

UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DE AVALIAÇÃO TECIDA NAS REPRESENTAÇÕES DA AUTO-AJUDA E DO EMPREENDEDORISMO NO COTIDIANO DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Por Elaine Constant¹

RESUMO: O estudo analisa a criação de novas práticas avaliativas no processo de transformação educacional na rede pública de ensino no município do Rio de Janeiro, a partir de 2000. Consiste em uma investigação sobre a apropriação de um tempo “individualizado”, proporcionado aos alunos e a exigência de uma nova disposição na prática profissional docente.

Eu aprovei um aluno que mal sabia ler, mas aprovei porque reconheci a busca, o tentar. Ele disse para mim: “professora, eu nem ia pra escola, agora estou vindo.” [...] Eu dava um “ponto” para as coisas que me falava ou fazia. Então fui criticada, porque aprovei um aluno que não sabia ler fluentemente e nem escrever corretamente. Quando disse que ele já tinha muitos ganhos: estar vindo à escola, querer aprender, já era um grande passo [...] Outros aspectos também favoreceram a sua aprovação, mas não foi reconhecido. Esses valores que digo que estão escondidos [...] o aluno está em processo, então preciso reconhecer também esse grande passo: ele está freqüentando a escola. Era um aluno agressor, passou a não ser mais. Ele foi retirado da escola, porque tentou bater no rosto da professora. Não contei para ele que sabia, simplesmente acolhi e tentei transformar uma situação. Ele precisava ser vitorioso em alguma coisa. Já estava sendo por freqüentar a escola todos os dias. (Professora da rede municipal do Rio de Janeiro)

No depoimento acima, uma professora da Secretaria Municipal Educação do Rio de Janeiro, elucida uma das transformações no cotidiano escolar referentes à apropriação dos conhecimentos escolares tradicionais. Significava para a prática profissional a necessidade de “trabalhar” com as emoções dos alunos, podendo valer esta preocupação muito mais que um dez em uma prova. São estas interpretações enunciadas pelos docentes que mostram que era fundamental desenvolver outra aprendizagem no contexto escolar: a *noção de superação psicológica*. Esta habilidade podia ser gerada em cada um dos alunos por meio de uma mobilidade subjetiva, cujo objetivo era transformá-lo em “um ser feliz”, ao invés de receber a cultura erudita baseada em conteúdos sobre seu idioma e as disciplinas científicas.

Esta foi uma das orientações evidenciadas nos conteúdos das mensagens pedagógicas utilizadas com os professores desta rede pública, ou seja, que se ensinasse

¹ Professora-adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) nas disciplinas de Avaliação da aprendizagem e Didática. Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: constant.ela@uol.com.br

aos alunos a *capacidade de ser feliz apesar das diversidades na vida*, segundo uma professora². Mas estas “lições” precisavam ser aprendidas pelos professores, pois era preciso vivenciá-las para que pudessem ensinar aos alunos a buscar a valorização da sua auto-estima, a harmonia familiar, o relacionamento interpessoal e o sucesso na atividade profissional ou nos negócios. Neste sentido, o êxito nos diferentes contextos sociais, como responsabilidade individual, equivalia a um conhecimento que poderia ser ensinado desde a infância por meio da experimentação de algumas emoções no contexto escolar.

Constatou-se que estes textos foram retirados de livros de *auto-ajuda* e os mesmos eram reproduzidos para atividades nas reuniões pedagógicas. Foi possível verificar que uma professora recebeu no ano de 2000, aproximadamente, 45 mensagens desse gênero. E essa propagação se repetia em todas as instâncias da rede municipal, isto é, eram oriundas da Secretaria Municipal de Educação, das Coordenadorias de Ensino, dos professores, funcionários de apoio administrativos e foram distribuídas, inclusive, aos pais dos alunos.

Convém ressaltar que estas mensagens e o uso do gênero da auto-ajuda se mostraram significativas após as transformações propostas no cenário educacional durante a década de 1990, pois neste período a rede pública da cidade do Rio de Janeiro se preparava para mais algumas modificações importantes decorrentes da implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº9394/96) no cotidiano de professores e alunos. A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) inaugurava uma tentativa de adequar a proposta educacional *Multieducação*³ às propostas de uma lei de âmbito federal.

