
UMA TEORIA MATERIALISTA EM EDUCAÇÃO, INSPIRADA POR PAULO FREIRE, EM FRANÇA

Irène Pereira*

Resumo: Este artigo propõe um enquadramento para uma teoria crítica na educação inspirada, entre outros, por Paulo Freire. A perspectiva metodológica adotada é materialista, enfatizando as relações sociais no trabalho. O artigo propõe uma aplicação desse quadro teórico ao contexto da escola francesa. Para tal, ele apoia-se numa investigação sobre conscientização. O objetivo é desenvolver a consciência crítica dos professores sobre a reprodução de relações sociais desiguais e sobre as discriminações no próprio espaço escolar. O artigo propõe, então, pistas de ação relativas a vários eixos: práxis sindical, pedagogia anti discriminatória e ensino para a justiça social.

Palavras-chave: Paulo Freire, materialismo, discriminações, escola, França

A MATERIALIST THEORY IN EDUCATION INSPIRED BY PAULO FREIRE IN FRANCE

Abstract: This article provides the framework for a critical theory in education inspired by Paulo Freire and others. The methodological perspective adopted is materialistic, emphasizing social relations at work. The article proposes an application of this theoretical framework in the French school area. It relies for this on the survey of consciousness. The aim is to develop teachers' consciousness of the reproduction of unequal social relations and discriminations in the school space itself. The article then proposes several axes: trade union praxis, anti-discrimination pedagogy and teaching for social justice.

Keywords: Paulo Freire, materialism, discrimination, school, France

UNE THÉORIE MATÉRIALISTE EN ÉDUCATION INSPIRÉE PAR PAULO FREIRE EN FRANCE

Résumé: Cet article propose le cadre d'une théorie critique en éducation inspirée entre autres par Paulo Freire. La perspective méthodologique adoptée est matérialiste mettant l'accent sur les rapports sociaux au travail. L'article propose une application de ce cadre théorique dans l'espace scolaire français. Il s'appuie pour cela sur l'enquête de conscientisation. L'objectif est de développer la cons-

* Université Paris-Est, Créteil, France.

cientisation des enseignants relativement à la reproduction des rapports sociaux inégalitaires et des discriminations dans l'espace scolaire lui-même. Il propose ensuite des pistes d'action portant sur plusieurs axes: la praxis syndicale, la pédagogie anti-discrimination et l'enseignement pour la justice sociale.

Mots-clés: Paulo Freire, matérialisme, discrimination, école, France

O nosso interesse pelo trabalho de Paulo Freire nasceu da consciência de uma carência no campo da pesquisa educacional em França, especialmente na filosofia da educação, onde não há realmente teoria crítica no sentido que a Escola de Frankfurt deu a essa expressão, ou seja, uma teoria que articule o estudo sociológico empírico e a reflexão filosófica normativa crítica. É por isso que o objetivo do trabalho que estamos a desenvolver em França consiste na construção de uma teoria crítica no campo da educação.

Além disso, o trabalho de Paulo Freire acrescenta uma dimensão que não está presente na escola de Frankfurt, que é a da pedagogia como «práxis». É verdade que Habermas, por exemplo, escreveu em *Conhecimento e Interesse* (1976) que a ciência não deve ter somente um interesse «técnico», mas também um interesse «emancipatório». Mas o que o trabalho de Paulo Freire traz à teoria educacional crítica não é somente o objetivo emancipatório, é também a ideia de que a pedagogia é uma «práxis». Isso significa que ele diz que a pedagogia como «práxis não é ação cega, desprovida de intenção ou propósito. É ação e reflexão» (Freire, 1973). A pedagogia implica, assim, a articulação entre uma teoria crítica e uma ação transformadora. Mas muito frequentemente, no contexto francês, pelo não recurso a um enquadramento crítico, a pedagogia tende a ser adulterada pelo discurso neoliberal. Isto é, sobretudo, devido ao facto de, em França, o campo da pedagogia estar polarizado na oposição entre a pedagogia tradicional e as novas pedagogias. Não se verifica o recurso ao que noutros países se designa de «pedagogia crítica»

O meu trabalho atual, com o colóquio que organizámos em junho de 2018 em Paris, residiu na criação do Instituto Bell Hooks – Paulo Freire, em Paris. Ele consiste precisamente em implementar uma teoria crítica na educação e uma pedagogia crítica em França, inspirada também nas contribuições do feminismo. Mas, para isso, não podemos recorrer às categorias tais como foram produzidas noutros países, por exemplo, nos Estados Unidos, pelo menos por dois motivos. O primeiro motivo reside no que os pensadores decoloniais, como Enrique Dussel (2009), chamam o «pluri-versalismo». Segundo ele, podem existir ideais de emancipação comuns; porém, os caminhos para os conseguir são diferentes porque precisam de ser adaptados aos contextos socio-históricos locais. Isto não impede, como mostrou Boaventura de Sousa Santos (2016), um diálogo entre diferentes contextos socioculturais. A segunda razão é que em França, diferentemente dos Estados Unidos e mais semelhantemente ao que acontece em Portugal, há uma tradição sociológica mais centrada sobre a questão económica das classes sociais. É de facto neces-

sário saber que a França, como mostram os estudos internacionais do PISA, é um dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) que, com a Bélgica, mais reproduz as desigualdades relacionadas com a origem socioeconómica. Uma teoria crítica na educação deve, portanto, ter em conta o trabalho específico da sociologia da educação francesa.

