



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO

**Educação escolarizada:**

**O que pensam os adolescentes?**

**Milena Pimenta de Souza**

Orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lima Martins Pederiva

Brasília, março de 2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO

**Educação escolarizada:**

**O que pensam os adolescentes?**

Pesquisa apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação. Eixo de interesse: Processos de Escolarização. Orientadora: Professora Doutora Patrícia Lima Martins Pederiva.

Brasília, março de 2015.

**Banca examinadora:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora)

Faculdade de Educação – FE/PPGE/Universidade de Brasília – UnB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elizabeth Tunes (Presidente da Banca)

Faculdade de Educação – FE/PPGE/Universidade de Brasília – UnB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ingrid Lilian Fuhr Raad

Faculdade de Psicologia – FACES/Centro Universitário de Brasília - UniCeub

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristina Massot Madeira Coelho (Suplente)

Faculdade de Educação - FE/PPGE/Universidade de Brasília – UNB

## **A Alma e a Matéria**

**Marisa Monte**

**Procuro nas coisas vagas**

**Ciência!**

**Eu movo dezenas de músculos**

**Para sorrir ...**

**Nos poros a contrair**

**Nas pétalas do jasmim**

**Com a brisa que vem roçar**

**Da outra margem do mar ...**

**Procuro na paisagem**

**Cadência!**

**Os átomos coreografam**

**A grama do chão**

**Na pele braile prá ler**

**Na superfície de mim**

**Milímetros de prazer**

**Quilômetros de paixão**

**Vem pr'esse mundo**

**Deus quer nascer**

**Há algo invisível e encantado**

**Entre eu e você**

**E a alma aproveita prá ser**

**A matéria e viver ...**

**Que a alma aproveita prá**

**Viver!**

## AGRADECIMENTOS

- Entendo que queiram transpor o buraco luminoso, que os levará deste mundo a outro de cores e beleza. [...] Os seres de lá não são como vocês: nascem, crescem, envelhecem e caminham para a morte. São mortais. Vocês ganharão a liberdade, mas perderão a imortalidade. A decisão é de vocês. O que decidem? O que escolhem?

Houve um grande silêncio. Todos estavam fascinados com a possibilidade de viver a beleza, confirmada pelo Ser Supremo. Então responderam:

- Sim, pai, queremos ir viver no paraíso encantado dos mortais.

O Ser Supremo falou com eles pela última vez:

- Aceito a decisão de vocês porque acima de tudo prezo a liberdade. Vocês trocarão a imortalidade pelo dom precioso da liberdade. Saibam que quando passarem daquele buraco, vocês serão mortais, mas totalmente livres. Não deixem que lhes roubem a liberdade.

Leonardo Boff

À todos que decidiram pelo mundo da liberdade,

Ao Vitor, à Clara e ao Augusto, meus companheiros na vida, pela paciência e pelo amor dedicados.

À minha mãe Maria Elena, à minha avó Eunilda, à minha irmã Elisa, ao meu irmão Gustavo, aos meus sobrinhos e amigos, por caminharem nesse mundo sorrindo ao meu lado.

À professora Patrícia Pederiva, pela dedicação aos momentos de estudo, pela leitura atenta de meus textos e por toda a aprendizagem que resultou desse encontro.

Aos colegas do grupo de estudo, especialmente Wanessa, Gabriela, Augusto e Andreia, pela leitura dos meus textos e pelo carinho.

À Dila, Janaína, Juliana, Elaine, Luana, Luíza, Pedro, Dam, Tati e Mirele pelo apoio.

À Janine e Eric, pela leitura de minha dissertação e pelas reflexões valiosas.

Às professoras Ingrid Fuhr Raad e Cristina Madeira Coelho por aceitarem compor a banca examinadora e dessa forma contribuir para toda a aprendizagem proporcionada por esse momento.

À professora Beth, por despertar o meu desejo autêntico de renovação e por tudo que ela representa para mim.

## RESUMO

Nesta pesquisa investigamos o que os adolescentes que cursam as séries finais do Ensino Fundamental pensam sobre escolarização. Hoje vivemos numa sociedade escolarizada. Essa tem por fundamento a racionalidade escolástica. Por essa razão, iniciamos o nosso estudo investigando as mudanças nos modos de organização relativos ao ensinar e ao aprender no momento da transição da era monástica para a era escolástica; tomamos como referência o estudo etológico e histórico dos hábitos de leitura medievais feito por Ivan Illich. No cotidiano da instituição escolar, normatizou-se a maneira de ensinar, regularam-se comportamentos e modificou-se a forma de compreender o conhecimento. Isso nos permite dizer que hoje refletimos aspectos sociais e de apreensão do conhecimento típicos do processo de escolarização ao mesmo tempo em que colaboramos com ele. Isso significa que a crise da educação escolarizada, apontada por alguns estudiosos da educação, envolve a todos indistintamente. Tomamos por referência teórica principal desse trabalho a obra de Illich “Sociedade sem escolas” e sua crítica à escolarização na sociedade moderna. Diversos outros autores, tais como Arendt e Vigotski também dialogaram conosco. Os dados coletados por meio dos questionários aplicados aos adolescentes e a sua disposição para participar da pesquisa mostraram que eles percebem-se implicados nas questões que dizem respeito à escolarização e que, embora eles ratifiquem a necessidade de um espaço educativo, explicitam o seu desagrado com a instituição escolar. Destacamos, por fim, que, mais do que tentar resgatar os fundamentos da escola ou do que tentar reformá-la, hoje é necessário criar novos caminhos de instrução que reflitam os valores e as tradições que estariam implicados na educação de jovens em qualquer tempo e em qualquer parte.

Palavras chave: Racionalidade Escolástica. Escolarização. Crise.

## ABSTRACT

In this study we investigated what teenagers attending the final years of elementary school think about schooling. We live today in an schooling society. This is based on Scholastic Rationality. For this reason, we began our study by investigating the changes in organization related to teaching and learning during the transition from the monastic to the scholastic age; we refer the ethological and historical study of medieval reading habits made by Ivan Illich. In the daily school routine, the teaching habits were standardized, behaviors were regulated and changes were made to the way knowledge is acquired. This allows us to establish that today, we replicate social aspects and knowledge grasp of the typical schooling process at the same time we collaborate with it. This means that the crisis of school education, indicated by some scholars of education, affects everyone equally. We took as our main theoretical work of reference, Illich's "Deschooling Society" and his criticism of education in our modern society. Several other authors, such as Arendt and Vygotsky also spoke to us. The data was collected through questionnaires applied to adolescents. Their willingness to participate in the study showed that they perceive themselves as affected by the issues relating to schooling and that, although they believe school is necessary, they also express their discontentment with this institution. Lastly, we emphasize that, rather than trying to rescue Education as an institution or to try to reform it, it is now necessary to create new educational paths. Paths that can reflect the values and traditions that should be involved in the education of young people at any time and anywhere in the world.

Key-Words: Scholastic Rationality. Schooling. Crisis.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>VII</b>
<b>PARA QUE FICAR, MAS PARA ONDE IR?</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1: DE ONDE VIEMOS?</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 2: ONDE ESTAMOS?</b>	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO 3: PARA ONDE VAMOS?</b>	<b>44</b>
<b>3.1. Procedimentos de investigação</b>	<b>48</b>
<b>CAPÍTULO 4: O QUE OS ADOLESCENTES TÊM A DIZER</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE A EXTINÇÃO DA ESCOLA</b>	<b>75</b>
<b>APÊNDICE B – DEGRAVAÇÃO DO VÍDEO SOBRE A EXTINÇÃO DA ESCOLA</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE UM NOVO ESPAÇO EDUCATIVO</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE D – DEGRAVAÇÃO DO VÍDEO SOBRE UM NOVO ESPAÇO EDUCATIVO</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>96</b>



## **PARA QUE FICAR, MAS PARA ONDE IR?**

Na tentativa de dar forma aos meus pensamentos por meio da escrita, eles se mostraram fugidios e escorregadiços. A dificuldade consistia em tentar fugir dos incômodos provocados ao pensar a situação da escola. No entanto foi a aproximação com a realidade da prática pedagógica que acabou por trazer-me até aqui.

Vinte e três anos se passaram desde a minha formatura na Escola Normal de Brasília. Eu lecionava pela manhã e à tarde. Cursava biologia no Centro de Ensino Unificado de Brasília à noite. Na escola onde eu trabalhava a sala era organizada com carteiras posicionadas umas atrás das outras e eu, a professora, ministrava aulas em pé diante dos alunos. As aulas tinham por base o currículo da educação básica do Distrito Federal e, muitas vezes, orientavam-se pelos conteúdos presentes em livros didáticos.

Eu não tinha computador em casa, mas havia alguns deles na secretaria da escola. Tal fato, na verdade, não era um problema. À época, eu considerava o computador um aparelho com, praticamente, a mesma função de uma máquina de escrever, exceto por algumas facilidades; como, por exemplo, a possibilidade de apagar parte de um texto sem precisar escrevê-lo todo novamente. A instalação do aparelho e de seus programas era delegada aos técnicos em informática capacitados para exercer esses papéis. Eu não poderia sequer imaginar o significado que assumiria essa ferramenta para a realidade escolar.

Com uma boa formação nas várias didáticas aprendidas durante o magistério e fôlego de quem está iniciando a carreira, sonhava em ser professora, assim como foram minha mãe, meu avô e algumas

tias. Considerava ser necessário, para isso, amor pela docência e pelo assunto que ministrava, participação em cursos que ensinassem como melhorar a prática pedagógica, um bom tom de voz, giz e quadro negro. Sentia-me seduzida pela profissão desde criança, quando usava a porta do elevador de serviço como quadro negro e “brincava de escolinha” com os amigos. No entanto quando a criança que sonhava deu lugar à professora, percebi que, ainda que me propusesse a seguir o planejamento para o ensino dos conteúdos, lidava com gente, e gente não é feita da mesma matéria que as coisas. As aulas, muitas vezes, não saíam como o planejado, o que era, em princípio, bom; mas não cabia no espaço de certezas que sustenta a escola. Era, no mínimo, ingênua a pretensão de que todos os alunos se apropriassem do mesmo modo, e ao mesmo tempo, dos conteúdos estabelecidos pelas políticas públicas, pelo currículo escolar, pelos livros didáticos ou por mim mesma.

Buscava em livros e cursos as respostas para os desafios enfrentados e, na maior parte das vezes, as soluções propostas para os, considerados, problemas de aprendizagem, apontavam apenas para a necessidade de melhorar a prática pedagógica e a formação docente. Além disso, apontavam os culpados, estivessem eles dentro ou fora da instituição escolar.

A atuação como educadora, a convivência com os outros professores e a observação participante do cotidiano de crianças e adolescentes – minha realidade, enfim – levavam-me a indagar o que o espaço escolarizado representa na tarefa de articular o conhecimento e as relações humanas. Eu duvidava da compreensão de escola como único espaço educativo e criticava certa função que lhe era atribuída, a saber: a de formadora de jovens para atuar, no futuro, na sociedade em conformidade ao modo como ela se organiza. Pensava, também, em como é oferecido o ensino nessa instituição e o que isso representa para a aprendizagem dos alunos.

A leitura do livro “Abolindo Mocinhos e Bandidos: o professor, o ensinar e o aprender” (SILVA; TUNES, 1999) e as discussões feitas durante os encontros na disciplina “A Escola e seu Significado Social” me afastaram da busca por culpados pelos problemas da instituição escolar. Nesse livro, as autoras relatam a aproximação dos docentes com o intuito de investigar suas percepções sobre o ensinar e o aprender. As contradições assinaladas pelos professores e relatadas pelas autoras apontavam, entre outras coisas, que “a instituição e seu aparato burocrático impõem, portanto, um modelo de ensino que não privilegia os atores do processo” (p. 229). Tal crítica negativa revelava uma realidade desconfortável, e desconcertante, a respeito do papel dos professores: fazíamos parte da instituição que criticávamos e, por vezes, não nos responsabilizávamos pelo que acontecia nela; ao contrário, permanecíamos pacientes à espera de soluções que viessem de outras instâncias para os problemas observados cotidianamente na escola.

Ora os alunos, ora os professores – e, às vezes, até mesmo os pais – revelavam tais disfunções. Pais reclamavam de acúmulo de tarefas de casa, professores reclamavam de ausência de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, e queixas constantes eram feitas à indisciplina dos alunos. Esses, porém, raramente eram ouvidos; de outra forma, quando isso acontecia, pareciam reproduzir o discurso dos pais e dos professores sobre comportamento inadequado e resultados pífios.

A convivência com adolescentes em sala de aula, e também fora dela, rendeu-me bons momentos dos quais me lembro com saudades. Brincadeiras, surpresas, provocações, trocas de experiências, histórias e risadas faziam parte dessa relação. Conversávamos com entusiasmo e, por vezes, o conteúdo formal que tinha para lhes ensinar poderia ser adiado. Assim, em diversas ocasiões, as conversas em sala fugiam do planejado, rompendo o ciclo pergunta do professor e resposta do aluno. Contudo, também ouvia reclamações dos adolescentes e compartilhava de suas frustrações, muitas vezes manifestas em atitudes de apatia e rebeldia. Alguns desses momentos me faziam

refletir sobre o porquê de ter que explicar e explicar os conteúdos, frequentemente, desconsiderando “o que” e “a quem”.

O tempo em que me dediquei ao mestrado me levou a pensar, com certa distância, sobre o cotidiano da escola e sobre o meu papel como professora. Então, busquei me inteirar de pesquisas sobre educação, e estas, embora pretendessem ser inovadoras, apresentavam, algumas vezes, soluções para os desafios enfrentados cotidianamente na escola privilegiando o ajuste à escolarização. Tal constatação me levou a indagar se essas propostas se relacionavam à tentativa de mudar estruturalmente a instituição escolar para mantê-la ou à tentativa de revelar a concepção de que existam novas necessidades educacionais e ponderar sobre o que isso pode significar.

Não são poucas as vezes que se tenta colocar a escola no centro das discussões sobre educação, o que pode ser justificado pela importância histórica conferida à ela no que se refere à sua participação na formação humana. Não haveria problema nesse fato caso também fosse dado a ele outro enfoque que permitisse refletir sobre: quais eram os fins da instituição escolar quando ela foi criada? Afirma-se que eles mudaram, isso aconteceu realmente? O que seria necessário transformar na escola? E como fazer isso? Tunes e Bartholo, destacam a relevância de se pensar a escola em outras bases:

É certo que nunca houve – e esperamos que nunca haja – consenso em torno dos conceitos de aprendizagem, ensino, escola e educação. O consenso blinda a dúvida que, aprisionada, não pode pôr em movimento o julgamento pessoal. Mas, apesar da presença insistente do dissenso, há na história moderna do homem uma busca igualmente insistente de formas para sua eliminação, ou de afogamento das dúvidas. Sempre malsucedida, mas incansável, essa busca aparenta, muitas vezes, um sucesso por força da instituição social de um pseudoconsenso. Esse é o caso da escola (2009, p. 13).

Diante disso, considero ser necessário buscar elementos que permitam pensar tais questões com base na fala dos adolescentes. Estes, hoje, dispõem de informações à sua maneira e de acordo com seus interesses; os ambientes virtuais, aparentemente, lhes permitem fazer escolhas e se opor à tentativa de que essas escolhas sejam feitas por eles. Os professores perderam o papel de apresentar aos jovens as tradições e se transformaram em auxiliares dos alunos na corrida por novos conhecimentos. No que se refere à sua participação social, os alunos permanecem limitados por certificações fornecidas a partir de sua passagem pela escola. Nesta pesquisa, optei por estar com adolescentes por reconhecer a importância de sua fala nas discussões sobre educação. Surgiu, assim, a seguinte problemática: qual o significado da educação escolarizada para os adolescentes?

Com base em todo o exposto, nasceu o **objetivo geral** deste trabalho: **investigar o que pensam os adolescentes das séries finais do Ensino Fundamental a respeito da escolarização.**

Começamos os trabalhos admitindo que educar é uma atividade humana anterior à escola. Sabe-se que a instituição escolar foi criada para atender às demandas do contexto histórico e cultural no qual estava inserida. Ainda assim, quando se trata de propor alternativas à escola hoje a solução encontrada costuma ser aperfeiçoar os diversos mecanismos que a estruturam de forma a mantê-la como instrumento de conformação social ao pensamento escolástico que lhe deu origem.

A instituição escolar se estrutura por meio de determinados modos de ensinar e de aprender, e a ela é atribuída uma função formativa em várias configurações sociais (CAMBI, 1999, p. 30). Entretanto, muitos autores (ILLICH, 1982; TUNES, 2011) têm questionado a supremacia da escola no que tange à educação de jovens e destacado a importância de se pensar a escolarização diante da crise que se instaura na instituição.

Com o objetivo de tentar investigar os fundamentos da instituição escolar, especialmente no que se refere à forma como ela se organizou e à função que assumiu no contexto social no qual estava inserida buscamos, no **capítulo um**, as raízes dos modos de proceder da escola. Para isso, dialogamos com Ivan Illich (2002) que nos descreve a história da revolução cultural livresca, ocorrida no momento da transição da era monástica para a era escolástica, e que sustentou a perpetuação de instituições escolares até a atualidade. No **capítulo dois**, procuramos compreender a escolarização enquanto fenômeno de uma época e pensá-la naquilo que a caracteriza de modo específico. O que nos ajudou na busca pelo significado da escola na sociedade contemporânea. No **terceiro capítulo**, admitimos haver uma crise da educação escolarizada e investigamos alguns aspectos que podem sugerir a existência da crise. Nele também expusemos o referencial teórico-metodológico que deu sustentação à pesquisa, o instrumento de pesquisa e os procedimentos de investigação. No **quarto capítulo**, apresentamos os dados coletados que nos aproximaram do nosso objetivo, a saber, o que pensam os adolescentes que cursam os anos finais do Ensino Fundamental a respeito da escolarização; e a nossa análise. Por fim, trouxemos as considerações finais.