Assim, ainda que parcialmente, uma questão central orientou este trabalho: De que modo as transformações propostas para esta rede municipal afetaram ou pretendiam afetar o cotidiano de professores e alunos, levando-se em conta o processo de adesão ou recusa

² O cotidiano dos profissionais, em especial da escola básica, é marcado por uma circulação de quantidade razoável de materiais impressos. Desde diários de classe, fichas de avaliação, relatórios, atas, bem como recebem orientações pedagógicas por meio das “mensagens pedagógicas”. Estes textos são utilizados como propostas de reflexões na/da vida pessoal ou profissional. Eles são analisados em reuniões docentes, cursos de atualização profissional, encontros com pais e em eventos comemorativos. A origem dos mesmos é bastante variada, pois procedem de: direção da unidade escolar, projetos da Secretaria Municipal de Educação, outras escolas, igreja Católica ou Luterana e professoras da escola. É importante ressaltar que as mensagens pedagógicas sempre se mantiveram presentes no dia-a-dia dos professores e marcaram diferentes fases da história da escola pública brasileira. De forma manuscrita ou mimeografada, cumpriam o papel de enaltecer os atores sociais presentes na escola, assim como homenagear personalidades importantes da História, independente da classe social que pertenciam. Atualmente, reproduzida por meio de computador, elas se tornaram “conselheiras” para os desafios da prática pedagógica e ressaltam as diferentes formas de mostrar sentimentos e emoções.

³ Documento curricular da rede municipal do Rio de Janeiro e se estrutura em três partes. Na primeira, apresenta a fundamentação teórica, discutindo conceitos centrais que norteiam o desenvolvimento do currículo proposto: cultura, identidade, linguagem, diálogo, diversidade, entre outros. Apresenta também os teóricos Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Freinet, destacando aspectos de teorias por eles elaboradas. Disponível em www.rio.rj.gov.br/multirio/cime/ident.html.

dos professores às novas propostas de avaliação oriundas destas transformações pedagógicas?

Neste sentido, o objetivo deste estudo é analisar o uso da literatura da auto-ajuda e do empreendedorismo como recursos facilitadores do processo de transformação educacional, ocorrida no município do Rio de Janeiro, pois o aumento de sua presença ocorria no período em que a implantação de novos pressupostos pedagógicos foi associada à política oficial desta rede: a *Multieducação*.

Levando-se em conta o impacto desta reforma sobre o alunado e nas práticas pedagógicas presentes na cultura escolar, a metodologia utilizada neste trabalho combinou técnicas de tipo etnográfico, pois partiu de uma análise comparativa entre os depoimentos dos docentes, os acervos pessoais e profissionais dos professores e as mensagens pedagógicas. Assim sendo, foi importante também buscar documentos oficiais na tentativa de continuar a rastrear os mecanismos de transformação pelos quais os conhecimentos escolares passavam com o auxílio da auto-ajuda a partir do ano de 2000 na rede pública carioca.

Cabe destacar que ainda em 1999, a SME/RJ⁴ vislumbrava a necessidade de se buscarem novas experiências para o trabalho docente e novas propostas para o currículo a ser adotado. A maior preocupação centrava-se na possibilidade de os alunos avançarem em sua trajetória escolar, evitando reprovação e repetência. Dessa forma, organizou encontros entre diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, equipes das divisões das Coordenadorias Regionais de Ensino e professores visando ao aprofundamento nos estudos de uma nova forma de organização escolar para as séries iniciais do ensino fundamental: o Ciclo de Formação.

Baseada nas perspectivas do desenvolvimento humano e da organização do tempo escolar, esta proposta estabeleceu um discurso quanto à dimensão macro da Educação; disseminou novas teorias pedagógicas; instituiu uma nova legislação e normas de ensino que afetaram a organização da escola e o cotidiano das salas de aulas, além de estabelecer um impasse para a docência: Como realizar a avaliação da aprendizagem discente?

O ciclo surgiu como uma tentativa de procurar acompanhar as características dos alunos em suas diferentes idades e situações socioculturais. Com isso, pretendia contribuir para respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada criança, além de favorecer a organização coletiva e interdisciplinar da escola. Portanto, a avaliação no ciclo foi considerada como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa.

⁴ Para facilitar a leitura, a partir de agora será utilizado a abreviação SME-RJ para Secretaria Municipal de Educação.

A avaliação aferida por notas passou a ser considerada como um processo contínuo e participativo, voltado à reflexão dos resultados alcançados. A orientação era de que o erro apresentado pelos alunos nas atividades de leitura e escrita passasse a ser interpretado como processo de construção de conhecimento e o professor fosse tido como o sujeito principal na mediação da aprendizagem.

Para a questão da avaliação, a SME/RJ propõe uma postura reflexiva a partir de princípios embaixadores de uma avaliação contínua e mediadora que considere, para o professor, “um papel de questionador, de esclarecedor, de partícipe do processo de aprendizagem do estudante, à medida que lhe confere o compromisso de agir, ou seja, sugerir e/ou desenvolver alternativas pedagógicas a partir da observação e do conhecimento do aluno” (*Convívio*, 2000, p. 28).