O presente texto está organizado em cinco partes: Apresentação do contexto educativo francês (I), Quadro teórico para uma teoria crítica na educação em França (II), Uma leitura materialista de Paulo Freire (III), Investigação sobre conscientização e sobre a divisão social do trabalho na escola (IV) e Luta pela justiça social na educação (V).

I. Apresentação do contexto educacional francês

Primeiros achados sociológicos

O sistema educativo francês é marcado pela reprodução das desigualdades sociais de classe: segundo PISA¹, França é o país da OCDE cujo sistema escolar mais reproduz as desigualdades de classe social. Esta é uma constante que foi destacada desde a década de 1960 pelas obras de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964, 1970). O sistema escolar francês também é marcado pela segregação espacial socioétnica, ou seja, algumas instituições nos subúrbios das grandes cidades concentram mais estudantes de origem imigrante. Este ponto foi ressaltado pelas obras do sociólogo Georges Felouzis, que falou de apartheid escolar (Felouzis, Liot, & Perrotin, 2005). A escola francesa também é caracterizada pela pequena diversidade de género nos cursos industriais e tecnológicos, que são frequentados principalmente por meninos. Os setores ligados às profissões de serviços e cuidados pessoais e os estudos literários são bastante frequentados pelas meninas (MEN, 2017). Soma-se a isso a discriminação institucional na receção de alunos com deficiências devido à falta de acessibilidade das instalações e a falta de supervisão (Défenseur des Droits, 2018). Finalmente, também é possível sublinhar os riscos de intimidação escolar aos quais os estudantes homossexuais, transgénero ou alguns alunos com deficiências estão mais expostos (Debarbieux, Arnaud, Dagorn, & Gaillard, 2018). Estes fatores podem levar ao abandono escolar; portanto, é possível dizer, referindo-se às categorias jurídicas da Província de Ontário no Canadá, que o funcionamento da instituição educativa francesa é marcado pela discriminação sistémica² que está ligada, entre outras coisas, à origem econó-

¹ PISA, 2015: <http://www.oecd.org/pisa-fr/>

² O conceito de discriminação sistémica não é reconhecido no direito francês.

mica, género, migração, deficiência, orientação sexual e identidade de género (Ontario Ministry of Education, 2009) dos/as alunos/as.

Pode ser interessante, no contexto de um artigo publicado em Portugal, dar algumas informações sobre a situação das crianças lusodescendentes em França. A orientação educativa dos alunos da imigração portuguesa é caracterizada, em particular, por uma orientação excessiva para os cursos profissionais de curta duração: «Entre os descendentes de imigrantes de Portugal, as raparigas têm muito mais probabilidade do que os rapazes de prosseguir estudos no ensino superior (60% contra 30%)» (INED & INSEE, 2010: 51). Entre outras razões, são frequentemente mencionadas as preferências das famílias de origem portuguesa:

Se de facto estes resultados refletem o menor sucesso das crianças de certas origens migratórias, eles refletem também orientações, mais ou menos, para as correntes vocacionais do ensino secundário superior, o que resulta na obtenção de um CAP [Certificat d'Aptitude Professionnelle] ou BEP [Brevet d'Études Professionnelles]. Este é, por exemplo, o caso de muitos rapazes de Portugal. Esses jovens e as suas famílias continuam a valorizar os diplomas profissionais e os ofícios a que eles dão acesso. (Brinbaum, Mogueiro, & Primon, 2012: 54)

No entanto, é possível questionar se não há viés cognitivo dos professores em relação aos alunos de origem portuguesa. Em *Os Filhos de Imigrantes na Escola*, Mathieu Ichou (2018) usa o painel de 1995 para descobrir se há um viés na avaliação dos professores de acordo com a origem dos alunos. A dúvida é se os professores avaliam o nível de Matemática ou de Francês de um aluno em comparação com o seu desempenho real nas avaliações nacionais. E conclui:

Existem três casos nos quais as indicações de discriminação são de uma importância não negligenciável. Trata-se da opinião do professor sobre o nível de Francês dos filhos de imigrantes turcos (indício negativo mas não significativo), o nível de Matemática dos filhos de imigrantes do sudoeste asiático e da China (indício significativamente positivo)... nos dois casos somente existe indício discriminatório que é estatisticamente significativo (e que é negativo para os filhos de imigrantes no Francês e positivo para os filhos de imigrantes asiáticos na Matemática) (...) em apenas dois casos, a existência de um indício discriminatório é estatisticamente significativo (negativamente para os estudantes imigrantes portugueses em Francês e positivamente para os filhos de imigrantes asiáticos em Matemática). (Ichou, 2018: 51-52)

Pode-se admitir que esse preconceito negativo em relação ao nível dos alunos de origem portuguesa a Francês está ligado ao facto de os seus pais serem mais propensos a não falar francês do que os pais de outras origens migratórias.

Este viés também pode estar presente em relação às orientações escolares, como sugere o estudo de Sylvie de Amorim Alves (2010: 23):

Eva, professora de Matemática, acrescenta a propósito dos seus alunos portugueses: «Eles sabem que querem trabalhar na construção civil, etc. Vamos tentar encaminhá-los para esta via profissional ao invés de os mandar para os estudos gerais, onde eles se arriscam a ter dificuldades. Sobre um aluno que hesita entre o curso de

pichelaria e o de contabilidade, o conselheiro de orientação diz que «estará melhor numa obra, porque ele gosta de se mexer muito». Eu não o vejo sentado num escritório o dia todo. E como ele segue os passos do seu pai, será mais fácil para ele. As crianças de origem portuguesa não são feitas para o estudo: são na maioria bons trabalhadores manuais, como os seus pais.