## **CAPÍTULO 1: De onde viemos?**

Os modos de organização relativos ao ensinar e ao aprender se transformaram a partir do advento do pensamento escolástico e, especialmente, do uso que foi conferido à escrita alfabética. Essa técnica acabou por, entre outras coisas, inaugurar novos modos de proceder no que tange à leitura (ILLICH, 2002). Em sua obra “*En el viñedo del texto – etologia de la lectura: um comentário al ‘Didascalicon’ de Hugo de San Víctor*”, Illich mostra a passagem da leitura monástica para a leitura escolástica. O autor busca traços dessa transição no *Didascalicon – Da arte de ler*. Essa obra, um manual dirigido a instruir discípulos e mestres na arte da leitura, foi escrita por Hugo de São Vitor (1096-1141), monge que lecionou na abadia parisiense de São Vitor por volta de 1130, e definiu mudanças na compreensão do pensamento pedagógico à época, servindo como referência tanto a estudantes como a professores, no âmbito das *scholae* (CAMBI, 1999, p. 187-188).

Hugo viveu durante alguns anos no mosteiro de São Vitor. Tal comunidade isolada abrigava monges que tinham como premissa o desapego às coisas concretas e o interesse por pensar sobre coisas virtuosas. Embora tenha chegado à São Vitor como estudante, pouco depois ele foi convidado a ensinar e a organizar a escola de teologia que lá funcionava, para tanto contava com a companhia de colegas talentosos e com um rico acervo pertencente à biblioteca do mosteiro (PAULA, 2012).

Coube a Hugo mostrar aos demais monges como ensinar a leitura aos aspirantes à vida monástica. Seguindo a tradição agostiniana, ele afirmava a necessidade de buscar uma nova ligação entre o homem e Deus, rompida com o sucedâneo de pecado original e possível de ser obtida por meio da leitura monástica, também conhecida como *lectio divina*. A ação dos mestres nesse processo

consistia em guiar espiritual e culturalmente seus discípulos e oferecer-lhes instrumentos que lhes permitissem chegar à “sapiência, que es la segunda persona de la Trinidad, Cristo” (ILLICH, 2002, p. 18-19). À época, toda sabedoria tinha origem divina, o leitor deveria buscar na palavra de Deus a razão das coisas criadas. A leitura monástica, portanto, tinha por objeto as escrituras sagradas e, quando Hugo falava de leitura, pressupunha ser ela destinada a transformar o leitor que se dispusesse a “debruçar sobre os livros”. A leitura e a sabedoria eram princípios indispensáveis à aprendizagem e se relacionavam com o transcendente e o corpo (idem, p. 72).

Grande parte das práticas de leitura na Baixa Idade Média acontecia em meio aos mosteiros. Os candidatos à vida monástica, em sua maioria, não liam e tampouco escreviam. Inicialmente, eles acompanhavam a leitura dos textos em latim, e esta era feita em voz alta pelos monges. As falas eram quase sem interrupções, o que conferia às leituras entonação característica, facilitando a compreensão. Por serem as leituras ruidosas, não aconteciam ao mesmo tempo em que as tarefas do mosteiro que exigiam silêncio. A página, nas palavras de Illich (2002, p.74-77), era uma partitura para beatos “bisbilhantes”. Além dos movimentos oculares, língua e lábios também se mexiam. Até mesmo à noite, quando se recolhiam às suas celas, os monges não faziam suas leituras em silêncio, mas ouvindo a própria voz baixa e movimentando-se no ritmo das batidas de seus corações, como se estivessem se comunicando pessoalmente com Deus.

A meditação na palavra demandava esforço e deveria ser um exercício constante, na medida em que era compreendida como “[...] una actividad de lectura intensiva, y no una passiva inmersión quietista en los sentimientos” (idem, p. 74). Como dito anteriormente, a leitura agia sobre o corpo todo, além dos olhos, incluía a oralidade (uma vez que liam em voz alta), os ouvidos (que atentos se esforçavam para captar o que era lido) e os gestos (tendo em vista que os monges se movimentavam para frente e para trás). Os monges acreditavam que todos esses movimentos



corporais, além de auxiliar a compreensão do texto, permitia o conhecimento de si mesmos (idem, p. 74-75). A leitura monástica é descrita por Tunes e Bartholo da seguinte forma:

A leitura, segundo Hugo percebe-a e interpreta-a, é uma técnica curativa de caráter *ontológico* [...]. Logo, ela é internamente orientada, isto é, ela é uma espécie de ‘ferramenta’ voltada para o ‘ser homem’. Para Hugo, ler é mais uma atividade fundamentalmente moral que técnica e o dever de aprender significa o dever de ler. A leitura que ensina, todavia, é a leitura monástica, que requer dos que a ela se dedicam:

1. Natureza: captar o que se ouve e reter o que se capta;
2. Prática: cultivo do sentido natural com esforço e perseverança; e
3. Disciplina: combinação do comportamento moral com o conhecimento (2009, p. 23).

Em oposição à linha de pensamento que afirma ter a leitura um fim utilitário, o estudo da palavra requer sabedoria e culmina na prática do bem. O núcleo da atividade da leitura é praticar boas ações, pensar e falar segundo a sua própria consciência. Hugo considerava que “en la página, el lector se reconecerá a sí mismo, no como lo ven los demás o por los títulos o apodos por que se le llama, sino conociéndose a sí mesmo por la vista” (ILLICH, 2002, p. 35).

Até mesmo à pessoa comum impunha-se o dever de aprender e de ler. Esse engajamento era, pois, um “dever universal”. Ao mesmo tempo que reconhecia que os discípulos tinham talentos individuais, Hugo condenava aqueles que possuindo-os abundantemente, não desejavam cultivá-los e, assim, desprezavam o conhecimento, “todos, sean torpes o brillantes, más o menos capaces, sea su voluntad fuerte o débil, serán culpables si renuncian a avanzar en el conocimiento” (idem, p. 103). Nesse sentido, os mestres vitorinos consideravam que agir de acordo com a palavra de Deus implicava ter disciplina e dedicação; atributos que permitiam converter em obra o que se

aprendia. Enquanto iam, os clérigos tinham o compromisso de instruir toda a comunidade e de interceder por ela perante Deus (idem, p. 105).

Vistos esses aspectos sobre o modo de ler nos monastérios, queremos destacar que a leitura feita pelos monges vitorinos vinculava-se não apenas ao princípio da disciplina mas, inclusive, à humildade. O leitor prudente deveria ouvir todos com prazer, não desprezar escrito algum e nem pessoa alguma, não levar em conta o quanto sabia, mas o quanto ignorava, e combater a vaidade porque olhava com diligência o próprio conhecimento. A humildade era um atributo necessário à aprendizagem e partilhava-se a ideia de que todos podem aprender com todos (idem, p. 25-26). O bom estudioso, segundo Hugo, não julga que apenas o seu conhecimento é válido. Ao contrário, ao ouvir todos com atenção, mostra-se aberto a tudo que ignora.

O sentido conferido à leitura por Hugo de São Vítor começa a perder o vigor no final do século XII e início do século XIII. Tal mudança, segundo observa Illich, iniciou-se com o aperfeiçoamento da técnica do alfabeto, que permitiu o registro de sons vocálicos ou consonantais, e teve um enorme significado social: “*desmarca claramente las sociedades que la utilizan del conjunto del resto de las culturas*” (idem, p. 136). Cambi conta que na Idade Média, e durante muito tempo depois, o povo, em sua grande maioria analfabeto, tinha acesso à cultura por meio da palavra oral e da imagem. A burguesia, no entanto, era em geral alfabetizada e difundia ideias religiosas ou laicas por meio da escrita (CAMBI, 1999, p. 178-181).

Na escolástica a leitura e a escrita assumem uma nova função: ler e, especialmente, escrever tornaram-se parte do imaginário das sociedades modernas, agora centradas no paradigma racional. Illich (2002, p. 56-57) destaca que, ao mesmo tempo que o alfabeto tornou a fala visível, essa “tecnologia elegante” mudou também a forma de entender o conhecimento. O foco da leitura

transformou-se na busca pelo conhecimento baseado na lógica e na razão. A relação se dava entre o leitor e a sabedoria, admite-se agora ser essa relação entre o leitor e a realidade descrita segundo o pensamento de alguns autores (idem, p. 129-132).

Nos cinquenta anos que se seguiram à morte de Hugo, aumentou o interesse pelos livros e houve uma profusão de autores que passaram a ser lidos pelos estudantes. Illich (2002, p. 128-129) afirma ter havido o que chama de “tecnologização alfabética da palavra”: a tipografia permitiu que os textos, antes manuscritos, fossem impressos em muitos exemplares. Com isso, expandiu-se a facilidade de acesso às obras. Juntamente com os textos bíblicos, encontravam-se livros comentados, que eram esteticamente diferentes destes e mais parecidos com as obras de hoje.

O modo de utilizar a escrita alfabética permitiu que os textos fossem decompostos em capítulos, divididos por assunto e que páginas fossem ordenadas seguindo sequências numéricas. Tal regulação, imposta pela nova forma de apresentar o texto, obedecia à tentativa de organizar o sistema de escrita de modo a facilitar o acesso do leitor ao conhecimento que buscava (idem, p.136-138).

Inúmeras consequências práticas e também simbólicas da “tecnologização” puderam ser sentidas como, por exemplo, o modo de compreender as relações entre o leitor, o autor e a comunidade da qual eles faziam parte (idem, p. 128-129). Se por um lado, a ordenação do texto permitia ao leitor criar seus próprios modos de ler o conteúdo exposto, por outro lado, exigia que as leituras fossem feitas silenciosamente, o que acabava por restringir a comunicação verbal com a comunidade.

En esta nueva dualidad social de la tardía Edad Media, los escribas se oponen a los que no lo son. La nueva tecnología de la lectura y la escritura

que surge a finales del siglo XII se convierte inmediatamente en monopolio de los escribas (ILLICH, 2002, p. 113).

A ascensão da escrita alfabética também definiu novos significados para a figura do mestre. Illich conta que a transformação não se deu apenas no que concerne à elevação de *status* conferido aos clérigos citadinos, mas modificou também o modo de ensinar. Logo no século XIII, tornara-se comum que os alunos tomassem notas do que o mestre escolástico ditava. Ao final do século XIV, copiavam o que lhes era ditado ou se sentavam em frente ao esquema preparado anteriormente pelo professor a partir da interpretação de suas leituras. A forma de pensar do professor era explicada então aos alunos e estes a reproduziam. Ao lerem seus apontamentos, os alunos podiam estar novamente em contato com os argumentos levantados durante as aulas. Nesse contexto, a maior parte do ensino era ditar e tomar notas (*idem*, p. 118-122). A análise de Illich sobre a revolução da passagem da era monástica para a escolástica, que se relaciona entre outras coisas à explicação, mostra que o mestre assume a prerrogativa de interpretar o texto, cabendo aos seus ouvintes copiar suas ideias. Com tal revolução estabelecida, há uma centralização na figura do professor em relação aos modos de conceber o texto.

Para tratar da mudança no modo de entender a memória no momento dessa transição, retomaremos o papel da audição e dos movimentos corporais para a leitura monástica. A leitura feita nos mosteiros era um caminho para o coração, a experiência corporal evocava tempos e situações nunca vividos que se gravavam na memória como elementos possíveis de serem recordados. O texto lido era interpretado de acordo com os sentimentos que despertava em cada pessoa e com o sentido que lhe era atribuído pela recordação de cada um, “la forma em que se recuerda, se trae algo a la memoria, tiene una historia que es, de algún modo, distinta de la historia de la substancia que es recordada” (*idem*, p. 55).

No que se refere à leitura escolástica, o fato de a palavra poder ser dividida em unidades alfabéticas, compostas cada uma por um som particular – os fonemas –, permitiu que os leitores memorizassem coisas que não conheciam, como, por exemplo, palavras em outras línguas. A leitura era feita apenas para si próprio, e com a intenção de memorizar o que tinha sido escrito. Quando a leitura tornou-se individual e silenciosa, pôde ser afastada de sua dimensão afetiva, o que permitiu que a memória retivesse informações vivenciadas, conhecidas, pensadas ou apreciadas por outras pessoas que não, necessariamente, o leitor.

O aspecto didático mais relevante do pensamento escolástico é a possibilidade de sua elaboração e fixação pela memória. Esta, segundo Cambi, “se torna a faculdade de aprendizagem por excelência (aspecto este do *Didascalicon* que influenciará profundamente a cultura medieval e suas pesquisas sobre a *ars memorativa*)” (1999, p.188). O papel conferido à memória na escolástica teve sua origem na cultura grega clássica.

Durante varias geraciones de griegos, previas a la escritura, el oído fue continuamente incitado a colaborar com el ojo. [...] El resultado de esta sinergia, aún inocente, entre el sonido y la consciencia de su forma, fue uno distintivo de composición creadora que la simple práctica de la escritura no había sido nunca capaz de recrear, ni siquiera en Grecia. [...] El método más común usado por los griegos para alcanzar este objetivo era la construcción mental de una suerte de palacio en la memoria (ILLICH, 2002, p.58).

O método criado por Hugo para aperfeiçoar a leitura de seus alunos baseava-se na maneira como os gregos se utilizavam da memória em seus exercícios de retórica. Ainda na antiguidade grega, o orador empregava uma engenharia complexa ao preparar o seu discurso público. Essa era expressa em construções imaginárias que permitiam ao orador buscar o caminho que havia traçado para

chegar às suas formulações. O método consistia na elaboração de “etiquetas mentais” que continham imagens familiares aos alunos. Nesse processo, o aluno virtuoso seria aquele capaz de valer-se das estruturas mentais construídas e de lançar mão delas, rapidamente, quando se fazia necessário (idem, p. 58-60). A faculdade de memorizar foi colocada a serviço da argumentação. A autoridade dos que dominavam o sistema de escrita alfabética baseava-se na capacidade de sustentar suas ideias.

Illich conta que, embora alguns mestres escolásticos aplicassem os métodos do *Didascalicon*, seus alunos foram alfabetizados mais à maneira escolástica do que à monástica, o que significava que privilegiavam o pensamento racional - segundo o qual o mundo das ideias era visto como o real objeto do conhecimento - e o consideravam o “instrumento-chave” de uma verdadeira educação humanizadora. Todas essas transformações foram resumidas assim pelo autor:

Estos pasos del registro del discurso al registro del pensamiento, del registro de la sabiduría al registro del conocimiento, de la transmisión de autoridades heredadas del pasado al almacenamiento de ‘conocimiento’ propiamente dicho, preparado para ser utilizado de inmediato, pueden, por supuesto, entenderse como el reflejo de una nueva mentalidad y una nueva economía que aparecen en el siglo XII (2002, p.128).

A mudança ocorrida nos modos de ensinar e de aprender, no momento da transição da leitura monástica para a escolástica, revelou vários aspectos que, acreditamos, possam nos auxiliar a compreender a problemática da escola hoje, oitocentos anos depois de termos estruturado uma nova forma de utilizar o alfabeto. Para Illich (2002, p. 138), essas dezenas de letras herdadas e sua sequência se converteram em parte de uma tecnologia qualitativamente nova e na base de um conjunto de modelos de comportamento individual e social sem precedentes. Esse movimento foi

mais do que uma inovação, foi a expressão de uma ordem que se consolidava por meio da racionalidade escolástica.

Durante anos as escolas foram guardiãs de textos que se encontravam à disposição de um pequeno e determinado grupo de pessoas, o que não impediu que a visão de mundo de uma cultura letrada se espalhasse até mesmo entre aqueles que não liam ou escreviam, modificando relações e valores.

No final da Idade Média:

Toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina; também o exército, também a escola, bem como novas instituições sociais (hospitais, prisões ou manicômios) agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo; entre as instituições a escola ocupa um papel cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade) (CAMBI, 1999, p. 199).

A ordenação manifesta na escrita alfabética fortaleceu a hipervalorização da ordem, das ideias, do pensamento matemático e filosófico, da intelectualidade, da ideia de progresso e da objetividade.

Flusser, ao falar da escrita e do que ela permite, afirma que:

As linhas daquilo que está escrito não orientam os pensamentos apenas em sequência, elas orientam esses pensamentos também em direção ao receptor [...] O motivo que está por trás do escrever não é apenas orientar pensamentos, mas também dirigir-se a um outro [...] Quem escreve não só imprime algo em seu próprio interior, como também o exprime ao encontro do outro (2010, p. 23).

Vista a possibilidade de conferir à escrita o significado expresso por Flusser, podemos perguntar pelos fins que passaram a ser atribuídos à essa atividade e o significado disso para a configuração do pensamento escolástico. Segundo Saviani, a escola tem suas raízes entrelaçadas na leitura e na escrita.

O conhecimento sistemático - a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade [...] Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos.

Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar de educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era dominada pela forma não escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais (2011, p. 83).

Uma série de consequências advém dessa generalização: os que não liam e, tampouco, escreviam já não se reconheciam mais capazes de aprender sem que existissem outros que lhes explicassem o que, onde e como isso deveria ser feito; a capacidade de aprender passou a ser atestada e mensurada de acordo com parâmetros de hierarquia intelectual; o conhecimento não era mais considerado princípio da aprendizagem, mas era julgado pelos resultados válidos que permitia alcançar. Tunes e Bartholo apontam a hipervalorização do conhecimento, que acabou por assumir um caráter utilitário.



Naquele momento em que se inaugurava a era do livro, alguma coisa de Hugo fora esquecida, deixada de lado. A página que se começava a ler não era a mesma a que ele se referia [...] O novo clero privilegiou a opção por afirmar o embrutecimento. Fez-se dono da sabedoria, mas de uma sabedoria congelada que, hoje, chamamos de conhecimento, reificado para poder ser possuído. Instaura-se, então, a ideia de desigualdade de inteligências; aliena-se a razão que, apartada do exercício de virtudes, é transavaliada, definindo-se, desde então, pelos resultados que permite atingir (2009, p. 26).

