, Pollyanna Alves. **Adolescentes negros de elite e identidade étnico-racial**. Curitiba: Editora CRV, 2014, 202 p.

MONTEIRO, Roberto Alves. Pesquisa em Educação: Alguns Desafios da Abordagem Qualitativa. In.: MONTEIRO, Roberto Alves (org.). **Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998, p. 7-22.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2010, 160 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012, 147 p.

SILVA, Giovanini José. **Ensino de história indígena no Brasil**: algumas reflexões a partir de Mato Grosso do Sul. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 131-154.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001, 151 p.

Receiving newly arrived pupils: the role of evaluations in mother tongue

Recepcionando alunos recém-chegados: o papel das avaliações na língua materna

Margarita Sanchez-Mazas[1]
Nilima Changkakoti[1]

[1] University of Geneva

Submetido em 14/04/2016
Aprovado em 15/04/2016

Abstract: The "migrant crisis" has received a large media coverage addressing the ways to limit refugees' settlement in European countries. Although an increasing number of asylum seekers are or will be admitted in the different states, little attention is devoted to the receiving conditions in the countries of settlement. In this article, we first address some institutional, cultural and psychosocial impediments that prevent schools to fully meet the educational needs of these children. In particular, we will illustrate the often implicit processes of marginalization these pupils undergo in the classroom.
Keywords: Education. Teaching. Migrant.

Resumo: A "crise migrante" recebeu grande cobertura da mídia, abordando as formas para limitar o assentamento dos refugiados em países europeus. Embora um número crescente de requerentes de asilo sejam ou venham a ser admitidos nos diferentes estados, pouca atenção é dedicada às condições de recepção. Neste artigo, vamos primeiro resolver alguns impedimentos institucionais, culturais e psicossociais que impedem as escolas para satisfazer plenamente as necessidades educacionais destas crianças. Em particular, iremos ilustrar os processos muitas vezes implícitas de marginalização que estes alunos se submetem na sala de aula.
Palavras-chave: Educação. Ensino. Migração.

Introduction

The "migrant crisis" has received a large media coverage addressing the ways to limit refugees' settlement in European countries. Although an increasing number of asylum seekers are or will be admitted in the different states, little attention is devoted to the receiving conditions in the countries of settlement. Yet, a great amount of the incomers involve families with children, so that the schooling issue should be regarded as a major challenge for the receiving countries. Indeed, according to the largely ratified *Convention on the Rights of the Child* (1989), primary education is compulsory and available free for all in most European countries, as well as in Switzerland, irrespective of the family legal status. However, since asylum policies generally converge in an effort to limit refugees' entry and prevent their settlement, little is made to deal with the educational needs of children who are often in situations of high vulnerability upon arrival at school. This right to education thus remains fragile and paradoxical for a school population inherently unstable and who cannot, for political reasons, fully integrate the receiving society.

In Switzerland, like in other receiving countries in the EU, this situation partly derives from an asylum policy whose major concern was developing deterrence effects (Sanchez-Mazas, 2011, 2015). However, as a result of the pressures stemming from the recent arrival of refugees escaping situations of war or severe conflicts, some propositions specifically designed at addressing the needs of refugee children are beginning to be implemented.

In this article, we first address some institutional, cultural and psychosocial impediments that prevent schools to fully meet the educational needs of these children. In particular, we will illustrate the often implicit processes of marginalization these pupils undergo in the classroom. Then, taking the example of a Swiss establishment receiving a very heterogeneous school population comprising pupils from an asylum center, we will report an intervention we are currently testing in order to prevent the social and

educational relegation of this group of pupils. We will argue that systematically evaluating the resources and the needs of the children in their mother tongue should be regarded as a necessary procedure in the receiving school policy. The importance of this type of procedure will be discussed through various examples showing how it can capture both the complexity and the richness of these children's experience. Such information may play a decisive role in fighting stereotyping and may represent a teachers' asset to adjust their pedagogical interventions.

The reception of newly arrived immigrant pupils.

In Switzerland, a historical reversal of parents and children positions in society characterizes the evolution of migration. Since the 1970s when the question of the schooling of immigrant children was first raised, the characteristics of immigration flows have changed in terms of countries of origin (Fibbi & Wanner, 2009). During the 1980s and 1990s, Italian and Spanish guestworkers were progressively replaced by migrant labourers from Portugal and the former Yugoslavia. While in the period of labour migration, the category of temporary adult workers were granted legal jobs but not the right to reuniting their family, nowadays children meet at school a legal recognition, in contrast with the irregular and precarious status - e.g. irregular migration or refused asylum seekers - of their parents. But this formal right to education hardly covers educational needs that neither the schools nor the staff are prepared to address. Most of the propositions concerning migrant children and families still depend on a an approach of migration focused on the European origin, the working class background and a relative stability across generations through permanent family settlement.

Asylum seekers inflows, from the Balkans, Turkey, Sri Lanka, Somalia, Eritrea and nowadays Iraq, Afghanistan and Syria among others have introduced new dimensions such as extra-European origins and troubled

migration journeys from war and/or violence ridden countries. The present paper will focus on the schooling of children from families recently arrived in Geneva as asylum seekers. Although they represent a minority among immigrants in Switzerland, we consider that the questions raised, the difficulties encountered by students and teachers alike highlight, as under a magnifying glass, the overall problems raised by the schooling of children from immigrant families.

As regards the schooling of immigrant children, Allemann-Ghionda (2008) identifies four main paradigms in the western world: The assimilationism paradigm, based on the hypothesis of deficit (e.g. Switzerland in the 1970s), the multiculturalism paradigm, based on the hypothesis of difference (immigration countries like the United States and Canada), the critique of multiculturalism paradigm (e.g. France), based on the hypothesis of equality, and the pluralism and acceptance of heterogeneity paradigm, which is based on the hypothesis of diversity as a premise.

Official discourse would have it that western societies have evolved from assimilationism to pluralism (OECD, 2010), although classroom reality often shows a different picture. Teaching practices have not changed much (Akkari, Broyon & Changkakoti, 2012), moreover certain educational policies tend to revert to assimilation (focus on host language only at the expense of heritage languages) under the pressure of OECD recommendations based on the interpretation of the results of PISA surveys (Allemann-Ghionda, 2013).

There is a performance gap due to an adverse Pygmalion effect – students of immigrant and low income environments origin perform less well than mainstream ones simply because they are expected to do so (Lanfranchi and Jenny, 2005). Their poor performances are generally viewed as a consequence of personal problems, learning difficulties and behavioural trouble, while systemic factors are rarely taken into account. They are over represented in special curriculum classes and are more likely to be discriminated

against from an early stage, without any detected pathology or learning difficulties, due mainly to the unequal strategies of their families to meet the injunctions of the school system (Gremion, 2012). In a pluralist perspective, studies show that this performance gap is unlikely to be bridged by an assimilationist approach focused on deficit. Culturally responsive teaching taking into account the linguistic and cultural skills of immigrant students and their parents yields better results (Gay, 2010; Akkari, Loomis & Bauer, 2012.

The diversification of cultural backgrounds and languages, the extension of countries of origin beyond European borders, as well as today's fundamental instability of many categories of immigrants, represent new and unexpected challenges. Of particular concern for the teachers is the inclusion in their regular class of newly arrived allophone pupils. If their presence in a city like Geneva, with a tradition of welcoming foreign pupils, is not new, the fact that the public school is now entitled to include children who have a poor or no school experience, or even who are illiterate, represents a burden that many of them are not willing nor equipped to support. Although suffering from various educational handicaps, such as previous de-schooling, illiteracy or severe educational delays, these children are often marginalized and negatively stereotyped within the classroom. Teachers lack institutional support and professional training and most of them express feelings of helplessness and guilt.

Allophony: from a resource to an impediment

Data collected among practitioners working in various school environments reveal some paradoxes and contradictions that have to be analyzed in order to better understand the nature of their difficulties. Through in-deep interviews conducted on the general and apparently neutral topic of "allophone" students (Maurer, 2016), in-service teachers expressed a series of inconsistencies. One of them is concerned with the importance of the mother

tongue. On one hand the recipients defend the position that it is a valuable resource for learning another language - in line with the official position of the educational authority. They agree that it contributes to developing reading and writing skills and that its practice should be encouraged. On the other hand, however, they contend that this is only true for European or Latin-rooted languages:

> "*The mother tongue is not always a help to learn French, it depends on their level in the mother tongue and also on the tongue*" (Teacher in charge of pedagogical support, 8 years of experience in regular classes, 2015).

> " *Using the children's skills in their mother tongue, yes, as far as the language has a Latin root, it may help, Portuguese, Spanish, Italian... but when the languages are more exotic, it is quite harder* "(Teacher in regular class, 12 years of experience and 6 in a Montessori school, 2015)

It seems that, for these professionals, the benefits of the mother tongue are limited to a weak link with French in terms of structure, alphabet and phonetics. When it is distant from French, the mother tongue is seen as an obstacle and nobody evokes the competences that the children may have developed in their language. It follows that support provided from same language peers or helps in translation are discouraged - or even prohibited during playtime - for these pupils because "they would not learn". Another inconsistency lies in the teachers' view that social integration prevents school improvement, as if the two processes were separated and opposed. As a result, the peer socialization is regarded as an obstacle to catch up and make progress in the school language. In sum, under the requirement to focus on French, children remain in a situation of outsiders and this is especially the case for non-European children.

Forgotten pupils

An additional contradiction emerges from the contrast between teachers' assertions that taking care of allophone pupils "demands a lot of energy", is "tiring", "exhausting", "heavy", and "difficult" and their comments regarding their actual practice. Indeed, professionals admit that, in most cases, they do not prepare something special for the allophone pupil, or even that they forget his/her presence in the classroom. As one of the recipients puts it:

> "*Let's say that you tend sometimes to forget him, unfortunately (...). Thus, it is quite annoying because we don't want to leave him cogitate alone at the back of the room and at the same time we don't really have the time available to be with him and this was a little bit... I didn't found this very pleasant* " (Teacher in regular class and in pedagogical support, 13 years of experience, 2015).

Overlooking the allophone pupil is overtly admitted and often coupled with the notion that dealing with the newcomers is a task that does not belong to the regular specifications of the profession. Therefore, it is considered as external to their function, exceptional, or even that it should be submitted to prior teacher's approval. The neglect of these migrant pupils is further justified by the attention due to the whole class that has to be prioritized with respect to the newcomer, and by the imperative to follow up the program. Surprisingly, this neglect contrasts with the expressions used repeatedly to describe the activity required by the presence of the allophone pupil:

> "*For me it is like a circus in fact (...). You juggle, it is a juggler's job*" (Teacher in regular class, 13 years of experience).

This last remark strongly suggests that the important complexity of today's teaching activity due to the demands from the new school population,

has not yet and not sufficiently been taken into account within the professional training and the educational policy. Certainly, changes in professional cultures and routines as well as explicit recommendations from the educational authority are needed to fully integrate into the professional mission the requirement to take care of every single child wherever he/she comes from. Nevertheless, the very inconsistencies and contradictions expressed by these practitioners suggest that they actually experience an important discomfort. High levels of frustration are expressed through statements very explicit in this regard. Such reactions of frustration can be interpreted as deriving from the feeling of lacking the sense of self-efficacy (Bandura, 2002), which means an incapacity to exercise one's control over the professional practice.

From war and survival to peace and schooling: A tricky transition

Whatever the reasons for emigrating, the journey and the conditions in the host society, immigration means change, destabilisation and hopefully finding a new stability. One has to learn a new language, new social rules, how to navigate a new environment. For asylum seekers, all this is amplified. Refugees go through multiple trauma (Rousseau, 2000). At first in their country, where they are a target for deliberate destruction because of what they are or represent as a group. The journey to the host country can be equally traumatic, and once arrived they often undergo another trauma because their experiences are denied: Either trivialised or considered as lies.

Adapting to a new environment, trying to reconcile different codes, can entail a certain amount of so called "acculturative stress" (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006). For refugees acculturative stress is increased by the above mentioned trauma. The effects of acculturative stress can go from minor destabilisation to major depression, the most favourable process being the integration of cultural codes. For school children, acculturative stress is associated with school stress. Adapting to different learning conditions and

expectations, different peer interactions and relationships with adults, has a certain cost (Bouteyre, 2004).

For children from asylum seeker families, this stress is once again majored. Often access to schooling in the home country has been made complicated due to continued insecurity, poor infrastructure, lack of social support. At an age where children here have been in the school system for a few years, newcomers often have had very little school experience or none at all. Uncertainty of legal status and living conditions do not help.

For all that, migration trauma is not necessarily negative. However hard the conditions, it can be considered a transformation process (Nathan, 1988; Rousseau, 2000): Acculturation means the necessity and therefore possibility of reconstruction. For children, school plays an important part in this reconstruction process.

The attention to resources and needs

In our field of intervention, besides training sessions aimed at raising awareness about the importance of promoting inclusive educational devices, we tried to introduce a range of tools capable of better integrating the newly arrived allophone pupils. Indeed, much like the teachers interviewed in the study evoked before, the team in this school was at a loss regarding the way to deal with the educational needs of newcomers. Of particular concern for the staff was the presence in the regular classes of children with chaotic or interrupted schooling experience or no schooling at all. Yet, the team claim for the creation of a special class designed at meeting the needs of this category of pupils often tended to generalize this fragile and incomplete school situation to all pupils coming from the centre for asylum-seekers close to the school. This is why, when one such special structure was finally conceded, our efforts were devoted to prevent the relegation effect that a systematic orientation of the asylum-seekers children in that particular class could entail.

As we argued, the prior evaluation of the newcomers school resources and needs was a the key for an adequate orientation, either in the existing part-time reception class focused on learning French or in the planned full-time reception class designed at addressing the de-schooling situations and severe schooling delays. The introduction of a service that would carry out systematic evaluations in the pupil's mother tongue with the help of an interpreter was ultimately accepted by the school principal as a tool that should help avoiding a relegation process and promoting individualized educational programs to be followed in the special class and in the subsequent regular class. Moreover, these evaluations were intended to give a more accurate image of theses pupils' experience and help to better identify the specific educational problems of the children involved in the recent migration movements.

The on-going implementation of this program has been entrusted to an expert under our supervision[1]. On the basis of a series of interviews with newly arrived children who were supposed to integrate either the full time or the part time reception class, we draw in the following section the first results of our observations through the presentation of some illustrative examples.

Nahom: a taste for learning

Nahom has arrived recently in Geneva from an African country, an authoritarian state, where he lived in a poor rural environment with his mother and grandparents. He is eight years old and lives with his mother in the neighbouring centre for asylum seekers. He has never been to school, at home he worked as a shepherd since age 6. One would expect him to be totally illiterate, however the assessment shows that he can spell a few letters and syllables in the alphabet of his home language and that when copying, his writing is rather good. He can recall correctly a story told only once and shows

[1] These evaluations were supported by the Bueau de l'Intégration des Etrangers (BIE, Geneva, Office for the Integration of Foreigners). The authors thank Ms Naoual Rohrer for conducting the interviews.

a fair command of narrative structure when he tells his own story. Obviously mathematical problem solving, a scholarly task, seems difficult. He is however able to classify from the smallest to the biggest.

The interview gives a few cues towards understanding how these skills were constructed. Every morning, on the way to the sheep flock, Nahom would stop on front of a school where he heard children repeating syllables with their teacher. He would repeat with them, memorize the sounds, and in the evening ask his grandfather how to spell them. In the evenings his mother would also sing to him and tell him stories. From these few elements one can gather that Nahom has probably spent his early years in a partly literate environment and was attracted to school.

