

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA
COLEGIADO DE FILOSOFIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

MARISTELA FIRMAN

POR UM ENSINO DE FILOSOFIA TRANSGRESSOR

UNIÃO DA VITÓRIA/PR

2019

MARISTELA FIRMAN

POR UM ENSINO DE FILOSOFIA TRANSGRESSOR

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Estadual do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientadora da pesquisa: Prof. Dra. Giselle Moura Schnorr

UNIÃO DA VITÓRIA/PR

2019

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

F524p Firman, Maristela
Por um ensino de filosofia transgressor / Maristela Firman.– União da
Vitória: Unespar, 2019.
xii, 183 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de
União da Vitória, Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PROF-
FILO.

Orientadora: Profa. Dra. Giselle Moura Schnorr;

Banca examinadora: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn, Prof. Dr. Antônio
Charles Santiago de Almeida.

Bibliografia

1. Educação. 2. Ensino. 3. Filosofia. 4. Poder. 5. Escola. 6. Transgressão.
I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

CDD 20. ed. 107

Ata da defesa de dissertação de mestrado

Aos 25 dias do mês de abril do ano de 2019, às 09h:00min nas dependências da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de União da Vitória, reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos (as) professores (as): Giselle Moura Schnorr (Orientadora), Antônio Charles Santiago e Geraldo Balduino Horn, a fim de arguirem o(a) mestrando(a) Maristela Firman sobre a apresentação da dissertação intitulada: "Por um ensino de filosofia transgressor". A sessão foi aberta pelo presidente e orientador, sendo que coube ao candidato expor o tema de sua dissertação dentro do tempo determinado. Ao final da apresentação, o(a) candidato(a) foi arguido(a) pelos examinadores que, em seguida, consideraram o trabalho de pesquisa:

Aprovado. () Reprovado.

Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada às 11 h 45 dela sendo lavrado a presente ata, que segue assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. O(a) candidato(a) está ciente de que deve entregar a versão final, com as devidas correções se necessário, dentro do prazo de 90 dias, considerando as normas do programa.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Giselle Moura Schnorr – Unespar – Presidente e orientadora



Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn – UFPR – Membro Externo



Prof. Dr. Antônio Charles Santiago – Unespar – Membro do Programa

Candidato (a):



União da Vitória, 25 de abril de 2019.

DEDICATÓRIA.

Dedico este trabalho aos meus pais, que embora não tenham tido a oportunidade de estudar muito além do Ensino Primário, tiveram sabedoria para nos incentivar a cada dia, passo a passo, a seguir adiante.

Muito Obrigada!!!

AGRADECIMENTO

Aos professores do Colegiado de Filosofia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), sobretudo aqueles que ministraram as disciplinas do programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudos para a realização do curso de especialização.

Em especial à professora Dra. Giselle Moura Schnorr pela orientação e incentivo no desenvolvimento desse trabalho, cujas importantes intervenções foram imprescindíveis no desenvolvimento da dissertação.

Aos estudantes e professores do Colégio Estadual Professor Dario Veloso pela participação essencial nas atividades propostas na execução do projeto na escola, sem os quais a realização deste trabalho não seria efetivamente possível.

Aos professores: Dr. Geraldo Balduino Horn e Dr. Antônio Charles Santiago de Almeida por suas contribuições na fase de qualificação.

Aos familiares que de alguma forma nos apoiaram durante o curso de especialização *stricto sensu* e na realização deste trabalho.

*Quando comecei a escrever, que desejava eu atingir?
Queria escrever alguma coisa que fosse tranquila e
sem modas, alguma coisa como a lembrança de um
alto monumento que parece mais alto porque é
lembrança. Mas queria, de passagem, ter realmente
tocado no monumento. Sinceramente não sei o que
simbolizava para mim a palavra «monumento». E
terminei escrevendo coisas inteiramente diferentes.*

Clarice Lispector.

RESUMO

Discutir o Ensino de Filosofia passa pelo reconhecimento da conjuntura histórica que atravessa a relação Educação e Sociedade, sobretudo, a partir do século XVIII. Os ideais iluministas e o período pós-industrial produziram exigências educacionais que deveriam contemplar as necessidades emergentes do novo cenário trazido pelo arquétipo da produção capitalista e da cultura burguesa, fato que gestou formas de escolarização pautadas na domesticação dos corpos por meio de dispositivos disciplinares (Foucault) e com a construção de currículos formais alinhados com o projeto econômico e político da modernidade. Neste contexto a escola, enquanto instituição social, se constitui em meio as contradições sociais, ora reproduzindo, ora resistindo diante das determinações históricas com fortes marcas de exclusão de sujeitos e de saberes, distanciando-se de perspectivas de formação humanista. Diante desta problemática, nesta pesquisa propomos pensar o Ensino de Filosofia e as relações de saber e de poder na escola, tomando como questão central investigar se estudantes do Ensino Médio e professores percebem, têm consciência das relações de poder e de saber em que estão imersos e que perpassam a construção dos processos de ensino-aprendizagem. O percurso investigativo adotado foi da pesquisa participante e procurou mobilizar a comunidade escolar para refletir acerca do problema de pesquisa, alterando formas tradicionais de aprendizagens restritas às salas de aulas, no modelo de educação bancária (Freire) estendendo a concepção de currículo tradicional para o território (Santos; Arroyo). O presente trabalho problematiza esta experiência de ensino-aprendizagem que se mostrou potente ao conseguir mobilizar intelectualmente (Charlot) os estudantes a aprender filosofia, instigando a curiosidade em compreender e transformar o ambiente social a sua volta, transgredindo práticas curriculares restritas à sala de aula. Além da análise crítica acerca das relações de reprodução social presentes na escola, ao assumirmos o currículo como território em disputa (Arroyo) e a escola em relação ao território, transgredimos as hierarquias professor e estudantes ao praticar o Ensino de Filosofia como práxis, desenvolvendo a pesquisa *com* os estudantes, estabelecendo relações teórico-práticas acerca dos temas saber x poder, analisando percepções da comunidade por meio da escuta de moradores do entorno da escola e dos próprios estudantes acerca da instituição escolar. O processo de investigação ocorreu no Colégio Estadual Professor Dario Veloso, município de Mallet – PR, no qual foi possível vivenciar o Ensino de Filosofia como práxis de transgressão da estrutura curricular prescritiva e disciplinar ao mobilizar os estudantes a investigar e compreender seu território, a escola e a comunidade em que vivem, tendo como mediações atividades em sala de aula no estudo em filosofia política, de autores como Foucault, Bourdieu e Marx.

Palavras-chave: Saber. Poder. Escola. Transgressão. Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

To discuss the Teaching of Philosophy goes through the recognition of the historical conjuncture that crosses the relation Education and Society, mainly, from the 18th century. The Illuminist ideals and the postindustrial period produced education requirements that should contemplate the emerging needs of the new scenario brought by the archetype of the capitalist production and bourgeois culture, fact that gestated forms of schooling based on the domestication of the bodies by means of disciplinary devices (Foucault) and with the construction of formal curriculum aligned with the economic and political project of modernity. In this context the school, as a social institution, constitutes itself in the midst of social contradiction, sometimes reproducing, sometimes resisting before the historical determinations with strong marks of subject and knowledge exclusion, distancing itself from perspectives of humanist formation. Before this problem, in this research we propose to think the Teaching of Philosophy and the relations of knowledge and power in school, taking as central question investigate whether high school students and teachers realize, are aware, of power and knowledge relation in which they are immersed and pass through the construction of teaching-learning processes. The investigative process adopted was the participant research and sought to mobilize the school community to reflect on the research problem, changing traditional ways of learning restricted to classrooms, in the banking education model (Freire) extending the traditional curriculum conception to the territory (Santos; Arroyo). The present work problematize this teaching-learning experience which proved to be potent by being able to mobilize intellectually (Charlot) the students to learn philosophy, instigating curiosity in understand and transforming the social environment around them, transgressing curricular practices restricted to the classroom. Besides the critical analysis about the social reproduction relations present in the school, by assuming the curriculum as disputed territory (Arroyo) an the school in relation to the territory, transgressed the hierarchies teacher and student while practicing the Teaching of Philosophy as praxis, developing the research *with* the students, establishing theoretical-practical relation about the subjects know x power, analyzing community perceptions through listening the residents around the school and the students themselves about the school institution. The investigation process took place in the Professor Dario Veloso State School, county of Mallet – PR, in which it was possible to experience the Teaching of Philosophy as praxis as the transgression of the prescriptive and disciplinary curricular structure by mobilizing students to investigate and understand their territory, the school and the community where they live, having as mediations classroom activities of study in political philosophy, of authors as Foucault, Bourdieu e Marx.

Key words: Know. Power. School. Transgression. Teaching of Philosophy.

LISTA DE GRÁFICOS.

GRÁFICO 1 -	Importância dada pela comunidade à escola.....	80
GRÁFICO 2 -	Motivos enumerados pelos entrevistados para justificar o abandono escolar.....	83
GRÁFICO 3 -	Expectativas da comunidade em relação às atribuições da escola.....	84
GRÁFICO 4 -	Influência da escola no aumento da média salarial.....	85
GRÁFICO 5 -	Média salarial familiar dos entrevistados na área central do município.....	87
GRÁFICO 6 -	Média salarial familiar dos entrevistados no Bairro São Pedro (área considerada marginal).....	88
GRÁFICO 7 -	Índice de escolaridade entre os entrevistados no Bairro São Pedro (área considerada marginal).....	89
GRÁFICO 8 -	Índice de escolaridade entre os entrevistados na Vila Rural (área considerada marginal).....	89
GRÁFICO 9 -	Média salarial familiar dos entrevistados na Vila Rural (área considerada marginal).....	90
GRÁFICO 10 -	Índice de escolaridade entre os entrevistados na região central.....	90
GRÁFICO 11 -	Índice de escolaridade dos pais dos entrevistados no Bairro São Pedro (área considerada marginal).....	92
GRÁFICO 12 -	Índice de escolaridade dos pais dos entrevistados na região central.	92
GRÁFICO 13 -	Percepção dos entrevistados quanto à qualidade do modelo de ensino.....	93
GRÁFICO 14 -	Percepção dos entrevistados na área central quanto à qualidade do modelo de ensino.....	93
GRÁFICO 15 -	Percepção dos entrevistados no Bairro São Pedro (área considerada marginal) quanto à qualidade do modelo de ensino.....	94
GRÁFICO 16 -	Percepção dos entrevistados no Loteamento Eldorado (área considerada marginal) quanto à qualidade do modelo de ensino.....	94

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.

ILUSTRAÇÃO 1 -	Visita dos estudantes em famílias da comunidade para realizar entrevistas.....	55
ILUSTRAÇÃO 2 -	Grau de reconhecimento de práticas discriminatórias sofridas por alunos.....	63
ILUSTRAÇÃO 3 -	Análises Comparativas de Atitudes Preconceituosas em Relação às Dimensões das Áreas Temáticas entre os Públicos-Alvo da Pesquisa.....	64
ILUSTRAÇÃO 4 -	Trabalhos produzidos por estudantes do 2º Ano A.....	66
ILUSTRAÇÃO 5 -	Realização das entrevistas nas comunidades.....	79
ILUSTRAÇÃO 6 -	Trabalhos produzidos por estudantes do 2º Ano C.....	96
ILUSTRAÇÃO 7 -	Trabalho produzido por estudantes do 2º Ano A do Colégio Estadual Professor Dario Veloso reproduzindo um jogo de vídeo game.....	97
ILUSTRAÇÃO 8 -	Trabalhos produzidos por estudantes do 2º Ano A	98
ILUSTRAÇÃO 9 -	Trabalhos produzidos por estudantes do 2º Ano A e C sendo expostos no hall da entrada do Colégio Estadual Professor Dario Veloso.....	99
ILUSTRAÇÃO 10 -	Maquetes produzidas pelos estudantes com objetivo de mobilização.....	120
ILUSTRAÇÃO 11 -	Entrevistas com a comunidade.....	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. POR RELAÇÕES TRANSFORMADORAS ENTRE ESCOLA E SOCIEDADE.....	20
1.1. SOCIEDADE E ESCOLA: INCURSÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS.....	20
1.2. GARIMPANDO CONTRIBUIÇÕES PARA TEORIZAR ACERCA DO PODER E A EDUCAÇÃO.....	27
1.2.1. Ideologia e currículo escolar.....	29
1.2.2. Biopoder e disciplinarização escolar.....	38
2. ESCOLA E TERRITÓRIO.....	45
2.1. MODERNIDADE E ESCOLARIZAÇÃO DO MUNDO: ORIGENS DA ESCOLA PÚBLICA.....	45
2.2. O CONCEITO DE TERRITÓRIO E SUA RELAÇÃO COM O PODER.....	50
2.3. “TERRITORIALIZAÇÃO” DO ESPAÇO ESCOLAR.....	56
2.3.1. Territorialização do currículo escolar.....	57
2.3.2. Territorialização do regimento e arquitetura da escola.....	61
2.4. ESCOLA: A TERRITORIALIZAÇÃO VISTA DO LADO DE CÁ.....	66
3. POR QUE É PRECISO PENSAR EM UMA EDUCAÇÃO TRANSGRESSORA?.....	73
3.1. EDUCAÇÃO BANCÁRIA E O FENÔMENO DA REPRODUÇÃO.....	73
3.2. SABERES <i>VERSUS</i> MERCADO DE TRABALHO NO EXERCÍCIO PEDAGÓGICO.....	78
3.2.1. O que acontece quando a “escola” vai à comunidade?.....	78
3.3. PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER NO ESPAÇO ESCOLAR.....	95
3.3.1. Confecção de maquetes relacionadas ao modelo <i>panóptico</i> de Bentham e Foucault.....	95
3.3.2. Percepção dos estudantes sobre os mecanismos de poder no ambiente escolar.....	100

4.	ENSINO DE FILOSOFIA E TRANSGRESSÃO.....	103
4.1.	ENSINO DE FILOSOFIA E O CONCEITO DE TOTALIDADE.....	103
4.1.1.	A visão totalizante como perspectiva para o Ensino de Filosofia.....	106
4.1.2.	<i>Filosofia da Práxis</i> como horizonte da Educação Transgressora.....	113
4.2.	CONHECIMENTO: MOBILIZAÇÃO INTELECTUAL.....	116
4.2.1.	Motivação ou Mobilização para os saberes.....	116
4.2.2.	Mobilização Intelectual para o Ensino de Filosofia.....	120
	 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 123
	 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	 127
	SITES PESQUISADOS.....	130
	 ANEXOS.....	 131
	Anexo I – Questionários das Entrevistas.....	132
	Anexo II – Aplicação do Projeto para os Estudantes (Fase I).....	142
	Anexo III – Aplicação do Projeto para os Professores (Fase I).....	147
	Anexo IV – Aplicação do Projeto para os Professores (Fase II).....	154
	Anexo V – Aplicação do Projeto para os Estudantes (Fase II).....	164
	Anexo VI – Aplicação do Projeto para os Estudantes (Fase III).....	171
	Anexo VII – Cartas Escritas pelos Estudantes.....	176

INTRODUÇÃO.

A execução desta pesquisa teve como *locus* o Colégio Estadual Professor Dario Veloso – Ensino Fundamental, Médio e Normal, localizado na cidade de Mallet¹, Estado do Paraná. Este colégio oferta quatro modalidades de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Formação de Docentes e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição de ensino em questão foi fundada em 1953, cuja deliberação de autorização para a implementação do Ensino Médio ocorreu em 1982. Atende aproximadamente mil estudantes entre os turnos da manhã, tarde e noite, os quais apresentam uma demanda mista, oriunda da área urbana e do campo.

Na delimitação do cenário da investigação impactaram o fator espacial/geográfico, ou seja, a proximidade do local de moradia e atuação profissional da pesquisadora, bem como sua relevância histórica e social, pois, trata-se de um colégio tradicional do município e que desponta como o principal agente de formação dos estudantes. Em um aspecto de âmbito subjetivo, destaca-se a ligação pessoal que temos com ele, uma vez que quando estudante secundarista teve-se a oportunidade de frequentá-lo no final dos anos noventa e início de dois mil e, mais recentemente, atuar no corpo docente da mesma instituição de ensino.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, houve a participação de professores e de estudantes do segundo ano do Ensino Médio. Salientamos que participaram cerca de cinquenta docentes de todas as disciplinas curriculares e aproximadamente sessenta discentes. No que se refere aos estudantes, a orientação para a escolha dos segundos anos se deveu ao fato de que os documentos oficiais que direcionam o trabalho do professor, a saber, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Trabalho Docente (PTD) do Colégio Estadual Professor Dario Veloso, em relação à Filosofia, estabelecem que o Conteúdo Estruturante² *Filosofia Política*, no qual se insere esta pesquisa, deve ser trabalhado no segundo semestre (ou terceiro e quarto bimestres), indo de encontro ao período de desenvolvimento das ações

¹ Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o município apresenta uma população estimada em 12.973 pessoas, estando localizado na região Centro-Sul do Estado do Paraná. Sua população descende, significativamente, de imigrantes Ucrânicos e Poloneses que chegaram à região por volta de 1890. Oficialmente, a Lei Estadual nº 1.189 elevou o povoado de Rio Claro à categoria de município, desmembrando-o de São Mateus do Sul. Em relação à educação, pertence ao Núcleo Regional de Irati.

² No Estado do Paraná, um dos documentos que embasam a construção do Projeto Político Pedagógico e também do Plano de Trabalho Docente são as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE's). Especificamente, em relação à Filosofia, há a orientação para que o trabalho seja executado a partir de seis Conteúdos Estruturantes ou Eixos: Mito e Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Filosofia da Ciência e Estética. De acordo com as DCE's, os: "Conteúdos estruturantes são conhecimentos basilares de uma disciplina, que se constituíram historicamente, em contextos e sociedades diferentes, mas que neste momento ganham sentido político, social e educacional, tendo em vista o estudante de Ensino Médio" (2008, p. 54).

previstas no projeto de mestrado.

No Projeto Político Pedagógico encontramos a seguinte proposta curricular para o Ensino de Filosofia:

2.2. Conteúdos Básicos – 2ª SÉRIE

CONTEÚDO ESTRUTURANTE (3º Bimestre) – **Ética:** a) Ética e moral; b) Valores morais; c) Ética e violência; d) Liberdade e autonomia do sujeito: a necessidade das normas; e) Liberdade em Sartre; f) Virtude e vício na constituição da ética e da moral; g) Diferença entre Ética e Moral; h) Ética e felicidade; i) Ética das virtudes – Aristóteles.

CONTEÚDO ESTRUTURANTE (4º Bimestre) – **Filosofia Política:** a) Liberdade e igualdade política; b) Política e Ideologia; c) Esfera pública e privada; d) Política e violência; e) Democracia e democracia grega; f) “Analfabeto” político; g) Justiça; h) Teoria política de Maquiavel; i) Política (Poder e Violência) (PPP, Colégio Estadual Dario Veloso, 2011, p.201).

Como a proposta da pesquisa se situa nos conteúdos de Filosofia Política, optou-se em dialogar com o planejamento da instituição escolar, efetivando a investigação com dois segundos anos, um deles do período vespertino e outro do matutino. A realização das ações com duas turmas teve a intenção de obter maior número de dados, conseqüentemente, ter um leque mais vasto de material produzido pelos estudantes para ser analisado.

Desde dois mil e oito, quando a Filosofia se tornou obrigatória enquanto disciplina na grade curricular em todas as séries³, são ofertadas aos estudantes na instituição de ensino duas aulas semanais. Desta maneira, a aplicação prática do projeto com os estudantes esteve condicionada a esse número de aulas, se estendendo de julho a dezembro de dois mil e dezessete. No que diz respeito ao trabalho com os docentes, foram dois encontros promovidos com o aval da direção e da equipe pedagógica do colégio durante as capacitações de julho e outubro, sendo que ambas ocuparam um tempo aproximado de oito horas.

A dissertação tem como intenção direcionar um olhar crítico sobre as instituições públicas de nível médio da educação básica, especialmente sobre o potencial e a natureza da formação dada aos estudantes, procurando problematizar se seriam pressupostos adequados de educação. Nessa empreitada, pretendeu-se em primeiro momento investigar se e como os sujeitos da escola reconhecem as relações de poder e saber que tendem a colocar o “território” da escola como um campo constantemente em disputa⁴. Posteriormente, estimular reflexões que possam provocar mudanças factuais no ensino-aprendizagem, principalmente em relação

³ De acordo com as DCE's, o reconhecimento legal da Filosofia na grade curricular ocorreu na correção da LDB em junho de 2008 pela lei 11.684. Entretanto, no Estado do Paraná, foi aprovada a lei n. 15.228, em julho de 2006, tornando a Filosofia e a Sociologia obrigatórias na matriz curricular do Ensino Médio (2008, p. 47).

⁴ A discussão deste aspecto será orientada pelo autor Miguel G. Arroyo, a partir da obra *Currículo: território em disputa*, 2013.

ao Ensino de Filosofia.

Diante disso, procurou-se compreender como esses fenômenos atuam dentro da escola que nos serve como *locus* de investigação e como (ou se) a comunidade escolar percebe e se relaciona com eles. Os problemas vinculados à educação, inclusive ao Ensino de Filosofia, não serão minimizados se não forem reconhecidos. A escola, embora contenha estruturas de poder hierárquica e curricular, permite procedimentos democráticos como, por exemplo, a que permitiu a realização deste trabalho. Entretanto, sente-se a ausência de espaços e materiais de discussão quanto às tensões e complexidades que fazem parte do contexto educacional e que são alheias à própria escola.

Considerando essa ausência de espaços para que os sujeitos da escola possam se manifestar de forma efetiva em relação ao que ocorre e o que pensam da escola, a escolha de uma metodologia para a execução da pesquisa foi feita com a intenção de permitir que professores e estudantes pudessem se expressar e participar da pesquisa ativamente. O método, como ferramenta capaz de proporcionar um caminho mais seguro na construção de uma pesquisa, permite interpretar com maior coerência e retidão as questões que emergem no decorrer do trabalho de investigação. Porém, nas ciências humanas, aceitar a metodologia meramente como recurso técnico é um equívoco do pesquisador, pois isso imobiliza aquilo que apresenta movimento constante. O mundo social apresenta contradições, lutas, enfrentamentos e paradoxos, isto é, há “vida” nele. Do contrário, seriam “cadáveres” prontos para seres exumados.

Segundo Paulo de Salles Oliveira, no livro *Metodologia das Ciências Humanas*:

O estudo de metodologia em ciências humanas necessitaria ser cuidadoso e zelar para que os homens concretos, sujeitos e objetos de suas indagações, não fossem mutilados ou, então, não se tornassem objetos mortos nas mãos de cientistas dispostos a fazer da ciência outro poderoso instrumento de dominação. (...) Pensais que os fatos são dados à história como realidades substanciais, que o tempo enterrou mais ou menos profundamente e que se trata tão puramente de desenterrar, de limpar e de apresentar em bela estampa a vossos contemporâneos? (OLIVEIRA, 1998, p.24).

Cabe situar neste contexto o Método em Karl Marx, pois, no escopo de sua *teoria da reprodução ideal do movimento real*, questionou os estudos que se resumem sistematicamente a compreender as formas dadas de um objeto, no qual o investigador descreve-os detalhadamente e constrói, a partir disso, modelos explicativos para dar conta de seus aspectos aparentes. Desse ponto de vista o objeto apresenta características que vão além de sua expressão fenomênica e precisam ser foco também de atenção do pesquisador. Nas palavras

do pensador alemão, no livro *O capital: crítica da economia política*, “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado” (MARX, 2002, p.28).

Por esse motivo, o caminho teórico-metodológico escolhido para a condução da pesquisa, na coleta e avaliação dos resultados foram, respectivamente, a *filosofia da práxis* e a *pesquisa participante*, percurso que consideramos ser o mais adequado para uma investigação de natureza qualitativa, cujos envolvidos não estão inertes. A Filosofia como práxis efetivou-se ao longo do processo da pesquisa participante, possibilitando um caráter dialético ao trabalho, cujo conhecimento produzido é fruto de uma ação conjunta e democrática entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Além disso, quem pesquisa e seus colaboradores, neste caso professores e estudantes, se esforçam em obter uma compreensão a partir da investigação da realidade vivida e, com isso, objetiva-se, também, propor transformações nesta realidade.

A *pesquisa participante* tem como premissa que os sujeitos pesquisados participem ativamente do processo de investigação, o que se mostrou coerente com a natureza da pesquisa e, principalmente, com as ações previstas no projeto. Ela se torna relevante, portanto, na medida em que rompe com os idealismos teóricos que podem falsear os resultados de uma pesquisa, uma vez que, a teorização excessiva em detrimento da prática silencia vozes e memórias oprimidas e/ou frágeis dentro das posições hierárquicas nas relações de poder e de saber. Cabe destacar que essa forma de proceder e avaliar uma pesquisa surgiu de uma postura crítica em relação à ciência clássica que tradicionalmente se orientava em termos de investigação pela dualidade sujeito e objeto, com uma sobreposição do primeiro em relação ao segundo. A *pesquisa participante*, por sua vez, vê como mais produtora que a relação entre pesquisador e pesquisado seja de sujeito e sujeito. Por isso, Orlando Fals Borba, no artigo *Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular*, afirma que:

(...) isto é igualmente importante como postura prática, na medida que as políticas de participação tornam-se mais sensíveis às necessidades reais das bases sociais e rompem com as relações verticais e paternalistas tradicionais (BORBA, 1985, p.59).

Entende-se que a *pesquisa participante* se coloca, enquanto metodologia, também em consonância com o referencial teórico trabalhado no projeto e, portanto, engajada com nossa tarefa de identificar as relações de saber e poder disciplinar que se impõem no espaço escolar e se elas seriam reconhecidas por professores e estudantes. Mais importante, entretanto, julgamos ser o processo educativo de aprendizado mútuo que essa linha

metodológica possibilita.

Epistemologicamente, a ideia de Filosofia como *práxis*, por sua vez, se apresentou como um caminho relevante, pois, pretende deslocar o conhecimento filosófico de planos abstrato e idealista e os inserir na prática, ou seja, propõe uma mudança na forma com que os indivíduos interagem com o mundo e, através disso, provocar neles transformações. De acordo com o filósofo hispano-mexicano Adolfo Sanches Vásquez, na obra *Filosofia e Circunstâncias, a filosofia da práxis*:

(...) não se afasta do mundo para pensá-lo e que, ao contrário, sente parte ativa e viva dele; uma filosofia que se vincula conscientemente à transformação do mundo, sem, no entanto, deixar de estar também consciente de que para contribuir para isso precisa pensá-lo rigorosa, objetiva e fundamentalmente (VÁSQUEZ, 2002, p.40).

Ainda na perspectiva deste autor, o homem ao olhar para o mundo teria duas possibilidades: enxergá-lo como “seu mundo” ou um “mundo alheio” a ele. Se ele vê o mundo como “mundo alheio” – a escolha deve ser por uma Filosofia que meramente o interprete. Por outro lado, se o homem enxerga o “mundo como sendo seu”, – torna-se preciso adotar uma Filosofia que contribua com sua transformação (IBIDEM, p.51-52). Esta perspectiva filosófica dialoga com os filósofos alemães Karl Marx e Friedrich Engels que questionaram o idealismo absoluto da Filosofia e dos jovens hegelianos, pois, pensaram que esta congelava todo o desenvolvimento e o movimento da realidade. Entenderam que o movimento é importante e não pode ser petrificado por um sistema de pensamento. Isso porque a realidade se move a todo tempo e iria além da imobilidade de uma teoria. Essa perspectiva marxista foi fundamento para uma das mais duras críticas dirigidas aos filósofos e a toda a Filosofia alemã e está expressa na famosa *Décima Primeira Tese de Feuerbach*, na obra *Ideologia Alemã*: “Os filósofos só *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de *transformá-lo*” (MARX, 1998, p.103).

Como uma das intenções do projeto com os sujeitos da pesquisa foi que estes reconhecessem as contradições presentes no espaço escolar, ou seja, tivessem ciência e refletissem sobre as relações de poder e saber que fazem da escola um território em constante disputa, objetivou-se que estudantes e professores participassem ativamente do processo, analisando e percebendo as circunstâncias em que estão inseridos por meio da investigação e reflexão sobre necessidades de transformação da realidade. Para isso, a *pesquisa participante* cumpriu seu papel de modo eficaz, com potencial transgressor aos modelos convencionais de ensino-aprendizagem.

É oportuno esclarecer que o conceito de transgressão utilizado no trabalho inspira-se, entre outras referências, nos apontamentos da educadora norte-americana bell hooks⁵, que apontou para a importância da construção de *comunidades pedagógicas* em sala de aula, em contraposição a Educação Bancária ainda muito presente nas práticas pedagógicas dos professores. Isto pressupõe a criação de estratégias de interação entre a escola e a comunidade para que se possam dar sentidos, tanto pessoal como social, para o que se estuda na escola. Nesse entendimento, procurou-se criar uma comunidade pedagógica com os estudantes envolvidos na pesquisa, todavia, sob o amparo também da proposta de *mobilização intelectual* do estudante como propõe Bernard Charlot.

Houve, nessa proposta de um *Ensino de Filosofia Transgressor*, a tentativa de ampliação das relações de ensino-aprendizagem para além da sala de aula nas atividades propostas aos estudantes para que a escola pudesse ser pensada em relação ao território. Isso permitiu exercitar um modelo de educação caracterizado como *antidisciplinar* frente aos estudos de Michel Foucault que apontam para uma disciplinarização promovida pelas escolas. Além disso, também *libertadora* frente às perspectivas de que a educação seria opressora, tal qual defendido por Paulo Freire e bell hooks.

No primeiro capítulo, *Por relações transformadoras entre escola e sociedade*, procurou-se em primeiro momento traçar parâmetros históricos e conceituais a respeito da relação sociedade e escola, tendo como referenciais pensadores da antiguidade clássica, como Platão e Aristóteles (a noção de Paideia), bem como em sociólogos como Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. Através do olhar dos clássicos da Filosofia pretendemos obter argumentos para justificar a condição do homem estar indissociavelmente vinculado a sociedade, devendo ser educado ética e politicamente para conviver dentro dela. Nos clássicos da sociologia, dando um salto no tempo histórico, a intenção foi buscar problematizar a relação sociedade e escola no contexto dos fenômenos causados pelo avanço capitalista na Europa a partir do século XVIII, quando a escola se torna foco de grupos privilegiados da sociedade que usufruem dela como meio de manter poder.

Ainda nesse capítulo tratamos de duas categorias de pensamento: a *ideologia* em Marx e Gramsci e a noção de *biopoder* em Foucault, cujo objetivo é compreender os expedientes utilizados pelas classes dominantes para continuar exercendo a hegemonia e, entre eles, problematizar a função da escola nesse projeto de poder. Quanto ao conceito de

⁵ Gloria Jean Watkins (1952-), escritora e militante feminista, adotou como pseudônimo o nome de sua avó, bell hooks, e prefere que seja escrito em minúsculo para que a atenção seja concentrada em sua mensagem ao invés de em si mesma. Seu trabalho enfoca principalmente o estudo de sistemas de dominação e opressão, particularmente aqueles associados a questões como raça, classe e gênero.

ideologia, procurou-se sustentar que ele atua principalmente sobre a consciência dos homens de modo a fazer com que não reconheçam as contradições do capitalismo, fazendo com que eles inclusive passem a endossá-lo. Além disso, também recai sobre o currículo das escolas, selecionando saberes utilitaristas e funcionais, sem focar no todo das relações sociais e experiências humanas. O conceito de biopoder torna-se importante nesta análise ampliando a compreensão dos processos de dominação ao nível cotidiano, nas subjetividades, por meio de dispositivos disciplinares.

O capítulo dois, *Escola e Território*, traz uma discussão sobre o conceito de *território* a partir dos apontamentos do geógrafo brasileiro Milton Santos e de Miguel Arroyo. Além de apresentar o conceito em si, houve a tentativa de desenvolvê-lo na compreensão do ambiente escolar, pois, como o território se constitui nos embates entre poderes opostos – aqueles que oprimem e aqueles que são oprimidos – várias disputas configuram a educação que se efetiva na escola por meio de um currículo, do regimento e de seu projeto arquitetônico. É importante dizer que tanto no primeiro como neste capítulo as discussões são permeadas com os materiais produzidos no processo de pesquisa pelos professores e estudantes.

Por que é preciso pensar em uma educação transgressora compõe o título do terceiro capítulo. Nele são analisados de forma mais pormenorizada os resultados da pesquisa, principalmente os dados das entrevistas realizadas pelos estudantes com a comunidade e a produção das maquetes utilizadas como forma de linguagem diferenciada para o Ensino da Filosofia. Defende-se que ambas as atividades podem constituir alternativas à Educação Bancária e a instrução para o mercado de trabalho que continuam a ser uma realidade nas práticas pedagógicas dos professores tal como revelou a investigação realizada.

O quarto capítulo, *Ensino de Filosofia e Transgressão*, consiste na defesa da perspectiva da *filosofia da práxis* como caminho para um Ensino de Filosofia transgressor diante dos regimes mercadológicos, bancário e pautados em dispositivos disciplinares. O reconhecimento e a compreensão das experiências humanas no mundo numa perspectiva de totalidade são importantes para romper com a lógica fragmentária de mera reprodução do conhecimento. Neste sentido, o conhecimento como totalidade, leitura e compreensão crítica da realidade, precisa transcender a consciência do estudante, isto é, os saberes construídos em sala de aula devem ser postos a serviço das lutas populares que atuam na transformação da realidade. Todavia, para trilhar esse caminho da práxis, prescinde-se de práticas didático-metodológicas que mobilizem intelectualmente os estudantes para saberes com significação de suas condições existenciais.

1. POR RELAÇÕES TRANSFORMADORAS ENTRE ESCOLA E SOCIEDADE.

1.1. SOCIEDADE E ESCOLA: INCURSÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS.

É inegável que a sociedade e a escola mantêm laços históricos de proximidade, no entanto, alguns fenômenos que emergiram dessa associação se mostraram antinômicas, dados os interesses e as necessidades dos sujeitos, sobretudo para os trabalhadores que compõem agrupamentos sociais periféricos submetidos aos “saberes” burgueses em termos de desenvolvimento de sua cidadania. Isso passou a ocorrer de modo veemente no período pós-industrial quando houve uma demanda por conhecimentos com foco na adequação às forças produtivas, fato que pôs a prática educativa a serviço do desenvolvimento de competências e habilidades específicas – utilitárias e funcionais. Quando falamos em *cidadãos*, devido à existência de diferentes conceitos na temporalidade histórica, cabe acentuar que não nos posicionamos em relação apenas à perspectiva jurídica (de cumprimento de direitos e deveres), mas sim quanto à formação da pessoa humana, capaz de interferir na realidade coletiva com seus pensamentos e ações nos vários níveis da vida social.

Uma análise sucinta da relação sociedade e escola nos mostra como alguns pensadores problematizaram-na em diferentes momentos, reconhecendo essa simbiose, levantando seus objetivos e, principalmente, questionando seus resultados. Na sequência do texto abordaremos algumas visões que colaboram com essa discussão e nos permitem estruturar uma reflexão sobre um ensino que se preocupe com a cidadania, isto é, com uma formação que leve em consideração subjetividades e a totalidade no processo de aquisição do conhecimento. Cidadania essa que pretenda a emancipação dos estudantes e que não poderá ser atingida sem uma crítica aos valores associados à burguesia preservados pela escola e que “regulam” a cidadania dos sujeitos das camadas populares. Wanderley Guilherme dos Santos, na obra *Décadas de espanto e uma apologia democrática*, caracteriza esse condicionamento da cidadania cunhada pela burguesia aos trabalhadores como “cidadania regulada” (SANTOS, 1998, p.103).

Essa condição que limita a cidadania para os indivíduos oriundos de setores menos privilegiados da sociedade é reconhecida por alguns professores como sendo também uma consequência do modelo de ensino que se adota. Nas atividades aplicadas na escola, materiais produzidos apontam para um reconhecimento deste seccionamento, como podemos perceber nas palavras de um dos educadores que participaram do projeto:

A escola precisa urgentemente aprender a preparar o jovem para o convívio social, onde indivíduos diferentes podem – e devem – agir conjuntamente com outros em ações sociais e políticas que dependem de sua cidadania. Que ações individuais afetam o todo, no conjunto em que está inserido. Em resumo, a escola precisa aprender a desenvolver o conhecimento como um todo e não de forma descontínua. (DOCENTE DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR DARIO VELOSO) ⁶.

Nesse sentido, no Ocidente, na defesa de uma concepção filosófica de sociedade, remonta-se ao filósofo clássico Aristóteles, que usou a expressão grega *zoon politikon* para se referir ao homem, cuja tradução nos remete ao homem como sendo um “animal político”. Essa máxima pressupõe que viver em sociedade seria uma necessidade da natureza humana, não somente em termos materiais imediatos (alimentação, reprodução, proteção), mas também ético e político. A organização social seria, inclusive, um apelo da razão para aqueles que não fossem “degenerados” ou divindades.

Para o filósofo estagirita, a capacidade racional do homem somente encontrava algum sentido quando posta em função do desenvolvimento de suas potencialidades na convivência com seus semelhantes. A sociedade, instituída a partir desses critérios de relacionamento entre os homens, deu origem a *polis* (cidades-estados gregas), onde se partilhava de interesses entre os membros e as preocupações mútuas direcionadas a um objetivo comum. Em um dos excertos da obra *Política*, Aristóteles nos diz que:

É evidente, portanto, que a cidade-estado por natureza é anterior a cada um dos cidadãos. Se, com efeito, o cidadão não pode se prover de modo suficiente, de modo igual às outras partes estará diante do todo, e o que não pode participar ou que de nada necessita, por conseguinte será um animal feroz ou um deus. Por conseguinte, há em todos os homens o impulso para tal comunidade (ARISTÓTELES, 2009, p.73).

A escola (do grego – *scholé*) surge nesse contexto como “lugar do ócio” ou “tempo livre”, cujo objetivo era dar uma instrução baseada na ginástica, na música e na gramática. Entretanto, com o tempo os gregos antigos perceberam a necessidade de oferecer uma educação mais apurada aos jovens, fazendo nascer a *paideia*, formação geral que tem por tarefa construir o homem enquanto cidadão. Aristóteles defendeu como cidadão o indivíduo com possibilidade de “participar do poder de deliberar ou de julgar na cidade-estado. (...) Chamamos cidade-estado o conjunto desses cidadãos que seja suficiente para viver de modo que tenda ao auto provimento de suas necessidades fundamentais de maneira digna” (IBIDEM, p.77).

Platão, segundo Werner Jaeger, na obra *Paideia*, antes mesmo do aristotelismo já

⁶ Aplicação do Projeto para os Professores (Anexo III/Fase I).

havia definido a Paideia como: "(...) a essência de toda a verdadeira educação ou Paideia é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento" (JAEGER, 1995, p.47). Para a tradição grega, portanto, sociedade e escola seriam indissociáveis, o que reforça a compreensão de que a função educativa precisa estar atenta a uma formação integral dos estudantes de acordo com toda a dinâmica da vida social, onde a cidadania não pode ser apenas formal e sim participativa. Merece lembrança o fato de que os gregos consideravam cidadãos todos os homens acima de vinte e um anos e nascidos em território grego, garantido a eles plena possibilidade de participação política e acesso ao serviço militar, condições essas que excluía a maior parte da população como as mulheres, os metecos (estrangeiros) e os escravos.

Com os gregos clássicos, juntamente com as reflexões sobre cidadania, surgiram sistematicamente as primeiras problematizações sobre qual seria o ideal de formação dada aos estudantes, discussão essa que se estende até então e que ganhou novos contornos na medida em que as sociedades se tornaram mais complexas, decorrentes de modificações políticas, econômicas e culturais. Dentro das discussões modernas, principalmente vinculadas às Ciências Sociais, os termos sociedade e educação encontram importante expressão nos pensamentos de Émile Durkheim, Max Weber⁷ e Karl Marx.

Na concepção de Durkheim a sociedade seria anterior e superior ao indivíduo, ou seja, o homem já nasceria dentro de uma estrutura social previamente estabelecida e sem o poder de alterar as regras instituídas. Embora possa fazer escolhas, sua autonomia em fazê-las estaria condicionada a certos limites, passíveis de punição caso não fossem respeitados. Esses fatores condicionantes que pré-determinariam o espaço de atuação do homem são chamados de *atos sociais*. O indivíduo, portanto, seria apenas receptor das regras sociais e dos valores culturais do meio em que vive.

No que diz respeito à educação, Durkheim defendeu que cabe a ela formar cidadãos capazes de contribuir com a harmonia social, ou seja, repassar as gerações mais jovens normas e princípios morais, religiosos, éticos e políticos, a fim de que possam conviver com maturidade dentro de um grupo. A escola torna-se um instrumento que transforma a criança ou o jovem em um ser dotado de senso social, fazendo com que abandone seu egoísmo natural e transforme-se em um ser capaz de colaborar com o bem estar da sociedade através de um

⁷ Tanto Durkheim como Weber possuem textos de relevância reconhecida, nos quais se propõem a discutir a educação, no entanto, diante do enfoque dado à dissertação, usufruímos de suas obras de modo pontual para problematizar a relação escola-sociedade.

processo de “socialização”. Percebe-se que para Durkheim, assim como para a tradição grega, a pedagogia deveria manter laços estreitos com a sociedade.

Portanto, no entendimento de Durkheim, na obra *Educação e sociologia*:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Essa compreensão da escola é caracterizada como uma concepção funcionalista da educação, pois, o sociólogo compara a sociedade a um organismo vivo, onde todos os órgãos confluem para o bom desempenho do todo. Reconhecida como conservadora, essa teoria de Durkheim sobre a educação como instrumento de transformação do “ser egoísta” em um “ser social”, serve para endossar ainda hoje discursos que pretendem de um modo idealizado tratar o papel das instituições escolares quanto à formação dos estudantes.

Uma problemática que coloca em questão a teoria durkheiminiana da relação sociedade/educação consiste no fato de que os valores adotados estão vinculados a padrões hegemônicos das classes dominantes. Quando a educação procura fazer a transição da criança enquanto um “ser egoísta” para um “ser social”, o faz com vistas à ideologia dominante, ou seja, favorece a perpetuação das desigualdades sociais e a marginalização das culturas periféricas. Por outro lado, sendo a ideologia dominante amparada em uma visão de mundo com prevalência da cultura capitalista, o conhecimento com foco na totalidade⁸ perde o sentido.

Uma quantidade considerável de educadores envolvidos na presente pesquisa mostram-se engajados à ideia de exercer um ensino nos moldes apontados por Durkheim, sem reconhecer as “armadilhas” e a fundamentação desse processo. No entanto, outros não somente conseguem identificá-las como as colocam em dúvida, como pode ser verificado nas falas dos educadores quando estes dizem que:

A escola deveria ser fomentadora do pensamento crítico, no entanto muitas vezes acaba reproduzindo comportamentos de valorização de uma cultura em detrimento de outras. Por exemplo, muitas vezes valorizamos mais os alunos que trazem uma bagagem cultural maior deixando de lado aqueles alunos que apresentam uma cultura diferente daquela que achamos essencial. (DOCENTE DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR DARIO VELOSO)⁹.

⁸ O conceito de totalidade e sua importância para o Ensino de Filosofia será discutido especificamente no capítulo quatro da dissertação.

⁹ Aplicação do Projeto para os Professores (Anexo IV/Fase II).

A escola delimita uma demanda de cultura, ou seja, aquela que ela entende ser a cultura “boa” e a repassa para os alunos. Agindo assim, ela está atuando de uma forma moralizante, pois, impõe uma cultura das classes dominantes sobre as classes dominadas (IBIDEM).

Max Weber, por sua vez, parece ter identificado essa incompreensão dos escritos de Durkheim e por isso não compartilhou com ele o entendimento da existência de uma harmonia natural da sociedade, cujo processo educativo deveria estar incumbido da tarefa de mantê-la, repassando os valores que a sustentam as gerações mais novas. Na concepção de Weber, haveriam *sistemas de poder* distribuídos por vários níveis do tecido social, seja na relação política, econômica, cultural e até mesmo familiar, impulsionando o entrelaçamento competitivo entre os indivíduos e classes, de maneira a fazer prevalecer os interesses dos grupos mais fortes.

Essa nova percepção do mundo vem ao encontro do processo de transformação no sistema de produção, com a sociedade industrial, capitalista. Inclusive, esse aspecto é utilizado para justificar a inobservância de Durkheim a esses novos valores presentes no extrato social, já que suas obras foram escritas no final do século XIX onde as consequências dessa nova ordem mundial de produção ainda não eram claramente perceptíveis. No que diz respeito a Weber, embora seus trabalhos não estejam tão distantes temporalmente dos de Durkheim, se insere em um momento de consolidação do capitalismo industrial nas primeiras décadas do século XX, quando os fenômenos resultantes das disputadas imperialistas começaram a ser sentidos, fato que mais a frente desembocou nas duas grandes guerras mundiais.

No pensamento weberiano, o racionalismo que embasa as ações individuais se move dentro de uma pretensão de dominação na modernidade Ocidental. A constatação desse fenômeno o conduz a conceber um “*desencantamento do mundo*”, onde antigas crenças, costumes e tradições ancoradas na moralidade religiosa, por exemplo, são destituídos e onde é colocado em seu lugar uma ordem social com relação a fins, estes assimilados pelos indivíduos por meio de regras e a coação das leis. Talvez por esse fato tenha rompido com os ditames do positivismo e do funcionalismo das ciências naturais que haviam fundamentado seus antecessores – sobretudo Durkheim.

Suas ideias expõem que na medida em que a sociedade historicamente se racionalizou, a educação deixou de ser um modo de preparação das gerações mais jovens com fins de buscar a coesão harmônica da estrutura social. Partindo do que via ocorrer na Alemanha, interpretou que a educação ganhou um caráter preponderantemente técnico

(racionalizado) frente à educação humanística, tendo por objetivo a aquisição e manutenção de prestígio social, bem como seria fundamento de legitimação de um poder dominante.

No texto intitulado *Burocracia*, Weber pressupõe que:

A burocratização do capitalismo, com sua exigência de técnicos, funcionários, preparados com especialização, etc., generalizou o sistema de exames por todo o mundo. Acima de tudo, a evolução é muito estimulada pelo prestígio social dos títulos educacionais, adquiridos através desses exames. É ainda mais o caso quando o título educacional é usado com vantagem econômica. Hoje os diplomas são o que o teste dos ancestrais foi no passado, pelo menos onde a nobreza continuou poderosa: um pré-requisito para a igualdade de nascimentos, uma qualificação para um canonicato e para o cargo estatal (WEBER, 2010b, p. 168).

Essa constatação de Weber em relação à valorização excessiva dos homens aos “títulos educacionais” no contexto social da ascensão capitalista, perspectiva também defendida de alguma forma, décadas depois, pelos pensadores franceses Pierre Bourdieu e Bernard Charlot, pôde ser confirmada como algo que a escola e os estudantes buscam ainda mais em nossa época, dada à amplificação da burocracia neoliberal. Um dos professores que contribuiu com a pesquisa considera que “muitos estudantes se agarram à escola, ao diploma que ela lhes oferece, como oportunidade de conseguir um bom emprego” (ANEXO III).

Isto posto, Max Weber faz uma análise da relação sociedade/educação mais coerente com as contradições existentes na realidade, postura que a idealização positivista impediu Durkheim de perceber. Verifica-se nele uma crítica a “artificialização” (burocratização) do processo de busca da coesão social, pois, o conhecimento proveniente de concepções tradicionais não são mais parâmetros para o comportamento das pessoas e para a administração da vida social.

Karl Marx, por sua vez, entendeu que a sociedade é composta por indivíduos economicamente e culturalmente heterogêneos onde as classes sociais menos privilegiadas são exploradas por aquelas que detêm o controle dos meios de produção. Desta forma, a sociedade seria em sua natureza injusta, havendo a exploração da classe trabalhadora pela elite que controla o capital e preza pelo lucro. O trabalho, em sua dimensão ontológica, é reconhecido por ele como a base de formação do homem enquanto ser social, no entanto, o sistema capitalista tornou-o mercadoria, trabalho alienado, causando sua degradação.

Segundo Marx, as classes dominantes utilizam a educação como instrumento de manipulação das camadas inferiores da sociedade. A escola constituiria parte da superestrutura que controla os trabalhadores a fim de que estes aceitem sua condição subalterna, criando neles a falsa consciência ou uma alienação sobre sua real condição. Desta

forma, não via como positiva a educação oferecida pelo Estado Burguês, pois, proveniente de uma lógica de instrução capitalista, atuava na preservação das desigualdades sociais.