A compreensão de que a escrita “é o registro do conhecimento e serve à acumulação deste” é uma das características da racionalidade escolástica; no entanto, permanece até os dias atuais e sustenta a organização da escola contemporânea. Tunes (2012), em comunicação pessoal, disse que, na transição da era monástica para a era escolástica, acabou-se por jogar fora “o bebê com a água do banho” em algum momento, ou seja, perderam-se coisas que seriam importantes terem permanecido, por exemplo, “a responsabilidade social e a relação gratuita, celebradora e pausada com o livro” (TUNES; BARTHOLO, 2009, p. 24-25).

A instituição escolar moderna, herdeira da racionalidade escolástica, se organiza com as sobras das transformações ocorridas no momento da revolução da era monástica para a escolástica, já descritas. Dessa forma, o que vemos hoje no seio da escola são resquícios do que foi admitido como importante nesse contexto e que podemos denominar como educação escolarizada ou escolarização.

## **CAPÍTULO 2: Onde estamos?**

Como visto no primeiro capítulo, a transmissão do conhecimento se esvaziou de suas primeiras características, descartadas no momento da transição do tipo de leitura monástica para a escolástica. Ressaltamos entre essas características, a organização em torno da leitura e dos que a ela se dedicavam; a busca pela sabedoria; a autoridade do mestre, fundada por meio de uma vida de eleições responsáveis junto à sua comunidade; a disciplina dos discípulos, no que tange aos estudos; e o valor conferido à preservação da memória, compreendida como o registro da história de toda a criação. A popularização da ideia de que a transmissão do conhecimento sistemático<sup>1</sup> colocado à disposição pela escola era fundamental para as condições de vida na cidade permitiu que a forma escolar de educação se expandisse e se tornasse dominante (SAVIANI, 2011, p.83). De modo que podemos perguntar a que se orienta a escola na contemporaneidade.

Entender o modo escolar da educação como sendo escolarizado demanda consciência sobre os aspectos que o constituem como tal. Tais aspectos foram postos em evidência por alguns autores, como Illich (1982) e Tunes (2011), com os quais dialogamos neste capítulo. A escolarização, como descrita por Illich, é um processo de alienação por meio do qual o aluno é introduzido no jogo do consumo progressivo de conhecimentos a fim de ascender socialmente. Tomamos como fundamento deste capítulo o conceito de escola moderna que é proclamado pelo autor.

---

<sup>1</sup> Saviani chama de conhecimento sistemático aquele ligado à expressão letrada e à expressão escrita e sobre o qual define a especificidade da escola (SAVIANI, 2011, p. 83-84).

A escola é um rito de iniciação que introduz o neófito na sagrada corrida do consumo progressivo; um rito de propiciação onde os sacerdotes acadêmicos são os mediadores entre o fiel e os deuses do privilégio e do poder; um rito de expiação que sacrifica os que abandonaram o curso fazendo deles os bodes expiatórios do subdesenvolvimento (1982, p. 83).

A crescente racionalização do processo de trabalho mudou os valores que regiam a sociedade e também a instituição escolar, que, por sua vez, assumiu uma relação mais direta com a economia. Voltados para os ideais de progresso econômico, os processos de formação humana pautam-se hoje nos modelos de organização do trabalho e, portanto, de capacitação do trabalhador por meio da produção, organização e transmissão do conhecimento técnico e científico (PIETRO, 2008, p.11). A análise de implicações expressas nessa afinidade permite tornar visíveis os limites da função formativa atribuída à instituição escolar ainda hoje.

Quando o problema é a possibilidade de fixar fins precisos para a educação escolarizada, parece haver um consenso: o aluno deve adaptar-se à sociedade como ela se apresenta. Ainda quando se parte do princípio de que o aluno é o principal instrumento de qualquer tipo de transformação social, ele é considerado um elemento moldável aos fins sociais mercadológicos. Podemos expressar tal contradição dessa forma, nas palavras de Facci, “seria a escola a responsável pela definição do lugar que os indivíduos irão ocupar na produção e também responsável para resolver a crise do desemprego” (2010, p.124).

A escola hoje assume o papel de formar profissionais que serão tanto mais competitivos quanto mais investirem em sua capacitação. Aqueles, porém, que não forem escolarizados ficarão às margens do desenvolvimento, o que significa ficarem desempregados ou ocuparem os ditos subempregos (PIETRO, 2008, p.32).

Há uma suposta polarização dos tipos de alunos: de um lado os que aprenderam o que lhes foi ensinado na escola e, por isso, têm melhores chances de ascender socialmente por meio de um bom emprego; e do outro, os que não realizaram tal feito. Essa categorização dos alunos em dois grupos fortalece o mito de que o mundo do trabalho é influenciado diretamente pela escolarização (TUNES e PEDROZA, 2011, p.20). É nessa mesma escola que os jovens aprendem a aceitar a sociedade como ela se apresenta, sem que hierarquias ou parâmetros estabelecidos sejam questionados. Tal fato, justifica-se pela necessidade de manter uma certa harmonia nas relações sociais como se apresentam.

Diversas práticas comuns ao cotidiano escolar colaboram para a ideia de que na escola os jovens devem ser preparados para a vida futura. A reprodução do conteúdo ensinado e a realização de tarefas como forma de fixar o conteúdo são exemplos emblemáticos. Um dos argumentos utilizados para justificar tais práticas é que os conhecimentos que serão necessários para a inserção do aluno na sociedade e lhe garantir um conforto no futuro estão na escola. Se por um lado o aluno deve aceitar passivamente e reproduzir o conteúdo que a escola define como necessário, de forma contrária, parece haver um consenso sobre o papel da instituição escolar de formar jovens críticos, autônomos, inovadores e empreendedores, possuidores de habilidades que lhes tornem capazes de questionar esses mesmos conteúdos. Vende-se a ideia de que se o aluno dominar os conteúdos escolares será capaz de agir a partir deles. Afim de investigar o que está por trás dessa contradição é que buscamos a compreensão de conhecimento na atualidade e sua relação com a escolarização.

Na escola da sociedade contemporânea, qualificada como a “sociedade do conhecimento”, forma-se o indivíduo para que se adeque às mudanças do mercado por meio do consumo progressivo de novos conhecimentos (FACCI, 2010, p.124). Como observa Oliveira:

Essa redução dos limites do conhecimento do indivíduo aos interesses mercadológicos sempre cambiantes lhe impossibilita ter um conhecimento mais abrangente, tanto de si mesmo como da sociedade, um conhecimento para além dos parâmetros do sistema existente. Impossibilita-lhe, portanto, apropriar-se de um conhecimento da totalidade social para atuar nela como sujeito (OLIVEIRA, 2010, p.21).

Em vista disso, em primeiro lugar devemos esclarecer que, ao analisar o monopólio da forma escolarizada de educação, Illich (1982) não se atém apenas à discussão sobre o valor do conhecimento disponibilizado na sociedade atual. Sua crítica vai além, quando afirma que o problema está na compreensão da escola organizada como indústria, cuja proposta educacional se estrutura na mercadologização de serviços de ensino. Para Tunes e Pedroza (2011, p. 19), na medida em que a institucionalização do ensino assume características empresariais, alarga-se o campo de sua atuação e ela se torna um monopólio radical.

Para discutir essa problemática vamos focar o conceito de monopólio radical estabelecido por Ivan Illich. Segundo o autor, quando a sociedade define um produto como sendo único e insubstituível para atender às suas necessidades, revela-se o monopólio radical. Este pode ser explicado como o duplo controle exercido, a saber, à empresa pertence exclusivamente o produto e a sociedade se vê obrigada a consumi-lo na falta de outras alternativas (1978, p. 39-40).

No caso da escola, esse duplo controle é exercido por meio das certificações fornecidas pelo Estado. Ao colocá-las como fim de todo processo educativo, o Estado acaba por cercear a realização de projetos que independam da passagem pelos bancos escolares ao mesmo tempo em que limita o acesso ao mercado de trabalho. Decorre daí que tal interferência não diz respeito apenas à necessidade individual de ser certificado. Na medida em que toda a sociedade se organiza em torno

do conhecimento como ele é produzido, organizado e transmitido na escola, a interferência estatal impõe-se a todos como único caminho para um futuro promissor e um emprego digno.

Na procura por determinar os mecanismos que sustentam a escola, ressaltamos outro aspecto importante dentro de nossa análise, que é o papel regulador do currículo no espaço escolar.

Sua organização sequencial é feita, primordialmente, com base numa análise lógica das relações entre os conteúdos a serem ensinados. Toma-se um determinado conhecimento já estabelecido e procede-se à sua decomposição pelas relações lógicas que detém com outros conhecimentos. Por exemplo, se, conceitualmente, a substância é composta de moléculas e estas, por sua vez, compõem-se de átomos, esse é o critério predominante para que se comece o ensino pelo conceito de átomo. Definem-se, assim, cadeias extenuantes de pré-requisitos lógicos que, em última instância e de certo modo, definem a grade curricular e sua distribuição temporal (TUNES, 2011, p. 11).

Tunes fala sobre o que o currículo permite relacionando-o à ideia de ensino e aprendizagem que predomina hoje. Segundo a autora, o currículo determina objetivos que o aluno e o professor devem alcançar, e os passos que devem seguir para cumpri-los; institui, também, um tempo comum para que todos os alcancem. A eficiência do currículo poderá ser verificada com base nos resultados obtidos em exames; fato que, pretende-se, permitirá atestar também a competência do professor em ensinar os conteúdos. Os exames são usados para certificar o progresso dos jovens e destacar a centralidade do papel do ensino nesse avanço. Os resultados aferidos tornam-se sintomas que apontam se os alunos aprenderam ou não.

Com base em parâmetros de eficiência, as melhores escolas passam a ser vistas como aquelas que têm em seu quadro os professores mais competentes – por melhor formatação ao currículo - e maior

número de aprovados nos vestibulares, sem falar na consideração de que instalações e ferramentas mais modernas são imprescindíveis para o ensino e, conseqüentemente, facilitam a aprendizagem. Pautados em expectativas de sucesso, pais e alunos buscam escolas que vendam o melhor ensino e os melhores professores. Pois creem que o aluno só é capaz de aprender se for bem ensinado. Os estudantes que frequentam as melhores escolas e, ainda assim se encontram abaixo da média, se veem incapazes de reverter essa situação e, por vezes, sentem-se descartados pelo sistema.

Esse modo de compreender a relação entre o aluno e os resultados de aprendizagem, revela a ideologia de um sistema social que se baseia na competição por melhor desempenho. Nesse sentido, trata todos como se fossem objetos moldáveis a um objetivo curricular.

Pense na mentalidade de desempenho em torno de carros, computadores e, sem dúvida, pesquisadores. A velocidade máxima, capacidade, memória, publicações com posição de destaque – a competitividade e a curiosidade, aparentemente, andam de mãos dadas. A obsessão com os resultados da aprendizagem e os ganhos de aprendizagem podem ser vistos como o equivalente educacional disso (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p.124-125).

Masschelein e Simons falam a respeito da lógica escolarizada que não respeita o tempo de cada indivíduo, tampouco os processos de aprendizagens individuais. Nesse sentido, trata todos indiscriminadamente como se fossem objetos moldáveis a um objetivo curricular. A escola se baseia em currículo e, por meio dele, impõe seus códigos reguladores das relações entre as pessoas envolvidas no processo educativo.

No contexto da escolarização, além do monopólio social de mercado que caminha junto com a escola e da formatação do currículo, o professor também representa um papel importante. A crítica

de Illich (1982, p. 83) ao papel cumprido por ele no processo de escolarização é dura, chama-o de “sacerdote acadêmico”, mediador entre os alunos e o poder econômico. Devemos concordar com ele se partirmos das funções que têm sido atribuídas ao professor: ensinar os conteúdos que capacitam os alunos para, futuramente, atuarem no mercado de trabalho, modernizar as técnicas de ensino a fim de facilitar a aprendizagem do aluno. Entre tantas outras funções, cabe também a ele: governar o espaço escolarizado no qual ele dita as regras e se utiliza de instrumentos que fazem com que elas sejam cumpridas. O não cumprimento das normas, sabe-se, é passível de punição e até mesmo de afastamento do aluno que não se ajustou à organização escolar.

Um dos mecanismos de controle inculcados na escolarização dentro da dinâmica da escola é a disciplina. Esta relaciona-se, comumente, à obediência dos alunos às regras, para evitar punição ou para impor a adequação ao grupo por meio de incentivos que lhes façam mantê-las. Os alunos que não se submetem a esses acordos tácitos e descumprem os contratos são considerados desajustados.

Despreza-se o fato de que os modelos de professores e alunos são forjados pela própria instituição. Esta possui normas e estruturas rígidas que visam a uniformização, inclusive, das relações. Muitos alunos negam-se a ajustar-se aos papéis previamente estabelecidos, resistem ao uso do uniforme, não permanecem sentados, desafiam o poder do professor, negam-se a aprender o conteúdo que lhes é imposto, mesmo que lhes sejam imputadas sanções. Se o aluno, ainda assim, não se submete ao sistema credita-se ao professor a responsabilidade pelo seu desajuste. Este não deve estar suficientemente preparado para ministrar aos alunos o remédio necessário para que ele se ajuste ao programa, em outras palavras, não é competente o bastante para incluir o aluno no processo de escolarização (TUNES, 2011, p. 10-11).



A concepção de “controle social pelo diagnóstico” também norteia as práticas disciplinares pedagógicas. Quando todas as ações dirigidas a manter a ordem mostram-se ineficientes, encaminha-se o aluno para que sejam feitos diagnósticos de sua saúde mental. Raad e Ximenes analisam a tendência de afirmar a existência do desvio de comportamento por meio de avaliações médicas, com base na ideia de modelo humano específico, típico da racionalidade científica, e por que não dizer da racionalidade da educação escolarizada.

A racionalidade científica voltada para a normalização das pessoas, para a constituição e a reprodução de relações sociais estabelece um padrão desejado a ser perseguido. Ela elabora os conceitos de normalidade e patologia, equilíbrio e desvio, harmonia e perturbação. As condutas são determinadas por exigência de instituições sociais como forma de garantir a harmonia social e a normalidade (2011, p.104).

Os procedimentos metodológicos da instituição escolar, no que se refere à regulação das relações entre professores e alunos, exigem que eles tenham uma postura passiva que não atrapalhe o ensino. Em sentido oposto a essa tendência, Postman (2002) fala que o jovem deve ter uma razão para querer apropriar-se do conhecimento produzido. Esta não pode ser, simplesmente, o dever de estar em sala de aula, cumprindo um tempo institucionalizado. Os alunos precisam saber as razões estabelecidas para estarem ali, o que se espera que aprendam e, também, que lhes seja permitido argumentar sobre o que não querem. Dessa forma, a transmissão do conhecimento sistemático não seria, necessariamente, um problema. Segundo o autor, o equívoco estaria no estabelecimento de um ponto de partida criado pelo professor, por currículos, que parecem desconsiderar que a vontade de conhecer é, verdadeiramente, suscitada pelo mundo e pelos significados que se confere a ele.

A lei do retorno encontra-se intrínseca na lógica da escolarização e pode ser assim ilustrada: frequentar a escola permite ter um diploma que certifica nossas habilidades e competências para execução de determinadas funções profissionais; logo, se frequentamos a escola temos maiores chances de conseguir um bom emprego. Postman, voltando-se para o jovem, questiona as promessas de que os que se adequam ao sistema escolar, tirando boas notas, prestando atenção nas aulas e fazendo as tarefas, têm garantidas de que serão “recompensados com um emprego bem remunerado quando se formarem” (2002, p. 33-34). Segundo o autor, nesse processo, muitos jovens envolvem-se em uma árdua rotina de conciliação entre trabalho e estudos na expectativa de se capacitarem e, por meio disso, ascenderem socialmente. Submetem-se aos programas de ensino, reconhecendo-se incapazes de serem, eles mesmos, agentes de sua aprendizagem.

Essa visão utilitarista do ensino como meio de preparar o aluno para ascender socialmente só pode ser admitida ao se considerar o conhecimento, não como uma construção histórica e cultural capaz de transformar relações sociais de submissão, mas como uma atividade voltada para a perpetuação dessas mesmas relações.

Nesse sentido, a escolarização é um processo que acirra a concorrência entre os indivíduos e transfere para eles a responsabilidade pela existência das desigualdades sociais. Os que não frequentam a escola, ou a frequentam por poucos anos, são tidos como incapazes ou incompetentes, o que justificaria o lugar que ocupam na sociedade como esta se organiza, e os que alcançam a certificação de que passaram pelo ensino superior são considerados aptos a ocupar um lugar no topo da pirâmide social.

Assim como Illich (1982, p.35), não descartamos a importância de que todos tenham asseguradas oportunidades no que tange à educação. Por outro lado, nenhuma estatística conseguiu demonstrar

que os problemas educacionais possam ser extintos por meio da obrigatoriedade da escola, vemos que tal denúncia feita pelo autor permanece atual. Apesar das falsas promessas feitas aos que completam sua saga escolar, o que se vê, cada vez mais, é um alto número de desempregados certificados.

O relatório elaborado pelo Bureau Internacional do Trabalho<sup>2</sup>, com vista à discussão na Conferência Internacional do Trabalho no ano de 2012, sobre a crise do emprego jovem, com base na análise do conjunto dos dados relativos ao atual mercado de trabalho nas economias globalizadas, demonstra que, durante as duas últimas décadas, o desemprego jovem manteve-se, em média, três vezes mais elevado do que o desemprego de adultos e, em algumas regiões, é agora cinco vezes superior a ele. Em diferentes países e regiões, o desemprego de jovens que prosseguiram os estudos e, especialmente, o de diplomados de instituições de ensino superior é uma tendência, fato que contradiz a hipótese e as evidências de que o nível de estudos e de formação aumentam a produtividade e empregabilidade dos jovens (ver item 1 da introdução desse relatório).