Nahom seems a little reluctant, the interpreter has to insist to get an answer. His feeling is that there is more to the boy than it would seem at first (strengths and worries), either because his language is not very elaborate or because he does not quite trust his interlocutors. Considering the migration story told by the child during the interview, probably the latter. He and his mother among others had to flee by night, walk long distances without making a sound, even when hurt, for fear of the police, They spent time in camps in the neighbouring country and were once again detained a few days on arrival in Europe. Although Nahom's language may not be elaborate in the written language sense, which is not very surprising for someone who has until now not been to school, when he does answer, he talks clearly and precisely.

Darya: Pre-migration stress and acculturation stress

Darya is eight years old. He has arrived recently with his father from a Muslim country consisting of several ethnic groups. The family is from a long time oppressed ethnic minority and minority branch of Islam. The child speaks the main language of the country. Due to insecurity in the city, he was not sent to a public school, but received very basic private tuition with other kids from

the vicinity. He has a fair oral command of his language, but cannot read. The assessment situation is stressful for him, the first thing he says is that he cannot read, only count and write a little.

Stress seems to represent a leitmotiv in his life story. The family clearly lived rather isolated to escape persecution in the country of origin. The migration journey was also a troubled one, the family was separated at the border of a neighbouring country: The mother and younger brother were arrested by guards, whereas Darya and his father got through. Darya suffers from nightmares and observations show him to be preoccupied. He tries hard in school, but tires fast. He says school in Geneva is fine, but he would have preferred to stay with his family in their country, together.

He is able to recall the main ideas of a very short story, but not in the right order and has difficulty producing a narrative referring to his own life. According to the interpreter, this is because of lack of stimulation in the past due to the difficult life conditions. However, the traumatic migration journey may well have also impaired the capacity for narrative sequencing.

Abdul-Alîm and Jiyan: from transgressive orality to school literacy in French

Abdul-Alîm, 10, and Jiyan, 7, come from a war-torn Muslim country. They too are from a minority ethnic group, whose language is not recognized ant therefore not taught in schools nor tolerated in public spaces.

Jiyan has had no schooling, whereas Abdul Alîm has been to a small and under equipped village school for about a year. He was "taught" there in Arabic, which he can speak a little, but not read and write.

Both brothers have difficulty staying seated, listening and concentrating. Scholarly tasks are performed as well or better in French as in their language. On the one hand the children had already spent most of a school year part time in the reception class concentrating on French, and part time in the ordinary

class for same age children. On the other hand Abdul Alîm's school year in his village was not very efficient or maybe even counterproductive, beyond the lack of school material, teachers where not of the same ethnic group and Abdul-Alîm may well have been discriminated.

From these pieces of information, we can draw the general observation that first language assessments often correct the first impressions and provide important insights about migration stories, schooling conditions in the country of origin, poverty, war, oppression of ethnic minorities resulting in linguistics taboos. These assessments may help adjust teaching strategies to the specific needs of the child and prevent the type of misunderstandings that may eventually end in an inappropriate orientation of the student.

Conclusion

In this contribution, we have first tried to illustrate both the teachers' difficulties in dealing with pupils coming from abroad, in particular when these children evoke otherness within a political context that persistently targets asylum-seekers as undeserving and unwanted foreigners (Maillard & Tafelmacher, 1999). Complementary, we have attempted to highlight the schooling impairments these children have experienced in their home country or during their fleeing journey. Indeed, some educational routines and normative approaches risk ending up in negative stereotyping and pupils' marginalization within the classroom, while, in the present situation, the major challenge lies in the question: How to bridge separate worlds?

Obviously, some educational needs, such as overcoming illiteracy, should be addressed through specific supports and require skills and resources that can hardly be ensured by the regular staff. But an accurate identification of newcomers special needs is all the more required that the situation in the domain of asylum is highly controversial and elicits contrasted reactions ranging from compassion to rejection. We thus contend that identifying these pupils'

needs and resources is a decisive tool against their undiscriminated relegation into special structures, as a result either of stereotyping or of the feeling of helplessness -which are often intertwined.

As a matter of fact, although special structures may be needed to address heavy schooling problems stemming from today's migration patterns, they should not divert regular teachers' attention from the needs of this vulnerable part of the school population. Only with an institutional support framing the special reception classes in terms of transition structures towards school integration, and also with the development of more inclusive practices in the classroom (Buchs, Sanchez-Mazas, Fratianni, Maradan, & Martinez, 2016), contemporary schools may be prepared to address the human consequences of today's world instability and it's threat to the full enjoyment of the human right to education.

References

Akkari, A., Broyon, M.A. & Changkakoti, N. (2012). Les enseignants et la diversité culturelle en Suisse: entre rhétorique de valorisation et réalités du terrain. Ville-École-Intégration Diversité, 168, 103-110.

Akkari, A., Loomis, C. &. Bauer, S. (2012). From accomodating to using diversity by teachers in Switzerland. The Journal of Multiculturalism in Education, 7, 1. http://www.wtamu.edu/journal/volume-7-number-1.aspx#1

Allemann-Ghionda, C. (2013). Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn: Schöningh.

Arnot, M., Schneider, C. Evans, M., Liu, Y., Welply, O., & Davies-Tutt, D. (2014). School approaches to the education of eal students: language development, social integration and achievement. Cambridge : Bell Foundation

Bandura, A. (2002). Self-efficacy: The exercise of control, New York: Freeman.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. and Vedder, P. (2006). Immigrant youth: acculturation, identity, and adaptation. Applied Psychology, 55(3), 303-332. DOI:10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x

Bouteyre, E. (2004). Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants. Paris : Dunod.

Buchs, C., Sanchez-Mazas, M., Fratianni, S., Maradan, M., & Martinez, Y. (2016). Le collectif au service d'une pédagogie intégrative : activités plurilingues dans une perspective coopérative et

interculturelle. In A. Manço (Ed.), Pratiques pour une école inclusive — agir ensemble (pp. 85-102), Paris: L'Harmattan (coll. "Compétences interculturelles")

Conteh, J., & Brock, A. (2011). "Safe spaces"? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 14(3), 347–360. doi:10.1080/13670050.2010.486850

Fibbi, R., & Wanner, P. (2009). Children in Immigrant Families in Switzerland: On a Path between Discrimination and Integration. Innocenti Working Paper, 17, Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Gremion, L. (2013). Les mauvais mois ou la discrimination arbitraire des enfants de milieux modestes et immigrés. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 3, 63, 231-246.

Kanouté, F., Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. Revue des sciences de l'éducation 34, 2, 265-289.

Kirk, J. (2002). Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal. http://www.cgtsim.qc.ca/images/documents/enfants_guerre.pdf. Downloaded 9.04.2016.

Lanfranchi, A., & Jenny, G. (2005). Prozesse der Zuweisung von Kindern mit Problemen zu sonderpädagogischen Massnahmen. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (Eds), Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich (pp. 217–278). Luzern : Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.

Maillard, A. & C. Tafelmacher (1999). « Faux réfugiés » ? La politique suisse de dissuasion d'asile : 1979-1999, Lausanne : Editions d'En-Bas.

Maurer, M. (2016). De la classe d'accueil à la classe ordinaire: une transition délicate pour les enseignants. Dissertation for the Master in Sciences of Education, Unpublished manuscritp, University of Geneva.

OECD. (2010). Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge. Paris: OECD.

Rousseau, C. (2013). Le développement de programmes de prévention pour les enfants immigrants et réfugiés : douter de l'évidence. Alterstice, 3(1), 61-66.

Rousseau, C. Drapeau, A., & Corin, E. (2000) School Performance and Emotional Problems in Refugee Children, American Journal of Orthopsychiatry. 66 (2), 239-251.

Sanchez-Mazas, M. (2011). La construction de l'invisibilité. Suppression de l'aide sociale dans le domaine de l'asile, ies éditions, Genève (coll. with D. Efionayi-Maeder, J. Maggi, C. Ackermann, M. Schaer, M. Roca i Escoda & F. Coumou-Stants).

Sanchez-Mazas, M. (2015). The construction of "official outlaws". Social-psychological and educational implications of a deterrent asylum policy. Frontiers in Psychology, 6: 382. DOI: 10.3389/psyg.2015.00382

Wallon, E. Rezzoug, D., Bennabi-Bensekhar, M., Coralie Sanson, C., Serre, G., Yapo, M., Drain, E., Marie-Rose Moro, M.-R. (2008). Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants. Un nouvel instrument : l'ELAL d'Avicenne. La psychiatrie de l'enfant, 2, 51, 597-635. DOI 10.3917/psye.512.0597

Walters, S. (2007). How do you know that he's bright but lazy? Teachers' assessments of Bangladeshi English as an Additional Language pupils in two Year Three classrooms. Oxford, Review of Education, 33(1), 87–101. DOI: 10.1080/03054980601094644.

Evasão, fracasso e exclusão escolar

Evasion, failure and school exclusion

Andrea Maria Monteiro de Moraes[1]
Lívia Ferreira de Oliveira[1]
Nair Maria Monteiro de Moraes[1]
Taís Dayane Fiori[1]
Vanessa Souto Silvestre[1]
Profa. Dra. Maria Aparecida Vieira Salomão[1]

[1] Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes da Educação Profissional de Nível Médio, IFSP Itapetininga, cidasalomao@gmail.com

Submetido em 06/04/2016
Aprovado em 15/04/2016

Resumo: Este artigo aborda uma reflexão a respeito da ineficiência da educação básica no Brasil, que promove e ocasiona a evasão, o fracasso e a exclusão escolar. Esse tema tem sido objeto de discussão de diversas pesquisas acerca dos sistemas de ensino e políticas públicas do país. Trata-se de um assunto de grande complexidade, buscar identificar os motivos que afugentam milhões de alunos da escola é o primeiro passo, reconhecendo que não há um único responsável, mas sim uma série de motivadores que alavancam as estatísticas negativas do insucesso da educação. Neste sentido, este estudo versa as possíveis causas e consequências dos altos índices de evasão e abandono na educação básica que impulsiona e favorece ao fracasso escolar.
Keywords: Evasão; Fracasso; Abandono; Exclusão.

Resumo: This paper discusses a reflection about the inefficiency of basic education in Brazil, which promotes and leads to evasion, failure and school exclusion. This subject has been discussed in several studies on education systems and public policies of the country. It is a matter of great complexity, seek to identify the reasons that daunt million school students is the first step, recognizing that there is no one responsible, but a number of motivators that leverage the negative statistics of education failure. Thus, this study deals possible causes and consequences of high rates of evasion and neglect in basic education that drives and encourages school failure.
Palavras-chave: Evasion; Failure; Abandonment; Exclusion.

Introdução

A evasão, o fracasso e a exclusão escolar tem sido amplamente estudados nos últimos tempos. Segundo Aldaíza Spozati (2000), a exclusão e o fracasso configuraram situações negativas no cenário educacional, apresentando uma relação com o abandono do espaço escolar pelos adolescentes. Nesse mesmo conceito, pode-se incluir a evasão, considerando-se, portanto, os três termos como formas de distanciamento da relação aluno e escola.

Para Fernandes (2005), a escola, como o lugar de perpetuação da cultura, dos saberes e dos valores de da sociedade, não pode se eximir de tais compromissos e ser responsável pela
exclusão, evasão e fracasso de seus alunos, pois nesse caso, estará sendo incoerente com seus princípios e falhando em sua função social.

Dessa forma, os três conceitos devem ser entendidos paralelamente, mas utilizados de forma integrada, a fim de promover um melhor entendimento das questões sociais que os englobam, possibilitando a identificação e maneiras de combate às suas causas.

Nesse contexto, esse trabalho visa explorar os conceitos de evasão, fracasso e exclusão escolar, apontando suas principais causas e grupos em que ocorre, bem como possíveis maneiras de combate-los. Para realizá-lo, foi utilizada bibliografia existente acerca do assunto, além de contribuições de seminário realizado no curso de Formação Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Itapetininga.

Evasão escolar

Evasão escolar, segundo Abramovay & Castro (2003), diz respeito o aluno que deixou de frequentar a escola, mas possui expectativa de retorno, enquanto o abandono escolar é caracterizado pelo aluno que deixa definitivamente a escola.

Lopes (2010), na revista eletrônica Gestão Escolar, cita dados do Ministério da Educação (MEC) referentes ao ano de 2005 em que a evasão atingiu 6,9% no Ensino Fundamental e 10% no Ensino Médio, totalizando 3,2 milhões de crianças e jovens.

Segundo Lopes (1999), são muitas as causas da evasão, entre elas destacamos: a escola não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficientes, ausência de motivação, escolas inertes frente aos fracassos repetidos quase que de forma programada, etc., o aluno desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc., o professor, pela falta de comprometimento, desestimulado, desinteressado, despreparado, etc., os pais/responsáveis, não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos, etc., e social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues, a realidade que conduz à lógica da exclusão, desigualdades dramáticas, políticas públicas direcionada a conveniências e oportunidades, famílias desestruturadas.

Estas causas são concorrentes e não exclusivas, ou seja, a evasão escolar se verifica em razão da somatória de vários fatores e não necessariamente de um especificamente. Na verdade muitas são as causas da evasão escolar. Tendo como ponto de partida a questão político-social, pelo fato de não haver uma responsabilidade educacional, por parte daqueles que se responsabilizam pelo governo, em seus diferentes âmbitos. Algumas destas causas são fixas, portanto, crônicas. (Bissoli, 2010).

Detectar o problema e enfrentá-lo é a melhor maneira para proporcionar o retorno efetivo do aluno à escola, já que para cada situação levantada existirá um caminho a ser trilhado.

Para serem minimizados, alguns desses problemas dependem de ações do poder público. Outros, contudo, podem ser solucionados com iniciativas tomadas ao longo do ano pelos gestores escolares e suas equipes, que têm a

responsabilidade de assegurar as condições de ensino e aprendizagem - o que, obviamente, se perde quando a criança não vai à aula.

Além disso, o acompanhamento da frequência é necessário para que a escola possa atender com qualidade e equidade, planejar e organizar a formação e a atribuição das classes e organizar as salas e para que o gestor tenha elementos para analisar adequadamente o movimento na instituição e o andamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

As formas de intervenção passam pela escola, quando a evasão dos alunos ocorre em razão dela (incluindo a parte pedagógica, pessoal e material); devem atuar diretamente para solucionar o problema, a própria escola, a diretoria de ensino (Estado) e Secretaria de Educação (no âmbito municipal), visando a melhoria do ensino, para torná-lo mais atraente ao aluno evadido.

Pelo aluno, quando o problema da evasão estiver centrado no comportamento do próprio aluno, a intervenção direta deve ocorrer na (e pela) família, escola – devendo ser de forma mais ampla possível.

Pelo professor, o principal agente do processo para o combate a evasão escolar é o professor, face ao seu contato direto e diário com o aluno, cabendo diagnosticar quanto o mesmo não está indo a escola (injustificadamente) e iniciar o processo de resgate.

Pelos pais/responsáveis, no caso do aluno deixar de frequentar a escola, em razão do comportamento dos pais ou responsáveis, a intervenção ocorrerá diretamente pela escola, e Indiretamente, atuam as secretarias de assistência social e saúde.

E, por fim, pelo social, quando se constata que a evasão escolar se verifica por questões sociais, como trabalho, falta de transporte, medo de violência, etc., devem atuar diretamente para solucionar o problema a família, escola e, indiretamente as secretarias de assistência social.

Diante deste quadro fica patente a necessidade do comprometimento de todos aqueles que estão ligados à educação, para encurtar a distância entre o

que diz a lei e a realidade, sendo uma das frentes de ação, o combate à evasão escolar, a fim de garantir a formação do cidadão e sua inserção na sociedade, de modo a contribuir para a sua transformação.

Escola, família, comunidade, sociedade em geral e Poder Público são corresponsáveis pela formação educacional da criança e do adolescente, sendo certo que a evasão escolar constitui uma negação desta formação. O princípio da prioridade absoluta, constitucionalmente garantido quanto à educação, somente será cumprido, quando o problema da evasão escolar for enfrentado de forma articulada, com vista a sua gradual redução.