O impacto do neoliberalismo

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire denunciou o neoliberalismo, que ele combate no seu projeto político-educacional: «Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo da sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.» (Freire, 1996). Em França, o sociólogo Christian Laval (2003) defendeu que as tendências pedagógicas da escola moderna não conseguem apresentar-se como uma alternativa ao neoliberalismo e poderiam até mesmo apoiar a introdução do conceito de competências promovido pela OCDE no sistema escolar. Mas o que Paulo Freire enfatizou é que ele não se situa na continuidade da Educação Nova porque o seu projeto não consiste em revolucionar a sala de aula, mas transformar a sociedade:

Pelo contrário, a crítica na sala de aula libertadora vai além do subsistema da educação e torna-se a crítica da sociedade. Não há dúvida de que o movimento da Escola Nova, o movimento progressivo, ou da Escola Moderna, deram muito boas contribuições para o processo educacional, mas a crítica da Escola Nova ficou, em geral, no nível da escola e não se estendeu à sociedade como um todo. (Freire & Shor, 1986: 28)

Escola e divisão do trabalho

A pedagogia libertária insistiu, desde o século XIX, na crítica da divisão entre trabalho intelectual e manual e entre o professor e os alunos. Um questionamento da autoridade do professor na sala de aula respondeu, por exemplo, ao estabelecimento de uma pedagogia autogestionária (Fonvielle, 1998).

Na sua crítica, a pedagogia libertária levou em conta apenas a questão das relações sociais ligadas ao princípio da autoridade vertical que, para os libertários, acontece na família, na fábrica, no Estado e na escola. Mas eles eram poucos atentos ao facto de que as organizações horizontais poderiam também transmitir modos mais informais de desigualdade social. Isto foi destacado pela ativista feminista Jo Freeman com o seu texto *The Tyranny of Structurelessness* (1970). Ao contrário da pedagogia libertária, a pedagogia crítica anti opressiva estabeleceu a tarefa de descobrir e tentar contrapor as formas horizontais de opressão que não são apenas o resultado de uma divisão do trabalho escolar baseado no princípio da autoridade vertical.

II. Um quadro teórico para uma teoria crítica na educação em França

As apostas da construção deste quadro

Creio que Paulo Freire, na sua crítica ao neoliberalismo, e Boaventura de Sousa Santos (2008), no que disse nos seus livros sobre a Universidade e o processo de Bolonha, identificaram claramente apostas de uma teoria crítica na educação.

Como disse na introdução, o campo da pedagogia em França foi estruturado, desde o século XX, pela oposição entre a pedagogia tradicional e a nova pedagogia. Por exemplo, a pedagogia do grande pedagogo francês e comunista libertário Celestin Freinet é classificada como sendo parte da Escola Moderna. No entanto, esta organização do debate pedagógico em França é bastante insatisfatória dado o atual contexto neoliberal. De facto, entre aqueles que inicialmente defenderam a nova pedagogia, também existiam seguidores do sistema capitalista como Herbert Spencer ou, em França, Edmond Demolins. O problema é que, atualmente, as novas pedagogias, as pedagogias ativas, também são defendidas pelo neoliberalismo, como mostram os discursos da OCDE sobre as competências do século XXI: colaboração, criatividade, comunicação, espírito crítico construtivo.

O campo pedagógico francês está estruturado principalmente entre pedagogos conservadores e progressistas. Os pedagogos progressistas, no entanto, têm dificuldade em demarcar-se dos pedagogos neoliberais. Por exemplo, os pedagogos da Educação Nova – incluindo os do movimento Freinet – defenderam a introdução do conceito de avaliação baseada em competências, também promovido, com outro sentido, pela OCDE.

A dificuldade reside no facto de que não há distinção em França entre a pedagogia nova, conservadora e radical (Giroux, 1997) que permita uma divisão mais clara entre pedagogos neoliberais e pedagogos críticos. O meu trabalho recente tem consistido, portanto, em dar a conhecer aos leitores franceses obras estrangeiras no campo da pedagogia crítica que foram totalmente ignoradas em França: Henry Giroux, Peter McLaren, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos... Este foi o tema do meu livro *Paulo Freire: Pédagogue des Opprimé-e-s. Une Introduction aux Pédagogies Critiques* (Pereira, 2017).

Quanto a Paulo Freire, ele não é desconhecido em França. Porém, atualmente, em França apenas está disponível a *Pedagogia da Autonomia*. Já a *Pedagogia do Oprimido* deixou de ser. Mas, além disso, a receção da sua obra é muito limitada. Por um lado, porque Paulo Freire era conhecido apenas por ter inspirado nos anos 1960 uma corrente de alfabetização de adultos. A receção no mundo inteiro ao seu trabalho, que deu origem à pedagogia crítica, foi claramente ignorada. Por outro lado, as suas posições pedagógicas são conhecidas muito superficialmente: ele tende a ser visto como um inquilino da Educação Nova, como uma espécie de

continuador de Jacotot, que inspirou o livro de Jaques Rancière, *O Mestre Ignorante* (1987). Toda a dialética entre teoria crítica e ação emancipatória na obra de Paulo Freire é claramente mal compreendida ou ignorada.

Por todas essas razões, parece-me importante trabalhar na construção de uma teoria crítica na educação em França inspirada pela obra de Paulo Freire.

