

Educação e Cidadania

Associação À Praça - Criar, Agir, Participar
<http://apraca.net>

Educação e Cidadania

Apresentação

“Os sistemas meritocráticos de avaliação de hoje, que privilegiam a produção de artigos e não de conhecimentos ou de pensamentos inovadores, uma das maiores descobertas da humanidade nas últimas décadas, que rendeu a Higgs o Nobel em 2013, provavelmente não teria ocorrido, como certamente muitos outros avanços científicos e intelectuais estão deixando de ocorrer em função dos sistemas atuais de avaliação da “produtividade em pesquisa”. É a Normose acadêmica fazendo a sua maior vítima: o próprio conhecimento.” ***A doença da “normalidade” na universidade (página 5)***

“Quando as formas hierárquicas de relacionamento são permitidas dentro da universidade, por exemplo, ao não tomar uma posição em solidariedade com os funcionários da limpeza e da restauração (supondo que o que acontece com eles é algo que os acadêmicos são imunes a) a universidade torna-se menos de um local de reprodução pela liberdade, e mais de uma estrutura feudal - onde, inadvertidamente, as pessoas começam a voltar-se para o Deus errado.” ***Dysfunctional PhDs in a dysfunctional university (página 11)***

"A tradição da elite é enviar as crianças numa idade jovem, para serem educadas fora de casa. Mas os futuros políticos que sofrem este "abandono privilegiado" tornam-se muitas vezes agressores ou trapalhões. O psicoterapeuta explica porquê". ***Why boarding schools produce bad leaders (página 15)***

"Nós temos que formar professores a partir de uma outra ótica, de uma outra concepção de educação que respeite o saber das pessoas, que introduza o diálogo, o respeito, e vença aquilo que é o mais duro do que foi herdado da ditadura: a falta de democracia." ***Reflexos da ditadura na educação impedem país de avançar (página 20)***

"A responsabilidade na prática educativa domesticadora exige de seus agentes competência científica e astúcia política tanto quanto educadoras e educadores progressistas necessitam de conhecer o que e como fazer ao lado da perspicácia política." ***Educação e Responsabilidade (página 24)***

"Em todo o país, coletivos e escolas enxergam atraso dos métodos educacionais vigentes e constroem alternativas. É hora de mapear e articular este movimento." ***Como a educação brasileira começou a mudar (página 27)***



A doença da “normalidade” na universidade

Somos todos normóticos em um sistema acadêmico de formação de pesquisadores e de produção de conhecimentos que está doente, e nossa Normose acadêmica tem feito naufragar o pensamento criativo e a iniciativa para o novo em nossas universidades.

Doença sempre foi algo associado à anormalidade, à disfunção, a tudo aquilo que foge ao funcionamento regular. Na área médica, a doença é identificada por sintomas específicos que afetam o ser vivo, alterando o seu estado normal de saúde. A saúde, por sua vez, identifica-se como sendo o estado de normalidade de funcionamento do organismo.

Numa analogia com os organismos biológicos, o sociólogo Émile Durkheim também sugeriu como identificar saúde e doença em termos dos fatos sociais: saúde se reconhece pela perfeita adaptação do organismo ao seu meio, ao passo que doença é tudo o que perturba essa adaptação. Então, ser saudável é ser normal, é ser adaptado, certo? Não necessariamente: apesar de Durkheim, há quem considere que do ponto de vista social, ser normal demais pode também ser patológico, ou pode levar a patologias letais.

Os pensadores alternativos Pierre Weil, Jean-Ives Leloup e Roberto Crema chamaram isto de Normose, a doença da normalidade, algo bem comum no meio acadêmico de hoje. Para Weil, a Normose pode ser definida como um conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar ou de agir, que são aprovados por consenso ou por maioria em uma determinada sociedade e que provocam sofrimento, doença e morte. Crema afirma que uma pessoa normótica é aquela que se adapta a um contexto e a um sistema doente, e age como a maioria. E para Leloup, a Normose é um sofrimento, a busca da conformidade que impede o encaminhamento do desejo no interior de cada um, interrompendo o fluxo evolutivo e gerando estagnação.

Estes conceitos, embora fundados sobre um propósito de análise pessoal e existencial, são muito pertinentes ao que se vive hoje na academia. Aqui, pela Normose não é apenas o indivíduo que adoece, que estagna, que deixa de realizar o seu potencial criador, mas o próprio conhecimento. E não apenas no Brasil, também em outras partes do mundo.

Peter Higgs, Prêmio Nobel de Física de 2013 disse recentemente que não teria lugar no meio acadêmico de hoje, que não seria considerado suficientemente produtivo, e que, por isso, provavelmente não teria descoberto o Bosão de Higgs (a “partícula de Deus), descrito por ele em 1964 mas somente comprovado em 2012, quase 50 anos depois, com a entrada em funcionamento de uma das maiores máquinas já construídas pelo homem, o acelerador de partículas Large Hadron Collider. Higgs contou ao The Guardian que era considerado uma “vergonha” para o seu Departamento pela baixa produtividade de artigos que apresentava, e que só não foi demitido pela possibilidade sempre iminente de um dia ganhar um Nobel, caso sua teoria fosse comprovada. Ele reconheceu que, nos dias de hoje, de obsessão por publicações no ritmo do “publique ou pereça”, não teria tempo nem espaço para desenvolver a sua teoria. À sua época, porém, não só o ambiente acadêmico era outro como ele próprio era um desajustado, um anormal, uma espécie de dissidente que trabalhava sozinho em uma área fora de moda, a física teórica especulativa. Então, sua teoria é também fruto desta saudável “anormalidade”.