Convém ressaltar que o Ciclo de Formação tem como referência os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Neles, é sugerido aos professores que trabalhem com conteúdos, habilidades e competências, apresentando as influências de teóricos da linha construtivista.

A *Multieducação*, ao propor o acesso às informações contidas numa teoria, bem como “um número variado de teorias iluminando seus caminhos para que a compreensão e o entendimento se façam em relação a todas as propostas que devem ser criadas” (Idem, p. 37), acabou favorecendo um movimento de abandono de uma determinada concepção teórica vivenciada pelos professores, deixando suas práticas alijadas dessa nova discussão sobre o conhecimento e, na opinião destes profissionais, impondo outras.

Tais considerações permitiram observar que cada professor possui uma concepção de avaliação distinta, com critérios, concepções teóricas e práticas que informam sua subjetividade. Nesse sentido, quando se consideram a cultura escolar em geral e a sala de aula em particular, verifica-se por que os professores apresentaram dúvidas num sistema de avaliação diferente do seriado. Formulam-se, então, algumas questões: Será que a concepção de avaliação mudou significativamente com o ciclo? Quais as bases das práticas avaliativas das professoras? Como avaliar sem lançar mão dos conceitos e notas antes utilizados? Que dificuldades as professoras encontraram em sua tarefa avaliativa?

Além das fragilidades das condições de trabalho para assegurar uma proposta associada a um projeto coletivo de escola, a nova estruturação curricular trouxe um dos maiores impasses profissionais para o professor, isto é, o possível afrouxamento das exigências e a debilidade dos domínios dos conteúdos escolares pelos alunos. Isto não representava a melhoria da qualidade da escola pública, tampouco uma concepção democrática para todas as pessoas envolvidas no cotidiano escolar. Para os docentes, as

novas propostas avaliativas pareciam evidenciar menor domínio dos conhecimentos considerados imprescindíveis para as séries finais.

Destaca-se a importância que os professores atribuem aos conhecimentos para o prosseguimento dos alunos nos estudos. Ler e escrever parecem ser critérios fundamentais para a vida escolar. São aquisições que possibilitam o entendimento dos conhecimentos desenvolvidos num local apropriado para essa prática social, no caso uma escola.

Para Jaegger (2003), os professores apresentam suas críticas à qualidade dos alunos das escolas da rede pública municipal, percebendo que são destinados socialmente a status mais baixos. Esse autor, ao investigar os diferentes modos de avaliar na rede pública da cidade do Rio de Janeiro, em especial com relação à proposta *Multieducação*, assinala que é comum a imposição oficial esbarrar nas práticas avaliativas de professores. Para ele, além de simples resistência ou de atitude frente ao novo, as propostas da SME/RJ parecem negligenciar as concepções e os métodos de condução do sistema de ensino. Com efeito, as propostas estão distantes da superação e insistem na desconsideração dos movimentos dinâmicos e dialéticos da cultura intra-escolar. Assim, “a racionalidade de decisões ideais e burocráticas prevalece sobre a exequibilidade prática, ao mesmo tempo em que são inibidas a descentralização, desconcentração, horizontalização e a autonomia das escolas” (p. 11).

1.2 – A nova perspectiva de avaliação escolar: conhecimentos interpessoais e intrapessoais

O uso da experiência psicológica na prática didática, como atividade de ensino e aprendizagem, tem se apresentado como uma idéia muito contemplada na literatura pedagógica brasileira. Muito se tem publicado sobre a importância de uma transformação nas concepções docentes no que se refere a um novo paradigma: a “educação emocional”. Tal proposta tem como objetivo formar indivíduos com equilíbrio suficiente para reconhecer, sentir e lidar com os próprios sentimentos, assim como enfrentar situações complicadas do dia-a-dia.

Neste sentido, o processo de aprendizagem está mais correlacionado com a abordagem humanista, pois a relação interpessoal é o cerne para a prática pedagógica. Esta perspectiva é eminentemente subjetiva, individualista e afetiva (Candau, 2011). Assim sendo, corre o risco de se dissociar as dimensões técnica e política-social, visto que a prática pedagógica envolve as três abordagens⁵ no “fazer profissional”.

É justamente a transformação pessoal sugerida nas mensagens pedagógicas, com o conteúdo do gênero da auto-ajuda, que se mostra como inovação pedagógica nas reuniões

⁵ Cito, segundo a autora, as seguintes dimensões: humanista, técnica e política-social (op.cit). É justamente a articulação destas diferentes abordagens que favorece uma prática pedagógica mais compromissada com a transformação social.

docentes na rede pública carioca. Caberia ao professor, por meio dos textos, pensar pedagogicamente em novas formas didático-metodológicas para investir na dimensão de uma aprendizagem e avaliação que garantisse o desenvolvimento da singularidade do aluno, além de promover mudanças em diferentes campos de sua vida.

