



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

José Messias Eiterer Souza

ESCOLA! CUIDADO CRIANÇAS:
o cotidiano escolar e as (im)possibilidades de educação libertadora

Brasília
2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

José Messias Eiterer Souza

ESCOLA! CUIDADO CRIANÇAS:

o cotidiano escolar e as (im)possibilidades de educação libertadora

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação na área de concentração: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, na linha de pesquisa: Processos de escolarização.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Tunes

Brasília
2017

José Messias Eiterer Souza

**ESCOLA! CUIDADO CRIANÇAS:
o cotidiano escolar e as (im)possibilidades de educação libertadora**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação na área de concentração: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, na linha de pesquisa: Processos de escolarização.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Tunes

Brasília
2017

SSO729e Souza, José Messias Eiterer
ESCOLA! CUIDADO CRIANÇAS: o cotidiano escolar e as (im)possibilidades de educação libertadora / José Messias Eiterer Souza; orientadora Elizabeth Tunes. – Brasília, 2017. 210 p.

Tese (Doutorado – Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2017.

1. Crise. 2. Escola. 3 . Humanismo. 4. Liberdade. 5. Sociedade. I. Tunes, Elizabeth, orient. II. Título.

José Messias Eiterer Souza

**ESCOLA! CUIDADO CRIANÇAS:
o cotidiano escolar e as (im)possibilidades de educação libertadora**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação na área de concentração: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, na linha de pesquisa: Processos de escolarização.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Tunes
Universidade de Brasília – Presidente

Prof^ª. Dr^ª. Zoia Ribeiro Prestes
Universidade Federal Fluminense – Membro Externo

Prof. Dr. Rogério Alessandro de Mello Basali
Universidade de Brasília – Membro Externo

Prof^ª. Dr^ª. Cristina Massot Madeira Coelho
Universidade de Brasília – Membro Interno

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Zita Tiné
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Suplente

Brasília (DF), 14 de dezembro de 2017

Este trabalho é dedicado a todas as pessoas vivas que lutam, às que já viveram e lutaram e, também, às que viverão e lutarão para que Liberdade, Igualdade e Fraternidade sejam total e completamente palpáveis para todas.

Eu faria muito gosto em agradecer pessoalmente a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação até aqui. No entanto, isto se configura em tarefa impossível, inclusive porque algumas dessas pessoas já não mais habitam este pequeno planeta azul. Ainda assim, registro aqui meus agradecimentos às muitas pessoas que contribuíram em meu processo de formação humana com exemplos positivos, sugestões ou repreensões, as quais às vezes se fazem necessárias. Assim, segundo a ordem aproximada de conexão com minha existência, agradeço profundamente, de forma especial:

À minha família, pai e mãe, irmãos, tias e tios, primos, agentes primeiros de minha compreensão de mim mesmo e do mundo;

A todas as minhas professoras, desde Dona Elza Rocha, minha alfabetizadora oficial, que me apresentaram o ofício da aprendizagem, me apontaram caminhos e me corrigiram em eventuais descaminhos;

Aos muitos colegas de escola, da educação básica à pós-graduação, por tudo o que representaram em meus aprendizados;

Às muitas pessoas com as quais trabalhei ou trabalho em diferentes espaços e tempos, algumas delas grandes amigas sempre presentes;

A estudantes com quem trabalhei em diversos momentos, pessoas que me ajudaram a aguçar minha curiosidade epistêmica por meio de enfrentamentos e questionamentos diversos;

À minha companheira Mirna Batista, parceira imprescindível de todas as horas;

À família Tunes, pelo desprendimento em receber a mim e a meus colegas nos diversos momentos de estudos dos últimos anos;

À minha orientadora, Elizabeth Tunes, mestra por eleição, por sua sabedoria e pela forma gentil e clara de pontuar as dificuldades inerentes a um processo de formação;

Às amigas de estudos e leituras, de forma especial a: Aline, Ana Bárbara, Cláudio, Darliane, Eric, Edna, Geraldo, Helena, Ingrid, Janine, Luanna, Milena e Penélope, pelas diversas opiniões e sugestões e, também, pelo café e por seus acompanhamentos;

Às pessoas que compuseram a banca examinadora, por suas diversas contribuições;

Por fim, agradeço ao Instituto Federal de Brasília (IFB) pelo incentivo dado a esta pesquisa.

“Vem por aqui” – dizem-me alguns com os olhos doces,
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: “vem por aqui”!
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...
[...]
Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...
[...]
Como, pois, sereis vós
Que me dareis machados, ferramentas, e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o longe e a miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...
[...]
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
– Sei que não vou por aí.

Resumo

Esta tese investiga as possibilidades e as impossibilidades do estabelecimento de princípios de educação libertadora em escolas brasileiras e tem como ponto de partida as concepções de Paulo Freire acerca da educação libertadora em oposição à educação bancária. Adota como referencial para análise o conceito de Liberdade explicitado por Hannah Arendt, além das concepções relativas a tal conceito enunciadas por Vilém Flusser e Martin Buber, dos quais são retirados, também, elementos para análise da configuração social contemporânea em face da desumanização das relações consequente ao modo de produção capitalista. Apresenta um registro da evolução histórica e social da instituição escolar, desde sua gênese na Grécia antiga, passando pelo advento de sua conformação contemporânea no período de transição entre a Alta Idade Média e a Baixa Idade Média, por sua chegada às terras brasileiras e sua evolução neste país ao longo dos séculos, até a configuração atual da escola brasileira. Na parte empírica da pesquisa são descritas duas escolas da rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, nas quais a coleta de dados foi realizada durante o período do ano letivo de 2016, com uso intenso de observações livres, entrevistas semiestruturadas ou livres, análise documental e, também, por meio de completamento de frases. Dos dados levantados emergiram cinco categorias de análise: finalidade, comportamento, alternativas, violência e burocracia, esta como um apêndice da categoria violência. Com isso é apresentada uma análise das concepções comuns de escolarização que têm estudantes e docentes e com as quais são desenvolvidas relações no ambiente escolar. É relatado, então, o quadro de opressão comum em escolas e são apontadas alternativas com vistas à superação de sua atual configuração, no sentido de permitir às novas gerações o enfrentamento das dificuldades associadas à atual sociedade da informação.

Palavras-chave: Crise. Escola. Humanismo. Liberdade. Sociedade.

Abstract

This thesis investigates the possibilities and impossibilities of establishing principles of liberating education in Brazilian schools and it has, as its starting point, the conceptions of Paulo Freire about liberating education as opposed to banking education. It adopts the concept of Freedom explicated by Hannah Arendt as reference for the analysis, in addition to the related conceptions enunciated by Vilém Flusser and Martin Buber, from which it also derives elements for analysing contemporary social configuration in the face of the dehumanization of relations caused by the capitalist mode of production. It registers the historical and social evolution of the school, from its genesis in ancient Greece, through the advent of its contemporaneous conformation during the transition period between the High Middle Ages and the Late Middle Ages, and through its arrival in Brazil and its evolution in this country over the centuries, to the current configuration of the Brazilian school. The empirical part of the research describes two public schools belonging to the State Department of Education of Distrito Federal. The data collection was carried out in these schools during the period of the academic year of 2016, with intense use of free observations, semi-structured interviews and free interviews, documentary analysis and, also, by completing sentences. From the collected data, five categories of analysis emerged: purpose, behavior, alternatives, violence and bureaucracy, the last one as an appendage of the category titled violence. This has provided a analysis of the common conceptions of schooling that students and teachers share and based on which relationships are developed in the school environment. A picture of common oppression in schools is then reported and alternatives are suggested, in order to overcome its current configuration so as to allow/help the new generations to cope with the difficulties associated d with the current information society.

Keywords: Crisis. Freedom. Humanism. School. Society.

Resumen

Esta tesis investiga las posibilidades y las imposibilidades del establecimiento de principios de educación liberadora en escuelas brasileñas y tiene como punto de partida las concepciones de Paulo Freire acerca de la educación liberadora en oposición a la educación bancaria. Adopta como referencia para el análisis el concepto de Libertad explicitado por Hannah Arendt, además de las concepciones relacionadas con dicho concepto enunciadas por Vilém Flusser y Martin Buber, a partir de las cuales también se utilizan elementos para el análisis de la configuración social contemporánea frente a la deshumanización de las relaciones, como consecuencia del modo de producción capitalista. Presenta un registro de la evolución histórica y social de la escuela, desde su génesis en la antigua Grecia, hasta el llegada de su conformación contemporánea durante el período de transición entre el Alta Edad Media y la Baja Edad Media, incluso a su llegada a Brasil y su evolución en este país a lo largo de los siglos, hasta la configuración actual de la escuela brasileña. En la parte empírica de la investigación se describen dos escuelas públicas del Departamento de Educación del Distrito Federal, en el que la recogida de datos se llevó a cabo durante el período del año escolar 2016, con el uso intensivo de las observaciones libres, entrevistas semiestructuradas o libres, análisis documental y, también, por medio de completamiento de frases. De los datos levantados surgieron cinco categorías de análisis: propósito, comportamiento, alternativas, violencia y burocracia, ésta como un apéndice de la categoría violencia. Con ello se presenta un análisis de las concepciones comunes de escolarización que tienen estudiantes y docentes y con las cuales se desarrollan relaciones en el ambiente escolar. Se relata, entonces, el cuadro de opresión común en escuelas y son señaladas alternativas con vistas a la superación de su actual configuración, en el sentido de permitir a las nuevas generaciones el enfrentamiento de las dificultades asociadas a la actual sociedad de la información.

Palabras clave: Crisis. Escuela. Humanismo. Libertad. Sociedad.

Lista de siglas e abreviações

ABE	–	Associação Brasileira de Educação
ACAFE	–	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
AGA	–	Avaliação Geral de Aprendizagem
ANA	–	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	–	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	–	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BV	–	Baixa Visão
CESPE	–	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
DF	–	Distrito Federal
DM	–	Deficiência Mental
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFB	–	Instituto Federal de Brasília
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAT-UnB	–	Departamento de Matemática da Universidade de Brasília
MEC	–	Ministério da Educação
PAIES	–	Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
PAS	–	Programa de Avaliação Seriada
PASES	–	Programa de Avaliação Seriada para Ingresso no Ensino Superior
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM	–	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PEIES	–	Programa de Ingresso ao Ensino Superior
PGR	–	Procuradoria Geral da República
PL	–	Projeto de Lei
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PROEITI	–	Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral
PSC	–	Processo Seletivo Contínuo
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEM	–	Sistema de Avaliação do Ensino Médio
SAPIENS	–	Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior
SEEDF	–	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
STF	–	Supremo Tribunal Federal
SUA	–	Sistema Único de Avaliação
TGD	–	Transtorno Geral do Desenvolvimento

Sumário

1 Apresentação	16
1.1 Meu primeiro dia de vida escolar	18
1.2 O início de um processo de escolarização ainda por terminar	19
1.3 Minha descoberta da docência	21
1.4 A ampliação de meu universo escolar	22
2 Uma questão de Liberdade	24
2.1 A pedra no sapato que nos altera o caminhar	26
2.2 Certo. Mas, exatamente, que Liberdade considerar?	29
2.3 E quais tipos de atitudes poderiam configurar-se como potencialmente libertadores?	37
3 Liberdade na sociedade contemporânea	41
3.1 Características da sociedade na qual vivemos	43
3.2 Os espaços de Liberdade na sociedade atual	48
4 O objeto de estudo	52
4.1 A origem	54
4.2 Um recorte do contexto histórico da Idade Média significativo para a constituição da Escola	60
4.3 A gênese da escola contemporânea	65
4.4 As origens da escola brasileira	70
4.4.1 As escolas do Brasil imperial	74
4.4.2 A escola brasileira nos primeiros anos da República	83
4.4.3 A escola brasileira do século XX	85
4.4.3.1 A emergência de um pensamento pedagógico brasileiro	90
4.4.3.2 A permanência da escola historicamente já estabelecida	94

4.4.3.3 O processo escolar amalgamado a mecanismos de seleção/exclusão	98
4.5 Alguns aspectos da realidade escolar brasileira atual	103
4.5.1 Reações conservadoras aos poucos avanços até aqui conquistados	111
4.5.1.1 A escola conservadora que deseja ser vista como apartidária	113
5 A imersão no espaço escolar	119
5.1 O processo de aproximação do objeto de estudo	122
5.2 Características das escolas observadas	125
5.3 As categorias de análise	131
5.3.1 Bússola	132
5.3.2 Forma	139
5.3.3 Cassetete	149
5.3.3.1 Carimbo	158
5.3.4 Semente	162
6 O que é possível concluir até o presente momento	167
6.1 Aspectos inerentes à opção pelo diálogo	172
6.2 Contingências de alguma (im)possível mudança	179
6.3 O objeto que talvez possa representar o atual ponto de inflexão	185
6.4 Binóculo	187
7 Referências	189
8 Anexo I – Roteiro para entrevista semi-estruturada	205
9 Anexo II – Instrumento de complemento de frases	206

“Ah, meu amigo, a espécie humana pejeja para impor ao latejante mundo um pouco de rotina e lógica, mas algo ou alguém de tudo faz frincha para rir-se da gente... E então?”

(ROSA, 2005, p. 114).

1 Apresentação

De meu ponto de vista, estritamente pessoal, a pesquisa que aqui apresento ao leitor se iniciou, de fato, alguns meses após a conquista definitiva da Taça Jules Rimet¹. Esclareço. Foi naquele tempo de ufanismos ditatoriais que teve início meu processo de escolarização e, com isso, meu entendimento próprio daquilo que possa ser uma escola.

Minha escolarização teve início em minha própria casa, quando eu me encontrava ainda em idade pré-escolar, por intermédio de minha própria mãe e de minha avó paterna, que se incumbiram de ministrar-me atividades de ensino. Foi com o auxílio dessas duas figuras carinhosas e disciplinadoras que tive meus primeiros contatos com o alfabeto e com os números. De sorte que eu chegaria à escola já sabendo escrever meu próprio nome, ler algumas poucas palavras e reconhecer alguns números naturais de pequena grandeza.

Recordo-me, muito bem, do dia em que fomos à escola, minha mãe e eu, para fazermos minha matrícula na primeira série do primeiro grau, aquela que era então conhecida das pessoas comuns como o primeiro ano do grupo ou, simplesmente, o primeiro ano primário. Efetuada a matrícula com a devida entrega da documentação necessária e das declarações que estiveram a cargo de minha mãe, esta cuidou de me apresentar suas recomendações ao indicar-me, no caminho de volta para casa, qual deveria ser meu percurso para a escola e quais cuidados deveriam ser tomados nas poucas travessias de rua que se fariam necessárias, a partir do ano seguinte.

¹ A taça Jules Rimet foi o troféu oferecido ao país vencedor da Copa do Mundo da FIFA até sua conquista definitiva pelo Brasil em 21 de junho de 1970.

Os meses que se seguiram foram povoados em minha mente pela ansiedade em relação à vida que eu passaria a ter muito em breve. Somaram-se a isso a compra de meu uniforme e de meu material escolar básico, além do convívio com vizinhos que já haviam iniciado há tempos suas vidas escolares e dos quais eu guardava, em minha mente infantil, certa inveja pela inserção em um mundo fora de casa. Fora daquele espaço de convívio restrito à família e aos poucos vizinhos mais próximos. Um espaço que, para mim, se constituía então em total novidade. Para o qual eu imaginara muitas possibilidades a partir das histórias ouvidas de quem já conhecia o que era a escola.

1.1 Meu primeiro dia de vida escolar

Chegado o dia de minha apresentação à escola, para que eu, oficialmente, iniciasse minha vida escolar, munido de minha merendeira e de uma pequena pasta na qual se encontravam um caderno, um par de lápis bem apontados e uma borracha, caminhei confiante, após o almoço, para a Escola Estadual Padre Sinfrônio de Castro, pronto para descobrir um mundo novo e ansioso por saber o que seria possível aprender naquele espaço que agora eu passaria a conhecer.

Ao chegar ao grupo, como eram chamadas as escolas de primeiro grau em minha cidade, deparei-me com uma multidão de pessoas que, como eu, trajavam camisas brancas e calças, ou saias plissadas, azuis. Colegas de escola até ali desconhecidas a representar um universo de possíveis amizades futuras. Muitas das quais, certamente, já se conheciam e conheciam o ambiente pelo qual, agora, eu passava a transitar. Sem saber muito bem o que fazer, coloquei-me a circular pelos pátios do Grupo Padre Sinfrônio, atento a tudo o que ocorria.

Eis que, então, alguém fez soar um sino. O mesmo sino que a partir daquele instante, por dois anos, seria registrado em minha memória como o marco dos diversos horários escolares: início das aulas, início e fim do recreio, hora de ir ao banheiro ou hora de ir para casa ao final da tarde. Ao toque daquele sino, as pessoas uniformizadas que estavam em algazarra pelos pátios da escola organizaram-se rapidamente em filas. E eu, mais que depressa, tratei de me enfiar em uma delas, para não ser notado como diferente ou, ainda, na tentativa de ocultar minha condição de novato.

Organizadas as muitas filas que, em minha visão de criança, ocupavam totalmente um dos pátios da escola, uma pessoa passou a citar nomes em voz alta. As crianças que tinham seus nomes citados se colocavam em nova fila, atrás de uma das professoras da escola e eram então conduzidas por ela a outro lugar. Ao ter meu nome citado, dirigi-me para a fila que se formava e segui com a professora para aquela que seria minha primeira sala de aulas, por quase uma semana.

1.2 O início de um processo de escolarização ainda por terminar

Depois de algumas apresentações, muitas instruções sobre a escola, dois ou três dias de convívio e algumas poucas avaliações diagnósticas, fui informado que aquela turma na qual eu havia sido colocado não seria minha turma da primeira série. Conduziram-me, então, para minha turma definitiva. Turma esta que (só compreendi isso tempos depois) era formada principalmente por crianças que haviam cursado a pré-escola ou, como se chamava à época, o pré-primário.

Fiz ali minhas primeiras amizades escolares, algumas das quais perdurariam por muitos anos, inclusive porque reencontrei colegas dessa turma em outras séries. Convivi com esses primeiros colegas de turma por dois anos, inclusive, morando muito próximo de alguns deles. Até que, por termos nos mudado de bairro, fui matriculado em outra escola, a Escola Estadual Pio XI, para cursar a terceira série. Novos colegas, novas realidades e, principalmente, nova escola, com organização e espaço físico bem distintos daquela que eu conhecera nos dois anos anteriores. Permaneci nessa escola um único semestre. No segundo semestre daquele ano fui transferido para a escola na qual meu pai desejava que eu estudasse e para qual ele não havia conseguido uma vaga no início daquele ano, a Escola Estadual Bias Fortes. Outra realidade escolar, outros colegas, novamente alguns deles já agora vizinhos, e novas experiências.

Nessa nova escola concluí o primeiro ciclo do primeiro grau e consegui, por conta de meu desempenho escolar, ingressar diretamente na Escola Estadual Professor Soares Ferreira, ou, simplesmente, **O Estadual**, como é chamado por lá. Essa escola era então considerada pela sociedade barbacenense como a melhor escola da cidade para o segundo ciclo do primeiro grau. Era uma escola muito maior que todas aquelas pelas quais eu já havia passado.

Somaram-se então, às minhas experiências da puberdade, a vida mais intensa e atribulada daquela escola que não só envolvia uma comunidade bastante significativa como também era reconhecida por todas as pessoas da cidade. Realizei ali quatro anos de largo e significativo aprendizado, até que passei para outra escola a fim de cursar o então chamado segundo grau em uma escola técnica. Esta, por sua vez, uma escola privada e noturna, a qual me permitiu (ou exigiu) iniciar minha vida profissional e, com isso, completar algumas de

minhas aprendizagens em uma escola na qual todas as pessoas que estudavam comigo eram, também, trabalhadoras. O que representou para mim uma forma diversa de organização dos tempos escolares bem como do andamento do trabalho pedagógico. Assim como me concedeu oportunidades de aprendizados outros para além dos saberes escolarizados. Aprendizados fundamentais para minha vida.

1.3 Minha descoberta da docência

Ao iniciar minha licenciatura em matemática, portanto, já contava eu com experiências de convivência em cinco diferentes escolas. Além disso, em minha turma de graduação contei com mais algumas oportunidades de convívio intenso e de muitos aprendizados para além das salas de aulas, já a partir de nosso primeiro ano de estudos.

Um primeiro ano no qual eu não sabia exatamente o que estava a fazer ali, só sabia que eu tinha gostado de estudar matemática no segundo grau e que agora eu havia assumido o compromisso de estudar matemática, digamos, pra valer. E não foi nada fácil.

Foi somente depois daquele primeiro ano complicado que eu percebi duas coisas importantes. A primeira foi que eu realmente iria me encontrar na docência. O convívio no ambiente escolar com a oportunidade de auxiliar pessoas em suas aprendizagens é algo que desde então me motivou profissionalmente, e que me motiva até hoje. A segunda coisa foi que, se eu pretendia realmente assumir a primeira, seria necessário estudar de verdade. O que eu passei a fazer desde então.

Ao concluir minha graduação, incluíram-se mais duas escolas, além da própria faculdade, no universo de espaços escolares conhecidos e vivenciados por mim. Naquele mesmo ano iniciei minha atuação como docente em três turmas dessas duas escolas. Turmas de sétima e oitava série do primeiro grau e outra de primeira série do segundo grau. Nesses termos foi finalizada a primeira parte de minha formação profissional, o que me habilitou para a docência em outros espaços e, por consequência, me possibilitou voos mais longos.

1.4 A ampliação de meu universo escolar

Mudei-me então para Brasília, com a desculpa de cursar a escola de verão do Departamento de Matemática da Universidade de Brasília (MAT-UnB). Enquanto participava das aulas de uma das disciplinas no verão do MAT-UnB, comecei a trabalhar em uma escola de primeiro grau e em outra de segundo grau. Nesta segunda escola fui contratado com exclusividade já ao final daquele meu primeiro semestre de atuação na capital federal.

Tendo eu conhecido por aqui mais três espaços de estudos percebi que havia muito a aprender, caso eu realmente desejasse seguir na profissão que, até hoje, me ajuda a me constituir como pessoa. E aprendi muito. Aprendi em estudos individualizados de matemática elementar, necessários à docência no ensino médio. Aprendi mais ainda em grupos de estudos relativos ao fazer pedagógico, incluídos aí os grupos que tive a alegria de integrar durante os estudos de pós-graduação. Aprendi, com outra perspectiva, ao me apresentar em escolas na condição de pesquisador, a partir de minha especialização e, principalmente, no mestrado. Aprendi também no convívio em diversas escolas pelas quais passei em minhas décadas de atuação docente. Escolas de ensino médio, cursos pré-vestibulares, faculdades, até passar a atuar como docente no Instituto Federal de Brasília, o IFB.

No IFB nós docentes atuamos em diversas frentes, desde o ensino médio técnico, passando por turmas de educação de jovens e adultos (EJA) de nível médio, outras de técnico pós-médio, até turmas de licenciatura e de pós-graduação. Tal espectro de possibilidades de atuação não só nos exige mais conhecimento como, principalmente, nos possibilita mais oportunidades para aprendizagens diversas.

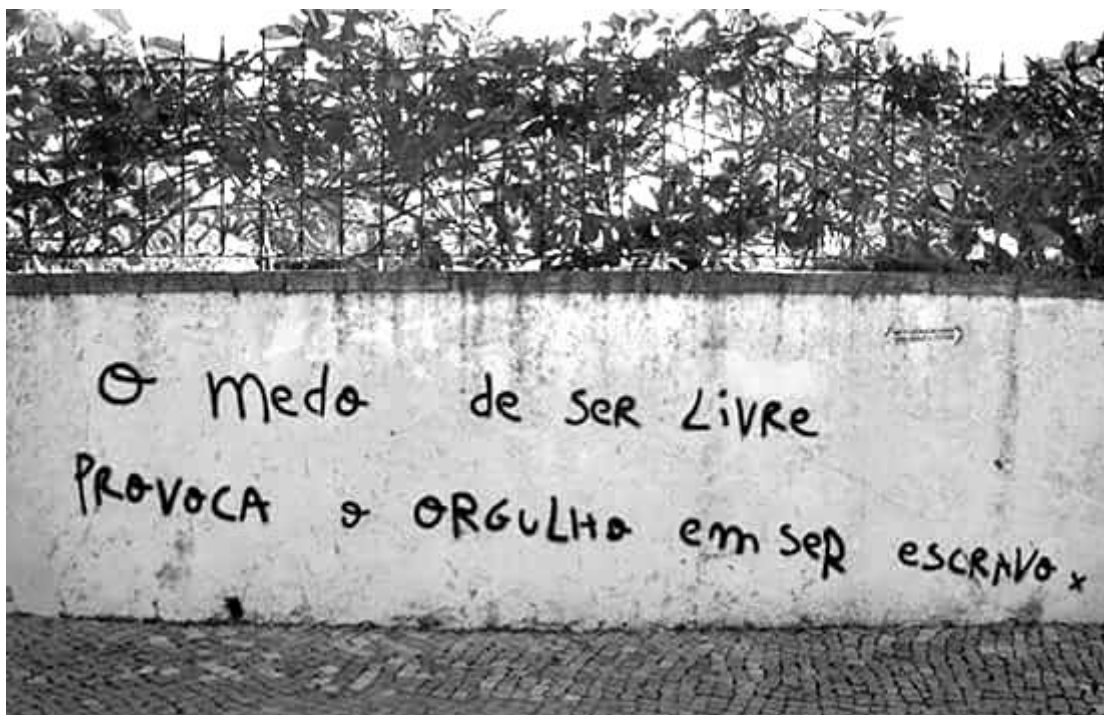
Diante disso, o conjunto de experiências escolares que coleciono em minha formação se expandiu bastante. Tudo isso, no entanto, só contribuiu para ampliar significativamente minha inquietação relativa às pessoas que atuam em escolas, das quais a grande maioria parece buscar honestamente fazer um bom trabalho educativo. Porém, a quase totalidade dos resultados obtidos com todo o esforço escolar a mim, ao menos, parecem ser ridículos, para dizer o mínimo.

Ainda assim, em todas as escolas que conheci, raramente encontrei pessoas que questionassem a organização pedagógica da escola de forma mais aprofundada. Ao que

parece as pessoas simplesmente naturalizam os insucessos escolares, como se devesse ser esperado não se alcançar o que se desejava fazer após tanto planejamento e empenho.

Em todos esses espaços escolares nos quais me foi possível conviver, a partir do momento em que me descobri docente, coloquei-me a questionar, entre outras coisas, o que era feito, como fora conduzido e por que teria sido proposto. As respostas oferecidas por quase todas as pessoas com as quais tratei de questões relativas a isso geralmente revelaram-se meras evasivas. Felizmente, ao menos para mim, essas conversas serviram para ampliar minhas experiências pedagógicas, principalmente por terem me impulsionado à busca de alternativas.

Foi por todo este cardápio de possibilidades de discussão da organização do espaço escolar que transitei até o momento de conclusão desta pesquisa. A tudo isso, portanto, foram acrescentadas as experiências vividas nas escolas nas quais a pesquisa específica aqui apresentada foi realizada e das quais tratarei de forma detalhada neste texto que aqui inicio.



(Imagem da Internet)

2 Uma questão de Liberdade

Algumas muitas coisas me intrigaram durante minha caminhada profissional como docente, e várias ainda me intrigam. A maior parte dessas, digamos, “coisas intrigantes”, está associada a atos. Atos de estudantes e, principalmente, atos de outras pessoas. Pessoas que trabalham em escolas ou que apenas se encontram envolvidas com alguma dessas instituições por uma ou outra razão.

Muitos dos atos aos quais me refiro têm relação direta com alguma característica humana associada à falta de coerência. Afinal, uma das coisas importantes que consegui aprender até aqui, é que nós seres humanos costumamos não agir exatamente da mesma forma e sob as mesmas orientações todo o tempo. Assim como aprendi que não devemos esperar de outras pessoas atitudes que coincidam com seus discursos da forma como nós imaginamos que elas devam coincidir. Afinal a compreensão que cada pessoa tem sobre cada tema é particular.

Sinto-me obrigado a confessar que a compreensão desses fatos, que podem ser elementares para muitas pessoas, me custou um bom tempo. Assim como me privou de algumas oportunidades na vida. No entanto, acredito ter desenvolvido algum entendimento mais aproximado da realidade em relação à forma como costumam pensar e agir grupos humanos, pelo menos em suas vidas públicas. Ainda assim, algumas coisas insistem em me intrigar. Uma delas é a aparente (?) dificuldade que muitas pessoas têm com a Liberdade, algo que, a meu juízo, é a coisa mais preciosa que uma pessoa pode conquistar.

2.1 A pedra no sapato que nos altera o caminhar

Parte da motivação para o trabalho relativo à presente pesquisa surgiu de uma afirmação de Paulo Freire, apresentada nas primeiras palavras de seu livro *Pedagogia do Oprimido*: “Um dos aspectos [com] que [nos] surpreendemos, quer nos cursos de capacitação que damos e em que analisamos o papel da conscientização, quer na aplicação mesma de uma educação realmente libertadora, é o ‘medo da liberdade’” (FREIRE, 1998, p. 23). Ele fez ainda referência a este medo e, também, ao trabalho docente recorrente em nossas escolas ao dizer que docentes, em geral, “no fundo, temem a liberdade. Ao temê-la, porém, não podem arriscar-se a construí-la na comunhão com os que se acham dela privados” (FREIRE, 1984, p. 104).

Essa questão do “medo da liberdade”, na forma apresentada por Freire, parece-me ser de extrema relevância para a compreensão do problema da presente pesquisa. Uma vez que “as questões levantadas por nossa sede de conhecimento derivam de nossa curiosidade sobre o mundo, nosso desejo de investigar qualquer coisa que seja dada ao nosso aparelho sensorial” (ARENDT, 2000, p. 46). Talvez não se trate exatamente de um medo, algo que se possa caracterizar psicologicamente como fobia, mas definitivamente parece existir alguma coisa que dificulte à maior parte das pessoas a assunção dos desígnios de suas próprias vidas e a busca de suas próprias identidades, interesses etc.

Alguma coisa em relação à qual Étienne de La Boétie (2003, p. 27) já se perguntava, em 1549: “que monstro de vício é esse então, que não merece o título de covardia, que não encontre um nome tão vil, que a natureza nega ter feito e que a língua se recusa nomear?” Coisa, talvez ainda não classificada de forma precisa, a impulsionar o conservadorismo de cada pessoa, em momentos que lhe seriam demandadas atitudes possivelmente mais libertadoras. Daí a razão de La Boétie ter se referido a esta característica como vício monstruoso, próximo à covardia.

Sabemos que as condições sociais, políticas e econômicas da Europa no século XVI eram muito distintas das que hoje encontramos, por exemplo, no Brasil. No entanto, devo observar que mesmo as condições de organização de nossa sociedade contemporânea não me parecem favorecer diferentes opções de comportamento para as pessoas por aqui. Talvez, porque já nos encontremos no

último estágio de uma sociedade de operários, que é a sociedade de detentores de empregos, [a qual] requer de seus membros um funcionamento puramente automático, como se a vida individual realmente houvesse sido afogada no processo vital da espécie, e a única decisão ativa exigida do indivíduo fosse deixar-se levar, por assim dizer, abandonar a sua individualidade, as dores e as penas de viver ainda sentidas individualmente, e aquiescer num tipo funcional de conduta entorpecida e «tranquilizada» (ARENDDT, 2007, p. 335).

Uma sociedade de funcionários, segundo Flusser (2002), na qual cada indivíduo se contentaria apenas em cumprir o que lhe foi atribuído fazer, ou seja, executar sua própria programação já previamente determinada.

Talvez seja esta a condição sob a qual vivamos atualmente, entorpecidos pelo consumo e pela profusão de novas quinquilharias tecnológicas, *hardwares* e *softwares* que se multiplicam a cada dia a inundar de novidades as vidas das pessoas. Condição esta agravada, isto também me parece possível, por alguma falta de idealismo ou de pessoas capazes de representar ideais por meio dos quais se tornasse possível mobilizar processos com pretensões de mudança. No entanto, o que desejo registrar é que esta não me parece ser uma condição momentânea, mas sim uma condição humana presente em boa parte de nossa história. Por isso me refiro à afirmação de Freire relativa a anos da década de 1960, relacionada às considerações de La Boétie e à observação seguinte, relativa ao período final do século passado.

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando 'burocratização da mente'. Um estado refinado de estranheza, de 'autodemissão' da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis. É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a história como determinismo e não como possibilidade (FREIRE, 2013b, p. 111-112).

Alguém poderia argumentar que estas considerações de Paulo Freire devam ser atribuídas a seu espírito revolucionário e inquieto, o qual jamais se acomodou, em momento algum de sua vida, em face das desigualdades e injustiças percebidas cotidianamente. Esta mesma pessoa poderia, então, defender que as condições sociais contra as quais Freire sempre

se posicionou, e que sempre combateu em sua vida profissional, seriam as condições normais de vida dos seres humanos na Terra, pois a estas condições estariam submetidos todos os organismos. Poderia ser essa, por exemplo, a opção de uma pessoa que se orienta por teorias comportamentais, a quem, talvez, possa satisfazer uma explicação nos seguintes termos:

A triste verdade acerca do behaviorismo e da validade de suas «leis» é que quanto mais pessoas existem, maior é a possibilidade de que tolerem o não-comportamento. Estatisticamente, isto resulta num declínio da flutuação. Na realidade, os feitos perderão cada vez mais a sua capacidade de opor-se à maré do comportamento, e os eventos perderão cada vez mais a sua importância, isto é, a sua capacidade de iluminar o tempo histórico. A uniformidade estatística não é de modo algum um ideal científico inócuo, e sim o ideal político, já agora não mais secreto, de uma sociedade que, inteiramente submersa na rotina do cotidiano, aceita pacificamente a concepção científica inerente à sua própria existência (ARENDRT, 2007, p. 53).

Mas esta não me parece ser uma explicação suficiente, e definitivamente não é satisfatória para a aparente inoperância de muitas pessoas, senão quase todas, frente às exigências de suas vidas pessoais e profissionais naquilo que diz respeito à sua própria condução mesma.

Na obra “À sombra desta mangueira”, assim como em outros de seus textos do período, Freire voltou a referir-se ao tema da liberdade, na forma de crítica à adesão de muitos às teorias neoliberais, muito usadas nos anos finais do século passado, ao dizer que:

Servir à ordem dominante é o que fazem hoje intelectuais, ontem progressistas, que negando à prática educativa qualquer intenção desveladora, reduzem-na à pura transferência de conteúdos ‘suficientes’ para a vida feliz das gentes. Consideram feliz a vida que se vive na adaptação ao mundo sem raivas, sem protestos, sem sonhos de transformação. O irônico nessa adesão, às vezes entusiástica, de antigos militantes progressistas, ao *pragmatismo*, está em que, acolhendo o que lhes parece novo, reencarnam fórmulas velhas, necessárias para preservar o poder das classes dominantes (FREIRE, 1995, p. 27 – grifo do autor).

Nessas palavras de Freire, a adesão (sem questionamentos) ao discurso hegemônico daquele momento de nossa história representou a capitulação de muitos a uma pedagogia alienante, na qual se aceitava trabalhar a formação técnica prática sem a necessária discussão política. Contra essa capitulação da escola em terras brasileiras ele registrou sua resistência ao afirmar que: “por tudo isso, minha terra envolve o meu sonho de liberdade. Que não posso impor a ninguém, mas por que sempre lutei. Pensar nela é assumir esse sonho que me alenta. É lutar por ele” (FREIRE, 1995, p. 28). Alinho-me com ele nessa perspectiva.