A mim, embora não surpreendam, as declarações de Higgs soam estarecedoras: ou seja, com os sistemas meritocráticos de avaliação de hoje, que privilegiam a produção de artigos e não de conhecimentos ou de pensamentos inovadores, uma das maiores descobertas da humanidade nas últimas décadas, que rendeu a Higgs o Nobel em 2013, provavelmente não teria ocorrido, como certamente muitos outros avanços científicos e intelectuais estão deixando de ocorrer em função dos sistemas atuais de avaliação da “produtividade em pesquisa”. É a Normose acadêmica fazendo a sua maior vítima: o próprio conhecimento.

Aliás, nunca se usou tanto a autoridade do Nobel para

apontar os desvios doentios do nosso sistema acadêmico e científico como em 2013. Randy Schekman, um dos ganhadores do Nobel de Medicina deste ano, em recente artigo no El País, acusou as revistas Nature, Science e Cell, três das maiores em sua área, de prestarem um verdadeiro desserviço à ciência, ao usarem práticas especulativas para garantirem seus mercados editoriais. Schekman menciona, por exemplo, a artificial redução na quantidade de artigos aceitos, a adoção de critérios sensacionalistas na seleção dos mesmos e um absoluto descompromisso com a qualificação do debate científico. E afirmou que a pressão para os cientistas publicarem em revistas “de luxo” como estas (de alto impacto) encoraja-os a perseguirem campos científicos da moda em vez de optarem por trabalhos mais relevantes. Isto explica a afirmação de Higgs sobre ser improvável a descoberta que lhe deu o Nobel no mundo acadêmico de hoje.

O próprio Schekman publicou muito nestas revistas, inclusive as pesquisas que o levaram ao Nobel: diferentemente de Higgs, que era um dissidente, Schekman também já sofreu de Normose. Porém, agora laureado, decidiu pela própria cura e prometeu evitar estas revistas daqui para adiante, sugerindo não só que todos façam o mesmo, como também que evitem avaliar o mérito acadêmico dos outros pela produção de artigos. Foi preciso um Nobel para que se libertasse da doença.

A atual Normose acadêmica se deve à meritocracia produtivista implantada nas universidades, cujos instrumentos, no Brasil, para garantir a disciplina e esta doentia normalidade são os sistemas de avaliação de pesquisadores e programas de pós-graduação, capitaneados principalmente pela CAPES e CNPq. Estes sistemas têm transformado, nas últimas décadas, docentes e alunos em burocráticos produtores de artigos, afastando-os dos reais problemas da ciência e da sociedade, bem como da busca por conhecimentos e pensamentos realmente novos. A exigência de produtividade é um estímulo ao status quo, obstruindo a criatividade, a iniciativa, o senso crítico e a inovação, pois inovar, criar, empreender, fugir ao normal pode ser perigoso, pode ser incerto, pode ser arriscado quando se tem metas produtivas

a cumprir; portanto, não é desejável: o mais seguro é fazer “mais do mesmo”, que é ao que a Normose acadêmica condenou as universidades e seus integrantes ao redor do mundo.

Eu escrevi em um artigo de 2013 que a meritocracia leva a uma ilusão de eficiência e progresso que não podem se realizar, porque as meritocracias modernas são burocracias. Como bem ensinou Max Weber, a burocracia é uma força modeladora inescapável quando se racionaliza e se regulamenta algum campo de atividade, como acontece no sistema científico atual. Para supostamente discriminar por mérito pessoas e organizações acadêmicas, montou-se um tal sistema de regras, critérios avaliativos, hierarquias de valor, indicadores, etc., que a burocratização das ações acadêmicas tornou-se inevitável. Agora é este sistema que orienta as ações dos acadêmicos, afastando-os de seus próprios valores, desejos e convicções, para agirem em função da conveniência em relação aos processos avaliativos, visando controlar os benefícios ou penalidades que eles impõem. Pessoas sob regimes de avaliação meritocráticos se tornam burocratas comportamentais; e burocratas, como se sabe, pela primazia da conformidade organizacional a que se submetem, tornam-se inexoravelmente impessoalistas, formalistas, ritualistas e avessos a riscos e a mudanças. Tornam-se normóticos, preferindo, no caso da academia, uma produção sem significado, sem relevância, sem substância inovadora porém segura, a aventurarem-se incertamente em busca do novo.

Agora, depois de já ter escrito isto naquele artigo, descubro que o Nobel de Medicina de 2002, o sul-africano Sydney Brenner, em entrevista de fevereiro deste ano à *King's Review*, afirmou exatamente o mesmo. Dentre outras coisas, disse ele que as novas ideias na ciência são obstruídas por burocratas do financiamento de pesquisas e por professores que impedem seus alunos de pós-graduação de seguirem suas próprias propostas de investigação. É ao menos alentador perceber que esta realidade insólita não é apenas uma versão tupiniquim da busca tardia e equivocada por um lugar o sol no campo acadêmico atual, mas uma deformação que assola também os “grandes” da arena

científica mundial. E também constatar que os laureados com a distinção do Nobel tem se percebido disto e denunciado ao mundo.

De certa forma, todos na academia sabem que estes sistemas de avaliação acadêmicos têm levado a um produtivismo estéril, mas isto não tem sido suficiente para mudar nem as condutas pessoais, nem as diretrizes do sistema, porque a Normose é uma doença coletiva, não individual. Ela advém da necessidade de legitimação do indivíduo frente ao sistema de regras, normas, valores e significados que se impõe a ele. Por isto é que o pesquisador australiano Stewart Clegg afirmou, certa vez, que “pesquisadores que buscam legitimação profissional podem com muita facilidade ser pressionados a aprender mais e mais sobre problemas cada vez mais desinteressantes e irrelevantes, ou a investigar mais e mais soluções que não funcionam”.