Para alguns professores, o interesse pela auto-ajuda surgiu de uma necessidade em adquirir conhecimentos sobre a natureza “interpessoal e intrapessoal” para a resolução de problemas que acontecem em sala de aula:

Ah, normalmente questões envolvidas com educação [...] com sentimentos, com emoção, com criança, com amor. Até algumas coisas religiosas também, eu gosto muito [...] É “Pais brilhantes, professores fascinantes”. Alguns também [...] que falam em felicidade, harmonia, convivência, de valores. Gosto muito dessa parte [...] Procurei esses livros, porque davam a idéia de como trabalhar os valores humanos sem cobrar obrigatoriamente, mas com diálogo. O trabalho com a “troca” de carinho, da afetividade. Valoriza ao máximo, a ação de cada um nas atitudes, nas falas, no reconhecimento. Eu acredito até que muitos [...] não só a questão do profissional da educação, mas há uma busca muito grande de pessoas que lidam com o público [...] acho que é uma grande busca que as pessoas estão fazendo. (Professora da rede municipal do Rio de Janeiro)

Percebe-se que a escola mostra o aparecimento de outro *ethos* profissional que se estabelece no cotidiano escolar, visto que as reflexões sobre as individualidades *versus* a sociabilidade ganham novos questionamentos sobre a formação humana na educação.

A premissa de que o ser humano “não tem vocação para viver só” recebe maior valorização nos estudos do século XXI do que nas últimas décadas. Neste sentido, a busca ao entendimento sobre “como” fazer com que agentes sociais possam encontrar formas de serem “felizes”, independente dos contextos sociais, políticos e econômicos dos quais participam, torna-se uma referência para elaborar novas formas de aprendizagens.

É na busca pelo autocontrole e no autoconhecimento que se apóiam as orientações para conseguir melhor qualidade nas relações interpessoais. Para alguns pesquisadores, relacionados ao estudo da socialização e dos vínculos afetivos, o reconhecimento dos processos de comunicação entre as pessoas pressupõe certa influência sobre a personalidade por meio da interação social. Deste modo, a troca de valores simbólicos, tanto no ambiente pessoal ou profissional, pode influenciar na formação da subjetividade.

Convém atentar que a educação escolar mostra, em sua história, a criação de determinadas forças de controle que, inicialmente, incidiram nas operações sobre os corpos, como nos séculos XVII e XVIII, com técnicas minuciosas de disciplinamento a partir de arranjos sutis e de aparência inocente (Foucault, 1999). A disciplina, uma característica própria nas instituições sociais da modernidade, tinha como objetivo tornar o indivíduo dócil

e útil. Esta conversão era obtida por uma dissociação entre corpo individual, como capacidade produtiva, e vontade pessoal, como poder do sujeito sobre a energia do corpo.

É interessante notar que tais metodologias educativas, presentes na trajetória da educação, ainda se mantêm até os dias atuais, entretanto, as técnicas de disciplinamento, tornaram-se mais sofisticadas, pois o treinamento e a preparação do corpo incluem a domesticação da subjetividade. As emoções podem ser “disciplinadas”, como por exemplo, a partir dos valores apregoados nos textos da auto-ajuda e se trabalha no indivíduo, o que ele tem de melhor. Assim, a “anatomia política do detalhe” (Foucault, op.cit., p.120) é potencializada na atualidade, quando se intenciona aumentar uma aptidão e uma dominação acentuada nos agentes sociais.

Cabe lembrar que nas últimas décadas a disseminação de teorias de aprendizagem, por meio de políticas educacionais, tem promovido debates para que a escola pública desenvolva um ensino menos autoritário, compulsório e unilateral, do que o tradicional. Esta transformação se pautava na concepção de que os princípios democráticos deveriam nortear a ação pedagógica. Para que esta novidade se consolidasse, a escola precisava eliminar as relações de poder, principalmente, aquelas presentes sobre o processo da avaliação discente. Neste sentido, uma nova relação educativa se estabelece entre professores e alunos.

Nas publicações da SME/RJ (2008), ao propor uma revisão das práticas avaliativas docentes e a centralidade sobre a transformação da subjetividade, verifica-se que o corpo deve ser estruturado por atividades associadas ao reconhecimento de um ponto de vista afetivo para a apropriação de saberes baseados em uma determinada moral.

A intenção de promover mudanças no contexto escolar, oriunda de uma instância administrativa educacional, legítima outro arbitrário cultural, presente na proposta oficial, e cria um impacto nas concepções docentes acerca do conhecimento escolar e da avaliação escolar. No postulado “é coletivo, não se faz sozinho”, espera-se que o professor desenvolva um processo de mudança e socialize o mesmo. Esta visão pressupõe profundas transformações tanto no professor quanto no aluno, visto que à medida que se questiona, adquire novos hábitos e constrói por si mesmo o próprio conhecimento como proposta de aprendizagem.