2.2 Certo. Mas, exatamente, que Liberdade considerar?

Conceituar Liberdade, para as necessidades da presente argumentação, de fato, não é algo simples. Tal conceituação já não é simples na vida cotidiana, uma vez que a adoção de determinada definição de Liberdade normalmente encontra-se restrita a situações específicas. Por exemplo, a liberdade civil do estado burguês, definida como o “poder de ação dependente da subordinação e integração do homem na sociedade [ou o] poder de fazer o que se quer, desde que não interfira na liberdade alheia.” (HOUAISS, 2007, p. 1752); ou a liberdade de pensamento, garantida em estados não autoritários, como o “direito que cada um tem de expor suas opiniões, crenças e doutrinas” (Idem). Seria possível citar, também, uma visão mais generalista deste conceito como um “grau de independência legítimo que um cidadão, um povo ou uma nação elege como valor supremo, como ideal” (Ibidem). No entanto, esta forma de apresentação me parece um tanto quanto vaga para constituir substância de análise para aquilo que desejo defender aqui, enquanto as formas anteriores se mostrariam por demais limitadas para meus objetivos.

Devo, então, esclarecer que o conceito de Liberdade com o qual desejo trabalhar não será restrito como o de adequação da mente livre à determinação divina, próximo do que foi concluído por Spinoza (2009) em sua *Ética*, nem será amplo e irrestrito como alguma ideia de uso ilimitado da vontade, alguma “vontade livre”, tal qual nos conhecidos versos de Raul: “faz o que tu queres, pois é tudo da lei” (SEIXAS, 1974, encarte). Considerando-se, principalmente, que

do ponto de vista teórico, o problema sempre foi que a vontade livre – quer concebida como liberdade de escolha ou como liberdade de começar algo novo – parece ser absolutamente incompatível não só com a divina Providência, mas também com a lei da causalidade; a liberdade da Vontade pode ser pressuposta pela força, ou melhor, pela fraqueza da experiência anterior, mas não pode ser provada (ARENDRT, 2000, p. 210-211).

Não deixando de frisar, em relação a esta impossibilidade de comprovação, que “todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos” (ARENDRT, 2007, p. 31) e, com isso, suas vontades acabam por ser determinadas, também, pelas vontades e necessidades de outrem, assim como pelas necessidades advindas da convivência em si.

Entendo serem tais vontades e necessidades, também, tributárias de relações de opressão como as denunciadas por Freire (1984, 1996, 1998), nas quais tanto opressores quanto oprimidos buscam estabelecer soberania sobre seus semelhantes, na vã ilusão de ser esta uma condição para a libertação. Definitivamente, a possibilidade de estabelecimento de soberanias entre pessoas não é um dos pressupostos que adoto como condicionante da Liberdade.

Uma vez que

sob condições humanas, que são determinadas pelo fato de que não é o homem, mas são os homens que vivem sobre a terra, liberdade e soberania conservam tão pouca identidade que nem mesmo podem existir simultaneamente. Onde os homens aspiram a ser soberanos, como indivíduos ou como grupos organizados, devem se submeter à opressão da vontade, seja esta a vontade individual com a qual obrigo a mim mesmo, seja a ‘vontade geral’ de um grupo organizado. Se os homens desejam ser livres, é precisamente à soberania que devem renunciar (ARENDR, 2011, p. 213).

É desta renúncia que nos fala Freire (1998), quando insiste no processo de libertação gestado pelos oprimidos, o qual deve ser construído em comunhão com os opressores. Um processo de libertação no qual, comumente, os oprimidos “sofrem de uma dualidade que se instala na ‘interioridade’ do seu ser. [...] São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora” (FREIRE, 1998, p. 35). Um processo, portanto, de superação de uma relação de soberania sem o qual a Liberdade não se tornará possível para qualquer dos atores. “A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (Idem).

Espero, então, restar claro ao leitor que o conceito de Liberdade a ser usado nesta argumentação não se estabelece sob uma ideia de soberania da vontade, quer seja a vontade livre de uma pessoa quer seja a vontade expressa de um grupo. Posto que “se a soberania e a liberdade fossem a mesma coisa, nenhum homem poderia ser livre; pois a soberania, o ideal da inflexível auto-suficiência e auto-domínio, contradiz a própria condição humana de pluralidade” (ARENDR, 2007, p. 246). Será, portanto, em condições de igualdade entre pares que se poderá estabelecer o que aqui chamo de Liberdade e não em condições definidas pela soberania, ainda que de uma classe sobre outra.

Daí a afirmação anteriormente feita, de que a superação autêntica da contradição opressores-oprimidos não está na pura troca de lugar, na passagem de um polo a

outro. Mais ainda: não está em que os oprimidos de hoje, em nome de sua libertação, passem a ser novos opressores (FREIRE, 1998, p. 44).

Em relação a esta questão ainda, observemos que, em muitas situações, a soberania pode descambar para o autoritarismo. Principalmente quando tratamos das relações humanas no ambiente escolar, foco desta pesquisa. Desejo, então, reforçar a ideia de que a opção autoritária já constitui em si uma contradição da natureza inquieta e questionadora de pessoas que, normalmente, se perdem, caso sejam destituídas de sua Liberdade (FREIRE, 2013b).

Tal esclarecimento me parece importante devido à necessidade de se entender a premência do conceito de autoridade para a construção do conceito de Liberdade que me interessa. Nesse sentido, “visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou” (ARENDT, 2011, p. 129).

“Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia, bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos” (FREIRE, 2013b, p. 93). Por esse motivo, compreender a estreita relação entre autoridade/autonomia e Liberdade, me parece fundamental. De fato, apenas ao indivíduo autônomo é possível atribuir autoridade. Entendido o conceito de autoridade como o de autoria, de produção própria, de elaboração pessoal e intransferível.

É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima de autoridade. A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela (FREIRE, 2013b, p. 106).

Está, portanto, no campo da autoria, da produção autônoma, ou seja, da autoridade, o conceito de Liberdade que nos interessa. Nesse sentido, parece importante registrar o quão difícil é ter que decidir se alguma ideia, proposição ou ato é autônomo, ou seja, provém ou não da autoridade do indivíduo, uma vez que “em nenhum outro campo – [...] – o homem parece ter menos liberdade que no gozo daquelas capacidades cuja essência é precisamente a liberdade, e naquela esfera que deve sua existência única e exclusivamente ao homem” (ARENDT, 2007, p. 245-246).

Falo, então, do íntimo de cada pessoa. Ou seja, do que ela elabora em seus pensamentos e pode ou não expressar em falas ou em ações. Não se trata aqui de uma mera explicitação de vontades ou desejos. Nem mesmo de opiniões na maior parte das vezes, dado que opiniões, em muitos casos, correspondem apenas a expressões da vontade que muitas pessoas teriam de ver o mundo se adequar a elas ou àquilo que elas consideram como ideal. Diante disso,

como todo o problema da liberdade nos surge no horizonte de tradições cristãs, por um lado, e de uma tradição filosófica originariamente antipolítica, de outro, é difícil percebermos que pode existir uma liberdade que não seja um atributo da vontade, mas sim um acessório do fazer e do agir (ARENDR, 2011, p. 213).

Devemos compreender, então, que “a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação” (FREIRE, 1984, p. 98). Consciência esta que não é dada aos homens, mas que deve ser, sim, conquistada em seu processo de libertação. Um processo que, nas palavras de Freire, é também uma forma de aprender a **dizer a palavra** (FREIRE, 1984, 1996, 1998), de assumir a autoria de sua própria fala, pois “é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original” (ARENDR, 2007, p. 189). Neste processo de (re)nascimento os homens se veem no dilema, entre outros diversos, de escolherem “entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo” (FREIRE, 1998, p. 35).

A transformação do mundo, aqui referida, não deve ser a que ocorre nas condições classificadas por Arendt (2007) como atividades do *animal laborans* ou do *homo faber*, ou seja, do animal que se ocupa do labor do próprio corpo, para garantir a sobrevivência de seu organismo; ou do homem que fabrica alguma coisa com seu trabalho, a partir de materiais obtidos no mundo, para garantir sua sobrevivência material ou para trazer algum conforto à sua existência. Estas, segundo a autora, seriam condições humanas ligadas a necessidades elementares, aquelas às quais todas as pessoas estão sujeitas e que devem ser cumpridas cotidianamente. Por constituírem-se em necessidades que ocupam os homens estas atividades não apresentam espaços para exercício de Liberdade. São obrigações.

Em relação ao cumprimento das obrigações do *animal laborans* e do *homo faber*, frente à situação contemporânea de desenvolvimento tecnológico, Arendt (2007, p. 12)

considera haver aí a possibilidade de libertação da humanidade de “seu fardo mais antigo e mais natural, o fardo do trabalho e da sujeição à necessidade”. No presente momento histórico, “a sociedade que está para ser libertada dos grilhões do trabalho é uma sociedade de trabalhadores, uma sociedade que já não conhece aquelas outras atividades superiores e mais importantes em benefício das quais valeria a pena conquistar essa liberdade” (Idem).

Ou seja, o estágio de desenvolvimento tecnológico que já nos permite abrir espaço para o ócio, para a reflexão, e que poderia nos dar chances de usufruir de Liberdade já não é, por si só, uma condição de conquista desta Liberdade. Uma vez que

a esperança na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos de pelear esperançadamente para criá-las. A libertação é possibilidade, não sina, nem destino, nem fado. Nesse contexto, se percebe a importância da educação da decisão, da ruptura, da opção, da ética, afinal (FREIRE, 1995, p. 30).

Pois, longe de resultar automaticamente no estabelecimento da liberdade, a eliminação da necessidade apenas obscurece a linha que separa a liberdade da necessidade. (Todas as modernas discussões da liberdade, nas quais esta última nunca é vista como estado objetivo da existência humana, mas constitui um indissolúvel problema de subjetividade, de vontade inteiramente indeterminada ou determinada, ou resulta da necessidade, evidenciam o fato de que já não se percebe a diferença objetiva e tangível entre ser livre e ser forçado pela necessidade) (ARENDT, 2007, p. 81).

É esta tênue linha, esta marca indelével entre o que fazemos por imposições (biológicas, sociais ou econômicas) e o que fazemos por nossa própria iniciativa que precisamos determinar para, só então, compreendermos o conceito de Liberdade do qual pretendo fazer uso. Uma vez que “embora nos tenhamos tornado excelentes naquilo que elaboramos em público, a nossa capacidade de ação e de discurso perdeu muito de sua antiga qualidade desde que a ascendência da esfera social banuiu estes últimos para a esfera do íntimo e do privado” (ARENDT, 2007, p. 59).

Talvez por isso seja possível apenas a cada indivíduo, em seu íntimo, saber de fato se é ou não livre. Ainda assim, questiono-me se poderíamos apostar na capacidade de cada um em definir se tem ou não autonomia em seus pensamentos e atos. Sabemos, por experiências diversas, que pelo menos na maior parte das escolas brasileiras o exercício da produção criativa individual dificilmente é estimulado. E no convívio social, seria diferente? Temos o hábito de nos expressar de forma autônoma? Buscamos constantemente ter autoria sobre o que dizemos ou pensamos? Entendo que as respostas a estas questões são negativas na sociedade contemporânea. Ora, sabemos que “nenhuma atividade pode tornar-se excelente se

o mundo não proporciona espaço para o seu exercício. Nem a educação nem a engenhosidade nem o talento pode substituir os elementos constitutivos da esfera pública, que fazem dela o local adequado para a excelência humana” (ARENDDT, 2007, p. 59). Dessa forma, se minha perspectiva é correta, o problema estudado nesta pesquisa adquire ainda maior peso.

Por isso vejo-me obrigado aqui a citar a conhecida máxima freireana: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1998, p. 52). Pois é somente em processos relacionais entre pessoas que existem condições para o exercício da Liberdade. “Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina” (FREIRE, 1998, p. 55). Nesse sentido, coloca-se a exigência, também, da abertura às diferenças, “atitude correta de quem se encontra em permanente *disponibilidade* a tocar e ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar” (FREIRE, 2013b, p. 131 – grifo do autor), pois

a pluralidade humana, [que é] condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferísse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender (ARENDDT, 2007, p. 188).

Pois é exatamente no discurso e na ação que temos condições de exercer nossa Liberdade. Não a liberdade de dizermos o que bem entendermos ou de agirmos da forma como nos aprouver, conforme espero já ter deixado claro ao leitor, mas sim nos termos daquilo que podemos decidir a partir de nosso entendimento de mundo, afinal

é como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres ‘abertos’, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora (FREIRE, 1984, p. 65).

“O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável” (ARENDDT, 2007, p. 191), que é possível encontrar pessoas capazes de agir e produzir de forma surpreendente para muitos, apesar de todo o discurso dos “pragmáticos neoliberais [em] sua reação habitual e fatalista sempre em favor dos poderosos” (FREIRE, 2013b, p. 73).

Segundo Buber (2001), é livre quem toma alguma decisão. É nesta capacidade de agir, no sentido de desencadear processos que reside a Liberdade à qual me refiro. A ideia de

Liberdade como “o dom do espírito que temos para começar algo novo, algo que sabemos que poderia também não ser” (ARENDDT, 2000, p. 332). A Liberdade que se encontra, portanto, no discurso e nas ações de quem se propõe a fazer algo. Entendo ser esta a Liberdade considerada por Freire ao dizer que é

o gosto da liberdade, o amor à vida, que me faz temer perdê-la, o amor à vida, que me situa num permanente movimento de busca, de incessante procura do SER MAIS, como *possibilidade*, jamais como *sina* ou *fado*, constituem ou vieram constituindo social e historicamente a *natureza humana*. Uma das coisas, se não a que mais me agrada, por ser gente, é saber que a história que me fez e de cuja leitura participo é um tempo de possibilidade, e não de determinismo. É por isso que, responsável em face da possibilidade de ser e do risco de *não ser*, minha luta ganha sentido. Na medida em que o futuro é problemático, e não inexorável, a *práxis* humana – ação e reflexão – implica decisão, ruptura, escolha (FREIRE, 2013a, p. 259 – grifos do autor).

É diante desta possibilidade de ser ou não ser, de agir ou não agir, que desejo empreender minha argumentação. Sendo a escola um espaço de preparação para a vida, conforme muitos a definem, como é tratado o conceito de Liberdade nas relações cotidianas entre docentes, e entre docentes e discentes, em suas práticas pedagógicas? Existe em escolas, assim como na sociedade, um processo de repressão a estas possibilidades, ou contamos mais com momentos de incentivo à produção, à ação? Como é, enfim, tratada a Liberdade nos espaços escolares? E aqui, quando me refiro a “tratamento” desejo questionar falas, ações e omissões encontradas no universo escolar. Nesse sentido, será a escola uma instituição capaz de proporcionar a crianças as condições necessárias aos enfrentamentos que surgirão das transformações sociais e tecnológicas que presenciamos?

Foi na busca de respostas a questões como essas que a investigação a ser aqui relatada se desenvolveu. As respostas obtidas, embora possam não ser definitivas e certamente não apresentem o caráter objetivo que muitas pessoas almejam, serão encontradas na análise dos dados da pesquisa, apresentada nos capítulos 5 e 6 deste trabalho.

Com tal análise pretendo demonstrar ao leitor que, sim, há condições para a elaboração da ação no âmbito escolar, no entanto, a forma como as pessoas usam lidar com a Liberdade em escolas se configura, principalmente, como castradora. Ou seja, a escola como a conhecemos apresenta uma tendência à negação de espaços à Liberdade.

Com isso, atender satisfatoriamente ou não às necessidades educativas da sociedade atual é uma questão de opções. Pequenas escolhas que podem ou não ser feitas pela comunidade escolar levarão a um caminho ou outro. Assim sendo, caberá sempre, a quem

deseja determinar de forma efetiva qual caminho trilhar, fazer suas escolhas. Algo que deve ser feito, preferencialmente, de forma consciente. Caso contrário, é possível que apenas se consiga permanecer no já antigo ciclo de reprodução característico da escola que conhecemos, conforme nos demonstraram, principalmente, Freire (1984, 1995, 1996, 1998) e Althusser (2008, 2012).

2.3 E quais tipos de atitudes poderiam configurar-se como potencialmente libertadores?

Compreendo a práxis educativa libertadora sob a perspectiva enunciada por Freire em praticamente toda sua obra. De acordo com ele, conforme já citado, a libertação do homem não lhe pode ser dada por outrem, assim como ela também não pode ser conquistada por um indivíduo isolado. A libertação dos homens só pode ocorrer quando eles atuam em comunhão, conforme nos asseverou Freire (1998). Em outras palavras, “somente aquele que conhece a relação e a presença do Tu, está apto a tomar uma decisão. Aquele que toma uma decisão é livre, pois se apresenta diante da Face” (BUBER, 2001, p. 83).

Essa presença, à qual Buber faz referência no trecho acima, é aquela definida pela alteridade. Para ele “o mundo é duplo para o homem, segundo a dualidade de sua atitude” (BUBER, 2001, p. 51). Trata-se aqui da dualidade para com o outro e para com o mundo. A qual se estabelece ao serem adotadas as duas possíveis palavras-princípio. “As palavras-princípio não são vocábulos isolados, mas pares de palavras. Uma palavra-princípio é o par Eu-Tu. A outra é o par Eu-Isso” (Idem). Ao adotar uma das palavras-princípio o homem caracteriza sua relação com a alteridade. Se a relação se funda na palavra-princípio Eu-Tu, ela conduz à humanização. Se, por outro lado, uma relação é fundada na palavra-princípio Eu-Isso ela tenderá a permitir a coisificação do homem. Ou seja, “o homem se torna Eu na relação com o Tu. O face-a-face aparece e se desvanece, os eventos de relação se condensam e se dissimulam e é nesta alternância que a consciência do parceiro, que permanece o mesmo, que a consciência do Eu se esclarece, aumenta cada vez mais” (BUBER, 2001, p. 68). Por outro lado, ninguém pode abdicar de viver com o Eu-Isso, mas quem procura viver somente no Eu-Isso se desumaniza.

Ou seja, a humanização do ser para Buber, ou a libertação do homem para Freire, depende da relação entre o Eu e o Tu, isto é, da comunhão entre homens. Assim como as possibilidades do discurso e da ação, segundo Arendt (2007), só podem se realizar entre pessoas. Nesse sentido, devemos compreender que “relação é reciprocidade. Meu Tu atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele. Nossos alunos nos formam, nossas obras nos edificam” (BUBER, 2001, p. 60).

Deste modo, a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências ‘intencionadas’ ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente (FREIRE, 1984, p. 99).

Dessa forma, a prática educativa que tenha, ao menos, intenções libertadoras compreenderá alguma característica de relação pessoal e, certamente, não se limitará apenas à manutenção de relações meramente profissionais. Ou seja, é fundamental “que ninguém tente debilitar o sentido da relação: relação é reciprocidade” (BUBER, 2001, p. 54). Educar exige, portanto, comprometimento ético entre docentes e discentes na manutenção de relações recíprocas de respeito, uma vez que “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela” (FREIRE, 2013b, p. 34). Tal comprometimento ético nas relações se funda precisamente na responsabilidade diante da alteridade. “A verdadeira responsabilidade é sempre responsabilidade diante do outro. A autêntica responsabilidade repousa sempre sobre a realidade do Eu e Tu” (BUBER, 2012, p. 79).

Com isso, compreendo que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2013b, p. 58). Assim, entendo que o docente ao se apresentar em seu ambiente de trabalho não pode dirigir-se formalmente a um estudante irreal, fictício, idealizado. “Sem dúvida, o professor deve encontrar-se realmente com o aluno, deve dar-lhe o que tem, assim como a gente encontra o outro no Tu, oferece-se ao outro sem, no entanto, impor-se a ele, revela-se a ele estando disponível. Esse tipo de encontro é a vida humana” (BUBER, 2012, p. 99).

Nessa vertente, a atuação docente, por complexa que possa parecer e seja, deveria ser a de estabelecer relações potencialmente libertadoras, sem que o aspecto profissional de seus atos deixe de se fazer presente. Entendo que o desenvolvimento das autonomias discente e docente só pode se processar **na relação** docente/discente. Afinal, “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2013b, p. 105). O que deve ser observado é que o docente, em meio a esta relação, se configura na parte responsável pela condução dos processos, cabendo a ele, portanto, manter alguma distância epistemológica, na busca constante por seu aprendizado. Nesse sentido, é mister compreender, portanto, que “todo vínculo Eu-Tu, no seio de uma relação, que se especifica como uma ação com

finalidade exercida por um lado sobre o outro, existe em virtude de uma mutualidade que não pode tornar-se total” (BUBER, 2001, p. 136).

Caberá ao docente, então, nessa perspectiva, a manutenção de algum distanciamento na condução da relação com os educandos, considerando, entre outros elementos, que

o grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 2013b, p. 103).

A assunção de limites aqui referida deve ser compreendida como aquela imposta pela ética. Nada além disso. Há que se manter cuidadosa vigilância para que os limites necessários à vida humana em sociedade não conduzam a uma situação de imobilidade ou desesperança, a algum estado de aceitação fatalista de qualquer destino já determinado, pois entendemos que “destino e liberdade juraram fidelidade mútua. Somente o homem que atualiza a liberdade encontra o destino” (BUBER, 2001, p. 83) e que “a desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da história [...] leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança” (FREIRE, 2013b, p. 71).

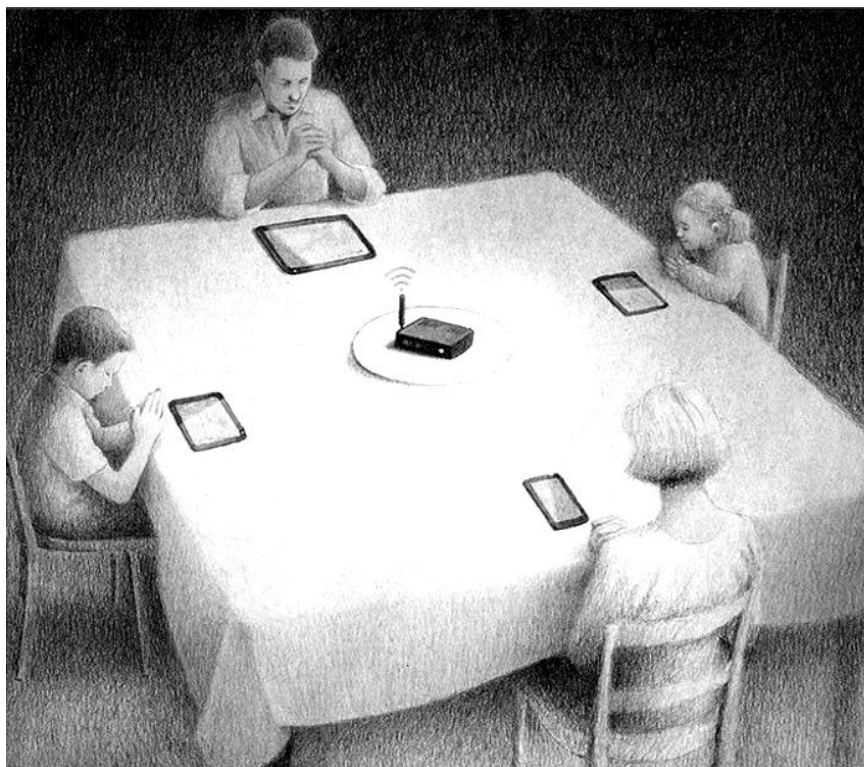
Tal condição de supressão da utopia necessária à Liberdade constitui característica de quem se deixa coisificar, de quem se desumaniza nas relações com o mundo.

O homem que se conformou com o mundo do Isso, como algo a ser experimentado e a ser utilizado, faz malograr a realização deste destino [o de transformar-se continuamente]: em lugar de liberar o que está ligado a este mundo ele o reprime; em lugar de contemplá-lo ele o observa, em lugar de acolhê-lo, serve-se dele (BUBER, 2001, p. 75).

“Imersos no tempo, em seu mover-se no mundo, os animais não se assumem como presenças nele; não optam, no sentido rigoroso da expressão, nem valoram” (FREIRE, 1984, p. 43). Assim como o *animal laborans* e às vezes até mesmo o *homo faber*, eles apenas cumprem aquilo que é necessário para a manutenção de suas vidas, no máximo acrescentando a isso algum item de conforto. “Seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar. Têm, o sentido do projeto” (Idem). Dessa forma, “cada homem, na medida em que realmente vive, desperta de manhã com o sentimento de responsabilidade daquele dia e se pergunta: quanto posso realizar hoje? Ele experimenta quanto. Experimenta-o somente na medida em que age, realiza” (BUBER, 2012, p. 73).

E é na realização de suas possibilidades, dentro dos limites da ética, que os homens se fazem livres. Diante disso é que indago se estaria nossa escola a criar condições de preparo para a busca dessas possibilidades de realizações. Que espaços o discurso e a ação podem encontrar no diálogo entre agentes no âmbito escolar?

Infelizmente não são muitos. Mas existem. A vida governada pela palavra-princípio Eu-Iso, normalmente, dificulta a percepção desses poucos espaços e das oportunidades que neles surgem. No entanto, há sempre esperança de que alguém consiga enxergar alternativas. As mentes jovens e inquietas de estudantes, normalmente, são as mais afeitas a essa percepção.



(Imagem da Internet)

3 Liberdade na sociedade contemporânea

Infelizmente, parece-me que muito poucas pessoas cultivam o apreço pela qualidade humana de pensar as possibilidades futuras como hipóteses possíveis, realizáveis ou não. O que escuto de muitas das pessoas com as quais converso, no intuito de compreender ao menos uma parcela da humanidade, são afirmativas de caráter fatalista. Boa parte delas fundamentadas em ideias de pecado e culpa, instituídas por convicções religiosas que essas pessoas têm e não usam questionar.

Segundo o que foi demonstrado por Mundim Neto (2017), os espaços de escolarização têm se caracterizado por apresentar diversas situações desumanizantes. São espaços de coisificação do homem, como dizia Paulo Freire. Por outro lado, a atuação das pessoas na sociedade atual, não só nas escolas, parece não se pautar pela convivência humanizadora. Vive-se muito mais o ter, tradução direta do Eu-Isso, que atende às

necessidades do capital na perspectiva de manter a girar a roda da economia e, dessa forma, suprir as necessidades de muitos. Quais?

Pois é no âmbito desta sociedade atual que as possibilidades de libertação deverão ser encontradas. A questão aqui é saber o quanto isso se configura como possível. Entendo ser fundamental compreender as limitações que são impostas à Liberdade para que nos seja possível, ao menos, vislumbrar alternativas nas quais a libertação/humanização se apresente como alternativa viável e não apenas como utopia.

3.1 Características da sociedade na qual vivemos

De acordo com uma referência já apresentada no capítulo anterior, Arendt (2007) considera vivermos em uma sociedade de operários, de detentores de empregos, na qual é requerido de cada pessoa algum funcionamento automático, em conformidade com uma determinação prévia, socialmente estabelecida, fato reafirmado por Ramos (1981). Esse tipo de sociedade é entendido por Flusser (2002, 2008) como um espaço de atuação humana no qual as ações de cada pessoa são programadas e, portanto, cada um de nós normalmente obedece a uma série de comandos, ou seja, vivemos em uma sociedade de funcionários a cumprir rotinas e repetir processos, e fazemos quase só isso.

Praticamente todo nosso trabalho é orientado pelo que Ramos (1981) chama de tempo serial, aquele que Buber (2012) caracteriza como tempo cronológico, o tempo do mercado, tempo da produção capitalista. O tempo da prevalência da palavra princípio Eu-Isso. Dessa forma, não nos sobra muito espaço para o tempo convivial (RAMOS, 1981), o tempo antropológico no qual, segundo Buber (2012), nos seria mais possível estabelecer uma primazia da palavra princípio Eu-Tu. Com isso nos adequamos às exigências do modo de produção capitalista e da sociedade de consumo e deixamos, cada vez mais, de nos permitir os prazeres oferecidos por momentos mais espontâneos de convívio.

Além disso, é importante ressaltar que “toda atividade humana está sujeita ao hábito. Qualquer ação freqüentemente repetida torna-se moldada em um padrão, que pode em seguida ser reproduzido com economia de esforço e que, *ipso facto*¹, é apreendido pelo executante como tal padrão” (BERGER & LUCKMANN, 1994, p. 77). Observemos, então, o quanto é fácil encontrarmos padrões e repetições de ciclos em escolas. Além disso,

escravos de um sistema de comunicação de massa dirigido por grandes complexos empresariais, os indivíduos tendem a perder a capacidade de se empenhar no debate racional. Cedendo a influências projetadas, a maioria das pessoas perde a capacidade de distinguir entre o fabricado e o real e, em vez disso, aprende a reprimir padrões substantivos de racionalidade, beleza e moralidade, inerentes ao senso comum (RAMOS, 1981, p. 114).

¹ Como consequência do próprio fato.

A sociedade de funcionários, pré-programada, segundo Flusser (2002), configura-se como um espaço de atuação de tecnocratas, os quais obtêm reconhecimento social como validação de suas ações/opiniões porque agem de acordo com as normas e preceitos dos aparelhos nos quais atuam. A atuação corriqueira desses indivíduos é programada. Cada um deles busca agir dentro das categorias determinadas para cada um desses aparelhos.

Por aparelho entendo todo e qualquer local de atuação elaborado por seres humanos para a execução de alguma finalidade. Compreendo isso a partir das definições de Flusser (2002, p. 77), segundo as quais: aparelho é todo “brinquedo que simula um tipo de pensamento”, enquanto brinquedo é todo “objeto para jogar”. No âmbito dessa sociedade Flusser (2002, p. 70 – grifo do autor) afirma que “tudo se passa *automaticamente*, e não serve a nenhum interesse humano”. Na sociedade contemporânea

aparelho é brinquedo e não instrumento no sentido tradicional. E o homem que o manipula não é trabalhador, mas jogador: não mais *homo faber*, mas *homo ludens*. E tal homem não brinca *com* seu brinquedo, mas *contra* ele. Procura esgotar-lhe o programa. Por assim dizer: penetra o aparelho a fim de descobrir-lhe as manhas. De maneira que o ‘funcionário’ não se encontra cercado de instrumentos (como o artesão pré-industrial), nem está submisso à máquina (como o proletário industrial), mas encontra-se no interior do aparelho. Trata-se de função nova, na qual o homem não é constante nem variável, mas está indelevelmente amalgamado ao aparelho. Em toda função dos aparelhos, funcionário e aparelho se confundem. (FLUSSER, 2002, p. 23-24 – grifos do autor).

Considero interessante lembrar aqui uma percepção de certo estranhamento que estudantes em geral costumam demonstrar ao encontrar algum docente fora do ambiente escolar no qual convivam. Parece haver, por parte de muitos estudantes, uma compreensão de que docentes existem como partes da escola e não como seres humanos comuns. Teriam, então, tais estudantes alguma compreensão, de forma inconsciente, do conceito de Flusser para o *homo ludens* que brinca no interior de seu aparelho e encontra-se amalgamado a ele?

Em conformidade com os conceitos de Flusser para funcionário, jogador e aparelho, podemos compreender as ações de pesquisadores do objeto escola em duas vertentes, por exemplo. Uma a dos funcionários que buscam desvendar suas entranhas, para dar-lhe sobrevida, na busca de alternativas que mantenham a instituição de pé. Outra a de jogadores que desejam conhecer os meandros da antiga instituição para romper-lhe os limites e buscar sua superação. Busco me enquadrar nesta segunda opção. De qualquer forma, não devemos deixar de compreender que somos, assim como todas as pessoas, elementos de um aparelho,

seguindo suas rotinas ou jogando contra ele, segundo suas regras, suas limitações e sua programação já historicamente estabelecida.

Estudar o objeto escola, nos dias atuais, nos obriga compreender que já deixamos de viver um momento no qual era exigida, de todas as pessoas, uma apropriação cultural por meio da leitura do texto escrito. Ao invés disso, segundo Flusser (2008, p. 62), “a situação cultural emergente elimina a aprendizagem e se contenta com a programação dos seus participantes”. Não se fazem necessárias altas habilidades literárias para a participação no mundo dos funcionários. A sociedade contemporânea, dominada por imagens e informada pela Internet, não encontra na leitura do texto escrito uma prerrogativa essencial. A leitura bem desenvolvida da escrita já não é mais uma condição *sine qua non* para inserção social. Habilidades de leitura mais aprofundadas se restringem, cada vez mais, a guetos. Desenvolvem maiores habilidades para a compreensão de textos escritos, entre outros grupos, os que se apaixonam pelo objeto medieval “livro” e os que se dedicam a atividades acadêmicas. As quais, por sua vez, não deixam de ser também algo um tanto quanto medieval, conforme apresentarei nesta argumentação. De acordo com Flusser (2002, p. 56), “no decorrer da História, o iletrado era um aleijado da cultura dominada por textos. Atualmente, o iletrado participa da cultura dominada por imagens. Lutar contra o analfabetismo vai-se revelando luta quixotesca”. Por outro lado, poderíamos nos questionar se não seria essa luta uma das possíveis formas de contestação de tudo o que se encontra programado para a humanidade. De fato, o que encontramos nos dias correntes é uma sociedade satisfeita por cumprir sua programação básica, aparentemente, sem maiores aspirações.

Essa condição me impulsiona à busca de alternativas para a formação de novas gerações. Inquieto-me, assim como Freire (1999), com a subserviência de muitos ao *status quo*, com a aceitação sem questionamentos do discurso dominante, com a forma passiva com a qual as pessoas se comportam nas escolas e que, com isso, impõem tal passividade a estudantes em formação. Entendo, de acordo com Flusser (2014, p. 319), que “as pessoas que se envolvem com as máquinas, os funcionários, na verdade não são seres humanos. É preciso tirá-los o mais rápido possível de sua função e torná-los humanos novamente”. Tal propósito encontra eco nos textos de Paulo Freire, uma vez que ele sempre buscou, por meio do diálogo, exatamente a humanização dos aprendizes, compreendida tal humanização como conscientização e conseqüente libertação. Nesse sentido, é fundamental que se possa ampliar o uso da palavra-princípio Eu-Tu em detrimento do uso já corriqueiro e excessivo do Eu-Isso.

Vivemos a sociedade da informação. Uma sociedade informatizada, conectada. O grupo de pessoas que parece deter o poder no mundo atual já não se preocupa tanto em possuir máquinas. Os meios de produção conhecidos de Marx já não são exatamente os elementos determinantes de poder no mundo contemporâneo. O valor das máquinas, como meios de produção, decaiu vertiginosamente nas últimas décadas.

O valor está na informação. O importante no conceito de informação é que ela não é nada material. A informação é transferível de matéria para matéria. Como todas as formas, ela é eterna, atemporal e não espacial. Se quisermos entender a sociedade informatizada, é preciso interiorizar isso perfeitamente. É preciso ter em nossas entranhas a diferença entre *soft* e *hard*. O valor do bolo está na receita (FLUSSER, 2014, p. 185).

Não é o produtor do trigo ou o dos ovos e nem mesmo o do leite quem determina o “valor do bolo” na atual sociedade. Muito menos o consumidor do bolo. Num mundo de fartura para os muitos funcionários que têm algum dinheiro e são programados para o consumo, a fome não é mais condição para a vontade de comer. O valor do bolo é definido pelo proprietário da receita, por quem faz o bolo e atribui a ele uma marca. É na informação do bolo que se encontra seu valor.

Opto por usar aqui a palavra **informação** a partir da sugestão de Flusser (2014), devido a seu duplo sentido. Quem coloca um bolo em uma forma, normalmente, conhece a receita para fazer o bolo e, portanto, define o bolo a partir de conhecimentos contidos na receita. Ao mesmo tempo, essa mesma pessoa, define o formato do bolo com o uso da forma escolhida para assá-lo. Dessa maneira, espero deixar clara a ideia de que a informação é um dos principais elementos a moldar pessoas na sociedade contemporânea. Não só no sentido de estabelecer formas de comportamento a partir da programação dos aparelhos e o constante uso de informações redundantes (repetição, reprodução), mas também no sentido do controle possível a quem detém a informação original e pode alterá-la ou cristalizá-la de acordo com seus interesses.