Embora Marx não tenha tratado da escola diretamente, por meio do conjunto de seus apontamentos sobre o *trabalho*, que ocupa um lugar central em suas obras, é possível traçar uma perspectiva educacional. Seria por meio do trabalho que o homem alcançaria sua dignidade e se “autoproduziria” como tal, ou seja, a própria concepção de homem em Marx é dependente do conceito de trabalho. Portanto, não se refere ao trabalho alienado que somente expropria o trabalho do homem, cuja formação escolar tradicional burguesa ajudava a promover por estar embebida em determinantes econômicos.

O trabalho que oportunizaria a hominização seria *omnilateral* e se constituiria como *princípio educativo*, rompendo com a visão unilateral do trabalho como força produtiva mecânica, vislumbra-se em Marx a necessidade do estabelecimento de uma educação de formação humanista. Com vistas a esse processo de hominização, que para Marx pode ser promovido por meio de sua concepção de trabalho, o educador Bernard Charlot, no livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, no tocante ao processo de escolarização ratifica que:

Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p.53).

Na conceituação de sociedade e de escola verificamos que ambas mantêm correlações estreitas e que remontam aos filósofos gregos clássicos. Dentro das expectativas de nosso trabalho, ou seja, de pensar um ensino voltado para uma valorização das subjetividades, que contemple saberes com dimensões mais abrangentes de mundo e sociedade, em termos de uma formação coerente com a condição humana, a noção de *Paideia* precisa ser colocada no horizonte. Ela pode ser erigida como um dos pontos de referência na história da pedagogia quanto ao seu objetivo de formar integralmente o homem para a vida em sociedade, não se preocupando em demasia com o mundo do trabalho em uma dimensão unilateral – econômica. Segundo Bernard Charlot, no texto *Relação com a escola e o saber nos bairros populares*, a definição fundamental de escola deveria envolver “o saber em um

sentido geral, que inclui imaginação, exercício físico, estético e sonhos também” (CHARLOT, 2002, p.24).

Ainda que em diferentes tempos e espaços históricos elas (sociedade/escola) tenham sido cúmplices na consecução de certos objetivos, foi com o nascimento do modo de produção capitalista da era pós-industrial que a escola tornou-se um instrumento da superestrutura que sustenta ideologias classicistas e herméticas. A escola passou a cumprir um papel de manutenção da ordem social, onde alguns poucos dominam e muitos são dominados e, o que é mais grave, naturaliza a divisão entre ricos e pobres. A formação ética e política dos estudantes, comprometida com a construção da autonomia/emancipação e a libertação constituem, portanto, um dos caminhos em nossa proposta de resistência e transgressão aos projetos que há tempos vem estruturando políticas públicas para a educação e que qualificam um processo de ensino excludente, antipopular e antidemocrático.

1.2. GARIMPANDO CONTRIBUIÇÕES PARA TEORIZAR ACERCA DO PODER E A EDUCAÇÃO.

Ao propor uma teorização sobre o poder e a educação nos apoiamos em três autores, são eles Karl Marx, Antônio Gramsci e Michel Foucault¹⁰ que, apesar de suas diferenças filosóficas e epistemológicas, podem subsidiar de maneira significativa as discussões propostas neste trabalho. Ressaltamos, portanto, a relevância do conhecimento proveniente de suas distintas perspectivas teóricas e, com destaque as diferenças, buscar um diálogo no que se refere às contribuições destes filósofos para pensarmos a escola/educação. Como destaca Alfredo Veiga Neto, no artigo *Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades:*

Várias vezes, tenho insistido em que se pode ser rigoroso sem ser rígido e que, em qualquer atividade, sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras previamente estabelecidas por uma cultura que nos precedeu e na qual estamos mergulhados. Sem isso, não há como nos comunicarmos e nem mesmo como pensarmos. Afinal, por mais óbvio que pareça, não devemos esquecer a lição arendtiana: não foi cada um de nós que inventou o mundo; quando aqui chegamos, o mundo já estava aí... E estava aí com seus códigos, suas gramáticas, suas regras, seus símbolos etc (NETO, 2009, p.87).

Os intelectuais, independente de perspectivas teórico-metodológicas, levantaram problemáticas sobre o capitalismo e se empenharam em tentar compreender os nocivos fenômenos dele provenientes, inclusive em termos de educação, ainda que não tenham feito

¹⁰ Karl Marx nasceu em 1818 em Trier, na Alemanha, cuja morte ocorreu em 1883; Antônio Gramsci nasceu em 1891 na Ilha de Sardenha, na Itália, tendo falecido em 1937; Michel Foucault nasceu em 1926 em Poitiers, na França, com falecimento em 1984.

desta última o tema central de suas obras. Sabendo disso, nos propomos à tarefa de fazer uma aposta na relevância de suas contribuições, mesmo cada autor tendo especificidades no que se refere às análises que fizeram sobre o *poder* que, direta ou indiretamente, acaba por se impor também sobre as instituições escolares.

Neste sentido, buscou-se por pensadores que pudessem auxiliar a perceber, desvelar, compreender as contradições, antagonismos e desafios da educação, em especial no que diz respeito às relações de poder no ambiente escolar. Como vimos anteriormente, Max Weber intelectualmente obteve “vantagem” sobre Durkheim ao poder fazer com propriedade uma análise mais coerente do capitalismo por historicamente ter vivenciado as primeiras consequências da introdução do novo modo de produção. Da mesma forma ocorreu com Marx em relação aos apontamentos de Weber, sobretudo no que diz respeito às críticas aos novos fenômenos sociais surgidos com a industrialização, bem como ao pensamento da filosofia alemã quanto às convicções no entendimento desses mesmos fenômenos. Desta maneira entendemos haver uma lógica que aponta para uma dialética favorável a Foucault, que o colocou em uma posição privilegiada não só em relação à clareza de percepção dos desdobramentos do capitalismo, como frente a toda tradição do próprio campo do pensamento marxista¹¹.

Ao fazer opção também por Antônio Gramsci para pensar propriamente a noção de ideologia, levou-se em consideração a leitura crítica feita por ele do marxismo no contexto italiano. Diante disso, na historiografia se costuma afirmar que quanto maior é o distanciamento dos fatos históricos, com maior clareza e amplitude o historiador consegue compreendê-lo em sua dimensão, metaforicamente, se assemelha a atitude de um fotógrafo que se distânciava do objeto fotografado a fim de ampliar a imagem. Ou seja, em cada período as contribuições de intelectuais seguem fundamentais na compreensão do contexto histórico em que vivemos.

Nessa proposta de aproximação dos pensadores em uma reflexão crítica sobre a escola pública e sua vinculação com as relações sociais, em especial a respeito da formação dos estudantes, lançaremos mão de dois conceitos ou categorias de pensamento específicas, a saber, a *ideologia* e o *biopoder* (ou biopolítica). No item que pretende teorizar acerca do poder e a educação a partir do conceito de ideologia, serão utilizadas como referências as obras de Karl Marx (*Ideologia Alemã* e os *Textos sobre educação e ensino*) e de Antônio Gramsci (*Cadernos do Cárcere*, sobretudo a *Carta Sete*). No que se refere ao Biopoder à base

¹¹Destaca-se que Michel Foucault, por ter recebido influências como as de Nietzsche e de Heidegger, contrapôs Karl Marx, principalmente em relação às críticas que fez às noções de sujeito moderno e de verdade.

teórica será Foucault, cuja discussão fará uso dos livros *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* e a *Microfísica do poder*.

Cabe informar que este diálogo entre pensadores com distintos vieses teóricos ocorreu também no trabalho desenvolvido no colégio que foi *locus* da pesquisa com os estudantes e com os professores. Justificamos que acolher essa metodologia na educação filosófica, como prática de Ensino de Filosofia, possibilita o acesso à diversidade de autores sendo que suas relevantes contribuições são fundamentais. Por exemplo, foram trabalhados temas como: as origens e funções da Escola em diferentes contextos históricos; a instituição escolar e as relações de poder; Foucault e a sociedade disciplinar; *Capital Cultural*¹² e *Habitus*¹³ em Bourdieu: reflexos no desempenho escolar; Ideologia em Karl Marx. Entre as atividades realizadas com os estudantes tivemos: a análise dos mecanismos de controle e disciplinarização nas dependências da escola; a confecção de maquetes a partir do modelo panóptico de Jeremy Bentham e Foucault; produção de cartas e entrevistas com a comunidade, etc.

1.2.1. Ideologia e currículo escolar.

Se considerarmos, do ponto de vista filosófico, o desenvolvimento dos indivíduos nas condições de existência comum dos estamentos e das classes que se sucedem historicamente e nas representações gerais que lhes são impostas por esse fato, é fácil, na verdade, imaginar que o gênero ou o homem se desenvolveram nesses indivíduos ou que eles desenvolveram o homem; visão imaginária que aflige duros golpes na história.

(Karl Marx)

¹² O sociólogo francês Pierre Bourdieu considera o *Capital Cultural* e o *Habitus* como noções indispensáveis para explicar a desigualdade no desempenho escolar de crianças e jovens nas diferentes classes sociais. Através delas, coloca em suspeição o entendimento de que o fracasso ou o sucesso escolar dependem das “aptidões” ou “dons” naturais de uma pessoa. O processo de acumulação do capital cultural se inicia na infância. Pais diplomados, que tiveram contato com livros e a cultura em geral, darão a seus filhos uma melhor formação. Por exemplo, esses pais colocarão o hábito da leitura as crianças. Ou seja, seus filhos já saem em vantagem desde então, já que eles tiveram contato com a literatura desde cedo. Segundo Bourdieu, aparentemente a escola é um lugar democrático que passa o conhecimento de forma igual para todos os alunos. Percebeu, no entanto, que o ensino não é transmitido da mesma forma para todos os alunos como a escola faz parecer e acredita ocorrer. Segundo ele, alunos pertencentes às classes sociais mais favorecidas (economicamente e culturalmente) trazem de casa uma “herança” que ele chamou de Capital Cultural. Com capital cultural, os alunos “abastados” seriam favorecidos em seus processos de aprendizagem, já que trariam certa bagagem de casa. Frequentar museus, ter acesso ao cinema, ir às exposições são fatos corriqueiros para eles. Saberes, informações e conhecimentos que são facilmente acessíveis para os estudantes mais ricos ou cujos pais, apesar da origem humilde, valorizam o capital cultural. Os alunos mais pobres que não tiveram acesso a esses bens, já chegam à escola em desvantagem. Eles são desfavorecidos porque não tiveram contato no meio social com o capital cultural. O aprendizado para esses é mais difícil. Além disso, não é que eles não possuem cultura, mas não têm a cultura que a escola demanda.

¹³ O *Habitus* é a cultura que se carregada no corpo, tais como: a maneira de falar, o comportamento à mesa, gosto musical, leituras preferenciais, entre outros. A aquisição dela depende de tempo livre da família para ensiná-la, tempo este que deve ser liberado das necessidades econômicas. Ele constrói a subjetividade e a individualidade.

A produção de ideias ao longo da história da humanidade sempre esteve ligada de forma natural a membros das sociedades dotados de algum reconhecimento e que tinham a função de exercer o “trabalho” intelectual. Os gregos defendiam, por exemplo, o ócio criativo como uma necessidade para que questões relacionadas ao mundo e à condição humana fossem pensadas pelos filósofos. Aristóteles, inclusive, defendeu a escravidão dentro dessa lógica de divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual, onde alguns devem se ocupar das atividades de produção para o abastecimento da cidade, bem como outros deveriam ter a responsabilidade de protegê-la. Caberia, entretanto, a uma elite intelectual pensar questões relacionadas à ética, à política, à estética, ao conhecimento etc. É importante considerar que, ainda que houvesse essa divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual já na antiguidade, não havia o estabelecimento de uma luta de classes, pois ocorria em um contexto o qual podemos considerar como de condições naturais.

Mesmo reconhecendo nesse esforço dos gregos em compreender problemas diversos relacionados ao mundo e aos seres humanos no mundo um sentido do que conceitualmente a ideologia viria a ser, identificando em certos indivíduos da época uma capacidade para exercer o trabalho intelectual, o termo ideologia só veio a ser cunhado no século XIX nos estudos de Destutt de Tracy¹⁴. Daquele momento para os tempos atuais, o conceito se tornou polissêmico, ou seja, permitiu o surgimento de variadas ramificações.

Embora muitos tenham em Karl Marx o precursor de uma visão crítica pejorativa em relação à ideologia, Marilena Chauí, na obra *O que é ideologia*, citando um discurso feito por Napoleão Bonaparte ao Conselho de Estado em 1812, dá a ele esse pioneirismo. De acordo com a filósofa:

Todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutilezas as causas primeiras, quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos, em vez de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história (CHAUÍ, 2008, p.27-28).

Ainda segundo Chauí, Bonaparte atacava com essa fala o ego dos ideólogos em termos da imagem que tinham de si mesmos, pois, “se consideravam materialistas, realistas e antimetafísicos, foram chamados de tenebrosos metafísicos, ignorantes do realismo político que adapta as leis ao coração humano e às lições da história” (IBIDEM, p.28). Contudo, teria sido com o advento do sistema capitalista e das críticas feitas por Marx e Engels à forma

¹⁴ O termo teria surgido em 1801 na obra de Destutt de Tracy (1754-1836) intitulada *Eléments d'idéologie* (Elementos de Ideologia). Ele foi um filósofo, político e soldado francês, além de líder da Escola Filosófica dos Ideólogos.

idealista com que os intelectuais alemães se apropriaram da produção e do uso do conhecimento que as críticas se tornaram mais contundentes. Continuando sob o respaldo teórico de Marilena Chauí, Marx reconhecia que:

(...) o ideólogo é aquele que inverte as relações entre as ideias e o real. Assim, a ideologia, que inicialmente designava uma ciência natural da aquisição, pelo homem, das ideias calcadas sobre o próprio real, passa a designar, daí por diante, um sistema de ideias condenadas a desconhecer sua relação real com o real (IBIDEM).

A divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, que de certo modo os gregos já estabeleciam, ganhou novos contornos, pois houve a consolidação do antagonismo entre duas classes sociais com o desenvolvimento do sistema capitalista. A classe dominante passou a ser não somente dona dos meios de produção como também coube a ela estar à frente da produção de conhecimento feita pela ciência, estabelecendo explicações sobre a realidade e seus fenômenos. Segundo Marx, na obra *Textos sobre educação e ensino*, a indústria moderna fez da ciência uma força produtiva independente de trabalho, recrutada para servir ao capital (MARX, 2011, p.35). Em paralelo, o campo de atuação da classe dominada esteve restrito ao trabalho dentro das novas condições sociais estabelecidas. De acordo com Karl Marx e Engels, tratando do trabalho intelectual:

(...) passa a ser função privilegiada de certo segmento da classe dominante, o qual se dedica a pensar. A tarefa exclusiva de pensar se enobrece, enquanto se envilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas (MARX; ENGELS, 1998, p.28-29).

Temos que dentro da própria classe dominante há uma subdivisão entre aqueles que se incumbem da dominação em si e outros que teriam papel específico na elaboração ideológica dentro das ciências. As ciências deveriam ser, em tese, aquelas que buscam a verdade independente de interesses de classes e que também levam em consideração as condições sociais e históricas da existência dos sujeitos, porém, Marx e Engels observaram que como ela era feita por membros que representavam as classes dominantes havia uma tendência dela em estabelecer as verdades, o conhecimento a partir de um ponto de vista próprio, isto é, a partir de conceitos idealizados que não condiziam com a realidade, pois, não consideram as condições sociais e históricas no qual a vida acontece. Além disso, caracterizavam-se como parasitas do Estado e aliados do capital e não espíritos livres (MARX, 2011, p.132).

Não significa que estes conhecimentos produzidos caracterizassem inteiramente

inverdades, mas representavam uma visão parcial condicionada às condições sociais e históricas apenas das classes dominantes, inclusive os inerentes interesses econômicos e políticos.

Uma vez que a tarefa de pensar (isto é, de realizar elaborações intelectivas e de exercer a direção da sociedade) se torna privilégio de estreito círculo de indivíduos, isentos da obrigação do trabalho produtivo, a consciência destes indivíduos dominantes se entifica na ideia da Consciência substantiva e colocada no reino das abstrações imateriais. A Consciência entificada se imagina ser algo mais e algo distinto da prática existente. Imagina que representa *realmente* algo sem representar algo real. Desde este instante, acha-se a Consciência entificada em condições de emancipar-se (ficticiamente) do mundo e entregar-se na criação da teoria “pura”, da teologia “pura”, da moral e da filosofia “puras” etc. Perde-se de vista o substrato material de tais criações e são elas que parecem propulsoras do desenvolvimento material (MARX, 1998, p.29).

Estabelece-se assim uma correlação entre as classes e as ideias dominantes, dando origem às ideologias que orientam a organização da sociedade pós-industrial. Interessante para nossa análise, dentro da discussão a que propõe a dissertação, diz respeito ao fato de que as classes dominadas, responsáveis pelo trabalho manual, recebem essas ideias produzidas pela elite intelectual a frente das ciências, isto é, às ideologias sem perceber que elas não representam de fato algo totalmente real, passando inclusive a defendê-las. Essa aceitação pacífica das ideologias ocorre porque a classe a qual pertence os trabalhadores entende que essas ideias seriam em seu escopo verdadeiras, portanto, universais. Por outro lado, não consegue fazer uma oposição crítica a elas porque foi alienada pelo trabalho e/ou por não possuir condições cognitivas (formação escolar adequada, ainda que escolarizada) capaz de perceber e se opor a essa falsa consciência sobre a realidade.

As entrevistas¹⁵ que os estudantes realizaram com a comunidade no contexto da aplicação do projeto, por exemplo, sobre a qualidade das escolas, mostraram que nos bairros mais pobres há uma crença das pessoas de que a escola pública é adequada para as necessidades dos estudantes. Além disso, também revelou que mais da metade dos entrevistados (58%) colocam como expectativa primordial para o processo de ensino-aprendizagem, entre outras opções disponíveis, a preparação para o mercado de trabalho. Ou seja, as limitações culturais das famílias com menor potencial aquisitivo levou-as a avaliarem a escola de acordo com critérios objetivos, como sua estrutura física, o que significa que não há a preocupação delas quanto às limitações curriculares, por exemplo.

Até mesmo entre os professores ocorre essa alienação, pois, alguns não percebem as

¹⁵ As entrevistas foram executadas na comunidade através de questionário (Anexo I) elaborado e aplicado pelos próprios estudantes com auxílio e mediação da professora/pesquisadora.

limitações da escola quanto ao ensino que promovem e insistem em ver a escola de forma “romantizada” ou idealizada quanto as suas reais intervenções. Como pode ser confirmado nas palavras de dois educadores que participaram como sujeitos da pesquisa, um deles diz que a escola em que atua “busca ‘desenvolver’ na sociedade jovens mais pensantes, atuantes na sociedade, com capacidades suficientes para interagir em diversas situações das suas vidas” (ANEXO III). Outro professor, seguindo esse mesmo viés de pensamento, diz que:

(...) o aluno possui oportunidades para expressão das suas ideias, conhecimentos em busca de um ser mais pensante, crítico e atuante, assim como o professor busca torná-los mais críticos para atuar em sociedade. No entanto, há aqueles alunos que se alienam por seu próprio desinteresse (IBIDEM).

Sobre isso Marx e Engels, referindo-se a percepções de Adam Smith sobre esse fenômeno de alienação dos trabalhadores, indicam que:

"A compreensão da maior parte das pessoas", diz Adam Smith, "se forma necessariamente através de suas ocupações ordinárias. Um homem que despende toda sua vida na execução de algumas operações simples... não tem oportunidade de exercitar sua inteligência... Geralmente ele se torna estúpido e ignorante quando se tornar uma criatura humana". Depois de descrever a imbecilidade do trabalhador parcial, prossegue Smith: "A uniformidade de sua vida estacionária corrompe naturalmente seu âmbito... Destrói mesmo a energia de seu corpo e torna-o incapaz de empregar suas forças com vigor e perseverança em qualquer outra tarefa que não seja aquela para que foi adestrado. Assim, sua habilidade em seu ofício particular parece adquirida com o sacrifício de suas virtudes intelectuais, sociais e guerreiras. E em toda sociedade desenvolvida e civilizada, esta é a condição a que ficam necessariamente reduzidos os pobres que trabalham (*the labouring poor*), isto é, a grande massa do povo"(MARX; ENGELS, 2011, p.36).

Mais a frente, no mesmo texto, os autores continuam refletindo tendo como objeto de análise a mesma questão:

Vigiar máquinas, reatar fios quebrados, não são atividades que exijam do operário um esforço de pensamento mas, além disso, impedem-no de ocupar o espírito com outros pensamentos. Já vimos, igualmente, que este trabalho somente deixa lugar à atividade física, ao exercício dos músculos. Assim, a bem dizer, não se trata de um trabalho, mas de um aborrecimento total, o aborrecimento mais paralisante, mais deprimente possível - o operário de fábrica está condenado a deixar enfraquecer todas as forças físicas e morais neste aborrecimento e o seu trabalho consiste em aborrecer-se durante todo o dia desde os oito anos. E também não se pode distrair um só instante - a máquina. a vapor funciona durante todo o dia, as engrenagens, as correias e as escovas zumbem e tilintam sem cessar aos seus ouvidos, e se quiser repousar, mesmo momentaneamente, o contramestre cai-lhe em cima com multas. E o operário bem sente que está condenado a ser enterrado vivo na fábrica, e vigiar sem cessar a infatigável máquina é a tortura mais penosa possível (IBIDEM, p.38).

O alcance dessas ideologias que alienam as classes dominadas é amplo e se estende

sobre todos os estratos da organização da vida social, incluindo o Estado. A noção de Estado que se desenvolve a partir da formação dessas ideologias, que como vimos parte de pressupostos idealistas que falseiam a consciência sobre a existência real das coisas e dos fenômenos, é colocada como uma intuição que agiria em nome do bem comum da sociedade contra interesses particulares que possam vir a desestruturá-la. Todavia, do plano materialista dialético do qual Marx e Engels analisam a estrutura do Estado Moderno, o colocam como uma instituição criada pela classe dominante a fim de justamente proteger o direito da propriedade privada e seus interesses adjacentes, ou seja, legitimar os interesses hegemônicos de grupos privilegiados que de fato são os que possuem a propriedade privada (são donos dos meios de produção) a serem salvaguardadas¹⁶.

O Estado, que tem a responsabilidade sobre o sistema de ensino público, utiliza dele como um *aparelho ideológico*¹⁷ em benefício das classes dominantes determinando como ela deve atuar, sempre defendendo a permanência de uma elite burguesa no poder. Para tanto, propõe o cumprimento de um currículo que esteja de acordo com certos interesses que normalmente não são os interesses dos cidadãos. Como denuncia um dos educadores no contexto da investigação no campo de pesquisa, sobre o debate entre o papel reprodutor/colonizador/transformador da escola:

Parece-me que ela reproduz, pois, enfoca as culturas predominantes e forma os indivíduos para algo previamente estabelecido e de acordo com o sistema de produção econômico. O pensamento crítico muitas vezes é deixado de lado, pois, não interessa aos poderes dominantes pessoas que coloquem questionamentos sobre o contexto em que vivem, expondo as “chagas” da desigualdade social e objetivos escusos. A escola é um sistema que se vincula ao Estado, sendo que este possui interesses que não são, necessariamente, os do cidadão (ANEXO IV).

Essa concepção pejorativa de Marx encontra significativo contraponto na perspectiva do filósofo italiano Antônio Gramsci, que amplia a concepção de ideologia em sua crítica a determinadas leituras idealistas ou economicistas de Marx, cujo objetivo seria a construção de uma nova sociedade europeia, socialista. Suas críticas ao marxismo decorreram do fato de que várias interpretações teriam deturpado a originalidade das ideias de Marx diante de diferentes interesses nas posições políticas dos seus leitores e no processo histórico pós-revolução russa.

¹⁶ Na obra *Manifesto Comunista*, originalmente escrita em 1848, Karl Marx afirma: “O executivo do Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios de toda classe burguesa”. (MARX, K; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. Versão eletrônica. Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999, p.10).

¹⁷ Conceito criado por Louis Althusser (1918-1990) cuja ideia central defende que o sistema capitalista precisa de mecanismos fora da fábrica ou da indústria para compor, manusear e qualificar sua força de trabalho. A escola seria um desses instrumentos (aparelho) que, também atua sobre o indivíduo ideologicamente, ou seja, determinando que conhecimentos e comportamentos os trabalhadores devem ter para serem produtivos.

A inexistência de uma sistematização do conceito de ideologia em obra específica, tendo pulverizado em seus escritos apenas elementos sobre ela, fomentaram as distorções a respeito do tema. Isso explica em parte a polissemia de definições em torno dessa expressão construída por intelectuais que o sucederam.

Na obra de Gramsci denominada *Cadernos do Cárcere*, na carta sete, o pensador faz críticas em relação à compreensão de ideologia, estabelecendo que:

Um elemento de erro na consideração sobre o valor das ideologias, ao que me parece, deve-se ao fato (fato que, ademais, não é casual) de que se dê o nome de ideologia tanto à superestrutura necessária de uma determinada estrutura, como às elucubrações arbitrárias de determinados indivíduos. O sentido pejorativo da palavra tornou-se exclusivo, o que modificou e desnaturou a análise teórica do conceito de ideologia. O processo deste erro pode ser facilmente reconstruído: 1) identifica-se a ideologia como sendo distinta da estrutura e afirma-se que não são as ideologias que modificam a estrutura, mas sim vice-versa (...) (GRAMSCI, 1999, p. 237).

Gramsci não desqualifica as ideologias como o fez Marx ao dizer se tratarem de “falsas consciências”, embora não discorde totalmente dele quanto a elas servirem como meio de dominação das classes dominantes em relação às camadas populares. A chave de compreensão dessa nova perspectiva pode ser entendida quando aponta para a existência de ideologias que denominou de *orgânicas* e de outras que são *arbitrárias*. Todas as formas de ideologia seriam legítimas porque emergiriam das relações sociais dadas em uma realidade concreta, ou seja, nas estruturas e superestruturas. Elas constituíram princípios morais com a função de orientar os homens, em cada época, nas ações práticas e no comportamento humano. Entretanto, algumas são direcionadas a manipulação, subserviência (arbitrárias) e outras seriam utilizadas de modo reacionário (orgânicas). Nenhum grupo ou classe detém a posse de uma ideologia, mas a utiliza em momentos necessários como instrumento de manipulação ou reação, ou seja, dependendo do que esteja sendo posto em disputa nas relações sociais adotam-se as ideologias disponíveis como “instrumento de luta”, seja para oprimir ou se libertar da opressão.

Nas palavras de Antônio Gramsci:

É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalísticas, “voluntaristas”. Enquanto são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Enquanto são “arbitrárias”, não criam mais do que “movimentos” individuais, polêmicas, etc (IBIDEM, p.237).

Nesse aspecto, que propõe que as ideologias circulariam entre as diferentes classes na sociedade transcendendo-as, há uma aproximação de Gramsci à perspectiva que Foucault adotará em relação à genealogia que fez do poder, que caracteriza algo que também se exerce, portanto, que muda de mãos entre as classes sociais existentes assim como as ideologias. Esse ponto de vista explica as constantes tensões que põem em jogo o poder em territórios diversos onde se dão as relações sociais. Além disso, retira a convicção de que determinadas classes sociais sempre estarão no poder, pois, desde que as camadas dominadas consigam compor forças opostas de caráter reacionárias, contra ideológicas, as posições na estrutura social podem ser alteradas.

A sensação de que não há modificações na hierarquia social e que as classes privilegiadas permanecem sempre superiores e no poder pode ser explicada pelo fato de que os grupos dominantes, por estarem bem munidos intelectualmente, economicamente e politicamente conseguem ser mais organizados, entram nos campos em disputa com maior vantagem em impor sua visão de mundo, tornando-a hegemônica, ou seja, tem capacidade em disseminar um conjunto de ideias (cultura) aceitas pela maioria. As classes dominadas, continuando a permanecer desorganizadas, estarão sempre em situação de dependência enquanto não construir uma consciência de classe, isto é, contrapor-se hegemonicamente ao poder dos burgueses.

O objetivo maior em Gramsci era justamente buscar que os intelectuais de sua época atuassem de forma orgânica, ou seja, promovessem a organização e o fortalecimento dos trabalhadores para que esses pudessem fazer valer suas visões de mundo de forma revolucionária. Os intelectuais orgânicos, sobretudo os filósofos, deveriam incitar a criação de organizações capazes de atuar num sentido político-pedagógico, capazes de ajudar a população a tornar mais críticas suas atividades já existentes. Sua intenção era a de mobilizar o maior número possível de pessoas para a realização de um projeto que resultasse em maior liberdade e na diminuição da coerção na sociedade. Nisso consiste a sua reformulação da *filosofia da práxis* – originalmente iniciada por Marx.

Para Marx e Gramsci as escolas seriam veículos de sustentação e amplificação das ideias dominantes, colaborando para a manutenção delas enquanto hegemônicas. Porém, a partir de Gramsci podemos presumir que as escolas não estariam fadadas apenas a cumprir esse papel em favor das elites, uma vez que pode haver a oposição de forças ideológicas por parte da comunidade escolar e elas passarem a atuar como polo de resistência, libertação e transgressão dessa lógica de dominação. No entanto, cabe destacar que as reflexões de Gramsci sobre educação e escola situam-se no seu compromisso de construção de uma

sociedade socialista.

As classes dominantes “cooptaram”, por assim dizer, através das ideologias, estruturas essenciais da organização social com objetivo de manter seu poder hegemônico. Apossaram-se da economia, da ciência, da cultura, da política, etc, constituindo redes de poder que substanciam a manutenção de seus interesses de classe. Sendo assim, a educação pode ser arrolada nesta discussão, pois, a ideia de uma escola pública para todos nasceu justamente no contexto capitalista pós-industrial quando passou a haver uma reconfiguração histórica da sociedade. Coube à escola adaptar culturalmente os homens às novas formas de produção que passaram a fundamentar-se em torno do rendimento, porém, essa “educação” deveria “(...) evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho”, através do “ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas” (MARX, 2011, p.36).

Essas “doses prudentemente homeopáticas”, em Marx e Gramsci, dizem respeito a conhecimentos parciais a serem disponibilizados aos estudantes e que deveriam ser compatíveis com os interesses produtivos ascendentes no novo sistema econômico tornado hegemônico. Todavia, esta questão mantém relação direta com a estrutura curricular que atualmente prevalece nas escolas, pois a fragmentação de saberes continua a ocorrer. As grades curriculares, a delimitação de competências e habilidades, os processos avaliativos, as práticas didático-metodológicas, etc, ainda que tenham se modificado de acordo com momentos históricos e culturais, sofrem interferências das ideologias neoliberais, políticas e econômicas, cujas raízes estão fixadas no século XVIII e com ampla repercussão nos séculos posteriores.

Antônio Gramsci, agora em seus *Escritos Políticos*, corrobora com essa questão ao pôr em xeque a forma de se conceber a cultura, determinando:

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com factos ao acaso e desconexos, que ele depois deverá arrumar no cérebro como nas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer altura, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é deveras prejudicial, especialmente para o proletariado (GRAMSCI, 1976, p. 82).

Embora haja uma negação quanto à manutenção de tais parâmetros funcionais para a organização dos currículos, na prática e a aplicação do projeto com os sujeitos da escola reiterou isso, recorre-se ainda, por exemplo, às práticas didáticas e metodologias ancoradas em uma educação bancária e de reprodução, as avaliações continuam a medir a aprendizagem

de forma quantitativa e não qualitativa. A própria discussão sobre quais disciplinas devem compor o currículo é feita, a rigor, de acordo com competências e habilidades que tenham como princípio o mercado e o trabalho e não a condição humana como um todo.

1.2.2. Biopoder e disciplinarização escolar.

Todos esses conteúdos que seu saber lhe revela exteriores a ele e mais velhos que seu nascimento antecipam-no, vergam-no com toda a sua solidez e o atravessam como se ele não fosse nada mais do que um objeto da natureza ou um rosto que deve desvanecer-se na história.

(Michel Foucault)

Na obra *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*, Michel Foucault diz que o homem não seria nada mais do que uma “invenção da modernidade”, pois em seu entendimento ele não teria recebido na era pós-industrial os direitos e as possibilidades que o permitisse se realizar historicamente e culturalmente. Teria havido, portanto, uma ocultação e repressão de aspectos que são próprios no e do homem, fato que o levou a afirmar, infletindo de modo poético que: “pode-se apostar que o homem se desvaneceria, como à beira do mar um rosto de areia” (FOUCAULT, 1987, p.502). Theodor Adorno sugeriu, no âmbito da Escola de Frankfurt¹⁸, na obra *Educação e emancipação*, antes mesmo dos registros do pensador francês, que na era industrial “nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual conforme as suas próprias determinações” (ADORNO, 2006, p.181).

Embora nenhum dos dois livros seja o centro de nossas discussões, ambas as passagens introduzem a perspectiva do *biopoder*, também denominado de *biopolítica*, que diz respeito a um governo sobre a vida das pessoas, negando aos indivíduos desenvolver aspectos próprios de sua efemeridade existencial. Houve, então, uma imposição de subjetividades aos homens que não se deram somente sobre a sua forma de pensar, mas também sobre seu modo de se comportar e agir. Esse fenômeno que recai sobre os indivíduos passa a fazer parte da política do Ocidente, sobretudo, a partir do século XVIII. Biopoder significa tornar a atividade política ou do Estado uma ação de governo sobre a vida biológica dos indivíduos, ou seja, sobre seu comportamento físico a fim de condicionar as suas ações e poder obter um controle sobre eles. Segundo Michel Foucault, na obra *Microfísica do poder*:

Estas coisas, de que o governo deve se encarregar, são os homens, os recursos, os meios de subsistência, o território e suas fronteiras, com suas qualidades, clima,

¹⁸ A *Escola de Frankfurt* é o nome dado ao grupo de pensadores alemães do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, fundado na década de 1920. Entre seus principais membros destacam-se: Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamim.

seca, fertilidade etc.; os homens em suas relações com outras coisas que são os costumes, os hábitos, as formas de agir e pensar etc (FOUCAULT, 1984, p.282).

Ainda que Foucault tenha reconhecido que esse poder disciplinar sobre o corpo tenha existido em outros momentos da história, tanto na antiguidade como na Idade Média, seus princípios fundamentais constituiriam uma invenção do século XVIII. Não por acaso, o aperfeiçoamento dessa nova técnica de governo sobre os homens se desenvolveu juntamente com o nascimento da sociedade capitalista pós-industrial. Assim, para o pensador francês:

Fala-se, frequentemente, das invenções técnicas do século XVIII - as tecnologias químicas, metalúrgicas, etc. - mas, erroneamente, nada se diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los. Nas grandes oficinas que começam a se formar, no exército, na escola, quando se observa na Europa um grande progresso da alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII (IBIDEM, p.105).

O capitalismo, portanto, concebeu uma forma de vida “adequada” para ser vivenciada pelo sujeito, onde o Estado passou a ter uma função biopolítica, qual seja, controlar a vida das pessoas. Isso tornou artificial a existência dos homens, já que ninguém poderia viver a vida de acordo com suas próprias determinações, fato que explica e justifica Foucault ter diagnosticado que os seres humanos seriam uma mera “invenção da modernidade”.

As novas configurações econômicas e políticas estabelecidas a partir do século XVIII trazem a necessidade de produzir corpos dóceis e corpos úteis, em outras palavras, adaptáveis aos novos instrumentos e aparelhos de produção, ou seja, aos interesses econômicos dominantes. Michel Foucault inova em relação aos apontamentos de Marx quando supõe que primeiramente o corpo foi alvo de adestramento e não a consciência dos homens através da imposição de ideologias. Nessa perspectiva de Foucault:

(...) o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política (IBIDEM, p.80).

Para que este projeto de sociedade fosse colocado em curso, várias políticas públicas relacionadas à saúde, à educação, as prisões, ao exército, etc, foram estruturadas para que o corpo do homem moderno fosse atravessado por uma série de mecanismos de controle. A isso

Foucault denomina, na obra *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, microfísica do poder, quando e onde foi “posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças” (FOUCAULT, 1987, p.203).

Seguindo essa *démarche* do mundo industrializado, no Brasil, após a abolição da escravidão (1888) e o estabelecimento da República (1889), não por coincidência quando se inicia o processo tardio de sua redenção a acumulação capitalista, se processa também o estabelecimento das primeiras políticas públicas de “proteção social”. Wanderley Guilherme dos Santos, embora não entre na discussão do controle e da disciplinarização do corpo no exercício do poder, nos traz indicativos de que também em “ares tupiniquins” processou-se esse fenômeno de tênue coação dos trabalhadores. Esse autor informa que:

A prevalência ideológica do *laissez-faire* é, portanto, restrita à área urbana da sociedade, cujas relações econômicas e sociais deveriam pautar-se pelos princípios que regem as organizações sociais europeias no período que vai do início da industrialização às primeiras leis de regulação social (SANTOS, 1998, p.98).

Considerando que as classes dominantes ocupam posições estratégicas no exercício desses micro poderes por conta de sua relação com Estado, o poder não seria alguma coisa que eles possuiriam como assim entendia Karl Marx. Nem a classe dominante, nem o Estado ou qualquer outra coisa detém o poder, pois ele circularia através das relações sociais, podendo inclusive colocar em risco a hegemonia daqueles indivíduos ou instituições que por ora encontram-se em posição superior, caso “pequenos poderes” passassem a ser exercidos por “mãos alheias”. Por isso a necessidade de conhecimento, vigilância e o controle constante dos corpos por parte do Estado para garantir dois objetivos básicos, a rigor, a submissão e a produtividade.

Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 1987, p.29).

É importante destacar que esses objetivos não se cumprem por meio da violência física sobre os corpos ou a alienação de seu pensamento, através das ideologias, como se viu em outros momentos da história, os dispositivos utilizados são tecnicamente mais sutis. Segundo o pensamento foucautiano, sua premissa consiste em “não fazer uso de armas nem

do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física” (IBIDEM, p. 29). Isso só é possível porque desse exercício do poder sobre os corpos são originados saberes que passam a ser reconhecidos como verdadeiros, pois, foram promovidos por instituições vinculadas ao Estado que, em tese, possuem legitimidade de promover o bem estar dos cidadãos.

Aquele que exerce o poder dentro das relações determina o que é verdade, portanto, existem regimes históricos de produção da verdade, tal qual o sistema capitalista iniciado no século XVIII e que, por continuar exercendo o poder-saber sobre os corpos, vem estabelecendo discursos sobre o que pode ser caracterizado como verdadeiro.

Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (IBIDEM, p.31).

Neste contexto elaborado por Foucault, embora o poder estivesse difundido por todo o tecido social, o Estado seria um dos vértices¹⁹ das “redes de poder” que se valeria de sua legitimidade para disseminar práticas e discursos em instituições vinculadas ao Estado, tais como os hospitais, os quartéis, as prisões, às fábricas e às escolas, de modo a regular processos vitais dos seres humanos. Na sua compreensão, como se pôde analisar, o poder sempre se encontra associado a algum tipo de saber que justifica suas ações e que normalmente não são contestados pela sutileza e legitimidade com que agem. Nas palavras de Foucault:

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão, em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito (IBIDEM, p.167).

Nas instituições escolares existiriam atitudes de adestramento do corpo e da mente dos indivíduos, moldando-os conforme seres submissos e disciplinados que apenas cumpririam as normas estabelecidas pelo Estado em favor dos interesses dominantes. Elas seriam talvez os veículos mais eficazes de criar os chamados “corpos dóceis”, sujeitos moldados de acordo com um “saber interessado”, ou seja, inconscientemente subservientes à

¹⁹ Os dois outros vértices estabelecidos por Foucault são o Mercado e a Sociedade Civil.

lógica do poder político e econômico dominantes. Nas observações de Foucault, no texto *Sujeito e o Poder*, as relações de poder no espaço escolar caracterizam-se por perpassar várias instâncias, tais como:

(...) sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido - tudo isto constitui um "bloco" de capacidade-comunicação poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do "valor" de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, In: DREYFUS, H.; RABINOW, 1995, p. 241).

Ao articular às categorias de *Ideologia* em Marx e do *Bipoder* em Michel Foucault, a despeito dos aspectos irreconciliáveis entre eles, propôs-se pensar como o sistema capitalista se impõe, através da escola, tanto sobre a consciência quanto sobre o corpo dos indivíduos. Fala-se de um aparato estrutural de sustentação ao modelo de produção que passou a vigorar a partir do século XVIII e que “cooptou” o Estado, conseqüentemente suas instituições, para consecução de seus interesses econômicos. Os dois pensadores também concordaram, entretanto, quanto à resistência ser inerente a esses mecanismos de dominação. O filósofo alemão, por exemplo, exprime que:

Até agora, os homens sempre tiveram ideias falsas a respeito de si mesmos, daquilo que são ou deveriam ser. Organizaram suas relações em função das representações que faziam de Deus, do homem normal etc. Esses produtos de seu cérebro cresceram a ponto de dominá-los completamente. Criadores, inclinaram-se diante de suas próprias criações. Livremo-los, pois, das quimeras, das ideias, dos dogmas, dos seres imaginários, sob o jugo dos quais eles se estiolam. Revoltemo-nos contra o domínio destas ideias. Ensinemos os homens a trocarem essas ilusões por pensamentos correspondentes à essência do homem, diz alguém; a ter para com elas uma atitude crítica, diz o outro; a tirá-las da cabeça, diz o terceiro e a realidade atual desmoronará (MARX, 1998, p.03).

Foucault, por sua vez, expressou que essa luta contra quem exerce o poder deve ser “tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele”, havendo também a necessidade de que essa resistência “venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente” (FOUCAULT, 1984, p.241). Esse embate constante quando colocado sobre a educação faz com que a escola constitua um *território em disputa*.²⁰

Seguindo essa orientação de resistência motivada por Marx, Gramsci e Foucault, a

²⁰ No segundo capítulo fazemos uma discussão sobre a noção de *território* e como ela nos auxilia a pensar a relação sociedade e escola.

preocupação excessiva com a disciplina e o controle na prática pedagógica, portanto, precisam ser também postas em análise a fim de que sejam problematizadas as concepções e os projetos que sustentam a formação dada aos estudantes e o real sentido de existência da escola. Se olharmos atentamente para a estrutura física e organizacional, bem como curricular das escolas, verificamos que há uma funcionalidade que censura os estudantes tanto no aspecto comportamental como cognitivo.

Ao nos dispor a fazer uma análise das relações de poder que recaem sobre os corpos e o pensamento dos estudantes nas instituições escolares e como isso reflete no ensino-aprendizagem, em especial na escola a qual nos serviu de *locus* na investigação, nos dispomos, também, a estimular a necessidade de resistência. Como nos encoraja Foucault, “usar esta resistência como um catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados. (...) Seus antagonismos e estratégias” (FOUCAULT, 1984, p.234). O ensino-aprendizagem como *prática de transgressão*, em especial no Ensino de Filosofia, se configura como resgate de uma perspectiva pedagógica que abarque uma visão de mundo humanista, subjetiva, criativa, cidadã e que realmente colabore na emancipação dos estudantes. Entende-se que na atual conjuntura, onde o homem está subjugado a variadas formas de imposição, de disciplinamento e embrutecimento, a educação deva ser valorizada enquanto resistência e transgressão.

Adorno, nessa ótica, depositou uma esperança na capacidade da escola pensar e propor soluções para os problemas suscitados no sistema societário vigente. Este pensador nos diz que:

A importância da educação em relação à realidade muda historicamente. Mas se ocorre o que eu assinaléi a pouco – que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens, – de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação (ADORNO, 2006, p.144).

O educador Paulo Freire, na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*, se mostra engajado nessa linha de pensamento ao afirmar que a pedagogia deve deixar espaço para que o estudante construa seu próprio conhecimento, sendo que a escola não deve repassar conceitos prontos. Ele nos diz ainda que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p.52). Antônio Joaquim Severino, no artigo *Do Estatuto Epistemológico da*

Filosofia da Educação: o embate entre reflexão e criação de conceitos, corrobora uma vez mais com essa perspectiva ao dizer que o Ensino de Filosofia deve “buscar o sentido, não descobrir algo que já estava lá, escondido, encoberto, inscrito, mas é construí-lo, doá-lo, desenhá-lo” (SEVERINO, 2015, p.34). Esse ensinamento de Freire e Severino é extremadamente contundente na medida em que trabalhar com conceitos prontos pode esconder “armadilhas”, isso na aquiescência do que a pouco discutimos sobre a atuação das ideologias e do biopoder.

Desta forma, acreditamos que o trabalho da educação como um todo pode e deve servir para compreender a constituição das diferenças e promover o questionamento sobre as “hierarquias” historicamente estabelecidas. Desdobrar esforços para formar grupos contestadores dos valores e das práticas dominantes que hoje estão inscritas na natureza das coisas. Para Antônio Flávio Moreira, no texto *A recente produção científica sobre o currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões*, a educação deve ser capaz de:

(...) formar indivíduos não conformistas, rebeldes, transgressores, comprometidos com a luta contra toda e qualquer opressão. Decorre de considerá-la, em síntese, espaço público em que, em meio a práticas, relações sociais e embates se produzem significados e identidades. Nesse espaço novos tempos podem ser anunciados (MOREIRA, 2001, p.68).

Sabemos que não cabe a escola, muito menos ao Ensino de Filosofia ser a “tábua de salvação” para a realidade social com todas as suas contradições, porém, entende-se que qualquer mudança deverá passar de algum modo por ela e por atitudes filosóficas. Como atestou certa vez o emblemático presidente cubano Fidel Castro: “sem educação, não há revolução possível, sem educação não há socialismo possível, sem educação não há o homem novo de que o Che falava”.²¹

²¹ Discurso pronunciado por Fidel na Cidade Escola Libertad, em 01/09/97, nas comemorações do início do ano letivo em Cuba. In: *Jornal Granma Internacional*, nº17, p.05.

2. ESCOLA E TERRITÓRIO.

2.1. MODERNIDADE E ESCOLARIZAÇÃO DO MUNDO: ORIGENS DA ESCOLA PÚBLICA.

A Revolução Francesa (1789-1799) será nosso ponto de partida para uma reflexão sobre o surgimento da escola pública, pois, com os revolucionários *burgueses*²² pela primeira vez vieram à tona discursos em defesa de uma educação gratuita, cujo acesso estivesse ao alcance de todos. É preciso considerar que nos períodos anteriores, ou seja, na sociedade feudal do medievo (séc. V ao XV) e nos três séculos que se seguiram (XV ao XVIII), a educação estava a cargo da Igreja Católica e se dirigia apenas à nobreza, classe social essa que gozava de inúmeros privilégios, principalmente da isenção do pagamento de impostos os quais despertaram, séculos mais tarde, a indignação da então classe ascendente – a burguesia.

Tendo superado o poder da Monarquia Absolutista e também da Igreja, as aspirações de ascensão econômica da burguesia poderiam ser colocadas em curso, entretanto, precisavam assegurar um poder político conivente e legitimador de seus objetivos. Desta maneira, passam a controlar os principais elementos de organização da vida social – o Estado e a Economia. Assim, a escola pública nasce dos anseios da burguesia, sob a responsabilidade do Estado e com vistas à necessidade de novos saberes, isto é, subjugada aos interesses dessa classe que se consolidará historicamente hegemônica nos séculos subsequentes.

O nascimento da escola pública na modernidade ocidental, portanto, marca também o início da dominação da cultura burguesa (política, econômica, moral, etc.) e a consequente subalternização das culturas periféricas e/ou tradicionais, projeto ideológico instituído sob um discurso de desenvolvimento que beneficiaria a todos. No entanto, hoje se tem ciência de que a implantação desse modelo de educação esteve (e continua estando) calcado em interesses econômicos e políticos que estariam na gênese da sociedade pós-industrial a partir do século XIX, quando há uma emergência em “adequar” minimamente para o trabalho a mão-de-obra a ser utilizada nas fábricas diante do novo modo de produção. Nas palavras de Miguel Arroyo, no artigo *Educação e Exclusão da Cidadania*, a educação passa a ter como meta “racionalizar a vida econômica, a produção, o tempo, o ritmo do corpo. A única educação que tem sentido é a formação e produção da mercadoria trabalho” (ARROYO, 1999, p. 55).