Esta mudança na forma de agir dos alunos impôs, de certa forma, uma considerável transformação da relação dos professores com sua maneira de “dar a aula”, com o saber, bem como na identidade profissional. Neste sentido, os professores podem ser considerados como os protagonistas de um cenário contemporâneo que evidencia as profundas alterações nos “percursos identitários” (Paiva e Calheiros, 2001, p.109).

Desse modo, contata-se o agravamento da crise na identidade dos professores, pois, mais do que definir com precisão aquilo que se consistira ser um professor, é importante compreender os processos que possibilitaram a construção de novas socializações profissionais. Na busca de uma cosmovisão para as emoções nas propostas educacionais, associada ao desmoronamento das instituições tradicionais, surge um forte impulso e uma necessidade crescente da diversificação nos modos de viver e trabalhar. Segundo Dubar (2005), a “socialização” no mundo do trabalho consiste, para os indivíduos, em construir sua identidade social e profissional, por meio do jogo das transações biográficas e relacionais. Para o autor, esta identidade não se confunde com a social, embora mantenha relações estreitas com ela.

No caso da docência, o que se mostra suficiente é um princípio de “alfabetização emocional” que possibilite interpretações nas quais se construa em diferentes âmbitos sociais as dinâmicas propiciadoras de uma paz social.

Ensinar os alunos a “aprender a lidar com o dia-a-dia” passa a ser interpretado como uma característica de um bom profissional mais sensibilizado com a realidade de seus alunos. Estas são orientações bastante correlacionadas com alguns valores defendidos nos textos da auto-ajuda. Eles se baseiam na criação de um homem “bom” a partir da incorporação de algumas atitudes no convívio social, sendo primordiais: a paciência, a perseverança, a humildade e a solidariedade. Nota-se que os dois primeiros valores estão ligados ao processo de individualização e conquistas pessoais e os outros ao relacionamento social.

Significa assim, que o trabalho pode incidir na sala de aula, em constante valorização de qualquer conquista apresentada por cada aluno. Cresce a idéia de desenvolver atividades com as questões afetivas de maneira informal e não-sistematizada. Para isto, desde cedo, ensina-se as crianças cuidarem de si mesmas para evitar problemas emocionais, como a violência e a autodestruição. Neste sentido, as mensagens com os textos da auto-ajuda funcionam como orientações para que os professores ensinem o poder pessoal às crianças e reforcem nelas o sentido de que sua capacidade é fundamental para o seu futuro como adultos.

Para Varela (2000), por meio da regulação das categorias espaço-temporais, criam-se os controles sociais que são interiorizados, formalizando as condutas, que se incorporam na própria estrutura da personalidade, ao mesmo tempo em que orientam uma determinada visão do mundo, já que existe uma estreita inter-relação entre os processos de subjetivação e de objetivação.

Assim, segundo a autora (op.cit.), para entender esta regulação e as diferentes pedagogias é preciso considerar que em cada período histórico, as relações sociais

adotadas são associadas a outras, como por exemplo, as de poder que incidem na organização e definição dos saberes legítimos, assim como na formação de subjetividades específicas.

De acordo com Varela (op.cit.), com inspiração nos estudos de Michel Foucault, no século XX surgiu um novo tipo de poder que intencionava solucionar as questões sociais, como por exemplo, o aparecimento de instituições escolares para educar as crianças “inadaptadas”. A auto-educação e a preocupação com as novas formas de subjetividade já se mostravam como um “novo campo institucional de intervenção e de extração de saberes destinado à ressocialização da ‘infância anormal e delinqüente’ em que esboça o uso do ‘psicopoder” (p. 96). Este é característico das “pedagogias psicológicas” (idem), uma marca da contemporaneidade, baseadas em tecnologias cuja aplicação sugere uma relação que torna os alunos mais liberados, criando a percepção de uma falsa liberdade, entretanto tornam-se dependentes e manipuláveis.

O postulado do “psicopoder” aparece incorporado pela *Multieducação*, quando sugere que a escola considere em sua doutrina uma nova concepção de indivíduo na qual cultura, razão e emoção, cognição e afetividade são dimensões consideradas indissociáveis no funcionamento psíquico humano. De acordo com a proposta curricular, na educação estão entrelaçados aspectos que abrangem as estruturas cognitivo-afetivas e, principalmente, o peso dos estigmas e papéis sociais, exigindo novas configurações para o desenvolvimento dos conhecimentos, conceitos, valores e significados propostos para o ensino fundamental.