Esses resultados podem ser observados ainda em alguns países nos quais se é feito alto investimento no ensino superior. Embora aumentem os investimentos em educação e formação profissional o que se destaca é o crescimento significativo do emprego precário, a queda generalizada dos salários e do trabalho informal, e a significativa elevação das taxas de desemprego (quinto item, seção 1.3, p.28). Para além disso, embora haja um consenso entre os estudiosos no que se refere às exigências de maior escolaridade no atual mercado de trabalho, o emprego bem

---

<sup>2</sup> A crise do emprego jovem - e as proporções sem precedentes que assumiu, levou o Conselho de Administração do Bureau Internacional do Trabalho (BIT), reunido em março de 2011, a colocar este tema na ordem de trabalhos da 101ª sessão da Conferência Internacional do Trabalho (CIT) para uma discussão geral. O relatório completo encontra-se disponível no site

[http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/relat\\_V\\_comp\\_final.pdf](http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/relat_V_comp_final.pdf)

pago, estável e qualificado configura-se realidade para uma amostra muito pequena de jovens trabalhadores. Do ponto de vista pessoal dos diplomados desempregados, a frustração e o ressentimento por ter sido negada a prometida recompensa pelo seu esforço e sacrifício são compreensivelmente fortes.

O relatório explicita as razões apresentadas para a existência de desempregados diplomados. Entre elas a deterioração da qualidade do ensino superior e degradação dos diplomas obtidos, a "inadequação das competências" e a impossibilidade de comercializar as competências adquiridas. Como a maioria acredita, é uma questão de padrões de crescimento que não criam o tipo de emprego de boa qualidade que corresponderia sobremaneira às altas competências adquiridas ou às aspirações dos jovens (quinto item, secção 1.3, p.28). Expressões como “qualidade de ensino”, “degradação dos diplomas”, “comercialização de competências”, “padrões de crescimento”, “empregos de boa qualidade”, “altas competências” revelam muito da ideologia contida no projeto de escolarização. Na realidade há um conjunto de vários fatores, muito mais complexos, que submetem o indivíduo à organização social.

A perspectiva de inserção social pelo trabalho gera engodos que passam pela necessidade de qualificação e que encontram na educação uma estrutura regida pela lógica excludente. Não se trata apenas de preparar para conseguir uma colocação no mundo do trabalho, a rede da nova situação social está bem traçada, a dualidade das sociedades tradicionais é substituída por uma sociedade fragmentada e complexa. Estão presentes várias situações de vulnerabilidade e ruptura de vínculos (TUNES e PEDROZA, 2011, p.20).

Nesse ponto, vale retomar alguns esclarecimentos feitos por Illich. Os fundamentos da escola, instituição com 800 anos de existência, repousam sobre a era do livro. A cultura livresca, voltada à uma encadeada estrutura ritual e ao acúmulo do conhecimento sistemático, “formou a base para novos modelos de conduta individual e social” (TUNES; BATHOLO, 2009, p. 25).

A forma como a escola se apropriou do conhecimento, acabou por permitir que as vontades de grupos sociais em posição de poder fossem projetadas e concretizadas. No cotidiano da instituição escolar, normatizou-se a maneira de ensinar, regulou-se comportamentos, modificou-se a forma de compreender o conhecimento. Daí que, por gerações, dirigimos nosso olhar e construímos visões de mundo compatíveis com a sociedade na qual a escola estava incluída.

Nos dias atuais, porém, os livros parecem estar perdendo lugar para os dispositivos portadores de imagens técnicas. Nesse novo contexto, a escola que tem tido ao longo de sua história o papel de reproduzir determinadas relações sociais deve escolher entre tentar manter o controle da aprendizagem por meio da regulação do ensinar - sob pena de ser extinta ou ficar obsoleta - e contribuir para outras formas de aprender. Para Tunes, no tocante às possibilidades de transformar a escola, o professor deve reconhecer os limites entre o ensinar e o aprender.

A transformação da escola significará, com certeza, uma mudança radical de foco. Se o que vier a presidir a sua organização for a aprendizagem, não haverá a necessidade de um remédio universal. O ensinar e o aprender serão compreendidos como constelações infinitamente diversas, uma atividade de criação muito mais artesanal. É claro que nessa nova instituição será também necessário afirmar intencionalidades, metas que se buscam alcançar. Mas serão sempre distintos os modos de realização dessas intencionalidades e, mais do que isso, será sempre admitida a possibilidade do inesperado. É sempre possível chegar-se aonde não se previu nem se imaginou (2011, p. 12).

A aprendizagem, quando livre de controles alheios, opõe-se à escolarização e permite às pessoas traçarem os seus próprios caminhos de instrução a partir do que sabem. Para tanto, são necessárias três coisas: que elas tenham a seu dispor utensílios que lhes auxiliem, que não tenham desprezadas sua capacidade de criar, de duvidar, de serem curiosas, e que possam se encontrar com outras pessoas, se assim o desejarem, para dialogar sobre os assuntos pelos quais se sintam atraídas (ILLICH, 1982, p.132).

Para Illich (1978, p.12), a convivência refere-se a uma qualidade da nossa relação com os outros, com o ambiente e com as ferramentas que são utilizadas. No que se refere à educação, a convivência implica a pessoa libertar-se das amarras da escolarização e escolher com quem e por meio de quais ferramentas gostaríamos de relacionarmo-nos para aprender. Assim, as relações sociais deixam de ser reproduzidas e novas relações convivenciais podem ser criadas.

Essa discussão nos remete ao conceito de autoridade como é considerado por Hannah Arendt. Esse elemento é importante ser considerado para que possamos compreender como o resgate da autoridade pelos educadores pode contribuir para o estabelecimento de uma relação educativa que permita “experenciar a riqueza inerente à convivência” (ALMEIDA, 2011, p.104).

Como visto anteriormente, as difíceis relações entre professores e alunos no espaço escolarizado são consideradas um dos grandes problemas pedagógicos da atualidade. E, muitas das vezes, as discussões sobre a forma de enfrentamento dessa questão limitam-se à análise de aspectos manifestos em cenas do cotidiano escolar, a saber, alunos desinteressados e “mal educados”, professores desestimulados e “mal preparados”, entre outros. O que vemos hoje, por exemplo, na escola, são situações nas quais os professores, na tentativa de fazer com que os alunos prestem atenção às aulas e lhe obedçam, recorrem às negociações, “se vocês ficarem calados, eu não passo

tarefa de casa”. Na medida em que não representam uma autoridade legítima diante dos jovens acabam tendo atitudes autoritárias. A análise de Arendt sobre o que considera a crise na educação nos permitirá aprofundar o tema.

Em seus artigos *Que é Autoridade?* e *A Crise na Educação*, Arendt (2011) pergunta sobre aquilo que a autoridade teria se tornado hoje e o que isso pode significar para a educação. Ela considera que a autoridade do adulto se funda no reconhecimento de que o que ele tem a dizer e a mostrar sobre o mundo comum merece ser escutado pelos mais jovens, e não na violência ou no uso da força para coação (idem, p. 127-129).

A autora afirma que “a crise da autoridade”, originalmente política, acabou por se estender para as relações “entre adultos e crianças e entre mestres e alunos”, tendo em vista que, em tais relações, a autoridade sempre fora compreendida como necessária e natural.

O sintoma mais significativo da crise (da autoridade), a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros (ARENDR, 2011, p. 128).

A forma como Arendt (2011, p. 239) aborda os relacionamentos entre adultos e crianças destaca a responsabilidade assumida pelo adulto como núcleo dessa relação. A responsabilidade de apresentar o mundo comum aos recém-chegados é o que confere autoridade ao adulto. Ao nascer

a criança é uma desconhecida para nós e para o mundo; ela chega ao mundo e a nós e aos poucos vai se transformando em um de nós por meio do convívio. Nesse sentido, a educação consiste numa relação entre adultos - que conhecem o mundo no qual vivem - e jovens - que o estão conhecendo.

O aspecto para o qual queremos chamar atenção é que como educador, o adulto, não assume responsabilidade apenas pelo desenvolvimento intelectual e psicológico do jovem, mas também pela própria “continuidade do mundo comum”. A educação sempre cumpre um papel determinante na conservação do mundo, pois se trata de apresentar aos jovens toda a sua estrutura e esperar que um dia, quando forem adultos, tenham as ferramentas que lhes permitirá agir sobre ele (idem, p. 239). Assim, se por um lado cabe ao educador se esmerar em conhecer aquilo que lhe compete de maneira a apresentá-lo aos jovens com propriedade, por outro, ele assume um compromisso de educá-los para a responsabilidade pelo mundo e para a ação política.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens (ARENDDT, 2011, p. 247).

Acreditar na possibilidade de que os jovens possam e, provavelmente, devam ser diferentes de nós no que diz respeito ao modo de ocupar o mundo comum é reconhecer que embora não tenhamos controle sobre seu modo de agir, é nossa responsabilidade protegê-los e formá-los. O educador está aqui em relação ao jovem como um representante de um mundo que deve ser conservado, embora ele mesmo, o adulto, não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é.



O contexto no qual Arendt localiza sua crítica é a sociedade de massa que prioriza a produção e o consumo, na qual a política serve aos interesses privados de alguns poucos. Nessa sociedade, a deterioração das relações entre adultos e jovens está relacionada ao não reconhecimento do papel e da figura de autoridade do adulto no processo educativo. Quando os educadores abrem mão de transmitir valores e tradições importantes para a vida em comum, delegam a responsabilidade às crianças que não conhecem o mundo; mundo pelo qual, portanto, não podem ser responsáveis.

Estabelecidos os limites colocados pela autora ao tratar da educação, no que diz respeito ao papel de adultos e jovens, iremos afunilar um pouco mais a análise deste conceito dirigindo-a aos jovens. Segundo Arendt, a prioridade quando se fala em educação de jovens refere-se:

[...] ao livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. Isto, do ponto de vista geral e essencial, é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes (ARENDR, 2011, p. 239).

A singularidade do jovem se revela em seus atos e palavras. Isto posto, podemos dizer que a singularidade manifesta-se na convivência por meio da comunicação com outras singularidades e desempenha papel importante para as relações educativas. Se o educador desconsidera que o jovem tem a sua própria maneira de pensar e de falar e que o que ele fala merece ser ouvido impede que haja qualquer comunicação entre eles. A educação, como entendida por Arendt, deve valorizar as singularidades e ter como foco, ao mesmo tempo, o indivíduo e o mundo comum, embora nem sempre isso pareça possível.

No mundo complexo em que vivemos, novidades são produzidas e consumidas a todo momento. Muitas vezes, os educadores não conseguem acompanhar tamanhas transformações, mas a incorporação de conhecimentos pelos mais jovens e a aceitação de que há uma diversidade de formas de interpretá-lo pode permitir o surgimento de novos padrões de comunicação entre jovens e adultos. A existência de um mundo comum admite que diversas formas de pensar sejam compreensíveis e reconhecíveis quando dialogamos.

Na dialética dos conhecimentos que são conservados ou superados, dos aspectos sociais que são valorizados ou rejeitados – como a relação entre gerações – muitas coisas são mantidas e outras são postas de lado. No tocante à questão do que deve permanecer e do que deve ser deixado de lado, ao se pensar a educação escolarizada, ponto central deste trabalho, é preciso cuidar do que foi edificado pela humanidade, em termos de suas tradições e valores. A resposta é claramente dada por Arendt quando afirma que:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preparar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (2011, p. 243).

Queremos resgatar alguns pontos que, de alguma maneira, se relacionam ao trecho acima, por considerá-los fundamentais para a compreensão da importância de estabelecer fins precisos à educação escolar. O primeiro diz respeito à preocupação com as necessidades reguladoras impostas pelo mundo comum, das quais não temos como nos libertar a não ser que haja o reconhecimento da existência de um mundo comum, sem o qual a vida, e tudo que ela representa, não seria possível.

O segundo ponto versa sobre o educador e seu papel de transmissor das tradições e dos valores sem os quais toda a história estaria ameaçada. Sobre elas se fundamenta a autoridade do mestre, na medida em que ele é responsável pela introdução dos jovens nesse mundo que os antecede.

No que se refere aos jovens, eles poderão renovar ou conservar esse mundo comum; mas para isso precisam aprender os saberes e as práticas necessárias para se movimentarem nele (ALMEIDA, 2011, p. 40). Esses princípios estabelecidos por Arendt podem, na sequência do desenvolvimento, modificar-se e aplicar-se a novos objetivos e conteúdos, mas deverão estar sempre presentes quando se pensa em educação.

### **CAPÍTULO 3: Para onde vamos?**

Reconhecemos, como Saviani (2011) assim o fez, que a escola, na aparente tentativa de se adaptar às novas configurações sociais, tem abandonado certas funções clássicas, se descaracterizado e perdido seu sentido. Tal fato nos obriga a pensar se a própria instabilidade do mundo moderno tem contribuído para uma crise permanente na atividade educativa escolarizada. Considerando que a crise da educação revela “a fragilidade da instituição escolar e dos saberes escolarizados, os quais, até então, vinham sustentando os duzentos anos de educação escolarizada no Ocidente” (CÉSAR e DUARTE, 2010, p.835) e que, ainda assim, a escola permanece no centro das atenções no que diz respeito à formação de jovens e crianças é importante perguntar: de que crise temos falado?

Hoje a crise da escola se insere num universo mais abrangente em relação ao da passagem da era monástica para a era escolástica e, por isso, dificilmente haverá soluções imediatas ou apenas pragmáticas capazes de antever uma saída para tal crise. Vilém Flusser, embora não seja um filósofo que tenha como questão central a escolarização, também contribui para toda a reflexão feita neste trabalho quando diz que nos encontramos, mais uma vez, frente a uma revolução na ordenação do universo, provocada pela substituição da escrita alfabética pelos novos códigos imagéticos e suas potencialidades:

Somos testemunhas, colaboradores e vítimas de revolução cultural cujo âmbito apenas adivinhamos. Um dos sintomas dessa revolução é a emergência das imagens técnicas em nosso torno. Fotografias, filmes, imagens de TV, de vídeo e dos terminais de computador assumem o papel de portadores de informação outrora desempenhado por textos lineares (FLUSSER, 2010, p. 15).

Tal revolução pode ser admitida se pensarmos nas mudanças em nossas vivências, conhecimentos e valores e, podemos imaginar, a tudo que a elas diga respeito como, por exemplo, o ensino. No livro “O universo das imagens técnicas – Elogio da superficialidade”, Flusser expõe algumas considerações sobre a forma como vem sendo compreendido o ensino que, acreditamos, possam dar indícios das possíveis relações entre a revolução cultural em curso e a crise da escola. O autor diz “sei disso porque aprendi na escola”, referindo-se ao papel da instituição escolar de transmissora do conhecimento sistematizado, para, logo em seguida, continuar: “mas esse meu saber em nada me perturba” (idem, 2010, p. 41). Colocando os professores no centro da discussão Flusser (2008) afirma que:

São transmissores de modelos, mas não necessariamente meros transmissores. Podem, é claro, transmitir como mero canais inertes. Podem comunicar modelos de comportamento do tipo “ama teu pai e tua mãe”, ou modelos de conhecimento do tipo “a baleia é um mamífero”, e “dois mais dois são quatro”, sem ativamente se engajarem em tais modelos. Mas nesse caso poderão ser provavelmente substituídos por máquinas de ensino programado. São superados. O progresso impiedoso varrerá este tipo de professores da cena.

O autor põe em cheque dois dos pilares da educação escolarizada: o ensino, como atividade relacionada meramente à transmissão dos saberes escolares, e a postura assumida pelo professor frente ao conhecimento sistemático colocado a serviço de um ideal de progresso infinito.

Sabemos que nem o ensino dogmático e tampouco a transmissão dos conhecimentos baseados no pragmatismo científico foram capazes de evitar que barbaridades fossem cometidas ao longo da história humana. Hoje nos deparamos com um novo desafio: a possibilidade do ensino programado

e, diante dele, podemos perguntar qual o problema que se nos apresenta quando nos referimos à quantidade e à facilidade de acesso aos conhecimentos na sociedade moderna: como a escola vai disponibilizá-los e reproduzi-los? Ainda: como iremos dispor desses conhecimentos de maneira a transformar as nossas relações e vivências?

Os aparelhos são produtores de imagens técnicas que ilustram a realidade, essas são a síntese das informações depositadas pelos indivíduos ao conectá-los. As imagens registradas, assim compreendidas, não são a realidade, mas um recorte das experiências vividas e, quanto mais elas tentam mostrar o mundo, mais o simplificam e nos “libertam” da obrigação de pensar sobre sua complexidade. Para tornar mais claro o que estamos expondo, vejamos o exemplo dos livros, neles foram registradas novas informações, a apreensão destas pelos indivíduos permitiu a ampliação da consciência, a transformação do contexto social e a preservação da história. Nessa perspectiva, se o trabalho de síntese das informações produzidas pela humanidade for deixado a cargo dos aparelhos produtores de imagens técnicas, alguns aspectos importantes de serem preservados, relacionados ao pensamento linear e histórico, estarão ameaçados; por exemplo, a memória ou a capacidade de sintetizar e de recuperar informações, entre outros.

Acreditamos que podemos começar a pensar sobre o uso conferido aos aparelhos produtores de imagens técnicas no processo educativo tomando como ponto de partida a pesquisa de Nascimento (2011) sobre o sítio *Projeto Integração Universidade Escola* que é desenvolvido, desde 1991, no Instituto de Química da Universidade de Brasília. Nela a pesquisadora buscava investigar o atual momento pelo qual passamos e seus impactos na instituição escolar. Na busca por compreender a relação entre os professores e as novas tecnologias telemáticas, Nascimento conclui que a grande maioria deles e também dos estudantes ainda está na era do texto, “usamos uma ferramenta que apresenta condições colaborativas com uma mentalidade da era passada” e continua explanando

que “pervertida a nova ferramenta, corre o risco de funcionar para a manutenção do modelo único, hegemônico de ensino” (2011, p.153).