Compreender a sociedade atual, portanto, nos exige compreender o valor da informação, não apenas para a produção, mas também para o consumo. Talvez até, para esta pesquisa, a compreensão da importância da informação para o consumo nos seja ainda mais necessária. Afinal, atualmente somos todos formatados, informados e programados para a sociedade de consumo. E esta é, em geral, uma das principais amarras às quais costumamos nos apegar para justificar tudo o que cotidianamente nos colocamos a fazer. Ou seja, entendo

que boa parte das motivações que muitas pessoas costumam adotar em suas vidas, pessoais ou profissionais, sejam formadas a partir de necessidades de consumo. Necessidades essas às quais essas pessoas se submetem devido a programações recebidas de múltiplos e diversos aparelhos.

3.2 Os espaços de Liberdade na sociedade atual

Uma vez que estamos inseridos numa sociedade de funcionários, na qual nos caberia, costumeiramente, cumprir um programa, e tudo o que fazemos seria mera aplicação das possibilidades já formatadas nos diversos aparelhos dentro dos quais atuamos, que espaço restaria para o discurso e para a ação? Que espaço teríamos para fazer alguma coisa, se todas as coisas já estão inscritas nas programações dos aparelhos?

A resposta é simples. A programação dos aparelhos não inclui de fato todas as possibilidades. As programações dos aparelhos compreendem um leque de possibilidades pensadas por quem os produziu. Lembremos que aparelhos, na definição de Flusser, correspondem a certo tipo de pensamento. Dessa maneira, funcionários são aquelas pessoas que se limitam a executar as funções previstas nos aparelhos. Outras pessoas, os jogadores, os que usam de imaginação, os que não se contentam com o mero funcionamento, poderão usar os aparelhos para executar opções outras que não se encontravam prescritas neles. Tais possibilidades existem, são reais, embora não sejam encontradas explicitamente nas instruções de uso dos diversos aparelhos. Há que se querer agir no sentido de avançar além das possibilidades programadas. Dessa forma, Flusser nos assegura que é perfeitamente possível usar de Liberdade no contexto atual, dado que, nesta perspectiva, “*Liberdade é jogar contra o aparelho*” (FLUSSER, 2002, p. 75 – grifo do autor).

Conforme já dito, existem possibilidades de ação não contidas nas programações dos aparelhos. É a inventividade de cada pessoa o que concede existência a essas possibilidades. Isso não é algo constante e, talvez, nem mesmo intencional para a maioria de nós, uma vez que “a base da liberdade é o acaso que faz com que precisamente este cérebro coincida precisamente com estas informações, mas sua tendência é deliberada: visa informação nova, visa o impossível, visa a aventura” (FLUSSER, 2008, p. 95). Ou seja, cabe a cada pessoa, por iniciativa própria, por desejo consciente de romper com sua programação, desejar o novo, almejar a Liberdade.

São muitos os textos de Freire nos quais ele explicita o caráter apassivador da educação bancária, por ele denunciada em meados do século passado. Já me referi a isso nesta argumentação. Em conformidade com tais considerações, Flusser (2002, p. 58) nos assegura que “a repressão da consciência histórica é indispensável para o funcionamento”. Segundo ele

“se o funcionário estiver consciente das causas e efeitos do seu funcionamento, jamais funcionará corretamente” (Idem). Entendamos, portanto, que a intencionalidade da busca pelo novo dependerá, ao menos, de alguma consciência do processo histórico no qual nos encontramos inseridos. Os indivíduos, apassivados pela escola, não serão capazes de romper os limites das programações dos aparelhos, se não souberem, minimamente, que isso é possível e até mesmo desejável para sua humanização. Em outras palavras, necessitamos da consciência histórica para compreendermos que nosso desenvolvimento social sempre dependeu do novo, do contraditório, do inconformismo. Precisamos, portanto, entender que, como sempre, “os revolucionários novos são gente nova, com poder imaginativo novo, e capaz de imaginar sociedade anteriormente inimaginável. São gente capaz de elevar as técnicas novas e os métodos novos ao nível de novos valores” (FLUSSER, 2008, p. 72).

Enxergo aqui uma responsabilidade gigantesca a recair sobre a escola. A questão essencial que se encontra colocada para essa instituição reflete a dicotomia entre a manutenção da sociedade como é conhecida e a aventura de uma sociedade nova, com novas possibilidades. Entendo, assim como Althusser (2012), que a construção social da instituição escolar visa, prioritariamente, à primeira opção. Mas, considero haver, também, algum interesse na alternativa. A própria condição humana de incompletude nos impele a isso. Mesmo com toda a programação a nós imposta pelos aparelhos.

Dada a necessidade de consciência histórica para a existência de intencionalidade na busca pelo novo, compreendo ser uma das condições essenciais à derrubada dos muros da escola o entendimento de que a sociedade informatizada não necessita de meros acumuladores de dados. Hoje, mais do que nunca, o professor que faz comunicados, na forma já esmiuçada por Freire (1998), é cada vez mais desnecessário. Boa parte dos estudantes já o substituiu, por exemplo, por seus *smartphones*. No entanto, cotidianamente observam-se docentes e estudantes a manifestar interesse em processos de transmissão de informações redundantes. Ao que parece, a instituição escolar ainda se encontra impregnada da ideia de que sua função seria a de transmitir essas informações. Comungo das posições de Flusser (2008) e Lepri (2017) segundo as quais a escola já foi superada em sua antiga função de programar as pessoas para seu funcionamento social, e parece não ter se dado conta disso. Desde a popularização da televisão, na segunda metade do século XX, a escola não é mais o primeiro aparelho de informação ao qual uma criança tem acesso depois de sua família e de sua comunidade paroquial. Atualmente, ao chegar à escola uma criança já foi formatada pelas

diversas telas que povoam seu cotidiano, da televisão aos *smartphones*, passando pelos jogos eletrônicos e todas as telas visíveis pela Internet. E essa programação por meio das diversas telas se mantém durante o período de escolarização. Além disso, pessoas que atuam em escolas, ao que parece, ainda não perceberam que as informações redundantes estão disponíveis a quem souber e desejar acessá-las, bem como o processo de informação dos indivíduos conta com diversos aparelhos quase onipresentes. Com isso, a parcela de programação dos indivíduos que restou para os processos de escolarização é muitíssimo reduzida se comparada, por exemplo, com o que havia há um século apenas. Diante disso, parece-me que ainda está por se desenvolver uma práxis escolar que considere tal situação.

De fato, não é mais necessário portar a informação na mente para poder usá-la quando for conveniente ou necessário. Ou seja, a informação não precisa mais ser portada no cérebro humano, porque este não é o único e nem o melhor repositório disponível para informações (FLUSSER, 1983, 2008). Contamos hoje com um número muito grande de aparatos para armazenamento de informações. O que talvez nos falte é habilidade para usar tão gigantesco conjunto de registros de modo eficiente. Nossa imersão nos aparelhos nos dá condições de atuação em interação constante com as informações registradas nas memórias deles. Nesse sentido, caberia à escola, entre outras coisas, perceber que “as memórias artificiais aprendem melhor, pensam melhor, e esquecem melhor que as humanas. Os homens devem ser programados com outras finalidades” (FLUSSER, 1983, p. 147-148). Não deveria ser, portanto, função da escola insistir em mecanismos de acúmulo de informações redundantes. A mente humana já faz seus registros. E tais registros nos são caros. O que realmente precisamos, na sociedade atual, é aprender a gerir informações e a criar novas.

Gerir informações nos limites dos programas dos aparelhos é algo que as máquinas também são capazes de fazer. O indivíduo que se limita à gerência de informações, ao aprimoramento de rotinas e processos, busca se igualar à máquina, mas é facilmente superado por ela. Não é da programação do aparelho sobre o homem que necessitamos, mas sim da programação do homem sobre os aparelhos. E, ainda, em consonância com Flusser (2008), se o que almejamos é a Liberdade e a consequente manutenção da espécie humana na Terra, a programação dos aparelhos deve respeitar a vontade humana no sentido dessa libertação.

Quando aqui me refiro à manutenção da espécie humana, estou a considerar como humano o ser que busca constantemente o novo, o ser que se inquieta perante sua ignorância e que, por isso, deseja aprender, descobrir, sempre em uma relação com o outro. Entendo como

não humano o funcionário que executa passivamente seu programa, a cumprir suas obrigações trabalhistas, sociais e familiares destituído de qualquer tipo de desconforto. Em suma, esse indivíduo não age, apenas funciona. A ação humana, condição primeira de Liberdade segundo defendido aqui, carece de alguma rebeldia. Quem não se coloca contra as programações inseridas nos aparelhos não deseja e, conseqüentemente, não pode ser livre.

Seria esse, então, segundo Flusser (2008, p. 96) um novo significado de Liberdade: “a possibilidade única e insubstituível que tenho para lançar informações novas contra a estúpida entropia lá fora, possibilidade esta que realizo com os outros”. Assim, uma vez mais, nos vemos lançados ao encontro da máxima freireana: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1998, p. 52). É, portanto, na comunhão entre seres humanos que se encontram as possibilidades de atuação contra os programas dos aparelhos que resultam na atomização da humanidade, no exacerbado e precário individualismo, em desumanização (MUNDIM NETO, 2017). A ação conjunta, em convívio, na troca, já constitui em si uma luta por Liberdade, pois a lógica do jogo com os aparelhos é contrária às interações pessoais. Como nos diz Buber (2001), a realização do homem exige a declaração da palavra-princípio Eu-Tu. A lógica dos aparelhos se funda na declaração da palavra-princípio Eu-Isso. Cada um de nós necessita do outro para que seja capaz de compreender o jogo dos aparelhos na condição de *homo ludens* e, com isso, entender que “o jogo é a realidade, não os elementos e as regras, mas o jogar. A liberdade não é aquilo que se quer ou que se faz, mas a responsabilidade” (FLUSSER, 2014, p. 324). Responsabilidade de cada um por si mesmo, pelo outro e, por extensão, pela Terra, dado que não podemos nos constituir como humanos sem a presença do outro, o qual também só pode se constituir como humano nessa relação, neste planeta que, pelo menos até o presente momento, é o único no qual podemos habitar. Caso não consigamos estabelecer relações como essas, cada um de nós será apenas mais um funcionário na sociedade gerida por aparelhos e, nesse sentido, convenhamos, a Natureza está muito melhor servida por formigas, abelhas e corais.

“A história é a mais importante das ciências, sem história não há realidade objetiva.”
(LATTES, 2013).

“Ninguém tem dúvida, por outro lado, de que também o tempo nós o imaginamos.”
(SPINOZA, 2009, p. 85).

4 O objeto de estudo

Posto que a análise aqui proposta se circunscreve a escolas, pois o foco deste estudo repousa na educação, entendo ser essencial compreendermos a elaboração histórica e social dessa instituição milenar e universal. Da mesma forma que Berger e Luckmann (1994), entendo não ser possível desenvolver um trabalho de investigação de relações pessoais no âmbito de uma instituição sem que se faça algum estudo do desenvolvimento histórico dela, uma vez que “a investigação tem de se apropriar da matéria [...] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real” (MARX, 2013, p. 90).

Diante disso, apresento neste capítulo um brevíssimo relato do percurso histórico da instituição escola desde as primeiras utilizações do termo até o momento atual da escola brasileira, sem deixar de passar por uma importante mudança de concepção que se mostrou determinante para formatar a escola como a conhecemos.

Com este relato espero que restem esclarecidas algumas questões fundamentais que também delimitam o trabalho pedagógico na escola brasileira, pois entendo ser necessário compreender isso para que nos seja possível entender aquilo que fazemos nas escolas hoje. E imagino que o façamos com as melhores das intenções, embora não possamos negar o fato de que instituições normalmente controlam as condutas das pessoas que nelas atuam,

estabelecem padrões de comportamento a partir de sua história e, com isso, terminam por cristalizar uma determinada forma de atuação em detrimento de todas as outras possíveis (BEGER & LUCKMANN, 1994). Compreender isso é um primeiro passo para que se possa imaginar alternativas de ação.

4.1 A origem

Escola, substantivo feminino, derivado do grego *skhole*, o qual se associa atualmente, entre outras, à seguinte definição: “estabelecimento público ou privado onde se ministra ensino coletivo” (HOUAISS, 2007, p. 1206), e que já foi entendido, por exemplo, pelos pioneiros da Escola Nova, no Brasil, de forma

que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas ‘uma instituição social’, um órgão feliz e vivo, no conjuncto das instituições necessárias á vida, o lugar onde vivem a creança, a adolescencia e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza (AZEVEDO, 1984, p. 422).

Diante disso, cabe observar, portanto, que o termo escola, além de amplo, representou diferentes espaços de estudo, aprendizagem, pesquisa, produção intelectual etc, na história dessa instituição.

Notemos, por exemplo, que o uso do termo *skhole* na antiga Grécia se destinava a referenciar o tempo livre que os cidadãos¹ dispunham para, entre outras coisas, filosofar ou estudar a natureza. Uma vez que

a palavra grega *skhole*, como a latina *otium*, significa basicamente isenção de atividade política e não simplesmente lazer, embora ambas sejam também usadas para indicar isenção de labor e das necessidades da vida. De qualquer modo indicam sempre uma condição de isenção de preocupações e cuidados (ARENDETT, 2007, p. 23).

Por outro lado,

o leitor moderno em geral deve saber que *aergia* e *skhole* não são a mesma coisa. A indolência tinha as mesmas conotações que tem para nós, e uma vida de *skhole* não era considerada uma vida preguiçosa. Não obstante, o equacionamento de *skhole* com o ócio é característico de uma evolução ocorrida dentro da *polis* (Idem, p. 93).

¹ Segundo Martins (2000) a parcela de cidadãos nas cidades-estado da Grécia Antiga não chegava a ultrapassar 6% da população residente. Isso porque além de atender a condições de nascimento e fortuna, para caracterizar-se como cidadão o homem que apresentasse condições adequadas deveria, por obrigação, participar da administração da *polis*. Caso contrário o indivíduo era classificado como *idion*: aquele que mesmo tendo condições de participação na administração da cidade se nega a fazê-lo.

Dessa forma, ainda que possamos identificar a escola, em diversos momentos, a partir das definições acima, seus fundamentos, sua organização, sua filosofia e seus métodos variaram significativamente desde que o termo *skhole* passou a ser usado na antiga Grécia.

Neste percurso histórico cabe observar muitas permanências e, também, algumas revoluções. Consideremos, por exemplo, a possibilidade de um estudante de nosso tempo reconhecer, em boa parte de suas aulas, o plano de ensino idealizado por Aristóteles no quarto século antes de Cristo. Plano este composto por três partes nas quais o mestre deveria: 1) Expor o conhecimento; 2) Fazer com que o aprendiz retenha em sua mente o que foi exposto; e, por fim, 3) Buscar relações feitas pelo aprendiz daquilo que foi exposto por meio do exercício (LARROYO, 1979).

Percebe-se, a partir do que o estagirita apresenta como um processo ideal de ensino, que “Aristóteles forjou seu conceito de educação, partindo da ideia de imitação” (LARROYO, 1979, p. 181).

Ainda que essa concepção de educação pela repetição se mostre atual, as escolas gregas da antiguidade dificilmente seriam associadas à escola hegemônica que conhecemos hoje, principalmente quanto a sua organização e métodos.

Notemos, por exemplo, o que era o Liceu na Grécia Antiga. Segundo Larroyo (1979), Aristóteles fundou o liceu em 335. O espaço do liceu de Aristóteles compreendia um jardim provido de uma galeria para passear ao ar livre, de salas de aula e habitações. Nesse espaço de estudos as lições eram dadas enquanto o mestre e os discípulos percorriam o perímetro da galeria. Por isso, é conhecido o fato de os discípulos de Aristóteles serem chamados de peripatéticos (*peri*, ao redor, *pateo*, passear). Algo bem distinto da imagem atual de escola, com grupos de estudantes dispostos em classes organizadas em filas de carteiras, todos passivamente a assistirem aulas, devidamente assentados e, de preferência, quase imóveis.

Outra questão relevante a diferenciar nossa concepção atual de escola do sentido dado ao termo nas origens de seu uso é seu significado original na língua grega, o qual, segundo Houaiss (2007), corresponde a descanso, repouso, ocupação de um homem com o ócio, livre do trabalho servil. Ou seja, a formação escolar na sociedade grega daquele período se destinava aos jovens cidadãos, ou seja, aos homens livres, os quais não precisavam se

ocupar do trabalho manual, função destinada, então, a escravos. Não era, portanto, uma formação destinada a todas as pessoas e voltada para o mundo do trabalho, como podemos verificar atualmente.

Nesse sentido, as escolas gregas na antiguidade não correspondem a centros de formação para uma vida profissional futura, mas sim a espaços de convívio social e político, nos quais são ensinados os saberes necessários à vida dos cidadãos na *polis*. Dessa forma,

no centro da vida social, afirma-se [...] a instituição-escola, que entre Egito e Grécia se vai articulando no seu aspecto tanto administrativo como cultural. São escolas ora estatais ora particulares que vão acolhendo os filhos das classes dirigentes e médias e dando-lhes uma instrução básica, que se configura sobretudo como cultura retórico-literária, do bem falar e do bem escrever, quer dizer, persuasivo e eficaz, além de respeitoso das regras rigidamente estabelecidas. São escolas que se transformam no tempo e vão desde o *tyasos* (cenáculo de amigos) até o 'colégio', a escola propriamente dita, sobretudo na época helenística (CAMBI, 1999, p. 49).

Segundo Larroyo (1979), o sistema escolar de Atenas, por exemplo, por volta do quarto século antes de Cristo, seria organizado de acordo com uma proposta de Platão, para uma educação das classes sociais, de forma que:

- Dos 3 aos 6 anos de idade os meninos eram submetidos a treinamento físico, estético e moral, ainda junto a suas famílias;
- Dos 7 aos 13 anos iniciava-se a formação intelectual dos jovens e se acentuava a preparação física e o culto ao corpo são. Neste período, preferencialmente até os 10 anos, meninos e meninas aprendiam a leitura e a escrita;
- Dos 13 aos 16 anos se ampliava a educação musical dos estudantes, somente homens, pois a formação feminina passava a se restringir aos saberes do lar. Na formação musical desenvolvida incluíam-se aspectos da prática de instrumentos como a cítara e aspectos literários e de aritmética;
- Dos 17 aos 20 anos verificava-se a formação militar, com ênfase em exercícios físicos e preparação musical;
- A partir dos 21 anos de idade a educação seria reservada apenas aos futuros governantes, os quais receberiam formação científica até os trinta anos, com incremento da formação filosófica dos trinta aos 35 anos.

Dessa forma, a partir dos 36 anos os jovens que lograssem passar por toda essa formação seriam incluídos como magistrados em alguma função pública (LARROYO, 1979, p. 168).

Manacorda (2010) considera que, apesar da distinção de classes observada na educação grega, esta já é mais flexível que a educação observada anteriormente no Egito, o que seria uma evolução para formas de democracia educativa. Ainda assim, a distinção de classes é claríssima no sistema educacional grego. Ali encontraríamos:

Para as classes governantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o 'pensar' ou o 'falar' (isto é, a política) e o 'fazer' a esta inerente (isto é, as armas); para os

produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento mas, em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas (MANACORDA, 2010, p. 58).

Em sua origem, portanto, a escola era destinada realmente apenas aos jovens que podiam se dar ao luxo de não ter uma profissão a lhes exigir habilidades manuais ou força física, à exceção da força e das habilidades necessárias ao uso das armas. Tal situação parece não ter se alterado nos séculos seguintes.

Considerada a organização política, econômica e social da Europa durante a Idade Média, principalmente no que diz respeito à presença da Igreja Católica, as escolas permaneceram como centros de formação aos quais eram enviados jovens da alta sociedade ou aqueles que poderiam vir a servir ao clero ou à nobreza.

Assim como na antiguidade clássica, na Grécia, onde os ensinamentos destinados aos jovens buscavam orientar a formação dos cidadãos, as escolas medievais também teriam como objetivo central a formação do homem, neste caso, do homem cristão, pois

no nível espiritual/cultural, foi a consciência cristã que alimentou a identidade da Europa, nutrindo seus ideais políticos, seus critérios econômicos, suas normas éticas e estruturando aquele imaginário social que os pregadores e os artistas evocavam, sancionavam e difundiam e que a instituição-chave dessa sociedade (a Igreja) reelaborava constantemente por meio de dogmas e ritos, organizações sociais e culturais, figuras carismáticas e obras de propaganda (CAMBI, 1999, p. 145).

É nesse contexto que nos cabe compreender a frase inicial do *Didascálicon* de Hugo de San Víctor: *Omnium expetendorum prima est sapientia*. A qual, segundo Ilich (2004), foi traduzida por Jerome Taylor, em 1961, como: “De todas as coisas que se há de buscar, a primeira é a sabedoria”² (ILLICH, 2004, p. 15 – tradução nossa).

Mas o que é a sabedoria para o homem europeu no início da Idade Média? Ilich (2004) nos informa que a busca pela sabedoria constituía-se na busca por um comportamento santificado, por uma elevação do espírito com vistas à iluminação divina, a qual permitiria aos homens um vislumbre dos céus ou uma vida eterna junto aos santos e anjos.

² No original: *De todas las cosas que se han de buscar, la primera es la sabiduría*.

É dessa forma que

no centro da formação das elites está a transmissão do saber, que se desenvolve nas escolas organizadas pela Igreja, a qual substituiu gradativamente o Estado neste papel. E o substituiu utilizando um novo modelo de escola, ligado à vida monástica, que organiza ensinamentos de alcance sobretudo religioso, segundo regras e procedimentos rigorosamente fixados (CAMBI, 1999, p. 158).

Cambi (1999) aponta que essa organização rígida dada então à escola se destinava a apresentar a verdade dogmaticamente fixada, aquela que Illich (2004), por sua vez, referia-se como sabedoria. Algo a ser buscado constantemente. Nas escolas católicas de então essa busca se dava em processos rigorosíssimos nos quais se inseria a leitura monástica. Uma leitura que não corresponde à que hoje conhecemos. Afinal, o próprio texto se organizava sobre as páginas dos livros de forma distinta. Por fim, até o objeto livro se configurava em objeto diverso do que se conhece atualmente, conforme tratarei mais adiante.

Por enquanto, observo que a leitura monástica se fazia de modo intenso, com o concurso de todo o corpo do leitor, principalmente de seus lábios e língua, pois essa modalidade de leitura exigia a expressão oral do texto lido. Uma vez que a leitura monástica tem intenções de se configurar como meditação que, em seus aspectos observáveis,

é uma atividade de leitura intensiva, e não uma passiva imersão silenciosa nos sentimentos. Esta atividade se descreve por analogia aos movimentos corporais: avançar a grandes passos de linha a linha, ou soletrar enquanto se examina a página já bem conhecida. [...] Em uma tradição que se estende durante milênio e meio, o eco das páginas sonoras se transmite através da ressonância do movimento dos lábios e da língua. Os ouvidos do leitor estão atentos e se esforçam por captar o que sua boca oferece. Deste modo, a sequência de letras se traduz diretamente a movimentos corporais e padrões de impulsos nervosos. As linhas constituem a trilha sonora percorrida pela boca e pronunciada pelo leitor para seu próprio ouvido. Mediante a leitura, a página se incorpora e se encarna literalmente³ (ILLICH, 2004, p. 74-75 – tradução nossa).

Nessa forma de leitura, a qual tem intenções de incorporar literalmente o texto, o leitor buscava, com o concurso de todo seu corpo, a mais profunda imersão nas sagradas

³ No original: *es una actividad de lectura intensiva, y no una pasiva inmersión quietista en los sentimientos. Esta actividad se describe por analogía a los movimientos corporales: avanzar a grandes pasos de línea a línea, o aletear mientras se examina la página ya bien conocida. [...] En una tradición que se extiende durante milenio e medio, el eco de las páginas sonoras se transmite a través de la resonancia del movimiento de los labios y la lengua. Los oídos del lector están atentos y se esfuerzan por captar lo que su boca ofrece. De este modo, la secuencia de letras se traduce directamente a movimientos corporales y patrones de impulsos nerviosos. Las líneas constituyen la banda sonora recogida por la boca y pronunciada por el lector para su propio oído. Mediante la lectura, la página se incorpora y se encarna literalmente.*

escrituras, então objeto único de leitura. Considerava-se ser essa uma das condições necessárias na busca cotidiana pela sabedoria, a qual teria origem divina.

A busca incessante pela sabedoria, que seria mostrada, ou revelada, pelo texto canônico usado nos diversos momentos diários de leitura, se operava por meio de um lento processo de ruminância daquele texto. Para isso, fazia-se uso de um ambiente de formação

construído segundo um modelo que orientava a vida espiritual no sentido religioso e que submetia o processo formativo ao princípio da ascese (da renúncia e da mortificação), necessário para purgar e disciplinar a vida interior das tormentas das paixões e submetê-la ao guia da razão e da fé (CAMBI, 1999, p. 130).

Nas escolas monásticas a busca da sabedoria implicava a repetição intensa dos textos lidos. Não havia considerações a fazer sobre os textos ou seus significados implícitos. Havia apenas a repetição. Constante. Cotidiana. Interminável (ILLICH, 2004). A sabedoria permanecia como uma promessa futura. Não se poderia saber, e sequer se deveria querer saber, exatamente onde ou quando tal sabedoria poderia ser atingida.

Então, uma série de pequenas ideias novas e mudanças sutis fez com que se iniciasse uma revolução.

4.2 Um recorte do contexto histórico da Idade Média significativo para a constituição da Escola

Um dos fatos relevantes que motivaram a mudança da qual tratarei na seção seguinte, foi a rebelde ou desrespeitosa adoção da possibilidade de se usar a escrita para registrar, também, a língua vernácula e não apenas o latim. Illich (2004) informa que os discípulos de Hugo de San Víctor foram os últimos latinistas medievais para quem leitura, escrita e latim constituíam partes de um todo indivisível. A geração que se seguiu a eles compôs, além de versos latinos, poesia em sua língua vernácula. Passava-se assim à compreensão de que a escrita pode, também, traduzir a fala das pessoas comuns.

No entanto, esse registro foi considerado vulgar por séculos. Por exemplo, já corria o século XVI quando François Rabelais se tornou um dos principais responsáveis pela introdução de inúmeras palavras do vocabulário popular francês na literatura daquele país. Naquele século, mesmo a ciência ainda estava a conquistar, “às custas de um grandioso esforço, o direito de falar e de escrever na língua nacional, dita vulgar. Nem a Igreja, nem as universidades, nem o ensino a reconheciam” (BAKHTIN, 2010, p. 402).

Até ali toda escrita produzida nas escolas se fazia em latim e o aprendizado da leitura se destinava apenas a ler os textos canônicos, todos escritos em latim. O estudo da escrita e da leitura tinha, então, uma função estrita, a de permitir o acesso aos textos bíblicos por meio dos quais se procedia a busca da sabedoria.

Atualmente,

quando pensamos no alfabeto, o vemos como um instrumento para registrar os sons da fala. Durante mil e quinhentos anos, simplesmente, não foi assim. As letras, que têm demonstrado sua capacidade para codificar centos de línguas diferentes sem nenhuma mudança em sua forma ou número, se utilizaram durante todo esse tempo com um único propósito: escrever latim⁴ (ILLICH, 2004, p. 95 – tradução nossa).

⁴ No original: *cuando pensamos en el alfabeto, lo vemos como un instrumento para registrar los sonidos del habla. Durante mil quinientos años, simplemente, no fue así. Las letras, que han demostrado su capacidad para codificar cientos de lenguas diferentes sin ningún cambio en su forma o número, se utilizaron durante todo ese tiempo con un único propósito: escribir latín.*

Outro ponto fundamental a permitir o surgimento de novas possibilidades para o estudo por meio da leitura e da escrita ocorreu na Irlanda. “Consistia em deixar espaços entre as palavras individuais”⁵ (ILLICH, 2004, p. 117 – tradução nossa). Anteriormente, o registro escrito do texto era feito de forma contínua, assim como a leitura já citada, que correspondia a algo que talvez possamos associar à repetição de um mantra, contínuo e circular.

Este simples detalhe de escrita, para nós tão corriqueiro, veio facilitar significativamente o processo de cópia que se realizava nas escolas e nos monastérios. Pois, ali se tornara possível copiar palavra por palavra do texto e não frase por frase, ditada por um leitor ou pelo copista, como era necessário fazer antes.

A adoção do registro escrito de palavras individuais separadas por espaços está associada a outra importante mudança observada no mesmo período: a adoção da leitura silenciosa.

Certamente, a leitura em silêncio se praticava às vezes na Antiguidade, porém se considerava uma proeza. [...] Os escribas copiavam os livros normalmente enquanto eram ditados por outra pessoa. Quando estavam sós, frente ao original, o liam em voz alta e transcreviam tudo o que podiam manter em sua memória auditiva⁶ (ILLICH, 2004, p. 117 – tradução nossa).

Conforme já citamos, a leitura monástica dos textos canônicos compreendia todos os sentidos. Exigia-se um empenho de todo o corpo do leitor na ruminância do texto. Dessa forma, a leitura era feita, normalmente, em voz alta, pois era parte importante do processo o leitor ouvir o texto lido. Com isso, também o processo de escrita envolvia a recitação do texto. Assim, a forma como se processavam mentalmente a leitura e a escrita era, então, certamente, diversa da que atualmente usamos.

A adoção da leitura silenciosa acarreta a mudança da forma como cada leitor opera mentalmente sua compreensão do texto. A leitura se altera e passa a exigir uma nova forma de aprendizagem. Uma aprendizagem que deve lidar com elementos diversos da cultura de então.

Neste processo de aprendizagem, um papel fundamental é assumido pelo livro, pelos *auctores* e pelos mestres. Faz-se necessário, assim, simplificar a escrita

⁵ No original: *Consistía en dejar espacios entre las palabras individuales.*

⁶ No original: *Ciertamente, la lectura en silencio se practicaba a veces en la Antigüedad, pero se consideraba una proeza. [...] Los escribas copiaban los libros normalmente mientras eran dictados por otra persona. Cuando estaban solos, frente al original, lo leían en alto y transcribían todo lo que podían mantener en su memoria auditiva.*

(com o cursivo) e reproduzir mais rapidamente o texto (desmembrando o livro e cadernos e copiando-os separadamente em muitos exemplares), como também torná-lo mais manejável (pelo formato) e mais funcional para a leitura de estudo (sem ornamentos). Ao mesmo tempo, aceleram-se os tempos de escrita com o uso da pena de ganso e das abreviações. O livro torna-se instrumento, e instrumento de uma cultura que tende a se tornar cada vez mais difusa, especialmente nas cidades (CAMBI, 1999, p. 186).

Há que se notar, ainda, outros avanços tecnológicos que contribuíram naquele momento. Conforme mencionado por Cambi, o uso da escrita cursiva foi adotado, em detrimento do uso das letras com forma e tamanho definidos, usadas anteriormente pelos copistas. Assim como a apropriação, por europeus, de uma tecnologia importada do Oriente: a produção de papel a partir de polpa vegetal, mais barato e prático que os antigos pergaminho e couro. Com relação a este ponto específico, referindo-se a Hugo de San Víctor e a São Tomás de Aquino, o qual viveu apenas um século depois do primeiro, Illich menciona que

quando Hugo falava diante de qualquer livro aberto, a página era de pergaminho e ele fazia comentários sobre suas linhas. Tomás ia à classe com suas próprias notas para a leitura. À diferença de Hugo, Tomás escrevia em estilo cursivo apropriado para anotar palavras chave, e o fazia em papel liso e barato, o qual não exigia ser segurado como o couro rebelde ⁷ (ILLICH, 2004, p. 121 – tradução nossa).

Ainda em relação a esse período de transição, há que se considerar, também, a composição do livro em si. Ao invés de rolos de pergaminho, pesados e limitados em espaço para escrita, passa-se a cortar partes iguais de papel e encaderná-las para compor um livro com páginas sequenciadas. No século XII já se podia produzir um livro leve e perfeitamente manuseável, algo bem diferente dos pesados livros que foram usados ainda nas leituras monásticas, os quais por sua vez substituíram os pouco práticos rolos de pergaminho.

Houve também desenvolvimento de novas tecnologias para a produção de tintas e pigmentos, os quais permitiram ainda aumentar a velocidade de escrita, devido a seu menor tempo de secagem (ILLICH, 2004).

Todos esses pequenos inventos e descobertas ajudaram a converter a página do livro naquilo que hoje conhecemos e corriqueiramente usamos. Essa transformação do livro em um

⁷ No original: *cuando Hugo hablaba delante de cualquier libro abierto, la página era de pergamino y él hacía comentarios sobre sus líneas. Tomás iba a clase con sus propias notas para la lección. A diferencia de Hugo, Tomás escribía en estilo cursivo apropiado para anotar palabras clave, y lo hacía en papel liso y barato, que no tenía que sujetarse como el cuero rebelde.*

instrumento portátil influenciou de modo significativo toda a cultura europeia e, por consequência, a escola.

O efeito desta transformação da página e do livro sobre a etologia e a semântica da leitura e, portanto, sobre o pensamento, foi mais importante que o da imprensa. O principal efeito desta última invenção foi o de mecanizar o procedimento mediante o qual a página do século XII ainda segue sendo reproduzida até hoje ⁸ (ILLICH, 2004, p. 151 – tradução nossa).

É fundamental observarmos que a transformação dos processos de leitura e escrita, proporcionada por tudo o que já foi mencionado e também pelo avanço da história econômica e social de então, se constitui como um dos componentes de uma nova era. Uma era na qual se desenvolveu uma forma diversa de se pensar e compreender o mundo. Para os historiadores, o período do qual falamos aqui corresponde à transição entre a Alta Idade Média e a Baixa Idade Média (aproximadamente séculos XI e XII). Ao qual se associa também um processo acentuado de urbanização das comunidades essencialmente agrárias do período feudal (CAMBI, 1999).

O 'Didascalicon' de Hugo foi escrito segundo o suposto de que o novo mundo que então estava surgindo, ao mesmo tempo que as liberdades da cidade e os novos direitos do camponês, continuaria 'lendo' a antiga página. Porém, de pronto, um novo tipo de livro era lido por gente que começou a ler com uma nova estrutura mental ⁹ (ILLICH, 2004, p. 114 – tradução nossa).

A organização do pensamento necessária para a busca da sabedoria nas escolas monásticas já não se adequava às possibilidades surgidas a partir da gênese do livro como objeto portátil, embora ainda não tão acessível, dado seu custo de reprodução ainda alto se comparado aos livros que seriam produzidos a partir do século XV, com o invento de Johannes Gutenberg. No entanto,

não foi a imprensa, como normalmente se assume, senão este conjunto de inovações, doze gerações antes, o que constituiu o fundamento necessário para todos os estados percorridos desde então pela cultura livresca. Esta coleção de

⁸ No original: *El efecto de esta transformación de la página y el libro sobre la etología y la semántica de la lectura y, por tanto, sobre el pensamiento, fue más importante que el de la imprenta. El principal efecto de esta última invención fue el de mecanizar el procedimiento mediante el cual la página del siglo XII aún se sigue reproduciendo hoy en día.*

⁹ No original: *El 'Didascalicon' de Hugo fue escrito según el supuesto de que el nuevo mundo que entonces estaba surgiendo, al mismo tiempo que las libertades de la ciudad y los nuevos derechos del campesino, continuaría 'leyendo' la antigua página. Pero, de hecho, un nuevo tipo de libro era leído por gente que comenzó a leer con una nueva estructura mental.*

técnicas e hábitos permitiu imaginar o 'texto' como algo separado da realidade física de uma página ¹⁰ (ILLICH, 2004, p. 10 – tradução nossa).