Fracasso escolar

Segundo Ferreira (1998), a expressão fracasso significa mau êxito, ruína, desgraça, perda, desastre. Desta forma, entende-se que fracasso escolar é o mau resultado da escola, tachado por muitos como sendo as reprovações e abandono escolar. Está ligado à ineficiência da educação básica, em que as crianças não conseguem concluir satisfatoriamente a aprendizagem necessária e esperada, à falta de políticas educacionais consistentes e eficazes, a questões econômicas do país, que não subsidiam e não dão suporte necessário para o desenvolvimento e crescimento das crianças, e/ou a razões de aspecto pedagógicos ligados às crianças ou não.

O direito à educação está assegurado na constituição brasileira, porém, a escola em nosso país está distante de atingir os seus objetivos. Muito disso se deve a forma como o sistema educacional se organiza com a relação as questões pedagógicas e seus regulamentos (NUNES, 2000).

Tal direito tem sido negado e por consequência crianças, jovens e adultos se veem marginalizados, ao que tudo indica, pelo enquadramento de classes menos favorecidas ampliando as negativas estatísticas de repetência, evasão e abandono escolar.

É nesse contexto que surge o fracasso escolar, pois, a educação fora definida e assegurada em constituição como pública e gratuita, no entanto, sua organização e eficácia não foi suficiente para atender as classes menos favorecidas da sociedade. Seu objetivo principal que é transmitir o saber com o propósito de formar indivíduos críticos e capazes de transformar o meio onde vivem para buscar melhoria na qualidade de vida é ineficiente.

Bahia (2012) diz que existe uma linha muito tênue entre o fracasso escolar, a exclusão escolar e a exclusão social e esta estreita relação permite relevantes reflexões na busca de possíveis causas e soluções contra a exclusão de muitas crianças e jovens do processo de ensino aprendizagem.

Segundo Aquino (2005) não há fracasso sem erro, nem sempre a escola consegue atingir plenamente seus objetivos e por isso depara com situações em que os alunos não cumprem com o mínimo esperado, são os denominados "distúrbios de aprendizagem".

Quanto às causas do fracasso escolar poderia estar relacionado ao aproveitamento discente, a avaliação do professor, a estruturação das relações institucionais escolares, o sistema educacional como um todo, o envolvimento familiar, entre tantos outros fatores. O fato é que não existem causas únicas e invariáveis.

Muitas vezes atribuímos o fracasso aqueles a quem ensinamos, por sua preguiça, ao seu despreparo, às suas condições de vida e assim por diante, porém, não nos ocorre que aquilo que ensinamos pode ser inadequado a quem estamos ensinando, pode ser que o aluno não tenha o conhecimento prévio para aquele novo aprendizado, ou ainda a forma que o professor ensina não seja a mais adequada para aquele aluno.

Também é muito comum entre os educadores atribuir o fracasso escolar ao "aluno problema", ou seja, àquele que supostamente teria distúrbios psicopedagógico de natureza cognitiva – distúrbios de aprendizagem - ou comportamental – os indisciplinados – ou de ambas.

As causas do fracasso escolar podem ainda estar ligadas às questões familiares, culturais, sociais e políticas, considerando o contexto histórico ora a culpa é atribuída ao aluno, ora a família, ora a uma determinada classe social, ora ao sistema educacional, ora ao sistema econômico, político e social, causando descrença nos professores, alunos, pais e na sociedade como um todo no que se refere a instituição escola.

É possível dizer que o fracasso é um dilema de ordem imediatamente escolar e por isso é necessário que também a escola seja colocada em cheque. É um equívoco considerar o sucesso escolar mérito da escola e ao fracasso atribuir suas causas a instâncias extraescolares (AQUINO, 2005).

Mas será que existe uma única causa em cada momento para a deficiência da aprendizagem? Ou seria uma somatória dessas causas? Não encontramos nos trabalhos acadêmicos um culpado definitivo, o que se sabe é que, sem dúvida, o fracasso escolar é um dos mais graves problemas da educação brasileira e que se tenta combater há muitos anos.

Embora o assunto em questão seja um dos assuntos mais estudados e discutidos no meio da educação, o que vemos é uma busca apenas por culpados e responsáveis ao invés de buscar alternativas, ações e soluções imediatas para elevar o grau de aprendizagem na escola.

Exclusão escolar

Ferraro (1999; 2004 in Del Pino *et al.*) apresenta o conceito de exclusão escolar em uma dimensão dupla. De um lado, a exclusão da escola e de outro a exclusão na escola. A exclusão da escola é representada pelos cidadãos fora da escola, ou seja, o aluno que não tem acesso à escola, podendo ser resultado de uma série de fatores sociais, tais como necessidades financeiras, dificuldade de acesso em caso de comunidade isoladas ou até mesmo por ausência de vagas, sendo esses fatores intensificados em cada nível de ensino. Já a exclusão na escola é a que ocorre no ambiente escolar, podendo ser caracterizada por

preconceitos raciais, econômicos, de gênero, ou até mesmo por razão de reprovação e repetência. Assim, os alunos vulneráveis à exclusão escolar que conseguem vencer os obstáculos externos para seu acesso à escola ainda se deparam com a discriminação racial dentro da escola.

De acordo com reportagem publicada por Isabela Morais no site "Revista Escola Pública" o relatório "O enfrentamento da exclusão escolar", publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em parceria com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, na educação básica (pré-escola, ensino fundamental e médio), as populações mais excluídas são as que vivem na zona rural, os negros, pobres, provenientes de famílias com baixa escolaridade e os sob risco de violência e exploração. A exclusão também é bem significativa nas populações indígena, portadores de deficiência ou em conflito com a lei. A gravidez na adolescência também é um dos aspectos de exclusão que merece ser lembrado.

O site "Fora da escola não pode" apresenta dados do último Censo (IBGE, 2010), onde em todo o país, 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos não estavam na escola. Nesse cenário, as duas pontas da Educação Básica (faixa etária dos 4-5 anos e dos 15-17 anos) são as mais afetadas por tal situação.

Ainda como desafios para o acesso à escola, o histórico familiar, no que diz respeito à escolarização dos pais, apresenta grande relevância, uma vez que em núcleos familiares pouco escolarizados não é dada a devida importância à escola e à qualificação.

A falta de infraestrutura também é um fator determinante para a exclusão. Segundo pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), disponível no site "Fora da Escola não pode", um dos desafios de acesso ao ensino é que somente 18% das escolas públicas oferecem acessibilidade a seus alunos.

De acordo com reportagem publicada por Isabela Morais no site "Revista Escola Pública", outro dado preocupante é que de acordo com o Censo Escolar de 2012, através de um levantamento realizado com alunos da zona rural, identificou-se que dos 6 milhões de crianças e adolescentes matriculados no campo, 3,6 milhões não eram contemplados por transporte escolar público, o que representa quase 60% do total.

Além dos desafios quanto ao acesso à escola, a exclusão escolar pode ser gerada por fatores de permanência na escola, ou seja, a exclusão na escola, segundo o conceito de Ferraro (1999, 2004). Muitas vezes a escola não está apta a realizar tratamento diferenciado aos alunos, de acordo com suas peculiaridades, tratando a todos de forma massificada. Esse tratamento gera a exclusão de alunos que necessitam de atenção especial, seja essa de deficiência, atraso ou dificuldade. Desta forma, há um enfraquecimento dos alunos mais fracos, e, consequentemente, os alunos favorecidos socialmente são beneficiados, uma vez que esses têm apoio de fora da escola.

O histórico familiar também pode ser considerado uma razão para a exclusão na escola, uma vez que, segundo a Unicef (2012), a escolaridade dos pais reduz em quase 30% a chance de repetência do aluno, que pode ser associada novamente a uma cultura de desvalorização do ensino. Por sua vez, o atraso escolar com o avanço das séries também exclui os alunos nessa situação, seja em razão da idade incompatível com os demais alunos, constrangimento por parte do aluno, dentre outros fatores.

Ainda pode-se citar o trabalho infantil como situação que põe em risco a permanência do aluno na escola. Muitas vezes, por razões econômicas, os alunos se vêm obrigados a complementar a renda familiar e iniciam a trabalhar ainda em idade escolar. O cansaço e a falta de tempo para os estudos, por muitas vezes, separam o aluno da escola.

Segundo a Unicef, os principais parceiros dos municípios no enfrentamento à exclusão escolar, estão o Conselho Tutelar, seguido do

Ministério Público, além do governo do Estado e suas secretarias. Sendo assim, como formas de combate à exclusão escolar, faz-se necessário o fortalecimento dos conselhos tutelares como instrumento de efetivação dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, visando a garantia do direito à educação, com o apoio do Ministério Público, além da própria família, através da aproximação com o ambiente escolar.

Políticas de assistência à permanência também são formas de conter a exclusão escolar. Atualmente programas como o Bolsa Família são atrelados à frequência das crianças na escola. Além desses programas, algumas instituições de ensino possuem programas próprios que visam a permanência do aluno através de custeio de alimentação, transporte, entre outros.

Por fim, a valorização do profissional da educação também tem representatividade quando o assunto é exclusão escolar, tendo em vista que o professor é ator e elo entre a escola e o aluno. Sua valorização resulta em melhor qualidade de ensino, proporcionando melhores condições à aprendizagem e motivação para permanência na escola.

Considerações finais

Os termos evasão, fracasso e exclusão escolar estão ligados e muitas vezes ocorrem como consequência da condição social em que o aluno vive. Observa-se que as desigualdades sociais são reproduzidas dentro do ambiente escolar e que grupos socialmente vulneráveis mantém essa característica na escola.

Os fatores que levam à evasão, ao fracasso e à exclusão escolar podem ser tratados através de políticas por parte do governo, apoio de órgãos responsáveis como conselhos tutelares e Ministério Público, além da própria sociedade civil.

Dentre as formas de contenção, de acordo com as contribuições apresentadas ao grupo, podemos destacar a importância do investimento na

formação inicial dos educadores para que se possa mudar os índices de evasão, fracasso e exclusão. Os extintos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), por exemplo, que surgiram como um projeto especial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para formação, em nível médio, de professores da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental deveriam estar presentes até hoje, qualificando os professores.

Conforme Vasconcellos (1995), somente os professores interessados pela ciência da educação obterão sucesso em seu trabalho.

Referências

ABRAMOVAY, M. (Org.); CASTRO, M. G. (Org.) . **Ensino Médio:** Múltiplas Vozes. Brasília: UNESCO; MEC, 2003. 662 p.

AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2005.

BAHIA, N.P. **O fracasso escolar e a reclusão dos excluídos**. São Paulo: Alexa Cultural, 2012.

BISSOLI, S.C.A: **Evasão Escolar**: o caso do Colégio Estadual Antônio Francisco Lisboa. Disponível em: <http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educacao/evasao_escolar.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.

DUBET, F. **A escola e a exclusão.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

FERNANDES, C. O. **Fracasso escolar e escola em ciclos:** tecendo relações históricas, políticas e sociais. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/fracassoescolareescolaemciclos.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. *In* DEL PINO, M. A. B., PORTO, G. C. P. **A exclusão escolar na rede pública municipal de ensino:** a história continua no século XXI**.** p. 1. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3803--Int.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2016.

FERREIRA, A.B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FORA da escola não pode. Disponível em: <http://www.foradaescolanaopode.org.br/desafios/acesso>. Acesso em: 04 mar. 2016.

FORA da escola não pode. Disponível em: <http://www.foradaescolanaopode.org.br/desafios/permanencia>. Acesso em: 04 mar. 2016.

FORA da escola não pode. Disponível em: <http://www.foradaescolanaopode.org.br/desafios/conclusao-na-idade-certa>. Acesso em: 04 mar. 2016.

LAUREANO, C. W. M. **Conselho tutelar:** funções, características e estrutura do órgão de efetivação dos direitos da criança. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11303&revista_caderno=12>. Acesso em: 15 nov. 2015.

LOPES, M. A. R. **Comentários à Lei de Diretrizes e Bases da educação.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.

LOPES, N. Como combater o abandono e a evasão escolar. **Gestão Escolar**, São Paulo, edição 007, abr./mai. 2010. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/como-combater-abandono-evasao-escolar-falta-alunos-abandono-acompanhamento-frequencia-551821.shtml>. Acesso em: 05 mar. 2016.

MEIRELLES, E. **Os sem-escola.** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/sem-escola-retratos-exclusao-779396.shtml>. Acesso em: 21 nov. 2015.

MENEZES, E. T. **CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério).** Educabrasil. São Paulo: Midiamix. Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/cefams-centros-especificos-de-formacao-e-aperfeicoamento-para-o-magisterio/>. Acesso em: 01 dez. 2015.

MORAIS, I. **Por que, no Brasil, 3,8 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola?** Disponível em: <http://revistaescolapublica.com.br/textos/41/exclusao-escolar-330274-1.asp>. Acesso em: 19 nov. 2015.

NUNES, C. S. C. **A função da escola e sua relação com a avaliação escolar e objetivos de ensino**. Trilhas, Belém, 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SPOZATI, A. **Exclusão Social e Fracasso Escolar.** Revista Em Aberto: Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

UNICEF Brasil. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil.** Campanha nacional pelo direito à educação. Brasília, 2014. Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_27904.htm>. Acesso em: 25 fev. 2016.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2; 3. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

The impact of anthropology on "Six Characters in Search of an Author", the great Italian play by Luigi Pirandello

O impacto da antropologia em "Seis Personagens à Procura de um Autor", a grande peça italiana de Luigi Pirandello

Prof. Ms. Sepideh Kamarzadeh[1]

[1] M.A. in English Literature, Islamic Azad University-Arak Branch, Arak, Iran, Sepide.Kamarzade@gmail.com

Submetido em 17/11/2015
Revisado em 02/12/2015
Aprovado em 20/12/2015

Abstract: Pirandello, in his theater writing and acting, not only did not restrict or control his attitudes, but also described the actor, in his novel "Si gira" (1915), "as if in exile - exiled not only from the stage, but also from himself." In this study attempted is made to survey anthropology within the play thorough some factors like absurdism, existentialism, psychoanalysis, metaphor, and fascism in Six Characters in Search of an Author, a play of great Italian writer, Luigi Pirandello.

Keywords: Six Characters in Search of an Author, Luigi Pirandello, absurd, existential philosophy.

Resumo: Pirandello, em sua escrita de teatro e de agir, não só não restrita ou controlar suas atitudes, mas também descreveu o ator, em seu romance "Si gira" (1915) ", como se no exílio - exilado não só do palco, mas também de si mesmo. "neste estudo tentativa é feita para examinar a antropologia dentro da peça completa alguns fatores como o absurdo, o existencialismo, a psicanálise, metáfora, e do fascismo na Seis Personagens à Procura de um Autor, um jogo de grande escritor italiano Luigi Pirandello.

Palavras-chave: Seis Personagens à Procura de um Autor, Luigi Pirandello,, filosofia existencial absurdo.

Introduction

Luigi Pirandello (Italian: [luˈiːdʒi piranˈdɛllo]) was an Italian novelist, short story writer, dramatist, and poet, who was born in 1867, in Caos, near Girgenti (now Agrigento) on the Sicily island, which was his inspiration of writing, as he he said in his biography: "I am a child of Chaos and not only allegorically". He was son of a well-situated sulphur dealer and his father, Stefano Ricci-Gramitto, had in mind that his son should proceed and go after him, but the boy never follow and continue with literary studying. In 1887, he entered Roman University, but afterward for completing his doctoral thesis, he was transferred to University of Bonn. In 1893, when he was in Rome, he began his career as a writer. At the begining of his work, he considered himself as a poet, but therefore he changed his direction to writing fiction. His first great success as a dramatist, in 1916, was acheived by writing " Right You Are!". Afterward by 1918, he wrote "The Rules of the Game". In addition to drama, he worked on story that by 1922, he had more than two hundred short stories in his workbook. Occasionally in his whole life, he kept on with writing stories. His earning from writing was not sufficient and quite enough, so he worked as a school teacher, till the age of fifty-one.