As novas tecnologias de informação são uma realidade na vida dos jovens e, portanto, não podem ser ignoradas quando se fala em ensino e aprendizagem. Compreendemos que, utilizados como instrumento de ensino, os aparelhos apresentam inúmeras potencialidades positivas no que diz respeito à ampliação dos modos de aprender. Observamos, no capítulo dois, que hoje o sentido conferido à palavra aprender está relacionado à lógica escolarizada que afirma que toda aprendizagem é fruto do ensino escolar. Essa forma de pensar, vimos, faz com que os alunos se tornem reféns da escola. Ao contrário do que possa parecer, o ambiente virtual pode ser tão opressor quanto qualquer outro ambiente. Não há como ser de outra forma se não pensamos sobre as informações que consumimos ao acessar o ambiente virtual, mas apenas dispomos delas quando achamos necessário.

Os conhecimentos acumulados ao longo de nossa história e suas manifestações têm que “nos perturbar”. Se eles continuarem sendo compreendidos como uma mercadoria a ser colocada à disposição dos jovens, seja na escola ou em qualquer outro ambiente, permanecerá servindo a relações sociais opressoras e potencialmente perigosas para a continuidade do mundo comum.

Dessa forma, o que faremos nesta pesquisa é buscar na fala dos jovens participantes dessa investigação elementos que nos permitam problematizar a educação escolarizada. Como os adolescentes veem a escola que tem sido criticada? O que eles pensam sobre a escolarização? A educação que eles querem está na escola?

Com fins de tornar mais fácil a compreensão do caminho que percorremos durante esta pesquisa, começaremos apresentando o referencial teórico-metodológico que deu sustentação à nossa

análise. A dissertação tomou como referência teórica e metodológica a concepção histórico-cultural de Vigotski sobre educação, entendida por nós como o melhor caminho a seguir para a nossa investigação. Nessa concepção destaca-se que tudo tem uma história e que é preciso ir além da aparência do fenômeno, buscando revelar as relações dinâmico-causais reais subjacentes a ele, captar o que o determina e o que o constitui. Nesse sentido, o significado atribuído à problematização supõe que as questões a serem resolvidas são tomadas em unidade com a realidade social que as sustenta e na qual seus fundamentos devem ser postos às claras. Martins (2010), ao falar sobre o significado atribuído à problematização por Vigotski, diz que a realidade deve ser questionada indicando a vontade e a intencionalidade de transformá-la como se apresenta:

[...] Primeiro, porque supõe a superação do imediatamente perceptível, ou seja os problemas a serem resolvidos são apreendidos em unidade com a realidade social que os sustenta e na qual seus fundamentos devem ser desvelados, o que indica a perspectiva de totalidade. Segundo, por implicar o questionamento da realidade, isto é, o exercício do raciocínio pelo qual se extrai de relações inteligíveis já alcançadas, uma nova relação, o que indica a perspectiva do movimento. E, finalmente, por indicar ações intencionalmente efetivas de transformação da realidade [...] (2010, p.58).

### **3.1. Procedimentos de investigação**

Para responder ao objetivo desta pesquisa, inicialmente, foi proposta uma atividade a três adolescentes, dois do sexo feminino e um do sexo masculino, a escolha deu-se por serem eles e seus pais conhecidos da pesquisadora e, também, já se relacionarem entre si anteriormente, o que facilitou a aproximação. Desses jovens, dois estudam em uma mesma escola pública e sua idade é treze anos. A outra é estudante de escola particular e tem onze anos. Esses alunos cursam,



respectivamente, o 7º. e o 6º. ano do Ensino Fundamental em escolas localizadas no Plano Piloto do Distrito Federal.

No primeiro contato com as mães dos adolescentes, foi pedida a autorização para que seus filhos pudessem participar da pesquisa. Concedida a autorização, achamos por bem realizar os encontros em um local amplo e silencioso que não tivesse circulação de pessoas que pudessem atrapalhar as filmagens ou desencorajar os jovens. Foi escolhida, para isso, a casa da pesquisadora, por atender aos critérios necessários para o bom desenvolvimento dos trabalhos.

A atividade foi dividida em duas etapas. Para a realização da primeira etapa, os adolescentes se encontraram na casa da pesquisadora. Foram recebidos com um lanche seguido de uma conversa sobre assuntos aleatórios; o que, acreditamos, favoreceu a aproximação entre todos os presentes e permitiu que se sentissem à vontade. Após o lanche, o grupo se reuniu em volta de uma mesa, contou-se os motivos pelos quais eles estavam ali, a saber, para participar de uma pesquisa da faculdade de educação da Universidade de Brasília e, também, o objetivo e a questão de pesquisa.

Logo depois, foi explicado como funcionaria a atividade, e dito que eles discutiriam o tema proposto e fariam um vídeo, apresentado em formato jornalístico, com os principais tópicos eleitos por eles como justificativa para a extinção da escola. Durante meia hora o grupo refletiu e expressou sua opinião sobre a escola de forma espontânea, utilizando seu próprio vocabulário e desenvolvendo um diálogo que parecia refletir a realidade cotidiana de suas relações com a instituição escolar. A organização das falas ficou a encargo do grupo que primeiro anotou e, depois, sintetizou e organizou as opiniões comuns. Juntos, os integrantes decidiram dividir os tópicos elencados em três partes a fim de que todos participassem da filmagem como apresentadores.

A câmera, então, foi colocada em um suporte para que gravasse automaticamente, de modo que eles não precisaram se ocupar disso. Embora tivessem à sua disposição materiais que permitiria a eles se caracterizarem para fazer a gravação, eles optaram por permanecer com as roupas que estavam. O vídeo durou um minuto e quarenta e dois segundos mas, até ser concluído, foi necessário interromper a gravação muitas vezes, por causa de falas erradas, ou interrompidas, esquecimento, tom de voz alto ou baixo, entre outros imprevistos. Vale ressaltar que a pesquisadora iniciou apresentando o tema a ser debatido e não interveio em nenhum dos procedimentos seguintes. Enquanto o debate e a gravação eram feitos, usou-se um gravador para registrar as falas dos adolescentes e garantir que nada se perdesse. Após a conclusão da filmagem o grupo pediu para assistir o vídeo gravado. Os adolescentes deram risadas de suas formas de falar e de algumas caretas feitas mas sem comentarem mais o tema.

Uma semana depois, o grupo retornou à casa da pesquisadora. Após serem recepcionados, e já cientes dos procedimentos que seriam realizados, reuniram-se em torno da mesa para dar início as discussões. Dessa vez, foi sugerido como tema: diante de uma possível extinção da escola, o que caracterizaria um outro espaço educativo. Durante, aproximadamente, vinte minutos eles apresentaram seus argumentos e realizaram a filmagem, com duração de um minuto e oito segundos, na qual apresentaram a síntese da discussão feita, em forma de tópicos.

A rotina dos adolescentes está impregnada pelas imposições da realidade escolar. Assim, ao discutirem a possibilidade da extinção da escola e argumentarem sobre as razões pelas quais ela se justificaria, o debate do nosso grupo de adolescentes, por vezes, mudava de enfoque. Os alunos comentaram sobre suas relações com os professores e as regras inerentes ao funcionamento da instituição, o tempo ocupado pela escola em sua rotina diária, as possibilidades permitidas pela colaboração entre alunos e o que caracterizaria um espaço educativo. Manifestações de insatisfação

com a organização escolar apresentavam-se em vários graus e de diversas maneiras, no grupo. A discussão foi tomada como uma oportunidade de protestar, desabafar e de compartilhar suas queixas. Ao falarem sobre a possibilidade de um outro espaço educativo, o discurso do grupo voltou-se à prospecção de quais seriam suas características. Uma tendência constante era a de caracterizar esse espaço a partir dos princípios da organização escolar.

Prosseguimos a pesquisa com a análise dos vídeos<sup>3</sup>. O trato dos dados obtidos aconteceu por meio de um processo de construção e interpretação no qual coube à pesquisadora uma participação ativa no sentido de identificar questões e investigar sua relevância. Porém, ao final desse trabalho, a pesquisadora percebeu a necessidade de consultar um número maior de adolescentes. Os dados recolhidos pelas filmagens apresentaram um universo de informações que poderia ser melhor explorado com um número maior de participantes e com outro instrumento. As discussões e os vídeos feitos durante a primeira atividade nos ajudaram a delinear o que assumiríamos como nosso instrumento de pesquisa, um questionário.

O questionário foi aplicado para trinta e dois adolescentes, com idades entre onze e quatorze anos, todos alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Destes, 57,6% eram do sexo feminino e 42,4% eram do sexo masculino. Dentre eles, 41,6% tinham onze anos; 28,8% tinham quatorze anos; 19,2% tinham doze anos e 12,8% tinham treze anos. Ainda 87% eram moradores do Distrito Federal e 13% eram de outros estados. Vale ressaltar que 59% estudavam em escolas públicas e 41% estudavam em escolas particulares. Entre os 59% que estudavam em escolas públicas, 14% estudavam em escolas militares.

---

<sup>3</sup> Nas transcrições das falas dos vídeos, que encontram-se nos Anexos B e D, os nomes dos adolescentes foram alterados.

A opção por estar com adolescentes que cursam os anos finais do ensino fundamental, e com idades entre 11 e 14 anos, justifica-se por serem eles jovens que nasceram nesse momento de mudança, por terem familiaridade com as imagens técnicas, por passarem boa parte de seu tempo na escola, por frequentarem a instituição escolar há alguns anos e terem pais que consideram a escola fundamental para sua futura participação na sociedade.

Os dados da pesquisa foram coletados em diversos espaços, de acordo com a disponibilidade dos adolescentes e de suas famílias. Por estarem em período de férias escolares, os alunos, em sua maioria, nos encontraram em espaços públicos, como praças e parques da quadra residencial em que moravam. Outros, porém, foram visitados em casa. O contato inicial feito com os pais não impediu que a escolha do local onde seriam aplicados os questionários fosse feita pelos próprios jovens. Estes se encarregaram também de convidar seus colegas para participarem.

Verificamos o interesse dos adolescentes pelo tema da pesquisa, assim que ele lhes foi apresentado. Ao contrário do que poderíamos supor, as suas respostas não sofreram grande variação, levando-se em consideração características como o tipo de instituição onde estudam: pública ou privada, tampouco a idade que têm ou, ainda, o estado onde estudavam.

A coleta dos dados, foi feita por meio dos questionários. Estes continham trinta e cinco sentenças, elencadas no Quadro 1, abaixo, com as seguintes opções de resposta: concordo, discordo e não sei dizer; e duas questões dissertativas que se encontram registradas no Quadro 2.

**Quadro 1** - Sentenças do questionário apresentado aos adolescentes.

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. De um modo geral, ocorre muito <i>bulling</i> nas escolas.</li><li>2. De um modo geral, há excesso de regras nas escolas.</li></ol> |
|--|

3. A maioria dos professores não têm vontade de lecionar.
4. De um modo geral, nas escolas, não são levadas em conta as diferenças que existem entre os alunos.
5. Há nas escolas, de um modo geral, uma ênfase na uniformização e na padronização dos alunos.
6. O professor abusa do poder quando “zoa” o aluno.
7. De um modo geral, os professores não auxiliam os alunos que apresentam mais dificuldades nos estudos.
8. De um modo geral, as escolas impõem um excesso de tarefas aos alunos.
9. O professor abusa do poder quando agride verbalmente o aluno.
10. De um modo geral, as escolas não consideram o direito do aluno ao lazer.
11. De um modo geral, os professores não levam em conta que os alunos são diferentes entre si.
12. O professor abusa do poder quando demonstra impaciência com os alunos.
13. Há alunos que confrontam, brigam, xingam e, às vezes, até batem no professor.
14. Nas escolas públicas há cada vez mais professores que faltam às aulas.
15. É dever do professor fazer o aluno gostar da escola.
16. Em geral, os professores não incentivam atividades colaborativas entre os alunos.
17. O abuso de poder por parte do professor pode levar o aluno à rebeldia.
18. Há professores que não têm compromisso com suas atividades.
19. Há cada vez mais alunos que não gostam da escola.
20. De um modo geral, nas escolas, ocorre abuso de poder por parte dos professores.
21. De um modo geral, os professores punem os alunos que não fazem os deveres.
22. Os alunos não prestam atenção às aulas porque elas são tediosas.
23. Em geral, os professores sobrecarregam os alunos.
24. De um modo geral, os alunos não gostam de cumprir regras.
25. A escola ocupa muito o tempo do aluno.

26. Se a maioria dos professores não têm vontade de lecionar, não há razão para existirem as escolas.
27. A falta de interesse do professor pelas suas atividades gera aulas tediosas.
28. A escola sobrecarrega o aluno.
29. De um modo geral, os alunos não gostam de usar uniformes.
30. Se o professor demonstra interesse e tem compromisso com sua atividade, ele acaba despertando o interesse do aluno.
31. De um modo geral, as escolas não levam em conta as condições específicas de cada aluno.
32. De um modo geral, os professores cumprem sua função mais por obrigação do que por vontade própria.
33. O professor abusa do poder quando humilha o aluno.
34. Há professores que se interessam apenas pelo salário.
35. De um modo geral, os professores não demonstram paciência com os alunos.

**Quadro 2** - Perguntas dissertativas do questionário aplicado a adolescentes que cursam as séries finais do Ensino Fundamental com idades entre 11 e 14 anos.

- |   |
|---|
| <p>I. Você acredita que, nos dias de hoje, a escola deva ser abolida?<br/>         Sim ( ) Não ( ) Não sei dizer ( )<br/>         Que argumentos você apresenta para justificar a sua posição sobre esse assunto?</p> |
| <p>II. Que outras formas de ensinar e aprender você acha que poderiam substituir as que existem na escola de hoje? Cite argumentos que justifiquem sua resposta.</p>  |

Apresentaremos, no quarto capítulo, as opiniões manifestas pelos adolescentes, de acordo com as questões que lhes foram propostas, analisando-as em seguida.

## CAPÍTULO 4: O que os adolescentes têm a dizer

Neste capítulo analisaremos os dados coletados em nossa pesquisa. Esses foram agrupados e divididos em cinco tabelas nas quais encontram-se expostas as porcentagens das respostas.

Ao serem questionados se acreditavam que a escola deve ser abolida, 84,4% dos adolescentes consideraram que não; 9,4% disseram que sim; um aluno disse que às vezes pensava que sim e às vezes pensava que não, o que perfaz, proporcionalmente 3,1%; e um aluno, 3,1%, afirmou que não sabe dizer, como foi registrado na Tabela 1.

**Tabela 1** – Número e porcentagem de adolescentes que opinaram sobre a abolição da escola.

<i>Respostas</i>	N	%
<i>Sim</i>	3	9,4
<i>Não</i>	27	84,4
<i>Não sei dizer</i>	1	3,1
<i>Sim e não</i>	1	3,1
<i>TOTAL</i>	32	100,0

Os 9,4% dos alunos que concordaram que a escola deveria ser abolida apresentaram os seguintes argumentos: “a escola é chata”; “nos dias de hoje a maioria dos professores são muito grossos. Meu principal motivo é que acontece muito bullying com os alunos”; “a escola deve acabar porque os professores não dão muita atenção aos alunos e aos outros membros da escola”.

Um dos adolescentes não soube responder a questão, e outro sugeriu que, embora não devesse acabar, “a escola deveria mudar um pouco. Às vezes penso que sim, mas também penso que não.

*Cada vez mais os professores vão perdendo a vontade de ensinar, o que estimula o aluno a não estudar. Mas acho que para garantir o futuro do Brasil e do mundo a gente precisa usar a cabeça”.*

Ao mesmo tempo em que ele sugeriu a necessidade da escola mudar, associada às relações que ele havia estabelecido entre a perda de vontade de ensinar do professor e a consequente falta de vontade de estudar do aluno, assumiu que *é na escola que aprendemos a usar a cabeça* e que isso é importante para o futuro do Brasil e do mundo. Essa e as demais respostas afirmativas no que diz respeito à abolição da escola serão reunidas e analisadas ainda neste capítulo juntamente com os itens das tabelas 3, 4 e 5, que versam sobre as concepções dos adolescentes sobre os alunos, os professores e a escola.

Os adolescentes que consideraram que a escola não deveria ser abolida apontaram, preponderantemente, como argumentos a garantia de preparação para o futuro e a relação de dependência entre escola/emprego, como mostram os dados da Tabela 2.

**Tabela 2** - Porcentagem de argumentos apresentados pelos alunos que consideram que a escola não deve ser abolida (Alguns alunos apresentaram mais de um argumento).