Mas agora me advém uma questão curiosa: por que tantos Nobéis tem denunciado este sistema? Creio que porque do alto da distinção recebida, eles já não tem mais nenhum compromisso com a meritocracia acadêmica, e podem falar do dano que ela causa às ideias realmente inovadoras que, inclusive, podem levar à láurea. Mas também porque o Nobel foge à lógica da meritocracia, ele não é um mecanismo meritocrático, portanto, não é burocrático. Ele é até mesmo político, antes de ser meritocrático e burocrático! É um reconhecimento de “mérito” sem ser uma “cracia”. Ou seja, não há, através dele, um sistema de governo das atividades científicas, e por isso ele não leva a uma racionalidade formal, pois ninguém em consciência normal pautaria sua atividade acadêmica quotidiana pela improvável meta de, talvez já na velhice, ganhar o Nobel; e mesmo que tivesse este excêntrico propósito como pauta, teria que fugir da meritocracia que governa os sistemas científicos atuais para chegar a um lugar reconhecidamente distinto, pois ser normal não leva ao Nobel.

Mas este não é o mundo da vida dos seres acadêmicos de hoje, aqui vivemos em uma meritocracia burocrática, e num contexto assim, pouco adiantam as advertências da editora-chefe da revista Science, Marcia McNutt, publicados no Estadão, de que a ciência brasileira precisa ser mais

corajosa e mais ousada se quiser crescer em relevância no cenário internacional. Segundo ela, para criar essa coragem é preciso aprender a correr riscos, e aceitar a possibilidade de fracasso como um elemento intrínseco do processo científico. Mas quando as pessoas são penalizadas pelo fracasso, ou são ensinadas que fracassar não é um resultado aceitável, elas deixam de arriscar; e quem não arrisca não produz grandes descobertas, produz apenas ciência incremental, de baixo impacto, que é o perfil geral da ciência brasileira atualmente, segundo ela. É a Normose acadêmica “a brasileira” vista de fora.

Somos todos normóticos em um sistema acadêmico de formação de pesquisadores e de produção de conhecimentos que está doente, e nossa Normose acadêmica tem feito naufragar o pensamento criativo e a iniciativa para o novo em nossas universidades. Sem eles, porém, não há futuro significativo para a vida intelectual dentro delas, nem na ciência nem nas artes.

Texto de Renato Santos de Souza, publicado no E-Book: NASCIMENTO, L.F.M. (Org.) Lia, mas não escrevia (livro eletrônico): contos, crônicas e poesias. Porto Alegre: LFM do Nascimento, 2014.

<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/07/a-doenca-da-normalidade-na-universidade.html>

Dysfunctional PhDs in a dysfunctional university

By Bran Thoreau

8/13/2014

If one's experience as a PhD student is dominated by hierarchy, perhaps that also says something about the changes occurring in academia more generally.

One predictable response to pieces that are critical of the hierarchical structure of relating that seems to inform the PhD is that "that's just the way it works." The academic version of Thatcher's "there is no alternative." Academia, in other words, is approached as a structure that is beyond the possibility of any PhD student not only to change, but even simply to criticize. This argument is usually buttressed by the suggestion that the PhD is a necessary evil to overcome, before getting into the exclusive club that will provide those "special privileges" that were denied to you as a student (you will, in other words, get some kind of "immunity" from the nuisances you had to face up to that point).

This is a position I can understand, despite disagreeing with it. I can understand, in fact, that hierarchies can embed themselves in the very ways one is able to think about the world. In a feudal world dominated by hierarchical relations, after all, even God will come to be pictured as a superior of all earthly superiors. Some people, perhaps, are never too bothered by any of this. I like to think that this is also a consequence of the fact that the changing face of academia as a whole is rarely considered relevant when one discusses the pitfalls of a PhD. What I aim to do with this piece, then, is to offer an alternative approach to scrutinizing the PhD experience, no longer understood as something isolated and insulated from the rest of the university world.

What academia is becoming, as a whole, sometimes shines in the way that one experiences it through the PhD. So that, if one's experience as a PhD student is dominated by hierarchical, authoritarian relationships, perhaps that also says something about the direction of change inside the wider world of higher education.

In my experience as a PhD student, there are often teaching duties to be dealt with. The university as a whole has a policy of setting a maximum amount of hours, as well as guidelines on how those hours should be computed. Unfortunately, however, it has equally been my experience — as I mentioned in another piece — that these guidelines are interpreted rather creatively (such as by restricting the count to actual lecture time, so that preparation, office hours and so on are excluded from the count, and basically done in the student's own time). Forget that this slowly turns a full-time research PhD into a part-time teaching position — without a formal employment contract.

It seems rather funny that academics should pull on each other cheap tricks of this sort. Hagglng on what the rules really mean. Or on whether they are binding or just "guidelines" that can offer no protection from an excessive teaching load (all this, while teaching to students about the evils of the "casualization of labour"). I do understand that departments, sometimes, can get swamped by teaching, and academics think that this is the only way to solve the problem of their own excessive teaching load. They may think this is the only way, but it needn't be so.

What attempts of this nature disclose — to interpret entitlements in such a way as to inflate the PhD teaching load — is a willingness to keep relationships with PhDs in a hierarchical, authoritarian mode. This allows for a department to meet their teaching needs, without having to take into consideration the needs of PhD students. If I take away your entitlement to a limit in your teaching, and/or interpret it against you, that means I position myself as a hierarchical superior. I can order you to do what I say, as opposed, perhaps, to being clear about the department's needs and subsequently asking for, rather than commanding, your help. Hierarchical roles can therefore get rehearsed in "admin"

mode, such as when teaching is being allocated, but they can carry over even into other aspects of the PhD relationship. Once you know you are supposed to take orders from more senior academics, on penalty of “consequences” (losing a scholarship, failing an upgrade, etc.), those “consequences” might colour your whole PhD relationship with tinges of servility. The outcome, of course, is that while the PhD may be touted in advertising leaflets as the ultimate “free-thinking” experience, that free-thinking is often a sham. For how can you breed freedom through relationships based on hierarchy and “following orders”?