Portanto, aquelas muitas pequenas mudanças é que possibilitaram a mecanização desenvolvida por Gutenberg para o processo de produção do livro, pois o processo de elaboração do objeto livro já havia deixado de ser absolutamente artesanal e único, como fora a produção da página com todas as suas iluminuras séculos antes.

No início do segundo milênio de nossa era, surgiram outras necessidades que vinham a somar-se às necessidades sociais da classe emergente e à nova organização territorial da Europa. Emergiu, assim, uma nova cultura. Uma cultura à qual podemos associar fortemente o livro como o conhecemos.

A cultura do livro requeria um maior ou menor consenso sobre o cânon dos valores e modalidades textuais. E isso representou mais que um simples meio para que aqueles que se converteram em seus especialistas pudessem reclamar os privilégios da classe média. Na medida em que a leitura livresca foi o objetivo da iniciação para católicos, protestantes e judeus assimilados, do clero e de anticlericais iluminados, tanto de humanistas como de cientistas, as formalidades envolvidas neste tipo de leitura definiram, e não simplesmente refletiram, as dimensões da topologia social ¹¹ (ILLICH, 2004, p. 9 – tradução nossa).

Com todo esse processo de mudança das relações sociais, das formas de comunicação e, por extensão, da própria realidade, as instituições escolares não poderiam permanecer na mesma situação que se encontravam no período anterior. Uma significativa transformação estava por ocorrer.

¹⁰ No original: *no fue la imprenta, como normalmente se asume, sino este conjunto de innovaciones, doce generaciones antes, lo que constituyó el fundamento necesario para todos los estadios recorridos desde entonces por la cultura libresca. Esta colección de técnicas y hábitos permitió imaginar el 'texto' como algo separado de la realidad física de una página.*

¹¹ No original: *La cultura del libro requería un mayor o menor consenso sobre el canon de los valores y modalidades textuales. Y eso representó más que un simple medio para que aquellos que se convirtieron en sus expertos pudieran reclamar los privilegios de la clase media. En la medida en que la lectura libresca fue el objetivo de la iniciación para católicos, protestantes e judíos asimilados, del clero y de anticlericales iluminados, tanto de humanistas como de científicos, las formalidades envueltas en este tipo de lectura definieron, y no simplemente reflejaron, las dimensiones de la topología social.*

4.3 A gênese da escola contemporânea

Durante o período que é atualmente conhecido como Baixa Idade Média (séc. XII ao séc. XV) a educação na Europa passou por profundas mudanças, fruto, entre outras coisas, do que foi apresentado até aqui (VICENTINO, 1993). Todas as transformações políticas, econômicas e sociais verificadas por volta do ano 1000 de nossa era fizeram emergir uma nova sociedade na Europa, uma sociedade que passou a necessitar de uma forma distinta para se educar.

Foi nesse contexto que as escolas gradativamente deixaram a era monástica e adotaram a escolástica. Ali não mais se aguardava o encontro com a sabedoria apenas pela leitura repetida dos textos canônicos. Por outro lado, buscava-se o conhecimento por meio do pensamento crítico à luz de novas traduções de Platão e Aristóteles. Os espaços escolares passaram a se organizar em disciplinas que se dividiam em dois grupos de artes liberais: *Trivium* (gramática, retórica e lógica) e *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música).

Na nova escola que surgia, buscava-se a compreensão do mundo por meio de procedimentos específicos.

Estes, na verdade, eram múltiplos e se transformaram em consonância com a evolução da própria vida intelectual.

- a) A *lectio*. – O processo de ensino mais generalizado foi a leitura dos livros autorizados. Na Idade Média ensinar e aprender significavam, fundamentalmente, ler.
- b) A *collatio*. – Era uma conversa planejada entre mestres e alunos para elucidar um texto obscuro ou um raciocínio.
- c) A *glosa*. – Breve comentário da *lectio* feito por escrito. Já era usado na Antiguidade.
- d) O *dictamen*. – Nome usado para os exercícios de composição, ora em prosa, ora em verso.
- e) O *diálogo*. – Recurso didático formulado mediante perguntas e respostas. A *catequese* é uma forma de diálogo.
- f) A *discussão dialética*. – Arte de raciocinar por meio de proposições prováveis. Diferencia-se do raciocínio silogístico ou apodítico.
- g) *Questões disputadas*. – A *questio* é uma discussão para aclarar o sentido de um texto difícil, de ordinário em aparente contradição com outro. A questão disputada leva à verdade, após ponderar os argumentos pró e contra.
- h) *Questões quodlibet*. – Temas propostos, livremente, ao catedrático com vistas a provocar uma disputa intelectual (LARROYO, 1979, p. 299).

Passaram, portanto, a existir procedimentos específicos destinados à discussão dos textos então estudados. Note-se aqui a diferença de função do texto escolástico para o texto

monástico. Enquanto este se bastava, pois sua leitura pura e simples, pela repetição, deveria conduzir à sabedoria, aquele exigia, além da leitura, a discussão e o debate para sua compreensão e estudo. Observa-se, portanto, uma forma diversa de organização do saber, uma forma na qual se passa a exigir alguma interpretação textual e, principalmente, uma análise crítica dos objetos de estudo. Ainda que esta crítica seja absolutamente restrita.

Nesse contexto cultural, com o processo de urbanização crescente, ganharam destaque as chamadas escolas catedrais. Escolas urbanas instituídas em 1079 pelo Concílio de Roma. Essas escolas evoluíram, no breve período de um século, para um novo instituto de Universidade. Conhecidas naquele momento com instituições de *studium general* (CAMBI, 1999; MANACORDA, 2010). A organização pedagógica observada nas escolas catedrais se refletia nas demais escolas, produzindo mudanças sutis nas formas de se entender os saberes.

O conhecimento é aqui valorizado em cada um de seus aspectos, inclusive prático (da tessitura ao teatro), mas depois circunscrita aos âmbitos teóricos, para culminar no conhecimento religioso. Tal conhecimento, depois – e esse é o aspecto didático mais relevante –, é elaborado e fixado pela memória, que se torna a faculdade de aprendizagem por excelência (CAMBI, 1999, p. 187-188).

A forma de se estudar, ou seja, de se buscar a sabedoria nestes institutos já não fazia lembrar aquela usada alguns séculos antes nos monastérios. Apesar de se fazer intenso uso da memória, como antes. Mas, aqui a memorização surge como necessidade de aprendizagem e não como mera consequência e necessidade da repetição.

Com isso, as orientações pedagógicas se faziam diferentes de tempos em tempos, assim como também a sociedade medieval se modificava.

Até o final do século XIII, os estudantes já se haviam acostumado a copiar o ditado por seus professores. As palavras pronunciadas pelo professor eram captadas pelo aluno ao mesmo tempo que lia para si mesmo o ditado que acabara de tomar. Os alunos do princípio do século XII aparecem nas miniaturas escutando a seus mestres. Os do final do século XIV, ou bem copiavam o ditado, ou se sentavam frente a um esquema da lição do mestre que lhes havia proporcionado um copista público antes da aula. O argumento escolástico havia se tornado tão articulado e complexo que só se podia seguir com o apoio de uma ajuda visual ¹² (ILLICH, 2004, p. 122 – tradução nossa).

¹² No original: *Hacia finales del siglo XIII, los estudiantes ya se habían acostumbrado a copiar a sus profesores al dictado. Las palabras pronunciadas por el profesor eran captadas por el alumno al mismo tiempo que leía para sí mismo el dictado que acabara de tomar. Los alumnos de principios del siglo XII aparecen en las miniaturas escuchando a sus maestros. Los de finales del siglo XIV, o bien copiaban al dictado, o se sentaban frente a un esquema de la lección del maestro que les había proporcionado un copista público antes de la clase.*

Dessa forma ocorreu uma mudança fundamental no espaço de alguns poucos séculos, o qual se mostra muito curto se comparado aos milênios anteriormente necessários para que alguma mudança desse tipo ocorresse. A figura do professor emergiu então como a autoridade do conhecimento, em substituição à filosofia clássica e à palavra divina, registrada nos caríssimos livros usados no período anterior.

Ao final do século XIV, a maior parte do ensino universitário consistia em ditar e tomar notas. O que o professor fazia se chamava '*nominare*' (soletrar) ou '*pronunciare ad pennam*' (pronunciar para a pena). Também se denominava '*legere ad calamum*': ler para a cana com a que o aluno escrevia na página. Os alunos passaram a ser concebidos como leitores. [...] O ouvinte da Antiguidade e muitos dos noviços de Hugo se haviam convertido em um exército de escribas que só compreendiam o argumento do professor se olhassem o texto ¹³ (ILLICH, 2004, p. 122-123 – tradução nossa).

O texto escrito, quase sempre ditado pelo professor, se configurava como o conhecimento a ser memorizado. Apesar de existirem espaços de discussão dialética, confrontação de ideias e diálogo entre mestres e discípulos, tais elementos não constituíam exatamente o que deles poderíamos compreender hoje. A autoridade de quem conhece, assim como a absoluta autoridade dos textos canônicos, sobrepunha-se em toda e qualquer discussão. Os espaços de argumentação citados serviam apenas para que o detentor do saber, o professor, o mestre escolástico, apresentasse aos estudantes mais informações e considerações sobre o texto e o saber que era detido por ele, conhecedor da cultura clássica.

A vida espiritual na Idade Média manteve-se numa atitude receptiva diante da cultura antiga: submeteu-se à *autoridade* dos pensadores clássicos, desejou *ensinar a Ciência e a Filosofia e não investigar e filosofar por conta própria*. Daí o método característico da Escolástica ser o dedutivo em sua forma silogística, tão própria para expor e apresentar verdades já verificadas, porém, muito limitado para o descobrimento de novas ideias (LARROYO, 1979, p. 293-294 – grifos do autor).

Como se pode deduzir do parágrafo acima, a função primordial do professor (aquele que professa algo) não era, exatamente, discutir abertamente com seus estudantes. Os elementos de discussão citados anteriormente se prestavam a discursar sobre a verdade

El argumento escolástico se había vuelto tan articulado y complejo que sólo se podía seguir con el apoyo de una ayuda visual.

¹³ No original: *Hacia finales del siglo XIV, la mayor parte de la enseñanza universitaria consistía en dictar e tomar notas. Lo que el profesor hacía se llamaba 'nominare' (deletrear) o 'pronunciare ad pennam' (articular para la pluma). También se denominaba 'legere ad calamum': leer para la caña con la que el alumno escribía en la página. Los alumnos llegaron a concebirse como lectores. [...] El oyente de la Antigüedad y la multitud de los novicios de Hugo se habían convertido en un ejército de escribas que sólo comprendían el argumento del profesor se miraban el texto.*

contida nos textos e inculcar na memória dos estudantes essa verdade, considerada inquestionável.

Esta era a organização de fundo das escolas no início da Baixa Idade Média. Mesmo com as mudanças geradas pelo advento do livro como objeto facilmente manipulável e pelas possibilidades de uso da escrita para exprimir quaisquer ideias, a função da escola naquele momento ainda era a de conduzir os aprendizes à verdade, fixa e imutável, ditada (quase que exclusivamente) pela Igreja, embora já existisse ali um método para isso. Método dominado pelo docente, ao qual deveria aquiescer o discípulo interessado em aprender.

Podemos vislumbrar a autoridade atribuída aos docentes com a leitura da apresentação da obra de Comenius, *Didactica Magna*, redigida no início do século XVII, na qual o autor assevera que seu trabalho constitui um

tratado de Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos ou processo seguro e excelente de instruir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em siveiarte¹⁴ alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e solidez (COMENIUS, 2001, p. 11).

A obra de Comenius corresponde a um registro daquilo que fora historicamente construído nas escolas europeias nos séculos que o precederam. Trata-se de importante registro do pensamento pedagógico do início do período renascentista, no qual se refletem as determinações e orientações adotadas nas escolas medievais. Espaços nos quais, segundo Comenius (2001, p. 12 – grifos meus), nutria-se a esperança de que “haja **menos barulho**, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja **menos trevas, menos dissídios e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade**”.

¹⁴ O termo **siveiarte**, que aparece na tradução de Comenius referenciada, é objeto de discussão. Há quem defenda o significado de “em parte alguma” para esse vocábulo. Outras pessoas defendem tratar-se de mero erro de composição, produto de edição eletrônica descuidada, não notado por quem estava encarregado da digitalização dos originais do tradutor. Adoto esta segunda posição. Em minhas buscas do termo encontrei na *Internet* um *fac-símile* do frontispício da publicação de Comenius no qual se pode ler o texto original de apresentação da obra em latim: “*DIDACTICA MAGNA UNIVERSALE OMNES OMNIA docendi artificium exhibens: sive Certus et exquisitus modus, per omnis alicujus Christiani Regni communitates, Opida et Vicos, tales erigendi Scholas, ut Omnis utriusque sexus Juventus, nemine usquam neglecto, Literis informari, Moribus expoliri, Pietate imbui, eaque Ratione intra pubertatis annos ad omnia quae praesentis et futurae Vitae sunt, instrui possit, compendiose, jucunde, solide.*”

Disponível em: <<https://forum.wordreference.com/threads/siveiarte.3319302/>> Acesso em: 11 de set. 2017.

Esta é uma imagem ideal da escola na qual foram fundadas as bases para a organização escolar encontrada atualmente, de forma hegemônica, em quase todo o mundo, portanto, qualquer semelhança entre os termos de Comenius (2001) e algum discurso docente contemporâneo não será mera coincidência. Trata-se da perpetuação da instituição que, segundo Tunes (2011), traz em seu âmago um ideal de controle social da aprendizagem. Aquela na qual se identifica uma

estrutura ligada à presença de um professor que ensina a muitos alunos de diversas procedências e que deve responder pela sua atividade à Igreja ou a outro poder (seja ele local ou não); as suas práticas ligadas à *lectio* e aos *auctores*, à discussão, ao exercício, ao comentário, à arguição etc; as suas práticas disciplinares (prêmios e castigos) e avaliativas vêm daquela época e da organização dos estudos nas escolas monásticas e nas catedrais e sobretudo nas universidades (CAMBI, 1999, p. 146).

Portanto, a gênese da escola contemporânea contém entre seus fundamentos mais sedimentados no tempo a necessidade de submissão a um poder maior, o poder do Estado ou da Igreja. Poder este que se apresenta como necessário à vida humana e deve ser, portanto, considerado também como indispensável à existência da civilização. Poder este que, por extensão, se corporifica na presença docente nas salas de aula. O espaço no qual, para o bem e para o mal, o docente é a pessoa responsável por tudo o que deve e pode ocorrer.

4.4 As origens da escola brasileira

É essa escola medieval, católica, que se instaura no Brasil, ainda no período colonial. Uma escola destinada a propagar a filosofia da Igreja e a reproduzir a organização social da Europa de então, principalmente a portuguesa (PAIVA, 2003). Em relação à escola no período colonial brasileiro, Romanelli (1998, p. 33) relata que

apenas [aos donos de terra e senhores de engenho] cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Destarte, a escola era frequentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. [...] Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada.

Nesse sentido, deve-se compreender que a educação popular no período colonial praticamente não existiu (PAIVA, 2003). No Brasil colônia não havia, portanto, um sistema educacional minimamente estruturado. O que se tinha era um grupo de escolas montadas pelos padres jesuítas, enviados ao Brasil pela coroa portuguesa a partir de 1549, juntamente com o Governador Tomé de Souza, com o intuito claro de catequizar os selvagens do novo mundo (CASTELO BRANCO, 2004). Quando aqui chegaram, os jesuítas começaram a organizar escolas de ensinar a ler e escrever destinadas a crianças. Essas escolas limitavam-se, na verdade, à catequese e à alfabetização (PAIVA, 2003), correspondendo, portanto, aos interesses da coroa em relação à colônia e aos interesses da Igreja Católica.

A educação no Brasil colonial se manteve sob o domínio hegemônico da Igreja, por meio dos jesuítas e também de alguns franciscanos, até a Reforma Pombalina¹⁵, que expulsou os jesuítas dos domínios portugueses em 1759 (ROMANELLI, 1998). Contamos, portanto, com dois séculos de educação exclusivamente católica a catequizar e apaziguar os nativos das terras brasileiras, bem como a fundamentar as bases para a educação que forçosamente a sucederia. Entretanto, é importante registrar que “Pombal não destruiu, propriamente, um **sistema** escolar, simplesmente, porque sistema escolar não existia” (LIMA, 1975, p. 24 – grifo do autor).

¹⁵ **Reforma Pombalina** foi a reforma da educação no Reino de Portugal, decretada em 28 de junho 1759 (PAIVA, 2003, p. 67) pelo Marquês de Pombal (1699-1782), então ministro de D. José I (1750-1777), rei de Portugal (VICENTINO, 1993).

Note-se, ainda, que as poucas escolas edificadas pelos jesuítas, principalmente, não logravam atender à população de modo geral, uma vez que

o sistema de ensino por eles montado fora se transformando, progressivamente, num sistema cada vez mais destinado às elites, de acordo com os objetivos educacionais definidos pela Companhia de Jesus no final do século XVI e consubstanciados no *'Ratio Studiorum'*. Montado o sistema de educação popular com base no objetivo primordial de catequese e recrutamento de vocações religiosas necessárias à difusão da fé e consolidação do domínio português, puderam os jesuítas, uma vez logradas essas metas, enfatizar o ensino das elites: além de escolas de ler e escrever, eles mantinham na época de sua expulsão diversos seminários e 24 colégios para a formação das elites (PAIVA, 2003, p. 67-68).

Essas escolas foram praticamente abandonadas a partir do ato de 1759, o que deixou a colônia sem opções institucionalizadas de ensino por 13 anos, até a instituição das **aulas régias** em 1772, também por ordem do Marquês de Pombal, as quais deveriam custear-se por meio de um **subsídio literário** (PAIVA, 2003). Tal situação não chegou a afetar de fato a formação dos jovens daquela classe, pois as necessidades educacionais à época não exigiam, de fato, um processo de escolarização.

Diante disso, o Brasil iniciou o século XIX desprovido de um sistema educacional, uma vez que a classe dominante colonial, a quem tal sistema iria interessar, já havia se habituado a uma educação privada na qual se praticava “o estudo individual com preceptor em suas próprias casas” (PAIVA, 2003, p. 73), satisfeita que estava com um Brasil que “cresceu isolado do mundo, apenas convivendo com aquele Portugal pobre e retrógrado que não permitiu a criação de um sistema popular de ensino no Brasil” (RIBEIRO, 1972, p. 114-115). Nesse sistema, “a educação do povo não era sentida como uma necessidade social e econômica” (PAIVA, 2003, p. 73). Além disso,

a organização dos estudos secundários ainda mantida, segundo a tradição jesuítica, nuns poucos seminários e no famoso Colégio criado em 1820 pelos Lazaristas na Serra do Caraça, inexistia na área dos estudos públicos. Fragmentado em aulas avulsas, à moda das aulas régias, o ensino público secundário reduzia-se, às vésperas do Ato Adicional¹⁶, a um punhado de aulas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio, espalhadas pelos quatro cantos do Império. Somadas todas as aulas públicas providas então existentes na Corte e nas províncias, mal se ultrapassava uma centena (HAIDAR, 1972, p. 20).

De certa forma mantiveram-se, após a reforma pombalina e por muitos anos, as bases sociais da educação jesuítica.

¹⁶ Trata-se ao Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, ao qual será feita referência neste texto.

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Era natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim, portanto, almejado por todo aquele que procurava adquirir *status* (ROMANELLI, 1998, p. 35-36).

Começamos a identificar aqui uma das características mais marcantes de nossas escolas, a exclusão associada ao reforçamento das diferenças de classe. Notamos que desde sua origem nossa escola se orienta para a formação das classes dominantes e não para algum tipo de formação cidadã, muito menos para alguma educação popular. Principalmente se observarmos que a formação escolar até aqui apresentada destinava-se quase que exclusivamente a alguns meninos oriundos de famílias ricas cujo intuito era, na maioria das vezes, evitar o trabalho nas fazendas, nos engenhos e nas empresas de suas famílias por meio da erudição que lhes conduziria ao clero ou a uma função pública.

A profunda cisão social que se verifica no Brasil desde os tempos da colônia se agravou, também, por meio desse sistema educacional excludente. Ao mesmo tempo em que esse sistema retroalimentou a perspectiva redentora colocada sobre ele, por mais precário que pudesse ser.

Símbolo de classe, esse tipo de educação livresca, acadêmica e aristocrática foi fator coadjuvante na construção das estruturas de poder na Colônia. Isso porque a classe dirigente, aos poucos, foi tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos junto ao poder público. Os primeiros representantes da Colônia junto à Corte foram os filhos dos senhores de engenho educados no sistema jesuítico. Casaram-se, assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica dos Jesuítas (ROMANELLI, 1998, p. 36).

A vida escolar no Brasil colônia seguiu, então, sem grandes mudanças e bastante escassa até que Napoleão sacudisse a Europa e tangesse a corte portuguesa para terras tupiniquins, mediante suporte inglês.

Com a chegada de Dom João VI ao Brasil, e com a conseqüente elevação do Brasil à condição de Reino unido a Portugal, diversas medidas foram tomadas para que se tornasse possível governar o reino desde terras brasileiras. Algumas dessas medidas afetaram diretamente as instituições escolares aqui então existentes, de modo que seus efeitos se podem sentir ainda hoje.

Foram [então] criados cursos de caráter marcadamente utilitário, em nível superior, como o de Medicina, Agricultura, Economia Política, Química e Botânica, além das Academias Militares; para favorecer a vida cultural criaram-se as Academias de Ensino Artístico, o Museu Real, a Biblioteca Pública, a Imprensa Régia, entre outras iniciativas. Entretanto, em relação à educação elementar não houve grande progresso; as elites a recebiam em suas casas, como ensino privado (PAIVA, 2003, p. 70).

Observa-se, então, que as primeiras instituições educacionais criadas pelo Estado no Brasil destinaram-se ao ensino de nível superior. Dessa forma, podemos concluir que a gênese do sistema educacional público brasileiro se deu de forma invertida, ou seja, iniciamos nossa história de educação pelo final do processo educativo e, ainda, com três séculos de atraso. Ainda assim, tivemos que aguardar mais alguns anos para que o Estado brasileiro viesse a se preocupar com a educação infantil.

Segundo Paiva, a única iniciativa observada no período com vistas à educação popular, não à infantil exatamente, foi um “projeto elaborado pelo Gal. Francisco de Borja Stockler em 1812, a pedido do Conde de Barca, então ministro de D. João VI, e rejeitado pela Coroa, [o qual] preocupava-se com a difusão do ensino do primeiro grau” (PAIVA, 2003, p. 70). Percebe-se, dessa forma, que a educação básica não era então entendida como uma obrigação do Estado e nem mesmo um direito de todo cidadão. O que havia naquele período em termos de educação fundamental era o que se encontrava nas casas das pessoas abastadas, as únicas que tinham dinheiro e interesse suficientes para investir na formação inicial de sua prole.

4.4.1 As escolas do Brasil imperial

Com o advento da independência e a conseqüente necessidade de formação de quadros para o novo país registrou-se a primeira iniciativa do poder público brasileiro no sentido de criar um sistema de ensino para a educação básica.

Duas leis – durante o Primeiro Reinado – ocuparam-se do problema da instrução elementar. A primeira delas, de 20 de outubro de 1823, tornava-a livre, eliminando o privilégio do Estado, estabelecido desde Pombal, e abrindo caminho à iniciativa privada. Em seguida, a Constituição outorgada em 1824 estabelecia – em seu artigo 179, alínea 32 – a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos (PAIVA, 2003, p. 71).

A determinação posta na Constituição de 1824 não se mostraria efetiva, dada a dificuldade governamental de organizar minimamente o Estado. Considere-se, por exemplo, que “em 1826 funcionavam em Goiás 5 escolas, em Alagoas apenas uma, no Amazonas e em Minas nenhuma” (Idem), ainda que Minas Gerais tenha sido, desde o período colonial, uma das regiões de maior produção de riquezas no país.

Apenas em 15 de outubro de 1827 ocorreu a promulgação, pelo Imperador D. Pedro I, de uma lei elaborada pela Assembleia Geral¹⁷, com a qual se determinava a criação de escolas de primeiras letras em cidades, vilas e lugares mais populosos, além de estabelecer responsabilidades sobre a distribuição dessas escolas e de definir os ordenados anuais a serem percebidos pelos professores, as condições para se candidatar ao cargo de docente e o currículo a ser trabalhado, entre outros pontos (LIMA, 1975; PAIVA, 2003).

No entanto, esse esforço legislativo mostrou-se, também, infrutífero, em face das condições do Estado recém-estabelecido. O governo imperial não conseguiu garantir a implantação das escolas necessárias ao atendimento da lei (LIMA, 1975). Dessa forma a educação básica no país seguia como um privilégio de poucos (CASTELO BRANCO, 2004). Paiva (2003) informa que transcorridos 40 anos da promulgação daquela lei, para uma população de 8 milhões de habitantes, eram atendidos em escolas de educação básica apenas 107.500 estudantes, ou seja, pouco mais de 1,3% da população. O analfabetismo era a regra para a quase totalidade do povo.

¹⁷ Em virtude da data de promulgação dessa lei, o Decreto da Presidência da República Nº 52.682, de 14 de outubro de 1963, instituiu o dia 15 de outubro como o **Dia do Professor**, um feriado escolar.

Diante dessa situação, o poder central regente, por meio do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, ao instituir as Assembleias Legislativas Provinciais (BRASIL, 1834), atribuiu às províncias a responsabilidade pelas escolas de educação básica (LIMA, 1975; PAIVA, 2003; ROMANELLI, 1998). De acordo com o Artigo 10 desse ato legislativo, competia

às mesmas Assembleias legislar:

[...]

2º) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral (BRASIL, 1834).

Tal instrumento legal permitiu o desenvolvimento de diferentes sistemas de ensino no país. Fato este que propiciou a regiões mais ricas organizar sistemas com mais escolas, enquanto outras regiões, mais carentes, não conseguiam organizar minimamente um sistema escolar. Citamos como exemplo a então província da Paraíba. Lá havia um único estabelecimento escolar dotado de alguma organização próxima ao desejável, era o Lyceu. Esse espaço educativo tratava, principalmente, da formação para os exames preparatórios que permitiriam acesso às poucas escolas superiores existentes no país (CASTELO BRANCO, 2004). Devemos observar, então, o caráter que a educação básica adquiriu a partir da gênese invertida do sistema de educação estatal. Toda a educação básica, pública ou privada, tinha uma única e clara função: preparar para exames de acesso a escolas superiores.

Lima (1975) fala da progressiva formação de sistemas escolares, constituídos, principalmente, de liceus para rapazes e escolas normais para moças, nas províncias de Pernambuco (1852), Paraná (1857), Rio Grande do Sul (1864), Minas Gerais (1869), Amazonas (1870), Rio de Janeiro (1871), Paraíba (1872), Grão Pará (1874), Piauí (1877), Espírito Santo (1879) entre outros.

Além disso, o Ato Adicional reservou ao poder central a competência para legislar a respeito, manter, abrir e fechar estabelecimentos de educação superior, incluídas ali as instituições já existentes à época e outras que viessem a ser criadas. Dessa forma,

o poder central se reservou, [...], o direito de promover e regulamentar a educação no Município Neutro¹⁸ e a educação de nível superior, em todo o

¹⁸ O **Município Neutro**, referido no mesmo ato de 1834, compreendia a região urbana da cidade do Rio de Janeiro, ou seja, o Município da Corte (BRASIL, 1872). Uma vez que aquela lei determinava que “A autoridade da Assembleia Legislativa da Província em que estiver a Corte, não compreenderá a mesma Corte, nem o seu Município” (BRASIL, 1834).

Império, enquanto delegou às Províncias a incumbência de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições. Esse monopólio do ensino superior de que gozou o poder central, aliado ao currículo vigente nas duas escolas de Direito, que contavam com a preferência da população escolar, acabou influenciando sobre a composição do currículo e toda a estrutura da escola secundária (ROMANELLI, 1998, p. 39).

Não exatamente por consequência direta do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, mas também por decorrência do que fora estabelecido por ele, posteriormente registra-se outro fato significativo na história da escola brasileira: a criação do Colégio de Pedro II¹⁹, na cidade do Rio de Janeiro, ou seja, no município da Corte, em 2 de dezembro de 1837. Naquela data

o Regente interino em Nome do Imperador o Senhor Dom Pedro II decreta:

Art. 1º. O Seminário de S. Joaquim he convertido em collegio de instrucção secundaria.

Art. 2º. Este collegio he denominado – Collegio de Pedro II.

Art. 3º. Neste collegio serão ensinadas as linguas latina, grega, franceza e ingleza; rhetorica e os principios elementares de geographia, historia, philosophia, zoologia, mineralogia, botanica, chimica, physica, algebra, geometria e astronomia (BRASIL, 1837).

No atualmente chamado Colégio Pedro II, o “regulamento de 31 de outubro de 1838 introduziu, a exemplo dos colégios franceses, os estudos simultâneos e seriados, organizados em um curso regular de 6 a 8 anos” (HAIDAR, 1972, p. 22) de uma formação de cunho marcadamente humanista, conforme se pode deduzir também da leitura do artigo 3º do decreto imperial que o criou.

Dessa forma, o poder central criava um desdobramento do ensino superior, o qual representou o primeiro broto das futuras raízes dos sistemas educacionais que vieram a se desenvolver no Brasil. Reforço aqui minha compreensão de que nossos sistemas educacionais desenvolveram-se às avessas, ou seja, do final para o início, uma vez que, conforme já exposto, a educação básica ainda se encontrava em situação incipiente, isto é, entendo que de fato havia apenas o que poderíamos chamar de uma declaração de intenções ou compromissos do poder público para com a educação básica e, para além dos cursos de nível superior já criados e mantidos pelo poder central, criava-se uma instituição de educação secundária, exatamente com a finalidade de preparar jovens estudantes para o ingresso nesses cursos (CASTELO BRANCO, 2004).

¹⁹ O Colégio Pedro II integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conforme o Capítulo II-A da Lei Federal Nº 12.677, de 25 de junho de 2012 (BRASIL, 2012).

Instituiu-se assim um sistema educacional no qual a educação básica se encontrava, na verdade, a cargo do cidadão. Decorre disto que apenas a classe abastada detinha meios para educar adequadamente seus filhos. Consequentemente o ensino de nível superior, fornecido pelo poder do Estado imperial, era acessível apenas a um seletivo grupo de jovens, normalmente, provenientes da classe dominante. Aos demais restava o analfabetismo, a formação insuficiente ou, quando muito, o aprendizado prático de uma atividade.

Assim sendo, o resultado prático do Ato Adicional de 1834 foi a privatização do ensino secundário e o abandono do ensino primário por falta de interesse econômico e social na formação básica. Isso acentuou, ainda mais, os aspectos de classe e acadêmico do ensino secundário posto que apenas as famílias abonadas alcançassem condições de pagar pelo ensino para seus filhos (ROMANELLI, 1998).

Famílias essas para as quais a educação dos filhos se configurava não como uma necessidade de aprendizado para a produção ou para o desenvolvimento comum, mas sim para a conquista das poucas oportunidades surgidas, principalmente, em cargos públicos. Afinal,

a educação popular estava abandonada e [...] a educação média era meramente propedêutica, [disso] pode-se ajuizar do quanto a educação foi minimizada, a ponto de transformar-se em mera ilustração e preparação para o exercício de funções, nas quais a retórica tem papel mais importante do que a criatividade. Tais funções eram exercidas por aqueles que praticavam o jornalismo ou a política, razão pela qual as camadas em ascensão ou as camadas dirigentes revelaram preferência especial pelas Faculdades de Direito (ROMANELLI, 1998, p. 41).

Além disso, apenas depois do Ato Adicional é que, nas províncias do Império, foram adotadas providências com as quais se buscava desenvolver alguma organização nos estudos públicos secundários (HAIDAR, 1972). No entanto, não podemos deixar de registrar, que tal organização partiu, necessariamente, daquela que já se encontrava instituída, ou seja, uma educação pública conduzida por mestres-escola que atuavam de forma independente (ROMANELLI, 1998). Com isso, os liceus provinciais, criados a partir do modelo prévio de aulas régias, nada mais eram que um aglomerado de aulas avulsas, as quais foram colocadas a funcionar em um mesmo edifício. Ainda em 1850 esses liceus conservavam o mesmo caráter inorgânico (HAIDAR, 1972). Ainda que isso possa corresponder a um grau de liberdade de organização de estudos maior do que o observado hoje em nossa educação básica, de fato, tal

situação se verificava apenas pelo descaso do poder público para com a formação da população.

Esse desenho inicial do que viria a ser um sistema educacional impôs a necessidade de se atestar os conhecimentos dos jovens que se apresentavam para o ingresso nas escolas regulares, no secundário ou no nível superior. Em relação a este fato, considere-se, ainda, que apenas “aos bacharéis em letras pelo Colégio de Pedro II foi concedido o direito à matrícula em qualquer das Faculdades do Império, independentemente de novas provas” (HAIDAR, 1972, p. 22). Dessa forma, nos parece natural que as escolas de ensino secundário da época tomassem como foco a formação exigida nos exames de qualificação para ensinos posteriores. De fato,

o ensino secundário provincial, embora enriquecido graças à ampliação dos estudos matemáticos, ao maior desenvolvimento dado às línguas modernas e à criação de cadeiras de geografia e história, antes praticamente inexistentes, limitava-se, entretanto, com pouquíssimas exceções, às disciplinas exigidas como preparatórios para ingresso nas Academias (HAIDAR, 1972, p. 22).

Esse caráter propedêutico assumido pelo ensino secundário, somado ao seu conteúdo humanístico, fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata, sobreviveu até há pouco e constituiu o fator mesmo do atraso cultural de nossas escolas (ROMANELLI, 1998, p. 39).

Obsevamos aqui outra característica que irá marcar a escola brasileira, a formação propedêutica. Ou seja, nossa escola constitui-se historicamente como um espaço de preparação para a formação futura, como um espaço vestibular para estudos outros. Estudos estes que serão, sempre, vistos apenas em algum momento futuro. Dessa forma, a conformação desenvolvida, principalmente pelas escolas secundárias, é a de espaços educativos preparatórios. Espaços nos quais o ensino não guarda aspectos de terminalidade. Em outras palavras, um espaço quase inútil de formação básica, a qual se faz necessária apenas para aprovação em algum exame futuro. Ou seja, nos configuramos historicamente como incapazes de pensar a educação básica como uma etapa de vida da criança e do jovem, uma etapa de experimentação e descoberta. Só conseguimos entender a educação básica como preparação para exames.

Voltando à História, registremos que havia, sim, processos avaliativos e promoções nos liceus de algumas das províncias. Alguns deles, como o da Bahia, chegavam a conferir o

grau de Bacharel, apesar de não praticarem um ensino seriado regular. No entanto, essas aprovações, conferidas pelos liceus das províncias, não eram reconhecidas pelo poder central.

Daí a escassa e irregular freqüência aos estabelecimentos secundários locais: os jovens aspirantes aos cursos superiores, embora iniciassem seus estudos nas províncias, cedo abandonavam os liceus preferindo concluí-los na Côrte ou nas províncias sedes de faculdades, onde poderiam obter os necessários certificados de aprovação (HAIDAR, 1972, p. 23).

Uma vez que o ingresso em cursos superiores só se fazia mediante aprovação nas avaliações conduzidas pelas próprias instituições de nível superior (HAIDAR, 1972; ROMANELLI, 1998), exceção feita aos bacharéis do Colégio Pedro II, conforme já citado, e que eram os próprios professores das diversas cadeiras das Academias os responsáveis pelas avaliações, havia espaço para todos os tipos de desmandos. Haidar (1972) enumera diversas situações ocorridas em relação aos então chamados **exames de preparatórios**, desde mestres que sub-repticiamente vendiam aprovações, mediante a participação de candidatos em seus cursos particulares, até situações de bancas examinadoras excessivamente permissivas ou altamente exigentes, ou até mesmo a dispensa judicial dos exames, devido a irregularidades como o não comparecimento dos examinadores.