<i>Argumentos</i>	<b>N</b>	<b>%</b>
<i>A escola prepara para o futuro e para o mundo</i>	8	22,2
<i>Sem a escola não se pode ter um emprego</i>	5	13,8
<i>A escola é lugar de ensino</i>	4	11
<i>A escola é lugar de aprendizagem</i>	3	8,3
<i>Sem ela não somos nada/ a escola é uma necessidade</i>	3	8,3
<i>Sem a escola não aprenderíamos a ler</i>	2	5,6
<i>A escola evita que as pessoas usem drogas e sejam presas</i>	2	5,6
<i>A escola forma o caráter e constrói opiniões</i>	2	5,6
<i>Na escola nos sentimos seguros</i>	1	2,8
<i>Sem a escola não se pode entrar na faculdade</i>	1	2,8
<i>Ainda há quem se interesse pela escola</i>	1	2,8
<i>A educação é direito de todos</i>	1	2,8
<i>Na escola fazemos amizade</i>	1	2,8
<i>Seria ruim não ter escola</i>	1	2,8
<i>Sem escola não teríamos conhecimentos gerais</i>	1	2,8



Os dados da Tabela 2 mostram as porcentagens de argumentos apresentados pelos 84,4% dos adolescentes que defenderam a permanência da escola. A maioria desses alunos, 16%, considerou que a escola não deve ser abolida porque “a escola prepara para o futuro e para o mundo” (por exemplo: *A escola prepara para a vida; precisamos dela para ter um futuro melhor; se as pessoas não estudarem não terão como ter um futuro bom; sem escola, tudo ficaria mais difícil no futuro, ninguém teria condições e nem poderia realizar seus sonhos*). O segundo argumento que atingiu maior índice, 14%, foi o que afirmava que “sem a escola não se pode ter um emprego” (exemplo: *A escola nos prepara para os futuros trabalhos; se as pessoas não estudarem não terão um bom emprego; porque para você alcançar um bom emprego hoje você precisa dos ensinamentos*. “A escola é lugar de ensino” (exemplo: *Sem escolas, sem ensinamentos; as escolas servem para ensinar; a escola ensina*). “A escola é lugar de aprendizagem” (exemplo: *A escola é um lugar de aprendizagem; sem escola ninguém aprenderia nada; sem a escola a gente não aprende*). “Sem ela não somos nada/ a escola é uma necessidade” (exemplo: *A escola é uma coisa básica na vida de todos; sem ela não somos nada; a escola é muito importante para a vida*) Entre outros argumentos que somaram um número reduzido, como pode ser visto na Tabela 2.

Chama a atenção o fato de a maioria dos adolescentes, 84,4 %, ter considerado que a escola não deveria ser abolida. No entanto, centrar nossa atenção apenas no significativo número de alunos que apontaram a imprescindibilidade da instituição escolar é restringir e simplificar nossa compreensão sobre os aspectos envolvidos em sua forma de pensar a escolarização. Não se deve subestimar o papel atribuído à essa instituição na sociedade moderna na qual os alunos estão incluídos. Um dos adolescentes afirma que a escola não pode ser abolida por que “*a educação é direito de todo cidadão, de toda pessoa, a maioria das pessoas querem e precisam ser educadas*”.

Como destaca outro dos adolescentes a escola “*nos prepara para os futuros trabalhos e para a vida, forma o nosso caráter e constrói opiniões*”.

Quando questionados sobre os motivos que justificam a permanência da escola, é uma constante a importância conferida à ela na preparação para o futuro e a exigência da escolarização para conseguir um emprego. O ensino oferecido na instituição escolar poderia proporcionar posições vantajosas a quem a frequenta, então, ninguém a questionaria, e sua existência estaria justificada. A perspectiva da inclusão no atual mercado de trabalho por meio da escola parece ser fruto da forma simplificada como tem sido tratada a problemática da empregabilidade. Tunes e Pedroza apontam o que poderia indicar haver aí uma simplificação:

Na atualidade, pode-se produzir muito com pouco trabalho. Assim, muitos estão fora do mercado. O fundo previdenciário aumenta com pessoas aposentadas, doentes e desempregadas, acontece certa “antipatia” por parte daqueles que estão pagando para outros viverem às custas dos fundos previdenciários, gera-se um desapego, uma desresponsabilidade e, por fim, um esfriamento total em relação à situação em que vivem aqueles que estão excluídos (TUNES; PEDROZA, 2011, p. 16).

Os fins atribuídos pelos adolescentes à escola, afirmam o modo escolar da educação como sendo, predominantemente, escolarizado. Entre esses fins figuram os relativos:

- 1) à preparação para o mercado de trabalho. Assim sendo, haveria uma relação direta entre escolarização e capacitação.
- 2) à chance de conseguir um emprego. A escolarização seria o passaporte para o mercado de trabalho.

- 3) ao monopólio da forma escolar de educação. A escola seria o lugar de ensino e de aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, os fins atribuídos à escola pelos adolescentes nos fazem imaginar a racionalidade escolarizada como sendo, predominantemente, voltada para resultados a serem alcançados no futuro. A relação escola/futuro aparece nas respostas dos adolescentes como alegação para a permanência da instituição escolar. Sem a escola eles não teriam como garantir um bom futuro e não entrariam para a faculdade. As respostas dos adolescentes, supomos, podem relacionar-se com o papel da escola que, em nosso ideário social, é a responsável por garantir um futuro próspero, com sucesso pessoal e profissional.

A problemática da relação entre escola e futuro poderia ser importante para discutir a crise da escolarização. Fica claro nas respostas dos adolescentes que eles depositam expectativas de futuro na escola. No entanto, o acúmulo dos conhecimentos disponibilizados na instituição escolar hoje não tem nada a ver com a preparação do aluno para que possa agir sobre o mundo comum se assim o quiser; ao contrário, diz respeito apenas à empregabilidade, ou seja, a conhecer as ferramentas que o mercado exige.

Num mundo instável em que não há lugar para todos e no qual cada um precisa se preocupar antes de mais nada com a satisfação de suas necessidades básicas de sobrevivência grande parte dos jovens pesquisados parece compreender que a existência da escola se justificaria porque ela seria lugar privilegiado de ensino e aprendizagem. Illich discute sobre isso em seus estudos nos quais afirma que a escolarização faz com que só reconheçamos nosso crescimento pessoal e nosso poder de conhecer as coisas na medida em que recebemos instrução curricular:

Quando os jovens permitiram que sua imaginação fosse formada pela instrução curricular, estão condicionados pelo planejamento institucional de qualquer espécie. A “instrução” lhes turva o horizonte da imaginação. Não podem ser traídos, mas apenas ludibriados, porque lhes foi ensinado que substituíssem a esperança pelas expectativas (ILLICH, 1982, p. 76).

Consideramos que a instrução não pode ser um produto acabado sobre o qual os jovens não podem agir. O currículo não pode ser impedimento para que os atores do processo educativo, sejam eles educadores ou educandos, tomem suas próprias iniciativas no que se refere ao caminho de aprendizagem que podem seguir. Deve-se pensar sobre o que e como se está ensinando.

Para Illich (1982), mais importante do que o local ou a forma de aprender e ensinar, são as relações que estabelecemos, pois ampliam nossas possibilidades de aprendizagem. Pessoas de qualquer idade e de variados grupos reunidas em torno de um mesmo saber pelo qual se interessassem, teriam, segundo o autor, maiores chances de se tornarem abertas ao intercâmbio político criativo. Quiçá contribuíssem para o aumento da busca por “pessoas com conhecimentos práticos e que estejam dispostas a amparar o novato em sua aventura educacional” (1982, p.158). “Escolha”, talvez seja essa a palavra que represente melhor o que se quer dizer quando se sugere novos caminhos educativos. Na medida em que os educadores não são impostos, mas eleitos por cada um segundo as suas necessidades, os jovens podem valer-se da experiência de seus parceiros e confiar a sua educação ao mestre de sua escolha.

Em relação à segunda pergunta dissertativa apresentada no Quadro 2 que versa sobre as possibilidades de ensinar e aprender independentemente da cultura escolarizada foram obtidas as seguintes respostas:

1. Aulas práticas, ao ar livre, interativas, que abordassem temas interessantes aos alunos, professores entusiasmados com o que ensinam e sempre procurando novas formas de dar aula.
2. Telecursos, com as mesmas aulas, mas com o conforto de ser em casa.
3. Aulas dadas pela mãe. Assim a mãe pode acompanhar o aprendizado e compreender as dificuldades dos filhos.
4. Podíamos estudar em casa. Estudar sobre coisas que se vê na rua, principalmente as placas para aprender a ler.
5. Em casa com um professor particular, pois assim seria mais fácil.
6. Existem várias formas de ensinar fora da escola. Para o aluno se empolgar, eu acho que os professores deveriam ensinar da forma mais fácil e divertida do aluno aprender. Assim o professor se diverte com os alunos e eles não perdem a vontade de ensinar e nem de aprender.
7. Levando os alunos a espaços mais abertos ou variando os tipos de aula.
8. Acho que quando a gente aprende brincando a gente aprende mais. Ou quando o professor passa a matéria e você dá a aula sobre o assunto, também é uma forma de aprender.
9. O aprendizado com brincadeiras, pois iria descontraír a mente dos alunos.
10. Formas mais didáticas, com brincadeiras, etc.
11. Não existe lugar melhor que a escola. Ela é o melhor meio de ensino.
12. Os modos de ensino poderiam ser mais divertidos.
13. Aulas com slides, aulas nas quais os professores expliquem de maneira que todos entendam (e não só leiam a matéria), aulas nas quais os professores fizessem menos brincadeiras sem graça e explicassem mais, e aulas que motivem o aluno a aprender.
14. Mais interação professor aluno. Que as aulas sejam mais animadas e interessantes.
15. Os professores devem dar mais atenção aos alunos e ensiná-los bem.
16. A forma da escola está boa.
17. Talvez aplicativos, sites e blogs feitos pelos professores pudessem ajudar na aprendizagem, já que estamos cada vez mais próximos da internet. Recursos online sempre ajudam.

18. Em jogos e na internet. Porque tem gente que aprende melhor brincando e aprendendo ao mesmo tempo.
19. Em jogos educativos, livro, pesquisas, internet. Assim fica mais fácil aprender.
20. Olhando pela internet.
21. Virtualmente, pois os adolescentes e as crianças gostam mais de computador. Assim, eu acho que as coisas teriam mais animação.
22. A internet, pois ao mesmo tempo que ela serve à diversão, serve à aprendizagem.
23. Usar a tecnologia para usufruir de coisas boas.
24. Filmes, jogos escolares, quadro interativo, etc.
25. De nenhum jeito.
26. Nenhuma. Porque seria ruim.
27. Nenhuma. Pois a escola é única.

Dos trinta e dois adolescentes que responderam à segunda questão dissertativa cinco não souberam dizer que outras formas de ensinar e aprender poderiam substituir as que existem na escola de hoje.

Ao serem consultados sobre outras formas de ensinar e aprender, os demais adolescentes, que perfazem 27 do total, apresentaram argumentos que se orientavam:

- 1) à educação fora da escola. Como, por exemplo, aprender em casa.
- 2) às imagens técnicas. Como, por exemplo, aprender em jogos virtuais e sites na internet.
- 3) à educação na escola, porém, mais lúdica e divertida.

Abordaremos a seguir alguns aspectos relacionados a esses três itens e suas implicações.

No que concerne ao ensino e à aprendizagem fora do espaço escolar, as falas dos adolescentes tratam da possibilidade de aprender com outras pessoas (por exemplo: *Aulas dadas pela mãe. Assim*

*a mãe pode acompanhar o aprendizado e compreender as dificuldades dos filhos; Em casa com um professor particular).*

Compreendemos, como os adolescentes, que é necessário por parte do educador saber reconhecer as necessidades educativas do jovem em qualquer situação. No entanto, ao padronizar o ensino e estabelecer metas iguais para todos a escola obstrui a formação de determinados vínculos que seriam importantes à aprendizagem.

No que diz respeito ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, o currículo impessoal seguido pela escola dificulta e, podemos dizer, impede, que o professor esteja junto a eles em suas dificuldades. A falta de entusiasmo do professor pelo ensino também se relaciona à existência de um currículo que dita como, onde e quando se dará a situação pedagógica. Acreditamos que a não submissão de educadores e jovens a um currículo obrigatório ou à imposição de terem um diploma ou certificado seria importante para o processo educativo e mais, para a ampliação de relações convivenciais. Vê-se que uma educação regulada por formas de controle, aparentemente intransponíveis, cerceiam relações capazes de promover a aprendizagem.

Os adolescentes pesquisados sugerem outras formas de aprender que poderiam substituir as que existem na escola hoje, essas estariam relacionadas ao advento das imagens técnicas, como aprender em jogos virtuais e sites na internet (por exemplo: *Em jogos e na internet. Porque tem gente que aprende melhor brincando e aprendendo ao mesmo tempo; A internet, pois ao mesmo tempo que ela serve à diversão, serve à aprendizagem; Virtualmente, pois os adolescentes e as crianças gostam mais de computador).*

Os aparelhos utilizados como instrumentos carregam infinitas possibilidades, entre elas, tornar o ensino mais ativo ou mais lúdico. No entanto, seguindo de perto as reflexões de Flusser (2010), podemos pensar que os aparelhos não estão destinados simplesmente a facilitar o trabalho

educativo, seu destino relaciona-se mais com o que eles produzem. Por isso, a questão a ser colocada é maior do que simplesmente perguntar se eles servem à aprendizagem ou ao ensino; faz-se necessário compreender como eles funcionam.

O reconhecimento da realidade virtual e da forma como ela afeta a vida do homem se torna condição para a formação de jovens capazes de responder às necessidades apresentadas pela sociedade emergente que estruturou-se a partir do domínio das novas tecnologias de imagem. Para além das facilidades permitidas pelas novas tecnologias, é preciso que o educador busque compreender a postura assumida pelos jovens diante delas.

Por isso, simplificadaamente, pode-se dizer que, embora não haja como negar a revolução na forma de aprender provocada pelas tecnologias de informação e comunicação na sociedade contemporânea, nós, que nos propomos a educar, devemos nos comprometer com ações que sirvam a preservar o conhecimento produzido pela humanidade, como nunca foi feito antes, sob pena de assistirmos à desintegração da consciência histórica, caso se faça a opção por apenas brincar e se distrair na internet. Desprezando a capacidade humana de sintetizar informações e continuando a usá-las apenas em prol da diversão e do divertimento (Flusser, 2010).

Se por um lado a maioria dos adolescentes, 84,4 %, considerou que a escola não deve ser abolida; por outro lado, a maioria deles, 78,13 %, concordou com a sentença de que há cada vez mais alunos que não gostam da escola, o que parece indicar que embora eles afirmem ser a escola imprescindível para o seu futuro, também a enxergam como um espaço obrigatório e desconfortável de educação pelo qual têm que passar.

Os resultados citados são apresentados na Tabela 3, esta registra as semelhanças e diferenças nas concepções dos adolescentes sobre os alunos.



**Tabela 3** - Semelhanças e diferenças nas concepções dos adolescentes sobre os alunos.

<i>Tópicos</i>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Não sei dizer</b>	<b>Não respondeu</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<i>Há cada vez mais alunos que não gostam da escola</i>	6,25	78,12	15,63	-
<i>Não gostam de cumprir regras</i>	18,75	65,62	12,5	3,13
<i>Há alunos que confrontam, brigam, xingam e, às vezes, até batem no professor</i>	34,38	59,37	6,25	-
<i>Não gostam de usar uniformes</i>	28,13	59,37	12,5	-
<i>Não prestam atenção às aulas porque elas são tediosas</i>	31,25	43,75	21,87	3,13

Analisando os dados da Tabela 3, percebemos que, no que diz respeito à concepção de grande parte dos adolescentes pesquisados, mais de 50% deles, aspectos característicos da escolarização como a normatização e o uso do uniforme causam insatisfação nos alunos. 59,37 % apontam também que a violência física ou simbólica cometida por alunos contra professores tem sido prática comum no cotidiano escolar. Embora uma quantidade menor dos adolescentes tenha indicado que os alunos não prestam atenção às aulas porque elas são tediosas, esse número, 43,75%, é expressivo.

O *bullying*, tão presente nas discussões que tratam das relações entre alunos no espaço escolarizado, foi apontado por uma maioria significativa, 78,13%, dos adolescentes como sendo muito praticado na escola. Vale destacar que o *bullying* não é uma ação praticada apenas por alunos, entre alunos, mas professores também praticam *bullying*. Os adolescentes apontaram também a existência de

rituais característicos do espaço escolarizado. Entre eles: o excesso de regras, a uniformização, a padronização, o abuso do poder. Tais rituais ocorrem em maior ou menor grau em cada escola e intentam moldar o comportamento dos alunos. Esses elementos podem indicar que a escola reflete relações sociais que se dão para além dela.

Os resultados citados são apresentados na Tabela 4, esta registra as semelhanças e diferenças nas concepções dos adolescentes sobre a escola.

**Tabela 4** - Semelhanças e diferenças nas concepções dos adolescentes sobre a escola.

<i>Tópicos</i>	<b>Discordo</b> %	<b>Concordo</b> %	<b>Não sei dizer</b> %
<i>Há muito bullying</i>	9,37	78,13	12,5
<i>Há ênfase na uniformização e na padronização dos alunos</i>	21,87	65,63	12,5
<i>Há um excesso de tarefas impostas aos alunos</i>	28,13	59,37	12,5
<i>Nela o aluno é sobrecarregado</i>	34,37	50	15,63
<i>Não são levadas em conta as diferenças que existem entre os alunos</i>	21,87	46,87	31,25
<i>Não são levadas em conta as condições específicas de cada aluno</i>	25	46,87	28,13
<i>Nela ocorre abuso de poder por parte dos professores</i>	34,37	43,75	21,87
<i>Não é considerado o direito do aluno ao lazer</i>	50	34,37	15,63
<i>Ocupa muito o tempo do aluno</i>	56,25	31,25	12,5
<i>Há excesso de regras</i>	65,63	28,12	6,25

Ao revelarem suas concepções sobre os professores, a maioria dos adolescentes apontou haver relação entre o interesse deles pela atividade do ensino e o interesse dos alunos em aprender. Também apontaram relação entre a qualidade das aulas e o interesse dos professores por suas atividades, visto que 87,5 % dos adolescentes concordaram com essas duas primeiras sentenças apresentadas no quadro. Mais de 50% dos adolescentes concordaram que os professores abusam

do poder quando humilham, “zoam” ou agridem verbalmente os alunos, fato que pode gerar rebeldia. Professores punem os alunos que não fazem os deveres e sobrecarregam os alunos com tarefas; não têm compromisso com suas atividades.