He won the 1934 Nobel Prize in Literature, two years before his death, for his "bold and brilliant renovation of the drama and the stage". And finally he died on 10 December 1936 in Via Bosio, Rome, lonely at his home.

Like his companion writers like Henrik Ibsen, August Strindberg, Beckett, and Ionesco, Pirandello was interested in exploring, within human's character, reality or truth and the hidden ambiguity of them, human personality, and identity and all the problems which bring with itself, and use it as a main central themes in his writing. In his essay "Art and Consciousness Today" (1893), Pirandello mentions relativist position as one of his earliest solutions, in which he discussed that the idea of relativity divests "almost altogether of the faculty for judgment", and all the old conventions have

collapsed. A main norm in all of his work is "bare mask," which on the stage indicated the relationship between character and the actor, and, in a society, it pictures man's social position.

Discussion

Summary of Six Characters in Search of an Author

Six characters in Search of an Author is a comedy play which is written by a great Italian writer, Luigi Pirandello. This play has six characters, Father, Mother, Step-Daughter, Son, Madame Pace, and Manager, which all the story is told by them. The story begins when a man come to the stage and says that some people are coming in order to see the director. Director is making ready the actors for starting the play on the scene, and because it's the last hour before going on the stage, director doesn't want to see anybody. Afterward, he asks from the six persons the reason of their coming. The father mentions that they are in search of an author. They reply the question of director, who asks about the name of author, that there is no matter who author is. He adds that they are characters of a play without any author at this time. So, they ask director to write their stories. The father tells that they are unreal characters. After, they start to say their own life story.

Pirandello typical effort was made for showing the way of mixing reality with illusion or art and the people's attitude toward different things, because language is unreliable and reality or truth can change from true to false. Pirandello's style of writing, especially tragic farces, is always contain category of "absurd" and he was one of the absurd's theater forerunner.

> Anthropology /ænθrəˈpɒlədʒi/ is "the study of humankind, past and present,that draws and builds upon knowledge from the social sciences and biological sciences, as well as the humanities and the natural sciences" (Wikipedia, 2014).

Absurd

Absurdist, not only is a form for plays in 1950s and 1960s, but also its traces in Greek tragedy and Greek thought is obvious. The great play of Shakespear "Troilus and Cressida" is the best example of absurd writing , which during the story neither Cressida nor Troilus reveal their characters and this story is away from explicit meaning. As we have seen in all plays of Chehov, especially "The Seagull" which is a play into a play, some traces of absurd. Because in absurd anything is incomprehensible and baffling which is inequitable and without any particular meaning.

As Camus said in The Myth of Sisyphus (1942), " in a universe that is suddenly deprived of illusions and of light, man feels a stranger. His in an irremediable exile... This divorce between man and his life, the actor and his setting, truly constitutes the feeling of Absurdity".

Bertrand Russell, in1903, also used thratrical imagery in order to representing his sense about absurd in literature: "And Man saw that all is passing in this mad, monstrous world, that all is struggling to snatch, at any cost, a few brief moments of life before Death's inexorable decree. And Man said: 'There is a hidden purpose, could we but fathom it, and the purpose is good; for we must reverence something, and in the visible world there is nothing worthy of reverence'. And man stood aside from the struggle, resolving that God intended harmony to come out of chaos by human efforts. And when he followed the instincts which God had transmitted to him from his ancestry of beasts of prey, he called it Sin, and asked God to forgive him. But he doubted whether he could be justly forgiven, until he inverted a divine Plan by which God's wrath was to have been appeased. And seeing the present was bad, he made it still worse, that thereby the future might be better. And he gave God thanks for the strength that enabled him to forgo even the joys that were possible. And God smiled; and when he saw that Man had become perfect in renunciation and worship, he sent another sun through

the sky, which crashed into Man's sun; and all returned again to nebula. 'Yes', he murmured, 'it was a good play; I will have it performed again" [A Free Man's Worship].

Eugène Ionesco, French writer of absurd's theater, like The Lesson (1951), The Bald Soprano (1949), has told: "Cut off from his religious, metaphysical, and transcendental roots, man is lost; all his actions become senseless, absurd, useless". Ionesco also told about mixture of literature of absurd and moods: "People drowning the meaninglessness can only be grotesque, their sufferings can only appear tragic by derision".

We can also find some lines within a play which indicate absurdism definition in cast of theater:

> Life's but a walking shadow, a poor player
> That struts and frets his hour upon the stage
> And then is heard no more. It is a tale
> Told by an idiot, full of sound and fury
> Signifying nothing.
>
> By making himself into such a character ... the author himself is carried away from his own reality. He no longer is Luigi Pirandello. He transcends reality (Melchinger (1991).

Some lines of play which point to absurdity of life by expressing the word "empty":

> After she (Indicating MOTHER) went away, my house seemed suddenly empty. She was my incubus, but she filled my house. I was like a dazed fly alone in the empty rooms (Pirandello, 1991).
>
> A man will die, a writer, the instrument of creation: but what he has created will never die! And to be able to to live for ever you don't need to have extraordinary gifts or be able to do miracles. Who was Sancho Panza? Who was Prospero? But they will live for ever because – living seeds – they had the luck to find a fruitful soil, an imagination which knew how to grow them and feed them, so that they will live for ever (Luigi Pirandello, 1921).

In "Six Characters in Search of an Author" the father indicates that figures in fictions have a kind of persistence, and it is because of textual stability, but in real-life all things is inconstant and changeable.

Human satisfaction, most of the time and in four cornors of the world, is based on masks, illusions, amusements, and fantasies which alls are fatal and would be destroy easily.

> Absurd is applied to a number of works...which in common the view that the human condition is essentially absurd, and that this condition can be adequately represented only in works of literature that are themselves absurd (Abrams, 2009).

His idea about literature and art isnot extremely original. The main reason of making him as a major dramatist is what he experessed by language of actors. This assumption starts by this opinion that:

> All the world's a stage;
> And all the men and women merely players

Pirandello has the ability of dramatizing two different aspects of life, which are reality and unreality, because, as mentioned before, in his idea the dominant stage of acting out is life, in which all people are hero of their own. So, without participating of others as supporting actors, human life just by his individual play, which invented and interpreted by own self, would be meaningless and shapeless.

His perception about theater goes through a special variation and alteration. This special changing is about actors, as in the Sei Personaggi (six characters), who are unavoidable traitor to the text, because in his opinion all the audiences identify the actor with the character that he plays and his character is always changed. Characterization of every actor is different from text to text and from one play to other one, that's why he says actors are

betrayers. Also Giudice says: "The character lives, is born alive, cannot die, and yet begs to be brought to life" (Giudice, 1991).

Pirandello in his early essay (1908) claimes about the state of every human life, which is very similar to writer's activities and works – 'an attempt to order our consciousness and construct a personality for ourselves':

> Each man patches up his mask as best he can – the mask he wears in public, that is, but within each of us is another which often contradicts our external one. Nothing is true. Oh yes, the sea, a mountain, a rock, a blade of grass - these things are true. But man? Always wearing a mask, unwillingly, unwittingly - a mask of what he, in all good faith, believes himself to be: handsome, honourable, elegant, generous, unsuccessful, etc. ... He cannot ever stop posing and attitudinizing over the most trifling events and details – even with himself. And he invents so much and creates so many parts for himself which he needs to believe in and take seriously.

Pirandello accuses God in his deus absconditus playwright, at the last paragraph of its preface, as a creator of life and all things:

> Though the audience eventually understands that one does not create life by artifice and that the drama of the six characters cannot be presented without an author to give them value with his spirit, the Manager remains vulgarly anxious to know how the thing turned out, and the 'ending' is remembered by the son in its sequence of actual moments, but without any sense and therefore not needing a human voice for its expression. It happens stupidly, uselessly, with the going-off of a mechanical weapon on stage. It breaks up and disperses the sterile experiment of the characters and the actors, which has apparently been made without the assistance of the poet. The poet, unknown to them, as if looking on at a distance during the whole period of the experiment, was at the same time busy creating – with it and of it – his own play (Pirandello, 1982).

Existential

After 1940s, we have existential philosophy which "views a human being as an isolated existent who is cast in an alien universe; to conceive the human world as possessing no inherent truth, value, or meaning; and to represent human life- in its fruitless search for purpose and significance, as it

moves from the nothingness whence it came toward the nothingness where it must end- as an existence which is both anguished and absurd" (Abrams, 2009, p.1).

Within a play, the father wishes to have a fixed role and character, because he is tired of having changeable identity. But the author believes that fixed role devests the sufficient freedom of changing and rebellion against the dominant power. He believes that a free man in a real life has no fixed role and characterization, but an actor in a play or character in a text always locked in a role which he has, while this role is defined not as self-adjustment, but as a necessary condition of the play and the needing of whole characters, who have an unjust idea in the same manner and extent. In the play the father says:

> My drama lies entirely in this one thing… In my being conscious that each one of us believes himself to be a single person. But it's not true… Each one of us is many persons… according to all the possibilities of being that there are within us… And we see this very clearly when by some tragic chance we are, as it were, caught up whilst in the middle of doing something and find ourselves suspended in mid-air. And then we perceive that all of us was not in what we were doing, and that it would, therefore, be an atrocious injustice to us to judge us by that action alone (Frederick May, 1954).

We can easily recognize whole Pirandello's dramas in the same purpose as Sartre's The dead man, which officially prohibit existential freedom. In The dead man, all the characters within the play are fixed both in role and in their treatments toward others, without any possibility of salvation. The director of the play narrates characters that:

> All the characters must be contained within one harmonious picture, and presenting only what is proper to present... Ah, it would be all very pleasant if each character could have a nice little monologue... Or without making any bones about it, give a lecture, in which he could tell his audience what's bubbling and boiling away inside him. You might get something like justice if you happen to be Hamlet, but what if you happen to be Rozencrantz

> or Guildenstern, who get the worst of both worlds, neither the freedom of real life, nor the justification of art (Toby Cole, 1950).

The story which happens in 'Six Characters', is a story of a family with six members who suddenly enter the stage and asked the director to solve their problems. In Linstrumis idea they are "imagined but uncompleted characters burst into reality from an author's creative mind with an explosive, dynamic power" (Linstrum (1979).

At the opening statement of the play, Pirandello illustrates "a group of easily recognized conventional Actors from the world of life faced with a group of Characters from the World of Art. The Actors are challenged to represent The Characters in a play on the stage, but by the end of Pirandello's examination the images have become reversed" (Habib, 2005). "It seems that in this ongoing deliberate confusion between phantasy world and stage reality, life and illusion totally change roles the very moment the boy who is supposed to play his suicide actually shoots himself dead. This goes too far for the producer; he angrily sends the six characters away because they have robbed him of the whole morning's rehearsal. The characters leave; their at- tempt at gaining life on the stage failed. The performance of their failed attempt is the drama" (Huffnagel, 1988).

"The classic preoccupation of the playwright has been with the family" (Bentley (1972), Simon (1988). Bentley (1972)also about the construction of the family writes, "the original cast of characters in the drama of life, a drama that we keep on reviving later with more and more people cast for the same few parts". Pirandello's "theatre represents not just life, but life mirrored through the reflection upon life" (Melchinger (1991).

Paradoxes involve as a necessary or inevitable consequence within a play which is expressed at the opening of the "Six Characters in Search of an Author" in Teatro Valle, Rome, on the 10th of May in 1921, which

"Pirandello was jeered at and even assaulted by an angry crowd outside the stage-door as he tried to leave the theatre with his daughter" (Linstrum (1979).

Metaphor

> Metaphor, figure of speech that implies comparison between two unlike entities, as distinguished from simile, an explicit comparison signalled by the words "like" or "as." The distinction is not simple. The metaphor makes a qualitative leap from a reasonable, perhaps prosaic comparison, to an identification or fusion of two objects, to make one new entity partaking of the characteristics of both. Many critics regard the making of metaphors as a system of thought antedating or bypassing logic. In addition to single words, everyday language abounds in phrases and expressions that once were metaphors (Britannica encyclopedia, 2014).

Pirandello once said: "I hate symbolic art in which the presentation loses all spontaneous movement in order to become a machine, an allegory - a vain and misconceived effort because the very fact of giving an allegorical sense to a presentation clearly shows that we have to do with a fable which by itself has no truth either fantastic or direct; it was made for the demonstration of some moral truth" (Toby Cole, 1961).

Six Characters in Search of an Author is considered as a metaphor to present the relationship between play and dominant power just like as a connection between the infancy dreams and maturity dreams. As well as other metaphors, this play also has its limitations and borders (Morgan (1986).

In Pirandello's Six Characters is considered as a metaphor for this case, because we can say that all the characters search for their family and spontanously they play role in two different scenes. One of them is their role in play, when they search their family, and another is searching through their past, when they are in a foster family.

Psycholoanalysis

Psychoanalysis is "also a therapy. It is based on the observation that individuals are often unaware of many of the factors that determine their

emotions and behavior. Psychoanalytic treatment demonstrates how these unconscious factors affect current relationships and patterns of behavior, traces them back to their historical origins, shows how they have changed, and helps individuals to deal better with the realities of adult life" (webspace.ship.edu, 2014).

> The basic tenets of psychoanalysis include the following:
> 1- besides the inherited constitution of personality, a person's development is determined by events in early childhood;
> 2- human attitude, mannerism, experience, and thought is largely influenced by irrational drives;
> 3- irrational drives are unconscious;
> 4- attempts to bring these drives into awareness meet psychological resistance in the form of defense mechanisms;
> 5- conflicts between conscious and unconscious, or repressed, material can materialise in the form of mental or emotional disturbances, for example: neurosis, neurotic traits, anxiety, depression etc.;
> 6- the liberation from the effects of the unconscious material is achieved through bringing this material into the conscious mind (via e.g. skilled guidance, i.e. therapeutic intervention) (online Wikipedia 2014).

Lack of troublesome emotions, as Bentley (1972) writes, "to be at the heart of things for Pirandello, and that is one reason why his work is dramatic. Theatre is shock because life is shock".

In spite of the fact of psychoanalysis, which is "a set of psychological and psychotherapeutic theories and associated techniques, originally popularized by Austrian physician Sigmund Freud and stemming partly from the clinical work of Josef Breuer and others" (online Wikipedia 2014), and methodology in the surveying, all of our adulthood dreams has their root in our childhood (Lyman and Scott, 1975). The relatedness and inrelatedness of our adulthood's dreams to our childhood and socialization family is still scarce and infrequent, but there is some efforts in order to demonstrate the relatedness of infancy dreams, which most of them are from unconsciousness, and adulthood identity and work structure (Kets de Vries and Miller, 1986),

Lawrence (1982), Pedersen-Krag (1951), Ulrich, David N. and Harry P. Dunne (1986), Volmerg (1988, 1990). Of course this concept is regardless of family, society, and others behaviours effect.

> By psychoanalytical looking at the Son words, it's easy to perceive the effect of parents behaviour on a child's soul. When he says: " It's easy for them to put me always in the wrong. But imagine, gentlemen, the position of a son, whose fate it is to see arrive one day at his home a young woman of impudent bearing, a young woman who inquires for his father, with whom who knows what business she has. This young man has then to witness her return bolder than ever, accompanied by that child there. He is obliged to watch her treat his father in an equivocal and confidential manner. She asks money of him in a way that lets one suppose he must give it her, must, do you understand, because he has every obligation to do so" (Luigi Pirandello, 1921).

According to Richard Whitley, a great British sociologist of science,: "A research area can be said to exist when scientists concur on the nature of the uncertainty common to a set of problem situations" (Whitley, 1974).