What I am beginning to notice, however, is that this same quality, this same embeddedness in a hierarchical, pyramidal world, will probably not disappear the moment you manage to make it through doctoral boot camp. Consider how, for instance, university management often rehearses hierarchical roles by taking on categories of university workers that are farthest from the academics themselves, say catering or cleaning services. They may get pay cuts, or get outsourced. Equally often, these workers are also left alone. Their struggles are not considered worthy to be taken up by most (not all) academics (students, to be fair, seem to care more). What academics fail to understand, however, is that — if you let management get away with it — the hierarchical roles of a pyramidal governance structure are consolidated. So that, when management turns their eyes to academics, their position in that conversation will be even more dismal and subordinate than it would have been had they not allowed hierarchy to play out in relation to the cleaners.

In this sense, I would argue for the interrelatedness of the question of the PhD teaching load with that of the freedom to pursue one’s research ideas, and of these issues with the more general problem of fostering horizontal, non-hierarchical solidarity across all the different groups of people that somehow make the university. When hierarchy is cultivated in the admin aspects of the PhD, it might spill over into the more idealistic aspects as well, breeding little soldiers that might do well on the battlefield of the job market, at the cost of becoming enslaved inside.

Similarly, when hierarchical forms of relating are allowed inside the university, for instance, by failing to take a stand in solidarity with cleaners and caterers (under the assumption that what happens to them is something academics are immune to) the university becomes less of a breeding place for freedom, and more of a feudal structure — one where, inadvertently, people begin to turn to the wrong God.

Why boarding schools produce bad leaders

The elite tradition is to send children away at a young age to be educated. But future politicians who suffer this 'privileged abandonment' often turn out as bullies or bumblers. A psychotherapist explains why

In Britain, the link between private boarding education and leadership is gold-plated. If their parents can afford it, children are sent away from home to walk a well-trodden path that leads straight from boarding school through Oxbridge to high office in institutions such as the judiciary, the army, the City and, especially, government. Our prime minister was only seven when he was sent away to board at Heatherdown preparatory school in Berkshire. Like so many of the men who hold leadership roles in Britain, he learned to adapt his young character to survive both the loss of his family and the demands of boarding school culture. The psychological impact of these formative experiences on Cameron and other boys who grow up to occupy positions of great power and responsibility cannot be overstated. It leaves them ill-prepared for relationships in the adult world and the nation with a cadre of leaders who perpetuate a culture of elitism, bullying and misogyny affecting the whole of society.

Nevertheless, this golden path is as sure today as it was 100 years ago, when men from such backgrounds led us into a disastrous war; it is familiar, sometimes mocked, but taken for granted. But it is less well known that costly, elite boarding consistently turns out people who appear much more competent than they actually are. They are particularly deficient in non-rational skills, such as those needed to sustain relationships, and are not, in fact, well-equipped to be leaders in today's world

I have been doing psychotherapy with ex-boarders for 25 years and I am a former boarding-school teacher and boarder. My pioneering study of privileged abandonment

always sparks controversy: so embedded in British life is boarding that many struggle to see beyond the elitism and understand its impact. The prevalence of institutionalised abuse is finally emerging to public scrutiny, but the effects of normalised parental neglect are more widespread and much less obvious. Am I saying, then, that David Cameron, and the majority of our ruling elite, were damaged by boarding? It's complex. My studies show that children survive boarding by cutting off their feelings and constructing a defensively organised self that severely limits their later lives. Cameron, Boris Johnson, Jeremy Hunt, Andrew Mitchell, Oliver Letwin et al tick all the boxes for being boarding-school survivors. For socially privileged children are forced into a deal not of their choosing, where a normal family-based childhood is traded for the hothousing of entitlement. Prematurely separated from home and family, from love and touch, they must speedily reinvent themselves as self-reliant pseudo-adults.

Paradoxically, they then struggle to properly mature, since the child who was not allowed to grow up organically gets stranded, as it were, inside them. In consequence, an abandoned child complex within such adults ends up running the show. This is why many British politicians appear so boyish. They are also reluctant to open their ranks to women, who are strangers to them and unconsciously held responsible for their abandonment by their mothers. With about two-thirds of the current cabinet from such a background, the political implications of this syndrome are huge – because it's the children inside the men running the country who are effectively in charge.

Boarding children invariably construct a survival personality that endures long after school and operates strategically. On rigid timetables, in rule-bound institutions, they must be ever alert to staying out of trouble. Crucially, they must not look unhappy, childish or foolish – in any way vulnerable – or they will be bullied by their peers. So they dissociate from all these qualities, project them out on to others, and develop duplicitous personalities that are on the run, which is why ex-boarders make the best spies. Now attached to this internal structure instead of a parent,

the boarding child survives, but takes into adulthood a permanent unconscious anxiety and will rarely develop what Daniel Goleman calls emotional intelligence. In adulthood he sticks to the same tactics: whenever he senses a threat of being made to look foolish, he will strike. We see this in Cameron's over-reaction to Angela Eagle MP, less than a year into his new job. "Calm down, dear!" the PM patronisingly insisted, as if she were the one upset and not he. The opposite benches loved it, of course, howling "Flashman!" (the public school bully from Tom Brown's Schooldays), but they never take on the cause of these leadership defects. Bullying is inevitable and endemic in 24/7 institutions full of abandoned and frightened kids. Ex-boarders' partners often report that it ends up ruining home life, many years later. Bullying pervades British society, especially in politics and the media, but, like boarding, we normalise it. When, in 2011, Jeremy Clarkson ranted that he would have striking public-sector workers shot, he was even defended by Cameron – it was apparently a bit of fun. No prizes for guessing where both men learned their styles. And no wonder that the House of Commons, with its adversarial architecture of Victorian Gothic – just like a public school chapel – runs on polarised debate and bullying.