Percebemos que 62,5% dos adolescentes consideraram que nas escolas públicas há cada vez mais professores que faltam. Tal dado merece destaque visto que 59% dos adolescentes estudavam em escolas públicas e 41% estudavam em escolas particulares. O que pode indicar uma suposta reprodução, por parte dos adolescentes, de falas que expressam uma visão estereotipada dos tipos de escola como, por exemplo, as que sugerem que nas escolas particulares os professores estão sempre presentes e os alunos têm mais aulas, e que nas escolas públicas os professores faltam e os alunos ficam sem aulas. Essa categorização das escolas em dois grupos fortalece, por exemplo, a falsa crença de que a quantidade de ensino é diretamente proporcional à qualidade do ensino. Como mostram os dados apresentados na Tabela 5.

**Tabela 5** - Semelhanças e diferenças nas concepções dos adolescentes sobre os professores.

<i>Tópicos</i>	<b>Discordo</b> %	<b>Concordo</b> %	<b>Não sei dizer</b> %	<b>Não respondeu</b> %
<i>A falta de interesse pelas suas atividades gera aulas tediosas</i>	6,25	87,5	6,25	-
<i>Se demonstram interesse e têm compromisso com sua atividade, acabam despertando o interesse do aluno</i>	3,13	87,5	9,37	-
<i>Abusam do poder quando humilham o aluno</i>	15,63	84,37	-	-
<i>Punem os alunos que não fazem os deveres</i>	6,25	75	18,75	-
<i>Abusam do poder quando agridem verbalmente o aluno</i>	21,87	65,63	12,5	-

<i>Nas escolas públicas há cada vez mais professores que faltam às aulas</i>	18,75	62,5	18,75	-
<i>Não demonstram paciência com os alunos</i>	25	59,37	15,63	-
<i>Há professores que não têm compromisso com suas atividades</i>	34,38	59,37	6,25	-
<i>Abusam do poder quando “zoam” o aluno</i>	31,25	56,25	12,5	-
<i>Cumprem sua função mais por obrigação do que por vontade própria</i>	18,75	56,25	25	-
<i>Sobrecarregam os alunos</i>	18,75	56,25	21,87	3,13
<i>O abuso de poder por parte deles pode levar o aluno à rebeldia</i>	25	53,13	21,87	-
<i>Abusam do poder quando demonstram impaciência com os alunos</i>	31,25	53,13	15,63	-
<i>Não levam em conta que os alunos são diferentes entre si</i>	46,87	46,87	6,25	-
<i>Não auxiliam os alunos que apresentam mais dificuldades nos estudos</i>	59,37	34,38	6,25	-
<i>Não incentivam atividades colaborativas entre os alunos</i>	46,87	31,25	21,87	-
<i>Se a maioria não tem vontade de lecionar, não há razão para existirem as escolas.</i>	50	25	21,87	3,13
<i>É dever dos professores fazer o aluno gostar da escola</i>	62,5	21,87	15,63	-
<i>A maioria dos professores não têm vontade de lecionar</i>	68,75	18,75	12,5	-

A compreensão da imprescindibilidade da intervenção do adulto no processo de ensino aparece na fala dos adolescentes quando eles indicam haver uma relação muito próxima entre o desinteresse e o descompromisso do professor com o processo educativo e o desinteresse dos alunos. No entanto, a maioria dos adolescentes afirma que os professores teriam vontade de lecionar. O que, a princípio, poderia parecer contraditório, permite uma análise mais aprofundada. Silva e Tunes realizaram um trabalho de pesquisa em que, por meio de relatos verbais, procuravam investigar se os professores

dissociavam o ensinar do aprender. Os resultados mostraram que falhas no sistema de ensino (tais como: salas cheias de alunos e a grande quantidade de conteúdo a cumprir por disciplina) impediam que os professores atendessem às necessidades do aluno em sala de aula; tais falhas seriam determinantes para a sua passividade e a sua atividade em relação ao conhecimento. As respostas dos adolescentes, assim como a fala dos professores no estudo de Silva e Tunes, remetem-nos à ideia de que alguns problemas nas relações entre professores e alunos não têm origem na apatia do aluno ou na ausência de interesse do professor, mas são produtos de múltiplas determinações, “forjam-se segundo a estrutura social da qual brotam e moldam-se conforme a possibilidade concreta de participação dos atores nessa estrutura” (1998, p.97). Não podemos nos submeter a um sistema que controla o que devemos fazer, quando devemos fazer e como devemos fazer. Não há sistema que possa nos impedir de pensar e de criar interesses compartilhados. Qualquer ação no sentido de tornar as relações humanas convivenciais, no sentido conferido por Illich à essa expressão, é educativa.

## **Considerações finais**

O objetivo desta pesquisa foi investigar o que pensam os adolescentes das séries finais do Ensino Fundamental a respeito da escolarização.

Optamos por priorizar o pensamento de Illich no que concerne à escolarização em função da radicalidade com que o autor analisa e critica a instituição escolar.

Inicialmente buscamos saber de onde viemos no que diz respeito à história da instituição escolar. Esta pergunta alude à sua materialidade. A escola é uma instituição histórica, fruto de um processo social e cultural coletivo e, por isso, carregada de intencionalidades. Com base nos resultados que obtivemos, podemos dizer que, os participantes de nossa pesquisa entendem que a forma escolar de educação é mais do que uma simples convenção social, ela é calcada no desejo de ordem e hierarquia característicos da sociedade ocidental. Embora esses adolescentes tenham legitimado a escola como espaço educativo, eles também afirmaram que não gostam da escola, pois nela há punições, abuso de poder, violência, excesso de regras e tarefas, uniformização, padronização, entre outras práticas. Isso sugere que a crença de que a escola é necessária não anula suas contradições internas e, nem tampouco, o desagrado dos adolescentes que a frequentam.

O que nos remete à segunda pergunta feita, que versa sobre onde estamos. O consumo progressivo de conhecimentos com vias a ascender socialmente é o fundamento do processo de escolarização. Ao analisar a fala dos adolescentes podemos pensar que ainda não nos libertamos desse processo alienante. Eles, em geral, julgaram a escola como promotora de garantias de emprego e, alguns evidenciaram, de conseqüente melhoria na qualidade de vida. Uma decorrência disso é que o ensino

e a aprendizagem ficam condicionados à existência da instituição escolar que fornece o capital humano que o mercado de trabalho necessita.

Isso nos obriga a pensar nos conflitos de poder que perpassam o ambiente escolar e como nós, os atores da escola, temos reagido ao nos confrontar com os desafios impostos por uma sociedade em acelerada transformação. Afinal, para onde vamos? Nossa pesquisa não teve condições de abarcar a complexidade e as diversas variáveis implicadas nessa questão. Talvez nossa contribuição aqui tenha se dado no sentido de verificar na fala dos adolescentes as perguntas que os alunos acreditam que a escola possa responder.

As afirmações de Illich sobre os fins da escola na era escolástica, a saber, ensinar os conhecimentos que servissem à conformação dos jovens às necessidades impostas pela cultura letrada tanto quanto sobre os fins da escola na modernidade, a saber, colocar os conhecimentos escolares a serviço da sociedade do consumo, aliados ao pensamento dos adolescentes pesquisados sobre a escolarização e tudo que a envolve, nos impelem a pensar para onde vamos e no que seria necessário manter quando falamos em educação de jovens.

A instituição escolar carrega os significados que lhe foram atribuídos ao longo do tempo e, nesse sentido, a escola não é neutra, ao contrário, nela estão presentes diversos mecanismos de controle. Por outro lado, por ser uma instituição constituída por e de pessoas ela é dinâmica e aberta o que lhe confere plasticidade. Os dados coletados nesta pesquisa apontam a necessidade de uma discussão sobre a crise da escola em outras bases. O foco das pesquisas poderia recair sobre formas diferenciadas de abordar o currículo e como estas se concretizam nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nas relações entre professores e alunos e entre escola e sociedade. De forma

sintética, olhar a escola pelas lentes da própria cultura escolar. Os limites de nossa pesquisa, porém, nos impedem por hora de avançar nesse sentido.

Iniciamos esta pesquisa perguntando: Para que ficar, mas para onde ir? E fomos levados a pensar na urgência de nós, educadores, assumirmos nosso quinhão de responsabilidade pelo mundo comum a todos nós.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. S. *Educação em Hannah Arendt - Entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CÉSAR, M. R. A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educ. Pesqui.* [on line]. 2010, vol. 36, n. 3 [citado 2015-02-12], pp. 823-837. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000300012>>

FACCI, M.G.D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação dos conceitos. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. In: \_\_\_\_\_. (Org.) Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 123 – 148.

FLUSSER, V. Textos de Vilém Flusser. *Do ensino*. Rio de Janeiro: Vilém Flusser. 2008 out. Disponível em: <<http://textosdevilemflusser.blogspot.com.br/2008/08/do-ensino.html>> Acesso em: 10/01/2015.

\_\_\_\_\_. *O universo das imagens técnicas – Elogio da superficialidade*. São Paulo: Annablume, 2010.

*Hugo de S. Vitor (1096-1141): Sermones Centum, tradução portuguesa*. Disponível em: <<http://www.microbookstudio.org/ebooks.htm>> Acesso em 09/09/2014.

ILLICH, I. *En El Viñedo Del Texto: Etología de la lectura: un comentario al “Didascalicon” de Hugo de San Víctor*. Mexico: Fondo de La cultura economica, 2002.

\_\_\_\_\_. *La convivencialidad*. Mexico: Otopec Morels, 1978. Disponível em: <<http://www.ivanillich.org.mx/convivencial.pdf>> Acesso em 30/08/2014.

\_\_\_\_\_. *Sociedade sem escolas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

MARTINS, L. M. Aspectos teórico-metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-histórica vigotskiana do construtivismo piagetiano. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. In: \_\_\_\_\_. (Org.) Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010, p.49-61.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: Uma questão pública*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013.

NASCIMENTO, C.F.H.T.F. A enxada, o foguete e a escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011, p. 147-154.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. In: \_\_\_\_\_. (Org.) Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 3-26.

PAULA, R. M. *Crise da pessoa e a crise da educação: um estudo na perspectiva personalista de Emmanuel Mounier*. Curitiba, PR: CRV, 2012.

PIETRO, L.O.D. Desescolarização ou escolarização da sociedade? Desafios e perspectivas à educação, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91061/260131.pdf?sequence=> Acesso em: 05/01/2015.

POSTMAN, N. *O fim da educação: Redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro: Grafhia, 2002.

RAAD, I. L. F.; XIMENES, P. A deficiência como mercadoria. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011, p. 97-117.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. 11a. ed. Campinas, SP: Autores Associados Ltda, 2011.

SILVA, E. G.; TUNES, E. *Abolindo mocinhos e bandidos: o professor, o ensinar e o aprender*. Brasília: Editora UnB, 1999.

TUNES, E. É necessária a crítica radical à escola? In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011, p. 9-13.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. Dois sentidos do aprender. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *A complexidade da aprendizagem – Destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, p. 11-29.

TUNES, E.; PEDROZA, L. P. O silêncio ou a profanação do outro. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011, p. 15 – 29.

## APÊNDICE A – Transcrição da discussão sobre a extinção da escola

Nota de voz: 27

Duração: 8'50''

- 50'' Pesquisadora: Primeiro eu gostaria que vocês discutissem como é que vocês irão fazer essa propaganda.
- 56'' Joana: Ai...
- 58'' Paulo: O que é que a gente vai falar?
- 1'01'' Joana: Ai... Ah eu acho que a gente pode falar... Ah, sim! A gente pode falar do...*bulling*, que o *bulling* ocorre nas escolas, por isso devia acabar, porque podia falar...
- 1'12'' Ludmila: A maioria...
- 1'13'' Joana: 90% do *bulling*...
- 1'17'' Ludmila: Acontece nas escolas. É.
- 1'18'' Paulo: A gente podia falar das regras também, porque tipo, a gente pode falar, porque a maioria dos alunos não gosta de seguir as regras. Tipo, ah, eu vou ter que ir pra a escola... E a pessoa não vai querer ir pra escola que nem todo mundo. A gente não é igual, então a gente não precisa vestir a mesma roupa.
- 1'34'' Joana: Meio um padrão né?
- 1'38'' Ludmila: E.... também...

- 1'40'' Paulo: Como tudo na escola a gente tem que, sei lá, usar uma roupa por causa que...
- 1'43'' Ludmila: O.... A.... O abuso. O...
- 1'49'' Paulo: Ah! O abuso do poder?
- 1'49'' Ludmila: É.
- 1'50'' Paulo: O professor, às vezes, ele, invés dele só chamar atenção do aluno, no caso, sei lá...e esquecer de fazer um dever, ele, sei lá, acaba zoando o aluno.
- 2' Ludmila: Agredindo verbalmente...
- 2'1'' Paulo: Ou até humilhando ele, o que pode, sei lá, fazer o garoto sofrer o próprio *bulling*.
- 2'9'' Joana: É. Ixe! Vamos pensar...
- 2'11'' Ludmila: E às vezes, também, quando os alunos estão fazendo *bulling* com a professora, invés do professor prot.... é.... defender as pessoas, ele acaba entrando...
- 2' 22'' Paulo: Contribuindo
- 2' 23'' Ludmila: No... É.
- 2'28'' Paulo: Podia falar também do...
- 2' 32'' Joana: Ah, que, que acho que, os professores não deviam ficar... porque tem muito professor que quando a gente quer tirar uma dúvida, a gente... a gente fica com vergonha, às vezes, por que o professor...

- 2'35'' Paulo: Fica bravo.
- 2'40'' Joana: Não tem muita paciência com a gente.
- 2'44'' Paulo: De auxiliar...
- 2' 45'' Joana: Quando a gente não entende. Ele devia entender um pouco a gente. Ele, está vendo aquela matéria pela milésima vez, a gente tá vendo pela primeira vez.
- 2'50'' Paulo: É, ele podia ajudar os que têm mais dificuldade.
- 2' 54'' Joana: É, dar mais auxílio, não ficar...
- 2' 56'' Paulo: Cada um tem uma vida diferente pra viver.
- 2'58'' Joana: Não ficar... impaciente com a pessoa.
- 3'2'' Joana: É, cada um tem, porque, acaba sobrecarregando o aluno.
- 3'4'' Paulo: Ou alguma coisa assim.
- 3'41'' Joana: É... É, também tem o, o ... o excesso, que... que... entra, acaba entrando nisso. O excesso... O professor acaba não pensando no, no, nos alunos e acaba passando muito dever, ou dando várias provas em um só dia, em um dia só...
- 3' 43'' Paulo: O aluno teve cinco ou seis aulas por dia e todo professor...
- 3' 43'' Joana: Cada professor passa seis páginas, aí fica...
- 3' 44'' Paulo: Cinco páginas do dever inteiras. Aí o aluno não tem tempo. O aluno precisa também de tempo pra, sei lá, brincar, ter, deve ter tempo pra fazer as coisas de casa...

- 3' 45'' Joana: Porque, acho que, assim como a gente tem os nossos deveres a gente também tem...
- 3'47'' Ludmila: Os nossos direitos.
- 3'49'' Joana: Os nossos direitos. A gente... Assim como a gente tem que estudar, a gente também tem que ter tempo pra...
- 3'55'' Ludmila: Lazer.
- 3'56'' Joana: Lazer, é. Pra gente se divertir também. Não só ficar...
- 4' Paulo: E aí o professor ainda nos pune quando a gente não faz o dever.
- 4'07'' Joana: Ele não pensa que a gente...
- 4'08'' Ludmila: Mora longe.
- 4'09'' Paulo: Ele podia perguntar: Ah, o que que está acontecendo? Ter um interesse maior pela nossa...
- 4' 20'' Joana: É o professor não pensa no fato. É... Nos contras, tipo, não pensa que tem um aluno que mora muito longe, tem um aluno que, na verdade a gente tem as nossas obrigações em casa também. A gente não tem só...
- 4' 29'' Paulo: Então, primeiro foi qual? Foi o *bulling*, né?
- 4'39'' Ludmila: Hurum. O abuso do poder... do professor.
- 4'45'' Joana: Regras. As regras.
- 4'46'' Paulo: Regras. Quando o professor extrapola né? Ele...

- 4'48'' Joana: Abusa do poder.
- 4'49'' Paulo: Abusa do poder.
- 4'51 Joana: Também teve...
- 4'53 Ludmila: Também pode falar ...
- 4'55 Paulo: Ah é!
- 4'58 Ludmila: Dos uniformes. Que vai todo mundo igual.
- 5' Paulo: Não, eu acho que isso tá lá nas regras também. Uma coisa que eu acho também é quando o aluno... que tem umas vezes quando o aluno já é mais velho, ou até mesmo na, quando ele tá fazendo faculdade, ele tende a responder o professor.
- 5' 10'' Ludmila: A rebeldia.
- 5' 15'' Paulo: A rebeldia. Eles podem... tem, cada vez tem mais caso de aluno do médio, esses alunos mais velhos, brigando, às vezes batendo no professor e também tem aluno xingando e confrontando o professor. O que também acontece por causa do abuso do professor.
- 5' 35'' Paulo: Então, bota um do lado do outro já (se referindo às anotações).
- 5' 45'' Paulo: Então, que mais?
- 5'46'' Joana: Hummm...
- 5'50'' Ludmila: A coisa do dever, né?
- 5'53'' Joana: É, que o professor sobrecarrega o aluno e acaba...

- 6'07'' Paulo: É que o professor podia entender... que o aluno tem as suas coisas...
- 6'13'' Joana: Hummm Também... Tem, é ... que o professor devia incentivar mais os alunos que têm mais facilidade com a matéria, ele devia incentivar esses alunos a ajudarem os que têm mais dificuldade. Que aí tem muito, tem muito colégio que tem... tem a meta de, de ficar com 0 por cento de... de pessoas que ficam de recuperação. Então, pra isso acontecer, acho, os professores podiam incentivar mais os alunos com facilidade a ensinarem os com mais dificuldade. Isso é, é ruim no colégio, o professor... Tá indo mais pela obrigação do que... por, pela própria vontade de dar aula, porque...
- 6' 55'' Paulo: Sem contar também o negócio da vontade do professor. Pode ver que no negócio... Na maioria das escolas públicas, cada vez mais os professores estão faltando ou, por outro motivo, eles não veem que os seus alunos também querem educação. A maioria. Então, a escola pública o aluno, às vezes, anda, sei lá, o aluno mora longe e anda de ônibus, pega dois ônibus diferentes para chegar, e quando chega...
- 7' 2'' Ludmila: Os professores não estão lá.
- 7' 25'' Paulo: Não tem professor.
- 7' 28'' Joana: É, exatamente. Falta de compromisso, de alguns professores.
- 7' 3'' Paulo: O aluno está com vontade...
- 7' 35'' Joana: É, é, é muito ruim isso, às vezes. Preju...