Além disso, as faculdades passaram a organizar, também, cursos preparatórios, na forma de **aulas menores**. Podemos citar como exemplo “os novos Estatutos dos Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império, aprovados a 7 de novembro de 1831, [que] previam a incorporação às Academias de seis cadeiras destinadas a ministrar os conhecimentos exigidos para os exames de preparatórios” (HAIDAR, 1972, p. 48). Em relação à situação gerada a partir disso

os depoimentos dos Ministros do Império em seus relatórios à Assembléia Geral e as discussões travadas nas Câmaras em torno da questão dos exames de preparatórios permitem-nos compor o quadro sombrio oferecido, já nos primeiros tempos, pelas Aulas Menores anexas aos Cursos Jurídicos e pelos exames realizados junto aos cursos superiores. Às queixas contra a desorganização dos cursos anexos que se reduziam a um amontoado de aulas avulsas desprovido de qualquer estrutura, somavam-se os clamores contra desmandos de professores relapsos e de examinadores inescrupulosos (HAIDAR, 1972, p. 48).

Diante desse quadro, e da incapacidade da sociedade brasileira para pensar e organizar a educação básica para propiciar uma formação consistente à população jovem, o poder central não poderia se furtar, ao menos, à tentativa de normatização. O que foi feito, então, por meio dos decretos nº. 1.134 de 30 de março de 1853, nº. 1.169 de 7 de maio de

1853, nº. 1.331A de 17 de fevereiro de 1854, nº.s 1.386 e 1.387 de 28 de abril de 1854, nº. 1.568 de 24 de fevereiro de 1855 e da Portaria de 4 de maio de 1856 (HAIDAR, 1972), instrumentos legais que buscavam organizar e delimitar os procedimentos a serem usados nos exames de acesso ao ensino superior, os quais, obviamente, tiveram seu reflexo nos cursos secundários. A partir dali, além do bacharelado em letras do Colégio Pedro II, também os “exames gerais realizados na Capital do Império garantiam a matrícula em qualquer dos cursos superiores, independente de novas provas junto às Faculdades” (HAIDAR, 1972, p. 51). Como resultado disso, por exemplo,

ampliaram-se os preparatórios requeridos para matrícula nos cursos de medicina: exigiam, os novos estatutos, habilitação em latim, francês, inglês, filosofia racional e moral, história e geografia, aritmética, geometria e álgebra até equações do 1º grau.

Com objetivos moralizadores, determinou-se, ainda, que as aprovações obtidas nos exames só seriam válidas se não houvesse mediado espaço superior a dois anos entre o primeiro e o último exame, e que os prestados perante as Faculdades de Direito não seriam válidos para a matrícula em Medicina e vice-versa (HAIDAR, 1972, p. 51).

Nesse esforço regulador do poder imperial, percebe-se o desejo de conduzir o sistema educacional de então a um escopo de formação mais ampla, embora ainda marcadamente humanista, a qual deixava de lado a formação científica mais aprofundada e, ainda, sequer mencionava qualquer formação voltada para a atuação em áreas técnicas. No entanto, as exigências legais conseguiram efetivamente apenas aumentar o rigor nos exames de preparatórios realizados no âmbito da Corte (CASTELO BRANCO, 2004; HAIDAR, 1972). Não seria por força de leis e normas que se alteraria uma característica da sociedade escravocrata de então, marcada pela cisão entre povo e elite dominante, na qual o ingresso em um curso superior se configurava em garantia de *status* social e a escola se organizava como espaço de preparação para a inserção no ensino superior. O que interessava aos jovens e às suas famílias era a obtenção do grau de doutor, não importando, exatamente, o que se deveria ou não conhecer ou ser capaz de fazer para justificar tal graduação. Nesse sentido,

a reforma do ensino na Côrte procurou, de certo modo, incentivar estudos mais completos, prevendo a concessão do grau de bacharel em letras aos alunos aprovados em todas as matérias do curso de estudos do Colégio de Pedro II. Tal promessa, contudo, não poderia seduzir àquêles cujo objetivo último era o ingresso nas Faculdades: os exames gerais, pedindo uma formação básica limitada às matérias preparatórias fixadas nos Estatutos, representavam indiscutivelmente o caminho mais fácil e rápido de se chegar às Academias. No próprio Colégio de Pedro II, comparado com a cifra dos matriculados nos primeiros anos do curso, era insignificante o número de bacharéis. O decréscimo da matrícula nas últimas séries do colégio da Côrte mostrava que a maior parte dos alunos, após alguns anos de estudo regulares, recorria aos exames de

preparatórios a fim de ingressar mais rapidamente nos cursos superiores (HAIDAR, 1972, p. 53-54).

Percebe-se que a intenção daqueles que procuravam os estabelecimentos de ensino secundário era, claramente, obter o acesso ao ensino de nível superior, ou seja, ao grau de doutor, ao *status* social daí advindo. Com isso, o sistema educacional então estabelecido se encontrava submetido à “pressão exercida pelas classes dominantes, a fim de acelerar o preparo de seus filhos e assim interligá-los no rol dos homens cultos” (ROMANELLI, 1998, p. 40). Interligação esta que poderia se dar de forma torta, ou insuficiente, uma vez que a formação básica necessária para tanto não era sequer razoável para a imensa maioria dos jovens candidatos, conforme se pode ajuizar pelo exemplo citado por Haidar (1972), relativo ao ano de 1854, quando de 151 inscritos, apenas 48 compareceram efetivamente aos exames e, destes, apenas 10 lograram obter aprovação, dado que alguns dos demais “ignoravam até os mais elementares princípios da gramática da língua nacional, e deixaram de responder às fáceis perguntas que lhes dirigiram os examinadores” (HAIDAR, 1972, p. 51), além de apresentarem em suas provas escritas uma “reunião de orações sem nexos e de palavras sem significação alguma” (HAIDAR, 1972, p. 52).

Disso podemos deduzir que a educação básica daqueles anos, privada ou pública, encontrava-se em péssima situação, como de todo deveria estar a cultura geral do povo, apesar de o Inspetor Geral Euzébio de Queiroz ter admitido, em 1860, que “o estado de adiantamento de alguns examinandos demonstra que há quem saiba ensinar” (HAIDAR, 1972, p. 52).

Com isso percebemos que a nascente escola brasileira, ao final do período imperial, contava com instituições organizadas no nível superior e estruturas diversas, desorganizadas, de cunho claramente propedêutico no ensino secundário, além de esparsas e insuficientes escolas de primeiras letras. Num sistema que se orientava, por exigência da organização social da época, à inserção de alguns poucos privilegiados nas Academias Superiores.

Na verdade, o velho sistema de exames, não apenas favorecera os estudos parcelados e assistemáticos, como também instituíra, antes mesmo que leis e decretos dispusessem efetivamente sobre o assunto, o regime da frequência livre na área dos estudos preparatórios: cada um que estudasse onde e como quizesse e depois provasse nos exames, realizados na ordem que lhe aprouvesse, os conhecimentos adquiridos.

A reforma dos Estatutos do Colégio de Pedro II realizada por Leôncio de Carvalho em 1878 consagrou definitivamente os estudos fragmentários, introduzindo no próprio Pedro II as matrículas parceladas e o regime de frequência livre. Rezavam os artigos 16, 17 e 18 do novo Regulamento: ‘É

permittedo a qualquer pessoa freqüentar sòmente uma ou mais aulas do externato, declarando-o no ato da matrícula e provando ter a idade exigida para a admissão das aulas que pretende freqüentar. Pagando pelo ensino a quantia de 4\$000 por trimestre'. 'Poderá também, quem não tenha cursado as aulas do colégio, prestar exame vago de qualquer ou de tôdas as matérias ensinadas no mesmo colégio,' 'Quem tiver obtido nos exames vagos aprovação plena em tôdas as matérias do curso do colégio, receberá o grau de bacharel em letras.'

Os estudos fragmentários e irregulares, já estimulados pelo próprio sistema de exames, contavam agora, portanto, com os novos incentivos: a multiplicação das bancas e das épocas de exames, a matrícula e os exames parcelados no próprio Colégio de Pedro II e o prazo ilimitado de validade dos exames instituído pelo Decreto nº 2764 de 4 de setembro de 1877 (HAIDAR, 1972, p. 60).

Essas possibilidades de ingresso à educação de nível superior, principalmente a dos exames parcelados do Colégio Pedro II, influenciaram de forma significativa a organização das escolas nos anos republicanos que se seguiriam. De resto, causam influências em nossas escolas ainda hoje, como, por exemplo, na questão do ensino marcadamente propedêutico (SOUZA, 2012), em relação ao qual poderíamos associar algumas escolas atuais, a escolas daquele tempo, quando “multiplicavam-se os estabelecimentos particulares que, açulados pela concorrência, se não ensinavam bem, ao menos adestravam mais rápidamente para os exames, sendo por tal razão preferidos pelos candidatos às Academias” (HAIDAR, 1972, p. 62). Esta é uma das situações que entendemos presentes, de forma marcante, nas escolas nacionais ainda hoje. De tal sorte que a propaganda e os resultados dessas escolas, em seus objetivos mercadológicos, encontram reflexo nas falas e nas intenções de muitos professores, também de escolas públicas, bem como da sociedade em geral. Dessa forma validamos e revalidamos culturalmente a educação básica com caráter exclusivamente propedêutico como se esta fosse, senão a única, pelo menos a melhor das opções.

4.4.2 A escola brasileira nos primeiros anos da República

O advento da República praticamente não trouxe novidades para as escolas brasileiras então existentes. É certo que houve um decreto do então governo provisório a definir normas para a educação básica, o decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Mas o Artigo 1º desse decreto determinava ser totalmente livre à iniciativa privada, no então Distrito Federal, o ensino primário e o secundário, sob as condições de moralidade, higiene e estatística definidas naquele instrumento legal. Com isso, mesmo o referido decreto estabelecendo escolas primárias de caráter público e gratuito, ainda que apenas no âmbito do Distrito Federal de então, suas normas gerais apontavam para a educação privada, quer seja a desenvolvida em estabelecimentos privados de ensino, quer seja a educação tutorial ministrada em domicílio para pessoas detentoras de posses para tanto.

Além disso, basta observar os dispositivos que tratavam de ensino ou instrução na Constituição da República, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, pouco mais de dois anos após a proclamação da República, para que se perceba que os senadores e deputados republicanos não fizeram mais do que manter o sistema imperial de ensino. Senão, vejamos:

Art. 35 – Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

[...]

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

[...]

Art.34 – Compete privativamente ao Congresso Nacional:

[...]

30. legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a policia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União;

[...]

Art. 72 – [...]

§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

[...]

Art. 87 – [...]

§ 2º – A União se encarregará da instrução militar dos corpos e armas e instrução militar superior (BRASIL, 1891).

A primeira Constituição da República, portanto, manteve a situação anterior, de forma que competia à União criar instituições de educação pública nos níveis superior e secundário, bem como a manutenção da educação secundária no Distrito Federal, ou seja, a manutenção do Colégio Pedro II, além da instrução militar em todos os níveis.

Não há naquela Constituição menção à criação ou manutenção de instituições de ensino básico, o que permaneceu, então, sob a responsabilidade dos estados, isto é, das antigas províncias. A única novidade importante é que surge ali uma separação entre Igreja e Estado, representada pelo parágrafo 6º do Artigo 72, o qual preconizava o ensino leigo nos estabelecimentos públicos. Algo que, de fato, não teria grande efeito uma vez que, conforme já citado, a maior parte das escolas de ensino básico, ou mesmo secundário, era privada, ou seja, constituía-se de escolas confessionais. Dessa forma, portanto,

a Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas [...]. [Pois] a prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 1998, p. 41).

Dessa forma, o Brasil chegou ao final do século XIX sem contar, ainda, com um sistema educacional minimamente ordenado para todos os níveis de ensino. Além das contribuições já citadas que essa situação aporta à manutenção da estrutura de classes sociais bastante distintas no país, havia, ainda, a questão do analfabetismo crônico da população. Paiva (2003) informa que o censo de 1890 diagnosticou a existência de 85,21% de iletrados na população total (82,63%, excluídos os menores de 5 anos); já o de 1900 encontrou 75,78% de analfabetos na população dos 20 estados, baixando para 74,59% se fosse incluído o Distrito Federal (69,63%, excluindo-se os menores de 5 anos).

Essa situação representava um dos reflexos da política educacional da classe dominante no início da República, a qual educava seus filhos em estabelecimentos privados, ou por meio de tutores em suas próprias residências, e não tinha interesse em prover as classes mais baixas de alguma educação, dado considerar-se à época que o letramento da população em geral não traria ganhos para o sistema produtivo, ainda centrado na agricultura.

4.4.3 A escola brasileira do século XX

O quadro já apresentado nos mostra que a escola brasileira foi, de fato, gestada a partir do nível superior, passando-se, em seguida, para o nível secundário e só então para a formação básica, sendo que esta ainda se encontrava extremamente deficiente no início do século XX. Lembremo-nos que essa estrutura educacional deficiente era a que existia para atender a uma sociedade a emergir da sociedade escravocrata do século anterior, com todas as peculiaridades dali decorrentes.

Naquele momento, em um país de iletrados, com uma estrutura social marcada pela associação do trabalho à escravidão (CASTELO BRANCO, 2004; PAIVA, 2003; ROMANELLI, 1998), podemos apenas imaginar o peso que teria um diploma de nível superior para os filhos das classes emergentes. Não só para estes, mas também para os filhos das elites agrícola e urbana, sendo que esta apenas começava a conquistar seu espaço na política nacional. É neste cenário social que

a ‘fome de diplomas’ subverte a tranquila substituição das elites, geração após geração, de modo que as classes superiores empenham-se em não permitir que as classes ascendentes utilizem o ‘sistema escolar’ (realmente, os **diplomas**) como meio de disputar **status** e mercado de trabalho (LIMA, 1975, p. 115 – grifos do autor).

Foi com esta realidade social que a escola brasileira do início do século XX teve que lidar e, também, constituir-se, institucionalizar-se. O crescimento populacional e o processo de urbanização então observados pressionaram o poder público a construir e organizar mais escolas (LIMA, 1975; PAIVA, 2003; ROMANELLI, 1998). Escolas que, obviamente, seriam destinadas a atender aos anseios daqueles que, de alguma forma, detinham poder sobre elas.

Para que possamos vislumbrar os interesses sociais a direcionar as políticas educacionais de então, devo asseverar que

a escolarização, na sociedade brasileira, ocupa o lugar de hegemonia na corrida pela realização do sonho de um futuro promissor e de uma vida digna. [...] fato que gera [...] a ideia de que o ensino formal é o caminho para uma efetiva participação social e profissional (TUNES, 2011, p. 15).

Tal concepção da finalidade do trabalho escolar deve ser compreendida à luz do processo histórico de construção das instituições escolares, aqui descrito. Além disso, entendo

ser importante compreender que a estrutura de uma sociedade de classes geralmente suscita nos indivíduos, de forma mais significativa, o desejo de ascensão social, o que pode aprofundar a necessidade de escolarização, ainda mais na sociedade marcadamente classista do Brasil.

Assim, naquele momento, ainda que de forma não declarada, a população entendia a escola como a via de ascensão social por excelência. Com isso as famílias e os alunos enviados às escolas secundárias desejavam a formação propedêutica necessária para o acesso ao ensino superior. No entanto, essa formação é ainda mais difícil para quem parte de uma classe social desfavorecida de bens culturais. Também daí advinha a evasão historicamente característica de nossas escolas (LIMA, 1975).

Essa constatação de Lima (1975) parece estar presente ainda hoje, conforme podemos perceber a partir das conclusões de Souza (2012) em relação aos desejos e aspirações de estudantes no início do ensino médio com relação a seus processos de escolarização, ou da afirmativa de Castelo Branco (2004, p. 34), segundo a qual,

o investimento social e familiar no ‘futuro’ dos filhos demonstra essa ‘necessidade’, transformada numa neurótica conduta dos pais e dos jovens, que depositam todas as suas crenças no ‘vestíbulo’, o que permitiria a passagem do mundo da ignorância ao mundo da cultura letrada, mais do que isso, a saída da classe média, ou mesmo das classes populares, à elite intelectual e, em alguns casos, à elite dirigente, distante dos trabalhos manuais, símbolo do trabalhador ‘desclassificado’.



ESCOLA PARA O MEU BEM (LEPRI, 2017, p. 77 – tradução nossa).

Diante do quadro negativo de instrução da população, no início do século passado, os governos republicanos se viram na obrigação de buscar soluções. Fizeram-no, então, por meio de uma série de reformas. “A primeira delas, a de Benjamin Constant, a mais ampla, não chegou sequer a ser posta em prática, a não ser em alguns aspectos” (ROMANELLI, 1998, p. 42). Nesta reforma tentou-se implantar um currículo enciclopédico, em substituição ao tradicional currículo acadêmico, herdado dos tempos imperiais. Nota-se, na proposição dessa reforma, uma preocupação com a formação científica a ser trabalhada nas escolas.

Outras reformas se seguiram a essa, mas não lograram acarretar nenhuma mudança substancial ao sistema. Algumas delas, como a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, no Governo do Marechal Hermes da Fonseca, em 1911, chegaram até a ocasionar um retrocesso na evolução do sistema, em virtude de facultar total liberdade e autonomia aos estabelecimentos e suprimir o caráter oficial do ensino, o que trouxe resultados desastrosos (ROMANELLI, 1998, p. 42).

Segundo Baroni (2010), seria essa reforma, ainda, um marco da instituição dos exames vestibulares na educação brasileira, por definir a aplicação de provas escritas e orais como necessárias ao ingresso para o ensino superior. Complementa-se este marco por meio do decreto nº. 11.530, de 18 de março de 1915, que reorganizou o ensino secundário e o superior na República, após menos de quatro anos da reforma anterior, e foi o primeiro instrumento legal a usar o termo **vestibular** como referência àqueles exames de ingresso. Essa reforma foi organizada por Carlos Maximiliano. Romanelli (1998) nos diz que nessa reforma Maximiliano tornou o ensino novamente oficial, bem como reformou o Colégio Pedro II e definiu regulamentações para o ingresso em escolas superiores. Já no governo de Arthur Bernardes, em 1925, ocorreu a reforma Rocha Vaz, que se constituiu na última tentativa daquele período de regulamentação do ensino. O autor assevera que o mérito desta reforma foi o estabelecimento de acordos entre a União e os estados membros para a promoção da educação nos níveis iniciais e acabar com os exames preparatórios e parcelados para o ingresso nas escolas de ensino superior, os quais estavam vigentes desde o Império. No entanto, essas reformas e todos esses esforços frustraram-se, pois não havia algo que se pudesse chamar de política nacional de educação ou mesmo algum entendimento mínimo entre as pessoas que então se envolviam com políticas educacionais.

Devemos entender que todo esse processo de reformas que, na verdade, não geraram mudanças significativas, ocorreu, exatamente, no seio da sociedade aristocrática rural, a qual deu sustentação ao Império por um tempo e, depois disso, ajudou a proclamar a República. Além do que

mesmo a burguesia industrial em ascensão copiava os modelos de comportamento e educação da classe latifundiária. E era natural que assim fosse: [afinal] era esta última que tinha fornecido parte de seu capital humano e econômico para engendrar o processo de industrialização. Era, pois, no comportamento da classe oligárquica que ia a burguesia nascente buscar seus exemplos e era a educação dessa classe que ela iria solicitar para si (ROMANELLI, 1998, p. 44).

Além disso, havia nos estados membros da federação a necessidade de organizar, reformar, ou até, criar sistemas educacionais para a escolarização básica. Nesses espaços já se começavam a sentir as ações de profissionais da educação, os quais se associavam, ou se opunham, a detentores de cargos eletivos interessados pelo tema, os reais responsáveis pela condução de todo o processo legislativo associado à Educação. Em relação à atuação destes profissionais da educação, observemos o ocorrido em algumas reformas estaduais:

A reforma paulista, [...], deu origem à reforma cearense de 1923, que já apresenta um caráter bastante distinto da reforma de 20 e onde surgem os sintomas de tecnificação pedagógica. E novas reformas se sucederão, aprofundando cada vez mais o seu caráter técnico e sua opção de educação intensiva ao invés de extensiva: a da Bahia, em 25; a de Minas, em 27/28; a de Pernambuco, em 28/29; e, finalmente, a mais importante de todas elas, a mais sofisticada e radical, realizada no Distrito Federal em 1928. [...] A reforma de 28, na verdade, pretendia ser mais que a renovação do sistema da capital federal, pois seu promotor acreditava que ela poderia servir de modelo para reformulações estaduais. No entanto, o ciclo reformista da educação se não se extingue com ela (sua continuação através do movimento de 33/35 no próprio DF é muito importante), também não encontrará continuidade (PAIVA, 2003, p. 115).

Em relação ao processo de reformas de sistemas educacionais no Brasil, ocorrido nos anos da década de 1920, Paiva (2003, p. 117) relata, ainda, que

a tecnificação do terreno educacional correspondeu a um empobrecimento do seu enfoque; o afastamento dos políticos e diletantes do campo educacional – que por seu ‘entusiasmo’ chamavam a atenção para o aspecto político das decisões em matéria de instrução popular –, correspondeu uma visão deformada da realidade educacional e dos objetivos.

Tal fato pode ter contribuído para a pouca eficácia das reformas, ou para alguma restrição em seus alcances. Na verdade, entendemos que a sociedade oligárquica, ainda predominantemente rural, não apresentava exigências às escolas naquele momento, como de fato não havia exigido processos de escolarização básica em todos os séculos precedentes da história nacional. Afinal, resolvia-se a questão da educação básica no âmbito privado e só o fazia quem tinha possibilidades e necessidades para tanto. Assim,

uma vez que a economia [, ou seja, a sociedade,] não fazia exigências à escola em termos de demanda econômica de recursos humanos; que a herança cultural

havia sido criada a partir da importação de modelos de pensamento provenientes da Europa; que a estratificação social, predominantemente dual na época colonial, havia destinado à escola apenas parte da aristocracia ociosa; que essa demanda social de educação, mesmo quando englobou no seu perfil os estratos médios urbanos, procurou sempre na escola uma forma de adquirir ou manter *status*, alimentando, além disso, um preconceito contra o trabalho que não fosse intelectual e uma vez, enfim, que todos esses aspectos se integravam, é possível afirmar-se que a educação escolar existente, com origem na ação pedagógica dos Jesuítas, correspondia às exatas necessidades da sociedade como um todo. **A função social da escola era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a ‘inteligência’ do regime.** É possível, assim, pensar na ausência de uma defasagem entre educação e desenvolvimento, nessa época, ou seja, é possível pensar numa ausência de defasagem entre os produtos acabados oferecidos pela escola e a demanda social e econômica de educação (ROMANELLI, 1998, p. 45-46 – grifo meu).

Tal ausência de defasagem entre produtos e necessidades sociais nos ajudaria a entender, também, as limitações de alcance e de profundidade observadas nas reformas então engendradas. Pois, se a escola atende às necessidades de quem a financia, não há porque reformar o sistema, por mais ineficaz que ele possa parecer a algumas pessoas. No entanto, essa situação de aparente acomodação viria a se mostrar insustentável nos anos seguintes. Uma vez que

o clima de efervescência intelectual e de agitações sociais da década dos 20 refletia as transformações da sociedade brasileira nos anos que sucederam a Primeira Guerra e a conseqüente luta pela recomposição do poder político, ainda em mãos do grupo agrário-comercial, dentro dos princípios democrático-liberais e republicanos. Nos anos 20 firma-se a união entre civis e militares e sucedem-se as revoltas; a ‘questão social’ assume proporções cada vez mais assustadoras e, embora tratada como ‘caso de polícia’, constitui uma das grandes preocupações dos grupos dominantes (PAIVA, 2003, p. 121).

Nesse ambiente de efervescência política e cultural surgiram iniciativas que buscaram alternativas diversas para a organização escolar nacional. No entanto, naquele momento já se encontravam fortemente estabelecidas condições históricas e culturais determinantes da função social da escola na sociedade brasileira. Dessa forma, por mais avançadas do ponto de vista pedagógico e por mais que possam ter angariado representantes e defensores, as propostas de reorganização das escolas brasileiras que viriam a surgir não se mostraram suficientemente fortes para modificar uma escola que já era, conforme vimos até aqui, elitista, excludente e notadamente propedêutica. Vejamos como isso se desenrolou.

4.4.3.1 A emergência de um pensamento pedagógico brasileiro

As mudanças na estrutura social do Brasil, observadas nas primeiras décadas do século passado, acarretaram, também, mudanças no campo da Educação. Na mudança de governo ocorrida em 1930, por exemplo, fez-se instituir, finalmente, o Ministério da Educação e Saúde Pública (LIMA, 1975; PAIVA, 2003; ROMANELLI, 1998), uma iniciativa que, embora tardia, foi fundamental para (re)organizar as instituições escolares do país, apesar de ainda se tratar a questão educacional juntamente com as demandas da saúde pública.

Com a ampliação do número de escolas, decorrente do aumento da população e do processo de urbanização então observado, não é estranho que tenha havido, também, um aumento significativo no número de pessoas que passaram a estudar a Educação e a dedicar-se à escola de forma profissional.

Uma das consequências mais significativas desse aumento foi a criação da Associação Brasileira de Educação, a ABE, em 16 de outubro de 1924 (CUNHA & XAVIER, 2001; VIDAL & FARIA FILHO, 2003). A entidade, ainda existente, foi criada como uma associação da sociedade civil, com adesão voluntária de seus membros, os quais eram professores e demais pessoas interessadas em Educação. Sua sede se localizava, e até hoje se localiza, no Rio de Janeiro, e a entidade contava com diversas seções regionais autônomas que faziam as filiações dos membros. Apesar de já ter perdido muito de sua força política, a presença histórica da ABE é significativa. A entidade organizou, entre outros eventos: a I Conferência Nacional de Educação, em Curitiba, em 1927, onde se discutiu o ensino primário e a formação de professores, entre outros temas; a II Conferência Nacional de Educação, em 1928, realizada em Belo Horizonte com os temas: educação política, sanitária, agrícola e doméstica e ensino secundário; a III Conferência Nacional de Educação, em São Paulo, em 1929, que versou sobre ensino primário, ensino secundário, ensino profissional e organização universitária; a IV Conferência Nacional de Educação, no Rio de Janeiro, em 1931, onde se buscou traçar diretrizes amplas para a educação popular; a V Conferência Nacional de Educação, em Niterói, em 1932 e 1933, onde foram definidas sugestões à Assembleia Constituinte sobre temas ligados à Educação; a VI Conferência Nacional de Educação, realizada em Fortaleza, em 1934, quando se discutiu a educação pré-escolar; o VII Congresso Nacional de Educação, realizado no Rio de Janeiro, em 1935, para tratar de temas ligados à educação física; o VIII Congresso Nacional de Educação, em Goiânia, em 1942, que tratou do

ensino primário; o IX Congresso Brasileiro de Educação, realizado no Rio de Janeiro, em 1945, tratando de educação democrática; a X Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro, em 1950, para tratar do poder do Estado e instituições de ensino; a XI Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba, no ano de 1954, onde se tratou, entre outros, do tema da divulgação das Nações Unidas e financiamento do ensino.

Com todo esse trabalho imagine-se toda a força que a ABE poderia ter tido no cenário educacional brasileiro. Não foi isso o que se verificou. Uma das razões para isso foi que a ABE sempre se viu obrigada a conviver com duas fortes correntes internas que se situavam em polos opostos na maioria dos temas. “A dos reformadores, [...] e a do grupo chefiado pelos católicos, que viam na interferência do Estado um perigo de monopólio e na laicidade e co-educação²⁰, uma afronta aos princípios da educação católica” (ROMANELLI, 1998, p. 130).

Foi o grupo dos reformadores, citado por Romanelli, o responsável por fazer proposições com vistas a mudanças significativas nos sistemas escolares então implantados e, conseqüentemente, contrapor-se aos protestos dos conservadores. Das discussões entabuladas nas Conferências Nacionais de Educação realizadas de 1931 a 1933 emergiu o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (ROMANELLI, 1998), o qual propunha em seu subtítulo “a reconstrução educacional no Brasil” (AZEVEDO, 1984), um dos mais importantes documentos da História da Educação Brasileira.

O Manifesto reconhecia que

em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de fôrma, dando soluções diferentes aos problemas particulares. Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o amago da questão, alterando os caracteres gerais e os traços salientes das reformas que o precederam (AZEVEDO, 1984, p. 410).

Havia, portanto, por parte dos autores do Manifesto, a compreensão de que todas as reformas até então engendradas não haviam conseguido alterar aquilo que se estabelecera desde os tempos coloniais na escola brasileira, a qual carecia de reformas significativas e substantivas em suas estruturas para que pudesse vir a atender à população de fato.

²⁰ A autora refere-se a escolas mistas, para rapazes e moças, escolas que se distinguiam dos estabelecimentos católicos de então.

Ao falar de todo esse reformismo na história de nossa educação, e à luz do trecho citado acima do Manifesto dos Pioneiros, não posso deixar de registrar aqui o atraso ao qual foi submetida a educação de nível médio no Brasil com a aprovação da Medida Provisória nº. 746 de 2016, que veio a se converter na lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 a qual alterou a LDB, sem a devida discussão com a sociedade. Ao que parece, somos incapazes de aprender com nossa própria história.

A atuação da ABE, principalmente, dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, se fez sentir, também, em outras instâncias, como, por exemplo, a Assembleia Nacional Constituinte encarregada de elaborar uma Constituição condizente com a nova realidade social do país naquele momento, em substituição à Carta de 1891.

Na Carta Magna de 1934 os educadores conseguiram registrar a obrigatoriedade do Estado para com a escolarização básica nos seguintes artigos:

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º. As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º. Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas ²¹. (BRASIL, 1934).

Sinto-me confortável em afirmar que a proposta ali registrada, se devidamente efetivada ao longo de algumas décadas, permitiria vislumbrar um futuro promissor para a educação nacional. No entanto, tal legislação não conseguiu sobreviver por intervalo de tempo suficiente para produzir efeitos sobre a organização das escolas públicas dos diversos

²¹ “Vilegiatura *s.f.* [...] temporada de recreio, repouso, férias, que se passa fora dos centros urbanos, no campo, praia ou balneário” (HOUAISS, 2007, p. 2861).

níveis, uma vez que aquela Constituição foi substituída apenas três anos depois por nova Carta Magna.

Já na Constituição de 1937, que vigorou até 1946, além da simples e evasiva afirmação de que em relação à arte, à ciência e ao ensino, “é dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino” (BRASIL, 1937), não se registravam obrigações do Estado para com o financiamento da escolarização básica, a não ser em seu Artigo 130, no qual se encontrava determinado que

o ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma **contribuição módica e mensal para a caixa escolar** (BRASIL, 1937 – grifo meu).

O que é de cunho claramente oposto ao que se determinava na Carta de três anos antes, chegando a estabelecer uma sobretaxa de financiamento da educação pública. Romanelli (1998) destaca que mudanças de orientação como essa eram fruto das disputas ocorridas entre os grupos citados pela autora, quer seja no âmbito da ABE, quer seja em outros espaços de discussão da sociedade da época. Destacava-se, naquele cenário, a disputa pela obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas, bandeira dos conservadores, em sua maioria representantes das escolas católicas, em oposição à laicidade da educação pública, defendida pelos educadores progressistas. Nesse ambiente

a evolução do sistema educacional brasileiro vai refletir as tentativas de acomodação e compromisso entre a ala jovem e a ala velha das classes dominantes, a partir de então. O ‘Manifesto’²² representa o pensamento da primeira. As Constituições e a legislação do ensino representam, daí pra cá, uma tentativa constante de acomodação dessas duas alas. **Mas a prática educacional continuou a representar o predomínio das velhas concepções** (ROMANELLI, 1998, p. 151 – grifo meu).

Dessa forma, entre marchas e contramarchas, a escola brasileira patinava em seu processo histórico e se reafirmava em suas tradições de exclusão e manutenção do *status* social por meio do ensino de caráter propedêutico por excelência.

²² Refere-se ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

4.4.3.2 A permanência da escola historicamente já estabelecida

O Ministério da Educação e Saúde Pública, instituído em 1930, por ação de seu primeiro ministro, o Senhor Francisco Campos, estabeleceu uma série de decretos relativos à educação, os quais se agruparam na chamada Reforma Francisco Campos. Foi a primeira vez que uma reforma atingiu de forma profunda a estrutura vigente no ensino pátrio e, o que é, talvez, mais importante, foi a primeira vez que uma reforma foi imposta em todo o território nacional (ROMANELLI, 1998).

No entanto, os decretos publicados pelo então Ministro da Educação e da Saúde Pública diziam respeito à estrutura que já se havia estabelecido para a educação nacional, ou seja, tratava do ensino superior e das escolas secundárias. Mais uma vez a orientação do poder central se verificou apenas em relação aos anos finais de formação e não à escola básica. Os decretos do ministério, que integraram essa reforma, foram os seguintes:

1. Decreto nº. 19.850 – de 11 de abril de 1931: Cria o Conselho Nacional de Educação;
2. Decreto nº. 19.851 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;
3. Decreto nº. 19.852 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
4. Decreto nº. 19.890 – de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário;
5. Decreto nº. 20.158 – de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
6. Decreto nº. 21.241 – de 14 de abril de 1932:²³ Consolida as disposições sobre o ensino secundário (ROMANELLI, 1998, p. 131).

Na exposição de motivos apresentada junto a este último decreto, o Ministro Francisco Campos demonstra haver interesse em alterar pela via legal a função historicamente estabelecida para o ensino secundário. Afirmava ele naquele momento que

a finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras (ROMANELLI, 1998, p. 135).

²³ Existe um erro tipográfico no original consultado, relativo à data de publicação do Decreto nº. 21.241, o qual foi identificado por outra citação da própria autora desse mesmo Decreto, referindo-se corretamente a sua data de publicação, em 4 de abril de 1932, data essa que foi confirmada em Brasil (1932).

No entanto, além de haver toda a determinação histórica e social da finalidade do ensino secundário, o próprio Decreto nº. 21.241 estabeleceu uma estrutura curricular para os cursos secundários, a serem ministrados em escolas oficiais, ou seja, no Colégio Pedro II e em todos os estabelecimentos que se encontravam sob o regime de inspeção federal, de uma forma que reafirmava a finalidade socialmente reconhecida. Observemos o que foi então estabelecido:

Art. 2º. O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar.

Art. 3º. Constituirão o curso fundamental as disciplinas abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª. série: Português – Francês – História da Civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – Música (canto orfeônico).

2ª. série: Português – Francês – Inglês – História da Civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – Música (canto orfeônico).

3ª. série: Português – Francês – Inglês – História da Civilização – Geografia – Matemática – Física – Química – História Natural – Desenho – Música (canto orfeônico).

4ª. série: Português – Francês – Inglês – Latim – Alemão (facultativo) – História da Civilização – Geografia – Matemática – Física – Química – História Natural – Desenho.

5ª. série: Português – Latim – Alemão (facultativo) – História da Civilização – Geografia – Matemática – Física – Química – História Natural – Desenho.

Parágrafo único. Além das disciplinas constantes da seriação instituída neste artigo, os estabelecimentos de ensino secundário poderão ministrar o ensino facultativo de outras, uma vez que não seja alterado o regime de horas semanais referido no art. 34.²⁴

Art. 4º. O curso complementar obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes disciplinas: Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica e Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História Natural, Biologia Geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho.