Segundo esta perspectiva, trata-se em considerar os alunos a partir de uma orientação mais de *formação* e menos de instrução. Esse fato, por si só, pareceu lançar um desafio radical aos profissionais na rede pública carioca, pois foram orientados para que o conhecimento escolar tradicional se transformasse em “conteúdos culturais” como formas de aprendizagem mais democráticas à classe popular. Deste modo, significa viabilizar a exposição dos “conteúdos pessoais” de cada aluno como situações de conhecimentos importantes para serem problematizadas na escola.

Esta idéia de uma escola *formadora* vem ganhando grande consideração pelos especialistas da Educação, pois avaliam como uma forma de superação do dualismo histórico presente nas teorias sobre o conhecimento escolar: cognição *versus* emoção. Para estes pesquisadores, a negação do plano afetivo, sob o argumento de que “esse não é o papel da instituição escolar”, é percebido como uma recusa de alguns professores pelo trajeto do desenvolvimento humano, bem como na função da escola no processo de construção de valores que possam contribuir para “a formação de um sujeito crítico, autônomo e democrático”.

Esta rejeição, atribuída aos professores, provocou questionamentos acirrados sobre estes profissionais, pois foi considerada como uma atitude de resistência ao que está sendo implementado, assim como se interpretou como falta de empenho com as inovações ou o uso de táticas transgressoras utilizadas pelos docentes. Estas críticas ao professorado contribuem para que alguns profissionais questionem a apropriação dos conteúdos tradicionais e a avaliação escolar.

1.3 – A crise do conhecimento escolar e a ascensão do autoconhecimento

Convém recordar que é das pedagogias não-diretivas a inspiração da concepção de que os professores deveriam valorizar a experiência pessoal e a expressão desta, inclusive da situação do aluno, de sua prática social, das ligações sociais e escolares em que participa (Snyders, 1976). Significa para seus defensores, o acesso à vida democrática para um grupo ou classe. Entretanto, observa-se que as interpretações dadas para tal concepção acabaram por revelar ambigüidades relacionadas com o desenvolvimento das práticas pedagógicas democráticas. No caso da rede pública do Rio de Janeiro, significou relativa perda pelas classes populares do capital cultural gerado pelos conhecimentos escolares e a acentuação do domínio destes nas escolas privadas.

Para Bourdieu (2008), o monopólio dos instrumentos de apropriação dos bens culturais dos grupos dominantes se baseia no uso estratégico do gosto e no manejo lingüístico como maneiras de demarcar-se socialmente de outros grupos dominantes. Sendo assim, são criadas as formas de distinção, na qual a familiaridade com os bens simbólicos traz consigo a associação de uma “educação douta”. Logo, a intimidade com traços culturais legitimados ressalta o “princípio da diferença” entre grupo ou classes sociais.

Esta distinção é uma manifestação simbólica de um capital cultural marcado por modos próprios de adquirir, ou usar, principalmente, os atributos de excelência. Segundo Bourdieu (op.cit., 2008), é justamente este postulado que acrescenta na aprendizagem escolar a noção de uma formação integral, visto que esta instituição amplia o capital cultural e deixa vestígios na relação com os bens consumidos. Para o autor, a escola oferece atalhos, ao longo da trajetória escolar, para promover a familiarização com a cultura dominante, mas os atores sociais não se convertem completamente, pois utilizam maneiras de praticá-las, já que os conteúdos possuem valor no mercado escolar. Neste sentido, são os conhecimentos escolares que permitem a mobilidade social ascendente, pois diante das condições de aquisição, suplementação e a apropriação, outros conhecimentos são gerados pelos agentes sociais.

A conversão total não é uma realidade na escola para Pierre Bourdieu, pois a naturalização das diferenças, pautada na relação de antinomia que se estabelece entre aprendizagem familiar e a escolar, negligencia que esta é fabricada e consumida por diversas maneiras. Esta legitimação entre os modos de aquisição, na família ou escola, acaba criando oposições entre o que é “douto” e o “mundano” de forma que obscurece a assertiva de que um “gosto natural” é aprendido.

O declínio da valorização dos conhecimentos e as misturas de fazeres e saberes, um processo vivido por muitos professores, pela característica de transmissibilidade que possui, podem causar interferência na formação das identidades individual e coletiva. No desenvolvimento dessas práticas curriculares diárias, percebe-se uma contradição, em que os profissionais, eventualmente, se propõem a ensaios de mudanças no trabalho pedagógico, bem como realizam questionamentos críticos sobre as alterações propostas pelas políticas oficiais sobre o conhecimento escolar.