Os princípios de uma teoria crítica na educação

As características que, defendo, devem estruturar uma teoria crítica da educação são as seguintes:

- i) Deve ter um fundamento materialista (Karl Marx): o que critico nas principais abordagens desenvolvidas nos Estados Unidos é que centralizam o questionamento nas dimensões culturais, mas omitem a análise das relações sociais de trabalho. Não se trata de negar as dimensões culturais, trata-se de não omitir a importância das relações sociais de trabalho.
- ii) Deve trabalhar manifestações de opressão macrossocial e microssocial: uma teoria crítica na educação deve ser capaz de explicar as manifestações microssociais, ligando-as à existência de relações macrossociais estruturais.
- iii) Deve ser interseccional (Kimberly Crenshaw): deve ser capaz de nos fornecer uma análise que permita incluir os diferentes tipos de opressão, sejam eles de classes sociais, racistas ou sexistas, ou outros...
- iv) Deve permitir a articulação entre teoria e ação, que é, como bem demonstrou Paulo Freire, uma característica comum da práxis educacional e da prática política revolucionária. Neste campo, a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS)³, desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos, parece ser uma experiência muito interessante.

Em última análise, esta é uma teoria que nos deve permitir incluir numa mesma abordagem sistémica as críticas que estão a ser desenvolvidas em separado desde o século XIX, tais como: socialismo, anarquismo, feminismo, ecologia, movimentos homossexuais, anti-colonialistas e antirracistas...

Nesse aspeto, a teoria descolonial latino-americana, com a noção de «colonialidade do poder» (Quijano, 2007), aparece como uma das mais interessantes teorias críticas dos últimos anos na medida em que parece ser capaz de articular uma crítica anticapitalista e ecologista,

³ <http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/em-destaque.php?lang=PT>

contra o estado-nação, o racismo, o gênero e uma crítica cultural e filosófica da epistemologia eurocêntrica.

No entanto, se Quijano tem o grande mérito de pensar sobre o racismo numa base materialista em conexão com o capitalismo, o problema é que as categorias raciais latino-americanas não parecem ser aplicáveis para entender todas as formas de racismo na Europa. Como demonstrou o historiador Jean-Frédéric Schaub (2015), é provável que o racismo na Europa tenha sido construído e continue operando em bases que foram desenvolvidas fora da matriz colonial, com políticas de limpeza do sangue, que se apoiavam sobre árvores genealógicas e não sobre o fenótipo.

Os referenciais teóricos mobilizados para construir o quadro teórico

Apresento agora os referenciais teóricos a que é possível recorrer na tentativa de produzir uma teoria crítica da educação em França. Em primeiro lugar, a uma sociologia materialista das relações sociais: existe em França uma tendência materialista, de inspiração marxista, iniciada pela socióloga Danièle Kergoat (2012), que considera que o trabalho está na base das relações sociais de classe social, de sexo ou mesmo de etnia. Nessa concepção, é a conflitualidade social em torno do trabalho que constrói grupos sociais antagónicos. A vantagem dessa abordagem não consiste em predeterminar um número limitado de relações sociais. Não existe uma relação social central, por exemplo, capitalista, mas há um critério materialista que evita um relativismo pós-moderno ao determinar o que é uma relação social. Procurei mostrar no livro *O Pragmatismo Crítico* (Pereira, 2016) como esse quadro teórico poderia permitir a reconstrução de uma teoria crítica voltada para a produção de um quadro sistémico para todos os movimentos sociais.

Em segundo lugar, a uma sociologia das relações sociais no trabalho educativo: ao nível empírico, isso significa que esta sociologia está particularmente interessada no estudo da divisão do trabalho e na desigualdade da divisão do trabalho. Assim, é possível estudar, tal como no feminismo materialista, a questão das relações de trabalho. Mas esta teoria crítica também pode estar preocupada com o trabalho escolar, como o fez a socióloga francesa Anne Barrère (2003), para analisar a maneira pela qual o trabalho escolar é dividido de acordo com as relações sociais de classes, sexo, etnia ou ligado à situação de deficiência. Podemos, assim, olhar para a divisão do trabalho entre meninas e meninos em relação com as disciplinas escolares ou para a orientação nos estudos segundo o sexo, classe social e/ou origem migratória.

Em terceiro lugar, podemos recorrer a uma sociologia crítica da educação que, em França, está muito desenvolvida. É possível distinguir dois momentos: o primeiro é marcado pela figura

de Pierre Bourdieu, que teorizou a escola como espaço de reprodução das relações sociais de classe. A segunda fase é marcada por autores como Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex e a sua equipa,⁴ que consideram que a escola não somente reproduz a desigualdade social, mas também a constrói e, portanto, amplifica-a por meio de práticas pedagógicas inadequadas.

A sociologia crítica da educação está bem desenvolvida em França no estudo de duas relações sociais: a classe social e as relações sociais de sexo (como, por exemplo, a obra de Nicole Mosconi, 2017). Mas tem algumas fragilidades na análise das relações sociais de racialização, que é um campo mais desenvolvido nos Estados Unidos. Isto origina problemas ainda mais complexos, pois não é possível considerar as categorias raciais dos EUA ou da América Latina e colocá-las tal e qual no contexto francês.