In other place Cyert and March in their "Classic Study" (1963) claimed that:

> For the bulk of our subjects in both experiments, the idea that estimates communicated from other individuals should be taken at face value (or that their own estimates would be so taken) was not really viewed as reasonable. For every bias, there was a bias discount.

In "Six Characters in Search on an Author" Pirandello mentions the spiritual adulteration within action, which is a metaphysical inference of position:

> For if we think about it, the actor must do and does of necessity the opposite of what the poet has done. He renders the character created by the poet more real and yet less true; that is, he takes from him as much of that ideal, superior truth as he gives back to him of that material, common reality; and he makes him less true too because he translates him into the conventional and fictitious

> reality of a stage. The actor, in sum, necessarily gives an artificial consistency in a false and illusory environment to persons and actions who have already had an expression of ideal life, which isthat of art, and who live and breathe in a higher reality (Pirandello, 1982).

In Pirandello's idea in "Humorism": "It is the poet who must draw from language the individual form, i.e. style. Language is knowledge, objectification; style is subjectivizing this objectification. In this sense style is the creation of form, i.e. is the hollow word being invested and animated, in us, by a particular feeling and moved by a particular will..." (Illiano, 1975).

Fascism

A interpretation of a contemporary editor about Pirandello's position is in this way:

> Fascism creates for itself, and imposes on those who are unable to create for themselves, a new reality towards which we must strive and which we must overtake as soon as we reach it. This implacable striving toward new forms, this process of becoming, is the life of the people, is Life. And what adversaries and weak minds call normalization is nothing other than death, the submission to a tomb from which it would be impossible to escape. In this sense Pirandello sees Mussolini as a formidable creator of contingent realities, a superb animator and architect of life. Not all human beings are capable of creating an illusion to aim at: the spirit is not equally distributed amongst these human forms which we men are. Some people have such a minute quantity of it that they cannot create for themselves the slightest reality on which to rest their feet before leaping forward. They need someone to impose his own reality on them. And the people is the sum of the many beings incapable of creating their own reality: they require it from a great leader. Mussolini's task is to impose his own reality on the Italian people: and that reality, today, is Fascism (Krieger, 1975).

Pirandello accepts well-constructed value of art as "statue, picture, book," but he rejects the transitory performance of theater as well as the transitorily behaviour:

> The literary work is the drama and the comedy conceived and written by the poet; what will be seen in the theatre is not and cannot be anything but a scenic translation. So many actors, so many translations, more or less faithful, more or less fortunate, but like any translation, always and necessarily inferior to the original (Pirandello, 1960).

Pirandello's works supply completely modern declaration theory of treatment about role, identity, personality, and attitude within a play, as Bentley and Esslin express:

> Pirandello more than any other playwright has been responsible for a revolution in men's attitude to the world that is comparable to the revolution caused by Einstein's discovery of the concept of relativity in physics: Pirandello has transformed our attitude to human personality and the whole concept of reality in human relations by showing that the personahty-the character in stage terms-is not a fixed entity but an infinitely fluid, blurred and relative concept (Martin, 1986).

One reason of Pirandello for rejecting democracy, the extreme relativist way of taking governments, is requiring for a spiritual leader in order to make a huge population into a accepted form of art: "The basic error on which the whole of American life is based is, in my opinion, the democratic concept of life. I am anti-democratic par excellence. The masses need someone to form them. Then- needs and aspirations do no go beyond practical necessities. Well- being for the sake of well-being, riches for the sake of riches, have no significance or value" (Gaspare, 1971).

In some lines of play, the Father claimes that: "Fool! That is the proof that I am a man! This seeming contradiction, gentlemen, is the strongest proof that I stand here a live man before you. Why, it is just for this very incongruity in my nature that I have had to suffer what I have. I could not live by the side of that woman (Indicating the MOTHER) any longer; but not so much for the boredom she inspired me with as for the pity I felt for her" (Pirandello, 1991).

Conclusion

This study attempts to find the essential manner or style in Luigi Pirandello's drama, which is prompted by an unconscious theme about the jealous passion, however this enthusiasm is concealed in a numerous methods. Pirandello protects his writing against the most unpleasant conflicts and themes that he uses them in order to make a kind of consciousness within the characters which a stable part of his play's structure. Of course using self-conscious characters is a special achievement of modern writing and the author's method and taste. Furthermore, Pirandello creates a situation which is psychological and psychoanalytical ones by repetition an event within a play and including an artistic structure in order to reveal all the hidden sense and passion of characters, while it exists a huge contrast between actor's real life. In Six Characters in Search of An Author, which characters are created by a writer, not only he transforms and alters dramatically all the modern techniques in theater, but also he changes the style of writing by expressing the reality which exists within art and limiting all the unreal aspects of art. Finally, we can add that this novel is a kind of absurd writing, which contains existential' sides and of course it's an anthropology writing.

References

Alvesson, M. 1991. The Play of Metaphors in Organizational Analysis. Studies in Action and Enterprise.

Auer-Hunzinger, V. Burkard S. 1991. Organisatorische Rollenanalyse und -beratung: Ein Beitrag zur Aktionsforschung. Gruppendynamik 22, 33 - 46Bakhtin, M. 1990. Art and Answerability: Early Philosophical Essays. Ed. Michael Holoquist and Vadim Liapunov. Trans. and notes by Vadim Liapunov. Austin: U of Texas.

Bertrand R. 1903. A Free Man's Worship. Article.

Brustein, R. 1967. Pirandello’s Drama of Revolt . Twentieth-Century Views. Ed GlaucoCombon. New Jersey: Prentice Hall.

Bentley, E. 1972.The Life of the Drama. New York: Atheneum.Berry, T. Diane T. 1988. Success in a New Task. A Role Consultation. Management Education and Development 19, 215 - 226

Bettelheim, B. 1976. The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales. London: Thames & Hudson

Bion, W. R. 1984. Container and Contained. In: W. R. Bion, Attention and Interpretation. London: Maresfield Reprints.

Bosetti, G. 1971. Pirandello. Paris: Bordas.

Bruner, J. S. 1956. Freud and the Image of Man. American Psychologist.

Calogeras, R. C. 1987. A Psychoanalytic and Cultural Study of the Krupp Family. An Inquiry into some of the Roots of German Character Formation. New York: Vantage.

Cole T. 1960. Reprinted of Playwrights on Playwriting, ed. MacGibbon & Kee.

Camus. 1942. Myth of Sisyphus.

Eliot, T. S. 1964. The Family Reunion. London: Faber and Faber.

Frederick M. 1954. Heinemann Educational Books.

Gabriel, Y. 1984. A Psychoanalytic Contribution to the Sociology of Suffering. International Review of Psycho-Analysis.

Giudice, G. 1991. "Ambiguity in Six Characters in Search of an Author." A Companion to Pirandello Studies. Ed. John Louis DiGaetani. New York: Greenwood.Abrams, M.H. 1993. A Glossary of Literary Terms. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gaspare G. 1971. Pirandello: A Biography, abridged English edition. Oxford UP. Krieger, M. 1976. Discussion of Jacques Derrida in Theory of Criticism: A Tradition and Its System. Baltimore: Johns Hopkins.

Gruen, A. 1992. Schwache Sieger. Conversation with Gabriele Fischer. Manager-Magazin.

Habib, M. (2005). A History of Literary Criticism: From Plato to the Present. United Kingdom: The Blackwell.

Heinel, P. 1988. Kontext und Kommunikation: Koordination des Genogramms (Familienstammbaums). Integrative Therapie.

Herbst, Ph. G. 1974. Socio-Technical-Design: Strategies in Multidisciplinary Research. London: Tavistock.

Huffnagel, G. 1988. Luigi Pirandello. In: Knaurs Großer Schauspielführer. München: Knaur.

Illiano, A. Testa, D. 1975. Pirandello, On Humor, trans, and ed. Chapel Hill NO. North Carolina UP.

Kainer, R. G. K. 1984.mArt and the Canvas of the Self: Otto Rank and Creative Transcendence. American Imago.

Kappler, E. Stephan L. 1990. Blickwechsel - Zur Dramatik und Dramaturgie von Nachfolgeprozessen im Familienbetrieb. Freiburg : Rombach.

Kets de Vries, M. F. R., Danny M. 1986. Personality, Culture, and Organization. Academy of Management Review.

Klein, M. 1959. Our Adult World and its Roots in Infancy. Human Relations.

Kovel, J. 1984. Rationalisation and the Family. In: Barry Richards. Capitalism and Infancy. Essays on Psychoanalysis and Politics. London: Free Association.

Kundera, M. 1990. Die Unsterblichkeit. München: Carl Hauser.

Lamb, Ch. 1924. "On the Tragedies of Shakespeare Considered with Reference to Their Fitness for Stage Representation" .Oxford UP

Lawrence, W. G. 1979. A Concept for Today: The Management of Oneself in Role. In: W. G. Lawrence (ed.), Exploring Individual and Organizational Boundaries. A Tavistock Open Systems Approach. Chichester: Wiley.

Lawrence, W. G. 1982. Some Psychic and Political Dimensions of Work Experiences. London (The Tavistock Institute of Human Relations), Occasional Paper No. 2

Linstrum, J. 1979. Introduction. In: Luigi Pirandello, Six Characters in Search of an Author. London: Methuen Drama.

Luske, B. 1990. Mirrors of Madness. Patrolling the Psychic Border. New York: Aldine de Gruyter.

Lyman, S. M., Marvin B. S. 1975. The Drama of Social Reality. New York: Oxford University Press.

Mangham, I. L., Michael A. O. 1987. Organizations as Theatre: A Social Psychology of Dramatic Appearances. Chichester: John Wiley & Sons.

Martin E. 1986. Reflections, quoted in Eric Bentley, The Life and Works of Luigi Pirandello," The Pirandello Commentaries. Evanston: Northwestern UP.

Matthaei, R. 1965. Die Dramaturgie des Unsichtbaren. In: Franz Norbert Mennemeier (ed.), Der Dramatiker Pirandello. Köln:Kiepenheuer & Witsch.

McGoldrick, M., Randy G. 1985. Genograms in Family Assessment. New York: Norton.

McWhinney, W., José B. 1988. How Remythologizing Can Revitalize Organizations. Organizational Dynamics.

Melchinger, S. 1991. Nachwort. In: Luigi Pirandello, Sechs Personen suchen einen Autor. Stuttgart: Philipp Reclam Jr.

Miller, A. 1981. The Drama of the Gifted Child. New York: Basic Books.

Murray Krieger's discussion of Jacques Derrida in Theory of Criticism: A Tradition and Its System (Baltimore: Johns Hopkins UP, 1976) 207-47.

Morgan, G. 1986. Images of Organization. Beverly Hills: Sage.

Moreno, A. 1970. Jung, God & Modern Man. Indiana: University of NotreDame.

Oliver, R. W. 1979. L'umorismo and the Theatre, Dreams of Passion .

Official Home Page of WikiPedia. http://www.wikipedia.com (Retrieved May, 2014)

Official Home Page of Britannica Encyclopedia. http://www.Britannica Encyclopedia.com (Retrieved May, 2014)

Official Home Page of Webspace. http://www.webspace.ship.edu (Retrieved May, 2014)

Parin, P. 1983. Die Angst der Mächtigen vor öffentlicher Trauer. Psyche.

Pederson-Krag, G.b1951. A Psychoanalytic Approach to Mass- Production. Psychoanalytic Quarterly.

Pirandello L. 1960. Theatre and Literature," trans. A.M. Webb, in The Creative Vision: Modern European Writers on their Art, eds. Haskell Block and Herman Salinger. New York: Grove.

Pirandello L. 1982. Theater and Literature, trans. Webb, in The Creative Vision, see note 19. Similar remarks maybe found throughout Richard Scogliuzzo, Pirandello as Director. Metuchen NJ: Scarecrow.

Pirandello, L. 1930. Vorwort. In: L. Pirandello.

Pirandello, L. 1991. Six Characters in Search of an Author. London: Methuem Drama.

Rank, O. 1925. Der Künstler (The Artist). In: Twenty-eighth Journal of the Otto Rank Association.

Rank, O. 1968. Art and Artist. New York: Agathon.

Rauhut, F. 1964. Der junge Pirandello oder Das Werden eines existentiellen Geistes. München: C. H. Beck.

Reed, B. 1976. Organizational Role Analysis. In: Cary L. Cooper (ed.), Developing Social Skills in Managers. London: MacMillan.

Roedel, B. 1990. Praxis der Genogrammarbeit. Die Kunst des banalen Fragens. Broadstairs: Borgmann.

Sievers, B. 1985. Participation as a Collusive Quarrel over Immortality. Dragon.

Sievers, B. 1986. Beyond the Surrogate of Motivation. Organization Studies.

Sievers, B. 1994. Work, Death, and Life Itself. Essays on Management and Organization. Berlin: de Gruyter.

Sciascia, L. 1988. Pirandello de A à Z. Maurice Nadeau.

Simon, B. 1988. Tragic Drama and the Family. Psycho-analytic Studies from Aeschylus to Beckett. New Haven: Yale University Press.

Theatre of Luigi Pirandello. New York: New York UP.

Ulrich, D. N., Harry P. D. Jr. 1986. To Love and Work. A Systemic Interlocking of Family, Workplace, and Career. New York: Brunner/Mazel.

Wilshire, B. 1982. Role Playing and Identity. The Limits of Theatre as a Metaphor. Bloomington: Indiana University Press.

Psychoanalytical study of Sarah Kane, a feminist writer and her power of language, in "Crave"

Estudo psicanalítico de Sarah Kane, uma escritora feminista e seu poder de linguagem em "Crave"

Prof. Ms. Sepideh Kamarzadeh[1]

[1] M.A. in English Literature, Islamic Azad University-Arak Branch, Arak, Iran, Sepide.Kamarzade@gmail.com

Submetido em 10/01/2016
Revisado em 05/02/2016
Aprovado em 01/03/2016

Abstract: In this study attempts is made to study treats of characters within a play and analyze it through Freud's theories and the play's relationship with expressionist theater and experimental theater. Sarah Kane was a British author, who committed suicide at age 28. Obviously, this play is full of loss, death, unfulfilled desire, rape, violence, so this essay surveys the play, analyzes through Freud's theory of psychosexual development and efforts to find any relationship between Sarah Kane's Crave and Freud's psychosexual development theory.
Keywords: Sigmund Freud, Sarah Kane, psychoanalytic development, Crave, life and death instincts.

Resumo: Este estudo é feito para estudar personagens dentro de um jogo e analisá-lo através de teorias de Freud e a relação do jogo com o teatro expressionista e teatro experimental. Sarah Kane era um autor britânico, que se suicidou aos 28 anos Obviamente, este jogo está cheio de perda, morte, desejo não realizado, o estupro, a violência, de modo que este levantamentos ensaio da peça, análises através da teoria do desenvolvimento psicossexual e os esforços de Freud para encontrar qualquer relação entre Crave de Sarah Kane e teoria do desenvolvimento psicossexual de Freud.
Palavras-chave: instintos Sigmund Freud, Sarah Kane, desenvolvimento da psicanálise, Crave, vida e morte.

Introduction

Sarah Kane's biography

Sarah Kane was an English contempory playwright, who was born in 1971, United Kingdom, Brentwood, Essex, and raised by parents, one who believes in the teachings set forth in the New Testament. Kane believes in Jesus and Christianity in her puberty age, but later she declines and refuses all those beliefs. In 1992 she completed her course of studying drama and received a degree from Bristol University, and afterward she went to University of Birmingham in order to study playwrighting in MA course.

At first, before starting to write drama, Kane decided to be a poet, but when she realized her inability in making known and understandable her feelings and thoughts by means of poetry, she started to write for stage. As she herself mentioned in Guardian (1998) that: "theatre has no memory, which makes it the most existential of the arts... I keep coming back in the hope that someone in a darkened room somewhere will show me an image that burns itself into my mind".