A transformação do papel atribuído atualmente ao professor como “facilitador” do processo de aprendizagem, tem se mostrado diferenciado, pois se relaciona com uma prática que incentiva as crianças a experimentarem formas novas de lidar com dificuldades “psicológicas” e demonstrar confiança na capacidade de encontrar soluções por si mesmas. A autoconfiança é celebrada nas propostas educativas, porque a fragilidade, para alguns especialistas na infância, parece impedir que uma pessoa possa funcionar e sobreviver em um mundo extremamente desafiador, complexo, competitivo e diferente.

O autoconhecimento, interpretado nas mensagens pedagógicas também como auto-estima, facilitou o entendimento de que a sensação pode afetar profundamente o processo de pensar, e da mesma forma, as emoções, os desejos, os valores, as metas e a maneira pela qual um indivíduo dispõe para um determinado comportamento. Esta percepção de si se apresenta como um padrão de ouro da saúde mental e física dos agentes sociais da atualidade.

Esse é um postulado universalmente aceito nas obras de auto-ajuda e bastante divulgado nos ambientes escolares: a elevação da auto-estima é uma responsabilidade pessoal essencial e precípua de pais e professores. Assim, também a defesa de uma autonomia “psicológica”, ou narcísica, tornou-se fundamental no fortalecimento da maneira “como” protegê-la, pois ela influi em escolhas e reações, bem tal qual na percepção de um alto grau de compreensão de si.

Observa-se o aparecimento de novos conceitos que estão sendo divulgados na formação docente continuada, uma vez que a escola deve proporcionar experiências que elevem a auto-estima para que os alunos aprendam a lidar com desafios, mas para isto é preciso estar emocionalmente preparado. Para superar situações difíceis, há a necessidade

de criar um sujeito “vencedor”. Esta exigência está bastante coerente com o intuito de criar uma cultura de aceitação “ao novo”, porque o agente social, um indivíduo empreendedor, tem assegurado que pode superar obstáculos em qualquer situação difícil.

De acordo com os autores da auto-ajuda, os sofrimentos com uma derrota e uma auto-estima baixa podem representar um perigo ao indivíduo quando cai em uma armadilha psicológica, pois ele pode se acusar, se justificar, procurar um bode expiatório, negar, cruzar os braços passivamente, entrar em depressão ou em desespero. Os defensores do gênero justificam o uso do autoconhecimento, pois quando se ensina a concentração, ensina-se a encontrar as soluções nas decisões pessoais e não na justificação de um fracasso, seja na vida pessoal ou profissional. Nas obras da auto-ajuda, a culpa é a emoção anti-felicidade por excelência. Elas pressupõem que a felicidade não pode ser conquistada se o sujeito social estiver sentindo culpa.

É a partir da abordagem focada na pessoa, além da premissa de que os agentes sociais estão familiarizados com os sentimentos, principalmente, os medos apresentados de forma tão fluente e convincente, que o uso da auto-ajuda prevê um convencimento de que o problema reside no indivíduo e menos tem a ver com a dinâmica interpessoal sobre a qual poderia exercer alguma influência. Assim, os especialistas deste gênero tendem a atribuir a maior parte das dificuldades vividas por uma pessoa a seu “interior”, e não à “relação” entre todos aqueles envolvidos.

Logo, nos postulados clássicos da auto-ajuda: “mudando o pensamento, mudará de vida”; “busque a paz dentro de si mesmo”; “afinação mental”, “identificar aquilo em que é bom e praticar com afinco, garantirá o sucesso naturalmente”, são ressaltados como orientações para “administrar” as emoções e se “libertar da prisão emocional”, sugerindo que o plano de vida e o êxito não dependem de uma instituição, mas da iniciativa empreendedora do agente social.

Neste sentido, pode-se compreender a associação dos pressupostos da literatura da auto-ajuda com o empreendedorismo, porque para alguns pesquisadores, o desenvolvimento de capacidades psíquicas pode ajudar diante de um revés no mundo profissional, – os negócios vão mal, uma estratégia falha, a negociação é rompida, o cliente desiste, a promoção não acontece – e o indivíduo enfrenta uma derrota a partir de sólida auto-estima. Estas associações entre os conteúdos do empreendedorismo e da auto-ajuda sugerem que a tendência é o indivíduo se mostrar inabalável ou ainda, levantar-se e “voltar à luta”.

Esta parceria vai ao encontro dos questionamentos suscitados pelos professores relativos à ausência de desejos, ou realizações profissionais, dos alunos desta rede pública de projetos futuros, como por exemplo, a mobilidade social. Para a maioria dos professores,

crianças e adolescentes se mostram desmotivados em adquirir uma escolarização de nível superior e, sucessivamente, uma identidade profissional. Assim, a interpretação dada ao empreendedorismo pode significar mais do que uma proposta educativa de incentivo para que alguns alunos busquem superar a desigualdade social e queiram adquirir os conhecimentos escolarizados.