Art. 5º. Para os candidatos à matrícula no curso jurídico são disciplinas obrigatórias:

1ª. série: Latim – Literatura – História da Civilização – Noções de Economia e Estatística – Biologia Geral – Psicologia e Lógica.

2ª. série: Latim – Literatura – Geografia – Higiene – Sociologia – História da Filosofia.

Art. 6º. Para os candidatos à matrícula nos cursos de medicina, farmácia e odontologia são disciplinas obrigatórias:

1ª. série: Alemão ou Inglês – Matemática – Física – Química – História Natural – Psicologia e Lógica.

²⁴ “Art. 34. Cada turma não terá menos de 20 nem mais de 28 horas de trabalho letivo por semana para as disciplinas da série, excluídos desse tempo os exercícios de educação física, as aulas de música e os estudos” (BRASIL, 1932).

2ª. série: Alemão ou Inglês – Física – Química – História Natural – Sociologia – Desenho.

Art. 7º. Para os candidatos à matrícula nos cursos de engenharia ou de arquitetura são disciplinas obrigatórias:

1ª. série: Matemática – Física – Química – História Natural – Geofísica e Cosmografia – Psicologia e Lógica.

2ª. série: Matemática – Física – Química – História Natural – Sociologia – Desenho (BRASIL, 1932).

Reconhecerá, também, o leitor um grau elevado de semelhança entre tal estrutura do ensino secundário e aquela que se encontra imposta para o ensino médio a partir da já citada Medida Provisória nº. 746 de 2016? Não me alongarei nesta análise.

Evidencia-se nessa proposta de educação secundária o “currículo enciclopédico implantado por essa reforma” (ROMANELLI, 1998, p. 135) e não aquilo que a exposição de motivos do então Ministro parece representar. O que poderia ser, na verdade, próximo do que encontramos em documentos atuais como, por exemplo, no Artigo 35 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde está definido que

o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A Reforma Francisco Campos, segundo Romanelli (1998, p. 135), teria tido, entre outros, “o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado”, fato que permitiu, finalmente, que se acabasse com os já citados exames de preparatórios e com os exames parcelados, ainda vigentes à época (LIMA, 1975; ROMANELLI, 1998). No entanto, parece não ter sido uma reforma suficiente para alterar aquilo que o então Ministro citou como necessário à formação secundária.

Algo semelhante ocorreu com as reformas que se seguiram, inclusive as orientadas por signatários do Manifesto. Com isso, a legislação voltada para as escolas, elaborada nos anos 30 e início dos 40 do século passado,

acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos

estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que ‘classificavam’ socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho (ROMANELLI, 1998, p. 169).

Ou seja, não se alterou a condição social de compreensão do ensino superior como forma de garantia ou obtenção de reconhecimento social, ainda que isso não mais viesse a representar uma possibilidade de vida dedicada ao ócio ou à política como o fora para a aristocracia imperial. Ao que parece, “o mito da ascensão social do diploma foi atualizado pelo ‘mito do emprego’. Cujo contato com a realidade aponta para uma visão pragmática e pessimista, em que as vocações e realizações são substituídas pelo sonho de subsistência e de inclusão social” (CASTELO BRANCO, 2004, p. 406). Em minhas pesquisas, pelo menos desde o mestrado, tenho encontrado fortes evidências da manutenção dessa situação.

A cisão citada por Romanelli acima, relativa à concepção historicamente construída para a escolarização entre nós, mostra-se atual, também, na recente reforma da LDB, já citada, operada pela Medida Provisória nº. 746 de 2016. Confirma-se reiteradamente na história da educação brasileira o reformismo responsável por diversos retrocessos em oposição a custosos avanços na legislação. Note-se, por exemplo, os processos de elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional.

A primeira LDB, discutida e negociada por mais de dez anos, inclusive dentro da ABE, foi promulgada apenas em 20 de dezembro de 1961, como decorrência do processo legislativo iniciado com o Projeto de Lei 2.222 de 1957 (BRASIL, 1961). Essa mesma lei foi reformada pela Lei 5.692 em 11 de agosto de 1971, a LDB decretada pela ditadura que se encontrava então no poder (BRASIL, 1971). Foi somente em 20 de dezembro de 1996 que a sociedade brasileira, redemocratizada, conseguiu aprovar a LDB vigente que, apesar de tudo, segue a sofrer a imposição de reformas.

4.4.3.3 O processo escolar amalgamado a mecanismos de seleção/exclusão

A intenção anteriormente citada do Ministro Francisco Campos, ao realizar sua reforma do ensino nacional, se viu prejudicada também, entre outros fatores já mencionados, pela forma de ingresso aos cursos superiores determinada do decreto nº. 19.851 de 11 de abril de 1931, em seu Art. 81, segundo o qual

a admissão inicial nos cursos universitários obedecerá às condições gerais abaixo instituídas, além de outras que constituirão dispositivos regulamentares de cada um dos institutos universitários:

- a) certificado de curso secundário fundamental de cinco anos, ou deste e de um curso ginásial superior, com a adaptação didática, neste último, aos cursos consecutivos;
- b) idade mínima, conforme o certificado do curso secundário exigido, de 15 ou 17 anos;
- c) prova de identidade;
- d) prova de sanidade;
- e) prova de idoneidade moral;
- f) pagamento das taxas exigidas (BRASIL, 1931).

Diante disso, a conclusão de um curso secundário se colocava como condição primeira para o ingresso em cursos superiores. Algo que diferia dos decretos promulgados com a mesma finalidade nos primeiros anos da República apenas pela falta de exigência dos exames vestibulares. Ainda que o *caput* do artigo citado acima deixasse espaço para que os institutos universitários inserissem tais exames entre suas condições de admissão.

Associemos a isso os critérios estabelecidos na mesma reforma para o ingresso em um curso de nível secundário, pelo Decreto nº. 21.241, principalmente nos seguintes artigos:

- Art. 20. O candidato à matrícula na 1ª. série de estabelecimento de ensino secundário **prestará exame de admissão** na segunda quinzena de fevereiro.
- § 1º. A inscrição neste exame será feita de 1º. a 15 do referido mês mediante requerimento firmado pelo candidato ou seu representante legal.
- § 2º. Constarão do requerimento a idade, filiação, naturalidade e residência do candidato.
- § 3º. O requerimento virá acompanhado de atestado de vacinação anti-variológica recente e do recibo de pagamento da taxa de inscrição.
- Art. 21. O candidato a exame de admissão deverá provar, por certidão do registro civil, ter a idade de 11 anos ou que a completará até 30 de junho do ano em que requerer inscrição.
- Art. 22. Não será permitida inscrição em exame de admissão, na mesma época, em mais de um estabelecimento de ensino secundário, sendo nulos os exames realizados com transgressão deste dispositivo.
- Art. 23. O exame de admissão se realizará no estabelecimento de ensino em que o candidato pretender matrícula (BRASIL, 1932 – grifo meu).

A observação destes dispositivos legais nos permite entender que a seleção de possíveis candidatos a alguma vaga em um dos poucos cursos superiores que existiam no país à época passaria a ocorrer no ingresso ao ensino secundário. Note-se, por exemplo, o artigo 21 supracitado. Esse artigo nos permite concluir que permanece a condição de não haver exigência de escolarização formal anterior ao ensino secundário, pois não há menção à conclusão de algum nível de educação básica, mas sim de uma idade considerada necessária ao acompanhamento das aulas no nível pretendido, além da aprovação nos exames de admissão, é claro.

A exigência de um exame de admissão para o nível secundário coloca no momento de ingresso àquele nível a primeira grande barreira para o acesso ao nível superior. Barreira esta que seria agravada pela exigência expressa nos artigos 22 e 23 referidos acima. Diante disso caberia ao candidato ao nível secundário definir a instituição na qual desejaria inscrever-se sem conhecer, por exemplo, o número de pretendentes às vagas então disponíveis. Fato este que é reconhecidamente produtor de desvios e equívocos em processos seletivos como esses.

O advento destes processos seletivos fez surgir no âmbito da educação nacional cursos de **admissão ginásial**, públicos ou privados. A denominação desses cursos originou-se de decretos reformistas para os quais a educação no nível secundário seria denominada ginásial ou gymnásial em diferentes períodos da história. Tais cursos eram voltados para a complementação da formação primária, reconhecidamente carente na proporção inversa das condições sociais e econômicas dos pretendentes às vagas nos Ginásios ou Gymnasios, os quais serviriam então como vestibulo aos estudos superiores (OLIVEIRA, 2014).

A situação aqui mencionada não se viu amenizada nos anos seguintes. Pelo contrário, com a expansão do ensino secundário, alavancada, também, pela industrialização do país, associada à insuficiente expansão da oferta de cursos de nível superior, a necessidade de excluir candidatos aos cursos superiores se tornou ainda mais crítica (CASTELO BRANCO, 2004), uma vez que a expansão da oferta no nível superior não figurava entre as hipóteses então consideradas.

Nas décadas de 1950 e 1960, com o aumento da população, o processo de urbanização crescente e o conseqüente aumento de demanda por escolarização, a necessidade de selecionar, e conseqüentemente excluir, pessoas no acesso a cursos superiores se configurou como uma das questões importantes da educação nacional.

A lei nº. 5.540, promulgada em 28 de novembro de 1968, que definiu a reforma universitária do governo militar de então, determinou que os cursos de graduação das universidades e dos estabelecimentos isolados de ensino superior seriam “abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e que tenham sido classificados em concurso vestibular” (BRASIL, 1968, Art. 17, alínea a).

Esta mesma lei previa, ainda, que os concursos vestibulares deveriam abranger “os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores” (BRASIL, 1968, Art. 21).

Além disso, o parágrafo único daquele mesmo artigo 21 determinou um limite de três anos a partir do qual “o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimento afins e unificado em sua execução” (BRASIL, 1968).

Nascia, assim, o **vestibular unificado**. Um monstro que passou a assombrar toda a educação nacional a partir de então e que só seria abolido, em sua raiz legal, com o advento da atual lei de diretrizes e bases da educação, em 1996, quando o acesso ao ensino superior passou a ser facultado a todos os “candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (BRASIL, 1996, Art. 44, inciso II). Tal extinção, no entanto, até aqui só se verificou na letra da lei, pois a cultura do exame vestibular permanece viva e presente em nossas escolas. De forma que a adoção do termo de caráter mais geral “processo seletivo” ainda não foi suficiente para produzir mudanças significativas nas modalidades de ingresso ao ensino superior e, por conseguinte, em toda a orientação da educação básica.

Nos anos da década de 1970 os vestibulares unificados das diversas universidades federais adquiriram status de filtro social entre as pessoas consideradas habilitadas a uma vida digna e o restante da população, a quem restariam os empregos de menor qualificação e, conseqüentemente, de menores níveis salariais. Lograr ingresso em instituição pública de ensino superior configurava-se, ainda mais, em fator determinante de sucesso pessoal (CASTELO BRANCO, 2004).

Tal condição pouco ou nada se alterou nos últimos anos do século XX. A tese defendida por Castelo Branco na Universidade Federal de Pernambuco em 2004 demonstra

que o mito do **meu filho doutor**, construído no curso da história da educação nacional, permanece vivo em nossa sociedade. Dessa forma, a compreensão que a maior parte da população tem da escola, principalmente a de nível médio, é a da escola que ministra o ensino puramente propedêutico, voltado para a aprovação no vestibular (SOUZA, 2012). Ainda que tal ente não mais exista na legislação.

Essa constatação coaduna-se com aquilo que foi concluído por uma comissão instituída pela reitoria da Universidade de Brasília em janeiro de 1995 para "discutir formas alternativas de ingresso na Universidade, objetivando a melhoria do ensino médio, nas redes pública e privada" (CESPE, 1995, Histórico e justificativa). A partir do relatório entregue por aquela comissão à reitoria da Universidade de Brasília em junho de 1995, restou definido um conjunto de pressupostos para o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, o PAS, dentre os quais se encontra o reconhecimento de que

os sistemas de acesso à Universidade têm uma influência inegável no ensino médio, tanto no conteúdo ministrado quanto no seu enfoque epistemológico. Os vestibulares, tais como vêm sendo feitos na maior parte das instituições de ensino superior, têm privilegiado o adestramento, o ensino livresco, fragmentado, alienante e anacrônico, e a memorização mecânica (CESPE, 1995, Pressupostos do PAS).

Entendo, portanto, que a escola brasileira encontra-se assombrada por um ente sob o qual ela não tem controle. O futuro ingresso de seus estudantes em cursos de nível superior. Tal assombramento tem orientado muitas das práticas desenvolvidas em escolas, principalmente nas privadas, pois estas além de tudo ainda carecem do convencimento de seus clientes de sua eficiência em relação àquilo que a sociedade entende ser a finalidade da educação básica. Por fim, se toda a sociedade entende a função da escolarização nesse sentido, docentes ao atuar em escolas não teriam muitas opções de fazê-lo de forma diferente e, normalmente, não o fazem. Além disso, esse tipo de orientação do trabalho se reflete no cotidiano escolar, de modo que a motivação única para o trabalho parece ser a aprovação ao final do ano letivo e, para isso, os interesses discentes se voltam para aquilo que proporciona tal aprovação, ou seja, notas (SOUZA, 2012): a recompensa com a qual se paga o trabalho que estudantes têm com as tarefas escolares. Tal fato nos leva a outro problema.

Quando eu trabalho por uma recompensa, sou encorajado a fazer exatamente o que é necessário para obtê-la e nada mais. Eu não corro riscos, não divago e nem inovar. Tento estar de acordo com o que é esperado de mim e, assim, me despojo

de minha responsabilidade e, de fato, de minha personalidade ²⁵ (LEPRI, 2017, p.73 – tradução nossa).

Dessa forma os estudantes seguem se desumanizando ou se coisificando em seus processos de escolarização, enquanto nossas escolas seguem sua sina histórica, a reproduzir velhas práticas que dificilmente conduzem a aprendizagens. Seguimos a fazer discursos e a depositar informações redundantes nas mentes juvenis, todas devidamente convencidas de que amanhã tudo se justificará.

²⁵ No original: *Lorsque je travaille pour une récompense, je suis encouragé à faire exactement ce qui est nécessaire pour l'obtenir et rien de plus. Je ne prends pas de risques, ni ne vagabonde ou n'innove. Je cherche à me conformer à ce qui est attendu de moi et ainsi, je me dessaisis de ma responsabilité, voire de ma personnalité.*

4.5 Alguns aspectos da realidade escolar brasileira atual

Transcorridos pouco mais de vinte anos da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, muito pouco se conseguiu fazer para modificar ou aprimorar o que foi historicamente construído. De fato é possível registrar alguns avanços, embora seja obrigatório citar, também, algumas permanências que já poderiam ter sido superadas.

Um fato importante na organização da educação básica nacional foi a publicação, a partir de 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Com a edição desses parâmetros o Ministério da Educação buscou indicar a todas as escolas e sistemas educacionais do país os temas que deveriam ser trabalhados nas diversas áreas do conhecimento em cada nível de escolarização (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1997).

Foram publicados inicialmente os PCN para o primeiro ciclo do ensino fundamental, 1ª. à 4ª. série. Em seguida, em 1998, o MEC publicou os PCN para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1998). Depois disso, em 2000, saíram os PCN do Ensino Médio (PCNEM) e, em 2007, uma versão complementar aos PCNEM, os PCN+ (BRASIL, MEC, 2000).

Com esse conjunto de publicações o Ministério da Educação estabeleceu orientações claras e detalhadas para toda a educação básica. Passamos a contar então, finalmente, com uma única determinação para os currículos de todas as escolas do país. Além disso, entendo que os PCN e PCNEM contam também como uma tentativa de se buscar algum processo educativo mais próximo das realidades dos estudantes e menos centrado em exames futuros. Uma tentativa de se modificar o ensino livresco e estéril que foi produzido e reproduzido ao longo de nossa história. Nesse sentido, um dos pontos relevantes dos PCN e PCNEM é o indicativo da necessidade de inserção de temas transversais nos currículos escolares. Constam dos PCN orientações detalhadas de como deveriam ser trabalhados nas escolas, dos diversos níveis, a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a saúde e as questões relativas às orientações sexuais.

Imagino que se estudos dos PCN e PCNEM fossem desenvolvidos de forma aprofundada por equipes docentes e gestoras das escolas brasileiras, e tais estudos

conduzissem a aplicações dos citados parâmetros, já nos seria possível vislumbrar uma importante revolução nas salas de aula. No entanto, não me parece que as orientações contidas nos PCN, PCNEM e PCN+ tenham encontrado eco na práxis docente em geral. A manutenção do fazer pedagógico parece ser a única opção para muitos que trabalham em nossas escolas.

Uma parte de tudo o que narrei até aqui poderia ser resumida numa breve história do Plano Nacional de Educação (PNE). Proposto pelo Ministério da Educação pela primeira vez em 1962, já sob a vigência da primeira LDB, ainda que a Constituição de 1934 já registrasse a obrigação da União de fixá-lo em lei (BRASIL, 1934, Art. 150, alínea a e parágrafo único), o PNE constituiu-se historicamente em uma lista de recomendações que o Ministério e o Conselho Federal de Educação apresentavam à nação. No entanto, ainda que houvesse uma obrigação do Estado, estabelecida no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, foi apenas em 9 de janeiro de 2001, apesar de intenções anteriormente declaradas, que o PNE se transformou em lei discutida no Congresso Nacional e aprovada pelo poder Executivo com uma série de vetos (BRASIL, 2001).

Depois disso a Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), estabeleceu o caráter decenal do PNE e passou a exigir a definição de “diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 1988), o que adequou a Constituição Federal à forma dada ao PNE em 2001.

Dessa forma o Brasil chegou ao atual PNE, estabelecido por lei federal para o decênio 2014-2024, organizado em um conjunto de metas claras, que visam organizar a educação nacional no sentido de, entre outras coisas: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos de idade (Meta 2); Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental (Meta 5); Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento da demanda na educação básica (Meta 6) (BRASIL, 2014a).

Ainda que tais pontos configurem-se em princípios básicos de educação, que outros países já têm estabelecidos há séculos, nós por aqui devemos nos alegrar por finalmente contarmos, no alvorecer do século XXI, com tais indicativos definidos não em uma mera carta de intenções, mas em uma lei que aponta, inclusive, mecanismos de acompanhamento de seu

cumprimento. Dada nossa história de descaso para com a educação básica, entendo que este é um avanço a ser comemorado, cobrado e ampliado.

Outro aspecto relevante, que não posso deixar de registrar aqui, é a ampliação recente da rede federal de ensino, incluídas aí escolas técnicas e universidades federais, que aumentaram, segundo o Ministério da Educação, de 45 para 63 de 2002 a 2015, passando, neste mesmo período, de 148 para 321 *campi*, com um aumento de 2.047 para 4.867 no número de cursos oferecidos em território nacional (BRASIL, MEC, 2015). Além disso, com a promulgação da lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008), a partir da rede de escolas federais então existentes, o governo federal passou a investir na ampliação de sua rede de escolas técnicas e, com isso, de 140 escolas criadas em um século, de 1909 a 2002, passamos a contar, em oito anos, com um total de 644 escolas na rede ao final de 2016 (BRASIL, MEC, 2016).

No entanto, não me parece ser interessante comemorar o que foi apenas recentemente conquistado. Ainda há muito a se fazer, sem mencionar a necessidade de manutenção do pouco já obtido. Considere-se, por exemplo, um dado divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001, segundo o qual teria sido atingida a universalização do ensino fundamental, mediante o ingresso e a permanência em escolas de mais de 96% das crianças em idade escolar.

Tal afirmação foi contestada à época por diversos educadores, os quais consideraram, entre outros fatores, que a propalada universalização teria ocorrido apenas quanto à estatística, e não exatamente no acesso ao saber (NOGUEIRA & BORGES, 2004).

A análise apresentada por Nogueira e Borges (2004) permite afirmar que os resultados então citados pelo MEC seriam fruto de manobras administrativas cujo intuito seria apenas o de maquiagem a situação da educação básica no Brasil. As autoras citam, entre outros, programas de aceleração de aprendizagem e condições de aprovação automática sem a devida aprendizagem. Medidas essas que teriam sido adotadas apenas com o propósito de gerar estatísticas positivas em indicadores de níveis de escolaridade.

Tais considerações são também corroboradas pela observação das atuais metas 1, 2 e 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014b), segundo as quais se pretende

ainda universalizar a educação infantil, “garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluem [o ensino fundamental] na idade recomendada” (BRASIL, 2014b, p. 9) e “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos” (BRASIL, 2014b, p. 10).

A carência na escolarização básica se confirma, também, pelo acompanhamento do cumprimento das metas estabelecidas no PNE. Segundo a página da rede mundial de computadores: **Observatório do PNE**²⁶, em setembro de 2017 a meta 1, relativa à educação infantil de 4 e 5 anos, teria apenas 90,5% de crianças atendidas; a meta 2, contaria com 97,7% de crianças atendidas no ensino fundamental; e a meta 3 teria apenas 84,3% da população alvo atendida pelos sistemas escolares municipais, estaduais e federal.

Por outro lado, pode-se observar que nesse período foi instituído, por meio da Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental de nove anos com matrícula obrigatória aos seis anos de idade e com prazo até 2010 para sua implementação (BRASIL, 2006). Para este nível de ensino o Censo Escolar da Educação Básica de 2013, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, registrou um total de 29.702.498 matrículas no ensino fundamental em 2012, para uma população na faixa de 6 a 14 anos estimada em 28.919.910 crianças (INEP, 2014). A discrepância de mais de 780.000 matrículas observada nesses dados se explicaria por registros de estudantes fora da faixa etária adequada. No entanto, o documento não apresenta dados precisos a esse respeito. Apenas registra a existência de matrículas de estudantes com mais de 14 anos em cursos de ensino fundamental das redes públicas, de forma que a média de idade dos matriculados no nono ano do ensino fundamental (equivalente à oitava série do ensino fundamental de oito anos) é de 14,5 anos (INEP, 2014, p. 11).

Observa-se ainda, no Censo Escolar de 2013, uma tendência de redução no número de matrículas no ensino fundamental nos anos de 2007 a 2013, consoante com a redução observada da população na faixa etária de 6 a 14 anos. Esta redução do contingente populacional mais jovem explicaria em parte a redução observada no número de matrículas daquele nível de escolarização. “Outra parte pode ser explicada pelo fluxo escolar, [o qual

²⁶ www.observatoriopne.org.br – acesso em 25 set. 2017.

estaria] reduzindo o estoque de alunos com idade superior à adequada para essa etapa” (INEP, 2014, p. 18).

Observamos aqui, então, que diante da impossibilidade histórica de se criar um sistema nacional de educação básica, o Governo Federal tem optado pela busca do controle dos sistemas existentes nos estados e nos municípios por meio da publicação dos PCN e de avaliações de larga escala levadas a cabo pelo INEP, órgão criado em 13 de janeiro de 1937 como Instituto Nacional de Pedagogia e que passou a se denominar Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos com a promulgação do Decreto-Lei nº. 580, em 30 de julho de 1938, o qual dispunha sobre a organização do Instituto (BRASIL, 1938). As diversas avaliações dos sistemas educacionais municipais, estaduais e federal organizadas por essa instituição têm também a finalidade de auxiliar o Ministério da Educação no planejamento de políticas públicas.

Na avaliação da educação básica nacional são usados pelo INEP: o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio; o Censo Escolar, que compreende o levantamento de dados da educação nacional; o SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica que compreende três avaliações de larga escala: ANEB, Avaliação Nacional da Educação Básica, ANRESC (Prova Brasil), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar e ANA, Avaliação Nacional da Alfabetização; e a Provinha Brasil, avaliação da alfabetização infantil.

O conjunto desses instrumentos de avaliação permite elaborar um quadro razoavelmente bem definido das condições e dos resultados encontrados em diversas escolas pelo país. Como exemplo, cito o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que é apurado para cada escola e para os sistemas de ensino do país a partir dos dados do Censo Escolar, do SAEB e da Prova Brasil. Não é meu objeto de estudo esquadriñar tais elementos, por isso me limitarei às referências aqui já apresentadas. Registro, então, que o até aqui apresentado seria o máximo que se conseguiu construir no sentido de dar algum corpo à escolarização básica no Brasil.

Por outro lado, considerada esta análise histórica da construção da escola brasileira, desejo registrar minha observação de que mesmo com toda a atenção que as diversas avaliações citadas acima poderiam demonstrar para com a escolarização básica nacional, não reconheço, na verdade, uma alteração significativa no sentido que é social e historicamente atribuído à escola no país.

As teses de Castelo Branco (2004) e Baroni (2010) aqui referenciadas demonstram a importância que o acesso ao ensino superior ainda tem na sociedade brasileira. Além disso, Baroni apresenta um quadro bastante atual das alternativas de ingresso a universidades já implantadas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, com o já citado **fim do vestibular**, no qual procura demonstrar o grau de ineficiência dos vestibulares tradicionais em relação a seu propósito: selecionar os estudantes que melhor se adequariam aos estudos de nível superior.

Duas alternativas importantes mencionadas pelo autor são o ENEM e os exames seriados. Estes últimos buscam avaliar estudantes do ensino médio ao final de cada uma das séries daquele nível de escolarização.

Em relação aos exames seriados, Schlichting, Soares e Bianchetti (2004) relacionam alguns exemplos das primeiras experiências nacionais deste tipo de seleção. São elas: o Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior (SAPIENS), da Fundação Cesgranrio; o Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), da Universidade Federal de Santa Maria; o Programa de Avaliação Seriada (PAS), da Universidade de Brasília, já mencionado; o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES), da Universidade Federal de Uberlândia; o Programa de Avaliação Seriada para Ingresso no Ensino Superior (PASES), da Universidade Federal de Viçosa; o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM), da ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais); e o Processo Seletivo Contínuo (PSC), da Universidade do Amazonas. Esses sistemas de avaliação foram implantados na década de 1990 e se fizeram seguir por experiências semelhantes em diferentes universidades.

Em relação a tais exames seriados, uma das críticas importantes registradas é a que cita o “risco de aumentar ainda mais a pré-seleção e a auto-exclusão, na medida em que o estudante, ao obter uma nota baixa no primeiro ano, por exemplo, pode abandonar desde cedo perspectivas mais ambiciosas de estudo” (BARONI, 2010, p. 104). Tal consideração encontraria suporte no mito do **meu filho doutor** (CASTELO BRANCO, 2004), uma vez que o fato importante seria o ingresso no ensino superior e não a procura por uma carreira. Busca esta que se encontraria longe de ser minimamente orientada por alguma percepção de qualquer vocação precocemente descoberta ou sinalizada.

Há outras críticas à avaliação seriada para ingresso em universidades que eu poderia mencionar, assim como há pontos positivos nesse tipo de avaliação também. Um dos pontos, que entendo como positivo, seria o efeito devastador que esse tipo de avaliação gerou na indústria que historicamente havia se formado em torno da passagem do ensino médio para o nível superior. Afinal, um fato inquestionável em relação ao tema é que o “exame de vestibular, que possibilita essa passagem e é transformado em ‘algo quase mítico’, anualmente centraliza em várias instâncias a atenção de milhares de pessoas, instituições e empresas que se especializam no comércio educacional” (SCHLICHTING, SOARES & BIANCHETTI, 2004, p. 120). Se tal exame deixa de existir a indústria que se baseava nele não mais encontra suas justificativas.

Tal comércio se justificaria exatamente pela concepção que nossa sociedade parece ter construído para os estudos de nível superior “a partir do nosso passado colonial, quando o título acadêmico passa a ter ‘função’ nobilitadora, [...] possibilitadora da ascensão social dos apadrinhados” (CASTELO BRANCO, 2004, p. 404).

Esta concepção a meu ver contaminaria todo o processo de escolarização uma vez que a finalidade socialmente compreendida de toda e qualquer atividade escolar passaria a ter caráter única e exclusivamente propedêutico, consideradas aí todas as necessidades de subsistência dos indivíduos, estudantes na escola e futuros cidadãos (ou consumidores, nas versões indigestas dos que se deixam seduzir pelo chamado mercado globalizado).

Além disso, com o avanço inexorável da tecnologia, a questão do ócio passa a ser cada vez mais importante. Assim a escola se torna, ainda mais, problemática. Nas palavras de Flusser (2014, p. 314): “não se sabe mais ao certo o que se deve fazer na escola”. Na verdade, sequer a sociedade sabe o que fazer, também, com o ócio. Não conseguimos, por exemplo, redistribuir o trabalho e, por isso, contabilizamos hordas de desempregados e excesso de produção. Na sociedade ocidental contemporânea, “a maior parte do tempo de ócio é dividida entre coisas como o descanso após o final do expediente, *weekend*, férias ou aposentadoria, e preenchida com coisas como esquis e Ibiza” (FLUSSER, 2014, p. 314).

Associa-se a isso a velocidade cada vez maior com que algumas coisas se alteram na sociedade. “O bisneto dos fins do século [...] [XIX], repetia, nos grandes traços no que tange às formas culturais de valorar, de expressar o mundo, de falar, seu bisavô. Hoje, numa mesma família, nas sociedades mais complexas, o filho mais novo não repete o irmão mais velho”

(FREIRE, 2014, p.32). Diante disso a crise da escola se agrava e transparece cada vez mais, posto que se torna a cada dia mais e mais difícil de ser camuflada. Nesse ambiente anacrônico e dissociado da realidade cotidiana, “as pessoas que parecem viver para a escola estão completamente perdidas dentro dela, porque as velhas categorias não funcionam mais” (FLUSSER, 2014, p. 316-317). Dessa forma, o que realmente nos espanta é a aparente incapacidade de algumas pessoas em perceberem a necessidade, cada dia mais premente, de superação do conceito de escola como a conhecemos e socialmente a elaboramos até aqui.

Nesse contexto, como que para complicar toda a situação da combalida escola brasileira, entendo que encontramos-nos em meio a uma mudança de caráter radical. Em janeiro de 2007 foi anunciado ao mundo o primeiro artefato que, conectado à *Internet*, permite que cada pessoa tenha acesso rápido a virtualmente todo o conhecimento humano na palma de sua mão, além de diversão e contato de voz e imagem com outras pessoas, num espaço que desde então só tem ampliado suas possibilidades. Munida de um desses instrumentos uma pessoa pode, facilmente, compartilhar textos, vídeos, imagens diversas, gravações de áudio, notícias do último minuto e toda gama de informações redundantes que se reproduzem constantemente.

Entendo ser este o ápice (ao menos até o momento) do uso cotidiano de imagens técnicas. Algo que futuramente talvez possa vir a ser equiparado ao que o livro foi para a sociedade medieval, como propulsor da evolução histórica da escola, a qual, segundo entendo, deverá transformar-se brevemente no sentido de vir a orientar as aprendizagens necessárias e urgentes das pessoas que a ela chegarem. Apesar disso, não devemos nos esquecer que processos de crise às vezes geram, também, retrocessos.

4.5.1 Reações conservadoras aos poucos avanços até aqui conquistados

O período de desenvolvimento da presente pesquisa coincidiu com o advento de alguns fatos, a partir dos quais a escola brasileira passou a se ver ameaçada por um conjunto de ideias conservadoras, as quais se apresentam à sociedade assustada como alternativas à crise na qual a escola se encontra.

Registramos, como exemplo, a chamada militarização de escolas públicas (ANPED, 2015). Em alguns estados do Brasil, como Goiás e Sergipe, a gestão de algumas escolas públicas foi entregue, pelas respectivas Secretarias de Educação, a comandos militares de Bombeiros ou da Polícia Militar. Apesar dos diversos protestos emitidos por pessoas conhecedoras do trabalho escolar, esses procedimentos encontraram defensores, principalmente, a partir do entendimento raso de que a disciplina militar resolveria os problemas de violência, de indisciplina ou de uso de drogas ilícitas em escolas.

A inserção do tema transversal relativo a orientações sexuais, por meio dos PCN, também tem gerado controvérsias e reações de setores conservadores da sociedade. Representantes desses setores, principalmente ligados a igrejas, passaram a usar a expressão **ideologia de gênero** para designar todo o trabalho de educação sexual com vistas ao entendimento da diversidade e de aceitação das diferenças que é orientado a partir dos PCN.

Essas e outras manifestações de setores conservadores encontraram reverberação em projetos de lei, apresentados em diversas câmaras estaduais e municipais pelo país, que buscam limitar o que pode ou não ser discutido em uma sala de aula. Sob o mantra de que o direito à educação dos filhos é prerrogativa exclusiva de seus pais, os defensores desses diversos projetos advogam que o Estado não teria direito de impor esta ou aquela versão sobre qualquer tema, incluídas aí, entre outras coisas, as denominações de fatos históricos como o golpe militar de 1º de abril de 1964, a diversidade de orientações sexuais e a discussão de determinadas opções de ação política.

O movimento de conservadores munidos de algum poder chegou ao ponto de haver ocorrido em Dourados, no Mato Grosso do Sul, uma “convocação obrigatória feita pela Promotoria de Justiça da Infância e Juventude, sob pena para quem faltasse à reunião de multa de 3 a 20 salários mínimos, além da acusação por crime de abandono intelectual”

(TARDELLI, 2017). A convocação em questão fora feita, na verdade, para uma palestra relativa a um programa que visa à redução de evasão escolar, mas se converteu em pregação religiosa com falas contrárias ao tratamento de questões de gênero nas escolas, com direito a oração contra bruxaria, feitiçaria e uso de drogas, por parte do Procurador de Justiça responsável pela condução da palestra, o qual, não por acaso, também é pastor.

Esses movimentos conservadores de cunho religioso conquistaram um pouco mais de terreno no dia 27 de setembro de 2017, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) concluiu o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.439, proposta pela Procuradoria Geral da República (PGR), na qual essa procuradoria defendia que o ensino religioso nas escolas públicas nacionais não poderia ser vinculado a uma religião específica. Com isso se pretendia proibir que docentes dessa disciplina fossem representantes de alguma confissão religiosa e que, por isso, deixassem de tratar da diversidade de opções religiosas como um valor inerente à cultura brasileira. Pois em sessão plenária o STF decidiu, por maioria dos votos, que tal proibição não se justifica e, com isso, o ensino religioso ministrado em escolas públicas do, oficialmente, laico estado brasileiro poderá seguir uma orientação. A qual poderá ficar ao sabor da opção confessional do docente contratado (STF, 2017).

Entre os projetos legislativos gestados pelo fundamentalismo, ou como aglutinador de todos eles, tem se mostrado até aqui mais robusto aquele que, durante a elaboração deste trabalho, se encontrava em tramitação na Câmara dos Deputados, no Congresso Nacional, como Projeto de Lei (PL) 7.180/2014, do qual tratarei com mais detalhes a seguir.

4.5.1.1 A escola conservadora que deseja ser vista como apartidária

O PL 7.180/2014, de autoria do Deputado Erivelton Santana, constituiu-se em elemento aglutinador de algumas propostas de intervenção na LDB vigente. Se aprovado o texto proposto nesse projeto, ao Art. 3º. da LDB, que determina os princípios do ensino no Brasil, será acrescentado o seguinte inciso:

XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014).

Ainda que seja fácil identificar, ao menos, três equívocos no inciso proposto, deixo a cargo do leitor as eventuais críticas a esta proposição, por não ser função desta pesquisa analisar o teor dela de forma mais aprofundada. Informarei apenas que na argumentação em defesa da proposta o legislador lançou mão do art. 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário desde 1992, cujo teor trata da “Liberdade de Consciência e de Religião” (BRASIL, 1992). Ele faz referência específica ao inciso IV do citado artigo, o qual preconiza que “os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções” (BRASIL, 1992).