Em quarto lugar, a uma microfísica do poder na escola. Esta abordagem é mais inspirada por Michel Foucault e é mobilizada, entre outros, pelo filósofo Simon Lemoine (2017) no âmbito da escola. O objetivo é analisar como, no trabalho educativo, as interações entre indivíduos podem desencadear micro-discriminações e micro-desigualdades que não são necessariamente conscientes. No entanto, essas micro-discriminações só podem ser entendidas se as considerarmos ao nível macrossocial das relações sociais que estruturam a sociedade.

Em quinto lugar, recorremos à teoria crítica e à pedagogia crítica de Paulo Freire. A teoria crítica da Escola de Frankfurt opõe a teoria tradicional e a teoria crítica, dando um objetivo emancipatório ao conhecimento científico. A pedagogia crítica emergiu nos Estados Unidos na década de 1980, com Paulo Freire e, entre outros, com Henry Giroux, que a aplicou ao campo da educação. O que nos parece interessante, em particular, com Henry Giroux, é a ideia de que a escola é ao mesmo tempo um espaço de reprodução social, mas também um espaço de resistência em que o professor deve tentar ser um intelectual transformador, desempenhando um papel na luta contra-hegemónica.

Por fim, é possível recorrer a uma pedagogia anti-opressão. Esta é uma tendência pedagógica, resultante do trabalho social, inspirada na pedagogia de Paulo Freire e nas teorias da matriz de poder advinda das africanas-americanas, como a de Patrícia Hill Collins (1990). A pedagogia da anti-opressão tenta estabelecer práticas pedagógicas contras as discriminações e anti-opressivas, ligando as micro-discriminações a uma organização estrutural das relações de poder na sociedade. E convida os profissionais a adquirir uma reflexividade crítica em relação às suas práticas de ensino.

⁴ Site da equipa ESCOL: <http://www.circeft.org/?-accueil-escol->

III. Uma leitura materialista de Paulo Freire

A peculiaridade da minha leitura de Paulo Freire consiste em ser uma leitura materialista, diferente da maioria das leituras norte americanas marcadas por uma forte orientação pós-estruturalista que, a partir do início dos anos 1990, considera apenas as dimensões culturais.

O ser humano como historicamente condicionado

Desde a *Pedagogia do Oprimido* à *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire sempre defendeu que o ser humano é histórica e socialmente condicionado. Por exemplo, ele escreve em *Pedagogia da Autonomia*: «Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos» (Freire, 2013: 112-113). Isso significa que não é possível que ele estabeleça um projeto pedagógico que não dependa de uma compreensão das condições sociais em que os aprendizes vivem. Isso significa que qualquer projeto político emancipatório deve basear-se num conhecimento sociológico das condições sociais. Mas o ser humano é condicionado, o que significa que ele não está determinado. Isso significa que ele tem a oportunidade de transformar o ambiente social em que vive. Esta ação de transformação é a práxis. Para Paulo Freire, a pedagogia é uma práxis, significa que deve ter o objetivo duma transformação social. Mas o que torna o ser humano condicionado e não determinado é que ele é um ser consciente e que a consciência não é um mero epifenómeno – tem a oportunidade de orientar as nossas ações. É por isso que dá um lugar importante à «conscientização» como um processo de conhecimento de estruturas sociais desiguais. Isso oferece-nos dois eixos importantes: a consideração das condições sociais e a importância da conscientização. Essas duas dimensões mantêm uma relação dialética entre elas na práxis.

A conscientização dos professores

A primeira dimensão é a formação de professores, que ocorre nas ESPE (escolas de formação de professores), em sindicatos de professores ou em associações educacionais. Essa formação deve ser orientada para a conscientização das desigualdades sociais que atravessam a instituição escolar. É possível desenvolver a conscientização dos professores para se basearem na investigação de conscientização desenvolvida na continuidade do trabalho de Paulo Freire

(Humbert & Merlo, 1978; Merlo, 1982). A pesquisa sociológica participativa é usada como um vetor para aumentar a conscientização do pessoal da escola.

IV. Investigação de conscientização sobre a divisão social do trabalho na escola

A pesquisa de conscientização pode ser usada para estudar a divisão social do trabalho na escola (Pereira, 2018). Em particular, o estudo do trabalho escolar foi realizado em França pela socióloga Anne Barrère (2003), que distingue dois níveis de estudo: o trabalho dos professores (A) e o trabalho dos alunos (B, C, D, E). Mas ela não estava interessada no modo como o trabalho escolar é dividido socialmente.

A. As divisões sociais do trabalho dos professores ao nível da escola

A pesquisa relativa à conscientização pode consistir, em primeiro lugar, na implementação de um estudo etnográfico para determinar como o trabalho escolar é dividido dentro da instituição. Poderá perguntar-se se existe uma divisão do trabalho entre o pessoal docente e a gestão. Estão as mulheres sobrerrepresentadas na profissão docente e sub-representadas em cargos de liderança? Do mesmo modo, estão as mulheres sobrerrepresentadas em cargos administrativos e menos presentes em cargos técnicos?

Para além disso, existe uma divisão étnico-racial do trabalho entre o corpo docente e o pessoal de serviço com base, por exemplo, na origem e/ou nacionalidade (em França, tal estudo foi conduzido por Nicolas Jounin, 2009, no setor da construção)? Por exemplo, são mais frequentemente étnico-racializadas as equipas designadas para tarefas de limpeza ou atividades de serviço em cantinas?

Também se pode perguntar se há classes de nível que levem a determinar uma divisão de acordo com a origem social dos alunos.