²² A palavra *burguesia* vem de "Burgo", nome atribuído às cidades medievais, habitadas em boa parte por mercadores que foram chamados de burgueses; estes começaram a retomar a urbanização na Europa após a dissipação da ameaça representada pelos povos bárbaros, fato que culminou inclusive com a dissolução do sistema feudal. Essa burguesia comercial, enriquecida pela prática do comércio, foi aos poucos se infiltrando na aristocracia e passou a dominar a vida política, social e econômica a partir da Revolução Francesa, firmando-se no correr do século XIX.

Isso nos mostra que a intenção de estabelecer um sistema de ensino público para as classes populares veio de encontro ao desenvolvimento do modo capitalista de produção, ou seja, com objetivo primordial de preparar os homens para o mundo do trabalho e “adequá-los” as necessidades da nova ordem burguesa. A própria noção de trabalho ganhou nova dimensão: enquanto na sociedade feudal a Igreja Católica atribuía a ele o papel de ocupar o tempo dos homens e com isso afastá-los do pecado, no contexto de domínio da burguesia a ideologia passa a entoar que somente por meio do trabalho o homem se tornava cidadão, o que mascarava as reais intenções da classe dominante em relação à classe trabalhadora. Segundo Ester Bufo, no artigo *Educação e Cidadania Burguesas*, a visão burguesa de que a apropriação do homem sobre as coisas ocorre por meio do trabalho, abole a ideia segundo a qual certas terras e posses pertenceriam, por nascimento, a uma classe privilegiada. Estabelece-se, então, uma primeira versão de *meritocracia* no discurso, onde todos seriam livres e iguais no aspecto jurídico e, portanto, capazes por si mesmos de obter recursos para suprir as necessidades de sua existência. Neste momento nasceria, entretanto, uma nova forma de *servidão social* (BUFA, 1999, p. 17).

Essa questão da “cidadania burguesa” e da meritocracia é tratada também por Wanderley Guilherme dos Santos, onde a denominou como “cidadania regulada”. Analisando a realidade brasileira quanto às primeiras políticas públicas de bem estar social (saúde, previdência social, direitos trabalhistas, etc) nascidas já no contexto da República, verificou que o acesso a esses “benefícios” estatais estavam condicionados ao trabalho, especificamente as ocupações urbanas relacionadas à indústria reconhecidas e definidas por lei. Os “não ocupados” foram condicionados a serem “pré-cidadãos”, como os trabalhadores da área rural e aqueles que exerciam trabalhos informais na área urbana, ou, foram rotulados simplesmente como marginais. Objetivamente, segundo o autor, “os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei” (SANTOS, 1998, p.103).

Aos olhos das classes privilegiadas a educação era também necessária para que pudessem sobressair na luta de classes que se tornou acirrada na França após a Revolução Francesa, sedimentando a primazia de seus valores. Como assim? Oferecer educação para os trabalhadores não os faria compelir forças para combater as ideais do projeto de estado nação-burguês? Para compreender esse fenômeno é preciso reconhecer que em defesa do proletariado se levantaram movimentos revolucionários de cunho socialista como, por

exemplo, a *Primavera dos Povos*²³, que passaram a requisitar escolas para as classes mais pobres. Para que esses movimentos não se radicalizassem, ganharam espaço discursos que apontavam a educação como mecanismo capaz de “suavizar” a contraofensiva dos trabalhadores, ou seja, uma escola pública poderia dar uma instrução ao cidadão para que ele, além de não perceber sua exploração, não pudesse compor força contra a dominação, o que pode ser tratado como uma espécie de “adestramento”, ou, como nas expressões de Ester Bufa, a constituição de um “*cidadão passivo*”.

Ainda de acordo com Bufa:

O discurso pedagógico burguês é, nessa época, claro: uma educação de base para todos porque há uma igualdade natural entre os homens, educação essa que forma o cidadão. Trata-se de uma educação nivelada, porque o trabalho na manufatura foi nivelado. Como se viu, a nova ordem na manufatura não exige o trabalhador qualificado, mas, sim, o trabalhador disciplinado, disposto ao trabalho diligente e à frugalidade (BUFA, 1999, p. 22).

Miguel Arroyo reitera essa perspectiva da autora sobre a educação ao afirmar que “a submissão das camadas inferiores não era um fato, mas uma forma de propaganda ideológica da minoria dirigente civilizada”. Ele continua sua reflexão afirmando que as classes superiores tinham nas inferiores uma espécie de “manancial de riqueza”, porém, precisavam continuar ignorantes quanto ao seu poder, devendo ter suas ações políticas julgadas como irracionais e serem privadas dos espaços de poder, tal qual das decisões políticas. Por esse motivo, o autor considera que a educação, tanto naquele momento de ascensão da burguesia como hoje, não pode ser discutida somente a partir de questões pedagógicas, devendo ser feita sob um olhar que contemple as questões políticas (ARROYO, 1999, p. 47).

A rigor, seja a escola pública criada para compor mão-de-obra barata, dominar ideologicamente a classe trabalhadora ou, ainda como nos propôs Foucault, atuar como mecanismo do *biopoder*, fato é que ela não foi postulada para cumprir uma função social, qual seja, a construção do conhecimento. Além disso, a educação promovida pelo Estado atuaria como modo de acirrar as desigualdades sociais e como instrumento de manipulação das classes populares. Por esse motivo Arroyo caracteriza esse modelo de educação como “*utopia*”

²³ *Primavera dos Povos* se refere a vários movimentos revolucionários de caráter *liberal, nacionalista e socialista* que irromperam pela Europa entre 1848/1849, recebendo forte influência da Revolução Francesa e, por isso, causaram grande temor nas monarquias absolutistas europeias. Desta forma, os países que ainda mantinham governos absolutistas e eram considerados potências do continente (Áustria, Império Russo, Prússia e Reino Unido) instituíram, em 1815, o *Congresso de Viena* (Capital da Áustria na época). Passado o Período da *Era Napoleônica*, que foi de 1799 a 1815, o principal objetivo do Congresso de Viena era restaurar a antiga ordem monárquica antes da Revolução Francesa, sendo que as monarquias que haviam sido abolidas foram restauradas, e políticas repressoras voltaram a ser aplicadas à população.

pedagógica”, onde enfatiza que “(...) a tarefa do Estado liberal era manter e impulsionar a sociedade liberal, que não era essencialmente uma sociedade democrática nem igualitária” (IBIDEM, p.72).

Os primeiros pensadores a identificar e a se opor quanto a essa forma de dominação instituída pela classe burguesa por intermédio da educação estatal foram Marx e Engels, que inferem o seguinte:

Desde o princípio viu-se que o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante. [...] Nestas circunstâncias, o aparato escolar apresentava vantagens óbvias e que foram imediatamente aproveitadas pela burguesia (MARX; ENGELS, 2011, p.18).

É importante esclarecer que ambos eram defensores da criação de uma escola pública e gratuita para todos, entretanto, no entendimento deles ela deveria estar sob a interferência limitada do Estado e ser totalmente livre dos dogmas da Igreja Católica. Eles estavam cientes de que o Estado possuía laços estreitos com as ideias capitalistas burguesas e seria tendencioso ao interferir nela para além do subsídio financeiro e a supervisão do emprego dos recursos. Na perspectiva desses pensadores alemães:

Isso de educação popular a cargo do Estado é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente; as matérias de ensino etc. e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado [...], e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! (IBIDEM, p.129-130).

Esse papel submisso cumprido pela educação pública em relação ao compromisso com a manutenção da cultura e da economia burguesas pode ser percebido de forma prática no documentário *Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco*²⁴, onde é mostrado que através de como se educa as crianças é possível alterar em apenas uma única geração antigos hábitos culturais. O documentário problematiza como a forma de vida tradicional dos indianos é alterada quando, a partir do século XIX, os Estados Unidos passou a impor seu método de educação sob a pretensa política de melhorar a qualidade de vida das comunidades locais. Entretanto, o processo é devastador, pois, além de não conseguir melhorar as condições de vida dessas comunidades, uma vez que não deu a elas condições de

²⁴ BLACK, Carol. Produzido nos Estados Unidos e na Índia em 2010 (64 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Xux89-8MX4>.

trabalho dignas, fez com que houvesse a dissociação da identidade das mesmas, desagregando laços comunitários e sociais tradicionais.

O projeto ocidental de educação escolarizada imposta às comunidades asiáticas, como apresentado no documentário, corresponde a um processo de instrumentalização com foco no controle dessas populações e seus territórios. Verifica-se que a visão que os burgueses tinham da escola pública como possibilidade de tolher forças opostas no início do século XIX, ou seja, contrárias à dominação, bem como qualificação de mão-de-obra barata, foram extremamente eficientes aos objetivos do imperialismo ocidental sobre comunidades africanas e asiáticas da época. Quando a ambição dos burgueses ganhou à esfera global, se tornou algo ainda mais importante subjugar povos localizados geograficamente mais distantes, sendo que a escolarização torna-se recurso adequado para essa finalidade.

A escola pública de hoje continua reproduzindo os interesses das classes dominantes, permeada de jogos de poder que a atravessam sob orientação do projeto de estado nação-burguês. Continua promovendo desigualdades sociais e formando os estudantes de forma fragmentada e muitas vezes negando seus pertencimentos culturais e comunitários. O dilema está no fato de que parte da comunidade escolar não consegue compreender como se institui esse processo de dominação através da educação pela efemeridade com que as intervenções do Estado são efetivadas. Exemplo disso são projetos de “inocente” aparência que governos como o do Brasil têm tentado impor para as escolas, que se inscreve sob o título de “*Escola sem Partido*”. Essa proposta em específico é exatamente a faceta do poder que pretende eliminar atitudes de resistência e transgressoras que ousam desnudar a tessitura dos jogos de poder.

Sobre isso Miguel Arroyo afirma que:

A educação moderna vai se configurando nos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens. Percebe-se uma constante: a educação passa a ser encarada como o santo remédio, capaz de tanto tornar súditos cidadãos livres, como controlar a liberdade dos cidadãos. Nos últimos séculos, a distribuição da dose de educação passa a estar condicionada ao destino de cada indivíduo na nova ordem social e à dose de poder que os diversos grupos sociais vão conquistando (ARROYO, 1999, p. 36).

É preciso, portanto, estar ciente de toda a conjuntura instituída historicamente para compreender que há um interesse das elites e do próprio Estado sobre o que se faz na escola, porque disso depende a perpetuação no poder daqueles que lucram com a permanência das

desigualdades sociais e com a divisão social entre ricos e pobres. Qualquer discussão que envolva a construção da sociedade moderna, portanto, implica na condição *sine qua non* de pensar a educação, pois, como propõe Arroyo, por meio da escola é possível compreender fenômenos como: a exclusão da cidadania, a condenação das camadas populares à condição de incivilizados, de “inadequados” como sujeitos de política e da história, a justificação legítima da repressão e desarticulação das forças populares por insistirem em agir politicamente fora dos dogmas definidos pelas elites “civilizadas” como o espaço da liberdade e da participação racional e harmônica (IBIDEM, p. 40).

2.2. O CONCEITO DE TERRITÓRIO E SUA RELAÇÃO COM O PODER.

A escola pública, como se procurou sustentar anteriormente, não é um ambiente desinteressado, pois, desde o seu surgimento na modernidade ocidental foi idealizada com objetivos de dominação, ou seja, como um espaço que garante a manutenção de um poder opressor nas mãos das camadas sociais superiores através da imposição de “falsas consciências” (ideologias) que alienam os estudantes quanto sua existência real no mundo, como nos propôs Marx, ou, onde essas mesmas classes dominantes exercitam o poder como dispositivo de opressão a partir de um controle sobre os corpos dos estudantes, posição defendida por Foucault. Tanto uma quanto a outra correspondem a mecanismos de coerção que condicionam a capacidade de pensamento e de ação dos estudantes como possíveis empregáveis. Lembrado que nos dois casos há a anuência do Estado, fato que faz com que esses processos de dominação que atravessam a educação se tornem legítimos.

Contudo, seja para a manutenção ou para o exercício do poder dentro das relações sociais, esses mecanismos de dominação encontram resistências de atores e grupos que pleiteiam outra finalidade para a educação, bem como outras instituições sociais ligadas ao governo. Manuel Castells, no livro *O poder da identidade*, denomina a natureza contestatória desses atores como uma “identidade de resistência”, a qual surge:

Criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas ou estigmatizadas, pela lógica da dominação, construindo assim, trincheiras de resistência e sobrevivência, com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade (...) (CASTELLS, 2008, p.24).

Assim, diante das contradições que emergem das escolas enquanto fenômenos de seu iminente uso técnico, ou seja, de suas intencionalidades enquanto infraestrutura de organização do espaço geográfico, no bojo do sistema capitalista burguês, advém à

necessidade de analisarmos criticamente a escola com fundamento no conceito de *território*, amplamente desenvolvido nos estudos do geógrafo brasileiro Milton Santos. Neste intuito, consideramos premente a priori discutir a definição de território a partir da perspectiva miltoniana e, posteriormente, pensar a educação e a escola no e como território, dialogando com as contribuições de Miguel Arroyo.

De maneira genérica, o conceito de *território* refere-se a um espaço específico que se encontra sob o monopólio de um animal (s), uma pessoa (s), organização ou instituição. Já na compreensão das Geografias Humana e Política passou a caracterizar um espaço sob a soberania exclusiva do Estado. Entretanto, foi com a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica, onde essa discussão ganhou novos contornos, que a noção de território identifica-se como sendo o resultado das tensões entre o *espaço* e o *poder*. A diferença é que para a Geografia Tradicional o poder do Estado sobre o espaço seria o único a existir, frente à concepção da Geografia Crítica que passou a aceitar a existência de outras formas de poder na disputa pelo espaço, que não somente a do Estado, como a do mercado, por exemplo.

Milton Santos alinhou-se às perspectivas das geografias Crítica e Humana, porém, não se curvou a elas ao buscar por novos parâmetros teóricos para a Geografia por acreditar estar havendo uma decadência epistemológica dessa área de conhecimento sob as influências dos estudiosos franceses, diante de crenças em conceitos tomados como verdades absolutas e aplicados sem os mínimos critérios de diferenciação em realidades completamente distintas. Naquela que é conhecida como sua primeira obra de expressão, *O trabalho do Geógrafo no Terceiro Mundo*, tem-se a seguinte inferência:

É preciso, sobretudo, que não nos deixemos levar pelas soluções de facilidade, que consistem em transcrever de um continente para outro, de um meio para outro, noções que vindas da mesma fonte ou da confluência das mesmas causas, conservam a mesma denominação, mas perdem a sua capacidade de definir pelo próprio fato de migrarem (SANTOS, 1978, p.46).

É oportuno destacar que Milton Santos se encontrava na França, estudando e lecionando no final da década de 1960 e nos anos 1970, sendo que sua primeira obra, a pouco citada, foi publicada em Francês, *Le Métier Du Géographe*, em 1971, posteriormente traduzida para o português em 1978. Associá-lo ao movimento do maio francês de 1968, que introduziu as *práticas políticas da transgressão* como mecanismo de resistência à hegemonia capitalista disseminada por várias esferas da vida social, inclusive em termos de educação, parece ser plenamente possível. Sua obra da maturidade intelectual, *Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal* (2001), se aproximou

epistemologicamente das aspirações dos expoentes da luta francesa por ansiar outra sociedade e outra cultura.

Tornado expoente dos estudos da Geografia no Brasil e reconhecido justamente por flertar teoricamente com áreas de conhecimento como a Filosofia e a Sociologia, ambas envolvidas nos episódios de maio de 1968, revisitou a noção de território amparado em novos suportes teórico-metodológicos. De acordo com sua percepção, o *território* está vinculado a uma relação intrínseca entre o *espaço* e a materialização de *redes de poder*, ou seja, na medida em que se observa o exercício de determinado poder (uso técnico-racional) sobre um espaço específico ele se transforma em território. O processo de desenvolvimento e interferência de certo poder sobre o espaço é denominado, neste contexto, *territorialização*.

Como ocorre o processo de territorialização em si, quando se coloca em confronto o espaço e o poder, não é o essencial dos apontamentos de Milton Santos, vez em que a própria Geografia Crítica dos franceses já trazia essa compreensão. Em nossa avaliação, o escopo de seu trabalho sobre esse conceito encontra-se ancorado: 1º) na constatação de que o sistema capitalista “suplanta” o Estado no estabelecimento das redes de poder; 2º) na identificação de que a forma como se exerce esse poder corresponde a algo perverso para indivíduos das camadas inferiores; 3º) na defesa da necessidade de resistência e transgressão quanto à imposição de valores neoliberais para o terceiro mundo.

É importante situar que existem vários outros aspectos relacionados à reconfiguração dada por Milton Santos ao conceito de território aos quais não faremos menção por entender não ser este o objetivo da discussão. Interessa-nos o recorte que traz consigo um aporte filosófico e sociológico em contribuição para a compreensão das causas e consequências quanto às desigualdades sócioespaciais que estas relações de poder promoveram e continuam a suscitar no decorrer do processo de dominação de determinado lugar. Portanto, alguns de seus apontamentos conversam plenamente com as problemáticas levantadas e os objetivos do nosso trabalho, sobretudo, no que se refere à identificação das infraestruturas que ao movimentar a vida social promovem fenômenos sobre as mais diferentes instâncias na vida social – inclusive na educação que se encontra no horizonte de nossa investigação.

Nesse trabalho de refinamento do conceito de território, a perspectiva miltoniana expõe a necessidade de não se falar do território em si, mas do *uso do território* como objeto de análise, ou seja, assumir metodologicamente uma visão mais abrangente sobre a dinamicidade e a totalidade da regulação do espaço. É possível estabelecer que esse seu olhar filosófico sobre a realidade se insere em um plano Ontológico, pois, pretende transcender a coisa em si e contemplar determinados aspectos da existência do homem (e do homem no

mundo/espaco) sob circunstâncias contingenciais e mutáveis. Talvez por isso tenha feito ressalvas quanto à epistemologia dos estudiosos franceses no entendimento do espaço geográfico, inclusive de modo similar ao que Marx fez em relação aos ícones do pensamento filosófico alemão, bem como o que propôs Foucault diante do que considerou serem equívocos da tradição marxista.

As relações de poder constroem-se e se desfazem em uma dialética cujos fenômenos tornaram-se complexos na medida em que o capitalismo foi se consolidando como modelo de produção predominante e o Estado diminuiu e/ou alterou sua função e participação na organização social, econômica, política, entre outros. Apesar de muitos autores fomentarem a morte do Estado diante do avanço liberal capitalista, Milton Santos afirma, contraditoriamente, “seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais difícil” (SANTOS, 2001, p. 19).

Essa disseminação de poder sobre os espaços sob a ordem hegemônica do liberalismo/capitalismo, que inclusive esvaziou o papel do Estado quanto à diligência para com as pessoas, gerou territórios com profundas desigualdades sociais, uma vez que a forma como o poder do capitalismo atua sobre o local age a partir da criação de uma espécie de dependência, ou seja, agentes, que Milton Santos chama de “agentes da economia internacional”, investem altas somas de dinheiro no estabelecimento de redes modernas (infraestruturas) que possam servir de reprodução a política econômica capitalista.

É possível exemplificar essa proposição retomando o que ocorreu nas comunidades tradicionais indianas quanto ao processo de escolarização, discutido no documentário *Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco*, levado a efeito pelos Estados Unidos. O documentário problematiza como a forma de vida tradicional dos indianos foi alterada quando, a partir do século XIX, os Estados Unidos passou a impor seu método de educação ocidental, sob a conivência de autoridades políticas da Índia, sob a pretensa intenção de melhorar a qualidade de vida das comunidades locais, quando na verdade seus objetivos reais tinham em mente reproduzir suas vertentes culturais (econômica, política, etc) com fins de dependência e dominação. Mais adiante será aberto um espaço para discutir especificamente esse processo de *territorialização* no espaço escolar a partir da concepção dela como infraestrutura do sistema capitalista.

Na obra, *O Brasil: Território e sociedade ou início do século XXI*, Milton Santos e Maria Laura Silveira reiteram essa estratégia do sistema capitalista em criar mecanismos estruturais no interior do tecido social comprometidos com a manutenção do poder

hegemônico:

O peso do mercado externo na vida econômica do país acaba por orientar uma boa parcela dos recursos coletivos para a criação de infraestruturas, serviços e forma de organização do trabalho voltados para o comércio exterior, uma atividade ritmada pelo imperativo da competitividade e localizada nos pontos mais aptos para desenvolver essas funções. Isso não se faz sem uma regulação política do território e sem uma regulação do território pelo mercado. É desse modo que se reconstruem os contextos da evolução das bases materiais geográficas e também da própria regulação. O resultado é a criação de regiões do mandar e regiões do fazer (SANTOS, 2001, p. 21-22).

Desta forma, com a ascensão do capitalismo ocorreu à articulação do espaço local em vários aspectos da vida social com o mundial – fato que fez nascer à globalização, pois, cada vez mais se viu a interferência de poderes externos sobre determinada localidade. Milton Santos expõe e questiona os efeitos nocivos causados por esse processo voraz de sobreposição do mundial, cujos poderes se sobressaem, sobre o local. Sobre esse processo de territorialização ele o rotula como “perverso”.

A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização (SANTOS, 2001, p. 20).

No mesmo livro, articulou um pensamento sobre a necessidade de produzir resistências, pautadas na “emergência de uma cultura popular que se serve dos meios técnicos, antes exclusivos da cultura de massas, permitindo-lhe exercer sobre esta última uma verdadeira revanche ou vingança” (IBIDEM, p.21). Em se tratando dessa expectativa sobre a escola e a educação, enquanto infraestruturas importantes de regulação social, persevera uma urgência de as tornarmos como territórios cujos compromissos sejam com a condição humana e sua interação com a realidade social.

No processo de realização da pesquisa participante, em especial durante as entrevistas que os estudantes executaram com pessoas da comunidade em várias regiões da cidade de Mallet, com os dados coletados por eles como conteúdos das aulas de Filosofia para analisar o território em que vivem, ilustra a emergência da escola se voltar para seu território, para a realidade social em que está inserida. Cabe dizer que essa intervenção no contexto da aplicação do projeto foi bem recebida pelos estudantes e proveitosa em termos dos resultados que trouxe.



Ilustração 1 – Visita dos estudantes em famílias da comunidade para realizar entrevistas.

A fusão de saberes que, de modo especial, essa prática metodológica permitiu ao relacionar a escola e a sociedade, demonstra que há benefícios ao processo de ensino aprendizagem quando os estudantes são colocados em movimento e interagem com a comunidade. Acredita-se que essa aproximação relativiza a escola quanto à formalidade de seu trabalho, tanto em relação ao currículo como de comportamento e, por conseguinte, aproxima os estudantes da realidade garantindo-lhes uma formação que abarca também questões éticas e políticas.

Nas palavras de Miguel Arroyo, no artigo *Escola e movimento social: Relativizando a escola*, a escola “é uma das instituições mais totais, depois da família, onde se pode desenvolver a abertura de pensamento, a rapidez de percepção, a capacidade de brigar por seu espaço” (ARROYO, 1989, p.20). Ainda fazendo uso das premissas constantes no artigo de Miguel Arroyo:

(...) a escola pode instrumentalizar para as lutas do povo. É fundamental que um trabalhador saiba ler e escrever. E não apenas isso. É necessário que os setores populares tenham tempo e espaços para pensar de maneira sistematizada, conhecer a história de nossa formação, entender e dominar o saber. A escola popular pode ser esse espaço, por vezes tem sido é, devido à pressão do povo e dos profissionais da escola (IBIDEM).

O conhecimento produzido através dessas circunstâncias traz uma consciência ao educando sobre o que ocorre a sua volta, cujas mudanças somente poderão se dar a partir desse reconhecimento. O educador Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido*, já há tempos ensina que a "educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo" (FREIRE, 1987, p. 87).

2.3. “TERRITORIALIZAÇÃO” DO ESPAÇO ESCOLAR.

Na dialética relação escola e sociedade, paulatinamente o espaço escolar tem sua territorialização marcada pelas interferências das redes de poder presentes na sociedade, em especial com fortes influências dos detentores dos meios de produção e que contam com o respaldo do Estado. Estas influências encontram resistências, mais ou menos orgânicas em segmentos da comunidade escolar, da sociedade organizada e por intelectuais que tentam contrapô-las com outros poderes. É importante pontuar que esse embate entre poderes antagônicos ocorre tanto na produção da vida material como imaterial, ou seja, abarca desde os elementos palpáveis e concretos até os saberes e os modos de fazer. No que tange a escola é possível verificar a presença dessas interferências, pois, a própria arquitetura e organização física da escola obedecem a critérios do poder por meio do controle, da vigilância, discussão essa que foi inclusive debatida com os estudantes na aplicação do projeto e que serão analisadas em termos de seus resultados no capítulo seguinte, por meio da perspectiva do *panóptico* de Bentham e Foucault. Da perspectiva imaterial, a questão da organização curricular é o principal motivo de embates, pois, não há consenso sobre quais conhecimentos se devem dar primazia e com quais objetivos devem ser trabalhados.

A escola tornou-se uma das infraestruturas que servem ao sistema capitalista, porém, não há o entendimento pleno da comunidade escolar sobre as problemáticas que isto envolve, seja quanto ao modelo de sociedade que estamos reproduzindo, seja quanto ao papel do conhecimento e da cultura na formação humana. Na verdade esse desconhecimento é compreensível do ponto de vista em que a maioria da população não consegue identificar as contradições imbricadas na própria natureza do capitalismo, quiçá evidenciar fenômenos mais tênues e que exigem maior desprendimento reflexivo. Não há nada de estranho nisso, apenas a constatação de que na prática a força ideológica do projeto iluminista burguês-capitalista e os poderes hegemônicos instituídos por ele continuam tendo êxito e orientando a produção da cultura, principalmente no tocante ao conhecimento.

O próprio Milton Santos, ao analisar a globalização como subproduto do capitalismo, considera existir uma percepção enganosa sobre o progresso trazido por ele e que mascara sua nocividade quanto às desigualdades sociais. É o que chama de visão do “*mundo enquanto fábula*”, ou seja, é a forma como nos fazem vê-lo a partir de discursos que enaltecem os “benefícios” trazidos pela globalização a todas as nações do planeta. Entretanto, Santos considera existir em paralelo outras duas visões da mundialização, a saber, o “*mundo como perversidade*”, dado pelo mundo como de fato ele é na realidade, sendo que na prática as

“benesses” da globalização não atingem um quarto da população e o “*mundo como ele poder ser: uma outra globalização*”, onde almeja a construção de relações mais humanas a partir da solidariedade entre os indivíduos (SANTOS, 2001, p. 18).

Fazer a discussão sobre a questão da territorialização do espaço escolar, a rigor implica pressupor um embate entre e como se situam diante dessas três visões de mundo. Infelizmente, a que se admitir que parcela significativa da comunidade escolar encontra-se ideologicamente entorpecida pelo “mundo enquanto fábula”, isto é, pela eficiência dos discursos que enobrecem a geopolítica econômica capitalista.

Independente disso, rotineiramente vê-se aflorar opiniões inconformadas com essa realidade utilitarista e controladora, ao mesmo tempo desumana que se coloca sobre a educação. São expressões do surgimento das “identidades de resistência” as quais defendeu Manuel Castells, ou, de “resistência dos oprimidos” como reitera a autora Giselle Moura Schnorr no artigo *Educação e escola: um olhar desde o território*, quando faz a seguinte afirmação:

O capital em sua natureza destrutiva a anti-humana reserva para si os melhores pedaços do território global e deixa os restos para os outros. Mas esse caráter destrutivo contém sua contradição, que é a resistência dos oprimidos presentes em cada território. A educação e a escola pública são territórios políticos e culturais de contradições, de forças que tanto representam a conservação como a contraposição, a disputa ideológica, política e cultural contra os ‘donos do poder’ (SCHNORR, 2012, p.96).

Não é possível acreditar que os muros das escolas barrem qualquer interferência externa, ou, impeçam que o que é produzido dentro dela ganhe as ruas. As circunstâncias e as relações sociais estão na escola e a escola não se encerra em seus muros, mas passam de um lado a outro, acarretam conflitos e aprendizagens que nos indicam que ela constitui um *território em disputa*. Isso representa em certo sentido um bom sinal, significa que há uma luta para que certos poderes não sejam sedimentados sobre esse espaço, fazendo com que o processo de territorialização permaneça sempre em aberto e, portanto, permitindo mudanças.

2.3.1. Territorialização do currículo escolar.

De acordo com Miguel Arroyo, a disputa mais evidente que envolve as instituições escolares se coloca sobre o currículo, ou seja, quais conhecimentos devem ser ensinados e como devem ser ensinados. Levando em consideração o que disse Milton Santos sobre a existência de infraestruturas criadas pelo sistema capitalista para disseminar seu poder, há

consenso de que a escola pública foi conscientemente criada para cumprir este fim, existindo permanentes tentativas de controle sobre quais saberes são úteis e devem ser desenvolvidos e quais precisam ser marginalizados no processo de escolarização. Sabe-se também haver um culto ao conhecimento técnico-científico nas sociedades modernas, visto que ele seria a mola propulsora de um progresso sob a crença no crescimento da economia, cujo monopólio encontra-se nas mãos das camadas superiores. Desta forma, excluem-se do conhecimento as experiências de vida dos grupos periféricos que compõe a totalidade da realidade social. Arroyo, em sua defesa de que toda experiência social produz conhecimento, no livro *Currículo: território em disputa*, critica o fato de que “os únicos reconhecidos como capazes de produzir teoria pedagógica e conhecimentos válidos são pequenos coletivos distantes da prática cotidiana” (ARROYO, 2013, p. 116).

Essa questão problematizada por Miguel Arroyo reforça a perspectiva amplamente defendida por Bernard Charlot sobre o fracasso escolar de estudantes dos meios populares, pois, seus modos de vida não são contemplados entre os conhecimentos priorizados pelos currículos nas escolas, fazendo com que o ensino-aprendizagem não tenha sentido para eles, já que não se veem como parte da história. Esse fracasso não pode ser dimensionado somente pela reprovação constante ou pela evasão escolar, mas pela criança ou adolescente cumprir a vida escolar, obter um diploma sem que isso represente a apreensão de saberes essenciais para o reconhecimento de sua condição humana no mundo. “Passarão anos, na educação fundamental, completarão a educação média e sairão sem saber nada ou pouco sobre si mesmos (...)” (IBIDEM, p. 262).

Miguel Arroyo, ao mencionar aqueles que denominou como tendo seus “rostos apagados”, aponta que:

Será fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam. Que seu passado perca relevância. Pior, que as novas gerações não se impressionem com essas desaparecimentos, com as ausências de tantos sujeitos, de tantas histórias e de tantos coletivos que também fazem parte da nossa história (IBIDEM).

Contudo, a necessidade de repolitizar-se quanto a essa perspectiva da atuação do poder do sistema capitalista sobre os currículos das escolas faz com que haja, por parte de alguns membros da comunidade escolar, o prelúdio para uma disputa político-pedagógica. Ela se configura como uma luta pelo direito de saber-se, ou seja, que a autoimagem dos coletivos marginalizados, por exemplo, indígenas, negros, homossexuais, do campo e das periferias,

entre outros, sejam respeitados na conformação de suas identidades positivas. Miguel Arroyo pondera que o direito de saber-se enriquece os conhecimentos, pois, segundo seu entendimento:

Este se dinamiza, se alimenta das indagações mais instigantes que vêm das experiências sociais. Os sofrimentos, as lutas e resistências dos coletivos populares por afirmarem-se na história como existentes são as experiências sociais mais densas em indagações e em significados de nossa história social, intelectual e cultural e entrelaçam as histórias desses coletivos com os processos de produção do conhecimento. Nessas vivências produzem seus saberes de si, alimentam seus valores, suas identidades que transmitem a seus (suas) filhos (as) e que levam às escolas, ao currículo e à docência como indagações não só deles, mas da condição humana (IBIDEM, p.266).

Nessa discussão sobre o fenômeno da “territorialização” no espaço escolar, cabe localizar o Estado como legitimador da estrutura curricular que exprime interesses intrínsecos das classes dominantes e é imposta verticalmente. Há, portanto, dentro dessa proposta de recuperar a importância histórica dos agrupamentos humanos marginalizados em termos de produção do conhecimento e a valorização dele nos currículos das escolas públicas, uma necessidade de insistir nas lutas para continuar abrindo fissuras no Estado para que se minimizem as dicotomias entre: ricos e pobres, brancos e negros, campo e cidade, etc. Essa resistência não tem se mostrado inglória, pois, nessa disputa pelo território da escola e da educação muitos avanços tem ocorrido, tais como: a instituição de escolas indígenas, quilombolas e do campo; criação de cotas para universitários negros e/ou oriundos de escolas públicas; educação de jovens e adultos; a inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia na grade curricular das disciplinas do país.

Inclusive, para que se possa ter a real dimensão do constante processo de territorialização curricular, especificamente no Brasil, pode-se reportar as modificações na estrutura das disciplinas oferecidas no Ensino Médio, onde em um curto espaço de tempo, a partir de 1964, tanto a Filosofia como a Sociologia entraram e saíram da grade curricular comum das escolas. É importante atentar-se para o fato de que a motivação para tais mudanças foram às tensões entre visões políticas e econômicas distintas em cada período histórico. Na Ditadura Militar (1964-1985), onde houve um alinhamento maior dos gestores com a ideologia capitalista, ambas as disciplinas foram retiradas do currículo, não somente para evitar um pensamento crítico insurgente, mas principalmente porque a grade curricular precisava estar o máximo possível voltada para a questão econômica na formação de trabalhadores e de uma sociedade do rendimento. Já em governos posteriores, no final dos anos 2000, quando as pressões por uma nova orientação curricular encontrou maior abertura,

a Filosofia e a Sociologia voltaram a compor parte dos conhecimentos tidos como importantes para os estudantes. No entanto, recentemente, uma nova reorientação político-ideológica tornou a excluí-las da composição da grade curricular comum.

As mudanças constantes nas propostas curriculares das escolas públicas não se tratam de meros formalismos ingênuos, pois revelam a submissão do Estado ao poder dos grupos dominantes e que precisa ser disseminada por todo o tecido social, perspectiva que inclusive foi defendida nos estudos de Foucault (1987). Isso também vem de encontro com a constatação de Milton Santos, no seu engajamento com a Filosofia e a Sociologia, de que a escola seria uma das infraestruturas utilizadas pelo sistema capitalista para continuar exercendo o poder.

Neste sentido também se inscreve a atualidade da preocupação de Marx (2011), exposta em meados do século XIX, dada por uma desconfiança da interferência do Estado quanto aos direcionamentos da educação, já que deveria se propor ao financiamento e a fiscalização da aplicação dos recursos, mas não o de definir unilateralmente aspectos pedagógicos como, por exemplo, a determinação dos currículos já que há uma tendência dele (Estado) “apadrinhar” manifestações culturais de coletivos sociais específicos em detrimento a outros que também compõem a realidade social.

Retomando a discussão do capítulo anterior sobre um ensino que preze pelo conhecimento em sua totalidade, contribuindo para que estudantes tenham uma compreensão de si e do mundo, é premente trazer para o currículo das escolas as experiências de vida dos grupos historicamente desprivilegiados. Há uma resistência dentro e fora da escola para, apesar da presença onipotente do Estado, encontrar brechas transgressoras a fim de dar aos estudantes uma formação que para além do conhecimento técnico-científico, útil ao reducionismo econômico da vida das pessoas, esteja comprometido com uma visão de mundo mais abrangente – mais próxima da heterogeneidade da prática cotidiana. São essas tensões entre poderes antagônicos sobre o conhecimento que fazem do currículo um *território em disputa*.

No contexto do trabalho que foi desenvolvido com os estudantes, procurou-se fazer a seleção dos conhecimentos, tais como: as origens e funções da escola em diferentes contextos históricos; a instituição escolar e as relações de poder; Foucault e a sociedade disciplinar; *Capital Cultural* e *Habitus* em Bourdieu, bem como as atividades diferenciadas como: redação de cartas, confecção de maquetes, observação da escola e seu entorno na tentativa de identificar mecanismos de controle e de poder, entrevistas com pessoas da comunidade, relacionando esses temas de modo que eles exercitassem um diálogo constante com o

território em que se situa o Colégio Estadual Professor Dario Veloso. Isso foi feito com objetivo de proporcionar um exercício de aprendizagem significativa da Filosofia ao transgredir, não somente em questão de conteúdos, mas no modo como este ocorreu, ou seja, olhar com e sobre o território intracurricular e extracurricular.

2.3.2. Territorialização do regimento e arquitetura da escola.

Nas escolas observa-se uma espécie de *organização panóptica*, isto é, uma disposição dos espaços e das normas com vistas a se exercer controle sobre o comportamento da comunidade escolar, sobretudo dos estudantes. O conceito de panóptico foi originalmente pensado por Jeremy Bentham como um mecanismo aplicável ao controle do comportamento dos prisioneiros nos cárceres através da construção de prisões cujos projetos arquitetônicos tornava possível exercer sobre os presos uma vigilância constante, sem que o observador pudesse ser visto. Na iminência de estarem sendo vigiados, mesmo sem ver quem os vigia e sem sequer ter certeza de que o observador realmente se encontra em atuação, permanecem seguindo as determinações por receio das punições. Segundo a análise de Foucault, a eficácia do poder está no fato de que quando o sujeito sabe que se encontra submetido a um campo de visibilidade, “retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição” (FOUCAULT, 1987, p.225), segundo a análise foucaultiana.

Contudo, uma ampliação na utilização do conceito através dos estudos de Michel Foucault, tornou possível analisar outras instituições submetidas a essa mesma “lógica ordenadora” do Estado – como a que se vê nas instituições escolares públicas. Essa nova forma de se exercer o poder representa uma sofisticação dos dispositivos de controle e da disciplina, bem como de punição em relação aos que se tinha em momentos históricos anteriores, pois, como nos explica Foucault:

(...) não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente à observância das receitas. Bentham se maravilha de que as instituições panópticas pudessem ser tão leves: fim das grades, fim das correntes, fim das fechaduras pesadas: basta que as separações sejam nítidas e as aberturas bem distribuídas (IBIDEM).

Seguindo o fluxo histórico, as instituições vinculadas às políticas estatais não mais recorrerem à rigidez do estilo arquitetônico do panóptico de Bentham, conjuntura que não

inviabiliza a permanência de uma organização panóptica nesses espaços, bem como a reestruturação de um governo sobre a vida das pessoas (do biopoder), especialmente no que se refere à escola. Ou seja, ao longo das décadas, diante das disputas que vem sendo travadas pelo território da escola, quando poderes contrários aos valores do interesse econômico passaram a analisar a educação, além de questionar a orientação ideológica do currículo, vieram à tona pensamentos que também se opuseram às novas estratégias regimentais e arquitetônicas para impor certos comportamentos aos corpos dos estudantes.

Para esses críticos, a educação continua assumindo a função de “adestrar” o corpo do estudante a fim de “aperfeiçoar” a utilização do tempo para que quando este esteja no mercado de trabalho obtenha produtividade, ou seja, consiga maximizar a mais valia, aumentando os lucros provenientes do processo produtivo. É como se a escola e a sala de aula ainda fossem parâmetros prévios da fábrica, uma vez que, se o estudante estiver restrito ao espaço da sua carteira, sem comunicação com seus colegas, vigiado por professores que atribuem a ele uma “Educação Bancária”, submetido a avaliações constantes que o reduzem a uma nota, condicionado a fazer uso do uniforme escolar, a horários rígidos e punições, saberá se “comportar” quando estiver de fato no ambiente da fábrica.

Há uma semelhança extrema entre a escola, bem como da sala de aula com a fábrica. Nas corporações empresariais o trabalhador precisa atuar em uma função específica, não conversar com outros trabalhadores em horário de serviço, receber e cumprir suas funções com zelo, se submeter às determinações dos seus gerentes ou supervisores, ser avaliado constantemente quanto às metas de produção, fazer uso de seu vestuário de trabalho, obedecer a horários e ser repreendido ao demonstrar falhas.

A intenção, ao se fazer menção a tais premissas que aproximam a escola e a fábrica, não é criticar nesse momento a existência, a natureza ou a validade das normas, uma vez que em todo o ambiente onde haja a permanência de um maior número de pessoas há a necessidade de algum tipo de organização. Contudo, a motivação para trazê-las a esta discussão fundamenta-se exclusivamente no diagnóstico das semelhanças de organização que acompanham uma e outra, reforçando os laços que unem historicamente a escola pública às suas origens nas revoluções burguesas do século XVIII e na subsequente ascensão da sociedade pós-industrial.

Com a constatação e o desenvolvimento de críticas quanto à escola continuar a atender interesses da classe dominante e suas pretensões econômicas, novamente se vê redesenhar a incidência de poderes contraditórios quanto à conservação de valores capitalistas, abrindo frente para haver nas escolas, por exemplo, novas discussões em torno

dos regimentos. É comum nas escolas práticas punitivas que, apesar de não incidir sobre o corpo físico dos estudantes, constituem uma forma de “violência” sobre seus aspectos psicológicos. Por exemplo: a existência de fichas individuais que listam o descumprimento de certas normas; a utilização das avaliações de maneira corretiva; premiação para os bons alunos, etc. Todas elas têm como função exercer certa pressão comportamental.

Uma pesquisa²⁵ realizada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) traz informações sobre outras formas de violência simbólicas, como o preconceito e a discriminação, praticados no ambiente escolar tanto pelos estudantes uns contra os outros como da escola sobre certas características de alguns alunos. Os grupos sociais mais afetados pelo preconceito e que mais sofrem com práticas discriminatórias são, de acordo com a pesquisa, pessoas negras (19%), pobres (18,2%) e homossexuais (17,4%). Na ilustração a seguir é mencionada a intensidade da violência contra outros grupos sociais minoritários:



Ilustração 2 – Grau de reconhecimento de práticas discriminatórias sofridas por alunos.

No entanto, o que mais chama a atenção nos resultados da pesquisa são as práticas de

²⁵ A pesquisa do MEC foi realizada em 2009, juntamente com a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIEPE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), com 501 escolas em 27 Estados do país. Ela envolveu a análise dos preconceitos de natureza étnico racial, sócio econômico, geracional, de gênero, territorial, de orientação sexual e contra pessoas com necessidades especiais. Foi pesquisada ainda a discriminação de diferentes grupos sociais, representados por negros, pobres, índios, ciganos, homossexuais, moradores de periferia, favelas e áreas rurais, pessoas com necessidades especiais de natureza física e mental, idosos e mulheres. (Fonte: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf. – MEC/FIPE/INEP, 2009, p.13).

discriminação e preconceitos cometidas pela escola, isto é, pelos diretores, professores, funcionários e conselho escolar (atores) sobre os estudantes. Segundo a pesquisa do MEC/FIPE/INEP:

Portanto, é possível concluir pelos resultados obtidos, que os alunos das escolas públicas não apenas têm atitudes e comportamentos preconceituosos e discriminatórios, como sofrem os efeitos de comportamentos similares de outros atores do ambiente escolar, como diretores, professores, funcionários e do conselho escolar (MEC/FIPE/INEP, 2009, p.354).

Na tabela abaixo é possível verificar os índices de discriminação e preconceito promovidos por atitudes de atores no ambiente escolar sobre os grupos sociais mais afetados, ou seja, negros (étnico racial), pobres (socioeconômico) e homossexuais (orientação sexual):

Macro construto Área Temática / Dimensões Latentes	IPC (%)				
	Diretores	Professores	Funcionárias	Alunos	Pais e Mães
Étnico Racial	7,9	8,5	16,3	23,4	20,3
Fator 1: Brancos têm mais direitos e melhor posição social	5,1	4,0	10,4	18,3	20,3
Fator 2: Superioridade Inata dos Brancos em relação a negros	6,1	7,1	12,9	20,0	16,2
Fator 3: Comportamento socialmente inadequado dos ciganos	21,3	23,4	36,2	38,2	39,7
Fator 4: Adequação dos negros para trabalhos menos nobres	6,7	8,9	18,6	28,9	23,8
Fator 5: Inferioridade inata dos índios	4,3	4,0	11,8	19,7	17,3
Socioeconômica	11,9	15,9	21,6	25,5	23,0
Fator 15: Estudantes mais pobres e da periferia são mais revoltados e violentos	18,4	24,7	29,5	31,6	28,3
Fator 16: Alunos pobres e da periferia são de menor qualidade e, portanto, podem ter professores de menor nível	5,4	7,1	13,6	19,4	17,5
Orientação Sexual	10,2	10,9	17,8	26,7	19,8
Fator 20: Homossexuais não devem participar de ambiente escolar de heterossexuais	3,6	3,2	9,5	18,0	11,5
Fator 21: Não aceitação da homossexualidade	18,5	20,6	28,4	37,7	29,8

Ilustração 3 – Análises Comparativas de Atitudes Preconceituosas em Relação às Dimensões das Áreas Temáticas entre os Públicos-Alvo da Pesquisa (IBIDEM, p.114-115).

Ainda que os índices sejam menores quando são comparadas as atitudes dos atores da escola com as respostas dadas pelos estudantes e pelos pais, em se tratando de educadores em um espaço público de aprendizagem, os dados são extremamente graves. Essas formas de violência, sob a face de atitudes preconceituosas e discriminatórias que deveriam ser reprimidas pela escola são, na verdade, promovidas.

Além disso, hoje não há mais a necessidade de que a arquitetura preserve uma disposição dos ambientes de modo que haja um poder central que tudo consiga ver e não ser visto, pois, as câmeras de fiscalização eletrônica sobre todos os ambientes da escola e das fábricas cumprem bem essa função. Todavia, assim como houve a denúncia sobre o estilo arquitetônico das escolas que preservavam o modelo panóptico, existe resistência quanto à utilização desse sistema sofisticado de câmeras que inclusive têm sido instaladas em salas de aula, não somente para vigiar o comportamento dos estudantes como para monitorar o trabalho dos professores em relação ao cumprimento do currículo. A sobreposição de poderes que se estendem sobre os regimentos é, da mesma maneira com o que ocorre com os currículos, motivo de inúmeras discussões que fazem dele mais um aspecto que coloca a escola como um território em disputa.

Cabe à constatação do quanto à escola pública historicamente se encontra sob a égide dos poderes responsáveis por sua criação que remonta ao contexto iluminista pós-industrial. Entretanto, as várias formas de resistência e transgressões quanto a essas formas tradicionais de se empreender o controle e disciplinamento, tem feito com que haja modificações e maior liberdade da comunidade escolar. Porém é preciso não ignorar a capacidade do sistema capitalista se reinventar quanto aos mecanismos de coerção a serem desenvolvidos e utilizados a partir dessa noção de *organização panóptica* do espaço escolar que, como afirmado a pouco, serve as classes privilegiadas como estratégica infraestrutura de manutenção da sua hegemonia.

Essa discussão foi levada aos estudantes no contexto das atividades realizadas na escola quando foi proposto a eles como tarefa sair da sala de aula e identificar a existência de mecanismos de controle. Os estudantes, dentro dessa mesma proposta, também confeccionaram maquetes para referenciar a organização panóptica de alguns espaços localizados no município. Ambas as intervenções constituíram trabalhos de transgressão, pois, houve a mobilização dos estudantes a compreender o seu território, a escola, a partir dos estudos de autores da Filosofia.

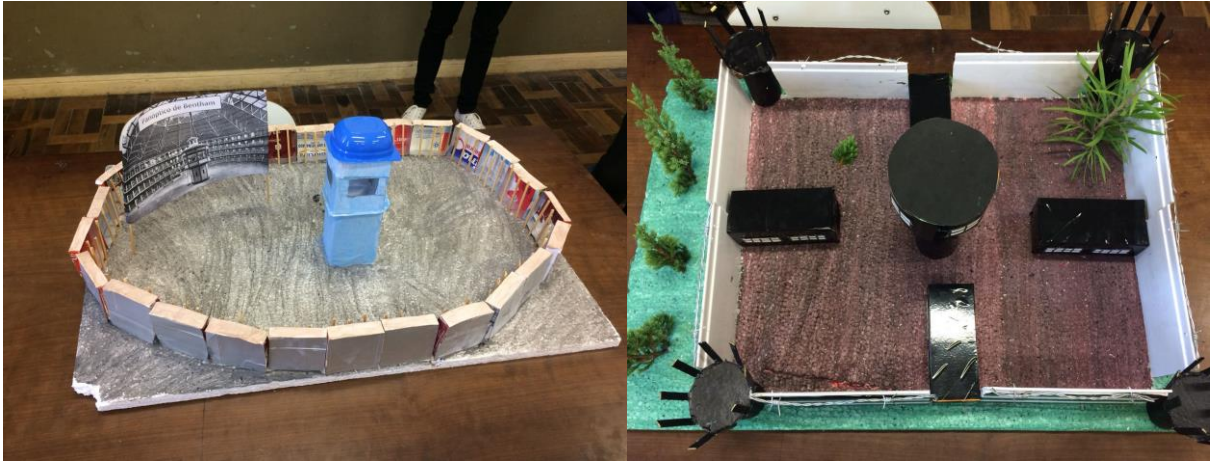


Ilustração 4 – Trabalho produzido por estudantes do 2º Ano A e C.