Strategic survival has many styles: bullying is one; others include keeping your head down, becoming a charming bumbler, or keeping an incongruently unruffled smile in place, like health secretary Jeremy Hunt, former head boy at Charterhouse. In a remarkable 1994 BBC documentary called *The Making of Them*, whose title I borrowed for my first book, young boarders were discreetly filmed over their first few weeks at prep school. Viewers can witness the "strategic survival personality" in the process of being built. "Boarding school," says nine-year-old Freddy, puffing himself up, putting on his Very Serious Face and staring at the camera, "has changed me, and the one thing I can do now is get used [to it]". This false independence, this display of pseudo-adult seriousness is as evident in the theatrical concern of Cameron as it was in Tony Blair. It displays the strategic duplicity learned in childhood; it is hard to get rid of, and, disastrously, deceives even its creator.

The social privilege of boarding is psychologically double-edged: it both creates shame that prevents sufferers from acknowledging their problems, as well as unconscious entitlement that explains why ex-boarder leaders are brittle and defensive while still projecting confidence. Boris is so supremely confident that he needs neither surname nor adult haircut; he trusts his buffoonery to distract the public from what Conrad Black called “a sly fox disguised as a teddy bear”. On the steps of St Paul’s, Boris commanded the Occupy movement: “In the name of God and Mammon, go!” Was it a lark – Boris doing Monty Python? Or a coded message, announcing someone who, for 10 years, heard the King James Bible read in chapel at Eton? Those who don’t recognise this language, it suggests, have no right to be here, so they should just clear off.

This anachronistic entitlement cannot easily be renounced: it compensates for years without love, touch or family, for a personality under stress, for the lack of emotional, relational and sexual maturation. In my new book, *Wounded Leaders*, I trace the history of British elitism and the negative attitude towards children to colonial times and what I call the “rational man project”, whose Victorian boarding schools were industrial power stations churning out stoic, superior leaders for the empire.

Recent evidence from neuroscience experts shows what a poor training for leaderships this actually is. In short, you cannot make good decisions without emotional information (Professor Antonio Damasio); nor grow a flexible brain without good attachments (Dr Sue Gerhardt); nor interpret facial signals if your heart has had to close down (Professor Stephen Porges); nor see the big picture if your brain has been fed on a strict diet of rationality (Dr Iain McGilchrist). These factors underpin Will Hutton’s view that “the political judgments of the Tory party have, over the centuries, been almost continuously wrong”.

With survival but not empathy on his school curriculum from age seven, Cameron is unlikely to make good decisions based on making relationships in Europe, as John Major could. He can talk of leading Europe, but not of belonging to it. Ex-boarder leaders cannot conceive

of communal solutions, because they haven't had enough belonging at home to understand what it means. Instead, they are limited to esprit de corps with their own kind. In order to boost his standing with the rightwingers in his party, Cameron still thinks he can bully for concessions, make more supposedly "robust" vetos.

His European counterparts don't operate like this. Angela Merkel has held multiple fragile coalitions together through difficult times by means of her skill in relationships and collaboration. Though deadlocked at home, Barack Obama impressed both sides of British politics and in 2009 entered the hostile atmosphere of the Kremlin to befriend the then-president Dmitry Medvedev and make headway on a difficult disarmament treaty. In a subsequent meeting with the real power behind the throne, Obama invited Vladimir Putin to expound for an hour on what hadn't worked in recent Russian-American relationships, before responding. Despite their elitist education, and because of it, our own "wounded leaders" can't manage such statesmanship.

To change our politics, we'll have to change our education system. Today, most senior clinicians recognise boarding syndrome, several of whom recently signed a letter to the Observer calling for the end of early boarding. Its elitism ought to motivate the left. The Attlee government intended to disband the public schools, but not even Wilson's dared to. There's a cash problem: boarding is worth billions and has a massive lobby. Unlike most other European countries, our state does not contribute a per capita sum towards private education, so dismantling these schools, which still enjoy charitable status, would be costly. But can we really afford to sacrifice any more children for the sake of second-rate leadership?

Wounded Leaders: British Elitism and the Entitlement Illusion – a Psychohistory is published by Lone Arrow Press, £20.

<http://www.theguardian.com/education/2014/jun/09/boarding-schools-bad-leaders-politicians-bullies-bumblers>

Reflexos da ditadura na educação impedem país de avançar

Por Najla Passos

Em audiência na Câmara, especialistas pontuaram as heranças do período autoritário que impactam na má qualidade do ensino público e no acesso à educação.

Brasília - Os reflexos da ditadura civil militar sobre a educação foram tão nocivos e profundos que até hoje, 30 anos após o início da redemocratização, impedem o país de alavancar a qualidade e democratizar o acesso a este que deveria ser um direito fundamental de todo brasileiro. Em audiência pública promovida pela Comissão de Educação da Câmara, nesta quinta (24), especialistas foram unânimes em apontar as heranças do regime como principais responsáveis pela má qualidade da educação pública e pela vergonhosa falta de acesso a ela para os pelo menos 14 milhões de analfabetos, além de número maior ainda de analfabetos funcionais.

Presidente do Instituto Paulo Freire, Moacir Gadotti lembrou que a ditadura pôs fim ao ambiente de otimismo pedagógico dos educadores brasileiros com o avanço da educação popular e emancipatória já nos primeiros dias após o golpe. Em 14 de abril de 1964, um dia antes do general Castelo Branco assumir o posto de ditador, foi extinto o Programa Nacional de Alfabetização, que vinha sendo implantado no país pelo educador Paulo Freire e seria inaugurado oficialmente em maio. Segundo ele, não foi nenhum rompante do regime. A decisão já havia sido tomada um ano antes, quando Castelo Branco ouvira Paulo Freire em um evento no interior paulista.

“Vocês estão engordando cobras”, teria diagnosticado o futuro ditador.