Nas escolas, é possível questionar a divisão do trabalho escolar de acordo com os fluxos de estudo: são os meninos imigrantes de classes populares sobrerrepresentados nas habituais orientações vocacionais que encaminham para o bacharelato profissional? São os setores profissionais e tecnológicos sexualizados de acordo com a especialidade: carreiras industriais, de saúde e sociais, hospitalidade...? Estão os alunos das classes mais baixas sobrerrepresentados nos setores profissional e industrial? Estão os cursos literários altamente feminizados? Existe nos cursos de ciências, os mais prestigiosos, uma sobrerrepresentação de estudantes das clas-

ses médias altas (especialmente filhos de executivos e profissões intelectuais superiores)? São todos os cursos de estudo acessíveis a pessoas com deficiências?

B. As divisões sociais do trabalho escolar ao nível das práticas de ensino nas aulas

Os professores, como Jacques Crinon e Jean-Yves Rochex (2011), mostraram práticas de micro-diferenciações de dois tipos: diferenciações passivas, em que o professor é «indiferente às diferenças». Ele faz o seu curso da mesma maneira para todos, o que leva a desigualdades na receção. Esse mecanismo foi enfatizado por Bourdieu com a noção de «privilégio cultural». Alguns alunos, por sua origem social, estão mais próximos da cultura escolar? Como resultado, é possível perguntar se os professores ensinam de forma explícita: explicitam eles o conteúdo das lições, as estratégias de aprendizagem e os objetivos do ensino?

Já nas diferenciações ativas, o professor diferencia o trabalho entre os alunos. No entanto, essas diferenças podem ser correlacionadas à situação de deficiência, à origem social do aluno, aos preconceitos etnoculturais (por exemplo, em relação ao bilinguismo). A diferenciação ativa também pode ter uma dimensão socioespacial: os professores são mais exigentes nas escolas do centro da cidade do que nas escolas da periferia? No entanto, em vez de reduzir as desigualdades sociais, aumentam as diferenciações ativas e as desigualdades escolares?

Os professores diferenciam os alunos com base no género: trabalhos como os de Nicole Mosconi (2017) mostram que os professores têm interações diferenciadas com os alunos de acordo com as matérias escolares e o género. Eles passam mais tempo interagindo com os meninos do que com as meninas? Elogiam a aparência das meninas e a capacidade intelectual dos meninos?

O objetivo da pesquisa de conscientização é capacitar a comunidade educativa para aumentar a conscientização de como as divisões do trabalho escolar se cruzam com as desigualdades sociais e a discriminação sistémica.

C. Divisões sociais na escola além do trabalho

As divisões sociais na escola não se manifestam apenas em relação à divisão social do trabalho, há também outros tipos de divisão em relação com o espaço ou a violência (física ou verbal).

Nas escolas, o espaço também é dividido socialmente. Por exemplo, com base numa divisão de género que pode acontecer no recreio, como demonstrou a geógrafa Edith Maruéjols (2011). Pode então perguntar-se se dentro da escola existe uma divisão do espaço entre os géneros.

Da mesma forma, estudos mostraram que o espaço escolar era um local onde ocorria violência física ou verbal. Pode então perguntar-se quem são mais frequentemente os autores da violência? São os meninos ou as meninas? Por outro lado, são mais vítimas de violência alunos com deficiências? Alunos supostamente homossexuais, não cisgéneros?

D. Uma questão delicada: idade ou divisão social de acordo com a idade

Uma divisão central da escola mas que, no entanto, merece uma discussão específica é a questão de saber se é possível falar de uma relação social de idade ou idadismo, que levantaria uma discriminação sistémica específica. Na pedagogia libertária ou na pedagogia anti-opressão defende-se a ideia de que há uma opressão específica de idade. No entanto, esta é uma questão delicada que, sem ter de ser descartada, requer uma delimitação precisa.

De facto, trata-se da questão de saber se alguém pode considerar a criança como uma espécie de adultos em miniatura. Ou, inversamente, o *status* da criança deve levar a negar o *status* de pessoa? A criança é um ser ambivalente. Assim, ela deve ser protegida. De facto, admitir que a ação exercida pelos pais ou pelos professores é apenas uma questão de dominação é discutível. O consentimento da criança não é suficiente para autorizar relações sexuais ou o trabalho infantil. A infância está, portanto, sujeita a um *status* legal de proteção específico que a distingue do adulto. Esse *status* não apenas a torna num ser que deve ser protegido, mas também numa pessoa que deve ser respeitada e um sujeito da lei. É essa situação ambivalente da criança que foi consagrada na Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1989.

Como resultado, a investigação que tem em conta a idade levanta a questão de saber quando a ação para proteger a integridade da criança – agindo para o seu próprio bem –, pelo contrário, se torna uma afronta ao respeito pela sua pessoa. É, de certo modo, a investigação que Pierre Merle faz no seu livro *L'Élève Humilié* (2015). A mudança ocorre quando a ação que deve ser tomada para proteger a criança de acordo com o respeito pela criança se transforma em humilhação.

De facto, torna-se possível procurar a fronteira entre o respeito pela pessoa da criança e a sua humilhação como parte da atividade escolar. É legítimo gritar com uma criança? Tocá-la sem o seu consentimento? É legítimo o facto de não respeitar a intimidade física ou a modéstia de alguém por ser criança?

Estas questões, no entanto, fazem com que passemos da pesquisa de conscientização sociológica para uma conscientização envolvendo um caráter ético-social. Chamamos socioética a uma abordagem que analisa uma situação combinando análise sociológica e reflexão ética que estamos a desenvolver na continuação da obra de Paulo Freire (Pereira, 2019).