2.4. ESCOLA: A TERRITORIALIZAÇÃO VISTA DO LADO DE CÁ.

Como a metodologia de investigação fundamentou-se na *pesquisa participante*, sendo pressuposto dela a participação efetiva dos sujeitos em todo processo de pesquisa e não a simples transposição de conceitos na resolução dos problemas, neste ponto do texto e também no capítulo seguinte será feita uma leitura mais aprofundada dos materiais coletados junto aos estudantes, professores e a comunidade. Imbuídos dessa tarefa, ao intitular esse item como: “*escola: a territorialização vista do lado de cá*”, há a intenção de propor uma reflexão sobre as disputas que ocorrem na escola partindo de dentro, ou seja, inverter a lógica de abordagem dos problemas relacionados à educação que normalmente se fazem de fora para dentro. Mormente os documentos oficiais, bem como os discursos repercutam a ideia de uma escola democrática, sabe-se que na prática a comunidade escolar não é ouvida e suas demandas não ganham relevância no desenvolvimento das políticas públicas para a educação.

Nas atividades realizadas com os professores, as questões mais recorrentes dizem respeito ao currículo, circunstância que vem de encontro às considerações de Miguel Arroyo sobre as disputas entre poderes distintos serem mais enfáticas quando se trata de quais conhecimentos devem ser trabalhados e desenvolvidos com os estudantes. Os educadores se dividem na forma como se posicionam quanto às competências da escola, enquanto uma parcela significativa atribui à prática pedagógica a função de preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, outros rejeitam essa visão reducionista do processo educativo e se voltam para a necessidade de inclusão de aspectos mais abrangentes da experiência social dos sujeitos no processo de escolarização.

De acordo com um dos professores que participou da pesquisa, a escola é o espaço onde os estudantes “adquirem conhecimento, um preparo com vistas à formação profissional e

inserção no mercado de trabalho” (ANEXO III). Nota-se na fala do docente uma postura pragmática diante do currículo, ou seja, uma percepção cognitiva submetida à lógica e ordenamento do mercado. O conhecimento ganha uma função objetiva quanto à empregabilidade e perde seu sentido de totalidade.

Miguel Arroyo, apesar de reconhecer que o trabalho é determinante no viver, assim como Karl Marx de modo consistente já o havia feito, expõe uma crítica ao currículo escolar que veja o trabalho somente pelo viés da mercantilização. Em sua argumentação defende ser necessário:

(...) criticar a visão mercantilizada do trabalho humano, dos trabalhadores e dos saberes e competências para a empregabilidade. Mostrar que essa relação escolarização/empregabilidade oculta os reais determinantes sociais e políticos da pobreza e do desemprego estruturais; oculta mecanismos de aproximação/expropriação do trabalho e da riqueza do trabalho; também oculta relações de classe marcadas pela exploração histórica do trabalho (ARROYO, 2013, p. 106).

Arroyo ainda vai além, apontando que ao se fazer essa redução do currículo da escola ao mercado de trabalho, concomitantemente há uma desvalorização dos trabalhadores da educação, uma vez que os profissionais seriam rebaixados a meros treinadores de competências. Dentro dessa noção do trabalhador como mercadoria descartável, também a profissão de educador é posta em xeque, pois, no entendimento de Arroyo, “perde sentido lutar por nossa valorização e prestar-nos a ser treinadores de alunos empregáveis” (IBIDEM, p.105.). Essa depreciação da profissão docente é sentida, no entanto, não há um reconhecimento dos meandros que justificam essa desvalorização, mesmo diante de políticas públicas que por vezes tentam retirar do professor a legitimidade sobre conhecimentos de sua área de especialização. A proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Básico, por exemplo, propõe que qualquer cidadão com Ensino Superior e que demonstre “notório saber” possa ministrar aulas no Ensino Médio, sem necessariamente ter passado por um processo de formação em licenciatura.

Essa ausência de percepção que alguns educadores apresentam obstaculiza a disputa contra os poderes que insistem em fazer do currículo da escola um território que atua como infraestrutura de manutenção da hegemonia da cultura dominante, de modo que é preciso lhe opor incessante resistência. E essa resistência, afortunadamente, ela existe dentro das escolas, apesar das inúmeras dificuldades para que esses professores tenham sua voz ouvida. Nas atividades realizadas pelos professores no contexto do projeto, posições contrárias que disputam o espaço da escola são perceptíveis. Isso pode ser verificado na fala de muitos

educadores como, por exemplo, nessas notações sobre a escola:

Para a maioria não representa uma forma de melhoria, de desenvolvimento como pessoa. Apenas aponta (...) para uma oportunidade de conseguir um trabalho melhor, mais uma vez atendendo aos interesses do Estado (sistema). Fazendo com que a escola perca sua essência de auxiliar no desenvolvimento global, não apenas voltada para um aspecto (ANEXO III).

Para outro professor, a escola não seria “nada atraente”, pois os estudantes sentem “que precisam da escola para conseguir um emprego melhor e o pior é que a escola prega isso. Apresenta tudo separado, sem dar um sentido ou significado para a vida pessoal e emocional do aluno” (ANEXO III). No mesmo encadeamento de ideias, outro docente observa que “a escola precisa aprender a desenvolver o conhecimento como um todo e não de forma descontínua” (ANEXO III).

Há um apelo, portanto, de parcela considerável de professores para que o currículo agregue uma perspectiva de totalidade sobre a condição do homem no mundo, que não pode ser sintetizada em uma escolarização para atender ao mercado de trabalho. Em um contexto global, onde há uma fragmentação do conhecimento dada por funções profissionais cada vez mais especializadas, torna-se um dissenso levar a diante uma proposta de escola e de educação que resgate a efemeridade das experiências humanas, uma vez que estas últimas não contribuem e/ou atrapalham o desenvolvimento quando o foco estabelece-se sobre a questão da economia. Talvez por isso vários educadores, ainda que reconheçam os equívocos relacionados ao currículo, demonstrem certa descrença em relação a haver transformações no espaço escolar, tendo consciência de que cabe a eles promover mudanças pontuais no currículo dentro das disciplinas que ministram, porém, consideram não haver autonomia suficiente para melhorar a estrutura do sistema educacional como um todo.

A rigidez do currículo, pelo menos para os educadores que identificam nele incompletude, é contestada através da abertura de fissuras dentro de suas respectivas disciplinas, momento em que se colocam dentro da disputa pelo território da escola. Como exemplo disso, traz-se o relato de um professor da área das ciências da natureza, onde é perceptível essa tentativa de buscar brechas no rigor apresentado pela estrutura curricular:

(...) há momentos em que é necessário seguir o currículo como um norte, mas, entremeando os conteúdos formais é possível chamar os alunos à reflexão, fomentando um pensamento crítico, por exemplo, neste bimestre o currículo nos terceiros anos é relacionado à Ecologia; juntamente, na disciplina de Biologia neste momento, os alunos são chamados a repensar as formas de consumo. Então é possível fazer um link para uma mudança de postura, uma análise sobre as formas de condutas dos indivíduos. (...) (ANEXO IV).

Outro aspecto que foi recorrentemente observado enquanto resultado da análise das intervenções realizadas com os professores, faz menção ao entendimento de que a escola para muitos estudantes se constituiria apenas como um espaço de *socialização*²⁶ e não de busca pelos saberes. Algo que chamou a atenção é que o próprio conceito de socialização se mostrou polissêmico, isto é, enquanto uma minoria o toma como algo positivo no processo de ensino aprendizagem, a maioria se referiu a ele de modo negativo. Na manifestação de um educador, a escola caracteriza-se para os estudantes como “um ambiente de encontro, não necessariamente para aprender algo, mas sim para encontrar amigos, sair de casa, usar celulares, etc” (ANEXO III). Em contraposição a essa percepção, temos a compreensão de outro professor para quem “a escola é um espaço para aprender a conviver, a se relacionar, a resolver problemas, a se comunicar melhor, ser ético e um ser humano melhor” (ANEXO III).

Essa questão torna-se ainda mais complexa quando, no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Professor Dario Veloso, encontra-se o processo de socialização como algo a ser buscado a partir da execução do currículo. De acordo com esse documento da escola:

A escola é um espaço privilegiado de formação do educando e na medida que respeita e integra o saber do povo, faz diferença. Nela o indivíduo se socializa, brinca e experimenta a convivência com a diversidade humana, desenvolve e constrói em si as condições subjetivas para intervir originalmente na evolução do mundo. No ambiente educativo, o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres são práticas que garantem a socialização e a convivência, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade para todos (PPP, Colégio Estadual Dario Veloso, 2011, p. 01).

As concepções de mundo, sociedade e escola seguidos pelo professor tem muito a dizer sobre a postura que ele assume diante do currículo, o que acaba por gerar inclusive tensões internas entre os próprios educadores e suas respectivas disciplinas. Se a posição da qual o educador se expressa, por exemplo, sobre a socialização pregada pelo currículo, estiver subsumida por uma visão mercadológica, as práticas pedagógicas tendem a ser feitas sob a postura da Educação Bancária, na qual há um tolhimento da vitalidade dos estudantes na sala de aula, inclusive a existência de conflitos que são úteis ao processo educativo. Com isso entende-se que é inviabilizado na prática o objetivo do PPP da escola em questão no ponto em

²⁶ Segundo Peter Berger e Thomas Luckmann, no livro *A sociedade como realidade in: A construção social da realidade tratado de sociologia do conhecimento* (1973, p.175), a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente, como o que ocorre, por exemplo, na escola, que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo vinculado a sua sociedade.

que coloca o “ambiente educativo como meio de se buscar o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres” como “práticas que garantem a socialização e a convivência”. Em resumo, para educadores que assumem tal visão sobre a educação, a socialização é vista como uma ameaça, pois, certas atitudes dos estudantes ressoam como atos de indisciplina defronte suas metodologias tradicionais.

Verifica-se certo saudosismo dos educadores quanto ao comportamento que tinham quando estavam nos bancos escolares, fato que os leva a traçar parâmetros comparativos sobre si mesmos e os estudantes que frequentam suas aulas nos dias de hoje. Como narra um dos professores na atividade em que deveria expor suas memórias da escola quando a frequentava:

Lembro-me de que quando estudava, não víamos a escola como um lugar onde éramos obrigados a frequentar, e sim, um local de aprendizagem e crescimento, era como se fosse nossa segunda casa. Respeitávamos mais os professores, diretores e funcionários, coisa que nos dias de hoje não ocorre (ANEXO III).

Este confere outro ponto de conflito no espaço escolar, pois, assim como muitos professores procedem didática e metodologicamente espelhados em procedimentos dos mestres que tiveram, esperam que os estudantes em sala de aula reproduzam um comportamento parecido com os seus. Por isso Miguel Arroyo convida-nos a buscar compreender quem são os adolescentes/jovens de hoje, propondo que é indispensável “como nunca antes a voltar-nos para entender quem são esses adolescentes-jovens de quem pensamos que tanto incomodam e que tanto mal-estar provocam nas salas de aula e na docência (ARROYO, 2013, p. 223). A territorialização, que não mais se processa sobre o currículo, suscita reflexões sobre os critérios regimentais acerca da moralidade, ou seja, das ações dos estudantes que opõe valores historicamente consolidados.

De acordo ainda com Arroyo:

A ênfase é posta nas transformações culturais, de valores, de formas de pensar, de lidar com o corpo, com a sexualidade... De penar-se. Chegam às escolas com identidades pós-modernas, jovens do século XXI. Hiperrealizados, movidos a presentismos, consumismos, com referências efêmeras que os bloqueiam para os processos disciplinares, reflexivos do aprender (IBIDEM, p.223-224).

A escola pública além de sentir esse problema relacionado aos valores culturais de novos tempos impactando no comportamento dos estudantes tem o agravante das características socioeconômicas interferirem também no processo de escolarização. Há por

tudo isso uma heterogeneidade dos sujeitos na escola, proveniente de diferentes experiências sociais, que resistem em ser suprimidas. Não reconhecer essas diferenças entre os estudantes e exigir deles um comportamento único e com fundamento no qual se tinha no passado, gera conflitos que podem conduzi-los ao fracasso e à evasão escolar, que normalmente são precedidos de atos de indisciplina recorrente dado ao que estabelece o regimento das escolas.

Há que se considerar ainda que a ideia de uma educação para todos trouxe para a escola pública setores populares que até então eram excluídos do processo educativo, demanda que exige uma readaptação da escola a fim de atendê-los adequadamente. Para tanto, Miguel Arroyo chama a atenção para a necessidade de novos ordenamentos em termos de sistemas de ensino, métodos didáticos e até a revisão do processo de formação de professores nas universidades. Do contrário, na perspectiva do autor, torna-se difícil incluir os estudantes de hoje nos processos pedagógicos tradicionais (IBIDEM, p. 225-226).

Para fechar essa discussão sobre o comportamento supostamente “arredio” apresentado pelos estudantes na visão de muitos professores que participaram da pesquisa, a disputa pelo território da escola, em termos dos regimentos, no entendimento de Arroyo, “não são as disciplinas nem a autoridade gestora e docente, mas as estruturas e ordenamentos escolares, o que é mais radical” (IBIDEM, p. 226). Isso nos apareceu de modo ratificado nas atividades realizadas pelos estudantes que participaram da pesquisa e que serão devidamente exploradas analiticamente no capítulo que se segue.

Essa tensa relação entre a escola, em termos de currículo, regimento, arquitetura, etc e os estudantes, dão aos educadores a certeza de que os adolescentes vêm para as salas de aula somente por uma obrigação legislativa, não havendo um compromisso com o desenvolvimento dos saberes. Nas palavras de um dos professores, sobre como o estudante vê a escola, afirma ser “local de obrigação, onde a frequência é o principal; os conteúdos não são úteis, sem atração e diversão, onde há apenas deveres a serem cumpridos sem conexão com o mundo” (ANEXO III). Outro docente compartilha dessa compreensão ao dizer que ir a escola é “uma obrigação para ter um certificado ou aprender para ter uma profissão e para o Conselho Tutelar não ir à escola (...)” (ANEXO III).

Em parte é possível identificar verdades parciais nessas inferências, pois, de fato certos interesses se impõe em relação aos estudantes frequentarem a escola, por exemplo, o de sobrepor o certificado/diploma em relação aos saberes, bem como condicionar sua entrada no mercado de trabalho ao processo de escolarização básica. No entanto, deve-se considerar, como muitos educadores inclusive ponderaram, a pouca atratividade da escola principalmente para os adolescentes acostumados com a velocidade do mundo moderno. Esse aspecto e

outros que foram apontados ao longo do texto sobre a escola, como a necessidade de ter um currículo que prime pela totalidade e não a fragmentação, que veja a socialização como fenômeno positivo da vitalidade natural dos adolescentes, a revisão de valores sobre a rigidez comportamental, entre outros, fazem parte das disputas territoriais pelo espaço da escola.

3. POR QUE É PRECISO PENSAR EM UMA EDUCAÇÃO TRANSGRESSORA?

3.1. EDUCAÇÃO BANCÁRIA E O FENÔMENO DA REPRODUÇÃO.

No capítulo será dada continuidade a análise dos materiais coletados no campo de investigação com ênfase nas atividades práticas realizadas com os estudantes, bem como a análise destes resultados a partir do referencial teórico que sustenta a pesquisa. É importante frisar que a proposta de intervenção pedagógica contou com várias etapas onde foram feitas atividades de natureza teórica, dentro das dependências da escola com estudantes e professores, e práticas, pesquisa dos estudantes com a comunidade e a confecção de maquetes. Uma das preocupações fundamentais na elaboração das atividades foi colocar os sujeitos da pesquisa como protagonistas, uma vez que a linha teórico-metodológica adotada foi à *filosofia da práxis* por meio da *pesquisa participante*.

Como previsto na escolha teórico-metodológica trilhada, alguns temas a serem problematizados emergiram ao longo da pesquisa participante, ou seja, com a escuta e participação dos estudantes, professores e comunidade externa. Entre os temas que emergiram do campo de investigação e que suscitaram a necessidade de discussão está o conceito de *Educação Bancária*, que se vincula a uma reflexão filosófica do ensino-aprendizagem como mecânica transmissão e recepção de informações, sem que haja um envolvimento participativo do estudante e/ou de interação dele com o professor no processo de busca e desenvolvimento do conhecimento. A Educação Bancária foi criticada pelo educador brasileiro Paulo Freire nos seus escritos da década de 1960 quando se referiu a ela como uma educação cujos “conhecimentos” trabalhados pelos professores não possuem espaço para serem questionados, devendo ser apenas tecnicamente arquivados pelos estudantes. Nessa perspectiva freiriana, o educador ocuparia o lugar do “*opressor*” e o estudante do “*oprimido*”.

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987, p.58).

Pierre Bourdieu e Paulo Freire se aproximam sobre essa questão quando o pensador francês põe ênfase à prática da *violência simbólica* reproduzida nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Ambos tocam-se quanto ao fato da educação bancária ser entendida como uma faceta dessa violência simbólica. A violência simbólica, bem como a Educação Bancária

representam fenômenos que colocam em questão o potencial e a natureza da formação das escolas diante da impossibilidade do estudante desenvolver capacidades cognitivas e atitude crítica que possam mediar a sua relação com o mundo.

No processo de desenvolvimento deste trabalho na escola percebemos que tanto os professores como os estudantes adotam essa postura na prática do ensinar e do aprender, respectivamente. No que toca os docentes, evidencia-se a partir da análise dos materiais coletados, que estes detêm a consciência de que esse não é um modelo adequado de formação, pois, caracteriza-se como simples reprodução formal de conteúdos. Na posição de um educador que colaborou com a pesquisa:

É perceptível que o papel do espaço escolar ainda está fortemente atrelado a um modelo reprodutor, onde os sujeitos tendem a receber e reproduzir um modelo educacional já estabelecido, que possibilita pouco espaço para que esse ambiente se torne verdadeiramente fomentador de pensamento crítico nos alunos (ANEXO IV).

Há ainda a percepção entre eles de que as mudanças devem ocorrer em nível de sistema de ensino, uma vez que, como menciona outro docente, “depara-se com um vasto conteúdo que será cobrado em avaliações referencias não havendo abertura ao diálogo crítico e participativo (...)” (ANEXO IV). É importante observar que essa percepção problemática do currículo também aparece entre as respostas dadas pelos estudantes, que expressam uma compreensão angustiante, pois, entendem que um ensino conteudista, de mera reprodução, embora não contemple um ensino para as necessidades humanas, de convivência e de tomada de decisões em uma sociedade complexa, é necessário do ponto de vista dos processos de seleção pelos quais terão que passar dentro do sistema de ensino ao qual estão submetidos e, também, como consequente garantia de um futuro. “É na escola que vamos nos preparar para o vestibular, tendo uma boa nota consegue-se entrar em uma faculdade e ter um bom emprego” (ESTUDANTE DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR DARIO VELOSO)²⁷, afirma um estudante.

Bernard Charlot, na obra *Da relação com o saber às práticas educativas*, corrobora com essa percepção de professores e estudantes ao estabelecer que:

(...) a instituição escolar da sociedade contemporânea continua, mais do que nunca, a avaliar, avaliar, avaliar e a pedir notas, notas, notas. Aliás, nos países onde existe o vestibular, a instituição nem precisa insistir: o professor e o próprio aluno interiorizaram a notação como função central do ensino (CHARLOT, 2013, p.116-117).

²⁷ Aplicação do Projeto para os Estudantes (Anexo II/Fase I).

Alicerçados argumentativamente desta vez em Miguel Arroyo, há uma crítica consistente posta sobre o cerne do ensino ser apenas nos conteúdos a serem memorizados, bem como em notas e não no educando e seu processo de aprendizagem significativa. Percebe-se claramente, no material coletado na investigação, que professores e estudantes preocupam-se com o excessivo conteudismo do modelo de educação contemporâneo, ainda que se vejam condicionados a segui-lo. Para Arroyo:

O problema vivido nas salas de aula passa pela tensão entre retomar o foco apenas no conteúdo que cairá nas provas oficiais e abandonar o foco nos educandos se estes nos pressionam a enxergá-los nas condições se seu viver precarizado. A realidade social tão desumanizante e tão condicionante dos processos de ensinar-aprender continua entrando nas salas de aula, como fingir não vê-la? (ARROYO, 2013, p.28).

É importante destacar que parte dos professores que hoje atuam em sala de aula foi instruída dentro desse modelo instrumentalista e utilitarista e recorrem a ele ao organizar e desenvolver suas aulas, ainda que ideologicamente tenham ciência de que outros aspectos sejam essenciais na formação dos estudantes. Arroyo, ao discutir a cultura e a precarização do viver de mestres e educandos, estabelece que “revisitar as imagens da infância-adolescência nos leva a revisitar a escola, a professora e o professor, suas lições, seus métodos e didáticas, seus valores e suas artes de ensinar-educar (IBIDEM, p.360). Entretanto, essa tentativa de repetir o professor que se teve não seria um bom caminho, pois, “mecanismos de imitação dos mestres que tivemos podem ter funcionado enquanto as formas de viver a infância-adolescência eram bastante permanentes. Estamos em outros tempos” (IBIDEM).

Essa questão trazida por Arroyo é muito oportuna, pois, quando indagados sobre suas memórias dos anos em que estiveram nos bancos escolares²⁸, grande parte dos docentes teceu relatos adjetivando suas experiências como: rígida, conteudista, reprodutiva, disciplinar, acrítica, fragmentada e severa, inclusive, com a ocorrência de castigos físicos entre aqueles de maior idade. O que chamou atenção é que poucos deles colocaram em evidência os saberes nessa relação que tiveram com o processo de escolarização. “São lembranças que remetem a questões disciplinares, com regras rígidas, onde somente o professor tinha o direito à palavra. As atividades dificilmente eram no sentido de desenvolver o senso crítico” (ANEXO III), aponta um professor.

Isso explicaria em parte a proeminência nas salas de aula de métodos tradicionais de

²⁸ Essa questão emergiu no projeto quando da aplicação do instrumento investigativo constante no Anexo III aos professores que, entre outros temas, pedia o relato de suas memórias quando frequentaram as escolas como estudantes.

ensino e compreensões conservadoras sobre o processo de escolarização. Isso abre um leque para refletirmos sobre a formação profissional do educador. Maurice Tardif, no livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, admite a conveniência em se abrir espaços onde a professor capacite-se em reconhecer “os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais (...)” (TARDIF, 2014, p. 242).

Sobre essa mesma questão, ou seja, as memórias que os estudantes guardam de sua vida escolar até então, em sua grande parcela mencionaram suas lembranças do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), destacando a boa relação que tinham com os professores, que permaneciam mais tempo com eles e utilizavam brincadeiras, jogos e atividades práticas como encaminhamentos didático-metodológicos. Nas palavras de um dos estudantes:

Passamos um bom tempo na escola, onde adquirimos conhecimentos, amizades, entre outras coisas.

Pessoalmente tenho boas lembranças dos primeiros anos, os professores foram atenciosos e buscavam passar o conhecimento de uma forma simples com brincadeiras e jogos. Já no Ensino Médio passei por grandes mudanças por ter professores e aulas “duras”, mas apesar de tudo tenho bons momentos (ANEXO II).

Algo a ser destacado diz respeito ao fato de que os estudantes justificam as mudanças no contexto das aulas do nível médio, com menos atividades lúdicas e práticas, a perspectiva de que esta seria uma fase onde se exige deles maior responsabilidade e compromisso com sua formação profissional. Isso implica que os estudantes já internalizaram essa funcionalidade e utilidade da instrução que recebem no Ensino Médio que deve estar vinculada ao treinamento para a formação profissional. Segundo um dos estudantes: “O primário me traz lembranças boas do tempo em que ir para a escola era uma ‘diversão’, não era uma coisa tão séria. Agora é uma coisa mais organizada, com maior responsabilidade (...)” (ANEXO II).

Muito embora a ludicidade e as aulas práticas sejam recursos desejáveis principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ela não deve estar ausente nos níveis mais elevados, inclusive no Ensino Médio. A utilização do lúdico e do prático aliadas as novas tecnologias disponíveis como ferramentas pedagógicas podem ser bastante efetivas em sala de aula. Valendo-nos das palavras do poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade como apoio argumentativo: “Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com

exercícios estéreis, sem valor para a formação humana” (ANDRADE, 1992).

O brincar pode ser caracterizado como um gesto de expansão da consciência, pois, paulatinamente, a criança sai do inconsciente para o consciente por intermédio da brincadeira. A educação formal, ao suprimir a ludicidade, renega um importante auxílio no desenvolvimento do conhecimento e, mais grave do que isso, torna-se conivente com a sociedade da lógica capitalista/industrial que descontrói a dimensão do humano. Novamente, a noção da *violência simbólica* sobre os indivíduos se faz presente em nome da exigência de que os sujeitos se comportem como máquinas no sistema produtivo, onde não há espaço para o *ócio criativo*, tão apreciado pelos gregos antigos, mas para o *negócio*²⁹.

Uma formação escolar que contemple a brincadeira como recurso didático-metodológico possivelmente tornará as crianças ou os adolescentes, adultos e profissionais mais completos e preparados para lidar com as contradições que enfrentarão. Que saberão ser autocríticos e também dotados de sensibilidade no trato com as pessoas, pois, não terão como horizonte somente o trabalho alienado e a lucratividade proveniente de uma educação iminentemente técnica/racional que não valoriza a subjetividade.

No entanto, a Educação Bancária persiste como prática didático-metodológica comum no processo de ensino-aprendizagem nas escolas, ainda que muitas sejam as discussões a partir das teorias da educação que contestem essa forma de se efetivar a pedagogia. Entretanto, não cabe somente aos professores a tarefa de modificar essa realidade, uma vez que mudanças precisam ser estruturadas no sistema educacional de ensino em todos os níveis, bem como dentro das Universidades no que tange à formação dos docentes. Do contrário, torna-se inviabilizado um conhecimento que proporcione aos estudantes a capacidade de intervencionar na *práxis* e que pense também na formação da dimensão da totalidade humana.

Nos limites deste trabalho de mestrado profissional em filosofia, nos propondo a pensar as relações de saber e poder na escola em aulas de Filosofia, se buscou exercer a Filosofia enquanto *práxis*, o que tornou evidente que diante desse panorama da educação há uma necessidade de transgredir, reconfigurar o ensino e de redefinir a função do professor em sala de aula. A busca pelos saberes, como infere “poeticamente” Charlot, embasado em Gaston Bachelard, precisa ser uma “*viagem intelectual*”, independente se o caminho

²⁹ A palavra *negócio* (do latim *negotium*) é etimologicamente a “ausência de folga”, ou seja, a negação do *ócio*. O *ócio criativo* era considerado pelos antigos gregos como uma atividade séria através do qual eram pensadas questões relacionadas à política, a ética, a arte, etc. O *negócio*, portanto, nasce na modernidade pós-industrial junto aos interesses da classe burguesa emergente como mecanismo que passa a ocupar o máximo do tempo dos trabalhadores do processo de produção e impedi-lo de gozar de liberdade.

escolhido para mobilizar o estudante for, por exemplo, tradicional ou construtivista. Essa “*viagem intelectual*”:

(...) implica que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento. Quanto aos alunos, às vezes, andarão sozinhos, com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas. O mais importante é que saibam de onde vêm, por que andam e, ainda, que cheguem a algum lugar para o qual valha a pena ter feito a viagem (CHARLOT, 2013, p.114).

A *mobilização intelectual* do estudante a partir de *Bernard Charlot* será discutida no quarto capítulo enquanto *política de transgressão*, tanto em relação à *Educação Bancária* como ao *fenômeno da reprodução*, que infelizmente fazem parte das práticas pedagógicas na educação contemporânea. Na esteira dessa ruptura ideológica no trabalho pedagógico, pensar a validade de atividades de ensino, onde haja ao mesmo tempo a valorização das subjetividades e a disjunção das relações de poder. Isso tudo sob o horizonte da *filosofia da práxis*.

3.2. SABERES *VERSUS* MERCADO DE TRABALHO NO EXERCÍCIO PEDAGÓGICO.

3.2.1. O que acontece quando a “escola” vai à comunidade?

Nas entrevistas que os estudantes realizaram com a comunidade, cujos resultados serão explorados nesse ponto do texto, destaca-se que ela foi pensada como recurso didático-metodológico na intenção de envolvê-los de forma participativa nas ações do projeto, procurando fazer com que instituíssem uma relação de busca do conhecimento, onde o educando transcende o espaço físico da sala de aula e da escola, ou seja, possui em si uma natureza libertadora e transgressora. Outro intuito concernente a essa intervenção consistiu na coleta de informações a fim de compor material de análise para que pudéssemos tecer considerações argumentativas a respeito da relação que a comunidade mantém com a escola.

Enquanto prática de intervenção didático-metodológica pondera-se, em termos de seus resultados, que ela se mostrou rica, pois, os estudantes divididos em dez grupos entrevistaram cem pessoas em diferentes setores da cidade onde ocorreu a pesquisa (Mallet/Pr). Puderam ter contato com realidades diferentes das quais usufruem em seu meio de convivência, observando as contradições sociais existentes. Isso foi claramente perceptível quando houve a roda de conversa para a socialização das impressões que tiveram dos locais onde executaram suas entrevistas.

As informações coletadas com a aplicação dos questionários e que serão ao longo deste capítulo expostas e analisadas nos revelaram dados que, juntamente com outros materiais produzidos por estudantes e professores no percurso de aplicação do projeto, serão problematizadas com as fontes teóricas que fundamentam a pesquisa. É importante destacar que todas as intervenções desenvolvidas tiveram como objetivo, primeiramente, diagnosticar o que pensam e como se relacionam comunidade e escola, tendo como perspectiva a pesquisa participante. Na direção desse reconhecimento do espaço escolar, pensar uma prática para o Ensino de Filosofia que tenha *os saberes* e as *relações dos sujeitos com os saberes* como fundamento de sua busca para que mudanças possam ser promovidas na *práxis*.

Para a compreensão dos gráficos³⁰, cabe situar que eles foram construídos com informações obtidas na área central do município de Mallet, cuja condição socioeconômica e cultural é mais favorável, bem como para fins de comparação, com aquelas que correspondem às regiões com maior vulnerabilidade, principalmente as seguintes localidades: Bairro São Pedro, Vila Rural e Loteamento Eldorado. Denota-se que, entretanto, mais seis comunidades participaram da pesquisa feita pelos estudantes: Vila Caroline, Vila São Pedro, Vila Choma, Jardim Emília, Vila Mariana e Vila Maria, sendo que todas elas participam dos gráficos nos quais parâmetros gerais são expostos. Totalizando dez microrregiões sendo analisadas e problematizadas. Além da coleta dos dados por meio das entrevistas com a comunidade, os estudantes tiveram acesso aos resultados possibilitando assim terem uma visão mais ampla acerca da relação da comunidade com a escola.

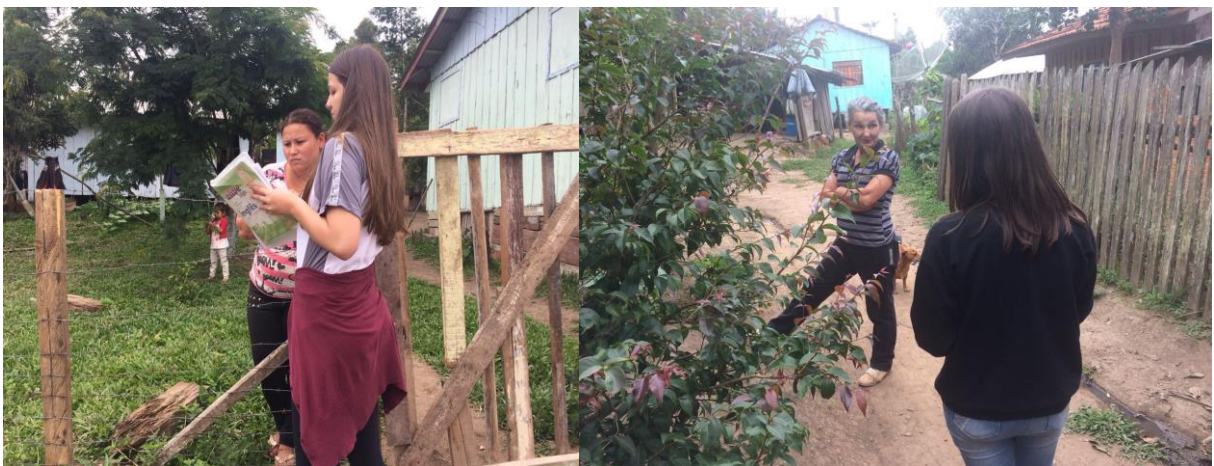


Ilustração 5 – Realização das entrevistas nas comunidades.

³⁰ Tecnicamente, para entendimento do leitor quanto à construção dos gráficos a partir da formatação padrão dos formulários do google, o fato de não constar visivelmente a cor de determinado elemento que é indicado na legenda, significa que ele não chegou a representar 1% das respostas dadas pelos entrevistados. Além disso, quando as respostas não atingiram pelo menos 5%, não houve indicação de porcentagem no gráfico, apesar da cor encontrar-se presente.

Desta forma, algo que as entrevistas desmistificaram foi à afirmação proveniente de conclusões precipitadas e/ou de senso comum de que a comunidade escolar não valoriza a escola. Do montante dos entrevistados que responderam a pergunta constante do questionário sobre a escola ser importante, unanimemente, seja na área central da cidade ou nos bairros mais distantes, inferiram positivamente sobre essa questão, fato que pode ser confirmado no gráfico a seguir.

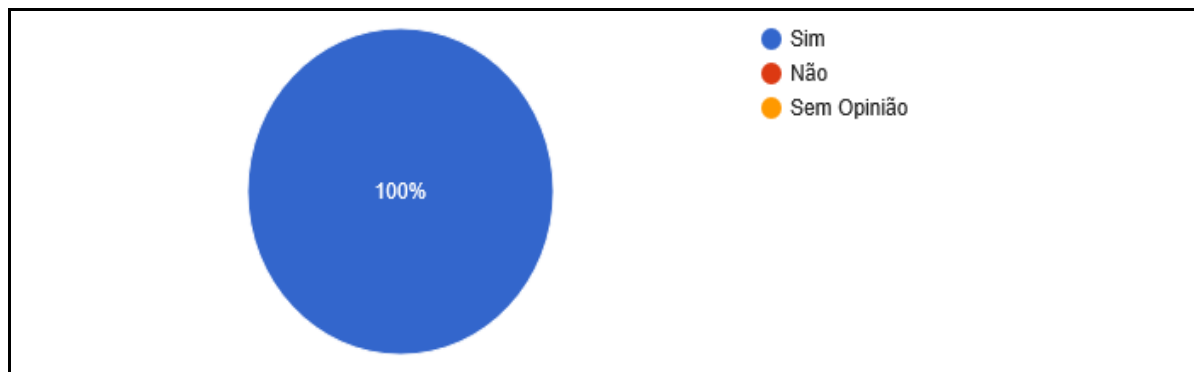


Gráfico 1 - Importância dada pela comunidade à escola.

Essa constatação vem a corroborar com as reflexões de Bernard Charlot de que a sociedade de maneira geral reconhece a importância da instituição escolar na formação dos estudantes. Analisando a realidade francesa, Charlot afirma que:

Os docentes franceses dizem que as famílias populares não dão importância à escola. Não é verdade. Eles dão grande importância à escola porque sabem que não tem outro jeito para os filhos saírem das dificuldades da vida. Os filhos de classes médias também acreditam que terão um bom emprego com diploma. A diferença é que nos bairros populares, para muitos alunos o único sentido da escola está no fato de proporcionar um bom emprego mais tarde (CHARLOT, 2002, p.27).

Entretanto, essa perspectiva positiva da consciência dos cidadãos sobre a escola está longe de esgotar as contradições estruturais da educação contemporânea, pelo contrário, na prática fomenta fenômenos difusos e complexos os quais, em inúmeras situações, não podem ser compreendidos somente a partir da escola, necessitando que sejam discutidos principalmente a luz da Filosofia e da Sociologia. Entre esses fenômenos está à relação que a comunidade estabelece com a escola e com o saber, que são dicotômicas se comparadas às compreensões e pretensões que têm sobre ela as classes superiores e as populares.

Nas famílias onde há uma vulnerabilidade econômica e social, o hábito do estudante ir a escola não implica necessariamente em aprender coisas nela, ou seja, não se verifica uma

consonância entre a escola e o saber. Isso porque os estudantes com origem em comunidades frágeis socioeconomicamente e culturalmente veem a escola como uma instituição legitimada que lhes dará um certificado, tornando-os aptos a entrar no mercado de trabalho. Isso ajuda a explicar o fato de que muitos estudantes saem do Ensino Médio rotulados como “analfabetos funcionais”, pois, muito embora tenham concluído burocraticamente seus processos de escolarização não desenvolveram domínio sobre os saberes. Como resultado dessa relação hostil, na visão charloniana, tem-se o fracasso escolar e até mesmo o aumento nos indicadores de violência dentro da escola, pois o estudante não encontraria sentido em permanecer em um ambiente no qual não sente prazer em estudar e aprender (IBIDEM, p.25).

Quando perguntados sobre quais sentidos e/ou significados pensam que a escola tem para os estudantes provenientes dos meios populares, as respostas dadas pelos professores seguem massivamente em três direções: como encaminhamento para o mercado de trabalho, ou seja, na formação profissional, inclusive na preparação para os processos de classificação; uma obrigação, uma vez que a legislação brasileira exige que o adolescente esteja frequentando a escola até os dezoito anos, independente de sua vontade; como fuga do espaço familiar, cuja realidade esconderia conflitos de convivência. Como exemplo desse olhar dos docentes em relação aos estudantes, na opinião de um deles:

Acredito que para muitos jovens, a escola como está organizada hoje, não tem muito significado, pois essa escola somente visa à formação profissional e não apresenta soluções para outras questões do ser humano, como suas angústias, sofrimentos e problemáticas sociais. O sentido é apenas de ter um diploma e atender o mercado de trabalho. (...) muitos alunos frequentam a escola para não receber a punição (visita do conselho tutelar). Geralmente esses alunos crescem em ambientes violentos, precários e sem incentivo; não conseguem ver a educação (da forma que está) como uma forma de crescimento pessoal e profissional (ANEXO III).

Na visão dos estudantes, por sua vez, os sentidos dados à escola quase em sua totalidade atribuem a ela o papel de garantir uma vida melhor no futuro, através da preparação para que tenham condições de conseguir um bom emprego. Destaca-se o entendimento de muitos estudantes de que a escola é ainda mais importante para os jovens provenientes das camadas mais vulneráveis economicamente, pois, precisam se preparar melhor para competir com indivíduos que tiveram melhores oportunidades. Na compreensão de um estudante, a escola tem importância para:

(...) ter algum futuro, poder se destacar na sua realidade (...), vivemos em um mundo capitalista que gira em torno de dinheiro e, se quiser “ser alguém” tem que ter relativamente um bom dinheiro; o que um jovem de origem humilde só consegue estudando muito. Por isso a escola tem um lugar muito importante na vida dessas

peessoas (ANEXO II).

Bernard Charlot já apontava esse fenômeno em torno das expectativas criadas em relação ao processo de escolarização em seus escritos da década de 1960 e 1970, quando constata que ela está ligada às práticas e fins e não ao conhecimento. Para ele, os *saberes* são colocados em segundo plano ou suprimidos em favor de uma instrução com objetivos de educação profissionalizante e disciplinadora. O real sentido de existência da escola desaparece e é nesse momento que se instituiria a *Educação Bancária* e de inconsciente *reprodução* de informações, que a pouco foram discutidas e que não mantêm ligação com o *saber* e o *aprender* – impedindo a hominização do indivíduo.

Entende-se que os estudantes dos meios populares encaminham-se para a educação formal dentro de uma pretensão inicial de melhorar a condição de vida e ter um bom futuro, mediado por um trabalho cuja certificação depende da escola. Na compreensão de Charlot, valoriza-se “mais o diploma do que o próprio conhecimento – o que aumenta o risco de que seja uma sociedade da informação mais do que uma sociedade do saber” (CHARLOT, 2013, p.84).

Por essa razão, a realidade que se apresenta a estes jovens na escola diante de sua pretensão de obtenção do diploma é cruel, ou seja, as dificuldades de interação deles com o conhecimento são, para alguns, intransponíveis, fato que os leva a evadirem-se da escola e/ou repetirem o ano seguidamente até completarem a maior idade, quando então passa a não haver mais a obrigatoriedade legal de estarem na escola. Um dos grandes problemas enfrentados pelos educadores é a chamada “distorção idade-série”, decorrente desse fracasso escolar onde estudantes com idade mais avançada ocupam carteiras entre crianças e adolescentes mais novos.

Ainda sobre essa questão Charlot, diante da pergunta: para que as crianças vão à escola?, temos dele a seguinte resposta:

Para “passar de ano” e “ter um bom emprego mais tarde”. De certa forma, isso é realismo. Só que há cada vez mais alunos que vão à escola *apenas* para passar de ano e que nunca encontraram o saber como sentido, como atividade intelectual, como prazer. A ideia básica da teoria do capital humano, de que a educação é um capital que traz benefícios para a vida profissional, não é apenas uma ideia dos capitalistas, é também a ideia predominante na mente de jornalistas, dos políticos, quer da esquerda, quer da direita, dos pais e dos próprios alunos (IBIDEM, p.41).

Decorrente desse estado sentimental de desvalia dos estudantes das classes populares se torna possível explicar em parte os altos índices de evasão nas escolas públicas

frequentadas principalmente por estudantes das classes populares. Na atividade de entrevista realizada pelos estudantes nos três bairros mais vulneráveis socioeconomicamente, apurou-se que os referidos índices são altos. No Bairro São Pedro, 11,1% dos entrevistados disse ter abandonado os estudos já no Primeiro Grau e outros 11,1% no Segundo Grau. Na Vila Rural, 33,3% dizem ter o Primeiro Grau Incompleto, ou seja, evadiram-se da escola ainda no Primeiro Grau e 16,7% no Segundo Grau. Já na comunidade do Loteamento Eldorado, 30% abandonaram a escola no Primeiro Grau, 10% nos anos finais do Ensino Fundamental e outros 10% no Segundo Grau.

Entre os motivos apresentados pelos entrevistados e que servem como explicação para compreendermos o que os levou a abandonar o processo de escolarização nos diferentes níveis de ensino, temos delineado o seguinte gráfico:

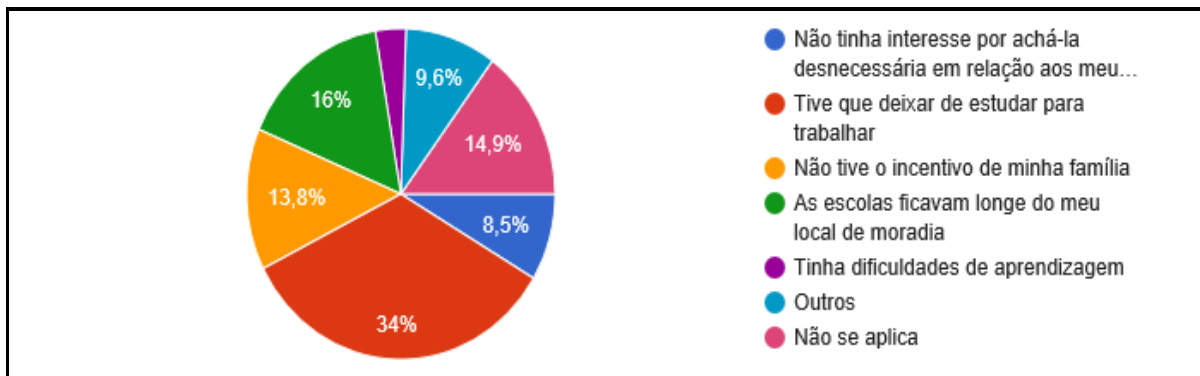


Gráfico 2 - Motivos enumerados pelos entrevistados para justificar o abandono escolar.

Verifica-se que a maior parte dos indivíduos que abandonaram os estudos mencionou como fator preponderante a necessidade de ter que trabalhar e não poder se manter na escola. Nesse aspecto observa-se certo contrassenso, pois, o motivo que leva os estudantes dos meios populares a entrarem na escola é o mesmo que mais tarde os retira de lá – o trabalho. Esse fenômeno pode ser compreendido pelas necessidades imediatas apresentadas no seio das famílias pobres, onde se torna mais produtivo antecipar a ida ao mercado de trabalho, mesmo com baixa remuneração, em condições insalubres, degradantes e às vezes sem qualquer direito devido ao caráter informal das ocupações, do que permanecer na escola onde o que se faz lá parece não fazer sentido ou ter valor imediato algum.

Retomando a análise dos resultados da pesquisa realizada pelos estudantes com a comunidade, diante da expectativa dos entrevistados em relação às atribuições da escola, as respostas se direcionaram em sua maioria para a opção da formação de profissionais para o mercado de trabalho (1ª), seguida da promoção do conhecimento científico sobre as coisas do

mundo (2^a), instrução para a formação de cidadãos conscientes socialmente e politicamente (3^a) e, por fim, colaboração na formação de pessoas éticas (4^a). Mais da metade dos sujeitos destacou como atribuição principal da escola a formação de profissionais para o mercado de trabalho, fato que vem de encontro ao que professores e estudantes também identificam como objetivos do processo de escolarização.

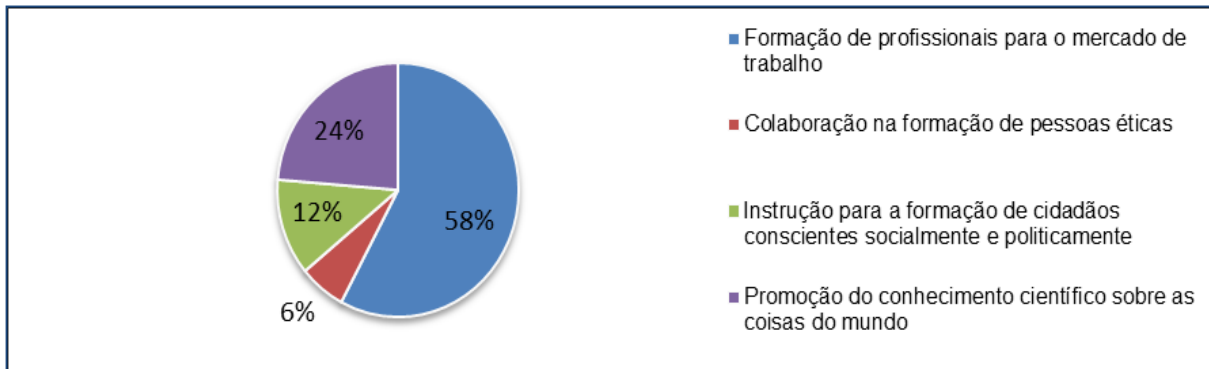


Gráfico 3 - Expectativas da comunidade em relação às atribuições da escola.

No entanto, torna-se necessário rever tal perspectiva uma vez ser equivocado dissociar a educação para o trabalho dos saberes, pois, se assim continuar sendo feito, o trabalho torna-se meio para mera obtenção alienada de benefícios financeiros e não contribui para o processo de hominização dos sujeitos, tal qual defendeu Karl Marx. Charlot, refletindo seus argumentos a partir do viés marxista de análise do trabalho, afirma que apesar do trabalho ser “fonte de criação, de liberdade, de dignidade e da própria humanidade, as formas socioeconômicas reais do trabalho fazem com que ele permaneça, pelo menos, um problema e, às vezes, uma maldição” (IBIDEM, p.71.).