Na sequência, vieram as reformas educacionais que arrasaram com o modelo de educação brasileira. O presidente do Instituto narrou que, em 10 de junho de 64, na primeira reunião com secretários de educação, Castelo disse textualmente: o objetivo do meu governo é estabelecer a ordem entre trabalhadores, estudantes e militar. E seu ministro Suplicy completou: estudante deve estudar, professor deve ensinar, e não fazer política. “Aí está o programa da ditadura: uma visão autoritária da educação e uma visão tecnicista que ainda permanece, suavizada, sem a ostentação e arrogância daquele período”, avaliou.

Gardotti ressaltou também a introdução do caráter mercantilista da educação, trazido dos Estados Unidos, que a transforma em negócio, ao invés de direito. “Havia uma lógica de privatizar”, denuncia. Ele criticou a reforma universitária, que promoveu a “departamentalização”, apontada como estratégia para fragmentar o conhecimento. E também a forma autoritária como eram impostos os diretores, selecionados não pelo desempenho acadêmico, mas pelo perfil gerencial. “A reforma universitária visava reformar para desmobilizar”, resumiu.

Sobraram críticas também à reforma do ensino básico, feita de modo a impedir o crescimento intelectual dos alunos. “A reforma da educação básica tem coisas hilárias, como dizer que todo mundo tem que se profissionalizar porque Jesus Cristo foi carpinteiro”, exemplificou. Segundo ele, em uma época que até o Banco Mundial preconizava que os trabalhadores tinham que ter uma formação generalista, a ditadura obrigou todas as escolas de ensino médio a introduzir a formação técnica compulsório, sem nenhum preparo para isso, e o resultado foi um fracasso.

Outro fracasso registrado foi o do Mobral, criado para alfabetizar jovens e adultos e extinto no governo Sarney. Em quase 20 anos, o programa, que prometia acabar com

o analfabetismo em 10, conseguir reduzir a taxa apenas de 33% para 25%. “O Mobral alfabetizou muito pouco. E era muito mais fácil do que hoje, porque esses 8% residual que temos agora está no campo e em locais de difícil acesso”, analisou.

No inventário dos prejuízos causados pela ditadura à educação brasileira, ele incluiu também o desmantelamento dos vários movimentos sociais e populares, a eliminação da representação estudantil e a perda da capacidade dos educadores de influir nos rumos da educação. Para ele, é preciso mudar a concepção da educação. “Nós temos que formar professores a partir de uma outra ótica, de uma outra concepção de educação que respeite o saber das pessoas, que introduza o diálogo, o respeito, e vença aquilo que é o mais duro do que foi herdado da ditadura: a falta de democracia”, diagnosticou.

Como exemplo, ele citou o quanto ainda é difícil implantar um conselho de escola ou mesmo difícil discutir política na escola, o que considera salutar para o país.

“Estamos formando gerações sem discutir que país queremos”, afirmou. Gardotti lembrou que Paulo Freire já dizia que educar é politizar sim. “Não podemos formar estudantes na velha teoria do capital humano: estude, trabalhe e ganhe dinheiro. Paulo Freire respondeu claramente a esta teoria na época: a educação que não é emancipadora faz com que o oprimido queira se transformar em opressor”, concluiu.

O sociólogo e colunista da Carta Maior, Emir Sader, lembrou que o arrocho salarial foi tão importante para a sustentação da ditadura quanto a repressão sistemática, o que acabou comprometendo a qualidade dos serviços públicos, inclusive a educação. “O santo do chamado “milagre econômico” foi o arrocho salarial”, afirmou. Segundo ele, até então, a escola pública era um espaço de convivência entre a classe pobre e a classe média, um espaço de socialização. “A classe média, a partir daquele momento, passou a se bandear para escola particular, fazendo um esforço enorme, colocando no

orçamento os gastos de escola e deixando a escola pública como um fenômeno social de pobre”, observou.

O sociólogo avalia que a ruptura causada foi tão significativa que a escola pública, até hoje, não recuperou seu vigor. “A democratização não significou a democratização do sistema educacional, não significou a recuperação da educação pública, da saúde pública. Isso está sendo feita a duras penas na última década, mas com uma herança acumulada brutal. Já tem reflexos no ensino universitário, mas não em toda a educação: a escola pública nós perdemos”, ressaltou.

Para ele, os investimentos em educação superior são importantes, mas é a reconquista da qualidade da educação primária e média que deve ser tema fundamental e urgente à democracia brasileira. “Estamos muito atrasados. Até a saúde pública, apesar do viés duríssimo da perda da CPMF, nós conseguimos melhorar agora com o programa Mais Médicos. Mas a educação, não. A estrutura de poder herdada da ditadura só se consolidou, inclusive a da educação privada”, observou Sader, lembrando que os oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso aprofundaram ainda mais o processo de privatização deflagrado pelos militares.

Sadir Dal Rosso, professor da Universidade de Brasília (UnB), uma das mais afetadas pelo golpe civil militar, submetida a três intervenções, abordou o impacto da ditadura na universidade e na construção do pensamento brasileiro. Segundo ele, o controle das administrações universitárias, a demissão e expurgos de professores que não concordavam com o regime, os assassinatos de estudantes, o controle das organizações estudantis e a implantação de serviços de informação no meio acadêmico causaram prejuízos imensuráveis ao país, que ainda precisam ser investigados e punidos. “É necessário esclarecer a verdade e, neste sentido, é necessário rever a Lei da Anistia”, defendeu.

Educação e Responsabilidade

por Paulo Freire in Política e Educação

Me perguntaram recentemente num desses muitos encontros de que participo no Brasil e fora dele como eu via as relações entre educação e responsabilidade.

Em primeiro lugar, qualquer que seja a prática de que participemos, a de médico, a de engenheiro, a de torneiro, a de professor, não importa de quê, a de alfaiate, a de eletricista, exige de nós que a exerçamos com responsabilidade. Ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos.

O direito de ser tratados com dignidade pela organização para a qual trabalhamos, de ser respeitados como gente. O direito a uma remuneração decente. O direito de ter, finalmente, reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social.