E. Divisões sociais criadas pelo trabalho escolar

O estudo das divisões sociais na escola não se limita a mostrar o modo como a escola reproduz as divisões sociais, mas também ao modo como produz divisões escolares (que estão relacionadas com as divisões sociais): bons alunos, alunos em dificuldades, alunos que estão a falhar na escola, alunos que abandonam a escola, alunos em cursos profissionais, alunos em setores especializados com deficiências...

O trabalho escolar produz as suas próprias divisões da população escolar que tem impacto no futuro socioprofissional dos estudantes. O que a investigação consciente está a tentar fazer é que os professores pensem a conexão entre essas categorias escolares e as posições sociais dos alunos. Em França, por exemplo, é possível notar que os alunos com deficiência estão sobrerrepresentados em famílias modestas: quase seis em cada dez crianças com deficiências intelectuais ou cognitivas vivem em famílias de categoria social desfavorecida (CNESCO, 2016).

Assim, as diferenças que são naturalizadas pelos professores como diferenças naturais de inteligência ou uma fatalidade relacionada com a doença estão correlacionadas com realidades sociais. No entanto, os vieses cognitivos revelados pela docimologia durante as avaliações mostram que os professores tendem a classificar de maneira diferente o mesmo texto, dependendo se pensam que é uma menina ou um menino, uma estudante do ensino médio, socialmente favorecida ou desfavorecida (Merle, 2018). Em particular, estudantes de origens socialmente desfavorecidas estão sujeitos a um viés cognitivo negativo.

V. A luta pela justiça social na educação

Esta consciência pode levar a três níveis de ação por mais justiça social na educação. A justiça social na educação não pode ser limitada a níveis culturais, com a noção de «justiça do currículo»⁵, ela também deve concentrar-se na divisão do trabalho escolar. De facto, a justiça cur-

⁵ Conceito desenvolvido, entre outros, pelo catalão Jurjo Torres Santomé.

ricular diz respeito à política cultural dos currículos, mas deixa de lado a organização material das escolas e a divisão do trabalho escolar.

A práxis sindical

Os professores, dentro das suas organizações sindicais, devem lutar contra a reprodução das desigualdades e da discriminação sistêmica nas escolas, conscientizando-as sobre a divisão sexual do trabalho, a divisão étnico-racial do trabalho, a discriminação contra funcionários trans ou deficientes...

Os professores devem também reivindicar o questionamento do funcionamento da instituição escolar orientada para a seleção profissional. A este respeito, a reivindicação do Grupo de Pesquisa sobre a Democratização Escolar do desaparecimento de programas de orientação vocacional antes do bacharelato é uma forma de combater essa confusão entre duas missões: a da escolaridade obrigatória (que deve continuar até ao bacharelato) e a da seleção profissional que deve ser realizada posteriormente.

De uma maneira geral, os professores devem combater todas as políticas públicas educativas que tendem a reforçar os mecanismos de discriminação sistêmica e as desigualdades sociais.

Pedagogia anti-discriminação

A pedagogia anti-discriminação visa respeitar o princípio da igualdade de tratamento dos alunos na prática pedagógica: o trabalho escolar não deve ser diferenciado de acordo com preconceitos inconscientes relacionados com a origem social, sexual, étnico-cultural ou mesmo a situação de desvantagem.

Quando os diferenciais educativos são feitos, eles não devem levar à discriminação negativa – ampliação das desigualdades sociais – mas à discriminação positiva – redução das desigualdades educacionais. Ao seguir o princípio de equidade de John Rawls (1987), isso significa que uma diferenciação está certa quando melhora o grupo daqueles que são colocados na posição social mais desfavorecida.

Ensino para a justiça social

Este ensino encontra o seu lugar em França na educação moral e cívica, em particular na parte «Cultura do compromisso»: visa sensibilizar os alunos para a luta contra as discriminações e desenvolver capacidades para participar na luta contra a discriminação sistémica. Envolve tanto a conscientização quanto o empoderamento dos alunos. Isso pode ser feito por meio de atividades como os círculos de cultura (inspirados em Paulo Freire) ou o teatro dos oprimidos (inspirado em Augusto Boal).

Conclusão

O objetivo deste texto foi duplo. Por um lado, quis apresentar a orientação teórica que queremos implementar em França no campo da educação, desenvolvendo uma teoria crítica na educação inspirada na obra de Paulo Freire e as contribuições das teorias feministas. No caso do estudo das relações sociais de opressão na escola, trata-se de tentar produzir uma teoria sistémica que permita abarcar as diferentes opressões trazidas à luz pelos diferentes movimentos sociais depois do século XIX.