Essa problemática relacionada à educação e ao trabalho alienado imposto pelo capital nos ajuda a compreender o fenômeno que a pouco pontuamos sobre o trabalho ser uma “faca de dois gumes”, ou seja, se coloca como motivo que leva o estudante à escola e também se torna responsável por fazê-lo abandoná-la. Isso porque ainda que a escola priorize os saberes e tenha o trabalho como meio de obtenção de dignidade e liberdade, o que se impõe de forma voraz são valores socioeconômicos imediatistas. Essa é a percepção *charloniana* do trabalho quando o assinala, na citação anterior, como sendo “maldição”, pois, “quem pouco frequentou a escola ou nela fracassou, quem não completou o ensino médio, quem não tem diploma não consegue emprego” (IBIDEM, p. 84).

Ainda em relação às entrevistas feitas com pessoas da comunidade mais uma vez pode ser denotada a expectativa depositada sobre a escola quanto ao papel de formadora de

profissionais para o mercado de trabalho. Muitos entrevistados ao serem questionados se, diante da informação de que o índice de escolaridade influencia positivamente na média salarial, responderam afirmativamente para a proposição. No gráfico subsequente se verifica que 75,8 % concordam e que 20% concordam apenas parcialmente com ela.

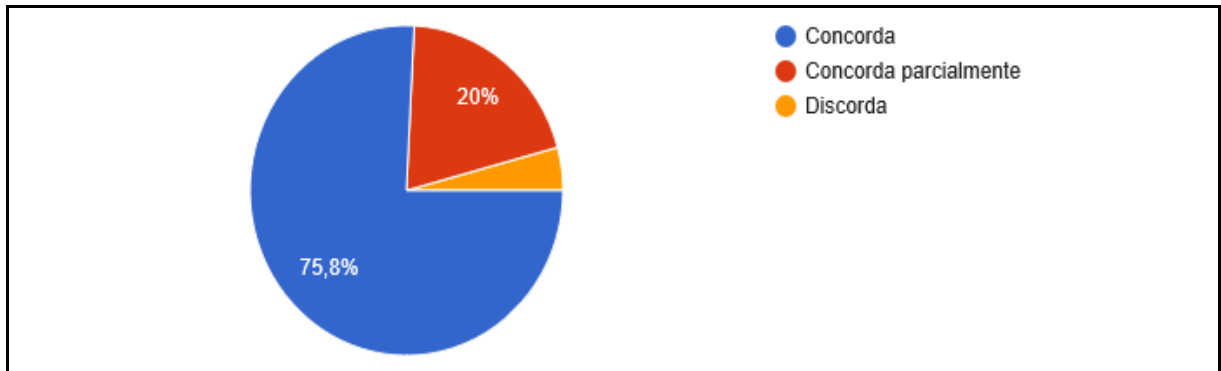


Gráfico 4 - Influência da escola no aumento da média salarial.

Essa crença se mostrou maior entre os entrevistados de bairros mais pobres quando são comparadas com as respostas dadas por entrevistados da área central, onde embora não tenha havido uma discordância sobre a questão, apenas 50% disseram concordar parcialmente com a afirmação. Já nas regiões do Bairro São Pedro, na Vila Rural e do Loteamento Eldorado, onde as condições socioeconômicas são mais vulneráveis no município de Mallet, o índice chegou a 75%, 100% e 100%, respectivamente. Uma média aproximada de 96,6%.

Essa crença novamente explicita essa contradição relacionada ao trabalho, pois esse reconhecimento e valorização maior dados pelos sujeitos dos meios populares na prática não se sustenta, já que as necessidades materiais e as limitações culturais se sobrepõem a permanência das crianças e dos adolescentes nas instituições escolares. Inclusive, na tentativa de minimizar esse problema, que é amplamente reconhecido pelos especialistas em educação, que o Programa Bolsa-Escola³¹, depois integrado ao Bolsa-Família, foi introduzido no Brasil. Em troca de ajuda financeira as famílias passaram a se comprometer a enviar e manter as crianças em idade escolar nas instituições de ensino. Contudo, entende-se que somente os benefícios do programa não são suficientes e passíveis de solucionar os problemas na educação, pois, somente o acesso e a permanência dos estudantes na escola não são garantias

³¹ O Programa Bolsa-Escola foi criado pelo Governo Federal em 2001, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, entretanto, foi idealizado pelo então reitor da Universidade de Brasília Cristovam Buarque. Em 2004, com Luís Inácio Lula da Silva na Presidência, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome passou a administrar o Bolsa Família, que reuniu todos os programas sociais anteriores, incluindo o Bolsa-Escola, alcançando uma parcela maior da população brasileira.

de sucesso escolar, fato que exige outras políticas públicas para além das já existentes.

Essa questão encontra amparo sob os auspícios dos estudos da Sociologia em torno dos fatores que possibilitam a *mobilidade social* dentro de uma sociedade que, no caso do Brasil, apesar de ter apresentado avanços nas duas últimas décadas, ainda preserva ampla estratificação. A educação é normalmente colocada como coadjuvante nestes estudos, uma vez que relaciona à formação escolar como garantia de acesso ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, de ascensão econômica. Contudo, as análises tem demonstrado que a capacidade de inserção no mercado de trabalho através da educação é limitada, pois, a organização curricular da escola, erigida sob princípios burgueses, favorece indivíduos com melhor condição socioeconômica, uma vez que dotados de maior *capital social* (*econômico e cultural* agregados no interior do seio familiar)³² possuem melhor capacidade cognitiva para absorver o que se ensina – obter, portanto, sucesso escolar.

O perfil socioeconômico não somente influencia no sucesso ou fracasso escolar, mas também na ocupação das vagas, sendo que indivíduos dos meios populares, ainda que com boa escolaridade, não possuem as mesmas oportunidades se comparadas as oferecidas aos sujeitos com maior potencial extrafamiliar de fomentar relações mundanas que possam lhes proporcionar “apoios úteis”. Nestes termos, a mobilidade social através da educação torna-se condicionada a inúmeros fatores que, na maioria das vezes, são ignorados diante de posicionamentos de senso comum como, por exemplo, os de meritocracia.

Segundo um dos professores que participaram da pesquisa³³ e que corrobora com a percepção dessa problemática de que a condição socioeconômica interfere no processo educativo, bem como revela a incompreensão disso por parte da comunidade escolar, existem

³² O *capital social* (*econômico e cultural*) corresponde a noções desenvolvidas por Bourdieu e aplicadas ao campo educacional. Ele o define como: “conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis”. (BOURDIEU, Pierre. *O capital social – notas provisórias*. In: CATANI, A; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 67).

³³ Essa colaboração dos docentes com a pesquisa, revelando suas impressões a respeito dos estudantes, vem de encontro a outro conceito desenvolvido por Bourdieu com co-autoria de Saint-Martin – o *juízo professoral*. Através desse conceito, os autores procuraram demonstrar que a avaliação que os docentes fazem dos estudantes não se limita aos fatores escolares, de aprendizagem. Eles levam em consideração sua vida extraescolar, ou seja, julgando-os culturalmente, esteticamente e moralmente. Nas palavras de Bourdieu e Saint-Martin: “O professor pode tudo se permitir, incluindo as alusões mais transparentes à classificação social (‘vulgar’, ‘pesado’, ‘pobre’, ‘estreito’, ‘mediocre’, ‘gauche’, ‘desajeitado’, etc.) porque é fora de cogitação, aqui, que alguém possa ‘pensar mal’; a neutralidade escolar não passa na verdade dessa extraordinária denegação coletiva que faz, por exemplo, com que o professor possa, em nome da autoridade que lhe delega a instituição escolar, condenar como escolares as produções e as expressões que apenas são o que a instituição escolar produz e exige”. (BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. *As categorias do juízo professoral*. In: CATANI, A; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, 219).

estudantes que não sabem por que vão a escola e qual é o sentido da existência dela. De acordo com esse docente, do alto de seu *juízo professoral*, são alunos que “vem para as aulas mandados pelo conselho tutelar, para receber benefícios (bolsas), merenda, bagunça ou porque os pais mandam” (ANEXO III). Ainda que os estudantes dos meios populares não tenham consciência para explicar os complexos fenômenos que recaem sobre eles, dada a sua condição socioeconômica que, inclusive, os levam a depositar sobre si demérito e descrédito, essa deve ser uma preocupação do desenvolvimento de políticas públicas para a educação, bem como deve haver uma reorientação das práticas metodologias utilizadas pelos educadores.

Insistindo nessa questão da crença das pessoas na melhora salarial que a escola pode auxiliar a promover, ela pode ser entendida através de uma análise das respostas dadas pelos entrevistados para a seguinte questão: Qual é a renda mensal bruta de sua família?. Assim, na área central, onde as condições socioeconômicas das famílias são melhores, a renda média atingiu 50% para salários acima de R\$ 3.000,00 e de apenas 10% para os menores de até R\$ 1.000,00. Segue o gráfico:

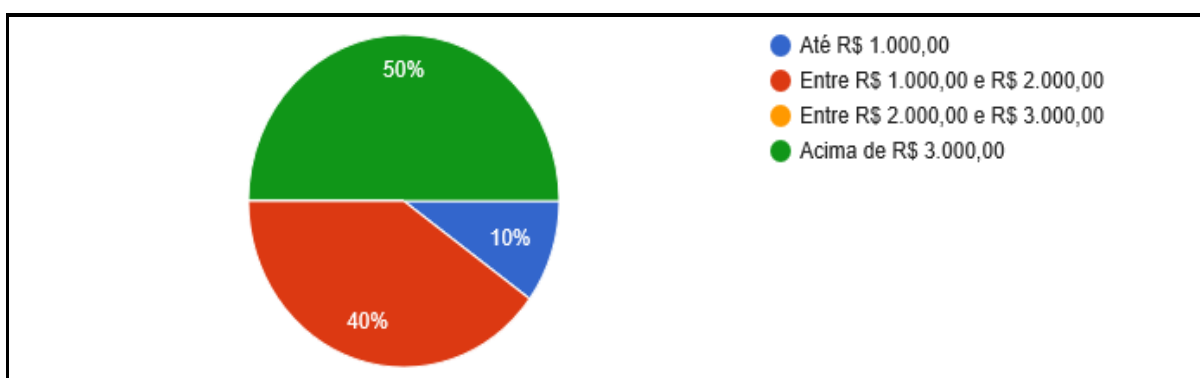


Gráfico 5 - Média salarial familiar dos entrevistados na área central do município.

Uma interpretação possível para a relativa desconfiança na expectativa das pessoas residentes na área central, em relação ao grau de escolaridade melhorar a renda das famílias, faz menção ao salário delas já se encontrar razoável dentro dos padrões apurados no município em termos médios de remuneração. Por outro lado, por se tratar de uma cidade pequena, a competição do mercado capitalista não encontra muita ressonância quando comparada ao cenário dos grandes centros e das grandes corporações, o que garante a empregabilidade e renda razoável dentro da média para indivíduos com apenas o Ensino Médio. A fim de exemplificação, a indústria SEPAC (Serrados de Pasta e Celulose), principal empregadora da localidade e que nos serve de referência neste trabalho, exige de seus

contratados no mínimo o Ensino Médio para salários entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00, o que explicaria o fato de 40% dos entrevistados terem informado essa renda. Muitos funcionários com Ensino Superior Completo atuam na referida empresa com remuneração mínima igual ou pouco acima de R\$ 3.000,00. Não é raro verificar que muitos estudantes que concluem o Ensino Médio ou o Ensino Superior, buscando por salários melhores em relação aos que normalmente são pagos na localidade, vão para outras cidades onde tenham melhor oferta de emprego diante de sua escolaridade.

A título de comparação, entre as percepções da importância do índice de escolaridade na composição da renda mensal, no Bairro São Pedro tem-se o seguinte retrato:

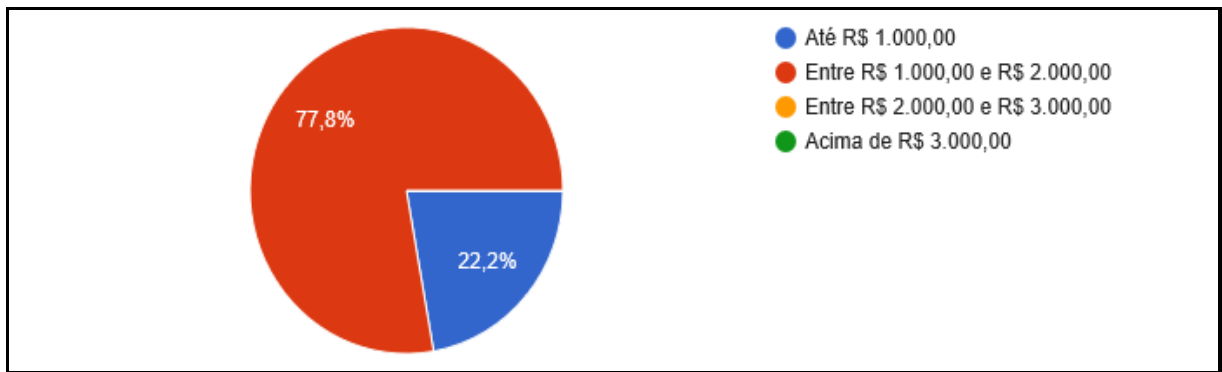


Gráfico 6 - Média salarial familiar dos entrevistados no Bairro São Pedro (área considerada marginal).

Parece-nos que a crença maior entre os entrevistados dos meios populares na melhora da renda familiar através do processo de escolarização se explica diante dos números que indicam salários menores para os trabalhadores que, inclusive, na maior parte das vezes se ocupam de atividades informais e, portanto, sem carteira assinada que lhes possa garantir certos direitos em políticas públicas governamentais, fato que inclusive maximiza problemas sociais. Entre os entrevistados, alguns disseram atuar como cortadores de erva e de pinus, ajudante de pedreiro, diarista, trabalhador rural, entre outros, sem vínculo empregatício e com salários variáveis que chegam ao máximo de R\$ 2.000,00 (77,8%). Outros 22,2% informaram ter renda de até R\$ 1.000,00. Não houve dados estatísticos para outros valores de remuneração acima de R\$ 2.000,00.

Outra questão que auxilia a compreender o crédito dado à escola nessa região do município, tanto quanto a sua importância como à possibilidade de melhorar a renda através dela, pode ser o baixo índice de escolaridade, cujo gráfico encontra-se na sequência. No Bairro São Pedro, por exemplo, ainda que não tenha havido aferição referente às pessoas que não tenham estudado, somente 22,2% informaram ter o Ensino Médio Completo, sendo que

não houve registro de pessoas com curso superior, seja completo ou incompleto. Isso significa que apenas os 22,2% dos entrevistados com o Segundo Grau possuem escolaridade mínima para disputar vagas na principal empresa empregadora da cidade. As demais, contabilizando 77,7%, estão inviabilizadas em pleiteá-las, pois, não possuem sequer o Segundo Grau Completo – o mínimo necessário para compor o quadro de funcionários da maior parte das empresas no mercado de trabalho.

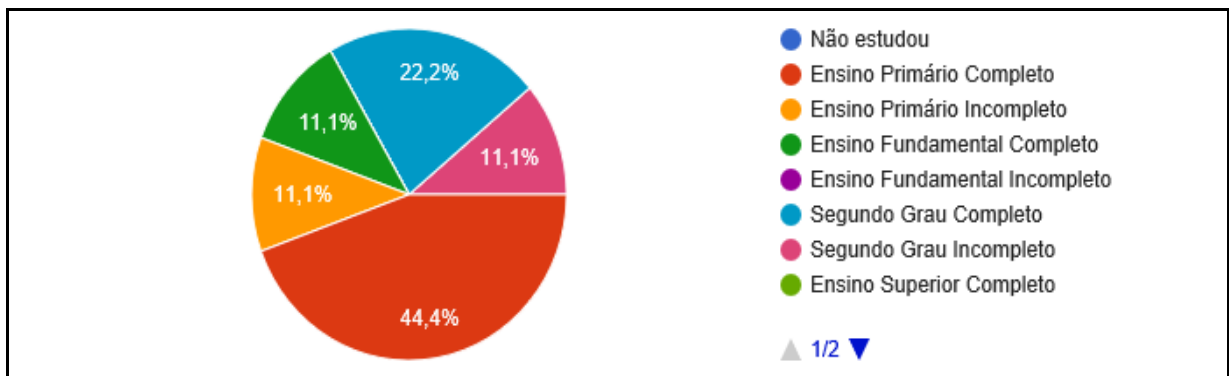


Gráfico 7 - Índice de escolaridade entre os entrevistados no Bairro São Pedro (área considerada marginal).

Na Vila Rural os números não são mais animadores, pois, ainda que mais pessoas tenham informado possuir o Ensino Médio Completo (33,3%), nenhum dos entrevistados possui Ensino Superior. Novamente o cenário se repete, sendo que 66,6% dos participantes da pesquisa não possuem escolaridade mínima para se empregar na indústria de celulose que nos serve de referência neste trabalho. Em consequência disso, a renda mensal das famílias soma até R\$ 1.000,00 para 33,3% dos entrevistados e de até R\$ 2.000,00 para outros 33,3%, conforme indica o gráfico nove.

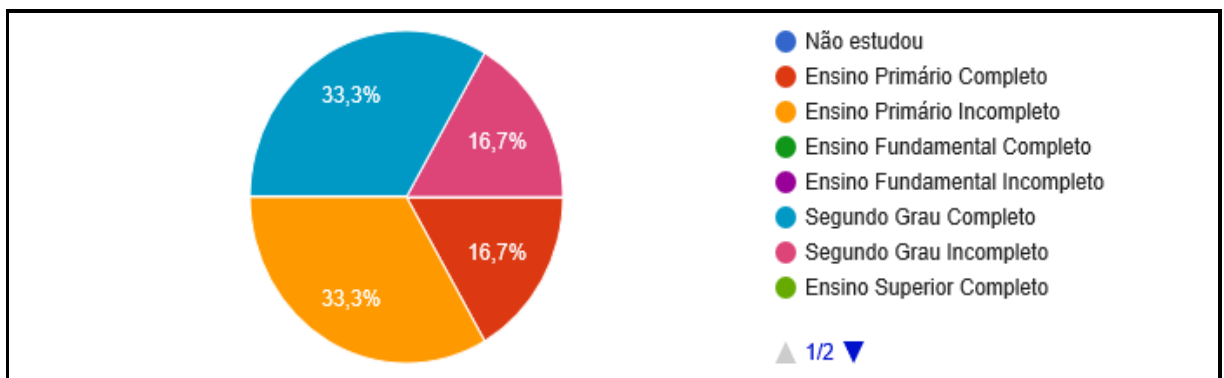


Gráfico 8 - Índice de escolaridade entre os entrevistados na Vila Rural (área considerada marginal).

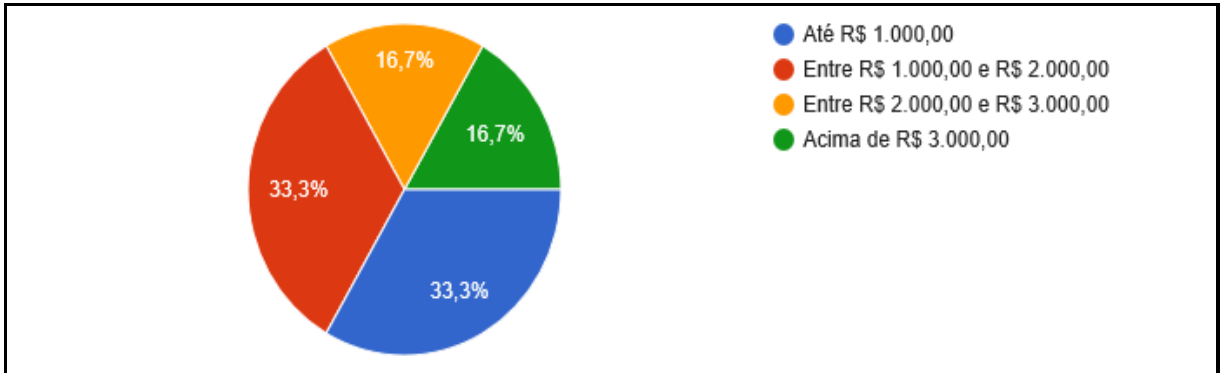


Gráfico 9 – Média salarial familiar dos entrevistados na Vila Rural (área considerada marginal).

Há, portanto, uma esperança entre os indivíduos das camadas populares em obter empregos mais qualificados por meio da educação, ainda que encontrem extrema dificuldade devido a fatores já elencados em adquirir uma escolaridade mais longa.

Na região central do município os índices de escolaridade são mais positivos, pois, embora 30% afirmem não ter estudado, outros 30% indicam ter o Segundo Grau Completo e 10% o Ensino Superior Completo. Acredita-se que assim possa ser justificada, além de outras questões culturais, a renda mais elevada informada pelos entrevistados (Gráfico 5), onde 50% informaram receber mensalmente salário acima de R\$ 3.000,00.

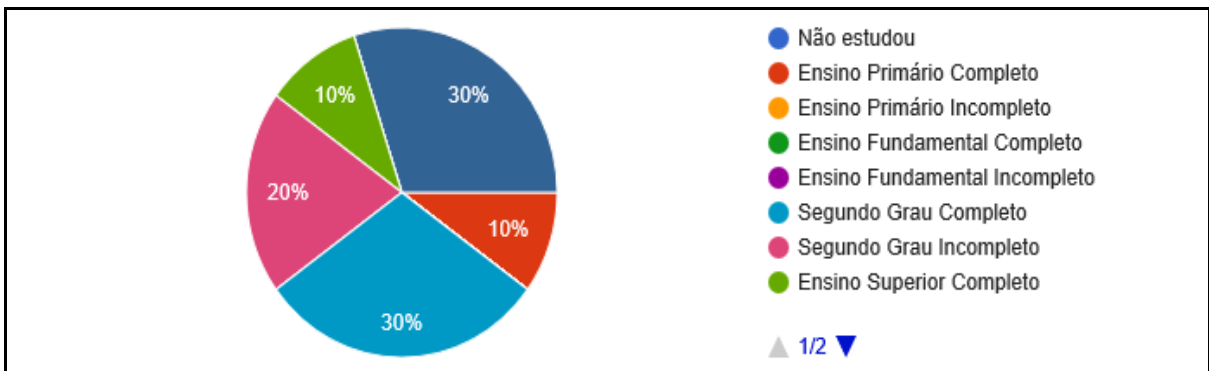


Gráfico 10 - Índice de escolaridade entre os entrevistados na região central.

Questão que chamou atenção nos dados sobre o índice de escolaridade entre os entrevistados na região central e que demonstra certa contradição ou ausência de reconhecimento deles é que apesar da metade não considerar que o grau de escolaridade possa influenciar na melhoria da renda familiar, os números nos dão margem para confirmar que essa correlação existe, pois, não parece ser mera coincidência que os indivíduos que responderam a pesquisa tenham o maior índice de escolaridade e também a maior renda familiar mensal comparativamente aos índices apresentados pelas regiões marginais que

também foram foco da investigação. A classe média, o agrupamento social que mais se beneficia da escola, justamente é aquela que não percebe que sua condição econômica e cultural possa sim depender também da educação escolar.

Outro fato levantado na apuração dos dados diz respeito a comprovação do que afirma Pierre Bourdieu em relação a haver uma espécie de círculo vicioso (reprodução) nos índices de escolaridade, ou seja, indivíduos cujos pais possuem maior anos de estudo tendem a ter filhos com melhor escolaridade. O sociólogo trabalha com a ideia de que o *capital cultural* e o *habitus*, conceitos já descritos anteriormente, que os pais legam aos filhos no que denomina *disposições*, os levam a permanecer mais tempo na escola e de obterem melhor desempenho – “sucesso escolar”.

A herança cultural familiar, portanto, gera implicações escolares e ajuda a explicar a mobilidade educacional no seio das familiar, sendo que naquelas com menor potencial socioeconômico há uma propensão maior ao fracasso e, por consequência, ao abandono escolar das crianças e adolescentes. No entendimento de Bourdieu (1998), as classes populares (com capital cultural e econômico reduzidos) não investem muito em educação porque, levando em consideração os exemplos influtíferos acumulados, acreditam que os investimentos são de retorno incerto. Além disso, esse possível retorno dos investimentos viriam somente a longo prazo, porém, nas famílias mais pobres existem necessidades imediatas para serem sanadas.

Guardadas as diferenças entre os trabalhos de Bourdieu e de Charlot, já que este último tece críticas a Bourdieu³⁴ por ter no entendimento dele se limitado a mormente identificar a causa da reprodução e não ter se engajado intelectualmente em pensar formas de “desconectar o passado do futuro” (CHARLOT, 2013, p.138) no contexto da própria escola e da atividade escolar, esse fato pode ser colocado como uma das explicações para as causas do fracasso escolar defendido por Bernard Charlot e discutido anteriormente como sendo um problema crônico em relação a todas as dificuldades que estudantes dos meios populares enfrentam em seu processo de escolarização e que figuram, na maior parte das vezes, como intransponíveis. Ambos consideram que fatores socioeconômicos interferem no ambiente escolar, entretanto, o afastamento de Charlot em relação à Bourdieu novamente se estabelece,

³⁴ Embora estas críticas contra Bourdieu existam da parte de Bernard Charlot, sendo este último uma das vozes principais na sustentação deste trabalho, devemos mencioná-las quando tencionamos ambos intelectuais. Entretanto, considera-se que em certo sentido elas possam não ser justas contra a pessoa e o intelectual representado por Pierre Bourdieu, pois, ele esteve engajado diretamente nas lutas sociais de seu tempo, principalmente no movimento de contestação à ideologia capitalista que irrompeu na França a partir dos episódios de Maio de 68. Deixou uma herança sociológica que embasa muitos estudos relacionados à educação, inclusive dentro da Filosofia.

agora no ponto em que atesta que o modelo sociológico de democratização da escola não depende somente de lutas sociais fora da escola, mas de uma transformação interna das práticas pedagógicas dentro dela (IBIDEM, p. 140).

Assim, entre os entrevistados no Bairro São Pedro, por exemplo, quando indagados pelos estudantes sobre qual seria o índice de escolaridade de seus progenitores, 22,2% informaram que eles não estudaram, 33,3% afirmaram que eles possuem apenas o Primário Completo e 22,2% somente o Primário Incompleto. Nenhum deles, porém, fez sequer o Segundo Grau (completo ou incompleto).

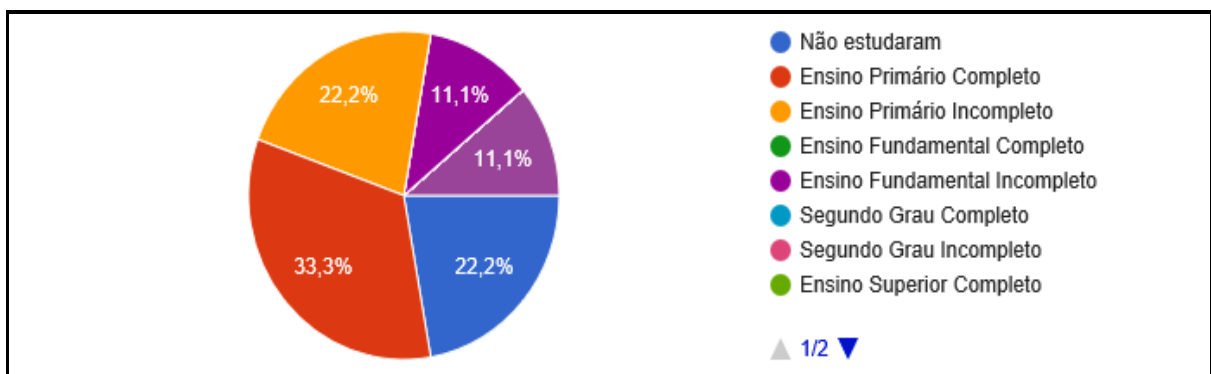


Gráfico 11 - Índice de escolaridade dos pais dos entrevistados no Bairro São Pedro (área considerada marginal).

Nas entrevistas realizadas na região central, por sua vez, o tabelamento dos dados aponta para o seguinte cenário: 30% disseram que seus pais tinham o ensino Primário Completo, 20% o Primário Incompleto, 10% o Ensino Fundamental Completo, 10% o Segundo Grau Completo e 10% o Ensino Superior Completo. Percebem-se índices melhores em comparação aos demonstrados pelos pais dos participantes da pesquisa nas áreas marginais do município.

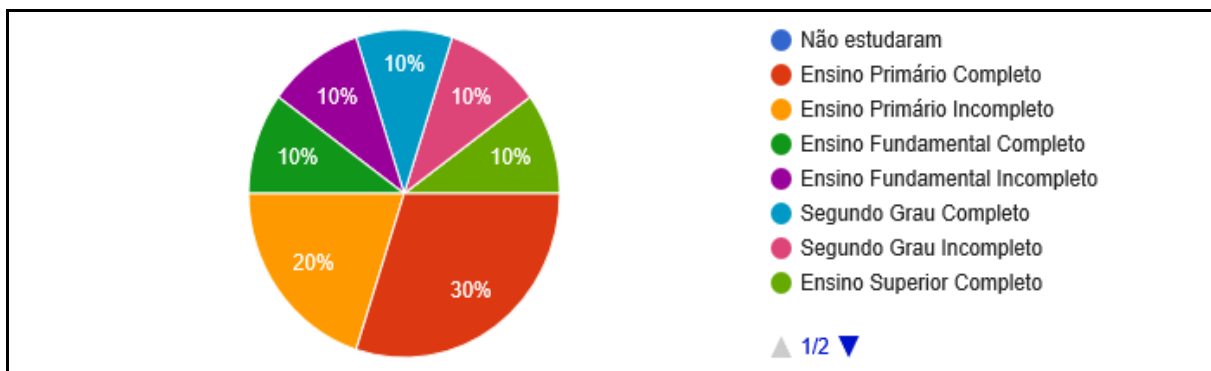


Gráfico 12 - Índice de escolaridade dos pais dos entrevistados na região central.

Outra questão que merece ser discutida a partir dos dados coletados através da entrevista realizada pelos estudantes, refere-se à percepção que as diferentes regiões têm sobre o atual modelo de educação no Brasil. Numa perspectiva geral, envolvendo as dez regiões investigadas, obteve-se o seguinte resultado:

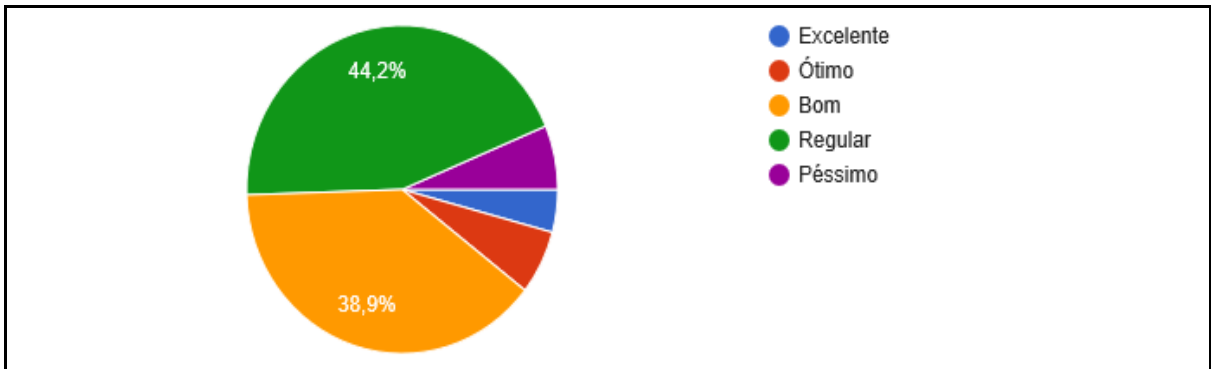


Gráfico 13 - Percepção dos entrevistados quanto à qualidade do modelo de ensino.

Percebe-se que em sua maioria as pessoas não aprovam a escola como ela tem se apresentado a eles, tanto em sua estrutura física como pedagógica. As avaliações para as especificações: excelente, ótimo e péssimo ficou acima de 1%, mas abaixo de 5%, por isso não contam dados percentuais no círculo apesar das cores estarem visíveis.

Entretanto, quando são comparados os dados por bairros, separadamente, vemos algumas dissonâncias entre as percepções. Na região central 50% atribuem à educação o conceito de regular, 30% acreditam que ela é boa e 10% dizem que ela é péssima. Não houve aferimento de índices quanto à educação no município ser excelente ou ótima, ou seja, se houveram respostas nessas classificações elas não atingiram o numeral mínimo de 1%.

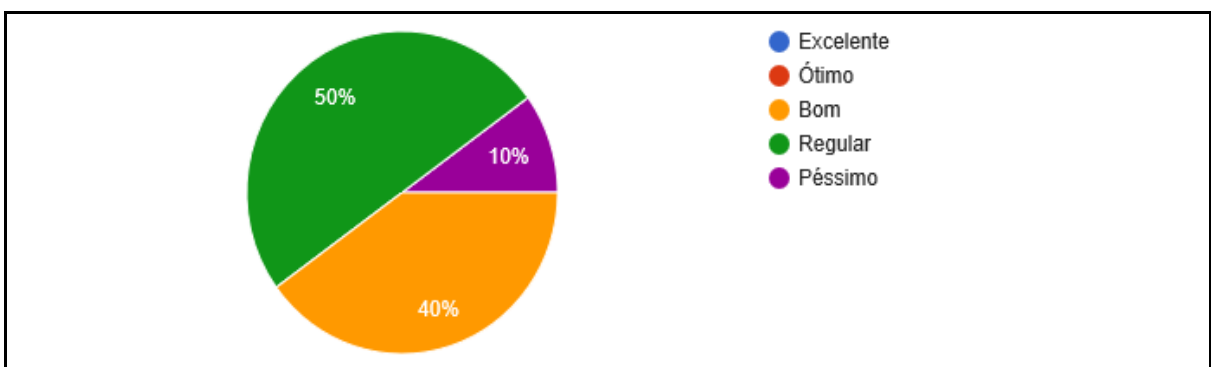


Gráfico 14 - Percepção dos entrevistados na área central quanto à qualidade do modelo de ensino.

Já nos bairros onde as condições socioeconômicas e culturais são inferiores, a

educação é avaliada de forma mais positiva, não há uma percepção crítica apurada sobre os problemas crônicos que afetam a educação. Na sequência seguem os gráficos sobre esse aspecto nas regiões com maior risco socioeconômico e vulnerabilidade social, começando pelo Bairro São Pedro:

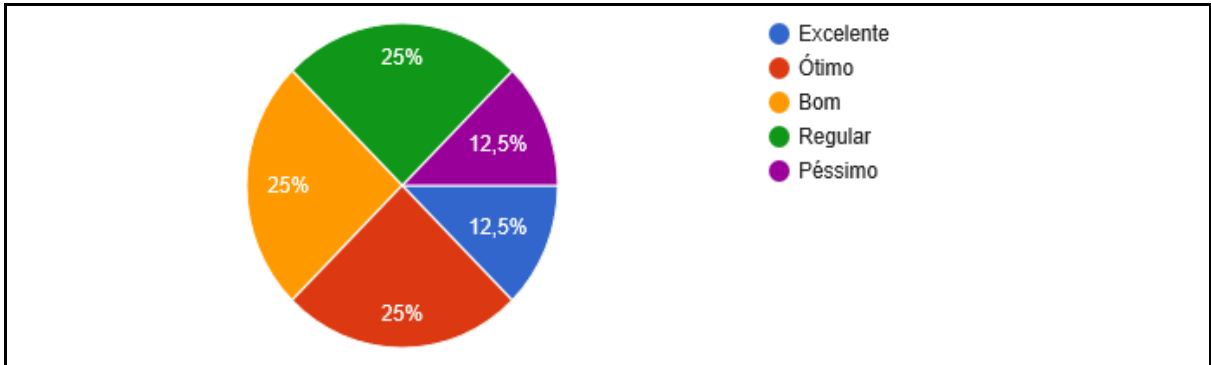


Gráfico 15 - Percepção dos entrevistados no Bairro São Pedro (área considerada marginal) quanto à qualidade do modelo de ensino.

No Loteamento Eldorado:

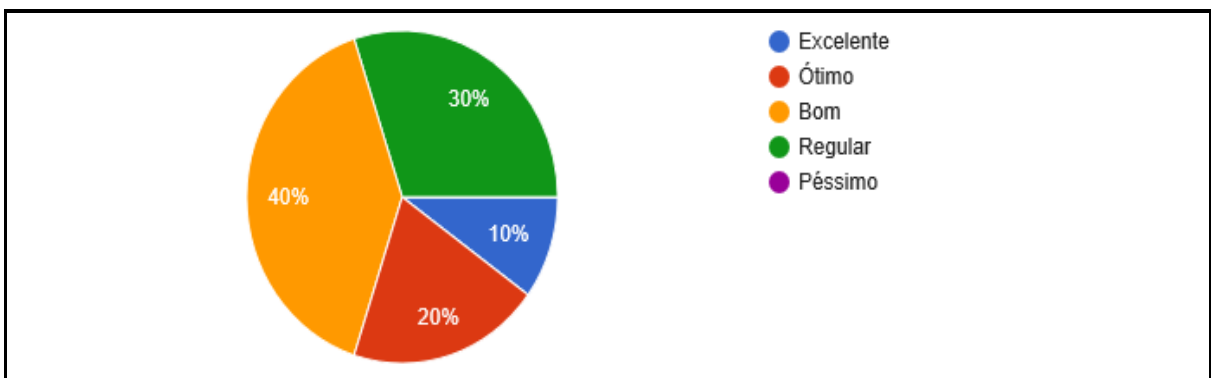


Gráfico 16 - Percepção dos entrevistados no Loteamento Eldorado (área considerada marginal) quanto à qualidade do modelo de ensino.

Esses resultados novamente nos remetem a contenda da questão cultural. As famílias cujos estudantes são provenientes dos meios populares, estando relativamente mais distantes das discussões sobre a educação, impõe certa limitação à capacidade de percepção delas sobre a escola, seja em termos de suas limitações físicas, tecnológicas e pedagógicas. Isso faz com que não consigam vislumbrar claramente que as escolas deixam muito a desejar no que diz respeito a uma educação pública de qualidade. Já nas famílias onde os discentes possuem um envolvimento maior através dos meios de acesso a informação e das discussões políticas, suas respectivas consciências sobre a qualidade e a eficácia da educação pública caminham para

uma percepção mais disruptiva. Entretanto, como pondera Charlot, “resta saber o que significam as palavras “qualidade” e “eficácia” quando referidas à escola. Pode esse sentido ser muito diferente em uma lógica do diploma e da concorrência e em projeto de verdadeira formação de todos” (IBIDEM, 59).

O que os resultados das atividades realizadas e analisadas até aqui nos mostram é que a escola e a educação são pensadas, tanto por estudantes, professores e a comunidade, sob a ótica da lógica econômica e social do desenvolvimento. A educação, segundo ainda Charlot, sendo reduzida ao que chamou de “mercadoria escolar”, faz com que “formas de aprendizagens mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, tendam a predominar” (IBIDEM, p. 60-61).

3.3. PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER NO ESPAÇO ESCOLAR.

3.3.1. Confecção de Maquetes relacionadas ao modelo *panóptico* de Bentham e Foucault.

Nessa etapa do texto iremos trazer os resultados e comentar outras atividades realizadas com os estudantes e que tiveram como objetivos dimensionar e problematizar, entre outras coisas, a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre as relações de poder no espaço escolar. Sobre elas, assim como ocorreu com a intervenção das entrevistas, sobretudo a produção das maquetes referentes ao modelo arquitetônico *panóptico* de Jeremy Bentham e, posteriormente, Foucault, bem como a análise da letra e do clipe da música da banda britânica Pink Floyd, “Another Brick in the wall” (Outro Tijolo na Parede), foram pensadas para cumprir um duplo ofício na atividade escolar, ou seja, atuar como recurso didático-metodológico e como fontes de apreensão de informações que permitissem depois ser problematizada a luz do referencial teórico que fundamenta as investigações.

Principalmente em relação à confecção das maquetes, teve-se com elas a proposta de trazer o tema filosófico de maneira prática e descontraída, próximo ao lúdico, como forma de mobilização intelectual do estudante a partir da desconstrução da sala de aula de seu aspecto tradicional, onde o educador corresponde ao centro. Ela consistiu na temática sobre *Foucault e a sociedade disciplinar*. Entre os conteúdos específicos tratados estiveram incluídos: os micropoderes, a sociedade disciplinar e do controle, o conceito de “panóptico” de Jeremy Bentham (olho do poder) e as possibilidades de resistência.

As maquetes foram confeccionadas em grupos de três estudantes e poderiam ser

feitas de qualquer material. Os resultados foram satisfatórios e alguns ousados no uso da criatividade e da extensão de sua inferência reflexiva. Tivemos uma maquete que problematizou, por exemplo, a internet, especificamente as redes sociais como mecanismo de manipulação ideológica e falsa ideia de liberdade.



Ilustração 6 – Trabalho produzido por estudantes do 2º Ano C.

A percepção quanto a essa forma de disseminação do poder nos pareceu bastante relevante na medida em que os estudantes de hoje, que são considerados como “nativos digitais”, ou seja, que já nasceram inseridos em um contexto tecnológico dado pelos smartphones, tablets, notebooks e redes sociais (Twitter, Facebook, Instagram etc), por exemplo, conseguiram identificar a sociedade disciplinar e do controle pensada por Michael Foucault, inserida também nos recursos tecnológicos que são de uso cotidiano deles. Mais do que isso, puderam refletir através dela sobre as reinvenções, as novas roupagens do exercício do poder, situação que lhes possibilitou desenvolver uma aprendizagem significativa em relação aos conhecimentos filosóficos.

Por outro lado, chamou atenção outra produção feita pelos estudantes imitando um jogo de vídeo game, o que demonstrou a habilidade deles em explorar o domínio que possuem dos recursos tecnológicos para fins educativos nas aulas de Filosofia, desde que sejam provocados pelo professor a fazê-lo. As mudanças tecnológicas na sociedade contemporânea, através dos próprios estudantes, têm invadido o processo educativo a revelia dos professores e, desta forma, precisa ser revertida em um viés pedagógico. Sônia Petitto, no livro *Projetos de trabalho em informática: desenvolvendo competências*, ao se referir a essa espécie de “naturalização” das crianças e adolescentes em relação ao uso de tecnologias digitais e virtuais, nos diz que:

O aluno mudou e os educadores precisam acompanhar o pensamento ágil e preciso desse homem do futuro, que já frequenta a sua primeira escola: a sala de TV de sua casa, o shopping com as muitas opções eletrônicas, as ruas e esquinas informatizadas dessa era do virtual (PETITTO, 2003, p.21).



Ilustração 7 – Trabalho produzido por estudantes do 2º Ano A reproduzindo um jogo de vídeo game.

O uso da tecnologia como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no Ensino de Filosofia, caracteriza uma necessidade de adaptação do trabalho docente com crianças e adolescentes já versados nas mídias digitais. Isso não implica necessariamente em um domínio completo delas por parte dos professores, pois, como ocorreu em relação a essa atividade da aplicação do projeto, ela surgiu espontaneamente nos estudantes que trouxeram a ideia para a sala de aula. Justamente por esse motivo, na formação dos professores deveria haver uma preocupação em encorajá-los na interação didático-metodológica com esses novos recursos digitais auxiliares disponíveis.

Entende-se que isso poderia contribuir com a expectativa de Maurice Tardif, citado anteriormente, no que se refere aos saberes docentes e a formação profissional, em ver os estudantes como sujeitos de conhecimento e não meramente como espíritos virgens, sobre os quais os professores se limitam a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais (TARDIF, 2014, p. 242). Destarte disso, o uso das tecnologias promovem uma subversão da linearidade no processo de transmissão de informações, ensejando uma renovação na busca do conhecimento. Como questionamos na parte inicial deste capítulo, a *Educação Bancária* e o *Fenômeno da Reprodução*, pressupõe-se que esse seja um dos modos de transgredir o modelo vigente, cuja subjetividade de professores e estudantes permanece controlada por inumeráveis dispositivos de poder e de saber, estabelecendo novas práticas pedagógicas que contribuam para uma formação com vistas à perspectiva da totalidade.

Observa-se sobre essa questão que os próprios estudantes identificaram esse

problema relacionado à ausência de recursos tecnológicos na escola e da utilização deles por parte dos professores. Nas cartas³⁵ que escreveram ao final de todas as atividades propostas e realizadas, cujo destinatário era de livre escolha deles, desde que tivesse vínculo com a área de educação, um dos estudantes escreveu:

(...) precisamos ter internet disponível e de qualidade para todos os seus usuários na escola, TVs e data show em bom estado e presentes em todas as salas; o que hoje em dia é indispensável nesta era tecnológica que estamos vivenciando e assim facilitando os trabalhos e aproveitando melhor o tempo de aula, tornando as aulas diferenciadas e mais atraentes (ANEXO VII).

Outro estudante entrevistado comentando que a falta de tecnologia prejudica a aprendizagem, pois, poderia principalmente beneficiar os educandos que fora da escola não tem acesso a computadores e tablets, por exemplo, situação que acomete em especial crianças e jovens provenientes dos meios populares (IBIDEM). Algumas maquetes trouxeram construções locais como o hospital e escolas para aludir o modelo *panóptico* de Bentham, utilizado posteriormente nos estudos filosóficos feitos por Michael Foucault. Na imagem abaixo, por exemplo, um grupo de estudantes explorou a arquitetura de outra instituição escolar da cidade – a Escola Estadual Nicolau Copérnico.



Ilustração 8 – Trabalho produzido por estudantes do 2º Ano A.

Essa atividade com as maquetes permitiu corroborar com o pensamento foucaultiano sobre o fato de que, embora o poder estivesse difundido por todo o tecido social, o Estado

³⁵ As cartas, constituindo última etapa de intervenção do projeto na escola, tiveram como objetivo dimensionar apropriação e ressignificação de saberes pelos estudantes sobre a escola e a educação (Anexo VII).

seria um dos vértices³⁶ das “redes de poder” que se valeria de sua legitimidade para disseminar práticas e discursos em instituições vinculadas ao Estado, tais como os hospitais, os quartéis, as prisões, às fábricas e as escolas. O autor nos diz a respeito disso que: (FOUCAULT, 1987).

Ao final da execução do trabalho as maquetes foram expostas em área externa coletiva para apreciação dos demais estudantes, professores e comunidade com objetivo de não deixar o trabalho produzido restrito à sala de aula. Acredita-se que dentro dessa linha de uma *educação transgressora*, bem como enquanto *prática de liberdade*, a socialização de conhecimentos produzidos também compõe o processo de ensino-aprendizagem.



Ilustração 9 – Trabalhos produzidos por estudantes do 2º Ano A e C sendo expostos no hall da entrada do Colégio Estadual Professores Dario Veloso.

Do ponto de vista didático-metodológico o trabalho com as maquetes foi recompensador, havendo um envolvimento grande dos estudantes na atividade prática que, inclusive, consiste em uma das reclamações mais frequentes dos mesmos em relação às práticas metodológicas dos professores, inclusive na Filosofia, esta última tomada por eles normalmente como demasiadamente teórica e abstrata. Por ser uma atividade em grupo, mesclou o rigor do aspecto teórico com o prático, intermediado pela ludicidade. Essa perspectiva vem de encontro com o que propõe bell hooks sobre o desenvolvimento de *uma educação como prática de liberdade*, direcionamento proposto por ela na obra *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*, onde é desejável “mostrar práticas pedagógicas engajadas na criação de uma nova linguagem, na ruptura das fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade e na reescrita das áreas limítrofes

³⁶ Os dois outros vértices estabelecidos por Foucault são o Mercado e a Sociedade Civil.

institucionais e discursivas (...)” (hooks, 2017, p. 173).

3.3.2. Percepção dos estudantes sobre os mecanismos de poder no ambiente escolar.

A interpelação para esse tema ocorreu metodologicamente através de recurso audiovisual, isto é, a partir da letra e do vídeo clipe da música da banda britânica Pink Floyd, “Another Brick in the wall” (Outro Tijolo na Parede), sobre a qual os estudantes, em duplas, deveriam fazer uma análise crítica de seu contexto e estabelecer relações com a educação curricular que recebem, bem como fazer uma avaliação dos mecanismos de controle disciplinar no ambiente escolar.