O respeito a estes direitos é dever daqueles que têm o comando em diferentes níveis de poder, sobre a atividade de que fazemos parte.

Sua responsabilidade exige deles ou delas que cumpramos os nossos deveres. O desrespeito aos direitos e o não cumprimento de deveres entre nós é de tal modo generalizado e afrontoso que o clima que nos caracteriza é o da irresponsabilidade.

Irresponsabilidade de Presidentes, de Ministros, de Eclesiásticos, de Diretores, de Magistrados, de Legisladores, de Comandantes, de Fiscais, de Operários. A impunidade

é a regra. Aplauda-se o espertalhão que rouba um milhão. Pune-se, porém, o miserável que rouba um pão.

Obviam ente, a superação de tais descabros não está nos discursos e nas propostas moralistas, mas num clima de rigorosidade ética a ser criado com necessárias e urgentes transformações sociais e políticas.

Transformações que, por sua vez, vão viabilizando cada vez mais a posta em prática de uma educação voltada para a responsabilidade.

Voltada, por isso mesmo, para a libertação das injustiças e discriminações de classe, de sexo e de raça.

Assevero ingênua ou astuta a dicotomia entre educação para a libertação e educação para a responsabilidade. Desta forma, a educação para a responsabilidade seria a negação da educação para a libertação, vista então com o prática irresponsável.

Esta é uma apreciação incorreta. Não há educação para a libertação, cujos sujeitos atuem coerentemente, que não seja imbuída de forte senso de responsabilidade. O antagonismo não se dá entre a prática educativa para a libertação e a prática educativa para a responsabilidade. O antagonismo se verifica entre a prática educativa, libertadora, rigorosamente responsável e a autoritária, antidemocrática, domesticadora.

Isto não significa, porém, que a educação autoritária, domesticadora, seja irresponsável. Ela é também responsável, mas a sua é uma responsabilidade em relação aos interesses dos grupos e das classes dominantes, enquanto a responsabilidade na prática educativa libertadora está em relação com a natureza humana fazendo-se e refazendo-se na História. Está em relação com a vocação ontológica dos seres humanos para a humanização que os insere na luta permanente no sentido de superar a possibilidade, histórica também, da desumanização, como distorção daquela vocação*. Há uma qualidade diferente nas duas formas de ser responsáveis, de entender e assumir a responsabilidade. Em outras palavras, a responsabilidade na prática educativa

domesticadora exige de seus agentes competência científica e astúcia política tanto quanto educadoras e educadores progressistas necessitam de conhecer o que e como fazer ao lado da perspicácia política.

Os primeiros, porém, a serviço dos interesses de quem domina. Os segundos, em nome do sonho ou da utopia de ser mais de mulheres e de homens.

*** A este propósito, ver Paulo Freire:**

- a) Pedagogia do oprimido, 1975;
- b) Pedagogia da esperança, 1992.

Como a educação brasileira começou a mudar

Por Tathyana Gouvêa

Em todo o país, coletivos e escolas enxergam atraso dos métodos educacionais vigentes e constroem alternativas. É hora de mapear e articular este movimento

Junho de 2013. Homens e mulheres das mais diversas idades, classes sociais e etnias nas ruas do Brasil. De Norte a Sul, de megalópoles a pequenas cidades do interior do país, as manifestações populares ganharam as ruas e a mídia brasileira. Dentre as diversas reivindicações estava a melhoria da educação. Para entendermos tal clamor das ruas é preciso compreender que o Brasil, por muitos séculos, teve um sistema educacional para poucos. Apenas com o Manifesto dos Pioneiros, de 1932, a educação laica, pública, gratuita, obrigatória e única entrou na pauta das políticas públicas.

Durante todo o século XX a luta foi para garantir a educação de todos (uma nação que na época já tinha mais de 100 milhões de pessoas). Ainda na década de 1970 as dificuldades eram grandes. Mesmo conseguindo que todos estivessem matriculados no 1º ano, a desistência e a reprovação eram altíssimas, resultando em apenas 40% de alunos matriculados no ano seguinte. O sistema foi se adequando para reter os alunos na escola: criaram-se os ciclos, a progressão automática, e outras tantas estratégias para consolidar a escola como a principal, única e oficial instituição de transmissão dos conhecimentos socialmente valorizados, demanda esta introduzida inclusive por órgãos internacionais. No final do século XX o país tinha garantido a entrada e permanência, chegando em 2006 com 98% das crianças de 7 a 14 anos na escola.

Mas essa marca foi alcançada com o crescimento do número de escolas e profissionais vinculados a elas sem valorizar a cultura local, a formação dos profissionais, as adequadas condições de trabalho, etc., resultando em um ensino massificado, baseado em apostilas e provas (internas e externas). É diante desse cenário que surgem as manifestações de 2013, cujo clamor era “melhorar a qualidade”, sem direcionar essa demanda para alguma solução, sem especificar o que a população entendia por qualidade. Se por um lado a demanda é genérica nas ruas, as diversas pessoas que já trabalham por uma melhor educação nos diversos cantos do país apareceram nesse momento como articuladores, esboçando possíveis respostas. Ainda que evidenciem ou não em suas falas e ações a correlação com as manifestações (até porque a grande maioria deles já desenvolvia seus projetos antes disso), o fato é que é possível perceber no país um novo discurso se formando em contraposição à escola convencional. Os projetos que já existiam estão hoje mais fortes e atraindo maior interesse. Novos projetos estão sendo criados e algumas redes começam a se formar e ganhar força (como a Rede Nacional de Educação Democrática), culminando, por exemplo, em um novo manifesto, intitulado “III Manifesto pela Educação” (fazendo referência aos manifestos de 32 e 59, ambos seguidos e “abafados” por golpes de Estado). Diferentemente dos outros manifestos, este foi escrito por educadores e contesta a própria estrutura da escola. Suas proposições vão desde a comunidade de aprendizagem e o ensino integral em tempo integral até a permissão do ensino domiciliar. Este documento teve assinaturas coletadas por internet e está aberto para contínuas contribuições e debate. Foi entregue em Novembro de 2013 ao Ministério da Educação durante a primeira Conane (Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação), realizada em novembro de 2013, em Brasília.