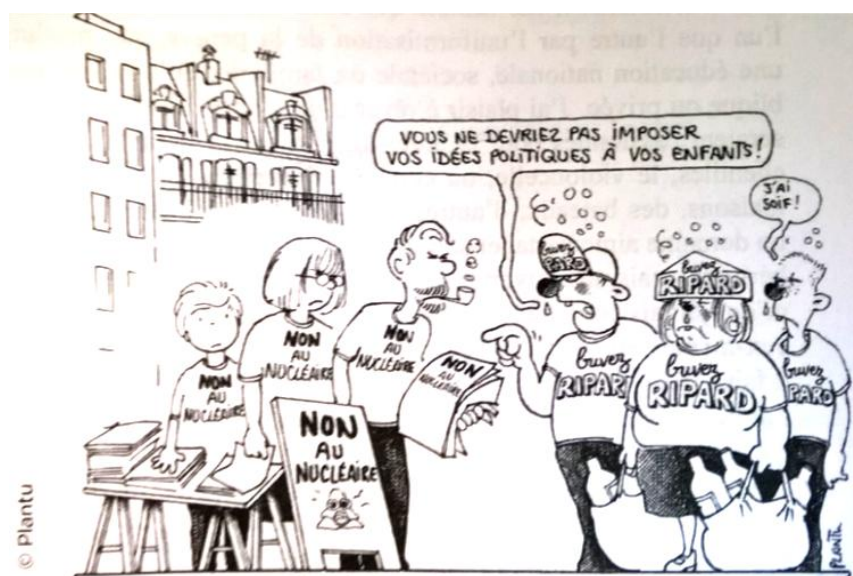
No entanto, além de não haver naquela convenção qualquer menção à educação sexual, o legislador talvez não tenha desejado dar importância ao que diz o inciso primeiro do citado artigo 12:

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de consciência e de religião. Esse direito implica a liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, **ou de mudar de religião ou de crenças**, bom como a liberdade de **professar e divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado** (BRASIL, 1992 – grifos meus).

Ao que me parece, o termo **respeito**, colocado no texto proposto, teria o intuito de asseverar que o trabalho pedagógico não poderia confrontar-se com orientações dadas por familiares de estudantes, por mais equivocadas que essas possam ser. Dessa forma, não estariam docentes cerceados em sua liberdade de consciência e no direito de expressá-la? Os defensores da proposta argumentam que não. Para eles à docência não caberia tal direito. Talvez docentes não sejam propriamente pessoas no entendimento deles, quem sabe? Em

relação a esta questão, o professor Fernando de Araújo Penna (In FRIGOTTO, 2017) compreende que os defensores do PL em tela assumem a classe docente como a única categoria profissional a não contar com a constitucional liberdade de expressão no exercício de sua profissão. Além disso, o direito de cada estudante para, caso seja de sua vontade ainda que à revelia de seus pais, mudar de religião ou crença não deveria ser também respeitado? Não. Os argumentos apresentados pelos defensores do PL indicam que, nas concepções deles, os pais têm poder total sobre seus filhos.

Essa e outras questões semelhantes talvez trouxessem luz às mentes conservadoras, caso lhes fosse possível ouvi-las. Mas, ao que me parece, a escuta atenta não é exatamente a melhor das habilidades que tais mentes costumam desenvolver.



– Você não deve impor suas ideias políticas sobre seus filhos. – Eu gostei (LEPRI, 2017, p. 325 – tradução nossa).

A esse projeto de lei, o processo legislativo fez apensar outros quatro projetos, dois dos quais já trazem outro projeto apensado. O PL 7.181/2014, que dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal, de autoria do mesmo deputado; o PL 867/2015, que pretende incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”, de autoria do Deputado Izalci Lucas; ao qual está apensado o PL 6.005/2016, com o qual se quer instituir o programa “Escola livre” em todo o território nacional, de autoria do Deputado Jean Wyllys, e que se apresenta como contraponto ao referido programa escola sem partido; o PL 1.859/2015, do qual trataremos mais à frente, de autoria do Deputado Alan Rick, projeto este que traz apensado o PL 5.487/2016, proposto pelo Deputado Victório Galli; e mais recentemente, em 6 de novembro de 2017, foi também

apensado a ele o PL N° 8.933/2017, de autoria do Deputado Pastor Eurico que pretende acrescentar um parágrafo 7º. ao artigo 32 da LDB com o seguinte teor: “As disciplinas sobre educação sexual somente serão ministradas ao aluno caso haja autorização dos pais ou responsáveis legais” (BRASIL – CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017).

A mobilização de uma parte da sociedade civil em torno daquilo que se passou a denominar “escola sem partido” ou “lei da mordça”, conforme o interesse de quem se refere ao tema, já contava nove anos quando o PL 7.180/2014 iniciou sua tramitação no Congresso Nacional. Segundo Bedinelli (2016) e Nagib (2004) as ações que culminaram com esta proposta de intervenção na LDB tiveram como sua primeira faísca uma situação bastante corriqueira em salas de aula: o discurso de um professor em uma aula de história. Discurso este que, como sabido, é passível de interpretações diversas por parte de estudantes que se disponham a ouvi-lo.

De acordo com o que nos informa Bedinelli (2016), “o professor de história havia comparado Che Guevara, um dos líderes da Revolução Cubana, a São Francisco de Assis, um dos santos mais populares da Igreja Católica. O docente fazia uma analogia entre pessoas que abriram mão de tudo por uma ideologia.” Até aqui, isso poderia se configurar apenas em uma tentativa docente de tornar mais claro a seus estudantes o sentido do que seria abrir mão de tudo por uma causa na qual se acredite verdadeiramente. Mas, ao que parece, isso não foi entendido dessa forma pelo pai de uma das estudantes presentes àquela aula, o advogado Miguel Nagib. Convencido de que o professor de história estaria, na verdade, empenhado em doutrinar jovens estudantes, o citado advogado iniciou um processo de reação contra o que ele identifica como uma “bem elaborada e difundida doutrina da doutrinação” (NAGIB, 2004).

As divagações dele encontraram eco e outras pessoas se aliaram a esse combate. Algumas delas, inclusive, munidas de algum poder. E foi pelo poder de pessoas como essas que surgiram diversas proposições legais em oposição a alguns dos poucos avanços conquistados na educação nacional nos últimos anos. Como exemplo dessas reações, cito o PL 1.859/2015 que visa acrescentar ao art. 3º. da LDB um parágrafo único com o seguinte texto: “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’” (BRASIL – CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014). Este projeto, de autoria de vários deputados, representa uma posição claramente contrária a aspectos relativos à diversidade de gênero que

estão propostos nos PCN. Além disso, como já citado, tem apensado a ele o PL 5.487/2016 com o qual se deseja proibir o Ministério da Educação de distribuir, às escolas públicas brasileiras, material didático “que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes” (BRASIL – CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014).

Tais ações de setores conservadores de nossa sociedade nos remetem às discussões ocorridas há quase um século no seio da então recente ABE. Tanto lá quanto cá, correntes conservadoras, majoritariamente de orientação religiosa, opõem-se a situações com as quais se deseja arejar o ambiente da escola, instigar mentes juvenis a tratar do novo ou, simplesmente, apresentar à juventude questões com as quais a sociedade se depara cotidianamente e, portanto, precisa aprender a lidar com elas. No século passado as correntes conservadoras se batiam contra a laicidade no ensino e contra a co-educação, no presente, além de aparentemente não terem compreendido que o ensino religioso figura na LDB como disciplina de matrícula facultativa, e apenas no ensino fundamental, ainda cerram fileiras contra discussões necessárias ao entendimento de questões relativas à diversidade de gêneros.

Nas conjunturas histórica e política atuais essas ações conservadoras têm se traduzido nas propostas legislativas citadas e em outras que, de acordo com o texto do PL 867/2015, vem sendo sistematicamente apresentadas em diversos espaços legislativos pelo país. Este projeto em particular, o qual, segundo seu proponente, espelha-se na proposta do Movimento Escola sem Partido, apresenta uma série de determinações e imposições que serão, em caso de aprovação do projeto, inseridas na LDB, algumas das quais entendo serem equivocadas. Tanto quanto o é parte da justificativa do referido PL, que aqui transcrevo.

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (NAGIB, 2004; BRASIL – CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014 – grifo meu).

Indago-me qual seria a pesquisa ou a instituição pesquisadora que teria dado notoriedade a tal fato. De qualquer forma, o que se observa na referida proposição de instrumento legal feita a partir de tal justificativa é um conjunto de determinações e limitações com as quais seus proponentes parecem pretender estancar o fato citado.

Não me alongarei na discussão de pontos específicos desse PL, por não ser este exatamente o foco da presente investigação. Citarei apenas dois artigos desta proposta: o

artigo 2º.: “A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;” no qual sequer me empenhei em compreender o que o legislador imaginaria ser alguma “neutralidade política [...] do Estado”; e seu artigo 5º., acompanhado de seu respectivo anexo relativo ao artigo 4º. do PL, com o qual se pretende converter em prescrição legal o ápice da proposta elaborada pelo Movimento Escola sem Partido. Deixo ao leitor as possíveis considerações a respeito.

Art. 5º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão **informados e educados** sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 4º. desta Lei.

§ 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

§ 2º. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no § 1º. deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

ANEXO

DEVERES DO PROFESSOR

- I - O Professor não se aproveitará da **audiência cativa dos alunos**, com o objetivo de **cooptá-los** para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.
- II - **O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de** suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
- V - O Professor **respeitará o direito dos pais** a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014 – grifos meus).

A quem se interessar pelo contraponto ao tema, recomendo as considerações apresentadas por Frigotto (2017), as quais entendo serem suficientes, para que não mais nos alonguemos nesse assunto por demais indigesto.

Para finalizar este capítulo, cumpre-me registrar que o PL 7.180/2014, apresentado em 24 de fevereiro de 2014 na Câmara dos Deputados, recebeu inicialmente parecer contrário, por parte do Deputado Ariosto Holanda. O PL foi então retirado de pauta e arquivado na legislatura de 2014. No entanto, seu desarquivamento foi solicitado por seu autor em 25 de fevereiro de 2015. Na tramitação a partir daí o PL recebeu, em 22 de maio de 2015, parecer

favorável do Deputado Diego Garcia, segundo o qual, “os PCNs (*sic*) são importantes demais para ficar sob a responsabilidade exclusiva de especialistas em educação” (BRASIL – CÂMARA DOS DEPUTADOS – COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2015).

Por tudo o que se pode observar nesse conjunto de PL’s, evidencia-se o grau de desconfiança que os representantes da sociedade brasileira têm em relação à classe docente. Fosse tal desconfiança propulsora de mudanças profundas na educação ou de movimentos de valorização da formação docente nosso país estaria certamente em outro patamar no que diz respeito à educação escolarizada. No entanto, nossa história nos mostra que certamente haveria excesso de otimismo na consideração de tal hipótese. O que nossa história aponta é algo que para mim, ao menos, se mostra como realmente espantoso.

O espantoso é que há uma cegueira generalizada das camadas mais influentes com respeito à nossa realidade educacional. É possível até afirmar que uma dessas características marcantes da sociedade brasileira é sua resignação com a escola que temos. Ninguém estranha que ela seja tão ineficiente. Ninguém se exalta diante do pouco esforço que ela faz para superar-se. Ninguém fica indignado com a atrocidade com que ela destrata a imensa maioria da infância brasileira (RIBEIRO, 1972, p. 42).

As tentativas de mudança levadas a cabo, ao contrário, nos encaminham para uma redução da qualidade da escola. Apontam para seu embrutecimento, para uma valorização do não saber, do fechamento de cada um em si mesmo. Uma das motivações do presente trabalho é poder lançar luzes sobre a escola e mostrar que existem alternativas e que é possível fazer algo de significativo em favor das futuras gerações.

“Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos.”

(MARX, 2013, p. 93).

5 A imersão no espaço escolar

Foi, portanto, já com algum conhecimento da construção histórica da instituição escolar em terras brasileiras, contando, também, com todas as minhas experiências anteriores em espaços escolares diversos, em três diferentes unidades da federação, nos três níveis de ensino, que me dirigi a duas escolas para desenvolver, durante o ano letivo de 2016, a parte empírica da pesquisa que aqui apresento.

Em minha formação, essa foi apenas a terceira oportunidade que tive para pisar o chão da escola com os óculos de pesquisador. A primeira delas ocorreu ainda em minha graduação, ao participar de um projeto de ensino de ciências para séries finais do então primeiro grau; e a segunda durante o mestrado, quando realizei a parte empírica do trabalho em duas escolas de nível médio, uma pública e outra privada.

Desta vez a escolha recaiu sobre escolas públicas de segundo ciclo do ensino fundamental, entre outras coisas, por tratar-se de um espaço de escolarização no qual entendo ser possível encontrar alguns aspectos fundamentais da vida escolar, a saber: 1) o entendimento que estudantes têm de sua própria escolarização, já institucionalizada; 2) a práxis docente também já definida *a priori* de acordo com toda a burocracia e todas as limitações do processo de escolarização; e 3) as condições materiais estabelecidas para uma parte significativa das escolas brasileiras, ainda que as escolas do Distrito Federal – DF – contem com oportunidades de organização do trabalho pedagógico que são apenas sonhos

distantes em outras unidades da federação, como os espaços de coordenação pedagógica e a jornada ampliada¹, por exemplo.

Além disso, as escolas escolhidas apresentam, também, uma característica que não podemos deixar de considerar: o tipo de comunidade na qual a escola está inserida. As duas escolas servem a comunidades representativas daquilo que o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) identifica como mais de 60% da população brasileira, famílias com renda mensal de até cinco salários mínimos². Essas escolas, portanto, trabalham com crianças habituadas a conviver em ambientes que são exemplos daquilo que é vivenciado pela maioria das crianças no país. Incluídas aí suas necessidades na vida cotidiana, seus apelos de consumo, suas expectativas individuais e as de suas famílias em relação a seus próprios futuros, entre outras. Características que influenciam, também, o trabalho escolar, uma vez que as necessidades, as intenções e os sonhos das famílias e dos estudantes atendidos pela escola perpassam a vida escolar, ainda que não figurem entre as determinações legais impostas à escola.

Aproveito-me deste preâmbulo para informar que as escolas citadas estão identificadas aqui por cores, uma será a Escola Verde e a outra a Escola Azul. As pessoas que trabalham nas escolas, quando citadas, serão identificadas por suas funções, por exemplo: Gestora 1 ou Gestora A. Usarei números para identificar as pessoas que atuam na Escola Verde e letras para as da Escola Azul. Docentes serão identificados pelos componentes curriculares que ministram. Uma forma que tomo de empréstimo dos estudantes de algumas escolas públicas do DF, não exatamente das escolas visitadas, os quais costumam identificar seus professores dessa maneira. Teremos então: Matemática A da Escola Azul e História 2 da Escola Verde, por exemplo. Além disso, as crianças serão citadas nominalmente apenas quando necessário, mas, eu faço questão de frisar, é claro que nesses casos serão usados nomes fictícios. Portanto, qualquer tentativa de identificação de uma criança pelo nome ou

¹ O governo do Distrito Federal, por meio da portaria nº. 27, de 18 de fevereiro de 2016, delimitou os critérios de atuação dos servidores do magistério público daquela unidade da federação de modo que os docentes que atuam na regência de classes podem ter cargas horárias de 40 horas, em jornada ampliada, no turno diurno, de forma a trabalharem diariamente cinco horas em regência de classe e outras três horas em coordenação pedagógica; ou em dois turnos de 20 horas, nos quais cada docente deve realizar quatro horas de regência de classe por turno em três dias da semana e outras quatro horas de coordenação pedagógica, também por turno, em dois dias da semana. Tal disposição de cargas horárias docentes tem permitido às escolas, entre outras coisas, organizar horários de coordenações pedagógicas coletivas por áreas (DISTRITO FEDERAL, 2016a).

² IBGE disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/default.php>> Acesso em: 26 set. 2017.

associação à escola é equivocada, pois os nomes escolhidos não guardam relação com a criança denominada, a não ser a de gênero.

Informo, também, que as referências citadas aqui a partir das entradas de registro em meu diário de campo encontram-se identificadas por números e letras segundo a seguinte convenção: **NNLnn**, na qual a letra **L** identifica a escola, Azul (A) ou Verde (V), e os números **NN** indicam o momento de visita à escola: 01 para a primeira visita e 10 para a décima, por exemplo, e os números **nn** correspondem à ordem específica de registro da entrada naquele dia de visitação à escola.

O trabalho de campo da pesquisa se desenrolou por diversos turnos, em diferentes dias daquele ano letivo. Enquanto estive em campo, meu olhar se fez orientar por três aspectos que considero fundamentais para o desenvolvimento de alguma compreensão para o problema relativo a esta pesquisa. São eles:

- **As principais motivações declaradas por docentes para seu trabalho cotidiano;**
- **As atitudes e os procedimentos docentes adotados costumeiramente em seu ambiente de trabalho, no convívio entre pares e na atuação com discentes;**
- **O que é principalmente demonstrado, cotidianamente, a estudantes, direta ou indiretamente, pelas diversas atividades propostas a eles e pelo que deles é exigido na escola.**

Ou seja, para além do declarado em documentos, do estabelecido na legislação e do dito claramente em escolas, desejei observar aspectos que são também trabalhados pelas escolas, ainda que de forma inconsciente ou subliminar. Com isso, busquei, à luz do conceito de Liberdade já explicitado, verificar com o maior grau de profundidade possível qual deveria ser, no momento histórico presente, a resposta à questão:

A escola brasileira será capaz de atender às exigências da sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, auxiliar satisfatoriamente estudantes no desenvolvimento de condições necessárias à superação do mero funcionamento, considerada a revolução tecnológica observada no mundo atual?

5.1 O processo de aproximação do objeto de estudo

Uma vez conseguidas as devidas autorizações para a pesquisa nas escolas escolhidas, tratei de buscar conhecer, o mais rapidamente possível, um pouco das histórias daqueles estabelecimentos. Isso foi feito por meio de análise documental, de entrevistas semiestruturadas e de entrevistas livres (TRIVIÑOS, 2009), ao mesmo tempo em que iniciei a observação livre (Idem) do cotidiano escolar em cada um dos espaços.

Meu tempo de observação livre nessas escolas incluiu visitas semanais regulares a cada uma delas, o que correspondeu a quatro ou cinco turnos semanais em trabalho de campo. Nessas visitas me foi possível mergulhar nos ambientes de trabalho docente, visitar todos os espaços de cada uma das escolas, desde a portaria até a cozinha, e, também, ter contato com um número significativo de estudantes, quer seja em sala de aula, quer seja em momentos de descontração nos intervalos entre aulas ou na saída da escola.

Boa parte das conversas com estudantes foi motivada pela curiosidade deles em relação à minha presença naquele espaço. Perguntavam-me, no início do ano letivo, se eu seria um tipo de fiscal do governo ou se era eu mais um professor. Algumas pessoas questionavam de forma mais direta o que eu estava a fazer ali na escola. Quando eu respondia que estava a estudar recebia olhares de desaprovação severa, como se eu estivesse a zombar delas de alguma forma. As reprovações a esta minha resposta foram sempre tão sérias que nenhuma das pessoas que a recebeu de mim tentou entender melhor que tipo de estudo eu poderia estar a fazer. Algumas simplesmente viraram-me as costas e foram cuidar de suas vidas. Pareceu-me que elas gostariam de dizer-me algo do tipo: “Não queres falar o que estás a fazer aqui, tudo bem, mas não precisas vir com respostas absurdas, como se eu fosse incapaz de entender”.

A partir dessas atitudes estudantis, concluí que o tipo de estudo que eu desenvolvia naquele momento não era, de forma alguma, compatível com o tipo de estudo que eles conhecem. Para eles, conforme eu pude perceber, estudar corresponde a assistir aulas, tomar notas copiadas da lousa e fazer tarefas. Como eu não fazia nada disso, a não ser tomar notas, embora sem copiá-las, isso para eles não poderia ser estudo. Além disso, existia, obviamente, a questão da idade. Pois não era eu uma criança a estar na escola para estudar. De qualquer forma, essas interações foram bastante produtivas e me possibilitaram, em alguns momentos,

desenvolver breves entrevistas livres (TRIVIÑOS, 2009), as quais me auxiliaram na apuração de alguns dos sentidos que aquelas jovens pessoas dão à sua vida escolar.

No entanto, a maior parte do trabalho empírico desta pesquisa teve como foco a práxis docente. Nesse sentido foram aplicadas muitas horas de observação nas salas de professores e também nas salas de coordenação pedagógica das escolas observadas. Outras horas foram usadas nas observações de aulas daquelas pessoas que aceitaram contribuir um pouco mais com a investigação. Em relação a isso, sou muito grato a dois colegas em particular, um de cada escola, que me auxiliaram mais que outras pessoas. Esses dois colegas concordaram em usar meu instrumento de completamento de frases (GONZÁLES REY, 2005) como uma de suas atividades de produção textual discente em turmas nas quais atuavam. Dessa forma me foi possível obter um número significativo de respostas de estudantes na aplicação do instrumento. Ainda que os resultados obtidos possam não me apresentar exatamente os mesmos significados que poderiam ter-me trazido, talvez, se a forma de apresentação do instrumento fosse outra. Com o auxílio desses colegas consegui respostas de 90 estudantes na Escola Azul e de 77 na Escola Verde. Um material que se configurou como muitíssimo interessante em minha análise das concepções que os estudantes têm da escola.

As conversas com estudantes, associadas aos completamentos de frases que eles proporcionaram, contribuíram grandemente para a compreensão que pude desenvolver daquilo que eles conseguem ler da práxis docente. Compreensão essa que me exigiu averiguar, da forma mais profunda possível, aquilo que move as pessoas que trabalham nas escolas visitadas, pois,

para compreender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação (VIGOTSKI, 2001, p. 481).

Foi, portanto, no sentido de, ao menos, vislumbrar as reais motivações docentes que encaminhei o trabalho de pesquisa aqui apresentado. Afinal entendo que “a escola e a educação podem ser compreendidas, não pelas aparências ou pelo currículo expresso ou aparente; o significado maior se encontra no currículo oculto, nos valores, nas ideologias, nos

mecanismos de poder implícitos nas relações pedagógicas” (GAMBOA, 2008, p. 133). Dessa forma, uma observação mais atenta e cotidiana se mostrou absolutamente necessária.

Foi por isso que tentei me envolver ao máximo nas atividades docentes em cada uma das escolas. Entre as atividades que foram observadas cito, como exemplos, momentos de planejamento e, também, de descontração no convívio com colegas, regências de turmas em aulas diversas, condução de estudantes no ambiente da escola fora das salas de aula ou em outras atividades da escola e, também, reuniões dos conselhos de classe. Em suma, busquei observar o máximo possível de atividades que cada uma das escolas desenvolveu naquele ano de trabalho, de modo a produzir o maior número possível de anotações de campo (TRIVIÑOS, 2009), registradas em meu diário de campo ou gravadas em áudio ou em vídeo.

Quanto a essas gravações desenvolvi, ainda, o trabalho de transcrição de cada uma delas, o que foi feito a partir dos momentos de registro, sempre que possível. Trabalho este que só foi concluído durante o primeiro semestre de 2017.

Todo esse trabalho de campo gerou uma quantidade significativa de dados, os quais foram por mim tratados até meados do segundo semestre de 2017, havendo eu iniciado essa parte do trabalho ao final do período letivo de 2016, quando as atividades nas escolas observadas entraram em ritmo de recesso escolar.

5.2 Características das escolas observadas

Além dos aspectos já citados, relativos ao ambiente de inserção das escolas, cabe registrar que as duas escolas observadas na pesquisa guardam mais algumas características comuns. As duas contam com uma estrutura mínima, bem cuidada e preservada pelos servidores que nelas atuam. Assim como as duas apresentam carências semelhantes, tais como as ausências de um ginásio coberto e de um auditório, por exemplo, além de dificuldades com mobiliário e outros equipamentos básicos, as quais são comuns à maioria das escolas públicas do DF.

Apesar dessas dificuldades materiais, cada uma das duas escolas tem apresentado bons resultados em seu IDEB, alcançando índices acima do mínimo esperado pelo MEC. Isso as colocou, em 2015, entre as 30 melhores escolas públicas do DF, em um universo com mais de 200 estabelecimentos de ensino. Trata-se, portanto, de escolas que têm dificuldades, inclusive materiais, nas quais os servidores têm conseguido fazer um trabalho que tem mostrado resultados superiores aos obtidos por outras escolas. Fato que se reflete nas falas de algumas servidoras, entre elas a Gestora B que afirmou ouvir comentários sobre a escola na qual trabalha, proferidos por colegas de outras escolas da mesma região, segundo os quais lá elas “estão no céu” (entrevista semiestruturada 6), pois não teriam que enfrentar cotidianamente muitos dos graves problemas observados naquelas outras escolas.

As duas escolas se assemelham, também, em seus tempos de existência. A Escola Azul iniciou suas atividades em 1994 e a Escola Verde em 1999. Ambas foram alocadas em comunidades que eram, então, recém-criadas no Distrito Federal e têm, portanto, seu desenvolvimento e sua história ligados aos dessas comunidades. Também por conta disso, as duas escolas precisam enfrentar as difíceis condições que o meio social lhes impõe. Dessa forma, é assunto corriqueiro em cada uma das duas, por exemplo, o desenvolvimento de ações motivadas pelo tráfico de drogas na comunidade que a cerca. Refiro-me aqui desde necessidades de aconselhamento de estudantes, que poderiam se deixar aliciar por traficantes que, nas palavras do Gestor 2, oferecem “roupa, boné, tênis, uma motosinha...” (entrevista semiestruturada 3), até a necessidade de investimento de recursos essenciais da escola para, por exemplo, “colocar tela moeda nas janelas para impedir que se passe droga para dentro da escola” (entrevista livre 26), como nos informou o professor Educação Física A. Além disso,

há, também, necessidade de se lidar com questões relativas a furtos dentro da escola ou em seu entorno. Na Escola Azul, por exemplo, ocorreram, durante o período de observação, as detenções de um estudante que furtava aparelhos de telefonia celular de pessoas da escola e de outro que foi flagrado pela polícia portando uma arma de fogo dentro da escola (diário de campo – entradas 19A17 e 39A04, respectivamente).

Outro elemento comum aos trabalhos desenvolvidos nas duas instituições é o uso de projetos como alternativa para o trabalho pedagógico. Nas duas escolas, em certo momento de suas respectivas histórias, os gestores perceberam a necessidade de buscar outras formas de atuação, quer seja para melhorar o desempenho dos estudantes, quer seja para motivar o trabalho docente, quer seja para encontrar encaminhamentos que aprimorassem a disciplina na escola. Nos dois espaços a opção recaiu sobre o uso de projetos. Existem então trabalhos relativos a mostras culturais e de ciências, cineclubes, atividades de leitura, semanas da consciência negra, excursões, entre outros, dos quais destaco o **Projeto Café com Letras**, organizado na Escola Verde desde 2001, que não só põe a garotada da escola para ler bastante, como também lhes permite produzir algumas coisas interessantes, além de lhes colocar em contato com escritores de certo renome e gerar outros frutos.

No entanto, as escolas observadas apresentam diferenças, sim. Algumas delas bastante significativas. No tocante aos respectivos projetos de leitura, por exemplo, a Escola Azul adota a sistemática de adoção de textos associados a temas transversais, os quais são lidos semanalmente por todas as turmas da escola em um mesmo horário, sob condução docente. Esses textos são depois tomados como base para elaboração de uma prova multidisciplinar, o **Provão**. Já a Escola Verde desenvolve um projeto muito mais amplo em relação à leitura, o já mencionado Café com Letras. Destaco aqui apenas a parte específica das horas de leitura, cuja diferença em relação à Escola Azul repousa no fato de que os textos a serem lidos são de livre escolha de cada estudante e cada pessoa lê um texto diferente das demais. Naquela escola, cada turma conta com uma sacola de livros diversos, que são usados nas horas de leitura por estudantes e docentes. As horas de leitura ocorrem, também, uma vez por semana em horário comum para toda a escola, assim como na Escola Azul. Horário esse que também varia de uma semana para outra. A hora da leitura ali é uma hora de trabalho na qual todas as pessoas da escola param o que estiverem a fazer e leem. É um dos momentos mais silenciosos do trabalho escolar. Não há outra coisa a fazer, senão ler. Quem não tem como adiar seus afazeres em uma dessas horas, precisa encontrar um local reservado para

continuar com seu trabalho, caso contrário deverá, também, necessariamente participar da hora da leitura, assim como eu me vi obrigado a fazer por duas vezes.

A principal diferença entre as duas escolas é que a Escola Azul trabalha com o tradicional meio período de aulas da escola brasileira, e a Escola Verde trabalha com aulas em tempo integral e, nas palavras de sua equipe gestora, com educação integral. Entendem eles que não se trata apenas de ter os 485 estudantes na escola de 7h10 às 17h10, de segunda a sexta-feira, e fornecer-lhes, além de aulas, quatro refeições diárias, mas sim de trabalhar aspectos educativos com os jovens em todos os espaços da escola, todo o tempo. A partir do porteiro/vigilante que recebe os estudantes em sua chegada até o pessoal da faxina/merenda, perpassando toda a equipe de servidores efetivos ou terceirizados, todas as pessoas da escola estão sempre a observar as posturas dos estudantes e a cobrar o cumprimento do que é estabelecido, como uso de uniforme, ordem e organização nas ações, entre outros pontos.

Dessa forma, uma das características mais marcantes das diferenças entre as duas escolas é a observância de atos disciplinares ou disciplinadores em cada uma delas. Na Escola Verde é notável a maior preocupação da equipe gestora com a disciplina, a qual é entendida como quase militar por alguns docentes que atuam na escola. O que se traduz, por exemplo, nos deslocamentos das turmas de estudantes, sempre feitos em filas indianas, apenas ao comando de alguma docente ou coordenadora da escola, e por trajetos já determinados por linhas marcadas no piso. Outro exemplo do controle disciplinador que a escola mantém sobre o corpo discente é que equipamentos eletrônicos não são permitidos no ambiente interno da escola. Caso algum equipamento desse tipo seja encontrado com algum estudante, será recolhido e devolvido somente a um responsável. Além disso, os estudantes precisam se apresentar à escola trajando uniforme completo: camiseta, calça verde e tênis.

Já na Escola Azul, além de haver maior descontração no tocante à disciplina, onde se permite a estudantes, por exemplo, portarem e eventualmente usarem telefones celulares e o uniforme escolar se traduz em apenas uma camiseta, a organização do tempo escolar se dá na forma como foi historicamente estabelecida como padrão para nossas escolas. Dessa forma, em 2016, estiveram matriculados ali 1.157 estudantes, que se distribuía em dois turnos. Eles se agrupavam em nove turmas de sexto ano, oito de sétimo ano, uma de educação de jovens e adultos (EJA) e outra para estudantes diagnosticados com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) no período vespertino; já no turno matutino havia estudantes em outra turma de EJA, nove turmas de oitavo ano e outras nove turmas de nono ano. Por esse

motivo, a escola foi visitada sempre no turno matutino, uma vez que no vespertino, com outros estudantes de outras séries, a escola se mostraria diferente e, por questões de tempo e de trabalho, eu não poderia estar na escola por dois turnos, como já me era exigido nas visitas à Escola Verde.

A Escola Azul faz uso, também, da tradicional sirene para marcar o início e o final de cada um dos tempos escolares. Já na Escola Verde, os estudantes são alertados das trocas de aulas por um período curto de audição musical. A mesma da qual eles podem usufruir, de forma mais extensa, durante seus intervalos de aulas, sempre com música popular brasileira.

Outra questão a diferenciar essas escolas é a distribuição de seus quadros de servidores. Considerado apenas o pessoal docente, a Escola Verde, que busca uma prática diversa do comum e que, por isso, necessitaria trabalhar a formação continuada de seu pessoal de forma mais intensa, e efetivamente o faz, precisa lidar também com a renovação de 60% de sua equipe a cada ano, segundo a Gestora 1 (entrevista semiestruturada 1). Isso quando não se vê também na necessidade de resolver questões geradas por trocas eventuais de docentes em meio ao ano letivo. Tudo porque dos 49 docentes que atuam na escola, apenas 20 são profissionais efetivos lotados ali. Os demais são servidores de contrato temporário que, por força dos próprios contratos, são substituídos ou redistribuídos a cada ano.

Já na Escola Azul, inclusive por conta da já mencionada qualidade do ambiente de trabalho que reconhecidamente proporciona, existe procura por parte de docentes efetivos da rede pública do DF. Com isso a escola conta com professores que já têm uma longa carreira na Secretaria de Educação, muitos deles inclusive já atuam naquela escola há mais de dez anos. Trata-se de uma equipe consolidada, para o bem e para o mal. Uma equipe que se entende e que, segundo a Gestora A, facilita o trabalho de todos porque procura se esforçar e trabalha muito bem, dentro de suas possibilidades, sempre com grande nível de engajamento nos projetos desenvolvidos. A escola contava em 2016 com um total de 74 docentes, dos quais apenas 16 eram temporários, ou seja, menos de 22% da equipe docente. Talvez se possa atribuir a isso o fato de que nessa escola foram observados diversos momentos de conversas entre docentes acerca de sua carreira em escolas públicas, suas formas de progressão e alternativas de atuação, enquanto na Escola Verde as conversas a tratar de condições de trabalho, quase sempre, se referiam a opções de atuação na rede privada ou à busca de outras carreiras.

Essa diferença entre as duas escolas guarda relação, também, com suas localizações geográficas. A Escola Azul está numa região de acesso mais fácil, uma região mais centralizada do Distrito Federal, enquanto a Escola Verde se encontra mais distante da maior parte das áreas urbanas do DF. Dessa forma, o número de professores da rede que podem contar com um acesso mais facilitado à Escola Verde é bem menor que no caso da Escola Azul.

No entanto, a Escola Verde, por funcionar em tempo integral, é a única entre as duas que contava com bolsistas do Programa Jovem Educador. Este programa é parte do Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral – PROEITI, da SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do DF (DISTRITO FEDERAL, 2013). Com isso, no ano em que a pesquisa foi desenvolvida, a escola dispunha de 18 jovens monitoras, cada uma delas atuando por 4 horas semanais no apoio a diversas atividades escolares.

No tocante aos processos de avaliação conduzidos nas escolas, dentro do que é estabelecido pela SEEDF, cada uma delas organiza suas provas de forma ligeiramente diferente. Em ambas há a prova específica, aplicada pelo docente responsável pelo componente curricular avaliado, assim como há a figura de um provão ou uma prova multidisciplinar. As diferenças ficam por conta de duas avaliações usadas na Escola Verde, dentro do que foi denominado Sistema Único de Avaliação (SUA): a AGA (Avaliação Geral de Aprendizagem), uma prova com questões de língua portuguesa e matemática elaborada pela equipe coordenadora da escola, e a complementação pedagógica, que corresponde à participação e ao desempenho de cada estudante nas atividades desenvolvidas naquele que seria o contraturno.

Outro ponto curioso a diferenciar a organização cotidiana das duas escolas, o qual talvez guarde sua explicação no maior tempo de carreira da equipe da Escola Azul, é o fato de que ali foi comum nos intervalos das aulas, ao longo de todo o período letivo observado, haver alguma pessoa a vender algo para os servidores da escola. Foram oferecidas roupas, bijuterias, utensílios domésticos, queijos, doces e diversos outros produtos, cada um em seu dia específico e para os quais as vendedoras pareciam contar com uma freguesia cativa a ponto de ofertar crédito, falarem de vendas anteriores e aceitarem encomendas para suas próximas visitas. Fato jamais observado na Escola Verde.

Por fim, outro elemento que também se mostrou comum às duas escolas, o qual foi, inclusive, espontaneamente declarado em duas das entrevistas semiestruturadas que fiz, é o entendimento, por parte de algumas pessoas em cada uma das escolas, de que “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (ROSA, 1994, p. 436). Essa importante constatação de que estamos sempre a aprender foi por mim percebida em conversas com alguns servidores das escolas e, também, foi assumida por gestores das duas escolas ao dizerem ter aprendido muito no trabalho com estudantes e também que é importante, ao trabalhar no amadurecimento da juventude, rejuvenescer, ao aprender com ela.