Na avaliação deles, hoje possuem maior liberdade de expressão e comportamento do que tinham os estudantes britânicos na época em que a música foi lançada (1979) e até mesmo em comparação àquela que se tinha no Brasil no mesmo período, por exemplo, já que se adotavam castigos físicos como a palmatória para coagi-los. Porém, houveram algumas observações extremamente relevantes e que mostraram a existência de certa percepção dos educandos de que apesar dos avanços educacionais, ainda persistem alguns aspectos padronizadores que continuam a imprimir limitações a sua formação plena. Na posição de uma das duplas de estudantes temos a seguinte inferência:

Embora nosso sistema educacional tenha mudado, ele impõe as mesmas regras, porém, de uma maneira diferente. Antes acontecia por meio da violência física, atualmente ela é repercutida através do conhecimento, nos fazendo acreditar que somos livres para pensarmos da maneira que julgamos correta, entretanto, ainda agimos sobre influências externas (ESTUDANTE DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR DARIO VELOSO)³⁷.

Ainda nesse mesmo contexto, outra dupla de estudantes colocou que: “A escola não tem liberdade para abordar certos assuntos que são interessantes e polêmicos, situação que retira grande parte da cultura e dos valores das pessoas” (ANEXO VI). De fato, a organização curricular e a atuação dos professores, como se discutiu a pouco, robustecendo práticas pedagógicas apenas de reprodução e assimilação mecânica de informações, menosprezam conhecimentos importantes para a formação dos estudantes. bell hooks, ao tratar sobre a necessidade de uma proposta pedagógica que coloque em evidência a integridade, onde haja uma união entre a mente, o corpo e o espírito, almeja que ambos, estudantes e docentes, vejam uns aos outros “como seres humanos ‘integrais’, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no

³⁷ Aplicação do Projeto para os Estudantes. (Anexo VI/Fase III).

mundo” (hooks, 2017, p.27).

O comentário de dois estudantes destacou-se no bojo dessa atividade e será transcrito quase em sua íntegra, pois, demonstrou a partir de uma metáfora áspers críticas ao modelo de educação que recebem. Segue o breve texto:

A educação forma as pessoas para serem mais um tijolo no muro, ou seja, forma as pessoas para serem mais um trabalhador no mercado do trabalho. Os trabalhadores recebem a comida, mas não ganham a sobremesa, pois com seu trabalho tem o pagamento, mas não tem seu bem estar na empresa onde trabalha; seu papel é gerar lucro para o patrão, assim ocorrem com os estudantes, estudam apenas para obter um bom trabalho (a comida) sem ganhar a sobremesa (aulas que ensinam os estudantes sobre seu bem-estar, seus sentimentos, etc) (ESTUDANTE DO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR DARIO VELOSO)³⁸.

Outra dupla enfatizou que:

Concordamos com a música, pois, não deveríamos ser tratados como robôs que servem apenas para mão-de-obra, deveríamos ter uma educação que nos faz ser livres para pensar e ser apoiados nisso. A escola deveria ser um lugar onde aprendemos a viver em sociedade, a ter um aprendizado que não fosse voltado apenas para futuramente arrumarmos um trabalho, deveria também pensar no lazer e outras formas de aprendizado que apenas poucas escolas têm e normalmente são colégios particulares.

Pode ser que esse pensamento e vontade não mudem todo um sistema de educação, mas devemos ao menos tentar mudar para algo melhor (ANEXO V).

Oportunamente, nesse ponto em distinto, cabe trazer Michel Foucault (1984) como respaldo argumentativo para o que expuseram os estudantes, pois, o pensador francês põe sobre o Estado a legitimidade de exercer a governamentalidade através da vigilância constante dos comportamentos individual e coletivo de seus governados, inclusive e principalmente sobre as formas de agir e de pensar.

Os dispositivos de poder incisivamente criticados pelos estudantes foram às câmeras instaladas nos corredores da instituição, o uso do uniforme, as regras de convivência que recebem no início do ano letivo, a hierarquia organizacional e as fichas individuais de ocorrência. Sobre isso, Bernard Charlot argumenta que as escolas ao invés de fazerem os estudantes terem uma atividade intelectual, privilegiam tarefas estandardizadas e a obediência às normas. Para exemplificar seu ponto de vista e que, menciona-se oportunamente, é fato corriqueiro no colégio onde o projeto foi aplicado, diz o autor que: “quando um aluno chega atrasado à escola, deve ir de imediato ao escritório do coordenador para justificar-se e, assim, perde mais um pouco de aula. Dar satisfação à instituição é mais importante do que aprender

³⁸ Aplicação do Projeto para os Estudantes (Anexo V/Fase II).

(...)” (CHARLOT, 2013, p. 154).

Cabe constar que durante a realização dessa atividade seguiu-se um debate interessante e bem fervoroso, pois, houve uma defesa destes dispositivos por parte de alguns estudantes como algo positivo – manter a segurança, por exemplo; enquanto outros as viam como recursos de manipulação ou controle e invasão de privacidade. Essa situação, colocada em análise sob a luz de análise dos jogos de verdade, saber e poder problematizados por Michel Foucault abre o leque para discorrermos sobre como os discursos dominantes acabam sendo assimilados pelos indivíduos como sendo corretos e legítimos. No caso das câmeras de segurança, os estudantes defensores recorreram a seu papel de impedir a violência e vandalismos no interior da escola. Já o uso do uniforme fora justificado como algo que identifica e os protege contra pessoas de fora que venham a adentrar dentro da escola com más intenções.

Torna-se necessário enfatizar, portanto, que o discurso seria para Foucault (1984) uma ferramenta importantíssima de professar verdades legitimadas pelo status daqueles que são encarregados pelo Estado e tem o direito de dizê-las. No que diz respeito às instituições escolares, nelas existiriam mecanismos disciplinares de adestramento do corpo e da mente dos indivíduos, para moldá-los conforme seres submissos e disciplinados que apenas cumpririam as normas estabelecidas pelo Estado. Elas seriam talvez os veículos mais eficazes de criar os chamados “corpos dóceis”, sujeitos concebidos de acordo com um “saber interessado”, ou seja, inconscientemente subservientes a lógica do poder político e econômico dominantes.

4. ENSINO DE FILOSOFIA E TRANSGRESSÃO.

4.1. ENSINO DE FILOSOFIA E O CONCEITO DE TOTALIDADE.

É fato corriqueiro haver nas escolas medidas que primam pelo controle e a disciplina, sendo que o desenvolvimento dos saberes é muitas vezes negligenciado na prática pedagógica. Bernard Charlot, no artigo intitulado *Relação com a escola e o saber nos bairros populares*, questionando o que a escola francesa ensinou para o aluno, afirma que: “Ensinou que o mais importante é respeitar as regras: chegar na hora certa e levantar a mão. Não ensinou que o mais importante é aprender coisas na escola. Assim o aluno deve chegar na hora certa, ficar quietinho, não fazer muito barulho, escutar o professor” (CHARLOT, 2002, p.24). Essa realidade das escolas francesas observadas pelo educador pode ser transposta na verificação de mecanismos de coerção similares nas escolas brasileiras, inclusive constatadas nos materiais produzidos por estudantes e professores na realização desta pesquisa.

É preciso ponderar que o sistema de ensino como um todo, seja na estrutura física das escolas e/ou na organização curricular, em certa medida condicionam as escolas a manter essa cultura repressora. A aplicabilidade prática, utilitarista e funcional do ensino-aprendizagem não contempla as necessidades da formação dos estudantes em uma perspectiva humana e autônoma. É latente em nossa visão a degradação da dimensão humana em favor da exacerbação do rendimento econômico na sociedade *pós-moderna*³⁹, fato que corrompe a intelecção do estudante sobre o caráter dialético da realidade concreta e as relações que se processam em seu interior, que não podem ser reduzidas ao caráter econômico.

Essa perspectiva educacional conservadora, que é receptiva e mecânica, contraria os documentos formais de orientação pedagógica. As *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná* que orientam o trabalho metodológico nas disciplinas nos informam, por exemplo, que o Ensino de Filosofia deve voltar-se para “as subjetividades e experiências vividas pelos alunos” (DCE’s, 2008, p.17). É importante mencionar que as diretrizes no Estado do Paraná foram construídas no contexto de um governo que permitiu certa abertura para a participação dos educadores/as e da sociedade civil organizada e expressa uma política educacional com avanços, não apenas letra morta, ou seja, um

³⁹ *Pós-modernidade* caracteriza um conceito que indica uma ruptura do conhecimento com as “grandes ou meta narrativas” (iluminismo, marxismo, positivismo, cristianismo, etc) que seriam pressupostos determinantes de verdade para explicar os fatos da realidade histórica. No prefácio do livro *Modernidade Líquida*, Zygmunt Bauman (2001, p.08), para justificar o título da obra, diz: “Os fluídos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos — contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho”.

documento burocrático. No entanto, quando situamos sua aplicabilidade no cotidiano escolar nos deparamos com uma cultura em que as relações de saber e de poder ainda são verticais, conservadoras e bancária. Citando novamente Charlot, agora a partir do texto *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*, “o discurso pedagógico é mistificador na medida em que fala de tudo, menos de uma coisa: que a educação leva a um emprego, que ela leva a uma divisão social do trabalho.” (CHARLOT, 2005, p.15).

Nesses termos, situar a posição do Ensino de Filosofia neste contexto constitui tarefa fundamental, principalmente porque ele expõe as “chagas” de um sistema de educação vinculado aos interesses políticos e econômicos, fato que a leva a ser colocada constantemente na berlinda sob a acusação de não corresponder aos anseios objetivos do mundo do trabalho – mercadológico. Como vimos no capítulo um, uma análise filosófica mais ampla da própria concepção de trabalho mostra equivocada a noção grosseira que o assimila unicamente à questão financeira, renegando seu princípio educativo e/ou mecanismo de humanização do homem, como defenderam expressivos pensadores como Karl Marx e Antônio Gramsci.

Verificamos hoje, e não somente na escola, uma excessiva racionalização das coisas, onde o que deve preponderar é a lucratividade, o rendimento. Parece que nesse processo a lógica empresarial, capitalista foi assimilada a tudo e isso acabou por corromper aspectos da vida humana que, como já nos alertavam os filósofos clássicos, não deveriam ser medidos em números, tal qual a felicidade, o amor e a justiça. Como exemplo citamos Platão, que no texto *Apologia de Sócrates*, enfatiza que não se deve preocupar-se tão ardentemente com o corpo e com as riquezas, mas sim: “(...) preocupar-se com a alma, para que ela seja quanto possível melhor, e vou dizendo que a virtude não nasce da riqueza, mas da virtude vem, aos homens, as riquezas e todos os outros bens, tanto públicos como privados” (PLATÃO, p.17).

Contraditoriamente ao que nos propôs o pensamento socrático-platônico, o homem moderno coloca maior ênfase no que é externo do que sobre si mesmo. Nessa perspectiva de instrução, valores econômicos e pessoais são sobrepostos a certas virtudes que são desejáveis para a vida em sociedade, bem como são solapados os laços de amizade e cooperação entre as pessoas. A educação, tal qual concebida hoje, a nosso ver constitui parte de propagação de um conhecimento do mundo, entretanto, faz uma negação do homem como ser que humaniza-se na cultura e na sociedade em que está inserido. Sobre os valores abraçados pela sociedade capitalista, um dos professores comenta:

A instituição escolar moderna prioriza uma sociedade do rendimento, ela não está preocupada com a formação integral dos sujeitos, para além da sua mão-de-obra. (...) ao colocar em evidência e objetivar modelar o sujeito de acordo com aspectos estritamente racionais e econômicos gera uma violência contra os alunos, uma vez que não dá margem para que eles se construam como sujeitos autônomos (ANEXO IV).

A educação vista como prática de liberdade, alicerçada em um conhecimento socialmente inserido que possibilite aos estudantes uma compreensão de mundo com mais totalidade, ou seja, amplo, de modo crítico e criativo, constitui a essência que pensamos ser a mais adequada para a formação dos estudantes, uma vez que vai de encontro a uma união entre os saberes (relição), minimizando as consequências do seccionamento epistemológico promovido pela ciência moderna de caráter estritamente lógico-matemático, em relação ao pensamento humanista. Assim, a prática libertadora⁴⁰, transgressora, aplicada à educação busca avanços na produção de um conhecimento mais abrangente no contexto pós-moderno que tanto fragmenta, considerando as singularidades e as complexas relações nele estabelecidas.

A aprendizagem significativa permitida pela visão de mundo totalizante⁴¹ aplicada ao Ensino de Filosofia corresponde, então, a uma prática de *transgressão* a compartimentação do saber escolarizado e ao seu caráter controlador e disciplinador. A Filosofia como uma forma de pensamento para a liberdade rejeita a coisificação e a visão de mundo unidimensional. Sendo assim, a aprendizagem da Filosofia permite a formação do pensar possibilitando uma compreensão de si e do mundo de forma mais ampla, oportunizando estabelecer relações entre diferentes áreas de conhecimento sem perder a especificidade como conhecimento filosófico, que contribui para dialogar com as tradições de pensamento e os desafios de nosso contexto histórico. O Ensino de Filosofia pensado nessa dimensão torna-se essencial na educação básica, pois, atribui sentido ao mundo quando organiza e, indo além, questiona essa organização do mundo ao trazer à tona a existência de ideologias hegemônicas que manipulam as engrenagens sociais em favor dos interesses do (s) grupo (s) dominante (s).

É importante observar que a escola passa a fazer parte desse mecanismo de manutenção da hegemonia dominante quando a reproduz, ou seja, atua com vistas a

⁴⁰ Termo utilizado pelo educador Paulo Freire.

⁴¹ O conceito de totalidade referenciado diz respeito à totalidade concreta a partir do método do materialismo histórico dialético desenvolvido por Marx. Ele se contrapõe à metafísica ou ao formalismo que a tratam como totalidade abstrata, inalterável. O conceito de totalidade do ponto de vista dialético entende a realidade de modo dinâmico, em relações parte-todo, fazendo totalidade concreta. Aqui adotamos o conceito no campo do conhecimento como próprio da filosofia que visa compreender o todo, com rigor, de forma sistemática e universalizável.

estabelecer a sociedade do controle e do consumo, cujo foco é uma aprendizagem mecanicista onde saberes são organizados de forma fragmentária e enciclopédica, nos moldes da educação bancária denunciada há cinquenta anos pelo educador brasileiro Paulo Freire. Enfatiza-se que é dentro desse contexto que se faz necessária uma *resistência* a esses modelos de educação, objetivando perspectivas teórico-práticas pautadas na resistência às lógicas opressoras, impulsionando práticas educativas de transgressão.

4.1.1. A visão totalizante como perspectiva para o Ensino de Filosofia.

No livro de Lewis Carroll, *Alice no país das maravilhas*, a menina Alice ao encontrar o gato Cheshire lhe pergunta: “pode me dizer (...) que caminho devo seguir para sair daqui?”. O gato então lhe responde: “isso depende do lugar para onde você deseja ir”. Alice, não sabendo exatamente onde pretendia chegar, diz a Cheshire: “tanto faz, desde que chegue a algum lugar”. Dentro dessas condições o gato lhe diz que tanto faz o caminho que irá seguir, e enfatiza: “Chega, na certa! Contanto que ande o tempo necessário” (CARROLL, 1991, p. 60-61). Essa referência à história de Alice serve para ilustrar a ausência de objetivos consistentes para os caminhos que a educação e, conseqüentemente, o Ensino de Filosofia devem trilhar. É preciso, ao contrário de Alice, determinar um trajeto para ser seguido porque se corre o risco de não se chegar a lugar algum.

É o que se verifica estar acontecendo, pois nos materiais produzidos tanto por professores como por estudantes nas atividades correspondentes à aplicação do projeto na escola, analisados nos capítulos anteriores, há margens para inferir que subsiste um sentimento da comunidade escolar de se estar girando em círculos, ou, de estar estagnado no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Embora este texto pretenda discutir um “caminho” para o Ensino de Filosofia, outras áreas de conhecimento constantes do currículo escolar também prescindem da determinação de um ponto de chegada. Esses objetivos não podem estar atrelados somente a critérios de conhecimento objetivo e quantitativo do que se ensina aos estudantes, mas estruturado em algo com tendência a promover uma compreensão crítica da realidade vivida e a conseqüente mudança social.

O professor encontra-se em dilema. Se conduzir suas aulas com foco na aprendizagem para os processos seletivos é considerado conteudista e reprodutivista; se procura enfatizar em suas aulas aspectos da realidade social e da condição humana é rotulado como doutrinador; se incita os estudantes em buscar seu próprio conhecimento e assume uma postura de mediador é acusado de ser relapso por não preparar aulas, etc. Os profissionais de

educação, sob a personificação de várias Alices, continuam a caminhar cada qual cumprindo um percurso diferente, que por vezes se encontram com outros e tornam a se afastar nas bifurcações mais a adiante. Fato é que os estudantes vêm para a escola trazendo todas as contradições às vezes degradantes de seu existir na sociedade e precisam de “orientação” para se entender historicamente e compreender a realidade.

Antônio Gramsci denota que “os ‘jovens’ estão em estado de rebelião permanente, já que persistem suas causas profundas, sem que eles possam analisá-las, criticá-las e superá-las (não de modo conceitual e abstrato, mas histórico e real)” (GRAMSCI, 1999, p.63). Dentro dessa mesma discussão, Miguel Arroyo salienta que esse contexto marca uma crise de identidade do profissional da educação dada pelas contradições enfrentadas nas salas de aula cujos estudantes trazem experiências diversas, em muitos casos precarizadas, que impedem o ensino-aprendizagem de acontecer da maneira tradicional.

O que a turma traz para a sala de aula, como vivem e se socializam, pensam o mundo, se pensam, condiciona o como pensam e aprendem, aceitam ou rejeitam nossas lições. Chegar à escola, às salas de aula, aos processos de ensino aprendizagem atolados no caos social, marca inevitavelmente o aprender ou rejeitar as interpretações do real que como ensinantes lhe passamos. Marca nossa docência. Diante da precarização do viver dos educandos fica mais exposta a precarização do nosso trabalho (ARROYO, 2013, p. 28).

Diante do exposto, esse trabalho, como dissemos, pretende discutir qual caminho seria o mais adequado para a formação dos estudantes que chegam à escola trazendo a tira colo suas vivências, sobretudo a respeito dos estudos da Filosofia no Ensino Médio, ainda que na prática se tenha ciência da intervenção de poderes políticos e econômicos que não só condicionam o ensino-aprendizagem no processo de escolarização, mas também impactam sobre o trabalho de todas as ciências. Se resgatarmos o pensamento de Marx, esses fatores ideológicos ocasionam disputas que dissolvem a dimensão da totalidade no conhecimento e nos currículos, pois instituem princípios culturais e morais sedimentados nos valores das classes dominantes e seus respectivos interesses.

Para o Ensino de Filosofia, diante das fragmentações e impeditivos que historicamente se processaram, o intuito é pensar a eficácia de um ensino em primeiro lugar com foco na totalidade, isto é, que os estudantes possam desenvolver mecanismos cognitivos para articular as partes, dada por múltiplas determinações (economia, política, cultura, etc) ao todo. Diante de práticas pedagógicas que mascaram e/ou silenciam justamente esses fatores cambiantes tanto da realidade social como da condição humana, torna-se necessário resgatar o protagonismo de um processo educativo orientado por essa perspectiva da totalidade.

Contudo, considerando a relação histórica entre a escola e a sociedade, sobretudo o fato de que as instituições de ensino públicas desde seu surgimento estiveram subjugadas as abstrações políticas das classes dominantes (ideologia capitalista produtivista), isso somente será possível mediante a resistência e a transgressão, ou seja, com engajamento da comunidade escolar em continuar a contrapor poderes no território onde atuam e buscando romper com saberes e comportamentos sociais prescritos verticalmente.

Bernard Charlot, no livro *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, sobre essa questão afirma que:

A educação preenche uma função política mistificadora menos ao difundir ideias falsas e mais ao veicular ideias verdadeiras que, destacadas das realidades econômicas, sociais e políticas das quais emanam, apresentam-se como autônomas e são recuperadas em uma tentativa, consciente ou inconsciente, de camuflagem da realidade (CHARLOT, 2013, p.61).

A fragmentação cultural na formação escolar, portanto, afasta os estudantes cada vez mais da contextualização dos saberes e das experiências sociais, forçando-os a se adaptarem a modelos formalistas e técnicos, isto é, a sentenciamentos que a rigor têm o conhecimento como algo a ser acumulado no contexto das diferentes disciplinas que compõem o currículo para a obtenção de bom desempenho nos processos de classificação (Educação Bancária), sem que haja a necessidade de se estabelecer uma conexão epistemológica entre elas. A compartimentalização disciplinar na organização curricular das escolas cada vez mais afasta os estudantes cognitivamente da compreensão da complexa dinâmica da realidade social e da condição humana – da vida em toda sua presença. No dia-a-dia das atividades escolares percebe-se que os estudantes sentem dificuldade em articular, por exemplo, os conhecimentos das ciências humanas, das ciências da natureza e das ciências exatas, pois, não há por parte deles um reconhecimento natural de que todas elas (ciências) emergem de algo comum, ou seja, de uma realidade única.

Segundo Castanho, no livro *A didática no ensino da filosofia no 2º grau*:

(...) produz-se uma visão compartimentalizada da realidade, não há interação entre as partes, uma está desconectada da outra. Subjacente a esta maneira de ver a sociedade fragmentariamente, a esse fenômeno de castração da capacidade de pensar em termos de estruturas, está a concepção acumulativa do conhecimento, a concepção de que aprender significa absorver informações e não proceder à análise ou relacioná-las umas com as outras (CASTANHO, 1989, p.21).

Por analogia pode-se estabelecer uma aproximação entre as ciências e um “jogo de quebra cabeça”. A realidade aparece ao estudante de forma fragmentada, separada em

inúmeros “pedaços” (peças) que precisam ser “encaixados” nos lugares corretos. As ciências foram sendo desenvolvidas como estratégias de “montagem” das partes do “quebra cabeça”, ou seja, das coisas do mundo. Entretanto, os estudantes precisam ter em mente que na verdade todas as “peças do jogo” (fatos e fenômenos), bem como as ciências se ocupam de um único grande problema, a saber, o real. Tanto a montagem do “quebra cabeça” pelos jogadores como as explicações da ciência envolvem erros e acertos, situação que expõe a necessidade de reflexões e questionamentos a respeito da ciência e do saber científico – os métodos empregados, os ângulos de visão, sua neutralidade e objetivos. Essa avaliação não pode ser feita pela própria ciência, somente através do exercício filosófico se pode colocar dentro dessa dialética que envolve o processo de aquisição do conhecimento.

Como exemplos, essa questão encontra expressão nos pensamentos de Karl Marx e Michel Foucault. Marx, quando questionou a ideologia alemã tecendo críticas principalmente a Hegel, expôs a incompletude da construção de seus conceitos justamente por ter desconsiderado a concretude e complexidade das relações humanas e se mantido preso em perspectivas ideologizadas de sua época. Inclusive, diagnosticou a presença de conceitos que foram edificados representando uma visão parcial dos fatos, acomodada dentro das condições sociais e históricas apenas das classes dominantes, mas que se tornaram referência de verdade na compreensão da realidade. Foucault, por sua vez, ao analisar o poder, estabeleceu que aquele que exerce o poder dentro das relações determina o que é verdade. Esse poder não teria um polo único de irradiação, mas pulverizado na realidade social. Ambos pensadores, que por sinal não coadunam completamente nas abordagens que fizeram partindo dos mesmos problemas, parecem estruturar suas leituras da realidade a partir do resgate da essência da atividade filosófica, ou seja, observando-a de modo multicultural.

É importante, neste contexto, mostrar para os estudantes o lugar ocupado pela Filosofia nesse processo de “montagem do quebra cabeça”, isto é, na compreensão da realidade, pois, os primeiros esforços nesse sentido foram impulsionados pelos filósofos pré-socráticos por volta do século VI a.C. Nesse momento da antiguidade grega era comum, em uma rápida pesquisa biográfica, encontrar que Tales de Mileto, por exemplo, foi ao mesmo tempo filósofo, astrônomo e matemático, pois, como ainda não haviam se estabelecido as ciências particulares, cabia a esses primeiros pensadores compreender o mundo, os homens e os fenômenos decorrentes dessa relação em uma abordagem totalizante. Por esse motivo dizemos que a Filosofia seria a “mãe” de todas as ciências.

Na medida em que as “criaturas” (ciências) passaram a superar a sua “criadora” (Filosofia), tornando-se mais eficientes na explicação racional e objetiva dos fatos por terem

se especializado cada uma delas em uma porção específica no entendimento da realidade, teve início um processo de compartimentação dos saberes, que tendeu a se acirrar no contexto das ciências modernas. Com o limiar do Iluminismo e do avanço da sociedade industrial, essas ciências de caráter estritamente racional contribuíram ideologicamente para o estabelecimento de uma divisão social dada por classes dominantes e classes dominadas. A razão, para além do que os gregos antigos pretendiam enquanto conhecimento contemplativo e desinteressado da realidade, bem como totalizante, ainda que abstrato, fora sujeitada a recurso técnico de uso instrumental com objetivos de lucro e poder.

Dentro dessa conjuntura, a Filosofia na contemporaneidade teve sua participação em torno do conhecimento modificada e ampliada (talvez por isso incompreendida e inferiorizada⁴²), cabendo agora também refletir criticamente sobre os saberes promovidos pelas ciências, até mesmo descortinando os desdobramentos negativos do desenvolvimento da razão humana e do conhecimento racional. O Ensino de Filosofia como práxis implica na compreensão do conhecimento enquanto totalidade, em que o todo não é apenas a soma das partes mecanicamente, mas no qual cada parte contém interferência do todo e vice-versa. Por sua vez, a compreensão da realidade a partir do conceito de totalidade contribui para que os estudantes situem-se no mundo em sua temporalidade histórica e no contexto social em que vivem.

O conhecimento compreendido como totalidade, também, justifica a necessidade da Filosofia, não somente no que confere o currículo escolar direcionado a dar consistência ao pensar dos estudantes, mas na elaboração de argumentos em situações cotidianas vivenciadas por todos os indivíduos para as quais a ciência muitas vezes é insuficiente em termos de compreensão. Dessa maneira, tanto o pensamento crítico sobre o conhecimento produzido pelas ciências como a religação dos saberes ao sentido de totalidade que os estudos filosóficos propiciam, caracterizam-se como práticas de transgressão, essenciais na busca da verdade em um cenário que se configura extremamente complexo. Ciência e Filosofia, deste ponto de vista, não se excluem se complementam.

Como apontamos nos capítulos anteriores, a fragmentação do conhecimento promovida pelas escolas públicas se deve a uma condição histórica que coloca as práticas pedagógicas dentro de regras formais definidas pelo Estado e de lógicas pré-fixadas pelo

⁴² Para Adolfo Sanches Vásquez: “A partir de uma suposta defesa do verdadeiro saber, a ciência, e a técnica, como aplicação dela, toma-se uma posição hostil contra a filosofia e por isso mesmo igualmente hostil para com seu ensino no nível médio ou universitário. A filosofia se apresentaria, como o provaria sua diversidade, carente de objetividade do verdadeiro conhecimento, ou seja, como mera especulação, e daí sua inferioridade em relação a ciência”. (VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia e Circunstâncias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 47.).

mercado. Ou seja, a totalidade da realidade e da condição humana tornou-se obscurecida quando racionalidades passaram a priorizar certos saberes em detrimento de outros, algo que se acirrou depois das revoluções do século XVIII quando, além do mais, as ciências foram arregimentadas ideologicamente para defender os interesses das classes privilegiadas, como assim explicou Marx.

Romper com as amarras e buscar ver por perspectivas totalizantes, característica que se acredita ser própria dos estudos da Filosofia entendida como práxis, exige resistência quanto a visões de mundo reducionistas e fragmentadas, bem como um ato de transgressão. Hoje se vive em uma sociedade tecnológica funcionando em especialidades, dividida em fragmentos, sendo que isso impede os estudantes de compreender o todo. É importante dizer que fazer com que nossos estudantes vejam o todo não caracteriza uma tarefa fácil, já que envolto em uma cultura tecnológica, capitalista, etc, é preciso desconstruir e se libertar inicialmente de todos os preconceitos e dependências criadas pela fragmentação das coisas do mundo e ensinar a pensá-lo dialeticamente.

As ciências tal qual as conhecemos, bem como os métodos que as orientam são estritamente importantes na compreensão do real, negar isso seria um desatino. A fragmentação, como propunha o cartesianismo com a *regra da análise*⁴³ caracteriza uma etapa para se compreender objetivamente como algo se comporta ao ser analisado, porém, considera-se que isso ainda não representa de fato o conhecimento e consiste em um reducionismo. Ele somente torna-se possível quando as partes são confrontadas com o todo, ou seja, quando se faz o retorno dos resultados isolados e os confronta com a totalidade. Por exemplo, o sistema capitalista do ponto de vista teórico, do plano ideal e objetivo seria aquele que permitiria a ascensão de todas as pessoas por vê-las de forma igualitária e dar a elas as mesmas oportunidades. Todavia, como pontuou Marx, na prática esse novo modelo econômico se mostra bastante contraditório porque vários fatores dentro desse sistema fazem ampliar as desigualdades entre os homens.

O exercício filosófico, portanto, nesse processo de retorno a totalidade se justifica plenamente em constar do currículo. Primeiro porque através dele é possível o estudante, mediado pelo professor, avaliar as consequências do conhecimento científico/racional tanto

⁴³ No livro *Discurso do Método*, Descartes estabelece quatro regras básicas capazes de, segundo ele, conduzir o espírito na busca da verdade. São elas: 1ª. *Regra da Evidência*: só aceitar algo como verdadeiro desde que seja absolutamente evidente por sua clareza e distinção. 2ª. *Regra da Análise*: dividir cada uma das dificuldades surgidas em partes quantas forem necessárias para resolvê-las melhor. 3ª. *Regra da Síntese*: reordenar o raciocínio indo dos problemas mais simples para os mais complexos. 4ª. *Regra da Enumeração*: realizar verificações completas e gerais para ter absoluta segurança de que nenhum aspecto do problema foi omitido. (DESCARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.).

em seu âmbito positivo como negativo, entendendo que as contradições acompanham a história da humanidade. Por outro lado, ele permite ampliar o campo de visão sobre a realidade e a condição humana de existência dentro dela, pois, ao explorar como laboratório de observação as relações sociais a partir de vários ângulos é possível chegar mais próximo da verdade, ainda que não seja exequível ao observador absorvê-la de forma absoluta.

Tendo a busca pela totalidade no Ensino de Filosofia como um possível objetivo, as práticas pedagógicas ganharão mais sentido se construídas com a efetiva participação dos sujeitos e com significação do conhecimento numa perspectiva histórica e cultural. O professor, ao contrário da menina Alice da literatura de Lewis Carroll, terá um caminho para seguir e poderá com isso também cativar os estudantes atribuindo um sentido mais contundente para os saberes que pretende desenvolver. Todavia, na prática essa proposta exigirá resistência e coragem para seguir rumo a transgredir o que vem sendo posto em vigor, primeiro em termos de diretrizes educacionais, cuja proposta “velada” pede que os professores e as disciplinas do currículo sejam “treinadores” dos estudantes para que eles obtenham bom desempenho nos processos seletivos (Enem, Vestibulares, Prova Brasil, Prova Paraná, Saeb, Saep, etc), sendo que estes são medidos objetiva e quantitativamente. Entretanto, essa exigência tem encontrado a relutância de vários docentes, contribuindo para agravar a crise de identidade, diagnosticada por Miguel Arroyo, que vivenciam os profissionais de educação. Sobre isso bell hooks, partindo de sua vasta experiência de ensino, diz que “(...) professores dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento” (hooks, 2017, p. 27).

Uma segunda dificuldade dessa proposta de resistência e transgressão se coloca sobre o fato de que a fragmentação do conhecimento caracteriza uma das causas da alienação das pessoas, sobretudo da classe trabalhadora que usufrui massivamente da escola pública. Construir uma consciência libertadora pode significar uma ameaça aos discursos de poder que concebem e utilizam a escola como infraestrutura para manter-se ou exercer o controle/poder, pois, essa mudança de viés na educação dará munção para o alargamento das forças políticas contra hegemônicas. Novamente nos apoiando nos argumentos de bell hooks, agora sob suas considerações a respeito da pedagogia engajada a da atuação dos professores progressistas, aponta que:

(...) trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a

fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (IBIDEM, p.36).

Nessa busca por um caminho para um Ensino de Filosofia, não de qualquer caminho, mas aquele que vai em direção à transgressão, somente o trabalho pedagógico sob a orientação da totalidade não nos parece suficiente para atingir o objetivo. Ela constitui parte fundamental, sim, mas se faz necessário algo além do que isso, a saber, pensar uma finalidade para que esses saberes transcendam os muros da escola e atinjam a sociedade, modificando-a. Assim, na sequência do texto, somamos a estes desafios, pensar a factibilidade da *filosofia da práxis* para compor esse trajeto e nos amparar na proposta de transgressão para os estudos da Filosofia no Ensino Médio.

4.1.2. Filosofia da Práxis como horizonte da Educação Transgressora.

Como se procurou sustentar no texto anterior, o reconhecimento das ínfimas engrenagens da vida social, indo além da análise dos homens isoladamente e da sociedade civil, tornada possível através da observação da realidade a partir da perspectiva da totalidade, permite a construção de um conhecimento mais próximo da verdade. Karl Marx e Friedrich Engels, na *sexta tese sobre Feuerbach* na obra *Ideologia Alemã*, repercutem essa compreensão ao afirmar que o homem é o conjunto das relações sociais, ou seja, que não existe o indivíduo absoluto, isolado, mas apenas o indivíduo como ser social (MARX; ENGELS, 1998, p.101). De certo modo, guardado o devido distanciamento histórico e filosófico entre os pensadores e suas respectivas obras, o filósofo grego Aristóteles já havia apontado para tal premissa ao dizer que o homem é um “animal político” (ARISTÓTELES, 2009, p.73), ou seja, pressupõe que viver em sociedade seria uma necessidade da natureza humana, não somente em termos materiais imediatos (alimentação, reprodução, proteção), mas também ético e político.

Entretanto, para que se torne de fato uma educação transgressora, um Ensino de Filosofia de cunho transgressor, o reconhecimento e a compreensão da totalidade das experiências humanas no mundo devem transcender a consciência do estudante, isto é, esses saberes construídos em sala de aula precisam ser utilizados como mecanismo de transformação da realidade. Nisso consiste a *filosofia da práxis*, instituída por Karl Marx e defendida amplamente por Antônio Gramsci para os quais um conhecimento somente se tornaria válido se auxiliasse na alteração do estado de coisas dadas na concretude das experiências sociais. O conhecimento filosófico deve ser, portanto, uma permanente dialética teórico-prática.

De acordo com o filósofo hispano-mexicano Adolfo Sanches Vásquez, na *filosofia da práxis*:

(...) a filosofia deixa de ser mera interpretação do que é, do mundo existente, para inserir-se – teoricamente – nesse processo prático de transformação. É isso que desejamos fazer ao filosofar com nossa “filosofia da práxis”. Trata-se de uma filosofia que não se afasta do mundo para pensá-lo e que, ao contrário, sente-se parte viva e ativa dele; uma filosofia que se vincula conscientemente à transformação do mundo (...) (VÁSQUEZ, 2002, p. 40).

A educação da forma com que se apresenta a partir da modernidade se equivoca duplamente, tanto por não considerar a totalidade das experiências sociais no processo de conhecimento como por não conseguir fomentar no processo de formação dos estudantes uma consciência crítica com potencial para intervir, ainda que minimamente, na realidade que o cerca. Seja dito de passagem que uma coisa inviabiliza a outra, pois, se não houver um reconhecimento do todo, insistindo-se em permanecer na compreensão apenas de fragmentos que constituem a realidade, também não será possível modificar aquilo que precisa ser alterado, pois não haverá no estudante consciência para que isso possa ser feito. A escola, como discorrido ao longo deste trabalho, não tem como pressuposto a promoção de saberes, se detém em controlar e disciplinar, formar os estudantes com ênfase no mercado de trabalho (inclusive reduzindo a noção de trabalho a mero recurso econômico) ou em instruir para o sucesso nas avaliações internas que são medidas por critérios quantitativos. Segundo Miguel Arroyo:

A lógica que está no movimento de constituição da escola parte da separação entre teoria e prática. Esta cisão ocorre na dinâmica mais total da sociedade, entre dirigentes e dirigidos, entre concepção e execução, entre trabalho manual e intelectual. A escola não cria estas divisões, mas as exprime institucionalmente. Nesse sentido, tem de ser criticada. (...) A realidade das lutas sociais tem de ser valorizada como educativa. É impossível continuar de costas para o núcleo onde se dá o educativo. Os setores populares podem ser excluídos da escola, porém dificilmente se consegue excluí-los desses processos sociais e da produção (ARROYO, 1989, p.19).

A *filosofia da práxis* como parte de uma educação transgressora caracteriza-se como uma necessidade a ser agregada ao processo de escolarização que, considerando a forte presença da ideologia burguesa capitalista, surge como instrumento de construção de uma alternativa a esse projeto hegemônico de sociedade. Além disso, tendo em vista que a educação é utilizada como “braço” de manutenção e/ou exercício do poder torna restrita a condição de cidadania dos homens, compreensão defendida em nosso trabalho principalmente

por Miguel Arroyo, Wanderley Guilherme dos Santos e Ester Bufo, associar o Ensino de Filosofia a noção de totalidade presente na *filosofia da práxis* permite a ampliação da cidadania para cidadania participativa, questionadora da ordem estabelecida.

A relação que mantém unidas a escola e a sociedade, com submissão histórica da primeira a segmentos da sociedade que detém o poder político e econômico, pode ser recriada através da proposta de Marx e Engels de unificação do pensamento e a atividade material. A *filosofia da práxis* é trazida a tona pela visão marxista como expressão revolucionária das classes subalternas que se organizam politicamente para romper com a submissão e ganhar participação mais ativa na sociedade. Parece-nos que a educação nesse intuito ratifica-se como caminho de efetivação insurgente dessa proposta de transformação da realidade, pois, ao se dedicar a formar crianças e adolescentes pode e deve fazê-lo com o foco de promover a “atividade humana sensível”. Prontamente, já na *primeira tese sobre Feuerbach*, ao criticar o reducionismo do materialismo e também do idealismo alemão, Marx e Engels afirmam que:

(...) o principal defeito de todo materialismo (inclusive o de Feuerbach) é que o objeto, a realidade, o mundo sensível só são apreendidos sob a forma de *objeto ou intuição*, mas não como *atividade humana sensível*, enquanto *práxis*, de maneira não subjetiva (MARX, 1998, p.99).

Por esse motivo a fragmentação do conhecimento carrega inúmeros problemas e imputa erros ao trabalho feito pelas ciências, isso porque ao se limitar a ver as coisas objetivamente e abstratamente elas deixam passar elementos subjetivos essenciais que somente podem ser identificados procedendo-se na investigação do todo. Desta forma a ciência falseia a realidade, impedindo um conhecimento mais próximo do que acontece no “submundo” das experiências humanas. O problema que decorre desta visão parcial do processo histórico é a construção de falsas consciências (ideologias) que, ao mesmo tempo em que geram a alienação dos indivíduos, impedem a composição de forças (atividade humana) que sejam capazes de resistir frente aos interesses alheios à humanidade.

Justamente por esse motivo, pensar em uma educação e um Ensino de Filosofia com base somente na perspectiva da totalidade não concretiza em si ainda uma Educação Transgressora, pois, considerando a proposta da *Filosofia como práxis* há a necessidade de, não somente tirar o estudante da alienação e fazê-lo reconhecer o todo, mas, ato contínuo, incita-lo a provocar uma automudança e, por meio de suas ações, buscar maneiras de promover transformações quanto às circunstâncias de sua existência. No entanto é fundamental não perder de vista que esse processo precisa ocorrer inicialmente no professor,

sendo que Marx e Engels na *terceira tese sobre Feuerbach* indicam isso ao fazerem uma crítica à doutrina do materialismo de Hegel no que se refere à educação pleiteada por ela.

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado (IBIDEM, p.100).

Embora essa crítica que compõe o fragmento de texto de Marx e Engels se dirija originalmente ao materialismo hegeliano, possibilita a reflexão de que os educadores precisam ser primeiramente educados para o trabalho com os adolescentes tanto do ponto de vista teórico/epistemológico como didático/metodológico; isso significa que eles devem compreender a dinâmica que envolve o desenvolvimento do conhecimento pela humanidade considerando a influência dos sistemas de pensamento hegemônicos.

Em paralelo a essa “consciência preventiva” dos professores sobre as contradições do conhecimento, torna-se indispensável à utilização de expedientes de ensino diferenciados que não só levem os estudantes a compreensão, por exemplo, de um determinado conteúdo trabalhado nas aulas de Filosofia, mas a essencialidade de que essa tomada de consciência do estudante seja convertida em intervenções quanto às circunstâncias de seu viver. Entretanto, cabe um parêntese quanto a essa questão, pois, ainda que os educadores se modifiquem e façam seus estudantes se transformarem junto com ele, há a necessidade de lutas mais amplas para que o sistema educacional seja outro.

Independente disso, o que está de imediato ao alcance dos professores é a questão pedagógica e, sendo assim, o que está em jogo é a busca por romper, principalmente no Ensino de Filosofia, com a Educação Bancária e o fenômeno da reprodução que, como discutido no capítulo anterior, se vincula a um ensino-aprendizagem de mecânica transmissão e recepção de informações, sem que haja um envolvimento participativo dos estudantes no processo de busca e desenvolvimento do conhecimento – inviabilizando a proposta de *filosofia da práxis*.

4.2. CONHECIMENTO: MOBILIZAÇÃO INTELECTUAL.

4.2.1. Motivação ou Mobilização para os saberes.

A palavra *motivação* tem sua raiz etimológica derivada do latim *motivum* que significa “motivo”. Motivação provém, portanto, de uma situação que provoca uma ação

específica, ou seja, o comportamento é resultado de impulsos e necessidades externas. A título de exemplo, pensemos em um estudante que frequenta a escola motivado pela necessidade de obtenção de um diploma, como meio de obtenção de uma colocação no mercado de trabalho, entrar na universidade, de se alimentar com o lanche oferecido pela escola, pela companhia dos colegas, como fuga do ambiente familiar desestruturado, como obrigação frente à legislação e aos pais, etc. De acordo com um professor que participou da pesquisa, o estudante, principalmente aquele oriundo do meios populares, frequenta a escola por “obrigação, dever, punição, ele vai por causa disso e não por prazer e busca de aprendizagem e mudanças de pensamento” (ANEXO III).

Em todos esses casos a motivação é externa porque parte de necessidades objetivas e condicionais estabelecidas pela realidade social em que o estudante vive. Ao longo dos capítulos anteriores mostramos que os professores apontaram esses “motivos” como explicação para os estudantes virem para as aulas. Note-se que em nenhuma das situações mencionadas são apontados os saberes, o aprender como circunstância para comparecer a escola. O encaminhamento dos estudantes para escola, apenas por algum tipo de motivação não é suficiente para a percepção sobre quem eles são enquanto classe e enquanto sujeitos históricos e cidadãos. Entende-se que esse é um dos fatores que impactam na constituição de uma cidadania excludente e limitada já apontada neste trabalho como aspecto inerente ao processo de expansão capitalista.

É possível apontar, entre todos os motivos que levam os estudantes até a escola, que a obtenção de um certificado que lhes permita a obtenção de um emprego é o principal. Isso porque as entrevistas realizadas pelos estudantes na comunidade mostraram que formar profissionais para o mercado de trabalho (58%) seria sua função prioritária, dentre alternativas como: a promoção do conhecimento científico sobre as coisas do mundo (24%), a instrução para formar cidadãos conscientes socialmente e politicamente (12%) e a colaboração para a formação de pessoas éticas (6%)⁴⁴.

Os trabalhos de Bernard Charlot nos sugerem um possível caminho alternativo para envolver e trazer o estudante para o aprendizado. Ele propõe a substituição da expressão motivação pela palavra *mobilização*. A etimologia da expressão mobilizar, por sua vez, também tem sua origem no latim, *mobilis*, que significa “movimento”. Mobilizar caracteriza colocar em movimento a consciência e o corpo para uma ação, isto é, suscita um engajamento entre o sujeito e o ambiente para que atitudes sejam tomadas e a realidade seja transformada.

⁴⁴ Os dados constam no Gráfico 3 - Expectativas da comunidade em relação às atribuições da escola.

Seguindo a lógica que estrutura nossa reflexão, como exemplo, tomemos como referência um estudante que vai até a escola mobilizado para manter uma relação com o aprender e, com os saberes adquiridos, mune-se para pensar-se e raciocinar sobre as condições da realidade social que o cerca. Ele provavelmente terá maior capacidade cognitiva para intervir (atividade) política e eticamente na transformação da realidade naquilo que precisa ser modificada.

Bernard Charlot esclarece seu ponto de vista sobre as diferenças conceituais entre motivação e mobilização:

Não gosto muito dessa ideia de motivar os alunos, porque, muitas vezes, esse ato de motivar é o mesmo que enrolar os alunos para que eles façam alguma coisa que não estão a fim de fazer. O problema não é de motivação, mas de mobilização, que é coisa muito diferente. A motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno: motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro (CHARLOT, 2013, p.159-160).

Qualquer educador preferiria, diante da possibilidade de poder optar em ter em sua sala de aula estudantes motivados ou mobilizados, obviamente pelos jovens mobilizados. Entretanto, nas escolas públicas não é possível escolher a demanda, sendo que a grande maioria deles chega até as instituições de ensino por simples motivação e não encontram sentido nos conteúdos ensinados pelos professores, principalmente, quando as práticas didáticas e metodológicas, bem como o currículo não contemplam suas necessidades, sobretudo, as imediatas. No entendimento de um professor que colaborou com a pesquisa, os estudantes “sabem que o conhecimento é importante, mas muitas vezes, não conseguem identificar a finalidade de determinados conteúdos para sua vida” (ANEXO III). Essa questão ajuda a justificar porque, nas entrevistas, houve unanimidade dos respondentes das camadas populares em afirmar que a escola é importante, mesmo havendo entre eles o mais baixo índice de escolaridade.

Para os estudantes com bagagem cultural maior, há uma propensão de que tenham facilidade em encontrar significados e apropriar-se dos saberes, desenvolvendo competências e habilidades cognitivas com maior eficácia. Isso permite que consigam estabelecer relações e correlações com a realidade, aplicabilidade, a compreensão das causas e das consequências de determinado fato ou processo, etc. Também deve ser considerada a questão de que as manifestações culturais abarcadas pelo currículo das escolas privilegiam as classes com melhores condições socioeconômicas. Neste contexto, os abismos que se estabelecem entre a escola e os estudantes das camadas populares são enormes, pois, estes normalmente não adquirem desde a mais tenra infância estímulos da família. De acordo com Charlot, existem

evidências estatísticas comprovadas de que há uma correlação entre “a origem familiar e escolar da criança e, por outro, o grau de sucesso ou de fracasso escolar” (CHARLOT, 2013, p.163).

Na compreensão de um educador ao se reportar a essa questão:

(...) a escola não contempla um saber prático e imediato que possa ser valorizado. As poucas expectativas de vida dentro do ambiente onde estão inseridas reforça o pensamento de que a educação escolar não contribui para o melhoramento da vida das pessoas. O espaço social em que ela habita limita seu olhar em relação às possibilidades, fazendo-as se apegar naquilo que parece ser mais “garantido”. Isso é triste, pois, todo o potencial de um indivíduo é “enterrado”, bem como as chances de ter uma vida melhor, ainda que nos espaços que ocupem, seja no campo ou na cidade (ANEXO IV).

Diante desse quadro, embora todos os estudantes, independente das condições socioeconômicas, sejam “prejudicados” em relação a sua formação educacional que não contempla suas necessidades humanas, diante das motivações que levam estudantes à escola, os mais pobres podem ser “empurrados” para o fracasso e o abandono escolar.

Sem sombra de dúvida a comunidade escolar precisa, em especial os professores, continuar disputando o território da escola travando lutas para que mudanças curriculares e regimentais sejam efetivadas o que, reconhecemos, não constitui tarefa fácil. O próprio Charlot considera isso ao defender sua metodologia da mobilização intelectual, isso fica claro quando questiona:

O que devemos fazer, trabalhar com uma pedagogia ativa com um aluno que não pensa que é ativo? Neste caso, há um problema concreto a ser resolvido. O aluno de bairro popular não está esperando uma pedagogia ativa, ele está esperando uma pedagogia segura, que lhe possibilite passar para a próxima série. O ideal do aluno é preencher com cruces o que é verdadeiro ou o que é falso. Nesse procedimento, há uma chance sobre duas de encontrar a resposta. Esse é o ideal do aluno. Mas, evidentemente, isso é contrário à formação. O aluno está reclamando uma pedagogia sem risco. E, muitas vezes, o professor está tentando fazer uma pedagogia sem riscos também. Mas, uma pedagogia sem risco é uma pedagogia sem formação, pela qual não se aprende nada (CHARLOT, 2013, 29-30).