- 7' 37'' Joana: Às vezes não, prejudica muito o aluno. Porque... quando o professor tem a vontade de dar aula, acaba que a gente tem vontade também de prestar atenção no que ele fala por que ... se ele sabe falar bem, se ele... ele acaba despertando o interesse do aluno. Se ele, se ele vai lá só pra, porque...
- 7'56'' Paulo: Ele vai ganhar o dinheiro dele?
- 7'58'' Joana: É, exatamente.
- 7' 59'' Paulo: Ou então ele tá lá só para ganhar o salário dele.... O aluno não dá. Ele vai lá, passa dez quadros de dever...
- 8'04'' Joana: O aluno vai, pega o celular... faz qualquer coisa, menos prestar atenção.
- 8'07'' Paulo: O professor... o dever do professor é fazer o professor (o aluno) gostar da escola. Só que acontece que... Pergunta pra qualquer aluno, nenhum vai falar que quer ir na escola. Cada vez mais as pessoas não tão gostando da escola. Por ca... Por quê? Por causa do *bulling*, das regras, do professor que às vezes abusa e da quantidade de dever que é um dos piores daqui. O aluno vai para a escola, trabalha seis horas, pra chegar em casa e não poder ver uma tv ou deitar? Só pra relaxar? Dormir tarde e acordar cedo pra fazer o dever?
- 8' 50'' Joana: Acho que, é isso.

## APÊNDICE B – Degração do vídeo sobre a extinção da escola

Tempo de gravação: 1' 42''

6'' – 28'' Paulo:

Boa tarde!

Estamos aqui para apresentar um projeto que tem como objetivo abolir a escola.

Vamos mostrar aqui os motivos disso.

O abuso do poder do professor.

O professor, muitas vezes, em vez de, simplesmente advertir um aluno de um erro.

Ele abusa do poder humilhando e o agredindo com palavras o que leva à rebeldia de muitos alunos.

32'' – 43'' Ludmila:

Um dos fatores mais importantes para as escolas acabarem é o bullying causado, na maioria das vezes, nas escolas.

Os alunos não se sentem muito bem seguindo... muitas regras e usando as mesmas roupas que os outros

48'' – 1' 35'' Joana:

A escola é... ocupa muito tempo da vida do aluno e acaba sobrecarregando-o.

É... muitas vezes, não pensa nas condições do aluno

Se ele mora longe, ...

Que ele também tem suas obrigações em casa,

E ele também tem que ter os seus direitos,

O seu direito de lazer.

Não... os alunos não recebem incentivos, os com mais facilidade a ensinarem os com mais dificuldade. Muitas vezes, levando à reprovação

A maioria dos professores não têm a vontade de lecionar

O que acaba deixando a aula tediosa e acaba...

Com que os alunos não têm vontade de prestar atenção

Acaba que eles mexem muito no celular

Conversam...

Então, se os professores não têm vontade de ensinar, não tem pra que termos escolas, vamos acabar com as escolas!

**APÊNDICE C – Transcrição da discussão sobre um novo espaço educativo**

Nota de voz: 50

Duração: 9'54''

- 1'' Pesquisadora: Bom, então vocês filmaram os motivos pelos quais a escola iria ter que terminar. Agora vocês vão discutir o que caracterizaria um novo espaço educativo e fazer um vídeo para apresentar às pessoas esse espaço.
- 19'' Joana: Quantos minutos?
- 21'' Pesquisadora: A filmagem?
- 22'' Joana: É. Final.
- 23'' Pesquisadora: A mesma coisa da outra. Um minuto e meio, no máximo. Tá bom?
- 27'' Joana: Tá bom. É...
- 29'' Paulo: Olha, eu acho que prá... a gente poder... continuar educando as crianças e os ... jovens, a gente poderia usar uma coisa que já tá sendo muito... comum hoje em dia, que é o.... Qual é o nome? É o uso do computador. A gente poderia fazer... como é que se diz? Vídeo aulas...
- 50'' Ludmila: Slides.
- 52'' Paulo: Slides... Tem diversas maneiras de ensinar alguém pelo computador.

- 56'' Joana: É. Também tem...
- 57'' Paulo: Eu acho que isso iria servir bem.
- 1' Joana: Estudo à distância também. O estudante pega os livros e estuda, à distância. E você acha o que Ludmila?
- 1'13'' Ludmila: E também deveria ter aulas particulares.
- 1'16'' Paulo: É uma boa ideia. Chamar os professores pra...
- 1'19'' Joana: Sem existir a escola, né?
- 1'22'' Paulo: É, aulas particulares, teriam pras pessoas... Chamariam os professores... pras suas próprias casas. Que também ia...
- 1'31'' Joana: Bem comum hoje em dia, também né?
- 1'34 Paulo: É. E eles só convivem com isso na escola. Como regras...
- 1'38'' Ludmila: *Bulling...*
- 1'39'' Joana: Uniformes...
- 1'39'' Paulo: Uniformes.
- 1'41'' Paulo: Não teria grosseria, teria que ter respeito ao professor.
- 1'44'' Joana: Exatamente. É, acho que é isso.
- 1'46'' Paulo: É isso, temos três maneiras de... modos, de ensinar as crianças, né? Então acho que isso é uma boa.
- 1' 54'' Joana: Então agora nós podemos anotar. Vamo anotar aqui. Anotar o quê?

- 2'01'' Paulo: Modo de ensino virtual...
- 2'03'' Joana: Que mais? Aulas particulares...
- 2' 05'' Paulo: Que seria... seria como se fosse dirigido por um livro, né? O livro mostra suas próprias instruções.
- 2'13'' Joana: Distância, aulas particulares... E o seu era qual?
- 2'20'' Joana: Virtualmente.
- 2'22'' Ludmila: Virtual.
- 2'24'' Joana: Hum. A gente... Agora a gente tem que ensaiar como que a gente vai fazer a filmagem. Que que a gente vai falar? Um minuto e meio falando.
- 2'34'' Joana: Então, mas a gente tem que decidir qual é o ideal.
- 2'38'' Paulo: Então, pra... Eu acho que pra atender as necessidades de todo mundo, dos...
- 2' 43'' Joana: Mais carentes...
- 2'44'' Paulo: É... carentes não. Dos excluídos sociais... Eu acho que a gente poderia ... tem que entrar num consenso pra... pra... Qual é o nome? Pra gente saber qual o melhor meio...
- 2' 58'' Joana: Chegar num ...
- 2' 59'' Paulo: Consenso.
- 3' Joana: Ponto comum.
- 3' 04'' Paulo: Pra que todos sejam beneficiados. Pra que todos, todos, consigam ter isso.

- 3'06'' Joana: Aulas particulares não. Eu acho que não.
- 3'10 Paulo: Aulas particulares o bom é que ele vai, vai manter a figura do professor. Mas acho que vai ter, que vai num, num.... num tem tanto professor.
- 3'19'' Joana: Exatamente. Então vamo eliminar aulas particulares. Podia ser, virtualmente, ou...
- 3'25'' Paulo: Se bem que eu acho que o bom também seria a tv. Só que o problema da escola, dá aula na tv é que não tem como o aluno tirar sua própria dúvida.
- 3'38'' Joana: Hum, virtualmente tem. Manda, manda, é virtualmente é o ideal porque... um professor pode botar um vídeo e milhares de pessoas ver. E que nem... não vai causar a falta de professor porque se fosse aulas particulares ia ter, né? Ia faltar professor. Porque um professor dá aula para trinta alunos. Agora, um professor pode fazer um vídeo pra...
- 4'02'' Paulo: Milhares.
- 4'03'' Joana: É.
- 4'07'' Paulo: Então, aí... e os alunos também teriam como...
- 4'11'' Joana: Mandar suas dúvidas por mensagem, né?
- 4'12'' Ludmila e Paulo: É.
- 4'13'' Joana: Enviar suas dúvidas... Distância não, né? Distância não.
- 4'16 Paulo: Distância eu não entendi direito. Acho que é o quê? Um livro que se auto explicaria?

- 4'23'' Joana: É. Eu acho que sim. Estudo à distância. Nunca ouviu falar?
- 4'26'' Paulo: Não.
- 4' 34'' Ludmila: Mas também, é que o ... que o.... o virtual, ele também evita o bulling, as regras, os uniformes ...
- 4' 34'' (Risadas)
- 4' 39'' Joana: É, e também ...
- 4'40'' Paulo: É na verdade, isso, não é tão ... Isso é até um ponto bom que ... Então eu acho que pra gente o melhor seria o virtual
- 4'49'' Joana: É, então... Então agora vamos discutir as características, né? Do ahh... É.
- 4' 57'' Paulo: Como seria o ensino virtual.
- 4'58'' Joana: Eu acho que... Poderia ter....
- 5' Paulo: Eu acho que, principalmente, o ensino virtual.
- 5'01'' Joana: Vídeo aulas virtuais, né? Pra ensinar. Uma característica.
- 5' 05'' Paulo: O principal seria um site. Que ... eu acho que o governo produzi ... disponibilizaria um site pra ... como é que se diz?
- 5' 12'' Joana: É um site
- 5' 18'' Paulo: É, teria um site oficial .... E nesse site teria o quê? Slides, vídeos, explicações por escrito, exemplos ...
- 5'25'' Joana: É, vamos pensar em mais características aqui. É ...
- 5' 29'' Ludmila: Também poderia ter jogos educativos ...



- 5'32'' Joana: É, pra aprender com mais facilidade pra ...
- 5'33 Paulo: Pra menores, pra estudar ... E também teria que ter uma sessão especial, pra caso, pra pessoas com deficiência...
- 5'41'' Joana: Exatamente. Porque aí ia acabar com todos os colégios...
- 5'44'' Paulo: Autismo...
- 5'46'' Joana: Aí devia ter os tópicos lá, né? Cada ...
- 5' 48'' Paulo: É ... E tinha que ser bem fácil pros pais botarem seus filhos, os filhos aprenderem ...
- 5' 55'' Joana: Aí também teria uma, tipo, uma agendinha lá, que ... que ... Botaria os deveres de ca... Os deveres ... porque, porque ... pra gente exercitar, né? Aí eles falam em que lugar do site, tal, essas coisas...
- 6' Paulo: É. Poderia ter algumas notificações que avisam o dever, jogos educativos, tópicos e um monte de meios diferentes de ensino, né?
- 6' 20'' Joana: Hunrun (concordando).
- 6'22'' Paulo: Fitas, vídeos, slides, ... E o bom que seria que a gente não precisaria de tanto trabalho, pois ... isso ia ajudar todo mundo, então ... alguns professores conseguiria, conseguiriam ...
- 6' 37'' Joana: Vamo então agora ... o que que a gente já falou até agora? A gente decidiu que seria virtualmente, que teria jogos educativos, vídeo aulas, slides, notificações dos deveres, né? E ... e uma parte especial pra ... pessoas com deficiência.
- 6' 51'' Paulo: Maiores. Dificuldades maiores.

- 6' 53'' Joana: É, dificuldade maior. Ainda tem um monte de coisa que a gente falou.
- 6' 56'' Ludmila: Poderia também ter uma agenda ... Tipo pra ...
- 6' 58'' Joana: Já falei.
- 6' 59 Ludmila: Ca ... Calma!
- 7' Ludmila: Cada dia, é ... vai tipo ser uma aula. Tipo, uma de ciências, outra de matemática ...
- 7' 07'' Paulo: Eu acho que também seria ...
- 7' 08'' Joana: Oral ... É ... Não precisa disso não.
- 7' 10'' Paulo: Isso não é tão crucial por que ...
- 7' 12'' Joana: A pessoa pode fazer vários vídeos e a pessoa assiste na hora que quer ... aprender primeiro isso, depois aquilo, por exemplo ...
- 7' 17'' Paulo: Poderia ter prova também.
- 7' 20'' Joana: É, provas virtuais, né?
- 7' 23'' Paulo: É, provas. Seriam o quê? Bimestrais?
- 7' 29'' Joana: É provas ...
- 7' 30'' Paulo: Que juntaria com os deveres, né?
- 7' 31'' Joana: Só que...
- 7' 3'' Ludmila: Poderiam ser trimestrais.

- 7'34'' Joana: O que impede dele ... olhar em outros lugares?
- 7'35'' Paulo: A ... É ... isso aí é fácil ... Hoje em dia é só ... Em vários lugares é só você botar o ... você ficar vigiando. Tem ... Já existem pro ... programas que impedem você ... a ... é só a gente ... enquanto o aluno tiver fazendo a prova, a gente monitorar o computador deles ... pra ele só ter ... uma mesmo ...
- 7'59'' Joana: Não poder sair daquela página, né?
- 8'01'' Paulo: É. Não poder abrir outra página. Que o ajudaria a colar ou a fazer alguma outra coisa.
- 8'09'' Joana: É, é. Então, prova, com esse ... com esse ... dessa forma ... que mais? Poderia ...
- 8'16'' Paulo: Aí teria que ter o quê? As provas supervisio ... supervisionadas, pelo computador ...
- 8'20'' Joana: Isso, provas.
- 8'23'' Paulo: E ... eu acho ... que isso tá bom.
- 8'28'' Paulo: O quê? Algum outro detalhe crucial que a gente precisa?
- 8'29'' Joana: Não, tem ... tem seis. Cada um pode falar dois tópicos.
- 8'34'' Paulo: Ah, na ... entrevista ... final né?
- 8:37'' Joana: Eu quero falar de jogos educativos.
- 8'38'' Ludmila: Ah não!
- 8'40'' Paulo: Eu quero falar dos meios de explicar. De explicação.

- 8' 45'' Joana: Vídeio aulas e slides. Tá. Eu acho melhor tu falar de provas supervisionadas, que eu não sei explicar isso.
- 8'54'' Paulo: Ah tá. Então tá. Então eu posso falar do ... das provas supervisionadas ...
- 8' 58'' Joana: E da parte para os deficientes. Pode ser? Que a Ludmila fica com o mais fácil.
- 9' Paulo: E da parte para os deficientes.
- 9'04'' Ludmila: E com que que eu fico?

**APÊNDICE D – Degração do vídeo sobre um novo espaço educativo**

Tempo de gravação: 1'08''

2'' – 7' Joana:

Bom dia senhoras e senhores!

Estamos aqui para informar do nosso novo espaço educativo que será virtual.

9'' – 16' Ludmila:

Nesse novo espaço terá vídeo aulas e slides, que facilitarão o aprendizado.

Os vídeos terão diversas matérias.

E os alunos poderão vê-lo na hora que quiserem.

20'' – 37'' Joana:

Terão...Terá também jogos educativos para facilitar o aprendizado daquele aluno que tem mais dificuldade.

No site, teremos também... É... uma parte especial para aqueles que possuem uma certa deficiência na própria matéria. Ou para aqueles que possuem uma deficiência... mental

39'' – 52'' Paulo:

O site proporcionará, também... deveres de casa que deverão ser cumpridos num pequeno prazo.

Os deveres de casa terão uma nota e esta nota está somada à da prova bimestral.

A prova bimestral terá um sistema que impedirá o uso de meios ilícitos ou fraudulentos pra sua execução.

1'01'' – 1' 06'' Joana:

Este novo espaço educativo será implantado dentro de trinta dias. Tenham um bom dia, senhoras e senhores.

9'05'' Joana:

Você ficou cum... Eu vou ... Eu fiquei com jogos educativos e notificações de dever. Cê vai só falar os meios das pessoas aprenderem. Que vai ser as vídeo-aulas, vídeo-aulas ... Uai, véi, você tem que falar! Que vai ... Que ... por exemplo, o professor pode fazer vários vídeos, que ... um de cada matéria ... a pessoa pode assistir ... na hora e na ordem que ela quiser, entendeu?

9' 27'' Paulo:

E eu falaria que... Na verdade se sabe, sabe o que eu acho melhor eu falar? Eu acho melhor eu falar de notificação de dever e prova, que eles têm mais a ver ... Que eu poderia falar... Os alunos ...

9' 39'' Joana:

Mas eu não sei explicar esses dos deficientes...

9'42 Paulo: A área especial para deficientes seria e teria uma, uma, uma, uma área especial do site que seria destinada a todos com diversas deficiências...

9'50'' Joana: Tá, tá... Eu vou falar isso.

9'52'' Paulo: Aí eu falaria o quê?

9'54'' Joana: Vamos treinar...

**APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado intitulada: Educação escolarizada: o que pensam os adolescentes? E gostaríamos de contar com a sua colaboração permitindo que seu filho (a) responda a um questionário composto por trinta e cinco sentenças, com as seguintes opções de resposta: concordo, discordo e não sei dizer; e duas questões dissertativas as quais versam sobre a instituição escolar, o ensinar e o aprender. Ressaltamos que será mantido o sigilo do nome do seu filho (a), além de outros cuidados que regem a ética profissional relacionada às pesquisas com seres humanos. Caso aceite a participação de seu filho (a) nessa pesquisa, assine este termo no local abaixo reservado. Agradecemos antecipadamente a sua valorosa contribuição para a realização dessa pesquisa.

Atenciosamente,

---

Milena Pimenta de Souza - mestranda na Universidade de Brasília

Matrícula 130050440

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Órgão emissor: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Endereço eletrônico (caso queira receber o resultado da pesquisa):

---