Her plays' themes are mostly about love, pain, loss, sexual desire, and physical and psychological torture. All of these themes revealed by using particular way of theatrical form, language, and verbal dimensions of violence of stage action. Kane scholarly observes her works as influenced by expressionist theater and Jacobean tragedy. Aleks Sierz, a well-known critic, expresses her work as an In-Yer-Face style of theatre, a form of theater which under question all the naturalist theater's conventions and styles. Kane's works is little and includes five plays, two articles for Guardian newspaper, and one short film, Skin.

Kane suffered from depression for many years and for two times, she admitted to Maudsley Hospital in London. And finally in 1999, she hanged herself in a bathroom at London's King's College Hospital by her shoelace and committed suicide.

Sigmund Freud's biography

> Sigmund Freud (German pronunciation: [ˈziːkmʊnt ˈfʁɔɣt]; born Sigismund Schlomo Freud; 6 May 1856 – 23 September 1939) was an Austrian neurologist who became known as the founding father of psychoanalysis. Freud qualified as a doctor of medicine at the University of Vienna in 1881, and then carried out research into cerebral palsy, aphasia and microscopic neuroanatomy at the Vienna General Hospital. He was appointed a university lecturer in neuropathology in 1885 and became a professor in 1902 (Wikipedia, 2014).

Freud talks about ego, superego, and Id, and he believes that culture is a tension and struggle between eros (the life instinct, expressed in sexuality) and Thanatos (the death instinct, embodied in aggression). Like his ancestors, Schopenhauer and Nietzsche, Freud has no delusion about the place of ideas: "man's judgements of value follow directly his wishes for happiness - that, accordingly, they are an attempt to support his illusions with arguments" (Freud, 771). Actually, "civilization is built up upon a renunciation of instinct" (Freud, 742).

Freud offers that the professional and inventive writer captures in a specific play: "He creates a world of phantasy which he takes very seriously – that is, which he invests with large amounts of emotion – while separating it sharply from reality" (Freud, 437).

As mentioned before, Freud was the father of psychoanalysis development, so he "effectively extended the meaning of sexuality to encompass not merely genital satisfaction but a broader bodily function, having pleasure as its goal and only subsequently serving a reproductive function. Secondly, sexuality now encompassed all of the emotions of affection and friendliness traditionally subsumed under the word love" (Habib, 2005).

He was against feminism, so claimed that a young woman "the erotic wishes predominate almost exclusively, for their ambition is as a rule absorbed

by erotic trends. In young men egoistic and ambitious wishes come to the fore clearly enough alongside of erotic ones" (Freud, 439). "Clearly, Freud challenges many of the central impulses of Enlightenment thought: the (Cartesian) view of the human self as an independent unit; the view- extending through many Enlightenment thinkers into the work of Kant- of the ego as autonomous and rational agent; the idea (culminating in the philosophy of Hegel) of human progress in the history; the notion that the external world and nature can be subjugated both intellectually and materially; and, perhaps above all, the view deriving from Plato and Aristotle and reaching into the later nineteenth century, that human beings can understand themselves" (Habib, 2005).

Discussion

Summary of Crave

Crave is a one act play, written in 1998 by British Sarah Kane (1971-1999). Whole the story is represented by four characters, A, B, C, and M. Both of them are woman, and the other two are man. Along the play, it is obvious that all of characters are craving for something. A craves for his missed love and as he cries, he can't find her, C craves for buying a new tape-recorder along with a blank tape, B craves for M and tries to attract and allure her, but M craves and cries for a child, her wish is to have a lovely child. All the story is shown by using various dimension of brutality, sexual, physical, and verbal. It begins with the word "die", they are tired of life, and think that death is the unique way to escape from their sophisticated life and access to absolute life without any pain, full of happiness.

In Sarah Kane's interview with Dan Rebellato, she clarifies features and attributes of characters within a story as:

> To me A was always an older man, M was always an older woman, B was always a younger man and C was a woman... A, B, C and M

> do have specific meanings which I am prepared to tell you. A is many things: the author and abuser, because they're the same thing; Aleister as in Aleister Crowley, who wrote some interesting books that you might like to read, and the Anti-Christ. My brother came up with arse-hole, which I thought was good. There was also the actor who I originally wrote it for, who was called Andrew, so that was how A came to life. M was simply mother, B was boy and C was child. But I didn't want to write these things down, because then I thought they'll get fixed in those things forever and they'll never change" (Rebellato, 1998).

Freudian theory of psychosexual development

In his theory of psychosexual development, Freud explains about 'drives' or 'instincts' which are natural, in born, and universal sense. "An instinct differs from a stimulus in that it arises from sources of stimulation within the body, operates as a constant force and is such that the subject cannot escape from it by flight as he can from an external stimulus. An instinct may be described as having a source, an object and an aim. The source is a state of excitation within the body and its aim is to remove that excitation" (Freud 1938).

Freud believes that instinct's aim is protecting the primary incidents, so death drive provides an eager to living and come back to the inanimate condition which exists before. "The aim of all life is death . . . inanimate things existed before living ones... (Freud 1920). After Freud, death drive becomes a debatable notion in psychoanalytic and tends to cause differences in opinion.

The sense of sexuality starts in the early stage of life and through a complicated and extended time is developed. Moreover, "the sexual instincts are remarkable for their plasticity, for the facility with which they can change their aim . . . for the ease with which they can substitute one form of gratification for another" (Freud 1938).

Childish attributes of sexual life were supposed to be "essentially auto-erotic (i.e. that it finds its object in the infant's own body) and that its

individual component instincts are upon the whole disconnected and independent of one another in their search for pleasure" (Freud 1905).

It is only in pathological cases that they become active and recognisable to superficial observation" (Freud 1905: 64). According to him, it didnot occur that three pre-genital stages support each other and have a clear relationship: "one may appear in addition to another; they may overlap one another, may be present alongside of one another" (Freud 1940). He also came to believe that in what amount the earlier stage "obtains permanent representation in the economy of the libido and in the character of the individual' (Freud 1938).

In the process of sexual development, there is five stages which are the oral, anal, phallic, latency, and genital stage. In succeeding, all these stages become discussed clearly.

The oral stage (the first year of life)

In Freud's opinion, the primary erogenous, sensitive to sexual stimulation organ in an infant is mouth, by its sucking action. "To begin with, all psychical activity is concentrated on providing satisfaction for the needs of that zone. Primarily, of course, this satisfaction serves the purpose of self-preservation by means of nourishment… The baby's obstinate persistence in sucking gives evidence… of a need for satisfaction which, though it originates from and is instigated by the taking of nourishment, nevertheless strives to obtain pleasure independently of nourishment and for that reason may and should be termed sexual"(Freud 1940).

Passionate and physical sucking is recounted as a repeated and regular action and "not infrequently combined with rubbing some sensitive part of the body such as the breast or the external genitalia. Many children proceed by this path from sucking to masturbation" (Freud 1905).

He remarks that in what way and manner throughout the oral or "cannibalistic" stage, "sexual activity has not yet been separated from the ingestion of food . . . The sexual aim is incorporation of the object – the prototype of a process which, in the form of identification, is later to play such an important psychological part" (Freud 1905).

"So the infant seeks to take in or incorporate whatever he comes across or experiences. At this stage his well being is largely dependent on others. If his needs are satisfied, he comes to conceive of existence in a positive way and to see the world about him as warm and benevolent. If he is deprived, his emotional orientation may well be pessimistic; he comes to anticipate that the world will be unrewarding and hostile to his needs… fixation at this stage… is likely to result in an adult who is overly concerned with oral gratification" (Stevens 1983). Also Freud explains about the manner that "during this oral phase sadistic impulses already occur sporadically along with the appearance of teeth" (Freud 1940). Moreover, there is a few other discussion about this part in psychosexual stages of Karl Abraham.

The anal stage (1 to 3 years old)

The anal stage, like oral stage, has its effect on sexuality and it is possible to occur that it joins itself to other physical organs. Freud points out that this stage begins from the first year old to third years old infant and through the second year, controlling bowel is began and developed. This matter leads us to a change from erogenous or sensitivity to sexual stimulation to anus, as a controller of bowels and "as a stimulating mass upon a sexually sensitive portion of mucous membrane" (Freud 1905).

In his idea, this stage is the first and earliest stage of forming "ambivalence", when the functional an unfunctional course are matured. Sadistic in internal unconscious begins to take action to a vast area. There are observed like a "fusion of purely libidinal and purely destructive urges" (Freud

1940). Although, one thing that remains these pre-genital stages is "the combination of the component instincts and their subordination under the primacy of the genitals have been effected only very incompletely or not at all" (Freud 1905).

Freud in his Three Essays on Sexuality (1905) declares that the focus at this stage in on musculine who is the dominant gender and the sexual pleasure is for him, as a result of his activity. "Children feel the need for a large amount of muscular exercise and derive extraordinary pleasure from satisfying it" (Freud 1905).

> In response to the demands made upon him, he can submit, rebel or learn to cope with authority while maintaining his own autonomy… if the pleasure a child takes in playing with his faeces is severely constrained by his parents, for example, he may develop defences against such forbidden pleasures which may express themselves later as obsessive orderliness and cleanliness. If parents reinforce his production on the potty, this may lay the foundation for later pleasure in creating. And miserliness may result from a child developing an unwillingness to 'let go' (Stevens 1983).

The phallic stage (3 to 6 years old)

Phallic stage begin at the age of three years and generally developed in six years old. In this stage, the erogenous part is changed to is the genitalia, when children start to find out the differences between their own organ and other's erogenous part. as children begin to explore their own and others' bodies. The external genital's area is aroused through the act of washing and drying in everyday life, and an infant comes to know the way of arousing his genital's area for himself.

It is to be noted that it is not the genitals of both sexes that play a part at this stage but only the male ones (the phallus). The female genitals long remain unknown" (Freud 1940). Freud believed that the states of growth and advancement of both genders are related to male sexual development. "Maleness exists, but not femaleness. The antithesis here is between having a

male genital and being castrated. It is not until development has reached its completion at puberty that the sexual polarity coincides with male and female" (Freud 1923, Freud's italics).

This stage of sexual development is considered as a "forerunner of the final form taken by sexual life" (Freud 1940). In phallic stage, the infant's desire to finding sexual similarities and dissimilarities of his own and others become elevated and "the sexuality of early childhood reaches its height and approaches its dissolution" (Freud 1940).

Wolheim (1971) explains about the conflict which is happened in a masculine infant, by using more complicated figure and formula that Freud postulates:

> On account of the loving wish for the mother and the hostile wish against the father, the child feels itself threatened by the father, and this threat is represented in the mind as the threat of castration. The child, however, also loves his father; and so along with fear of the father goes some measure of fear for the father – fear, that is for the father on account of his, the child's, hostility. In consequence of these two fears, the child's sexuality comes to grief and is altogether suppressed: and the so-called latency period sets in.

Jacobs (1992) claims that in what way an "actual sexual abuse, or even emotional seduction of children, or the use of children by parents as allies in their own warring relationship…. Makes the possibility of reso- lution of the Oedipus complex much more difficult".

The latency stage (6 years of age to puberty)

Latency is the pre-final stage of psychosexual development, which occurs from six years to the age of puberty. In boys, the latency goes along with the resolution of Oedipus complex, and in girls, Freud thought, the analogous and metamorphosed changed in the way of thinking occurs. He came to believe that latency is the stage of decreasing interior challenged and

the quiet and inactive restfulness of sex drive. According to Jacobs (1992), "although Freud said that this period was culturally determined, 'a product of education', he also felt that the development 'is organic- ally determined and fixed by heredity'". This stage has the great importance because of developing progressive enlightenment, as well as acting a remarkable role in shaping The neuroses' tendency by means of disgrace, abashment, shame, and fury.

The genital stage (from puberty onwards)

The last stage is genital which occurs from puberty age to the death time and it doesn't have any limitation. The physical growth of sexual organ becomes completed and the sexual sense arises again at puberty, it is time to sexual maturity. The grown child, now, is not controlling by himself, but he, after a long period of time, is looking for a person who takes part in an undertaking of another and other. The genital stage, the last one, depicts the finished line of growth, the achievement of wholly developed genital merging the knowledge of all pre-genital stages. Passionate, emotional desire, and affectionate feeling join together, and the natural and final goal of sex drive is attained. Freud categorized this stage as

> a state of things… in which
> (1) some earlier libidinal cathexes are retained,
> (2) others are taken into the sexual function as preparatory, auxiliary acts, the satisfaction of which produces what is known as fore-pleasure, and
> (3) other urges are excluded from the organisation, and are either suppressed altogether (repressed) or are employed in the ego in another way, forming character-traits or undergo- ing sublimation with a displacement of their aims."(Freud 1940).

Analyzing the play

During the play, Sarah Kane depicts the infernal world, full of devilish desires, and she is looking for a way to escape but never achieve:

> I've only ever written to escape from hell- and it's never worked- but at the other end of it when you sit there and watch something and think that's the most perfect expression of the hell that I felt then maybe it was worth it (Rebellato, 1998).

Annette Pankratz states that "Sarah Kane's plays pull the rug out from under our feet. They confront us with disconcerting worlds full of suffering, existential despair and violence" (Pankratz, 2010: 149). The basic focus of Kane's play is on violence from various dimensions, as psychological, sexual, physical, and verbal which include as a main purpose: "to force others to think through the ethical paradoxes of their lives" (Singer, 2004).

As makes clear before, "Crave marks a move away from the physicality of the earlier plays towards explicitly interior, psychological spaces" (Wallace, 2010). Unlike Blasted, Phaedra's Love and Cleansed in Crave there is no graphic physical and sexual violence. For this reason it receives positive reactions from the critics. Many critics have a positive outlook and reaction against Kane. One of them is Nicholas De Jongh, who claims in the Evening Standard that "Sarah Kane has been born again as a playwright. She has turned her back on those scenes of violence and suffering with which Blasted and Cleansed, her first two headline seizing plays, were so lavishly studded" (De Jongh, 1998).

Crave is a hopeful and cheerful piece of art and because of having a this magic ability to create such a play, Kane is considering as a positive, confident, and even a real author. Although she never think that Crave receives positive reactions by people and critics and it surprises her. Because, in her own idea, Crave is a pessimistic piece of art and full of depression, as she herself have claimed:

> I actually think Crave- where there is no physical violence whatsoever, it's a very silent play- is the most despairing of things I've written so far. At some point somebody says in it 'something has lifted', and from that moment on it becomes apparently more and more hopeful. But actually the characters have all given up.

> It's the first one of my plays in which people go, 'fuck this, I'm out of here' (Kane, in, Tabert, 1998)".

All of her piece of writing is full of various brutality dimension, and her written works "completely replace the visual impact that her cruelty had provoked with language. They not only depict the body on the verge of disintegration... but the body of the text is under attack as well" (De Vos, 2010).

The patient in the text prepares her/his death as a result of madness and despair which pushes the insane mind to suicide with the declaration "it is myself I have never met, whose face is pasted on the underside of my mind/please open the curtains" (Kane, 2001).

In the process of the plays, she uses a brutal language which imposed death, depression, and hopelessness and questions the being-nature:

> I feel that the future is hopeless and that things cannot improve/I am bored and dissatisfied with everything/I am a complete failure as a person/I am guilty, I am being punished/I would like to kill myself (Kane, 2001: 206); I am charging towards my death... At 4.48/ when desperation visits/ I shall hang myself/ to the sound of my lover's breathing... I have become so depressed by the fact of my mortality that I/ have decided to commit suicide/I do not want to live (Kane, 2001: 207); I have resigned myself to death this year (Kane, 2001: 208); I feel like I'm eighty years old. I'm tired of life and my minds want to die (Kane, 2001: 211); I write for the dead the unborn/ After 4.48 I shall never speak again (Kane, 2001: 213); I miss a woman who was never born (Kane, 2001: 218); We are anathema/ the pariahs of reason (Kane, 2001: 228); Despair propels me suicide (Kane, 2001: 239); the only thing that's permanent is destruction/ we're all going to disappear/ trying to leave a mark more permanent than myself (Kane, 2001: 241); watch me vanish/ watch me//vanish/ watch me/ watch me/ watch" (Kane, 2001: 244).