A Conane foi um marco do movimento que vem ganhando força no Brasil por ter atraído diversas iniciativas de todo o território nacional, dando maior visibilidade a cada uma delas, fomentando também a troca de experiências e a criação de uma rede. O evento foi o resultado coletivo de uma série de iniciativas que vale a pena descrever, para exemplificar

as redes que vêm se formando e como atuam. O professor José Pacheco, da Escola da Ponte em Portugal, mudou-se para o Brasil e passou a trabalhar junto a escolas e projetos brasileiros (em 2013 chegou a fazer cerca de trezentas viagens para visitar os mais de cem projetos que acompanha pelo país). Inspirado por ele, um grupo de educadores criou em 2008 a rede “Românticos Conspiradores”. Essa rede se mobiliza principalmente pela internet, trocando informações e conteúdo, mas também realiza encontros presenciais, visando à superação do paradigma educacional vigente. Em 2012 fizeram o 3º Encontro Nacional da Rede Romântico Conspiradores.

Por sua vez, o Coletivo Gaia Brasília, formado em 2012, ligado às práticas sustentáveis, e o Projeto Autonomia, criado em 2010 na Universidade de Brasília (UnB) para investigar e refletir sobre práticas educacionais inovadoras, começaram a se articular para fazer um evento em Brasília dando seguimento às atividades do Manifesto. Em 2013 ocorre ainda a chegada no Brasil de quatro europeus, motivados pelas notícias a respeito das manifestações, reunidos sob um projeto chamado “EduOnTour”. Este coletivo visava fazer um giro pelo país levantando diversas iniciativas, articulando e mobilizando a rede. Esses jovens reuniram todos esses interesses e propuseram o Conane. Além do evento, a iniciativa alimentou o mapa do Brasil no Reevo e terá ainda a produção de um documentário. A ideia de um levantamento de práticas também foi desenvolvida pelo coletivo Educ-Ação no livro “Volta ao Mundo em 13 escolas” e pelo “Caindo no Brasil”, que em breve terá um livro e um mapeamento lançados. Sobre mapeamentos é importante constar que a socióloga brasileira Helena Singer, em 1995, foi quem fez o estudo pioneiro no mundo levantando as práticas educacionais democráticas pelos 5 continentes.

Além de inúmeros coletivos que estão sendo criados, fomentando um novo olhar para a educação, as Fundações têm tido um importante papel dentro do movimento. Elas viabilizam algumas iniciativas e organizam diversos encontros para se pensar o futuro da educação. De maneira geral, atuam diante de uma abordagem tecnológica, buscando atrelar empresas de software, especialmente startups, com

empresas educacionais, na tentativa de trazer inovação para a área, passando, portanto, por um redesenho da organização escolar.

É possível perceber que o movimento de repensar o modelo escolar vigente ganha força no país também em função dos conteúdos que começam a ser veiculados na grande mídia. A rede Globo e o grupo Abril têm veiculado reportagens, documentários, entrevistas, etc. em que escolas não convencionais são apresentadas ao grande público. Com uma abrangência menor, porém com uma comunicação mais efetiva e profunda, está uma série de filmes que tratam sobre um novo olhar para a educação e a escola, como o documentário argentino de grande repercussão no Brasil “Educação Proibida” (2012), ou ainda “Sementes do nosso quintal” (2012) e “Quando Sinto que Já Sei”, que será lançado este ano. Esses e outros filmes que tratam dessa temática, com destaque à infância, foram apresentados na Ciranda de Filmes em 2014, estimulando o olhar de muitos paulistas a uma nova e possível educação.

As práticas alternativas à escola convencional sempre existiram no país e no mundo, algumas sufocadas por movimentos ditatoriais, como os Colégios Vocacionais da década de 1960 em São Paulo, outras que desde que iniciaram suas atividades seguem se sustentando e se tornam cada vez mais estruturadas e de interesse para a sociedade, como as escolas Waldorf. A diferença que evidenciamos agora é a convergência dos discursos para a superação da escola convencional. Educadores, jornalistas, empresários e governo reconhecem, ainda que por razões diversas, o fracasso do sistema de ensino brasileiro e do modelo escolar vigente e partem, em certo grau juntos, para desenhar algo novo e que ainda é bastante incerto. O foco na criança, no respeito ao seu ritmo e aos seus interesses, em uma escola que dialogue mais com a comunidade, com conteúdos ligados diretamente à realidade das crianças e jovens, com um espaço flexível, aberto e dinâmico, parece ser uma tendência. Mas em alguns importantes pontos essa discussão ainda não chegou, provavelmente por serem temas divergentes e não aglutinadores, em um movimento que ainda está se estruturando. Algumas dessas questões seriam: o papel do

professor, o currículo, as formas de avaliação, a sustentação de projetos de caráter pessoal, o repasse de verba pública, a coexistência de modelos diante de uma rede pública estruturada, baseada em vestibular e avaliações externas, dentre outras. De qualquer maneira, é notável o avanço que o movimento teve em menos de um ano das manifestações no Brasil. Que os debates continuem e as possibilidades floresçam!

<http://outraspalavras.net/brasil/como-a-educacao-brasileira-comecou-a-mudar/>

Tathyana Gouvêa é pedagoga, administradora, mestre em educação pela PUC-SP. Está realizando seu doutorado em educação pela USP. Foi gestora de projetos sociais e professora. Atualmente recebe bolsa da CAPES para se dedicar à compreensão de novas práticas educativas.



PUB003 // JUL 014