Por outro lado, o segundo objetivo foi propor uma aplicação deste referencial teórico com base numa investigação de conscientização para a formação dos professores. Em França, na ESPE, onde eu trabalho, uso grelhas de observação⁶ para tornar evidente aos estudantes as micro-discriminações na prática pedagógica dos professores. O objetivo deste trabalho com os estudantes consiste em permitir que, em particular, se observem as micro-discriminações produzidas pelas micro-diferenciações, sobretudo de acordo com a classe social e o género. Em França, estas são as duas dimensões mais documentadas na literatura científica,

Correspondência: *Université Paris-Est, LIS (EA 4395), UPEC, F-94010, Créteil, France.*

Email: ir_pereira@yahoo.fr

⁶ Sitio Pedagogia anti-discriminação: <http://pedagogie-antidiscrimination.fr/mod/page/view.php?id=66>

Referências bibliográficas

- Alves, Sylvie de Amorim (2010). Jeunes d'origine portugaise et maghrébine: Étude comparée des positions scolaires et des mobilisations identitaires. *Migrations Société*, 129-130(3), 13-30. doi:10.3917/migra.129.0013
- Barrère, Anne (2003). *Travailler à l'école*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1964). *Les héritiers*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproduction*. Paris: Editions de Minuit.
- Brinbaum, Yaël, Mogueuou, Laure, & Primon, Jean-Luc (2012). Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire. In Institut national de la statistique et des études économiques, *Immigrés et descendants d'immigrés en France* (pp. 43-59). Retirado de <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1374016?sommaire=1374025>
- CNESCO (2016). École inclusive pour les élèves en situation de handicap: Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. *Rapport 2016*. Retirado de http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicap.pdf
- Crinon, Jacques, & Rochex, Jean-Yves (2011). *La construction des inégalités scolaires: Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Debarbieux, Eric, Arnaud, Alessandrin, Dagorn, Johanna, & Gaillard, Olivia (2018). Les violences sexistes à l'école: Une oppression viriliste. *Observatoire européen de la violence à l'école*. Retirado de <https://www.nogynophobie.org/media/rapport-violences-sexiste-ecole-2018.pdf>
- Défenseur des droits (2018). *Rapport enfant: De la naissance à 6 ans: Au commencement des droits*. Retirado de <https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/rae-2018-num-15.11.18.pdf>
- Dussel, Enrique (2009). Pour un dialogue mondial entre traditions philosophiques. *Cahiers des Amériques Latines*, 62, 111-127. doi:10.4000/cal.1619
- Felouzis, Georges, Liot, Françoise, & Perroton, Joël (2005). *L'Apartheid scolaire*. Paris: Le Seuil.
- Fonvielle, Raymond (1998). *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*. Paris: Anthropos.
- Freeman, Jo (1970). *La tyrannie de l'absence de structure*. Retirado de https://infokiosques.net/lire.php?id_article=2
- Freire, Paulo (1973). *Conscientisation et révolution*. Genève: IDAC.
- Freire, Paulo (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse: Eres.
- Freire, Paulo, & Shor, Ira (1986). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, Henry (2018). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. New York: Routledge.
- Habermas, Jurgen (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard.
- Hill Collins, Patricia (1990). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. New York: Routledge.
- Humbert, Colette, & Merlo, Jean (1978). *L'enquête conscientisante: Problèmes et méthodes*. Paris: L'Harmattan.
- Ichou, Mathieu (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école*. Paris: PUF.

- INED – Institut National d'Études Démographiques, & INSEE – Institut National de la Statistique et des Études Économiques (2010). *Trajectoires et origines: Enquête sur la diversité des populations en France*. Retirado de https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/19558/dt168_teo.fr.pdf
- Jounin, Nicolas (2009). *Chantier interdit au public*. Paris, La Découverte.
- Kergoat, Danièle (2012). *Se battre disent-elles...* Paris: La Dispute.
- Laval, Christian (2003). *L'école n'est pas une entreprise: Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La Découverte.
- Lemoine, Simon (2017). *Micro-violence: Le régime de pouvoir dans la vie quotidienne*. Paris: CNRS.
- Marujóus, Édith (2011). La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde. *Agora Débats/Jeunesses*, 59(3), 79-91. doi:10.3917/agora.059.0079
- MEN – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2017). *Filles et garçons: Sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*. Retirado de http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/23/5/depp-filles-et-garcons-2017_727235.pdf
- Merle, Pierre (2015). *L'élève humilié: L'école, un espace de non-droit?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Merle, Pierre (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire: Historique, difficultés, perspectives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Merlo, Jean (1982). *Une expérience de conscientisation par enquête en milieu populaire*. Paris: L'Harmattan.
- Mosconi, Nicole (2017). *Genre et éducation des filles: Des clartés de tout*. Paris: L'Harmattan.
- Ontario Ministry of Education (2009). Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive. Retirado de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>.
- Pereira, Irène (2016). *Le pragmatisme critique*. Paris: L'Harmattan.
- Pereira, Irène (2017). *Paulo Freire: Pédagogue des opprimé-e-s: Une introduction aux pédagogies critiques*. Paris: Libertalia.
- Pereira, Irène (2018). *Philosophie critique en éducation*. Limoges: Editions Lambert-Lucas.
- Pereira, Irène (2019, janeiro 3). *La socio-éthique professionnelle des enseignants* [Nonfiction.fr]. Retirado de <https://www.nonfiction.fr/article-9698-la-socio-ethique-professionnelle-des-enseignants.htm>
- Quijano, Aníbal (2007). «Race» et colonialité du pouvoir. *Mouvements*, 51(3), 111-118. doi:10.3917/mouv.051.0111
- Rancière, Jacques (1987). *Le maître ignorant*. Paris: Fayard.
- Rawls, John (1987). *Théorie de la justice*. Paris: Seuil.
- Santos, Boaventura de Sousa (2016). *Épistémologies du Sud: Mouvements citoyens et polémique sur la science*. Paris: Desclée De Brouwer.
- Santos, Boaventura de Sousa, & Almeida Filho, Naomar de (2008). *A universidade no século XXI: Para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina.
- Schaub, Jean-Frédéric (2015). *Pour une histoire politique de la race*. Paris: Seuil.