É a partir da divulgação e orientação para implementação de uma “educação emocional”, que se mostra o declínio da aprendizagem dos conteúdos escolares e o abandono das práticas avaliativas, mas não o seu esvaziamento completo ou dos sentidos dados à trajetória escolar, conquistados em décadas anteriores. Neste sentido, diante das transformações sociais, culturais e econômicas no mundo ocidental e sua repercussão sobre o conhecimento escolar, o empreendedorismo parece funcionar como um reduto da mobilidade social em que poucos poderão alcançá-la.

Possivelmente, este tipo de ascensão social será bem diferenciado daquele conquistado pelo professorado, pois entre as novas demandas aos trabalhadores encontramos um grande e impreciso leque de qualidades humanas: iniciativa, espírito de equipe, capacidade de comunicação, sociabilidade, criatividade, disposição para aprender, curiosidade, disciplina, motivação, atenção, responsabilidade, estabilidade, confiança, autonomia, capacidade de gerar e se adaptar às mudanças, independência, capacidade de cooperação, lealdade, comprometimento, competitividade, habilidade de negociação, capacidade de pensar e de decidir. É claro também que “qualidades pessoais” adequadas ao trabalho sempre existiram, pode-se até dizer que, a cada modo específico de produzir, existiu um modo apropriado de se colocar frente a ele. O que diferencia a atual situação é a importância que ganham as novas “características pessoais” solicitadas aos trabalhadores e a valorização da “mobilidade subjetiva”.

Assim, a geração de posturas e *atitudes economicamente úteis* (Offe, 1990), parece como necessária para a adaptação ao mundo do trabalho, refere-se assim, à necessidade de motivação e, ao mesmo tempo, o controle sobre o trabalhador. Na contemporaneidade, o cidadão-consumidor passa a ser “cliente” também das novas formas de subjetividades lançadas no mercado. Com base no crescimento visível do espaço destinado à difusão de teorias administrativas e empresariais, os ambientes escolares, permeados por diferenças e lutas sociais estão, portanto, abafados pelo “discurso” apoiado em uma cultura empreendedorista.

Enfim, por tudo que foi dito, novos arranjos no mundo do trabalho estão transformando a tarefa dos professores. Com o objetivo de lidar com estes desafios aconselha-se aos professores a se preparem para a questão de uma educação que emocione seus alunos.

Uma das alternativas para a incorporação desta nova proposta educacional é o desenvolvimento de vínculos com os alunos em sala de aula, através de atividades pedagógicas que enfatizem alguns valores culturais. Significa também facilitar o relacionamento e desenvolver as habilidades sociais: fazer e responder perguntas; solicitar mudanças de comportamento; pedir e retribuir; lidar com críticas; opinar, justificar, elogiar, recompensar, agradecer, fazer pedidos, recusas; e usar o bom senso. Deste modo, a proposta da Secretaria Municipal de Educação vislumbrava que os professores experimentassem novas práticas pedagógicas que contribuíssem para questionar a lógica dominante na escola. Entretanto, uma crise radical se instalou sobre os conhecimentos a serem ensinados aos alunos.

Referências bibliográficas:

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre (RS): Zouk, 2008.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In Candau, Vera Maria (org). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

JAEGGER, Zacarias. “Avaliação da aprendizagem: continuidade de padrões e tendências?”. 26ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: cd-rom, 2003.

OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuições à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Revista Educação e Sociedade*. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Campinas (SP), ano XI, nº 35, 1990, pp. 9-11.

PAIVA, Vanilda. “Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social”. In GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Cidadania Negada*. São Paulo: Cortez, CLASCO, 2001.

PAIVA, Vanilda; CALHEIROS, Vera; PAIVA, Elizabeth; SOARES, Carla. “Percurso formativo na nova era capitalista: do alternativo à busca da legitimidade profissional”. In: CALHEIROS, Vera (org). *Mercantilização sem fronteiras*. *Revista Contemporaneidade e Educação*. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC). Rio de Janeiro, ano VI, nº 10, 2º semestre, 2001, pp. 113-152.

PERALVA, Angelina. “Escola e violência nas periferias urbanas francesas. In GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth. *Violência e vida escolar*. *Revista Contemporaneidade e Educação*. Instituto de Estudos Culturais e Educação continuada (IEC). Rio de Janeiro, ano II, nº 02, 2º semestre, 2000, pp. 7-26.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Multieducação, Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1996.

Boletim Convívio, nº 7. Rio de Janeiro, 2000.

SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas*. Lisboa: Moraes Editora, 1976.

VARELA, Julia. “Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo”. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Escola básica na virada do século*. São Paulo: Cortez, 2000.