Todavia, o que está imediatamente ao alcance do professor são as práticas didático-metodológicas que, como discutido no capítulo três, focam em demasia no controle e na disciplina nas salas de aula, em promover uma Educação Bancária e na instrução para o mercado de trabalho. É possível dizer que, nessa situação, o professor deve confrontar-se inicialmente consigo mesmo, buscando por uma pedagogia significativa que mobilize intelectualmente os estudantes para o conhecimento, uma pedagogia do risco, mas comprometida com aprendizagens significativas e socialmente referenciadas.

4.2.2. Mobilização intelectual para o Ensino de Filosofia.

No tocante ao Ensino da Filosofia, além de promover um ensino na perspectiva da totalidade, como práxis, torna-se fundamental mobilizar intelectualmente os estudantes de modo que criem um significado interno para os objetos que estão sendo estudados e que consigam, concomitante a isso, compreender a importância e o legado da tradição filosófica presente, por exemplo, na história da Filosofia. Bernard Charlot considera esse trabalho do professor como um desafio, pois, “como ele pode, ao mesmo tempo, um tempo que sempre lhe parece insuficiente, incentivar a valorizar a atividade dos alunos e transmitir um patrimônio humano acumulado por vários séculos?” (IBIDEM, p.178). Para o autor a resolução desse problema está em promover um ensino que faça sentido para os estudantes, ou seja, o professor precisa tocá-los diretamente com o tema ensinado de maneira que possam construir a si mesmos e se apropriar do mundo.

As atividades desenvolvidas com os estudantes, cujos resultados foram ao longo dos capítulos analisados, procurou levar em consideração essa perspectiva de Charlot em provocar um movimento interior alimentado com o que é exterior aos estudantes. O pensamento de Foucault, por exemplo, foi trazido para a realidade deles e pensado a partir de elementos presentes no cotidiano e na realidade local. As maquetes, que foram utilizadas como linguagem diferenciada para o estudo da Filosofia, permitiu criar uma situação de aprendizagem sobre temas filosóficos de maneira prática e descontraída, próximo ao lúdico. Houve ainda a intenção de desconstruir a sala de aula em sua característica tradicional, onde o educador corresponde ao centro. Isso possibilitou a mobilização interna dos estudantes e a apropriação/construção de um novo saber.

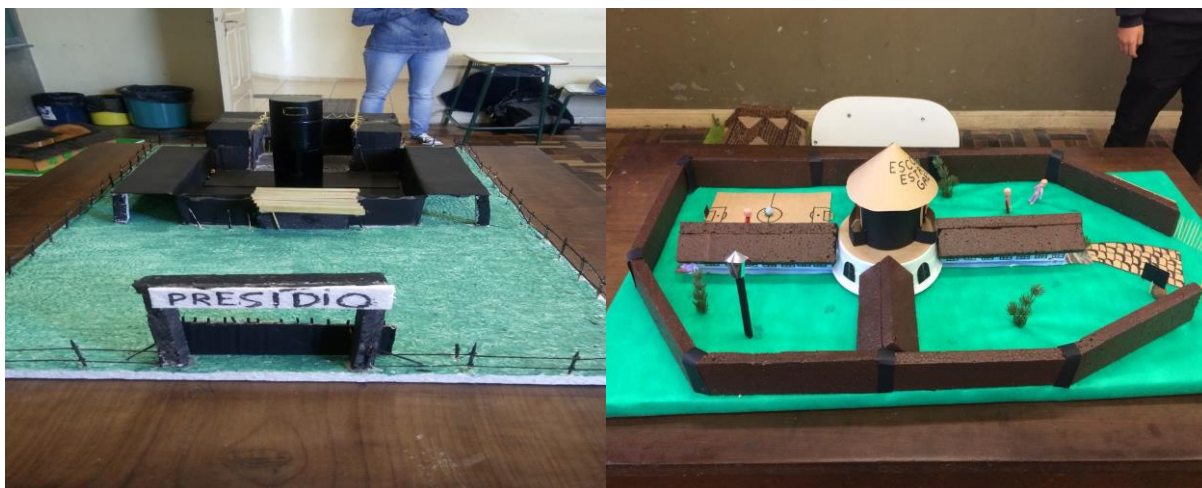


Ilustração 10 – Maquetes produzidas pelos estudantes com objetivo de mobilização.

Outras atividades aplicadas na escola também tiveram como proposta a mobilização dos estudantes para os estudos da Filosofia, com destaque para as entrevistas realizadas pelos estudantes com a comunidade, que trouxeram para dentro da escola e da sala de aula não somente informações através dos dados apurados, mas permitiu contato com realidades sociais e manifestações culturais lhes agregando experiências diferenciadas, cuja restrição do espaço escolar não seria possível ou exitosa.



Ilustração 11 – Entrevistas com a comunidade.

O Ensino de Filosofia sob a perspectiva incentivada por Bernard Charlot, Paulo Freire, Miguel Arroyo e bell hooks, relativizam a escola fechada em si mesma e coloca o ensino dentro de um movimento social mais amplo, defendendo o estudante como:

(...) sujeitos de produção do saber, e não apenas como receptores de saber, contraposto ao educador que transmite conteúdos. Esses educandos são produtores do saber, sujeitos inseridos numa classe social, num movimento social do qual participam, no qual se fazem e se educam (ARROYO, 1989, p.19).

O sistema escolar como um todo precisaria relacionar os estudantes e a dinâmica social, assim a educação poderia se tornar totalizante e ter em vista a construção de saberes que intervencionem na realidade (práxis). Especialmente no que convém aos estudos da Filosofia deve haver, portanto, um rompimento com o saber reducionista para que se torne de fato promotor e de uma cidadania plena. Arroyo nos aponta que:

A luta pelo saber, pela cultura, pelo ensino, acaba sendo o modo pelo qual o povo entra na história e se constitui cidadão. Conquistar a cidadania não é só aprender a ler, escrever, contar ou saber as histórias da carochinha ao lado de histórias mais críticas. A conquista da cidadania passa fundamentalmente pelo saber que se adquire na luta política travada diariamente para construir a cidadania (IBIDEM, p.17).

A construção de um caminho para o Ensino de Filosofia, como procuramos discutir, passa por instâncias teóricas/curriculares e pela perspectiva totalizante como práxis, mediada metodologicamente pela mobilização intelectual do estudante. Considera-se que a proposta de um Ensino de Filosofia Transgressor se tornará assim possível, na medida em que o exercício de ensino-aprendizagem realize-se como prática de liberdade, bem como sobre outras bases de relações de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Escolas que são gaiolas existem para que pássaros desaprendam o voo; as que são asas não amam pássaros engaiolados.

(Rubem Alves)

O interesse em desenvolver a pesquisa com a proposta de pensar um ensino transgressor, sobretudo para o Ensino de Filosofia, partiu de um entendimento de educação onde as relações de ensino-aprendizagem não deveriam estar submetidas a qualquer forma de imposição, autoritarismo ou disciplinamento, buscando se colocar na perspectiva do que afirmou bell hooks, em consonância com uma educação como prática de liberdade (hooks, 2017, p.15). Para essa autora norte-americana, “os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento” (IBIDEM, p.23).

Todavia, como foi possível comprovar na investigação, essa noção de ensino-aprendizagem encontra-se em conflito com os interesses institucionalizados que permeiam o espaço escolar, sendo eles historicamente de caráter disciplinador. Desde o surgimento da escola pública no Ocidente na era pós-industrial, a relação entre educação e sociedade vem sendo marcada por tensões que fazem das escolas, como nos propôs Miguel Arroyo, *territórios em disputa*, ou seja, poderes antagônicos travam embates para impor-se ideologicamente sobre o espaço escolar. Como foi possível constatar, tanto os currículos como os regimentos das escolas públicas mantêm relação estreita com princípios econômicos cujo Estado, tendo sido “cooptado” pelos interesses das classes dominantes, permite que elas sejam usadas como infraestrutura de manutenção da hegemonia dessas classes dominantes.

O espaço escolar se configura como um *território em disputa* justamente porque não há consenso sobre sua função e objetivos, o que em certa medida é positivo, pois, significa que o projeto iluminista burguês embora tenha uma força poderosa não tem um caminho aberto para seguir, tem encontrado resistências dentro e fora das escolas. Enquanto as classes dominantes querem fazer uso dela para manter ou seguir exercendo o poder dentro das relações sociais, intelectuais e membros da comunidade escolar pleiteiam vê-la e a defendem como lugar de apropriação e construção de saberes, conhecimentos que se estendam ao todo das condições existenciais do homem no mundo, ou seja, há uma recusa em reduzi-la a critérios econômicos e utilitaristas que pretendem impor uma visão de mundo, bem como as

contradições da existência do homem nesse mundo de modo fragmentado.

Entretanto, embora hajam resistências, as escolas e a educação encontram-se envolvidas em exercer com veemência o controle e a disciplina sobre os estudantes em detrimento das práticas pedagógicas emancipadoras ou libertadoras, reproduzindo o ambiente das fábricas, como bem observou Foucault. As intervenções que mantêm a vigilância são disseminadas de forma corriqueira, de modo que estão sendo internalizadas e legitimadas pela comunidade escolar como sendo esse o papel das instituições escolares, quando caberia a ela verdadeiramente se preocupar em desenvolver e promover os *saberes* entre os estudantes. Fato preocupante é que não existe um reconhecimento pleno entre os educadores que participaram da pesquisa sobre esse papel subserviente da educação, o que coloca em risco o enfrentamento a partir da composição de forças de resistência.

Acredita-se que essa resistência, importante mencionar, seja dependente da atuação dos chamados *intelectuais orgânicos* de Antônio Gramsci, cujo papel, neste caso, seria defender concepções pedagógicas contra hegemônicas, isto é, agir contrário às ideologias dominantes de caráter burguês referente aos processos de ensino. Resistência que, por isso o medo dos conservadores da sociedade civil e políticos liberais, têm ressonância sobre os estudantes. Talvez por isso projetos como da “Escola sem Partido” tem sido propostos.

Essa situação em que a escola se vê envolvida, tomada por processos de ensino-aprendizagem que, apesar das resistências, reproduzem aspectos da classe dominante ou são mais favoráveis à compreensão dos estudantes com melhor condição socioeconômica, leva estudantes dos meios populares ao fracasso e ao abandono escolar. Isso ocorre, também, porque os conhecimentos que a escola tem a ensinar e a forma como ensina não tem sentido para os adolescentes mais vulneráveis socioeconomicamente, o que é um contrassenso, pois, são eles justamente que mais precisam da escola pública e os quais deveriam mais compartilhar dos “benefícios” dela.

De modo enfático pode-se dizer que poucos professores, estudantes e pessoas da comunidade reconhecem essa perspectiva excludente e que gera a desigualdade social como uma das faces do desenvolvimento capitalista. Essa ausência de reconhecimento nos parece ser também uma tática do modelo de produção capitalista, pois, o asselvajamento e a ignorância, como atesta Miguel Arroyo, constitui sua política de manipulação das pessoas. Nas palavras do autor: “(...) há uma política definida visando embrutecer o povo, mantê-lo intelectualmente pobre, ignorante, não só do saber sistematizado, mas da percepção de quem ele é enquanto classe e enquanto sujeito histórico e cidadão” (ARROYO, 1989, p.18).

Neste contexto foi possível comprovar que práticas didático-metodológicas

continuam a mistificar a realidade social e os processos ideológicos através, por exemplo, de uma *Educação Bancária*, onde não há a participação dos estudantes no processo de obtenção do conhecimento, o que os impede de reconhecer as relações de poder que operam na realidade e, por conseguinte, qualquer tipo de “ativismo” deles no sentido de transformação da realidade.

Conforme nos indicou Foucault, as relações de poder se impõem sobre o *saber*, porém, não obstante, avançam também sobre os *corpos* dos sujeitos. Alude-se neste caso uma dupla violência da escola tal qual ela se apresenta sobre os estudantes, primeiramente modelando seu comportamento e, depois, seccionando os saberes que devem receber limitando-os as exigências do capital. Tanto as noções de *ideologia* em Marx como do *Biopoder* em Foucault, no contexto capitalista, caracterizam mecanismos de coação que negam a subjetividade e/ou forjam uma subjetividade para os sujeitos. A escola participa desse processo de manutenção da hegemonia dominante ao excluir do processo educativo as manifestações culturais das camadas populares. Diante disso é preciso pensar formas de romper ou encontrar fissuras no modelo de ensino, primeiro para que os saberes sejam o principal objetivo do trabalho na escola, segundo que nessa revalorização dos saberes seja dado voz a aqueles que são marginalizados.

Deste o início, seja na construção do projeto e no percurso de aplicação, o objetivo do trabalho se manteve engajado em discutir uma educação que, segundo nos propõe Reinaldo Matias Fleuri, no texto *Rebeldia e democracia na escola*, pudesse compor “pessoas economicamente produtivas, mas também politicamente capazes de autonomia pessoal e coletiva” (FLEURI, 2008, p. 481). Questionar o projeto pedagógico e as diretrizes educacionais que incidem sobre seu trabalho (no caso de professores) e formação (no que se refere aos estudantes) nos parece ter caracterizado uma *transgressão* relevante para se compreender os mecanismos de coerção que se processam no âmbito da escola.

Para o Ensino de Filosofia esse *caminho de transgressão* torna-se ainda mais urgente diante da especificidade de sua função no currículo, dada pelo resgate da totalidade. Justamente por isso apontamos para a *perspectiva da totalidade* como uma *filosofia da práxis*, como embasamento teórico metodológico para os estudos da Filosofia no Ensino Médio.

Entretanto, a *mobilização Intelectual* dos estudantes torna-se fundamental nesse processo. Como apuramos a partir das atividades aplicadas na escola, houve a constatação de que os motivos pelos quais os estudantes frequentam a escola não tem relação com o saber, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem seja mecânico e sistemático. Bernard Charlot, com vista a isso, propõe que o ensino-aprendizagem tenha como início a mobilização

intelectual dos estudantes, que eles sejam tocados pelo que os professores pretendem ensinar a eles. Sem que haja essa mobilização intelectual interna, portanto, não haverá construção ou ressignificação de saberes.

O caminho trilhado da pesquisa participante possibilitou o exercício do Ensino de Filosofia como práxis desde o território. Ampliando o espaço da escola para o território onde esta se localiza, com pesquisa na comunidade, com a produção de maquetes, de cartas, em cada etapa com a efetiva participação dos estudantes, contemplando a análise dos dados em sala de aula, foi possível problematizar as relações de saber e poder, gestando exercícios de mobilização intelectual para o conhecimento filosófico ser compreendido não como mera abstração, mas como leituras de mundo que ainda podem nos ajudar a compreendê-lo.

O escritor Rubem Alves⁴⁵ afirma, de modo metafórico, característica própria de seus textos, que “há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”, nos explicando que:

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2002, p.29-30).

Em certo sentido a proposta de nosso trabalho foi de pensar uma escola não como “gaiola”, mas como “asas”, pois, pretende reforçar a ideia de que cabe a educação, em especial ao Ensino de Filosofia, dar uma formação aos estudantes que lhe permita exercer a cidadania de modo pleno e atuante na sociedade. Um Ensino de Filosofia que seja “asa” e incentive o estudante a ter coragem para “voar”.

⁴⁵ Rubem Azevedo Alves foi um psicanalista, educador, teólogo e escritor brasileiro. Nasceu em 1933, em Campinas-SP, cujo falecimento ocorreu em 2014.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006;

ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. 7. Ed. Campinas-SP: Papirus, 2002;

ARISTÓTELES. *Política*. Excerto 1252 a. In: MARÇAL, Jairo (Org). *Antologia de Textos Filosóficos*. Curitiba: SEED – Pr., 2009;

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Escola e movimento social. Relativizando a escola*. In: ANDE São Paulo, no. 12.1989;

_____. *Educação e Exclusão da Cidadania*. In: BUFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão*. 7. Ed.- São Paulo, Cortez, 1999;

_____. *Currículo, território em disputa*. – 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013;

ANDRADE, Carlos Drummond. *Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 1992;

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001;

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. *A sociedade como realidade in: A construção social da realidade tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis, Editora Vozes, 1973;

BORBA, Orlando Fals. *Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular*. São Paulo. Brasiliense, 1985;

BOURDIEU, Pierre. *O capital social – notas provisórias*. In: CATANI, A; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998;

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. *As categorias do juízo professoral*. In: CATANI, A; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998;

BUFA, Ester. *Educação e Cidadania Burguesas*. In: BUFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão*. 7. Ed.- São Paulo, Cortez, 1999;

CARROLL, Lewis. *Alice no País nas Maravilhas*. São Paulo: Editora Ática, 1991;

CASTANHO, M. E. L. M. *A didática no ensino da filosofia no 2º grau*. Revista Reflexão, n. 43, 1989;

CASTELLS, Manuel. *O Poder da identidade*. 6. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008;

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000;

_____. *Relação com a escola e o saber nos bairros populares*. Perspectiva. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez.2002;

_____. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. – Ed. rev. ampl. – São Paulo: Cortez, 2013;

_____. *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005;

_____. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013;

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 2008;

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo: Nova Cultural, 1987;

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 11. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978;

FIPE. *Projeto de estudo sobre as ações discriminatórias no âmbito escolar por áreas temáticas*. Relatório Analítico Final. São Paulo, 2009;

FLEURI, Reinaldo Matias. *Rebeldia e democracia na escola*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008;

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987;

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987;

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984;

_____. *Sujeito e o Poder*. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Universitária, 1995;

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987;

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002;

GRAMSCI, Antônio. *Escritos Políticos*. Lisboa: Seara Nova, 1976;

_____. *Cadernos do cárcere*. 2. Ed. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999;

hooks, bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipola. – 2. Ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017;

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998;
- _____. *Manifesto Comunista*. Versão eletrônica. Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999;
- _____. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Navegando, 2011;
- _____. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002;
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *A recente produção científica sobre o currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões*. *Revista Brasileira de Educação*, 2001;
- NETO, Alfredo Veiga. *Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades*. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [34]: 83 - 94*, setembro/dezembro 2009;
- PETITTO, Sônia. *Projetos de trabalho em informática: desenvolvendo competências*. Campinas, SP: Papirus, 2003;
- Projeto Político Pedagógico. *Proposta Curricular Pedagógica (Filosofia)*. Colégio Estadual Professor Dario Veloso – Ensino Fundamental, Médio e Normal. SEED, 2011;
- SALLES, Paulo Oliveira. *Metodologia das Ciências Humanas*. UNESP: São Paulo. Editora Hucitec, 1998;
- SANTOS, Milton. *O trabalho do Geógrafo no terceiro mundo*. São Paulo: Hucitec, 1978;
- _____. *O Brasil: Território e sociedade ou início do século XXI / Milton Santos, María Laura Silveira*. Rio de Janeiro: Record, 2001;
- _____. *Por uma outra Globalização: do pensamento único à uma consciência universal*. 6. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2001;
- SANTOS, Wanderley Guilherme. *Décadas de espanto e uma apologia democrática*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998;
- SCHNORR, Giselle Moura. *Educação e escola: um olhar deste o território*. In: HORN, Geraldo Balduino. *Filosofia e educação: temas de investigação filosófica*. Curitiba: Juruá, 2012;
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Filosofia*. 2008;
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Do Estatuto Epistemológico da Filosofia da Educação: o embate entre reflexão e criação de conceitos*. In: PINTO, Tarcísio Jorge Santos; CUNHA, Marcus Vinicius (Org). *Filosofia da Educação: Educação em foco. Minas Gerais*. Editora UFJF, 2015;
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 16. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014;

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia e Circunstâncias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002;

WEBER, Max. *Burocracia*. In: GERTH, H. H.; WRIGHT MILLS, C. (Org.). *Max Weber: ensaios de sociologia*. 5. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010;

WERNER, Jaeger. *Paideia*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SITES PESQUISADOS.

BLACK, Carol. *Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco*. Produzido nos Estados Unidos e na Índia em 2010 (64 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Xux89-8MX4>. Acesso em 10/12/18.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 10/01/19.

Ministério da Educação e Cultura (MEC): Disponível em: HTTP://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf. Acesso em 05/03/19.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Versão eletrônica. Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia). (Disponível em: <http://www.revistaliteraria.com.br/plataoapologia.pdf>). Acesso em 04/12/18.

ANEXOS

Anexo I – Questionários das Entrevistas.

QUESTIONÁRIO

LOCAL: Centro

1 – Qual é a sua profissão?
Comerciante

2 – Qual é o seu grau de escolaridade?

Não estudou
 Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
 Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
 Segundo Grau Completo
 Segundo Grau Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado).

3 – Por qual motivo não continuou os estudos?

Não tinha interesse na escola por achá-la desnecessária em relação aos meus objetivos.
 Tive que deixar de estudar para trabalhar.
 Não tive incentivo de minha família.
 As escolas ficavam longe do meu local de moradia.
 Tinha dificuldades de aprendizagem.
 Outros
 Especifique: _____

4 – Qual é o grau de escolaridade de seus pais?

Não estudaram
 Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
 Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
 Segundo Grau Completo
 Segundo Grau Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Especialização
 Não sei informar

5 – Você acha que a escola é importante?

Sim Não Sem opinião

6 – Enumere de 1 a 4 (dependendo do grau de importância), qual você pensa serem as contribuições da escola.

(1) Formação de profissionais para o mercado de trabalho.
 (2) Colaboração na formação de pessoas éticas.
 (4) Instrução para a construção de cidadãos conscientes socialmente e politicamente.
 (3) Promoção do conhecimento científico sobre as coisas do mundo.

7 – Diante da informação de que o índice de escolaridade influencia positivamente na média salarial de uma pessoa, você:

Concorda
 Concorda parcialmente
 Discorda

8 – Qual é a renda média mensal bruta de sua família?

Até R\$ 1.000,00
 Entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00
 Entre R\$ 2.000,00 e R\$ 3.000,00
 Acima de R\$ 3.000,00

9 – De acordo com suas perspectivas, você acha o modelo atual de educação no Brasil:

Excelente Regular
 Ótimo Péssimo
 Bom

10 – O que você acha que precisa mudar no atual Sistema de Ensino Brasileiro?

Investimento nos profissionais e no material usado para a educação.

11 – O que mais lhe preocupa em relação ao futuro no que se refere à escola pública?

A corrupção que faz com que não cheguem investimentos à educação, falta de profissionais, violência.

12 – O que você mais gostava na escola no tempo em que a frequentou?

A elaboração de redações, das amizades.

QUESTIONÁRIOLOCAL: Petropolis Eldorado

1 - Qual é a sua profissão?

Técnico em radiologia

2 - Qual é o seu grau de escolaridade?

- Não estudou
 Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
 Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
 Segundo Grau Completo
 Segundo Grau Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado).

3 - Por qual motivo não continuou os estudos?

- Não tinha interesse na escola por achá-la desnecessária em relação aos meus objetivos.
 Tive que deixar de estudar para trabalhar.
 Não tive incentivo de minha família.
 As escolas ficavam longe do meu local de moradia.
 Tinha dificuldades de aprendizagem.
 Outros
- Especifique: _____

4 - Qual é o grau de escolaridade de seus pais?

- Não estudaram.
 Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
 Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
 Segundo Grau Completo
 Segundo Grau Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Especialização
 Não sei informar

5 - Você acha que a escola é importante?

- Sim Não Sem opinião

6 - Enumere de 1 a 4 (dependendo do grau de importância), qual você pensa serem as contribuições da escola.

- (4) Formação de profissionais para o mercado de trabalho.
 (3) Colaboração na formação de pessoas éticas.
 (4) Instrução para a construção de cidadãos conscientes socialmente e politicamente.
 (2) Promoção do conhecimento científico sobre as coisas do mundo.

7 - Diante da informação de que o índice de escolaridade influencia positivamente na média salarial de uma pessoa, você:

- Concorda
 Concorda parcialmente
 Discorda

8 - Qual é a renda média mensal bruta de sua família?

- Até R\$ 1.000,00
 Entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00
 Entre R\$ 2.000,00 e R\$ 3.000,00
 Acima de R\$ 3.000,00

9 - De acordo com suas perspectivas, você acha o modelo atual de educação no Brasil:

- Excelente Regular
 Ótimo Péssimo
 Bom

10 - O que você acha que precisa mudar no atual Sistema de Ensino Brasileiro?

Comprometimento por parte dos alunos, mais vagas nas universidades - das públicas

11 - O que mais lhe preocupa em relação ao futuro no que se refere à escola pública?

A desvalorização dos professores

12 - O que você mais gostava na escola no tempo em que a frequentou?

Seus colegas, trabalhos em grupos, merenda

QUESTIONÁRIO

LOCAL: Vila São Pedro

1 - Qual é a sua profissão?

Professora

2 - Qual é o seu grau de escolaridade?

- Não estudou
- Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
- Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
- Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
- Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
- Segundo Grau Completo
- Segundo Grau Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Ensino Superior Incompleto
- Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado).

3 - Por qual motivo não continuou os estudos?

- Não tinha interesse na escola por achá-la desnecessária em relação aos meus objetivos.
- Tive que deixar de estudar para trabalhar.
- Não tive incentivo de minha família.
- As escolas ficavam longe do meu local de moradia.
- Tinha dificuldades de aprendizagem.
- Outros

Especifique: _____

4 - Qual é o grau de escolaridade de seus pais?

- Não estudaram
- Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
- Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
- Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
- Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
- Segundo Grau Completo
- Segundo Grau Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Ensino Superior Incompleto
- Especialização
- Não sei informar

5 - Você acha que a escola é importante?

- Sim Não Sem opinião

6 - Enumere de 1 a 4 (dependendo do grau de importância), qual você pensa serem as contribuições da escola.

- (1) Formação de profissionais para o mercado de trabalho.
- (3) Colaboração na formação de pessoas éticas.
- (4) Instrução para a construção de cidadãos conscientes socialmente e politicamente.
- (2) Promoção do conhecimento científico sobre as coisas do mundo.

7 - Diante da informação de que o índice de escolaridade influencia positivamente na média salarial de uma pessoa, você:

- Concorda
- Concorda parcialmente
- Discorda

8 - Qual é a renda média mensal bruta de sua família?

- Até R\$ 1.000,00
- Entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00
- Entre R\$ 2.000,00 e R\$ 3.000,00
- Acima de R\$ 3.000,00

9 - De acordo com suas perspectivas, você acha o modelo atual de educação no Brasil:

- Excelente Regular
- Ótimo Péssimo
- Bom

10 - O que você acha que precisa mudar no atual Sistema de Ensino Brasileiro?

A forma de avaliação.
(ou contra as provas de recuperação).

11 - O que mais lhe preocupa em relação ao futuro no que se refere à escola pública?

A falta de interesse de alguns alunos diante dos conteúdos propostos, visto que acabam terminando seus estudos com pouca bagagem de aprendizagem.

12 - O que você mais gostava na escola no tempo em que a frequentou?

Colaboração por parte dos prof.^{cs}

QUESTIONÁRIOLOCAL: VILA PURAL

1 - Qual é a sua profissão?

TRATORISTA

2 - Qual é o seu grau de escolaridade?

- Não estudou
 Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
 Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
 Segundo Grau Completo
 Segundo Grau Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado).

3 - Por qual motivo não continuou os estudos?

- Não tinha interesse na escola por achá-la desnecessária em relação aos meus objetivos.
 Tive que deixar de estudar para trabalhar.
 Não tive incentivo de minha família.
 As escolas ficavam longe do meu local de moradia.
 Tinha dificuldades de aprendizagem.

Outros
 Especifique: _____

Desinteresse em
Faculdade.

4 - Qual é o grau de escolaridade de seus pais?

- Não estudaram
 Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
 Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
 Segundo Grau Completo
 Segundo Grau Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Especialização
 Não sei informar

5 - Você acha que a escola é importante?

- Sim Não Sem opinião

6 - Enumere de 1 a 4 (dependendo do grau de importância), qual você pensa serem as contribuições da escola.

- Formação de profissionais para o mercado de trabalho.
 Colaboração na formação de pessoas éticas.
 Instrução para a construção de cidadãos conscientes socialmente e politicamente.
 Promoção do conhecimento científico sobre as coisas do mundo.

7 - Diante da informação de que o índice de escolaridade influencia positivamente na média salarial de uma pessoa, você:

- Concorda
 Concorda parcialmente
 Discorda

8 - Qual é a renda média mensal bruta de sua família?

- Até R\$ 1.000,00
 Entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00
 Entre R\$ 2.000,00 e R\$ 3.000,00
 Acima de R\$ 3.000,00

9 - De acordo com suas perspectivas, você acha o modelo atual de educação no Brasil:

- Excelente Regular
 Ótimo Péssimo
 Bom

10 - O que você acha que precisa mudar no atual Sistema de Ensino Brasileiro?

FORMAR MAIS OS PROFESSORES

11 - O que mais lhe preocupa em relação ao futuro no que se refere à escola pública?

PRECISA de organização
e SEGURANÇA

12 - O que você mais gostava na escola no tempo em que a frequentou?

conversa entre
grupos de estudo

QUESTIONÁRIOLOCAL: Jardim Emilia

1 - Qual é a sua profissão?

Empregada doméstica

2 - Qual é o seu grau de escolaridade?

- Não estudou
 Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
 Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
 Segundo Grau Completo
 Segundo Grau Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado).

3 - Por qual motivo não continuou os estudos?

- Não tinha interesse na escola por achá-la desnecessária em relação aos meus objetivos.
 Tive que deixar de estudar para trabalhar.
 Não tive incentivo de minha família.
 As escolas ficavam longe do meu local de moradia.
 Tinha dificuldades de aprendizagem.
 Outros

Especifique: minha família não me incentivou a fazer uma faculdade

4 - Qual é o grau de escolaridade de seus pais?

- Não estudaram
 Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
 Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
 Segundo Grau Completo
 Segundo Grau Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Especialização
 Não sei informar

5 - Você acha que a escola é importante?

- Sim Não Sem opinião

6 - Enumere de 1 a 4 (dependendo do grau de importância), qual você pensa serem as contribuições da escola.

- Formação de profissionais para o mercado de trabalho.
 Colaboração na formação de pessoas éticas.
 Instrução para a construção de cidadãos conscientes socialmente e politicamente.
 Promoção do conhecimento científico sobre as coisas do mundo.

7 - Diante da informação de que o índice de escolaridade influencia positivamente na média salarial de uma pessoa, você:

- Concorda
 Concorda parcialmente
 Discorda

8 - Qual é a renda média mensal bruta de sua família?

- Até R\$ 1.000,00
 Entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00
 Entre R\$ 2.000,00 e R\$ 3.000,00
 Acima de R\$ 3.000,00

9 - De acordo com suas perspectivas, você acha o modelo atual de educação no Brasil:

- Excelente Regular
 Ótimo Péssimo
 Bom

10 - O que você acha que precisa mudar no atual Sistema de Ensino Brasileiro?

Incentivo do governo em fazer melhorias.

11 - O que mais lhe preocupa em relação ao futuro no que se refere à escola pública?

Pouco investimento do governo

12 - O que você mais gostava na escola no tempo em que a frequentou?

Gostava das aulas de matemática

QUESTIONÁRIOLOCAL: Bairro São Pedro

1 - Qual é a sua profissão?

Dona de casa

2 - Qual é o seu grau de escolaridade?

- Não estudou
 Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
 Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
 Segundo Grau Completo
 Segundo Grau Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado).

3 - Por qual motivo não continuou os estudos?

- Não tinha interesse na escola por achá-la desnecessária em relação aos meus objetivos.
 Tive que deixar de estudar para trabalhar.
 Não tive incentivo de minha família.
 As escolas ficavam longe do meu local de moradia.
 Tinha dificuldades de aprendizagem.
 Outros

Especifique: _____

4 - Qual é o grau de escolaridade de seus pais?

- Não estudaram
 Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
 Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
 Segundo Grau Completo
 Segundo Grau Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Especialização
 Não sei informar

5 - Você acha que a escola é importante?

- Sim Não Sem opinião

6 - Enumere de 1 a 4 (dependendo do grau de importância), qual você pensa serem as contribuições da escola.

- (1) Formação de profissionais para o mercado de trabalho.
 (2) Colaboração na formação de pessoas éticas.
 (3) Instrução para a construção de cidadãos conscientes socialmente e politicamente.
 (4) Promoção do conhecimento científico sobre as coisas do mundo.

7 - Diante da informação de que o índice de escolaridade influencia positivamente na média salarial de uma pessoa, você:

- Concorda
 Concorda parcialmente
 Discorda

8 - Qual é a renda média mensal bruta de sua família?

- Até R\$ 1.000,00
 Entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00
 Entre R\$ 2.000,00 e R\$ 3.000,00
 Acima de R\$ 3.000,00

9 - De acordo com suas perspectivas, você acha o modelo atual de educação no Brasil:

- Excelente Regular
 Ótimo Péssimo
 Bom

10 - O que você acha que precisa mudar no atual Sistema de Ensino Brasileiro?

A educação está boa, os alunos que deveriam melhorar.

11 - O que mais lhe preocupa em relação ao futuro no que se refere à escola pública?

Eu espero que tenham mais oportunidades.

12 - O que você mais gostava na escola no tempo em que a frequentou?

Gostava dos professores.

QUESTIONÁRIO

LOCAL: Rua Maria Rodri-
gues (Cala Mauera)

1 - Qual é a sua profissão?

Professora

2 - Qual é o seu grau de escolaridade?

- () Não estudou
 (X) Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
 () Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
 () Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 () Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
 () Segundo Grau Completo
 () Segundo Grau Incompleto
 () Ensino Superior Completo
 () Ensino Superior Incompleto
 (X) Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado).

3 - Por qual motivo não continuou os estudos?

- () Não tinha interesse na escola por achá-la desnecessária em relação aos meus objetivos.
 () Tive que deixar de estudar para trabalhar.
 () Não tive incentivo de minha família.
 () As escolas ficavam longe do meu local de moradia.
 () Tinha dificuldades de aprendizagem.
 () Outros
 Especifique: _____

4 - Qual é o grau de escolaridade de seus pais?

- () Não estudaram
 (X) Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
 () Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
 () Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 () Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
 () Segundo Grau Completo
 () Segundo Grau Incompleto
 () Ensino Superior Completo
 () Ensino Superior Incompleto
 () Especialização
 () Não sei informar

5 - Você acha que a escola é importante?

- (X) Sim () Não () Sem opinião

6 - Enumere de 1 a 4 (dependendo do grau de importância), qual você pensa serem as contribuições da escola.

- (2) Formação de profissionais para o mercado de trabalho.
 (4) Colaboração na formação de pessoas éticas.
 (1) Instrução para a construção de cidadãos conscientes socialmente e politicamente.
 (3) Promoção do conhecimento científico sobre as coisas do mundo.

7 - Diante da informação de que o índice de escolaridade influencia positivamente na média salarial de uma pessoa, você:

- (X) Concorda
 () Concorda parcialmente
 () Discorda

8 - Qual é a renda média mensal bruta de sua família?

- () Até R\$ 1.000,00
 () Entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00
 () Entre R\$ 2.000,00 e R\$ 3.000,00
 (X) Acima de R\$ 3.000,00

9 - De acordo com suas perspectivas, você acha o modelo atual de educação no Brasil:

- () Excelente (X) Regular
 () Ótimo () Péssimo
 () Bom

10 - O que você acha que precisa mudar no atual Sistema de Ensino Brasileiro?

Mais valorização do professor, mais recursos financeiros p/ a educação.

11 - O que mais lhe preocupa em relação ao futuro no que se refere à escola pública?

Descuido dos governantes e a educação.

12 - O que você mais gostava na escola no tempo em que a frequentou?

O respeito que havia entre colegas e professores. Os valores eram respeitados, cumpridos.

QUESTIONÁRIOLOCAL: Vila Maria

1 - Qual é a sua profissão?

Funcionário Público

2 - Qual é o seu grau de escolaridade?

- Não estudou
 Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
 Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
 Segundo Grau Completo
 Segundo Grau Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado).

3 - Por qual motivo não continuou os estudos?

- Não tinha interesse na escola por achá-la desnecessária em relação aos meus objetivos.
 Tive que deixar de estudar para trabalhar.
 Não tive incentivo de minha família.
 As escolas ficavam longe do meu local de moradia.
 Tinha dificuldades de aprendizagem.
 Outros
 Especifique: Falta de Tempo

4 - Qual é o grau de escolaridade de seus pais?

- Não estudaram
 Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
 Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
 Segundo Grau Completo
 Segundo Grau Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Especialização
 Não sei informar

5 - Você acha que a escola é importante?

- Sim Não Sem opinião

6 - Enumere de 1 a 4 (dependendo do grau de importância), qual você pensa serem as contribuições da escola.

- Formação de profissionais para o mercado de trabalho.
 Colaboração na formação de pessoas éticas.
 Instrução para a construção de cidadãos conscientes socialmente e politicamente.
 Promoção do conhecimento científico sobre as coisas do mundo.

7 - Diante da informação de que o índice de escolaridade influencia positivamente na média salarial de uma pessoa, você:

- Concorda
 Concorda parcialmente
 Discorda

8 - Qual é a renda média mensal bruta de sua família?

- Até R\$ 1.000,00
 Entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00
 Entre R\$ 2.000,00 e R\$ 3.000,00
 Acima de R\$ 3.000,00

9 - De acordo com suas perspectivas, você acha o modelo atual de educação no Brasil:

- Excelente Regular
 Ótimo Péssimo
 Bom

10 - O que você acha que precisa mudar no atual Sistema de Ensino Brasileiro?

Quase que todos os aspectos

11 - O que mais lhe preocupa em relação ao futuro no que se refere à escola pública?

Falta de investimento

12 - O que você mais gostava na escola no tempo em que a frequentou?

Professores e colegas, amizade no geral

QUESTIONÁRIOLOCAL: Vila Roma

1 – Qual é a sua profissão?

Coordenadora R.H.

2 – Qual é o seu grau de escolaridade?

- Não estudou
 Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
 Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
 Segundo Grau Completo
 Segundo Grau Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado).

3 – Por qual motivo não continuou os estudos?

- Não tinha interesse na escola por achá-la desnecessária em relação aos meus objetivos.
 Tive que deixar de estudar para trabalhar.
 Não tive incentivo de minha família.
 As escolas ficavam longe do meu local de moradia.
 Tinha dificuldades de aprendizagem.
 Outros

Especifique: completou.

4 – Qual é o grau de escolaridade de seus pais?

- Não estudaram
 Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
 Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
 Segundo Grau Completo
 Segundo Grau Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Especialização
 Não sei informar

5 – Você acha que a escola é importante?

 Sim Não Sem opinião

6 – Enumere de 1 a 4 (dependendo do grau de importância), qual você pensa serem as contribuições da escola.

- (1) Formação de profissionais para o mercado de trabalho.
 (2) Colaboração na formação de pessoas éticas.
 (3) Instrução para a construção de cidadãos conscientes socialmente e politicamente.
 (4) Promoção do conhecimento científico sobre as coisas do mundo.

7 – Diante da informação de que o índice de escolaridade influencia positivamente na média salarial de uma pessoa, você:

- Concorde
 Concorde parcialmente
 Discorda

8 – Qual é a renda média mensal bruta de sua família?

- Até R\$ 1.000,00
 Entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00
 Entre R\$ 2.000,00 e R\$ 3.000,00
 Acima de R\$ 3.000,00

9 – De acordo com suas perspectivas, você acha o modelo atual de educação no Brasil:

- Excelente Regular
 Ótimo Péssimo
 Bom

10 – O que você acha que precisa mudar no atual Sistema de Ensino Brasileiro?

Disciplinas mais focadas no conhecimento do mercado de trabalho. (Excluir disciplinas desnecessárias).

11 – O que mais lhe preocupa em relação ao futuro no que se refere à escola pública?

A qualificação dos professores e a mentalidade dos alunos.

12 – O que você mais gostava na escola no tempo em que a frequentou?

A organização da escola com relacionamentos dentro da escola.

QUESTIONÁRIOLOCAL: Vila Carolini

1 - Qual é a sua profissão?

Dona de Casa

2 - Qual é o seu grau de escolaridade?

- Não estudou
 Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
 Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
 Segundo Grau Completo
 Segundo Grau Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado).

3 - Por qual motivo não continuou os estudos?

- Não tinha interesse na escola por achá-la desnecessária em relação aos meus objetivos.
 Tive que deixar de estudar para trabalhar.
 Não tive incentivo de minha família.
 As escolas ficavam longe do meu local de moradia.
 Tinha dificuldades de aprendizagem.
 Outros

Especifique: _____

4 - Qual é o grau de escolaridade de seus pais?

- Não estudaram
 Ensino Primário Completo (1ª a 5ª série)
 Ensino Primário Incompleto (1ª a 5ª série)
 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
 Ensino Fundamental Incompleto (6º ao 9º ano)
 Segundo Grau Completo
 Segundo Grau Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Especialização
 Não sei informar

5 - Você acha que a escola é importante?

 Sim Não Sem opinião

6 - Enumere de 1 a 4 (dependendo do grau de importância), qual você pensa serem as contribuições da escola.

- Formação de profissionais para o mercado de trabalho.
 Colaboração na formação de pessoas éticas.
 Instrução para a construção de cidadãos conscientes socialmente e politicamente.
 Promoção do conhecimento científico sobre as coisas do mundo.

7 - Diante da informação de que o índice de escolaridade influencia positivamente na média salarial de uma pessoa, você:

- Concorda
 Concorda parcialmente
 Discorda

8 - Qual é a renda média mensal bruta de sua família?

- Até R\$ 1.000,00
 Entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00
 Entre R\$ 2.000,00 e R\$ 3.000,00
 Acima de R\$ 3.000,00

9 - De acordo com suas perspectivas, você acha o modelo atual de educação no Brasil:

- Excelente Regular
 Ótimo Péssimo
 Bom

10 - O que você acha que precisa mudar no atual Sistema de Ensino Brasileiro?

Tem pessoas que gostariam de mudar e outros não

11 - O que mais lhe preocupa em relação ao futuro no que se refere à escola pública?

Ajuda na Formação
Vai de cada pessoa

12 - O que você mais gostava na escola no tempo em que a frequentou?

Aula de História

Anexo II – Aplicação do Projeto para os Estudantes (Fase I).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR)
CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ETAPA I – APLICAÇÃO DO PROJETO PARA OS ALUNOS.

- 1) Quais são as suas memórias em relação à escola até o presente momento?
- 2) No seu entendimento, quais sentidos e/ou significados a escola tem hoje para os jovens?
- 3) Para o aluno, especialmente dos meios populares, qual você pensa ser o sentido dele ir à escola?

1. Sinto que nunca dei o meu máximo em relação a escola, chegando no ensino médio, percebi que realmente cresci e precisava focar nos estudos. Tive muitas decepções, como professores que exigiam dos alunos coisas que nem eles mesmos conseguiram ensinar, no entanto, sinto orgulho de outros professores que foram excelentes no meu processo de desenvolvimento.

2. Os jovens veem a escola como uma porta para um bom futuro, e acredito que todos querem ter condições de uma vida melhor, porém, há aqueles que não valorizam o estudo, mostrando desinteresse e atrapalhando os demais.

3. Geralmente, esses alunos não tem condições de pagar por um ensino superior, então se o foco deles é ter um bom futuro, é necessário ganhar uma bolsa de estudos ou passar em uma faculdade pública, o que se torna mais complicado pois é muito concorrido.

ETAPA I - APLICAÇÃO DO PROJETO PARA OS ALUNOS.

- 1) Quais são as suas memórias em relação à escola até o presente momento?
- 2) No seu entendimento, quais sentidos e/ou significados a escola tem hoje para os jovens?
- 3) Para o aluno, especialmente dos meios populares, qual você pensa ser o sentido dele ir à escola?

1 - A escola primária teve uma boa influência em minha formação, nos limites da sua estrutura e propensão de ensino, já que ela não tinha tantos recursos para ser a melhor escola. Entendo disso, até o 9º ano do ensino fundamental, pode-se dizer que, a escola mudou meu senso e visão do mundo, onde criei um hábito de responsabilidades já que, teoricamente, a matéria fica mais difícil, há mais trabalhos, provas, além com que eu estude mais e me dedique.

2 - Em uma década os mentes juvenis mudou dramaticamente, com isso a escola também teve que mudar, para conseguir lidar com esses jovens. A escola consegue "mudar" alguns atos e pensamentos de crianças duras, não completamente. A escola ajuda na formação desses jovens para o mercado de trabalho e em suas vidas sociais.

3 - Eles vão à escola, principalmente para adquirir conhecimento e segundo por culpa dos pais. Há muito incentivo dos pais, principalmente, dos meios populares, já que eles que a criança/jovem tenha uma boa base acadêmica, seja das suas e que mostre sua educação, tentando, assim, construir um bom futuro tendo um bom trabalho e uma carreira de sucesso.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR)
CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ETAPA I - APLICAÇÃO DO PROJETO PARA OS ALUNOS.

- 1) Quais são as suas memórias em relação à escola até o presente momento?
- 2) No seu entendimento, quais sentidos e/ou significados a escola tem hoje para os jovens?
- 3) Para o aluno, especialmente dos meios populares, qual você pensa ser o sentido dele ir à escola?

- ① Para mim a escola sempre foi considerada um local de aprendizagem, possivelmente por eu ter tido um bom ensino de 1º a 5º Ano, metade deste, cursado em escola particular. Ao iniciar o 6º Ano, em uma nova escola, notei certa falta de qualidade no ensino de alguns professores, na época, tanto eu quanto todos os alunos adorávamos, por não termos ainda formada a ideia de futuro, faculdade, trabalho... Agora estou exatamente na metade do ensino médio, e notei claramente a falta de consideração de certos professores para com os alunos, ao falar abertamente que não lecionaria matérias que estão presentes no edital do vestibular e que ~~tais~~ foram definidas por lei para que os alunos as aprendam naquele momento. ~~Isso~~ Isso é uma questão a ser revista e melhorada urgentemente.
- ② No meu ver, depende da idade da pessoa, do local onde vive e sobretudo dela mesma e do que pensa. Para mim escola e futuro ~~(são)~~ têm uma grande ligação, um depende do outro, porém nem todos pensam dessa forma.
- ③ Como acabei de dizer, essa visão depende essencialmente da pessoa e de suas escolhas de vida. Porém também se tem como agente influenciador o que vem de casa, ou seja a educação dada pelos pais a essa pessoa e mesmo a projeção de futuro que eles tem para o seu filho.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR)
CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ETAPA I - APLICAÇÃO DO PROJETO PARA OS ALUNOS.

- 1) Quais são as suas memórias em relação à escola até o presente momento?
- 2) No seu entendimento, quais sentidos e/ou significados a escola tem hoje para os jovens?
- 3) Para o aluno, especialmente dos meios populares, qual você pensa ser o sentido dele ir à escola?

① Não entendo que a escola se esforça não somente para nos formar para o mercado de trabalho, nos prepare para sermos bons seres humanos, aprendemos muitas coisas que são essenciais para nosso intelecto, nos formam em valores, nos ensinam a ser mais responsáveis, porém tem o lado não tão bom, tipo, falta de conteúdos no currículo, tivemos muitas aulas de campo e poucas teóricas.

② Como disse anteriormente a escola prepara os jovens para o mercado de trabalho, e deve nos ensinar a avaliar a sociedade, como se relacionar no meio social, como agir consigo, e conseqüentemente com o próximo, nos ensina a ser bons humanos melhores, nos ensina a cuidar melhor de nosso corpo, a importância da história para não cometer os mesmos erros (principalmente no político). A escola é cultura.

③ A escola é fundamental principalmente para as pessoas de classe média/baixa, tem que estudar muito para se destacar e conseguir obter sucesso, as vagas de emprego são muito concorridas e quanto mais estudo você tiver, mais são suas chances de conseguir, pessoas que são privilegiadas conseguem empregos bons por já terem contatos, já os menos favorecidos tem que estudar (se esforçar) e buscar cada vez mais conhecimento para se destacar na vida.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR)
CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ETAPA I - APLICAÇÃO DO PROJETO PARA OS ALUNOS.

- 1) Quais são as suas memórias em relação à escola até o presente momento?
- 2) No seu entendimento, quais sentidos e/ou significados a escola tem hoje para os jovens?
- 3) Para o aluno, especialmente dos meios populares, qual você pensa ser o sentido dele ir à escola?