The solution of violence which observes in act, seems to be control in the final speeches of the characters:

> C: Let the day perish in which I was born Let the blackness of the night terrify it Let the stars of its dawn be dark
> May it not see the eyelids of the morning
> Because it did not shut the door of my mother's womb. (Kane, 2001: 189)… What have they done to me? What have they done to me? (Kane, 2001: 191)... I feel nothing, nothing (Kane 2001: 199).
> B: Kill me.
> A: Free-falling
> B: Into the light
> C: Bright white light
> A: World without end
> C: You're dead to me
> M: Glorious. Glorious.
> B: And ever shall be
> A: Happy
> B: So happy
> C: Happy and free (Kane, 2001: 200).

According to Sean Carney, Kane's "work attempts to occupy a position in theatrical representation that is potentially impossible" (Carney, 2005).

Bayley maintains that: "War is confused and illogical...Acts of violence simply happen in life, they don't have a dramatic build-up and they are horrible. That's how it is in the play" (Bayley, 1995: 20).

In Freud's opinion, "This 'primary mutual hostility of human beings' threatens civilization with disintegration. Civilization must use its utmost efforts to deflect these aggressive instincts into 'identifications and aim-inhibited relationships of love' (Habib, 2005).

In Sierz's opinion experiential theatre "describes the kind of drama, usually put on in studio spaces, that aims to give audiences the experience of actually having lived through the actions depicted on stage. (But not literally!) Instead of allowing spectators to just sit back and contemplate the play,

experiential theatre grabs its audiences and forces them to confront the reality of the feelings shown to them" (Sierz, 2010).

Sarah Kane for describing her aims such as brutality and sexuality in her works, often uses experiential theater. She stands firm on the necessity of using experiential theater which is the source of devils and unfairnesses that is common in cruel and heart-less world. She makes clear her aim by watching Weller's Mad and claims that: "It was a very unusual piece of theatre because it was totally experiential as opposed to speculatory. As an audience member, I was taken to a place of extreme mental discomfort and distress and then popped out the other end. Mad took me to the hell, and the night I saw it I made a decision about the kind of theatre I wanted to make- experiential" (Sierz, 1999, in, Saunders, 2009).

Kane herself remarks that: "there isn't anything you can't represent on stage. If you are saying that you can't represent something, you are saying you can't talk about it, you are denying itsexistence" (Stephenson and Langridge, 1997).

It is clear that she represents violence and brutality through language and "attempts to occupy a position in theatrical representation that is potentially impossible" (Carney, 2005).

The author's main reason for creating such a piece of art the is "to be absolutely truthful about abuse and violence" (Aston, 2003), to criticize directly brutality and present particular system of violence and alter it. Kane supposed that "if we can experience something through art then we might be able to change our future...If theatre can change lives, then by implication it can change society, since we're all part of it" (Stephenson and Langridge, 1997: 134). She stands firmly on her idea about theater that it can make different people, but cannot alter whole of the world. As well, her attitude about theater is obvious in other words of hers:

> For me the function of the theatre is to allow experimentation through art in a way that we are not able to experiment effectively in real life. If we experiment in the theatre, such as an act of extreme violence, then maybe we can repulse it as such, to prevent the act of extreme violence out on the street. I believe that people can change and that it is possible for us as a species to change our future. It's for this that I write what I write (Giammarco, 1997).

In order to defend herself for accusing to represent violence and brutality, Kane condemns:

> The violence in this play is completely de-glamorized. It's just presented... Take the glamour of violence and it becomes utterly repulsive. Would people seriously prefer it if the violence were appealing? You'd think people would be able to tell the difference between something that's about violence and something that's violent. I don't think it's violent at all. It's quite a peaceful play (Nightingale, 1995).

In her play, Kane's effort is to representing different aspects of violence like sexual, physical, and verbal through actors of play. Kane criticizes the world through using a violent language, and instinctly, she did not admire violence and brutality and just used it as a weapon. "The ferocity images within Kane's texts suck both the performers and audience into a catastrophic cycle of life and death. Kane invites their participation not to shock them with the rawness of violence for violence's sake, but rather to break open a deep exploration of the lack of compassion in the human experience" (Moshy, 2008). She represents harshness and brutality in order to depicts force and vilolence which is on human's body and soul. In an interview with Rodolfo di Giammarco, she expresses her own idea and aims for representing brutality in her play:

> Violence is the most urgent problem we have as species, and the most urgent thing we need to confront. Personally, I say there is nothing better to write about. I don't like violent films, that's true, and I don't like violent scenes; and the reason I don't like violence

> is when I happen to see Reservoir Dogs, Pulp Fiction or the other films of that type I feel like using violence. When I wrote Blasted I tried to discuss what it means to be violent and to suffer violence, and it's like the music that's played when you're cutting off an ear. You are in a state of extreme suffering; it's not possible you can like it for the music (Giammarco, 1997).

Direct violence, brutality, and cruelty is a base of Kan's play, through them she enlightened the sleeped society. "Each of her plays explores, consistently and fiercely, similar content: the difficulty of responding to immeasurable experiences, like love, violence, suffering; and the challenge of making a claim about one's needs and desires that does not do violence to others" (Fordyce, 2010). Annette Pankratz points out that "Sarah Kane's plays pull the rug out from under our feet. They confront us with disconcerting worlds full of suffering, existential despair and violence" (Pankratz, 2010). She often represents the various dimensions of verbal violence and by using it, she accesses her basic aim that is "to force others to think through the ethical paradoxes of their lives" (Singer, 2004).

Conclusion

The various forms and figures that have been grown through psychoanalytic development represents how far and in what distance the psychoanalytic thought has stand from its original three stages of sexual drive in 1905. Object relations theory has been substituted for instincts or drive theory of Freud, but the psychoanalytic development which origin is infantry behaviours and playfulness has been still firm and they are in search of a appropriate way for check and examine for clear perception about what this essential period and phase of life affect all the adulthood and adolescence life and personality and it prescribes inner world and experience of life.

References

Alexander, S. (2009). "In Memory of Sigmund Freud" (undated) and Thurschwell, P. Sigmund

Freud London: Routledge.

Article from Guardian Newsopaper of 13 August 1998. Retrieved from http:// www.gaurdiannewspaper.com

Aston, E. (2003). Feminist views on the English stage women playwrights, 1990–2000, New York: Cambridge University Press.

Bayley, C. (1995). "A Very Angry Young Woman", Independent, p. 20.

Benedict, D. (1996). "What Sarah Did Next", Independent.

Benedict, D. (1995). "Disgusting Violence? Actually it's Quite a Peaceful Play", Independent on Sunday.

Billington, M. (2000). Review of 4.48 Psychosis, dir. James Macdonald, Royal Court Jerwood Theatre Upstairs, Guardian.

Campell, P. A. (2010), "Sarah Kane's Phaedra's Love: staging the implacable", in, L. de Vos and G. Saunders (eds), Sarah Kane in Context, Manchester and New York: Manchester University Press, pp. 173–183.

Carney, S. (2005). "Tragedy of History in Sarah Kane's Blasted", Theatre Survey, 46:2, pp. 275–296.

Cohn, R. (2001). "An Architect of Drama", Cycnos, 18:1, pp. 39–49.

Coveney, M. (2000). Review of 4.48 Psychosis, dir. James Macdonald, Royal Court Jerwood Theatre Upstairs, Daily Mail.

De Jogh, N. (1998). "Meagre return from the love cul-de-sac", Evening Standard.

De Vos, L. (2010). "Sarah Kane and Antonin Artaud: cruelty towards the subjectile", in, L. de Vos and G. Saunders (eds), Sarah Kane in Context, Manchester and New York: Manchester University Press, pp. 126-138.

De Vos, L. and Graham Saunders. (2010), Sarah Kane in Context (eds), Manchester and New York: Manchester University Press.

Fisher, S. and Greenberg, R. P. (1996). Freud Scientifically Reappraised: Testing the Theories and Therapy, New York: John Wiley.

Fordyce, E. (2010). "The voice of Kane", in, L. de Vos and G. Saunders (eds), Sarah Kane in Context, Manchester and New York: Manchester University Press, pp. 103–114.

Freud, S. (1962). The ego and the id. New York: W.W. Norton.

_____ (1963). Introductory lectures on psychoanalysis (Vol. XVI). London: Hogarth Press.

_____ (1987a). Beyond the pleasure principle. On metapsychology. Middlesex: Penguin

_____ (1896). The complete letters of Sigmund Freud to Wilhelm Fliess, 1887-1904, J.M.

Masson (Trans. & Ed.). Cambridge: Harvard University Press, 1985.

_____ (1897). The complete letters of Sigmund Freud to Wilhelm Fliess, 1887-1904, J.M.

Masson (Trans. & Ed.). Cambridge: Harvard University Press, 1985.

_____ (1898). The psychical mechanism of forgetfulness. Standard Edition, Vol. III, 287-297.

London: Hogarth Press.

_____ (1901). The psychopathology of everyday life. Standard Edition, Vol. VI, 1-289. London:

Hogarth Press.

_____ (1905). Three Essays on Sexuality.

_____ (1909). Analysis of a phobia in a five-year-old-boy. Standard Edition, Vol. X, 1-149.

London: Hogarth Press.

_____ (1914). Recollecting, repeating, and working through. Standard Edition, Vol. XII, 145-

156. London: Hogarth Press.

_____ (1920). Beyond the pleasure principle. Standard Edition, Vol. XVIII, 1-64 London:

Hogarth Press.

_____ (1920). Jenseits des Lustprinzips; in Gesammelte Werke, Chronologisch Geordnet, Book XIII, 1920-1924, 1-69. A. Freud, E. Bibring, W. Hoffer, E. Kris, & O.Isakower, in collaboration with M. Bonaparte (Eds.). London: Imago Publishing Co., Ltd, 1940.

_____ (1923). The ego and the id. Standard Edition, Vol. XIX, 1-66. London: Hogarth Press.

_____ (1924). The economic problem of masochism. Standard Edition, Vol. XIX, 155-170. London: Hogarth Press.

_____ (1925). An sutobiographical study, Standard Edition, Vol. XX, 1-74. London: Hogarth Press.

_____ (1926). Inhibitions, symptoms and anxiety. Standard Edition, Vol. XX, 75-175. London: Hogarth Press.

_____ (1930). Civilization and its discontents. Standard Edition, Vol. XXI, pp. 57-145. London: Hogarth Press.

_____ (1933). New introductory lectures on psycho-analysis. Standard Edition, Vol. XXII, 1- 182. London: Hogarth Press.

_____ (1940). An outline of psycho-analysis. Standard Edition, Vol. XXIII, [1938],144-207. London: Hogarth Press.

_____ (1938). The basic writings of Sigmund Freud. New York : Modern Library.

_____ (1940). An outline of psychoanalysis. New York: Norton. (Translated by J. Stratchley; originally published, 1940).

Books. Freud, S. (1987b). The ego and the id. On metapsychology. Middlesex: Penguin Books.

Gay, P. (1995) Freud: A Life for Our Time, picture caption "his adored mother".

Giammarco, R. D. (1997). Interview with Sarah Kane.

Greig, D. (2001). "Introduction", in, Sarah Kane: Complete Plays, London: Methuen Drama, pp. ix-xviii.

Hemming, S. (2000). Review of 4.48 Psychosis, dir. James Macdonald, Royal Court Jerwood Theatre Upstairs, Financial Times.

Jacobs, J, 1992, Systems of Survival: a Dialogue on the Moral Foundations of Commerce and Politics. New York: Random House.

Kane, S. (1998). "Drama with balls", Guardian.

Kane, S. (2001). Complete Plays, London: Methuen.

Kandel, E. R. (2012). The Age of Insight: The Quest to Understand the Unconscious in Art, Mind and Brain, from Vienna 1900 to the Present. New York: Random House.

Kuttner, A. B. (1916). Sons and Lovers: A freudian appreciation. The Psychoanalytic Review, III(3).

Lawrence, D. H. (2006). Sons and lovers. Dhaka: Friends' Book Corner.

Morris, C. G. (1996). Psychology—An introduction (9th ed.). USA: Prentice Hall.

Moshy, S. N. (2008). The Empty Center: Acting Out Theatric Alliance in Three Texts by Sarah Kane, Unpublished doctoral dissertation, University of California, San Diego, University of California, Irvine.

Noel Sh., Alexandra Forsythe (2013). "Sigmund Freud". Fifty Key Thinkers in Psychology. Routledge. ISBN 1134704933.

Pankratz, A. (2010). "Neither here nor there: theatrical space in Kane's work", in, L. de Vos and G. Saunders (eds), Sarah Kane in Context, Manchester and New York: Manchester University Press, pp. 149–160.

Rebellato, D. (1998, 3 November). Brief Encounter Platform, interview with Sarah Kane,

London: Royal Halloway College.

Saunders, G. (2002). Love Me or Kill Me: Sarah Kane And the Theatre of Exterems. Manchester: Manchester University Press.

Saunders, G. (2009). About Kane: The Playwright and the Work. London: Faber and Faber.

Salgado, G. (Ed.). (1969). Sons and lovers. London: Macmillan and Company Limited.

Sierz, A. (1999). Interview with Sarah Kane, in, G. Saunders, About Kane: the Playwright and the work, London: Fabere and Faber.

Sierz, A. (2000). In-Year-Face Theatre: British Darama Today, Kent: Faber and Faber.

Sierz, A. (2010). Experiential Theatre, http://www.inyearface-theatre.com. Retrieved in August 2014.

Singer, A. (2004). "Don't want to be this: the elusive Sarah Kane", The Darama Review.

Stevens A, Collins, A. (1980). Multiple conceptual models of a complex system. In: Snow R, Federico P,Montague W (eds.) Aptitude, Learning and Instruction: Cognitive Process Analysis. Erlbaum, Hillsdale.

Tabert, N. (1998). Gesprach mit Sarah Kane, Playwight: Die Londoner Theaterzene der 90er, Reinbeck.

Stevens, R. (1985). Freud and Psychoanalysis Milton Keynes: Open University Press, pp. 91-116.

Tansley, A. G. (1941). "Sigmund Freud. 1856–1939". Obituary Notices of Fellows of the Royal Society 3 (9): 246–226. doi:10.1098/rsbm.1941.0002. JSTOR 768889 .

Thielemans, J. (1999). 'Interview with Sarah Kane and Vicky Featherstone', in, Andrew

McKinnon (ed) part2. Voices', Rehearsing The Future: 4th European Directors Forum-Strategies for the Emerging Director in Europe, London: Directors Guild of Great Britain.

Tinker, J. (1995). "This Disgusting Feast of Faith", Daily Mail.

Wallace, C. (2010). Sarah Kane, Expriantial Theatre and the revenant avant-garde", in, L. De Vos and G. Saunders (eds), Sarah Kane in Context, Manchester and New York: Manchester University Press.

Wolheim, R. (1971). Sigmund Freud. United Kingdom: Cambridge University Press.

A Formação Política e o Trabalho do Professor?

Political training and teaching labor?

Ana Paula Oliveira Danti Pafetti[1]
Sheila Daniele dos Santos Faria[1]
Vitor Jose S. de Oliveira[1]

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Itapetininga

Submetido em 30/11/2015
Aprovado em 03/02/2016

Resumo: Resenha de OLIVEIRA, Marcos Marques de. Florestan Fernandes / Marcos Marques de Oliveira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, - Editora Massangana, 2010.
Palavras chave: Pedagogia, libertação, educação.