1- A minha relevância no aspecto escolar se iniciou no 3º ano, quando arranjei minhas primeiras amigas e tomei interesse nos estudos. Hoje, no entanto, considero algumas matérias na 1ª fase fundamental vagas, tomando como mais importantes as matérias lecionadas na 2ª fase fundamental;

2- A escola é o lugar onde você aprende a ter convívio social e é preparado para uma carreira profissional. No 2º sentido, a educação brasileira, pelo menos é o que creio, necessita de melhorias, para preparar os jovens, não só para um curso superior, como também para o mercado de trabalho;

3- Hoje, é muito mais fácil cursar uma faculdade através do ensino público, logo, é quase indispensável um curso superior constar em um currículo profissional. Claro, isto dependerá do caminho profissional que se quer seguir. Em casos a parte, por exemplo na abertura de um negócio particular, não é, completamente necessário, a apresentação de um ~~curso~~ curso superior;

Anexo III – Aplicação do Projeto para os Professores (Fase I).



PROF-FILO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR)
CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ETAPA I – APLICAÇÃO DO PROJETO PARA OS PROFESSORES

- 1) Quais são as suas memórias em relação à escola quando a frequentava?
- 2) Em relação ao vídeo "O que a escola precisa aprender antes de ensinar", destaque um aspecto do qual você discorda.
- 3) No seu entendimento, quais sentidos e/ou significados a escola tem hoje para os jovens?
- 4) Para o aluno, especialmente dos meios populares, qual você pensa ser o sentido dele ir à escola?

① A escola como um lugar perfeito, de muito respeito, com muitas informações, coisas novas, alegria. Um lugar bom onde era possível conviver com muitas pessoas, compartilhar brincadeiras, informações, uma fuga da vida monótona que levava.

② Talvez que os alunos estão dominados pelo professor, ele detentor do conhecimento. Hoje não vejo mais assim, pois nesses alunos tem ótimas oportunidades para desenvolver o conhecimento, porém são muito passivos e pouco entusiasmados em aprender.

③ Para poucos espaços de aprendizagem, de saber, e convívio, já para muitos uma fuga da vida que vivem, dos problemas que enfrentam, da família, das obrigações que têm a fazer. Alguns ainda acreditam que é uma preparação para o mercado de trabalho, principalmente quando estão em turnos de formandos.

④ Um refúgio para a vida dele, ou uma obrigação, já que muitos a frequentam obrigados.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR)
CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ETAPA I – APLICAÇÃO DO PROJETO PARA OS PROFESSORES

- 1) Quais são as suas memórias em relação à escola quando a frequentava?
- 2) Em relação ao vídeo "O que a escola precisa aprender antes de ensinar", destaque um aspecto do qual você discorda.
- 3) No seu entendimento, quais sentidos e/ou significados a escola tem hoje para os jovens?
- 4) Para o aluno, especialmente dos meios populares, qual você pensa ser o sentido dele ir à escola?

1) Era uma forma repetitiva de aprendizado, com questões fechadas, questionários direcionados, textos sem abertura de pensamento e crítica. Dentro da sala de aula, sempre os alunos dispostos em fileiras, sem abertura p/ momentos de debates ou questionamentos.

2) Não que discordo, mas a forma como a filosofia fala sobre como é a escola na atualidade, de forma fragmentada e fechada não depende apenas de uma mudança no interior da escola, mas sim de um sistema todo, o qual necessitaria de adaptações e transformações de toda a base escolar.

3) Nota-se por parte de muitos alunos, a busca por uma formação profissional, obtendo êxito e mesmo com a formação de escolha, visando uma concorrência entre os melhores opções de cursos e buscando se destacar entre os colegas dentro desse meio. Em contrapartida, muitos apenas querem concluir o ensino básico, onde não apresentam muita perspectiva de sonhos, ou se espelham em uma cultura familiar a qual já são inseridos desde cedo.

4) Vários desses alunos tem sonhos em evoluir e mudar a realidade social da qual vive, ele vê na escola uma possibilidade de progresso profissional e social, assim como há os que não vivem muito sentido, apenas frequentam porque alguém obriga, sendo o sistema, a família ou a sociedade em geral.



PROF-FILO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR)
CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ETAPA I – APLICAÇÃO DO PROJETO PARA OS PROFESSORES

- 1) Quais são as suas memórias em relação à escola quando a frequentava?
- 2) Em relação ao vídeo "O que a escola precisa aprender antes de ensinar", destaque um aspecto do qual você discorda.
- 3) No seu entendimento, quais sentidos e/ou significados a escola tem hoje para os jovens?
- 4) Para o aluno, especialmente dos meios populares, qual você pensa ser o sentido de ir à escola?

1) Depende, pois, nos anos iniciais a questão da educação tradicional, muito rígida, com a alfabetização feita através de cartilhas e rigor, me parece hoje trivial, mas, como eu estava inserida nesta escola e era a forma como minha família via correta eu achava boa e gostava. E em relação aos outros anos de ensino, também a ideia que pedo mine é a do professor como o "único ser" que tinha conhecimento, não apenas tínhamos pouca oportunidade de expor nossas opiniões, falar, ouvir, errar e outras coisas típicas da infância e adolescência, ou seja, fomos perdidos no potencial que poderia ser desenvolvido.

2) De forma geral não há pontos de discordância, apenas lamenta que enquanto profissionais não temos autonomia para melhorar a estrutura da escola, podemos obter das nossas disciplinas melhorar as formas de aprendizagem, mas, infelizmente não o sistema como um todo.

③ Para a maioria não representa uma forma de melhoria, de desenvolvimento como pessoa. Apenas aponta como no vídeo enfatiza, uma oportunidade de conseguir um trabalho melhor, mais uma vez atendendo aos interesses do estado (sistema), fazendo com que a escola perca sua essência de participação no desenvolvimento global, não apenas voltada para um aspecto.

④ Por imposição, pois, todos sabemos que a legislação obriga o aluno a ficar até determinada idade na escola e quanto mais pobres, menos eles ficam na escola um período, a maioria somente espera a oportunidade de deixar o sistema escolar para trabalhar. Poucos são os que pensam na escola como uma forma de se desenvolver plenamente, como ser humano, não para ter um sucesso profissional.



PROF-FILO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR)
CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ETAPA I – APLICAÇÃO DO PROJETO PARA OS PROFESSORES

- 1) Quais são as suas memórias em relação à escola quando a frequentava?
- 2) Em relação ao vídeo "O que a escola precisa aprender antes de ensinar", destaque um aspecto do qual você discorda.
- 3) No seu entendimento, quais sentidos e/ou significados a escola tem hoje para os jovens?
- 4) Para o aluno, especialmente dos meios populares, qual você pensa ser o sentido de ir à escola?

1. Não lembranças que remetem a questões disciplinares, com regras rígidas, onde somente o professor ~~deve~~ tinha o poder da palavra. Os atitudes, dificilmente vem no sentido de desenvolver o senso crítico. As melhores lembranças são do ensino primário, que apesar de ter certa rigidez, tinha momentos lúdicos em lugares fora da sala de aula. (bosque, clube, igreja).

2. A escola de hoje está fragmentada, até pode ser comparada com uma prisão, onde não consegue desenvolver muitas habilidades no aluno. A escola deve ver o aluno como um ser completo, não uma "peça" isolada e sua realidade deve ser trabalhada. Uma questão que discordo é quando é destacado que somente o professor deve tomar frente dessa mudança, alguns alunos apresentam grande passividade nesse processo, o que dificulta seu desenvolvimento.

3. Credeito que para muitos jovens, a escola como está organizado hoje, não tem muito significado, pois essa escola somente visa a formação profissional e não apresenta soluções para outras questões do ser humano, como suas angústias, sofrimentos e problemáticas sociais. O sentido é apenas de ter um diploma, atender o mercado de trabalho.

⇒

4. Penso que é uma obrigação, muitos alunos frequentam a escola para não receber uma punição (visita do conselho tutela). Geralmente esses alunos crescem em ambientes violentos, precários e sem incentivo e não conseguem ver a educação (de forma que está) como uma forma de crescimento pessoal e profissional.

ETAPA I – APLICAÇÃO DO PROJETO PARA OS PROFESSORES

- 1) Quais são as suas memórias em relação à escola quando a frequentava?
- 2) Em relação ao vídeo “O que a escola precisa aprender antes de ensinar”, destaque um aspecto do qual você discorda.
- 3) No seu entendimento, quais sentidos e/ou significados a escola tem hoje para os jovens?
- 4) Para o aluno, especialmente dos meios populares, qual você pensa ser o sentido dele ir à escola?

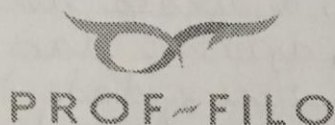
- 1) Escrever várias folhas de alfabeto, palavras e frases para melhorar a letra, decorrar a tabuada, decorrar os conteúdos de história e geografia, castigos por falar algo que não devia por não aprender na letra. Professores rudes, que não dialogavam com os alunos, e sim cobravam muito.

- 2) Saber ouvir os alunos primeiramente, dialogar, trocar ideias, expor o conteúdo e ser trabalhado, não ficar só na teoria mas levá-lo para a prática, e noção de como acontece nos praticos, e tratamento e respeito: professor x aluno, aluno x professor.

- 3) Adquirir algum conhecimento, conseguir futuramente a inserção no mercado de trabalho.

- 4) Alguns porque pensam em trabalhar futuramente outros porque os pais obrigam, outros porque a lei obriga.

Anexo IV – Aplicação do Projeto para Professores (Fase II).



APLICAÇÃO DO PROJETO - PROFESSORES

(Fase II)

Mestranda: Maristela Firman (UNESPAR)

Orientadora: Prof^a. Dr. Giselle de Moura Schnorr.

Vídeo 1: "Vida Maria"

- 1) Maria José, já mais velha no final da história, tem a mesma reação que a mãe teve com ela em relação à filha Maria de Lourdes, quando estava escrevendo seu nome no caderno. Por que você acha que ocorre essa repetição de pensamentos em relação à educação escolar?

Vídeo 2: "Escolarizando o Mundo: O último fardo do homem branco"

- 2) Existe um debate entre o papel reprodutor/colonizador/transformador da escola. Em seu entendimento, a escola serve à reprodução ou é fomentadora do pensamento crítico? Argumente.
- 3) Para você o que é cultura? Como você percebe as relações entre escola e cultura?
- 4) Após assistir o documentário qual sua opinião sobre a instituição escolar?
- 5) Pensando em uma escola ideal: como ela seria para você?

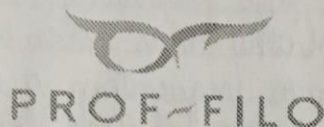
① Parece que a escola não é vista como meio de melhorar as condições de vida das pessoas mais pobres, que dependem do trabalho, inclusive das crianças, para se sustentar. No vídeo "Vida Maria" por último, tristemente, que o sonho de Maria José, e de tantas outras moças, foram sufocadas por outras necessidades básicas mais urgentes e aparentemente mais úteis (cuidar dos animais, por exemplo). Necessidades estas que não poderiam ser ensinadas pela escola, uma vez que a cultura ali priorizada não contempla os conhecimentos do cotidiano em que Maria José vivia. A criança tende a reproduzir o modo de vida dos seus pais e por isso reconhecem n'elas uma legitimidade do que ensinam e não na escola.

② Dadas as condições atuais, a escola ainda é muito reprodutivista, pois, apesar das discussões que expõem uma necessidade de que a escola seja mais crítica, o sistema de ensino Brasileiro permanece contudista. Isso se deve em grande parte ao fato de que os meios de classificação e seleção, dentro e fora da escola, estão ainda muito pautados em dados quantitativos. Ao por em evidência a quantidade frente a qualidade, defende-se que a reprodução é melhor que a criticidade.

③ Cultura é tudo que o indivíduo produz ao longo de sua vida. Essas culturas não são diferentes porque se estabelecem em cada tempo e lugar e a partir das origens de cada povo. Emergem das camadas pobres e das elites e, embora não seja correto dizer que existam culturas nos dois ou ruínas em sua origem, ao longo da história a luta de classes acabou fazendo uma seleção da cultura superior e inferior, gerando desigualdades sociais e estereótipos. Na escola, inconscientemente, há uma priorização das culturas superiores, fazendo com que alguns sejam mais bem vistos do que outros.

④ Que ela não é autônoma, atendendo objetivos de dominação e de poder que as regras não são partilhadas.

⑤ Que o sistema de ensino seja repensado para atender as necessidades dos sujeitos, não só pensando na sua formação profissional. Essa mudança exigiria uma transformação no campo político e econômico, para que compartilhem e compreendam essa visão mais humana na escola. Porém, acreditamos que eles não teriam disposição em aceitar essas mudanças, pois isso iria contra seus interesses.



APLICAÇÃO DO PROJETO - PROFESSORES

(Fase II)

Mestranda: Maristela Firman (UNESPAR)

Orientadora: Prof^ª. Dr. Giselle de Moura Schnorr.

Vídeo 1: "Vida Maria"

- 1) Maria José, já mais velha no final da história, tem a mesma reação que a mãe teve com ela em relação à filha Maria de Lourdes, quando estava escrevendo seu nome no caderno. Por que você acha que ocorre essa repetição de pensamentos em relação à educação escolar?

Vídeo 2: "Escolarizando o Mundo: O último fardo do homem branco"

- 2) Existe um debate entre o papel reprodutor/colonizador/transformador da escola. Em seu entendimento, a escola serve à reprodução ou é fomentadora do pensamento crítico? Argumente.
- 3) Para você o que é cultura? Como você percebe as relações entre escola e cultura?
- 4) Após assistir o documentário qual sua opinião sobre a instituição escolar?
- 5) Pensando em uma escola ideal: como ela seria para você?

① O filme se passa em uma região pobre, carente de tudo, inclusive de perspectiva de melhoria na condição social. Credo que essa repetição de pensamento está relacionada a questões culturais, onde não é possível encerrar que a educação é responsável por mudanças socioeconômicas e de pensamento), a longo prazo, na vida das pessoas. Também consigo encerrar uma questão de gênero, onde a mulher não precisa estudar, basta apenas saber fazer o trabalho doméstico. A infância nesse curta metragem sofre preconceitos, pois em vez de brincar e conhecer o mundo através do estudo a criança é obrigada a trabalhar. Como a mãe não teve a oportunidade de estudar e ampliar seus horizontes muito provável que ela não tenha conhecimentos e não faz parte de sua cultura ver a educação como algo importante. Isso gera um preconceito incalculável para toda a sociedade, pois não irá existir uma emancipação para que os sujeitos vivam de forma digna.

② Credo que a vida deve ser o canal para desenvolver o pensamento crítico, levando os alunos a ter autonomia para resolver

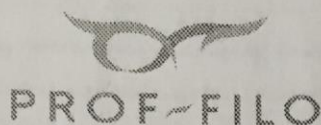
questões do cotidiano e conflitos, não somente para preparar o aluno para o vestibular e para o mercado de trabalho. Mas sabemos que isso não ocorre na prática, muitos alunos frequentam a escola por obrigação e não enxergam nela uma possibilidade de "vencer na vida" (não só em questões materiais, mas de manipulação e liberdade de pensamento). Como a escola está organizada de forma não "atrativa" ela desmotiva os alunos e os professores, também estamos amarrados a currículos folhos, falta de estrutura, governo sem compromisso e questões burocráticas que não nos permitem mudanças para o melhor.

③ Cultura para mim é tudo aquilo que o homem produz, vive e pensa. Tanto que escola e cultura são co-dependentes, se trabalhadas juntas podem gerar um resultado bastante satisfatório.

Porém ~~essa~~ vemos que no espaço escolar a cultura dos grupos mais fortes se sobressai, assim as minorias muitas vezes são esquecidas dentro dos muros da escola, sua cultura é vista como pobre e inferior e não sendo valorizada essa minoria se sente excluída abandonando a escola ou não enxergando nela um meio para emancipação.

④ Na minha opinião é uma instituição que aprisiona. Está defasado e não consegue formar alunos autônomos, por uma série de questões que perpassam as partes da escola: desigualdade social, falta de políticas públicas, famílias desestruturadas, falta de investimento por parte dos governantes e principalmente a descrença de que a educação é a chave para o desenvolvimento do país.

⑤ A escola ideal para mim é muito diferente dessa que conheço e leciono. É uma escola onde os alunos não se sentem prisioneiros, a frequentar mas sentem prazer pelo estudo, que busquem informações, realizem debates e questionem a sociedade atual, não vendo tudo como "normal". A escola ideal é aquela que acompanha o desenvolvimento tecnológico e usa ~~isso~~ isso a favor do aluno.



APLICAÇÃO DO PROJETO - PROFESSORES

(Fase II)

Mestranda: Maristela Firman (UNESPAR)

Orientadora: Prof^a. Dr. Giselle de Moura Schnorr.

Video 1: "Vida Maria"

- 1) Maria José, já mais velha no final da história, tem a mesma reação que a mãe teve com ela em relação à filha Maria de Lourdes, quando estava escrevendo seu nome no caderno. Por que você acha que ocorre essa repetição de pensamentos em relação à educação escolar?

Video 2: "Escolarizando o Mundo: O último fardo do homem branco"

- 2) Existe um debate entre o papel reprodutor/colonizador/transformador da escola. Em seu entendimento, a escola serve à reprodução ou é fomentadora do pensamento crítico? Argumente.
- 3) Para você o que é cultura? Como você percebe as relações entre escola e cultura?
- 4) Após assistir o documentário qual sua opinião sobre a instituição escolar?
- 5) Pensando em uma escola ideal: como ela seria para você?

1. Pela dificuldade em mudar o que muitas vezes está arraigado, isto é, os modos de pensar e agir, a falta de perspectiva e de reconhecimento de outras realidades geram os conformismos ou comodismos, e quebra de ciclos requer constante busca de possibilidades, iniciativas e atitudes diferentes, condicionadas à persistência.

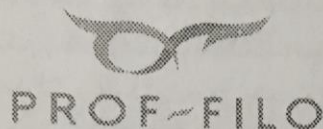
2. A escola, ainda que lentamente, vem buscando o desenvolvimento do pensamento crítico. Pequenas ações que vão se somando caminham em sentido de compreender as necessidades e exigências impostas a cada indivíduo em seu âmbito pessoal, familiar, profissional e social.

3. Cultura é algo intrínseco a cada indivíduo, o que o faz pertencer a um grupo ou região, por exemplo, é uma espécie de identidade que de modo consciente ou inconsciente recebe fortes influências locais e

formas de ver e aprender. A escolarização nem sempre integra uma cultura à outras formas de ver e aprender, mantendo sua valorização e preservação. O educador tem que estar atento, abrir espaço para reflexão sobre os efeitos da imposição de uma cultura sobre outra. Para que a escola contribua para o desenvolvimento do ser humano e da vida em sociedade é indispensável que outros valores estejam associados ao cultural e isso implica um conhecimento, compreensão e acolhimento de cada sujeito que a compõe.

4. Cada vez mais agrega-se funções à instituição escolar, pois deposita-se nela expectativas de ascensão social e melhoria das condições humanas. No entanto, observa-se que ela não está produzindo os resultados esperados, isto é, muitas pessoas não conseguem alcançar sucesso pessoal e profissional. Dessa modo, a desigualdade vai tomando todos os espaços. Para minimizar as diferenças é necessário subsídios para a área educacional e reformulações ^{curriculares} em consonância com o atual contexto.

5. Cada escola é única. Define seu ideal não pode ser algo estático, deve ser fruto de amplas reflexões sobre os sujeitos que a compõem, seus contextos, aspectos sociais, econômicos, culturais dentro de certos valores; corpo docente; comunidade, estrutura física e organizacional. Todas as escolas devem ^{ter condições de} acompanhar o desenvolvimento tecnológico para ofertar o conhecimento de modo dinâmico, interativo e capaz de estimular a pesquisa e o gosto pelo conhecimento científico que isso já dispensaria a obrigatoriedade dos estudos. A escola ideal promoveria o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, que muitos encontram em situações de exclusão educacional, porém não basta apenas inseri-los é necessário inclui-los. De modo geral as escolas devem receber subsídios para efetivamente contribuir na formação de um cidadão autônomo, consciente de seu papel na sociedade.



APLICAÇÃO DO PROJETO - PROFESSORES

(Fase II)

Mestranda: Maristela Firman (UNESPAR)

Orientadora: Prof^a. Dr. Giselle de Moura Schnorr.

Vídeo 1: "Vida Maria"

- 1) Maria José, já mais velha no final da história, tem a mesma reação que a mãe teve com ela em relação à filha Maria de Lourdes, quando estava escrevendo seu nome no caderno. Por que você acha que ocorre essa repetição de pensamentos em relação à educação escolar?

Vídeo 2: "Escolarizando o Mundo: O último fardo do homem branco"

- 2) Existe um debate entre o papel reprodutor/colonizador/transformador da escola. Em seu entendimento, a escola serve à reprodução ou é fomentadora do pensamento crítico? Argumente.
- 3) Para você o que é cultura? Como você percebe as relações entre escola e cultura?
- 4) Após assistir o documentário qual sua opinião sobre a instituição escolar?
- 5) Pensando em uma escola ideal: como ela seria para você?

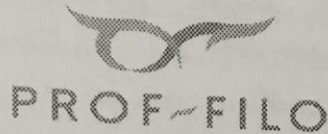
1) Pois durante o processo formativo o sujeito internaliza as situações, a partir da vivência com as pessoas que estão a sua volta, relacionando a aspectos da cultura que está inserido. Os fatores resultantes dessa interação são determinantes para as ações desse indivíduo quando adulto, fato que explica a repetição de pensamentos de maneira quando adulto.

2) É perceptível que o papel do espaço escolar ainda está fortemente atrelado a um modelo reprodutor, onde os sujeitos tendem a receber e reproduzir um modelo educacional já estabelecido, que possibilita pouco espaço para que esse ambiente se torne verdadeiramente fomentador de pensamento crítico nos alunos.

3) Cultura é a identidade, modo de pensar e agir de um determinado povo, caracterizando suas tradições e modo de vida marcado pelo processo histórico. Desse modo, se torna notório que dentro do contexto escolar existam diferentes culturas, que acabam sendo deixados de lado pela reprodução de um modelo educacional comum a todos, sem considerar as diferenças culturais que estão presentes nesse contexto.

4) A instituição escolar ainda se encontra fortemente atrelada a um modelo educacional que permite pouco espaço para a formação de sujeitos críticos, autônomos e atuantes na sociedade, pois ocorre a homogeneização das culturas, onde tende-se a reproduzir e fazer com que os alunos obtenham um resultado satisfatório nesse processo sem considerar os aspectos culturais característicos dos diferentes sujeitos.

5) O que se proporciona a construção de conhecimentos, e não a mera aquisição de um conteúdo pronto e acabado que deve ser internalizado, uma escola que se volta para as diferenças culturais e suas especificidades sem que haja a imposição de uma cultura dominante e dessa forma forme indivíduos críticos e atuantes na sociedade.



APLICAÇÃO DO PROJETO - PROFESSORES

(Fase II)

Mestranda: Maristela Firman (UNESPAR)

Orientadora: Prof^a. Dr. Giselle de Moura Schnorr.

Vídeo 1: "Vida Maria"

- 1) Maria José, já mais velha no final da história, tem a mesma reação que a mãe teve com ela em relação à filha Maria de Lourdes, quando estava escrevendo seu nome no caderno. Por que você acha que ocorre essa repetição de pensamentos em relação à educação escolar?

Vídeo 2: "Escolarizando o Mundo: O último fardo do homem branco"

- 2) Existe um debate entre o papel reprodutor/colonizador/transformador da escola. Em seu entendimento, a escola serve à reprodução ou é fomentadora do pensamento crítico? Argumente.
- 3) Para você o que é cultura? Como você percebe as relações entre escola e cultura?
- 4) Após assistir o documentário qual sua opinião sobre a instituição escolar?
- 5) Pensando em uma escola ideal: como ela seria para você?

1) Porque a forma um ciclo vicioso onde as pessoas não conseguem se libertar e mais ainda que as pessoas que aparecem são mulheres onde há ainda este peso, as mulheres sofrem ainda mais em relação a progredir nos estudos.

2) Penso que as duas coisas acontecem, há momentos em que é necessário seguir o currículo como um norte, mas, entre meando os conteúdos formais é possível chamar os alunos à reflexão, fomentando um pensamento crítico, por exemplo, neste trimestre o currículo nos terceiros anos é relacionado à Ecologia, juntamente, na disciplina de Biologia neste momento, os alunos são chamados a repensar nos formas de consenso. Então é possível fazer um link para


uma mudança de postura, uma análise na forma de conduta. Em como em outros momentos é possível fazer esta análise.

③ Cultura é um conjunto de costumes, hábitos, formas de se relacionar com o ambiente no que vive, as crenças, os danças, a arte entre outros. Eu creio que na medida do possível e de modo pontual a escola às vezes permite que os alunos manifestem sua cultura, mas devido a diversidade é mais "conveniente" adotar os alunos em uma cairinha onde todos devem apresentar os mesmos resultados. É importante lembrar que nós professores somos pressionados por um sistema burocrático que nos obriga a dar mais espaço para avaliações do que para desenvolver atividades diferenciadas que permitam manifestações culturais.

④ Eu acredito que ela pode muito os alunos, mas, também como um paradoxo ela também faz com que muitos se desenvolvam muito além das possibilidades que teriam no meio em que vivem. Ao mesmo tempo no vídeo fica muito evidente que muitas culturas estão sendo dizimadas pela interferência da cultura ocidental massiva proposta pelo sistema educacional. Fiquei me questionando se a escola é necessária em certos tribos e pequenos vilarejos onde as pessoas tem uma forma peculiar de viver? Será que ela tem uma melhoria real ou só o desapreciamento da cultura de origem dele?

⑤ Principalmente teria que mudar o sistema de avaliação, tirando este fardo da mão dos professores, sendo independente, porque quando os alunos sabem que depende do professor, usam de inúmeros artifícios para burlar as exigências da disciplina. O professor deveria dar mais aulas e ficar menos com a parte burocrática; ter liberdade para gerar seu selo de aula.

Anexo V – Aplicação do Projeto para os Estudantes (Fase II).



APLICAÇÃO DE ATIVIDADE (FASE II)
(2ª SÉRIE A)

1 - “Another Brick in the Wall” é a letra de uma música da banda britânica Pink Floyd, lançada em 1979. Depois de ter ouvido a música e visto o seu clipe, produza um comentário sobre seu contexto.

Mais Um Tijolo No Muro	
Nós não precisamos de nenhuma educação	De nenhum humor negro na sala de aula
Nós não precisamos de nenhuma lavagem cerebral	Professores, deixem as crianças em paz
De nenhum humor negro na sala de aula	Ei! Professor! Deixe as crianças em paz!
Professores, deixem as crianças em paz	Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro
Ei! Professor! Deixe as crianças em paz!	Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro
Em suma, é apenas mais um tijolo no muro	Errado, faça de novo!
Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro	Errado, faça de novo!
Nós não precisamos de nenhuma educação	Se você não comer sua comida, não terá nenhuma sobremesa
Nós não precisamos de nenhuma lavagem cerebral	Como você pode querer alguma sobremesa, se não comer a sua comida?
	Você! Sim, você atrás das bicicletas, parado aí, rapazinho!”

A música é uma crítica clara à educação na sociedade daquela época, porém mesmo hoje, ainda podemos tê-la como uma grande crítica a um assunto tão polêmico. Nossa educação evoluiu muito e em vários aspectos desde os anos 70 porém problemas como vários tipos de discriminação e dando certa ênfase para o bullying, são alguns dos principais no sistema educacional atual no mundo inteiro.

Obviamente, não devemos generalizar pois há situações como essas em diferentes lugares, tendo diferentes proporções e com medidas distintas sendo tomadas para combater tais problemas. →

→ O problema abordado pela música é proveniente do próprio sistema educacional, ou seja, os professores que, não tanto agora como antes, se colocam como superiores frente a uma classe inteira de alunos, e estes, por estarem num nível abaixo tinham de tolerar e aceitar cabulos (tudo) toda e qualquer palavra dita pelo professor, fosse isso um deboche ou chingamento, fosse um modo tido pelo professor de interpretar o conteúdo, ou qualquer outra coisa... A última palavra, era sempre a do mestre.

A música, querendo ou não, se encaixa em certos casos, tanto no contexto atual, quanto se encaixaria no período em que foi produzida. Um modo de lutarmos contra isso assim como contra várias outras problemas da sociedade atual é usar-mos nossa força na hora de votar e escolher um bom governante, que faça jus a seu cargo frente ao povo, já que foi este mesmo que o colocou em tal posição.



APLICAÇÃO DE ATIVIDADE (FASE II)

(2ª SÉRIE A)

1 - "Another Brick in the Wall" é a letra de uma música da banda britânica Pink Floyd, lançada em 1979. Depois de ter ouvido a música e visto o seu clipe, produza um comentário sobre seu contexto.

Mais Um Tijolo No Muro

Nós não precisamos de nenhuma educação	De nenhum humor negro na sala de aula
Nós não precisamos de nenhuma lavagem cerebral	Professores, deixem as crianças em paz
De nenhum humor negro na sala de aula	Ei! Professor! Deixe as crianças em paz!
Professores, deixem as crianças em paz	Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro
Ei! Professor! Deixe as crianças em paz!	Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro
Em suma, é apenas mais um tijolo no muro	Errado, faça de novo!
Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro	Errado, faça de novo!
Nós não precisamos de nenhuma educação	Se você não comer sua comida, não terá nenhuma sobremesa
Nós não precisamos de nenhuma lavagem cerebral	Como você pode querer alguma sobremesa, se não comer a sua comida?
	Você! Sim, você atrás das bicicletas, parado aí, rapazinho!"

A crítica da banda na música é em relação ao modo de ensino da Inglaterra naquela época, que ensinava todos os alunos para ficarem em um estilo padrão, todos iguais, como se o aluno fosse só mais um número de muitos outros iguais. Era um estilo de "ensino" que impunha muitas regras aos alunos, zombavam deles, e até agrediam se fizessem algo errado, tomando os alunos exatamente como os professores e governantes queriam.

Na música há uma cena das crianças destruindo a escola por estarem com raiva da forma como eram tratados, para eles não seria um problema aprender e sim a maneira como queriam que eles aprendessem!

Relacionando com o modo de ensino atual da nossa escola

podemos pensar que temos mais liberdade de expressão e de escolha no sentido de que vamos estudar no futuro e em que área vamos atuar. Nossa professores não ensinam com base na violência e não impõe regras tão rígidas como lá, a forma como aprendemos hoje em dia evoluiu muito, claro que tem muito a melhorar, mas comparado com a do ano de 1979, é uma boa maneira de aprender.



APLICAÇÃO DE ATIVIDADE (FASE II)

(2ª SÉRIE A)

1 - "Another Brick in the Wall" é a letra de uma música da banda britânica Pink Floyd, lançada em 1979. Depois de ter ouvido a música e visto o seu clipe, produza um comentário sobre seu contexto.

Mais Um Tijolo No Muro

Nós não precisamos de nenhuma educação	De nenhum humor negro na sala de aula
Nós não precisamos de nenhuma lavagem cerebral	Professores, deixem as crianças em paz
De nenhum humor negro na sala de aula	Ei! Professor! Deixe as crianças em paz!
Professores, deixem as crianças em paz	Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro
Ei! Professor! Deixe as crianças em paz!	Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro
Em suma, é apenas mais um tijolo no muro	Errado, faça de novo!
Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro	Errado, faça de novo!
Nós não precisamos de nenhuma educação	Se você não comer sua comida, não terá nenhuma sobremesa
Nós não precisamos de nenhuma lavagem cerebral	Como você pode querer alguma sobremesa, se não comer a sua comida?
	Você! Sim, você atrás das bicicletas, parado aí, rapazinho!"

A música é crítica ao modo de como eram as escolas britânicas em 1979. A escola naquele momento procuravam moldar as crianças para o mercado de trabalho, não as incentivaram a fazer atividades diferentes, como poemas, usaram a força para as inserir no padrão desejado. No clipe e retratado a supremacia dos professores, os métodos que utilizaram para educar, como a palmatória, construíngi os alunos, ou até mesmo agressão física como se fossem pais, hoje em dia agressão contra crianças e adolescentes é "crime" punível, não vemos mais o uso de força por parte da escola, os professores costumam mais não torturam os alunos, um dos motivos pode ser pela grande quantidade de câmeras que existem e podem repercutir suas gravações pelo mundo todo em questão de minutos.



APLICAÇÃO DE ATIVIDADE (FASE II)

(2ª SÉRIE C)

1 - "Another Brick in the Wall" é a letra de uma música da banda britânica *Pink Floyd*, lançada em 1979. Depois de ter ouvido a música e visto o seu clipe, produza um comentário sobre seu contexto.

Mais Um Tijolo No Muro

Nós não precisamos de nenhuma educação	De nenhum humor negro na sala de aula
Nós não precisamos de nenhuma lavagem cerebral	Professores, deixem as crianças em paz
De nenhum humor negro na sala de aula	Ei! Professor! Deixe as crianças em paz!
Professores, deixem as crianças em paz	Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro
Ei! Professor! Deixe as crianças em paz!	Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro
Em suma, é apenas mais um tijolo no muro	Errado, faça de novo!
Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro	Errado, faça de novo!
Nós não precisamos de nenhuma educação	Se você não comer sua comida, não terá nenhuma sobremesa
Nós não precisamos de nenhuma lavagem cerebral	Como você pode querer alguma sobremesa, se não comer a sua comida?
	Você! Sim, você atrás das bicicletas, parado aí, rapazinho!"

A educação forma as pessoas para serem mais um tijolo no muro, ou seja, forma as pessoas para serem mais um trabalhador no mercado de trabalho. Os trabalhadores recebem a comida, mas não ganham a sobremesa, pois com seu trabalho tem o pagamento, mas não tem seu bem estar na empresa onde trabalha, pois seu papel é gerar lucro para o patrão, assim ocorre com os estudantes estudam apenas para obter um bom trabalho (a comida) sem ganhar a sobremesa (aulas que ensinam os estudantes sobre seu bem-estar, seus sentimentos, etc), mais as escolas mudaram muito onde os alunos tem voz e os professores tem direito a outras matérias, assim temos uma melhor educação, onde é muito voltada para o nosso mundo atual.



APLICAÇÃO DE ATIVIDADE (FASE II)

(2ª SÉRIE C)

1 - "Another Brick in the Wall" é a letra de uma música da banda britânica *Pink Floyd*, lançada em 1979. Depois de ter ouvido a música e visto o seu clipe, produza um comentário sobre seu contexto.

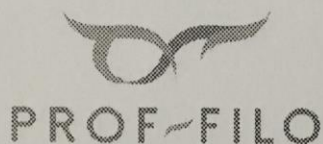
Mais Um Tijolo No Muro

Nós não precisamos de nenhuma educação	De nenhum humor negro na sala de aula
Nós não precisamos de nenhuma lavagem cerebral	Professores, deixem as crianças em paz
De nenhum humor negro na sala de aula	Ei! Professor! Deixe as crianças em paz!
Professores, deixem as crianças em paz	Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro
Ei! Professor! Deixe as crianças em paz!	Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro
Em suma, é apenas mais um tijolo no muro	Errado, faça de novo!
Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro	Errado, faça de novo!
Nós não precisamos de nenhuma educação	Se você não comer sua comida, não terá nenhuma sobremesa
Nós não precisamos de nenhuma lavagem cerebral	Como você pode querer alguma sobremesa, se não comer a sua comida?
	Você! Sim, você atrás das bicicletas, parado aí, rapazinho!"

Concordamos com a música pois nós desejamos ser tratados como seres que vivem apenas para nós de obra, desejamos ter uma educação que nos faça ser livres para pensar e ser apreciados não só na escola, deveria ser um lugar onde aprendemos a viver em sociedade, a ter um aprendizado que não fosse voltado apenas para futuramente assumarmos um trabalho, deveria também pensar no lazer e outras formas de aprendizado que apenas poucas escolas tem e normalmente não cobram pagas.

Pode ser que esse pensamento e vontade não mudem todo um sistema de educação, mas devemos ao menos tentar mudar para algo melhor.

Anexo VI – Aplicação do Projeto para os Estudantes (Fase III).

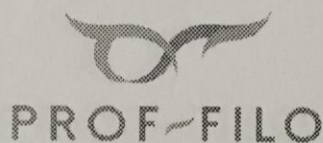


APLICAÇÃO DE PROJETO – FASE III (2ªA)

Em duplas, a partir do que fora discutido e problematizado sobre as formas de poder, indiquem e discorram sobre pelo menos duas formas de poder que é possível identificar no cotidiano da escola.

Na direção de poderes básica da escola, identificamos claramente a estrutura de uma pirâmide, na qual a base é formada pela grande maioria: os alunos. Num nível acima, se encontram professores, presentes em menor número porém com autoridade superior à dos alunos. Acima dos professores, se encontram todos responsáveis pela organização e funcionamento da instituição escola, e acima destes, no topo, o diretor, responsável por todo e qualquer assunto referente à escola.

Outra direção de poderes encontrada é a direção dentro de cada camada da pirâmide. Nessa direção de poderes se leva em consideração fatores como: grau de formação e tempo que o respectivo membro se encontra em determinada posição. Isso é visto entre os alunos, quando os mais velhos (elétricos) são mais respeitadas, também entre os professores, sendo que, ao fazer a escolha de turmas, sempre os que trabalham há mais tempo, tem direito de escolher primeiro. Há ainda mais direções, presentes até mesmo dentro de um grupo de amigos, e a partir disso, notamos que a estrutura base da sociedade é presente desde as primeiras idades na vida das pessoas.



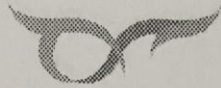
APLICAÇÃO DE PROJETO – FASE III (2ªA)

Em duplas, a partir do que fora discutido e problematizado sobre as formas de poder, indiquem e discorram sobre pelo menos duas formas de poder que é possível identificar no cotidiano da escola.

• O poder ideológico exercido sobre nós através da direção que impõe deveres, acaba muitas vezes passando despercebido pelos alunos, podendo ser considerado bom ou ruim, (regras necessárias e desnecessárias) algumas vezes sendo vista como manipulação.

• A influência que alguns professores exercem sobre nós, fazendo com que tenhamos opiniões semelhantes as deles, muitas vezes "mudando" a cabeça dos alunos de uma maneira considerada antiquada.

(Quando um professor se deixa levar pela própria opinião (desconsiderando a do aluno).



APLICAÇÃO DE PROJETO - FASE III (2ªA)

PROF-FILO

Em duplas, a partir do que fora discutido e problematizado sobre as formas de poder, indiquem e discorram sobre pelo menos duas formas de poder que é possível identificar no cotidiano da escola.

• Poder ideológico que os professores diretores tem sobre os alunos e os pais por possuírem maior conhecimento, Também uma certa autoridade por serem o que não podem fazer a vontade por ser o que eles quer o que a escola deve ser laica ou seja sem opinião política e religiosa o conceito de poder que o professor ou outra autoridade escolar tem, poder vir de fora da escola das vezes pois que nos dizem para sempre estudar e obedecer, sempre controlado pois nós achamos que esse é o certo mesmo o poder acontecendo sem que nós percebemos na escola.

• O poder que certos alunos possuem sobre os demais, esse se difere dos demais pois um ou um pequeno grupo de estudantes exercem um certo poder que podem ser questões econômicas possuem mais bem ou questões puramente ideológicas onde o indivíduo é um certo líder e nos seres humanos temos a necessidade de um líder que pode ser um presidente, rei ou um simples líder tribal em outra palavra, queremos ser mandado pois assim achamos que estamos fazendo o certo e consequentemente recebemos algo de um rei ou um líder que nos vemos como disse anteriormente nos nos percebemos que esse está acontecendo



PROF-FILO

APLICAÇÃO DO PROJETO – FASE III (2ºC)

Em duplas, a partir do que fora discutido e problematizado sobre as *Formas de Poder*, indiquem e discorram sobre pelo menos *duas formas de poder* que é possível identificar no cotidiano da escola.

As duas formas de poder que nós citamos são poderes bons para nós alunos.

1- A diretora: ela decide o que deve ou não fazer ou usar, exemplo: o uniforme escolar e o não uso de aparelhos eletrônicos não autorizados em sala de aula e também assina contratos com fornecedores, exemplo: a troca de papel reciclável por papel higiênico.

2- O professor: tem um cargo menor que o do diretor(a) porém em sala de aula ele(a) tem mais direito de decidir, um exemplo é quando o professor(a) está aplicando avaliações aos alunos ele tem o direito de decidir se o diretor por exemplo pode entrar em sala de aula ou até mesmo um funcionário sem ser algo urgente.



PROF-FILO

APLICAÇÃO DO PROJETO – FASE III (2ºC)

Em duplas, a partir do que fora discutido e problematizado sobre as *Formas de Poder*, indiquem e discorram sobre pelo menos *duas formas de poder* que é possível identificar no cotidiano da escola.

1- Dependendo do posto que cada pessoa ocupa no colégio, ela tem autoridade para exercer esse poder.

Ex: A diretora possui uma autoridade diferente e maior de que os outros funcionários, ela é responsável de cuidar do colégio em si, organizando as coisas e colocando tudo em ordem, em especial os alunos. Essa forma de poder é boa e fundamental para manter a ordem no colégio.

2- Outro exemplo de poder no colégio é os professores que atuam nas salas de aulas, eles são responsáveis pela educação, pelas disciplinas que são passas para os alunos e também pela formação desses alunos na sociedade passando alguns tipos de valores. Tem também os professores que abusam de sua autoridade em sala de aula.

Anexo VII – Cartas Escritas pelos Estudantes.

Mallet, de dezembro de 2017

Por meio deste, ao excelentíssimo José Mendonça Bezerra Filho, ministro da educação do estado do Paraná, venho conforme meus direitos de cidadã e visando o bem comum dos educadores e educandos, pedir informações do sistema educacional, a nível estadual.

Constantemente vemos falhas na educação de todo país, da mais próxima, vemos maiores detalhes e não vemos a resolução dos problemas. Nesta, apresento propostas para melhorar e aprimorar a educação, levando em consideração o "pouco" conhecimento que tenho por ser apenas uma estudante do ensino médio.

Dentre todos problemas, citamos, por exemplo a rigorosa opressão e demonstração de poder dentro da instituição de ensino que, de nada adianta, pode diminuir as ações dos "maus elementos" porém para os mesmos, não há punição suficiente.

Outro fato é que vemos assuntos que não são interessantes, nem mesmo cobrados em provas, porém assuntos que deveriam ser discutidos com mais frequência, como política, são apenas assuntos para poucas aulas.

Os alunos são avaliados por notas, não por conhecimento; esse em questão é

de realizar melhorias em nossas escolas não são imperceptíveis. Entretanto, a eficácia dessas melhorias parece não estar se manifestando.

A minha hipótese é de que deveríamos canalizar nossos recursos, primeiramente, para as instituições de ensino já em funcionamento, promovendo reformas que vão desde a melhoria, reforma e equipamento das escolas em si, até investimento na mobilização das quais os alunos necessitam para ir aos locais de estudo. Tendo sendo feitas essas reformas, aí sim, creio eu, que poderíamos começar a projetar novas e melhores instituições de estudo.

Finalizo esta epístola, na esperança de que Vossa Excelência a leia, lembrando a Vossa Excelentíssima Senhora de que é a melhoria em nosso sistema educacional que pode alavancar o futuro de nosso país, independente de onde ela comece. Espero, mesmo que de forma quase incerta, que a Sra, ao ler esta súplica, dê ao menos um passo em direção a esse alavancamento.

Meus Respeitosos Agradecimentos

A aluna do Colégio Estadual Professor Dario Veloso, Bruna Sokoloski Przybysz.

2017.

A Reforma do Estado do Paraná

Vimho por meio desta carta estabelecer críticas e ideias sobre a nossa educação atual. Podemos trazer alguns indícios com relação à essa questão, que está cada vez mais precária e com poucas melhorias em nosso país.

Para alcançarmos esses indícios e melhorar a educação devemos fazer várias mudanças, dentre elas: criação de novos colégios em perfis dando a oportunidade de ensino não só todos, reformar nas instituições já existentes e padronização correta das mesmas, usar não algumas ideias.

A escola em si, é uma comunidade onde cada um tem seu papel; na organização no projeto escolar, todos devem participar ativamente em sua construção. Em nosso padrão atual, as aulas raramente são mais produtivas e interessantes se houverem mais respeito dos estudantes, pois o professor é acima dos mesmos. Nesse caso, a aula não "flui" como o devido.

Além de preparar os alunos para os vestibulares, a escola precisa uma formação para tudo, seja como profissional de pessoal, mas o foco é totalmente voltado ao profissionalismo, pois há uma grande necessidade no mercado de trabalho, onde a exigência do estudo se volta como objetivo de ter um bom emprego e assim, qualidade de vida.

Então, fazer com que haja uma formação mais humana, social e política e, além disso, estabelecer as relações de poder divididamente corretas, a ideologia de que o professor também é uma autoridade dentro do colégio, com exte-

za multatária a educação de nosso país.

Atenciosamente,

Emanuelly Lays Galamocha.

Mallet, 27 de novembro
de 2017.

Excelentíssimo Senhor José Mendonça Filho, ministro da Educação.

Venho por meio desta carta sugerir algumas alterações no modelo atual das escolas públicas, para que o senhor possa refletir e/ou aprimorar minhas ideias. Sou aluna do Segundo Ano do Ensino Médio, então, estou a par de que o ensino precisa de mudanças.

Creio que tornar mais ampla a formação dos professores; impedir que a criança vá à escola e não aprenda; ampliar educação técnica e profissional, sempre levando em conta o fato de que os alunos também devem estar preparados para a vida, não somente para o trabalho; tornar mais amena a relação hierárquica entre professores, alunos e diretor; combater a resistência, visando maior esforço dos estudantes; acabar com os desvios na corrupção relacionada à educação; e, assim, buscar tomar maior importância no ambiente político.

Essas são algumas das soluções que, se colocadas em prática, talvez abrissem novos horizontes, e mudariam o mundo.

Respeitosamente.

Vosso excelentíssimo Ministro da Educação

O assunto dessa carta que dirijo ao senhor, faz referência as reformas do Ensino Médio e as pesquisas sobre a aprovação do povo brasileiro.

Algumas unidades de ensino, não possuem estrutura suficiente para abrigar uma educação de Ensino Integral, pois a distribuição de aulas é separada por turnos (manhã, tarde e noite), com todas as salas de aula ocupadas por alunos.

Em relação as pesquisas sobre o "novo Ensino Médio", as consultas em nossa região não foram efetuadas, sendo assim os programas que passam na mídia não condizem com a verdade. Portanto, um processo mais democrático deveria ser estabelecido para que os alunos pudessem realmente participar nas consultas e decisões que nos afetam diretamente.

A educação atual, tem como função preparar o estudante para o mercado de trabalho, mas a educação poderia ser diferente, buscar uma formação intelectual que ligere o aluno crítico (no bom sentido) a realidade.

Peso ao senhor que prossiga com as mudanças, mas leve em conta a realidade de cada região, para que a reforma seja benéfica para todos.

Assinado: João Paulo Gluzczak

Luan B. Rominski

N° 26

Mollet, 28 de Novembro de 2017

Excelentíssimo senhor Mendonça Filho, ministro da educação e cultura.

Venho por meio desta carta destacar o que o senhor poderia com o uso de seu poder, modificar em relação à escola e educação brasileira. Atualmente, sofremos com um grande índice de repetências em nossas escolas públicas, normalmente de alunos mais carentes, pois estes não conseguem o incentivo que precisam tanto dos pais como da comunidade, para ver que a escola é um grande meio para conseguir sucesso em sua vida. Baixos investimentos para suprir as necessidades básicas e pouco incentivo de melhores superiores à população de que a criança e adolescente devem estudar.

Com três simples problemas pode haver diversas soluções. O senhor, com a ajuda do governo, poderiam reformular a forma de ensino público e privado para algo mais dinâmico e formal. Poderiam incentivar de várias formas, nossos futuros trabalhadores brasileiros, para que estes possam a serem chamados de trabalhadores, devem estudar, para que consigam viver como qualquer pessoa deve viver. Para isto, a infraestrutura da escola deve ser melhorada, junto com o incentivo à esporte e lazer as crianças, já que estes se tornariam pessoas nacionais, pois não fugiram e fôcis de serem marginalizados.

Acrescentamos que, com a ajuda do senhor, podemos melhorar e desenvolver nosso país humanamente.

Atenciosamente.