Abstract: Review of OLIVEIRA, Marcos Marques de. Florestan Fernandes / Marcos Marques de Oliveira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, - Editora Massangana, 2010.
Keywords: Pedagogy, release, education.

Florestan Fernandes ao ser provocado para uma apresentação sobre a formação política e o trabalho do Professor, levantou três pontos centrais para a discussão, primeiramente o ponto essencial (Fernandes, Florestan 1989) "É a tradição cultural brasileira e ao que ela tem representado na limitação do horizonte cultural do professor". Que em uma análise Marxista o professor foi objetificado, sendo uma afirmação curiosa, pois é preciso tentar compreender essa brutalização cultural.

Florestan relembrou como foi a orientação para formação cultural e educacional brasileira, marcado pelo Colonialismo e que isso não se perdeu nem mesmo com a Independência e depois na proclamação da República, restringindo o intelecto a elite e fechando os horizontes.

Ao falar sobre as obras do velho Conselheiro Nabuco, ele pontua como aquela sociedade era hierarquizada (Fernandes, Florestan 1989) "Um homem que estava preocupado com o marco das leis, com as transformações da sociedade brasileira em termos de organização institucional que garantisse um mínimo de liberdade e reduzisse o despotismo.".

Foi nesse contexto que se lutou para que a educação fosse objeto de manutenção da ordem, mantendo a atividade intelectual de propriedade daqueles que serviam a corte, mesmo com a chegada das Escolas Superiores trazidas com a Corte de Portugal ao Brasil e posteriormente com o Segundo Império, o Professor era um elemento de mediação, dentro da hierarquia e as relações de poderes, algo que ainda é recorrente.

> Esse lapso, que nos perseguiu de forma secular, tornou a invenção uma ocorrência efetiva, mas esporádica, possível apenas quando surgiam pessoas de tal porte criador que a repressão cultural não era capaz de inibir (Fernandes, 1989).

Um País pouco reprodutor de inovação fica dependente das outras nações, o passado colonial é presente hoje com o mundo Globalizado, nos tornamos um País de poucas indústrias nacionais, exportador de commodities

e de mão de obra relativamente barata para as grandes Multinacionais, totalmente dependente dos avanços tecnológicos dos grandes centros.

Ao analisar livros dos séculos passados escritos para crianças ele chama a atenção para o bom nível intelectual, "melhores que os de hoje", porém com um estilo altamente mecanizado e autoritário, a educação não era desenvolvedora, mas sim reprodutora de robôs que pouco alterariam o seu status quo.

> Por que a cultura cívica era tão circunscrita, tão fechada? Porque no Império a democracia era a democracia dos senhores. Na República foi uma democracia de oligarcas. Ou seja, aquilo que os antropólogos, que estudaram a África do Sul, chamaram de democracia restrita e que os nossos cientistas políticos têm medo de aplicar à sociedade brasileira. Para essa democracia restrita é dispensável uma cultura cívica e, quando existe alguma coisa parecida com uma cultura cívica, ela é acessível somente àqueles que fazem parte de uma minoria privilegiada, em termos de riqueza, em primeiro lugar, em termos de poder, em segundo lugar, e em termos de saber, em terceiro lugar. Essas três coisas eram interdependentes e se interligavam (Fernandes, 1989, p. 123).

Em uma sociedade tão fechada, onde o nós, significava uma pequena parte da elite, pode se dizer que quando surgiu um pensamento diferente, foi o surgimentos dos primeiros educadores rebentos de burguesia urbana, como é o caso de Anísio Teixeira, e outros como Fernando de Azevedo, sendo eles de famílias tradicionais, segundo Florestan esses educadores trouxeram para o Brasil em nível de consciência social uma verdadeira revolução sobre as perspectivas para educação brasileira.

As ideias e textos reproduzidos por esses autores principalmente no Manifesto dos Educadores eram tão avançadas no campo da educação, que era utópico acreditar que seria possível chegar ao Brasil, que ainda não tinha avançado no campo político e econômico, era uma tentativa de imprimir no Brasil um modelo dos avançados países da Europa, gerando naquela sociedade, retrógada e marcada pela defesa da hierarquia, uma grande

resistência, principalmente por parte da Igreja Católica que era soberana na educação.

> Por aí se tem um horizonte cultural claramente delimitado, porque, afinal de contas, a cultura cívica era a cultura de uma sociedade de democracia restrita, inoperante, na relação da minoria poderosa e dominante com a massa da sociedade. Essa massa era a gentinha; e, para ser a gentinha, a educação seria como uma pérola, que não deveria ser lançada aos porcos (ou então, seria uma espécie de ersatz, uma coisa elementar, rudimentar, que ajudaria a preparar máquinas humanas para o trabalho) (Fernandes, 1989, p. 125).

Sobre isso ele lembra que esses autores trouxeram para a tarefa de formação do educador um confronto maior com a sociedade, pois quanto menos o Professor sabe sobre as circunstancias, mais acomodado e domesticado ele será.

A neutralidade ética se consagra na ideia de uma responsabilidade intelectual, mostrando a responsabilidade social com uma relação de ordem, dividindo assim o Educador de um lado e o Cidadão do outro, algo mortal para o Professor, pois segundo Fernandes ser cidadão é parte elementar para a condição humana do Professor, sem isso ele acaba se tornando instrumento fácil para a manipulação. Dessa análise surge uma das celebres frases do Professor Florestan Fernandes "O Professor precisa ser um cidadão e um rebelde".

Para entendimento mais profundo das palavras de Florestan é preciso lembrar o contexto da época em que ele escreve essa análise, o País vinha saindo de um grande período de Ditadura Militar e desde o surgimento dos "educadores rebentos da burguesia", existia uma extensa luta pelo projeto pedagógico a ser adotado no Brasil. Também nessa época existia uma efervescência dos movimentos de massa, acirrando o debate da luta de classes que Fernandes coloca em sua análise.

Portanto é com entusiasmo que ele fala sobre os efeitos que viriam a surgir com o "Professor Militante", pois era destes o papel de combater os

laços conservantes do passado Brasil Colônia que seguia sendo reproduzido, pelas classes dominantes.

> Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (Fernandes, 1989, p. 129).

Florestan Fernandes se vivo estivesse hoje certamente se manteria firme em seus posicionamentos, porém com o entendimento de que os movimentos da década de oitenta e noventa foram incapazes de mudar os princípios da educação no Brasil.

Certamente ele iria apontar como erro fundamental desses movimentos foi que emergiram em um projeto conciliador de classes, que culminou em um projeto que chegou ao poder no Brasil, porém incapaz de alterar a rota do ensino no país, na época ele apontava as alianças do PMDB com os agentes da Ditadura Militar, algo continuo na nossa política.

> Eu não sou só marxista. Sou um marxista que acha que a solução para os problemas dos países capitalistas está na revolução. Dizer isso não é uma "fanfarronice". É assumir, de forma explícita, o dever político mínimo que pesa sobre alguém que é militante (Fernandes 1989, p. 135).

É evidente que nossa análise desta obra de Florestan, está dentro de uma concepção Marxista e essencialmente política, assim como fez o Professor é preciso dizer que Marx acreditava na impossibilidade de conciliar capitalismo e humanização na obra intitulada A Sagrada Família escrita em 1843 o autor fala sobre o caráter desumanizador da ordem burguesa e que os projetos reformistas são meros instrumentos de impedir a luta de classes.

Para encerrarmos essa análise decidimos subscrever (Fernandes, 1989) "A realidade é que as transformações são conquistadas a duras penas. Os

professores entram, agora, nas mais difíceis condições de uma nova era." A tarefa do Professor continua difícil, porém ainda com o poder de transformador.

Pedagogia do Oprimido
Pedagogy of the Oppressed

Patrik Sudário de Souza Pereira[1]
Prof. Dra. Maria Aparecida Vieira Salomão[1]

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Itapetininga, patrik.sudario@yahoo.com.br

Submetido em 10/12/2015
Aprovado em 03/02/2016

Resumo: Resenha do Livro FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 50ª edição.
Palavras chave: Pedagogia, libertação, educação.

Abstract: Review of the book FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 50ª edição.
Keywords: Pedagogy, release, education.

Diversas esferas sócias e áreas do conhecimento tiveram visionários que inovaram e reformularam os paradigmas vigentes, dando continuidade no processo de evolução e progresso da ciência, seja ciência social ou natural. Na filosofia, por exemplo, contamos com a revolução promovida por Sócrates – prova disso é que temos os filósofos pré-socráticos e os pós-socráticos – na astronomia, tivemos Copérnico realizando a "Revolução copernicana", dentre tantos outros, cada qual em sua área. Na Educação Brasileira, de modo mais específico a de jovens e adultos, a inovação ficou ao encargo do pernambucano Paulo Régis Neves Freire.

Antes de empenhar esforços para alterar alguma realidade injusta, é necessário ter uma visão ampla e crítica capaz de identificar qual é a realidade que precisa ser mudada e quais os passos que devem ser seguidos para tal mudança. Embora este livro seja da década de 70, Paulo Freire teve essa visão ao constatar, no contexto brasileiro, um problema ainda muito atual: a opressão exercida pelos ricos sobre os pobres que se manifesta por meio da desigualdade social existente. Sob um viés intensamente marxista, seu ensaio traz uma denúncia de certas mazelas da sociedade bem como uma proposta de intervenção que passa pela Educação.

Precisa-se de mudanças nesta sociedade, mas há barreiras. Um dos primeiros empecilhos para a mudança apontados pelo autor é o "medo da liberdade" contido nos oprimidos, dissertado no primeiro capítulo. O processo de desumanização a que foram submetidos encrostou de tal forma em suas mentes que temem qualquer alteração neste quadro. Como se não bastasse, os oprimidos "em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também" (FREIRE, 2011, p.44). Assim, Paulo Freire age propondo mudanças que vão além da esfera material, alertando para o fato de que de nada adianta reformas sociais se uma conscientização e humanização não forem também empregadas. Justifica esta colocação ao citar o exemplo da reforma agrária: muitos que hoje são oprimidos desejam

intensamente a reforma agrária para que então possam ser patrões e, desse modo, explorarem outras pessoas, dando continuidade a este ciclo vicioso de exploração.

O autor, então, ratifica que a libertação não é um processo que depende exclusivamente dos bens materiais, uma vez que até os opressores não são considerados por ele como humanizados - ao mesmo tempo em que desumanizam os oprimidos, também são desumanizados. A verdadeira libertação transcende a esfera material, e consiste em "ser um ser para si" e não "um ser para o outro", não frear a liberdade do outro. Cabe ao oprimido buscar a libertação e humanização tanto para si quanto para o opressor. Desse modo, o pedagogo traça os objetivos do livro: conduzir o oprimido às reflexões que resultarão no seu engajamento para a luta pela libertação.

É extremamente ratificada ao longo do livro a orientação para que se faça uma pedagogia não "para o povo", mas sim "com o povo", e isso está muito coerente com uma sensata advertência proferida pelo pedagogo: o processo de revolução não deve ser algo imposto nem tampouco feito de modo a manipular a população, pelo contrário, deve haver contínuo diálogo entre as lideranças e as massas (FREIRE, 2011, p.77). Ele se mostra contrário, portanto, a qualquer prática pedagógica doutrinária e alienante, mesmo que essa prática tenha os mesmos fins que ele; ou seja, criticaria até mesmo a revolução se esta fosse alienante. Esta advertência é relevante à medida que inibe a possibilidade da revolução se voltar contra o povo – mais um importante ponto lembrado por Paulo Freire. Entretanto, a mesma sensatez anteriormente citada parece não estar presente num determinado trecho do livro.

> Na verdade, porém, por paradoxal que possa parecer, na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vemos encontrar o gesto de amor. [...] o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os criam este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor (Freire, 2011, p.59).

Tal declaração, sob a ótica de críticos tendenciosos que desejem deturpar o autor, teriam interpretações inadequadas e que ofereciam risco a imagem de Paulo Freire. Posteriormente à identificação do problema, é discorrido sobre quais as ferramentas empregadas na manutenção dessa exploração.

A primeira destas ferramentas é, segundo o autor, a religião. Segundo Freire (2011, p.222), mitos são contados a fim de induzir as pessoas a se contentarem com a situação da exploração. Um deles é que "isso é vontade de Deus" e, portanto, inquestionável. Citando até um sacerdote chileno que ouviu isso de uma família. Entretanto, é necessário destacar que Paulo Freire era católico e não condena a religião como um todo, sua crítica é voltada a um grupo específico.

Não obstante, identifica e combate veemente outra estratégia responsável pela manutenção desse sistema opressor: a Educação Bancária. Segundo o pedagogo, esta metodologia educacional consiste em "coisificar" o aluno, apartando-o de qualquer pensamento crítico e consciente, de modo que o conhecimento é simplesmente exposto aos alunos sem haver nenhum trabalho de construção conjunta de conhecimento, e ignorando a experiência de vida do educando. Daí deriva o nome "bancária", haja visto que as informações são meramente depositas no estudante. Mais agravante que isso, é uma educação nefelibata (alheia à sua realidade), que para a alfabetização utiliza orações vazias de semântica e de relevância para a vida das pessoas tais como: "Ada deu o dedo ao urubu".

Uma vez alertado o perigo da Educação Bancária, é dissertado sobre uma solução para este problema: a Educação Problematizadora. Ela rompe a clássica dinâmica escolar, na qual o professor fala e os alunos apenas escutam passivamente. Nesta nova estrutura, são adotadas rodas de discussões, onde há troca de experiência e de conhecimentos da vida cotidiana. Há também

forte retomada de assuntos da vida prática que levem à reflexão, à libertação. A Educação Problematizadora reconhece que o homem é uma história inacabada, e são sujeitos de sua história. Enquanto a bancária preza pela permanência, a Problematizadora valoriza a mudança. A Problematizadora - destruindo a verticalização professor-aluno - adota o diálogo, seu foco não é apenas transmitir um conteúdo pré-estabelecido pelo currículo, mas também desenvolver no aluno consciência crítica à cerca da realidade que o cerca de modo a torná-lo um ser influente no ambiente onde vive, e não apenas aceitar passivamente os fardos que lhes são impostos.

Das contribuições efetivamente pedagógicas dadas pelo Livro, a crítica à Educação Bancária e a sugestão pela Educação Problematizadora são as principais orientações proferidas pelo autor, e sintetizam brevemente a sua tese.

Já sobre questões metodológicas do "Ensinar", Paulo Freire inova ao se opor a um sistema de ensino antiquado que direcionava aos adultos em fase de alfabetização exatamente a mesma metodologia e o mesmo material utilizado para alfabetização infantil. Evidentemente, esta tática se mostrou ineficiente, de modo que não despertava interesse por parte dos estudantes, os quais se viam "infantilizados".

A proposta feita no livro é que o professor deve estudar o perfil de seus alunos de modo a preparar aulas que se adequem tanto às necessidades de seus discentes quanto aos padrões culturais destes. Um exemplo citado é de um professor que irá alfabetizar uma comunidade camponesa. Neste caso, tanto as primeiras palavras quanto textos para discussão devem dialogar com palavras e temáticas ligadas ao cotidiano do público alvo. Ainda nesta situação, uma temática sugerida é do aumento salarial (Freire, 2011, p.159).

Tais explanações proferidas pelo autor ressoam como subversivas e ameaçadores sob a crítica de autores tendenciosos. Como lembrado pelo próprio filósofo, seria ingenuidade esperar que a libertação venha dos

próprios opressores, haja vista que não é interessante para estes que o ciclo de injustiça chegue ao fim. O professor, mais do que qualquer outro profissional, deve estar ciente desta opressão bem como dos mecanismos utilizados na sociedade em sua manutenção, de modo a cultivar uma educação verdadeiramente democrática e libertadora, capaz de estabelecer a justiça social.