5.3 As categorias de análise

O tratamento dos muitos dados coletados em um ano de pesquisa de campo, associado a todo o processo da pesquisa histórica anteriormente elaborada, bem como a luz trazida às minhas possibilidades de compreensão da realidade pelo aporte teórico dos autores adotados como referências neste trabalho, conduziram-me à definição de quatro categorias principais de análise.

Três dessas categorias estão fortemente associadas à manutenção institucional. No seio de uma dessas destacarei uma quinta categoria, mais afeita ao espaço escolar. Além disso, me foi possível identificar, ainda que em poucos e raros momentos, uma categoria com a qual se faz possível vislumbrar alternativas de superação do fazer pedagógico instituído.

Na análise das categorias adotadas, que passarei a apresentar a seguir, insiro pitadas de momentos desfrutados, e de outros sofridos, durante o processo empírico da pesquisa. Exemplos do trabalho de campo rico em experiências com pessoas de tipos variados e interesses diversos com as quais pude minimamente conviver durante aquele ano letivo de muito trabalho.

Em relação a isso é importante frisar que os relatos apresentados aqui correspondem a uma amostragem de tudo o que foi coletado naquele ano letivo. Foram escolhidos para figurar neste texto os elementos considerados mais significativos para a análise. Os registros que foram descartados, neste momento, representam, em sua quase totalidade, apenas repetições do que se encontrará no texto. Ou seja, o conjunto dos dados coletados demonstrou, em primeiro lugar, que a repetição é uma das características mais expressivas da escola.

Dessa forma, com a seleção feita, pretendo ilustrar o leitor em relação ao que foi observado e, ao mesmo tempo, preservá-lo de uma cansativa repetição de falas e situações cotidianas que apenas reforçam pela repetição o que será apresentado. Passemos, então, à análise.

5.3.1 Bússola

s.f. 1 ENG. MEC. FÍS instrumento us. para determinar direções horizontais, o meridiano magnético terrestre ou a posição de algo ou alguém em relação a ele, e constante de uma agulha naturalmente magnética ou magnetizada, imantada, ger. montada numa caixa com limbo graduado [Essa agulha, girando livremente na horizontal sobre um pino colocado no seu centro de gravidade, aponta para o Norte magnético] (HOUAISS, 2007, p. 534).

A primeira categoria que escolhi para a análise do objeto de estudo escola foi **finalidade**, entendo finalidade como tudo que figure no conjunto de motivações declaradas para que se desenvolva todo o processo de escolarização institucionalizado. Insiro aqui inicialmente, é claro, todos os preceitos legais a determinar a existência e a obrigatoriedade da escolarização em nossa sociedade e também, talvez ainda com maior importância, as motivações demonstradas por pessoas que convivem em escolas. Principalmente o pessoal docente, responsável pela condução de processos escolares.

Obrigo-me, então, a considerar inicialmente que a educação nacional visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, 1996) conforme determinam os artigos 205 da Constituição Federal e 2º. da LDB. No entanto, sou obrigado a reconhecer que tal definição legal dos fins da educação pátria permite a existência de um espectro significativamente amplo de interpretações, principalmente quando nos aproximamos do chão da escola e consideramos as motivações que cada pessoa carrega para justificar a necessidade da escolarização.

A questão central aqui talvez repouse no fato de que a cada pessoa pode ocorrer uma forma diferente e própria de se atingir o fim legalmente estabelecido. Afinal, conseguir atingir um desenvolvimento pessoal mínimo, ainda que algo distante da plenitude, é algo que demanda aprendizados diversos, cada vez mais. A escola é entendida como o espaço de aprendizagem, por excelência. Então, a conclusão óbvia para muitos seria a de que toda pessoa que precise aprender algo deva se apresentar a uma escola. Lá é que se fará possível aprender o que se deve aprender.

Ora, o que se aprende na escola? É possível chegar-se a um ponto mais ou menos avançado nos estudos, porém de qualquer maneira aprende-se a ler, escrever e contar, ou seja, algumas técnicas, e outras coisas também, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou ao contrário aprofundados) de ‘cultura científica’ ou ‘literária’ diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc...). Aprende-se o ‘know-how’.

Porém, ao mesmo tempo, e junto com essas técnicas e conhecimentos, aprendem-se na escola as ‘regras’ do bom comportamento, isto é as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja ‘destinado’ a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 2012, p. 57-58).

Pontuo aqui, então, o outro extremo da categoria das finalidades da escola. Afinal, o exercício da cidadania, bem como a qualificação para o trabalho, pressupõe uma série de saberes que não são definidos de forma clara, na maior parte dos casos. Esses saberes, embora já apontem para minha segunda categoria de análise, são também entendidos como finalidades da escola. A vida escolar é entendida, também, como um espaço no qual cada pessoa deve aprender a respeitar hierarquias e obedecer a comandos, alguns deles não muito justificáveis, mas necessários ao convívio no mundo do trabalho como ele se encontra configurado.

“A visão ingênua que, em sua percepção focalista da realidade, economicista, desconhece que não há produção fora das relações homem-mundo, termina por transformar os camponeses em meros instrumentos de produção” (FREIRE, 1984, p. 32). A função (inconfessa) da escola nesse sentido seria, portanto, apassivar as pessoas. Torná-las dóceis o bastante para que aceitem suas condições de vida sem grandes questionamentos. Para que aceitem docilmente as imposições do mundo do trabalho e do exercício da cidadania em uma sociedade não tão democrática quanto deveria ser. Essa característica parece adquirir tons ainda mais graves quando consideramos que parece ser uma tendência de muitos seres humanos o desejo de conhecer o mundo como ele é e, de certa forma, inclusive, temer o mundo como ele possa VIR A SER. Tal característica tornaria as pessoas muito mais propensas a aceitarem como inquestionáveis verdades já estabelecidas. Entendo que isso também ocorre, de forma bastante intensa, no seio da escola institucionalizada.

As escolas estão projetadas partindo do suposto de que cada coisa na vida tem um segredo; de que a qualidade da vida depende de conhecer esse segredo, de que se pode conhecer os segredos em sucessões ordenadas; e de que só os professores podem revelar adequadamente esses segredos ³ (ILLICH, 1985, p. 45 – tradução nossa).

Dessa forma, no âmbito das comunidades escolares, parece haver apenas uma discussão acerca de como organizar a escola, mas não sobre por que organizamos escolas. “É como se fôssemos uma nação de técnicos, consumida por nossa competência no modo de fazer alguma coisa, temerosa ou incapaz de pensar no porquê” (POSTMAN, 2002, p. 8), uma horda de funcionários concentrados em cumprir satisfatoriamente suas respectivas programações, a buscar simplesmente a melhor forma de fazer algo, muito embora não saibamos dizer, exatamente, o porquê de o fazermos.

Assim, a escola que conhecemos se dedica a outra finalidade. Desta vez não uma finalidade declarada em leis, mas uma que é apenas aceita como definitiva. Becker (1993), a partir de seus estudos, registra que, devido a concepções da aprendizagem cristalizadas no tempo, a regra no cotidiano da escola é o trabalho de professores que “cobram ações de seus alunos com finalidade única da *reprodução*: o aluno deve executar tais ações a fim de conseguir o objetivo já delineado pelo professor; e nada mais. Nem pensar num objetivo trazido pelo aluno. Não pode haver surpresas” (BECKER, 1993, p. 333 – grifo do autor).

Essa é uma face do trabalho escolar que desumaniza quem se relaciona com a escola. A reprodução, entendida como necessária ao preparo para a vida no mundo do trabalho, termina por colaborar com o império da palavra princípio Eu-Isso. Na atuação de funcionários que desejam conceder a estudantes alternativas futuras que eles, funcionários, talvez não tenham tido ou mesmo até nem tenham desejado, termina-se por impor a esses mesmos estudantes a mesma condição inescapável de funcionários. E isso é feito quase sempre com as melhores intenções. De fato, boa parte do esforço despendido se perde, exatamente por não haver no âmbito do espaço escolar a discussão de objetivos outros, por exemplo, como sugere Becker acima, objetivos trazidos por estudantes, os quais seriam talvez mais importantes para eles em suas próprias vidas naquele momento e não apenas em algum momento futuro.

³ No original: *Las escuelas están proyectadas partiendo del supuesto de que cada cosa en la vida tiene un secreto; de que la calidad de la vida depende de conocer ese secreto, de que los secretos pueden conocerse en ordenadas sucesiones; y de que solo los profesores pueden revelar adecuadamente esos secretos.*

Mas nossa escola não trabalha com essa perspectiva. Seus fins se localizam exclusivamente no futuro. Um futuro idealizado, quando seus egressos se apresentarão ao mundo do trabalho, aptos a exercer sua cidadania, como bons e dóceis eleitores. Prontos para votar, mas não exatamente para serem votados, talvez. Enquanto isso, “os jovens estão ansiosos pelo mundo *tal como ele é*; e nós lhes fornecemos mapas rodoviários, meros diagramas do mundo à distância” (DENNISON, G., *In*: MARIN, 1984, p. 60 – grifo do autor) e ainda pretendemos que eles se satisfaçam com isso.

Porém, é preciso reafirmar que as pessoas nas escolas, normalmente, não buscam essas finalidades munidas claramente de tais intenções. É a estrutura própria do aparelho escola que obriga seus funcionários a trabalharem na reprodução de informações redundantes e, com isso, reafirmarem cotidianamente a reprodução. Afinal, a escola, e por extensão o trabalho dessas pessoas, é também avaliada de muitas formas. Uma das coisas que se obriga a escola a fazer é atender aos preceitos dessas avaliações. Algumas delas, inclusive, cumprem a função de controle do estado sobre o sistema educacional. Não atender ao que é cobrado nessas avaliações significa, geralmente, não obter o reconhecimento do trabalho que as pessoas fazem na escola. É nesse sentido que devemos compreender a afirmativa seguinte, que nos serve de exemplo de uma situação dessas.

Quando foi instituída a Prova Brasil, a Provinha Brasil, que a escola tinha, então nós tivemos um índice muito baixo, por quê? Porque nossos alunos não tinham o hábito de folha de resposta. E assim, nas..., os alunos tinham tido sucesso nas questões, no caderno, mas na hora de transcrever pra folha de resposta foi um caos. Né! Então, todas as coisas que a gente vê uma problemática, ou que a gente faz um levantamento de dados e avalia como uma problemática, a gente toma aquilo para corrigir. Então foi um erro? Foi um erro, por quê? Porque a escola tinha que ter treinado, tinha que ter orientado, como que a gente faria isso? [...] E a partir deste momento, no ano seguinte, nós instituímos todas as avaliações que a escola fizesse, que elas fossem, com a folha de resposta, que elas existissem com a folha de resposta (Gestora 5, entrevista semiestruturada 5).

Naquela escola se faz uso de gabaritos nos simulados bimestrais e na AGA, a equipe gestora ali se ressentia, portanto, daquilo que lhe é colocado por fatores externos cuja função é avaliar o trabalho feito na escola. Assim, aspectos que seriam superficiais, a princípio, ganham ares de importância no ambiente escolar que, talvez, não deveriam atingir. Mas assim é a escola. Voltada para o futuro. Propedêutica. Focada no que será feito amanhã com seus estudantes e por seus estudantes. Com isso, coisas que poderiam ser tratadas de forma paralela no contexto do trabalho escolar ganham importância e centralidade no conjunto das atividades escolares e, com isso, desbancam outras coisas que deveriam ter maior importância. Boa parte

disso porque o entendimento de toda a escolarização se dá com os olhos no fim do processo. Mantém-se o foco nos resultados, assim não há espaço para a apreciação da vida, daquilo que se tem como importante naquele momento. Afinal, na vida escolar instituída o importante é seguir em frente, conseguir aprovação, passar de ano, passar no vestibular.

Em relação a isso, a professora Matemática 2 reportou a fala de um pai de aluno da escola, o qual, segundo ela, em uma reunião disciplinar, convocada devido a indisciplinas recorrentes daquele estudante, teria dito: “Meu filho, você é danado! Mas vai passar, né?” ao que a professora acrescentou: “contanto que passe, o filho pode fazer o que quiser, então...!!” (diário de campo – entrada 18V07). Em outro momento, o professor Geografia 1 comentou que em seu tempo de estudante ele tinha “medo de reprovar”. Algo que, nas palavras dele, já parece não fazer parte do universo de preocupações estudantis (diário de campo – entrada 43V03). Em outra situação, o pai de um estudante ao vir à escola para pegar o boletim de seu filho ouviu diversas considerações de uma das coordenadoras e, depois de tudo o que ela havia dito sobre os bons e maus aproveitamentos do estudante nas diversas disciplinas da escola, o pai se limitou a questionar se o filho seria ou não aprovado ao final do ano. Aparentemente ele não ficou satisfeito com a resposta condicional que lhe foi dada pela coordenadora naquele momento (diário de campo – entrada 34A12).

Ou seja, a complexidade dos múltiplos processos de aprendizagem necessários à formação de uma pessoa parece não caber nas avaliações escolares. Se nem mesmo alguns profissionais da educação conseguem abstrair suas avaliações das eternas definições de aprovação ou reprovação, seria esperar muito que pessoas comuns, as quais participam da comunidade escolar como usuárias de um serviço, conseguissem ir além disso. Até porque, conforme apresentado anteriormente nesta argumentação, a finalidade mais clara e expressa da escola para a nossa sociedade é a capacitação para a aprovação em exames futuros. Exames de promoção a estudos universitários principalmente.

Em relação a isso, como que para reafirmar o que foi demonstrado por Castelo Branco (2004), note-se o que foi dito em uma conversa entre três professoras em sua reunião de coordenação. Elas discutiam, informalmente, a organização pedagógica da Escola Verde, seu local de trabalho, e reprovavam alguns aspectos do trabalho daquela escola. Na fala de uma delas, assentida pelas demais, havia uma escola privada que fazia, esta sim, um “bom trabalho de preparação para o ENEM e para vestibulares, **a partir do sexto ano**”! (diário de campo – entrada 35V08). Por outro lado, a professora Geografia B comentou, em outra

conversa informal, que não seria interessante gastar dinheiro com mensalidades de uma escola privada de ensino médio para estudantes medianos ou mais fracos. Segundo ela os pais deveriam deixar os filhos em escolas públicas e investirem o dinheiro correspondente às mensalidades não pagas, para que pudessem pagar, no futuro, as mensalidades das faculdades privadas nas quais seus filhos iriam invariavelmente terminar suas formações (diário de campo – entrada 34A23).

Ou seja, é a conquista da vaga em uma faculdade ou universidade o que justificaria todo o trabalho da educação básica. Parece não haver outra justificativa para tudo o que se faz na escola. O mesmo poderia ser concluído se olharmos para as falas de estudantes, mesmo no início do segundo ciclo do ensino fundamental. Eles já aprenderam a justificar seu tempo de sofrimento na escola com a promessa de um futuro idealizado no qual eles irão exercer alguma profissão reconhecida e usufruirão de riquezas, afinal “existe fora dos indivíduos uma realidade social que tem o poder de coagir os que nascem dentro de um contexto cultural não criado por eles” (SANTOS FILHO & GAMBOA, 2013, p. 20) a qual é, normalmente, mais forte que cada indivíduo.

Em relação a isso, vejamos alguns exemplos dos pensamentos estudantis, extraídos dos completamentos de frases, a partir da provocação: **No futuro eu...** .

“... quero ser uma engenheira.” “... desejo ser uma médica, e ter um futuro melhor.” “... serei cirurgiã pediátrica.” “... quero ser advogado ou ter um trabalho bom que não me falte nada em casa.” “... vou me formar, ser advogada e dar uma boa casa aos meus filhos e servir de exemplo.” “... fou (sic) ser juiz.” “... quero me formar e ser veterinário.” “... pretendo ser antropóloga forense.” “... quero ser rico.” “... me imagino uma astrônoma ou neurocirurgiã.” “... quero me formar em alguma faculdade.” “... pretendia (sic) realizar meus sonhos, mostrando que eu também existo.”

Algumas dessas respostas apresentaram frequência significativa. Por exemplo, respostas do tipo “... quero ser rico” ou “... serei rica” foram oferecidas por dezoito estudantes. Quatro estudantes pretendem exercer a magistratura e vinte e três a advocacia. Existem, também, aquelas pessoas que se imaginam a fazer coisas menos comuns às inspirações da sociedade, como a que diz “... vou ser professora de ciências.”, bem como muitos que se imaginam a seguir a carreira policial (sete ocorrências). Além de respostas mais

inspiradas na melhoria da sociedade como um todo a dizer, de formas diversas, que irão lutar pelo bem comum ou pelo entendimento entre os povos (cinco respostas), ou outras mais irreverentes tais como, simplesmente, “... *vou comer batata.*”

Nesse ambiente de múltiplas possibilidades e aspirações, pessoas que estão a desenvolver suas carreiras profissionais como docentes buscam encontrar suas próprias justificativas para o trabalho. Algumas não conseguem apenas aceitar o que é imposto socialmente e se colocam a questionar. Com isso, em alguns casos é possível encontrar opiniões um tanto quanto diversas do comum. Principalmente entre aquelas que já contam mais anos em suas carreiras profissionais.

O professor Matemática A, por exemplo, entende que “o objetivo da escola não é mais a aprendizagem. O objetivo da escola é servir como local onde as pessoas podem ficar por um tempo convivendo. Se aprenderem alguma coisa nesse tempo é lucro” (diário de campo – entrada 04A12). Associada a essa sua compreensão, o professor acrescentou não ter grandes aspirações de que seus estudantes aprendam matemática e que, com isso, possam continuar seus estudos em alguma área na qual tais saberes sejam imprescindíveis. Dessa forma ele justifica sua atuação como uma forma de desenvolver nas pessoas com as quais trabalha alguma responsabilidade para com suas tarefas. Segundo ele, “se os alunos aprenderem a cumprir suas obrigações no prazo, isso já servirá como diferencial para eles no mercado de trabalho” (diário de campo – entrada 20A07).

Essa finalidade do trabalho escolar apontada pelo professor Matemática A coloca de forma mais explícita aquela função, muitas vezes não declarada, da escola, a partir da qual muitas ações são adotadas. Refere-se ele a aprendizados outros, não expressos em livros e manuais escolares, que são, também, necessários à qualificação para o trabalho. Com isso ele já nos introduz à segunda categoria de análise.

5.3.2 Forma

s.f. **1** objeto que apresenta uma cavidade na qual se introduz ou se despeja uma substância fluida que, ao endurecer, será modelada de acordo com a forma dessa cavidade; molde **2** recipiente côncavo, de material e feitura diversos, que se usa para dar forma a várias preparações culinárias que serão assadas ou congeladas (HOUAISS, 2007, p. 1372).

Minha segunda categoria de análise poderia ser colocada entre as finalidades da escola, conforme já sinalizado acima. No entanto, esta categoria não figura tão claramente entre as justificativas da escola. Apesar de ser muito citada e cobrada nos ambientes escolares, não se trata de algo que esteja explícito e detalhado em leis, por exemplo, ainda que algumas pessoas dotadas de aspirações com cunho fascista possam almejar tais tópicos legislativos. Trata-se, portanto, de algo que a escola tem como uma de suas finalidades, mas de modo quase ilegal e até subversivo.

Refiro-me a algo que a sociedade cobra da escola, docentes cobram de discentes, e muito, mas não há como a escola ser cobrada disso por meio dos instrumentos de controle, por exemplo, via avaliações de larga escala. Trata-se de uma cobrança social, de algo necessário à vida em sociedade. A segunda categoria escolhida para esta análise é **comportamento**. O conjunto de atos que as pessoas aprendem por imitação, que impõem a outras ou que se submetem a repetir por lhes ter sido imposto em algum momento, de forma explícita ou subjetiva.

Essa categoria guarda relação intrínseca com a questão da Liberdade que capitaneia este estudo. O comportamento constitui a característica essencial dos funcionários, necessária para que eles possam amalgamar-se totalmente aos aparelhos nos quais atuam. Afinal, funcionário que não se adequa às especificações do aparelho dentro do qual funciona, pode não se limitar a tais especificações. Quem não admite apenas se comportar poderá se converter em jogador e avançar além dos limites do aparelho. Há muitas pessoas que temem isso e, portanto, se movimentam no sentido de obstruir os jogadores. Então, parece-me ser normal na sociedade que todas as pessoas procurem ensinar e sejam constantemente ensinadas a não agir, pois isso é necessário à manutenção da sociedade na forma como ela está. Essas pessoas parecem temer sobremaneira as características inerentes à ação: “a imprevisibilidade

dos resultados; a irreversibilidade do processo; e o anonimato dos autores.” (ARENDDT, 2007, p. 232). Dentre essas, a imprevisibilidade talvez seja a maior responsável pelos receios comuns. Dessa forma, nos acostumamos a nos limitarmos apenas aos cuidados com nossas necessidades elementares e à busca de algum conforto material como *animalium laborantes* e *homines fabri*. Algo que para muitas pessoas parece já ser muito. Além disso,

os homens sempre souberam que aquele que age nunca sabe exatamente o que está fazendo; que sempre vem a ser «culpado» de conseqüências que jamais desejou ou previu; que, por mais desastrosas e imprevisas que sejam as conseqüências do seu ato, jamais poderá desfazê-lo; que o processo por ele iniciado jamais termina inequivocamente num único ato ou evento, e que seu verdadeiro significado jamais se revela ao ator, mas somente à visão retrospectiva do historiador, que não participa da ação. Tudo isto é motivo suficiente para que o homem se afaste, desesperado, da esfera dos negócios humanos e veja com desdém a capacidade humana de liberdade que, criando uma teia de relações entre os homens, parece enredar de tal modo o seu criador que este lembra mais uma vítima ou um paciente que o autor ou agente do que fez (ARENDDT, 2007, p. 245).

Diante disso, a opção corriqueira passa a ser a negação da ação, traduzida em comportamento.

Para iniciar o tratamento desta categoria, não posso deixar de mencionar algo que poderia parecer óbvio para quase todas as pessoas que estudam educação ou que, de alguma forma, se relacionam com escolas. A possível obviedade à qual me refiro se deve ao fato de que

os professores são treinados em escolas, e o que podemos esperar de instituições desse tipo a não ser uma dedicação à sua própria continuidade? Elas se mantêm pela inibição e limitação da imaginação dos que passam por ela, e o resultado final é um tipo de cristalização compacta, uma perda de independência (MARIN, 1984, p.15).

Nas observações de aulas, nas duas escolas que visitei, na quase totalidade das atividades observadas, o que mais transpareceu foi aquilo que Paulo Freire classificou como **educação bancária**. Quase todo o trabalho docente nas salas de aulas corresponde a fazer declarações, ou seja, apresentar e repetir informações redundantes. Os momentos de exposição por docentes são os únicos entendidos como de aulas, ou seja, de aprendizagem efetiva na compreensão de muitas pessoas. Como exemplo disso, cito a fala do Gestor 2 que mencionou ser uma das metas acordadas com a coordenação que a escola possa “chegar a 35 ou 37 minutos de aula efetiva, para um tempo de 50 minutos” (entrevista semiestruturada 5), entendendo isso como uma das marcas de seriedade da escola para com o processo educativo.

Nesse ambiente, aos estudantes resta o trabalho de reproduzir as informações redundantes apresentadas por seus professores e, ao menos na perspectiva docente, manterem-se calados e atentos. É claro que eles almejam outras coisas, mas não exatamente para o ambiente escolar. As aspirações externadas por eles são, quase sempre, de puro ócio. Ócio alienante, infelizmente. O que eles manifestam interesse em desfrutar é de tempo livre para jogar *videogame* ou para simplesmente conversar. Os estilos de vida aos quais eles se encontram submetidos parecem não lhes apresentar desafios ou motivações outras que lhes pudessem ativar curiosidades, por exemplo. Cutucar essa curiosidade seria uma das tarefas de escola, segundo Freire (1999), porém eu não afirmaria que as pessoas responsáveis pela organização de espaços e tempos nas escolas compreendam isso como uma de suas obrigações profissionais. Elas parecem estar muitíssimo ocupadas em garantir tempo e condições para que se cumpra minimamente a reprodução do currículo estabelecido.

Ainda que existam, nas duas escolas, momentos para atividades diversas, essas atividades ainda são tratadas como se fossem diversões destituídas de aprendizado. Ficam restritas a feiras e mostras, não são inseridas no cotidiano escolar como atividades normais dos diversos componentes curriculares e parece que também não são entendidas assim por boa parte dos docentes. Principalmente se considerarmos a forma como o professor Matemática 1 referiu-se a um momento no qual vários estudantes encontravam-se envolvidos em atividades de preparação para uma mostra cultural, com a respectiva finalização de painéis, pintura de murais e atividades correlatas. O professor reclamou com alguns de seus pares, em baixo tom de voz, que não era bom para a escola ficar “mergulhada naquela bagunça” (diário de campo – entrada 50V10).

O entendimento daquela que seria considerada uma situação normal de aprendizagem, por parte de muitas pessoas que trabalham em escolas, seria possível à luz desse comentário citado, associado ao que dois professores, Geografia 1 e História 2, conversavam acerca de procedimentos normais de aulas. Eles concordavam que seria uma das melhores estratégias colocar a matéria na lousa e mandar que os estudantes copiassem, pois assim eles se manteriam mais quietos, enquanto estivessem ocupados com o processo de cópia. Aqueles professores defenderam que essa forma de atuação seria muito melhor que a de aulas expositivas, porque nos momentos de exposição os estudantes não se aquietavam. Um deles chegou a comentar que em um desses momentos, enquanto ele estava em um canto

da sala de aula, lá no outro canto, observou “um menino a esganar outro” (diário de campo – entrada 24V17).

Dadas essas observações feitas pelos dois colegas que priorizam o processo de cópia dentro das salas de aulas, sinto-me obrigado a comentar a situação à luz do que foi dito anteriormente a respeito do nascimento da escola moderna. Nos primórdios dessa escola os estudantes se ocupavam em copiar o saber ditado por seus mestres. Parece que esse quadro ainda não se alterou. Parece que algumas pessoas têm dificuldades até mesmo em introduzir o objeto livro como material útil ao campo das opções na relação de docentes e discentes com o saber. Enquanto isso, estudantes fazem uso corriqueiro de *smartphones* conectados à *Internet*.

No entanto, o foco do interesse daqueles docentes não se encontrava, ao menos naquele momento, no trato do conhecimento. O que lhes interessava ali era a melhor forma de estabelecer o controle sobre as turmas. Aliás, o tema **controle de turma** é um dos que apresentam frequência significativa em conversas no ambiente das escolas. Por exemplo, em falas da Gestora 3 e da Gestora B, por exemplo, o planejamento de atividades foi citado como fundamental. Não exatamente para que o trato do conhecimento por docentes e discentes seja pensado e refletido pelo primeiro e que ele busque a melhor forma de trabalhar, mas sim como uma condição necessária para o controle das turmas. Nas falas das gestoras citadas, o planejamento de atividades em número e extensão adequados para cada aula seria crucial para a manutenção da atenção discente e com isso se atingiria um grau satisfatório quanto ao controle das turmas. Para elas é fundamental manter estudantes ocupados com as tarefas pensadas por docentes.

Em uma das reuniões de planejamento da Escola Verde, uma das coordenadoras sugeria aos professores presentes haver necessidade de um trabalho idêntico entre docentes de uma mesma disciplina, nas diversas turmas da escola. Nas considerações dela, o número de exercícios a serem feitos em cada aula e os tempos das atividades nas aulas seriam fatores fundamentais para que se conseguisse mostrar aos estudantes a necessidade da apresentação de comportamentos condizentes com as exigências escolares (diário de campo – entrada 45V16). Ou seja, se o objetivo é conseguir que estudantes apresentem determinados comportamentos, a solução que se apresenta como a mais lógica é padronizar os comportamentos de todos, inclusive de professores. Cabe aqui registrar que um dos temas centrais da reunião na qual tal sugestão foi apresentada era, exatamente, a grande diferença de

aproveitamento entre as turmas consideradas mais fracas e aquelas tidas como mais avançadas na escola.

Ou seja, a necessidade de se obter comportamentos homogêneos é tal, que se chega a entender que todas as pessoas precisam atuar de forma também homogênea. Não haveria, portanto, espaço para o necessário atendimento dos diferentes de forma também diferente. Essa característica de negação da palavra princípio Eu-Tu se coloca na escola, entre outras coisas, porque é certamente mais complicado lidar com muitas pessoas a tratá-las de formas diferenciadas. Além disso, trabalhar cotidianamente o encontro e a comunhão é por demais desafiador, pois “a existência do outro já implica a imprevisibilidade, por mais restritivas que sejam as circunstâncias da organização social em que se efetiva esse encontro” (MUNDIM NETO, 2017, p. 21). Se alguém numa escola se põe a construir relações mais humanizadas, se atreve a propiciar encontros, muito provavelmente terá que se explicar em algum momento para alguém, poderoso ou não, em relação ao porquê de tratar fulano de uma forma e sicrano de outra.

Outro ponto relevante para nossa análise é como se mostra também muito difícil modificar o tipo de organização dos tempos escolares que conhecemos. Escolas que buscam outras formas de organização do tempo contam com resistências diversas. Não se trata de uma questão de gestão de recursos públicos que se resolveria, quem sabe, por algum governante iluminado que por ventura decidisse decretar, por exemplo, que as escolas brasileiras passarão a ser decentes quanto ao tempo de permanência de estudantes e funcionarão todas em tempo integral. As coisas não se resolveriam de modo simples assim. Há um comportamento já estabelecido e historicamente construído, conforme apresentei, a determinar, também, a distribuição dos tempos escolares. A esse respeito, vejamos o que é percebido na Escola Verde, a partir do fato de que lá se trabalha com turno integral.

Muitas vezes o próprio aluno, o próprio estudante, ele não quer ou não aceita, se rebela contra, porque na cabeça dele foi colocado que escola é meio período. [...] é uma ideia construída, é uma ideia plantada, regada, adubada, pra que ela prospere na mentalidade de um certo grupo da população, uma certa parte da população, pra que ela continue dentro desse sistema de meio período, de voltar pra casa e jogar seu futebol, de ir pra rua (Gestor 2, entrevista semiestruturada 2).

Como se pode observar, quando é necessário organizar algo que se coloca de forma contrária a um comportamento já fossilizado as dificuldades aumentam. Para o bem e para o mal a equipe que trabalha há algum tempo na Escola Verde tem consciência disso, ou ao

menos parece ter. Pois, assim como sofrem com as resistências de estudantes para com a obrigatoriedade de estar na escola o dia todo, fazem uso constante da imposição de comportamentos e regras para conduzir diversos processos na escola.

A Escola Verde apresenta uma necessidade maior no tocante à disciplina, uma vez que seus estudantes fazem diariamente quatro refeições na escola, as quais são tomadas nas salas de aulas, nas mesmas mesas usadas para os trabalhos escolares, pois a escola não conta com um espaço adequado para funcionar como refeitório. No meio da manhã ou no meio da tarde, por exemplo, os lanches (leite achocolatado com biscoitos) são servidos nas portas das salas de aulas. Quando o carrinho com o lanche chega, a pessoa que se assenta mais próxima à porta da sala recebe um pacote de biscoitos, retira alguns para si e passa o pacote a frente, para que cada estudante repita o processo até que todas as pessoas da turma tenham se servido. Enquanto isso ocorre, cada estudante, em sua vez, levanta-se e vai à porta receber sua caneca de leite. Esse processo ocorre sem alardes e, em alguns casos, até mesmo sem interrupção da atividade docente (diário de campo – entrada 17V02).

A necessidade de organização para a tomada das refeições diárias obriga as pessoas da Escola Verde a um respeito maior para com o comportamento do que aquilo que se observa em outras escolas. Na Escola Azul, por exemplo, o tempo do lanche é um só e os estudantes o tomam no horário de intervalo do recreio. Não há necessidade de que se dirijam às suas salas de aulas para comer, o fazem onde acharem mais apropriado, a partir do momento que recebem seu lanche na cantina da escola. O cuidado único que é exigido deles é o de que devolvam os utensílios usados no local apropriado assim que terminam de comer. Tais procedimentos não interferem com outras atividades da escola, então o comportamento necessário, nesse caso, é obtido sem maiores cobranças ou imposição de regras mais restritivas.

Diante disso, o cuidado com o comportamento na Escola Verde é maior. Não apenas devido às questões do lanche, mas também por conta das concepções de sua equipe diretiva. Os resultados das exigências escolares quanto ao comportamento são notados facilmente no cotidiano escolar. Observemos, por exemplo, o caso no qual, em um dos dias de observação naquela escola, a música simplesmente não parou de tocar ao final do tempo de um intervalo. Uma professora questionou isso, apenas dois minutos após o horário exato no qual a música deveria ter parado. Imediatamente após o comentário dela, todas as pessoas que estavam na sala de professores e que deveriam ir para a regência de alguma turma se dirigiram à sua

respectiva sala de aulas. Os estudantes, por sua vez, acompanharam os professores celeremente, de forma que apenas oito minutos após o horário específico todas as turmas já estavam com suas respectivas aulas em andamento normal, mesmo com a música ainda a tocar e sem que alguém precisasse avisar no pátio da escola o que deveria ser feito. Quando praticamente todas as pessoas já estavam nas salas de aulas é que a música foi cortada (diário de campo – entrada 13V07). O comportamento já estava, àquela altura, devidamente assimilado pela comunidade escolar, ainda que seu principal estímulo estivesse momentaneamente em descompasso com a situação.

Tal fato contrastou significativamente com o que foi observado em outra oportunidade na Escola Azul. Lá também houve um momento no qual a pessoa encarregada de acionar o sinal deixou de fazê-lo. A percepção de que o sinal não havia tocado ao final do recreio só foi mencionada em voz alta por uma pessoa na sala de professores 13 minutos após o horário exato no qual o sinal deveria ter sido tocado. Após a declaração ser feita em meio aos docentes presentes, algumas pessoas passaram a se questionar se o sinal seria tocado, se havia alguma alteração de horários naquele dia e o que seria feito então. Até que uma das coordenadoras da escola acionou o sinal e tudo voltou ao normal, exceto por aquela aula contar, excepcionalmente, com uns quinze minutos a menos (diário de campo – entrada 52A17).

No entanto, este maior zelo para com a disciplina, observado na Escola Verde, tem também suas consequências prejudiciais a aprendizagens outras. Em uma conversa informal entre pares, a professora Matemática 3 relatou ter organizado uma atividade de produção de maquetes com algumas turmas. Ao realizar a atividade os estudantes precisavam sair de suas salas de aulas com alguma frequência para lavarem suas mãos e seus pincéis, dado que a escola não dispõe de espaço específico preparado para produção artística. Ela acrescentou que lhe teria sido recomendado suspender a atividade porque toda aquela movimentação estaria “deixando os alunos muito agitados” (diário de campo – entrada 35V06).

Percebe-se, então, que apesar de haver naquela escola um declarado interesse da equipe gestora em trabalhar com projetos e em criar alternativas para o trabalho pedagógico, as questões ligadas à disciplina costumam criar entraves para a evolução desse trabalho, alguns aparentemente intransponíveis. Em relação a isso, não podemos esquecer as condições sociais da região na qual a escola se encontra. Infelizmente as dificuldades materiais que muitas das famílias dos estudantes enfrentam se refletem, entre outras coisas, na falta de

cuidado para com equipamentos da escola, o que é usado para justificar algumas cobranças disciplinares feitas.

Em uma das reuniões do início do período letivo, por exemplo, uma das coordenadoras da escola mencionou que no ano anterior as salas de aulas haviam sido equipadas com escaninhos individuais para estudantes. Cada um deles com uma fechadura de segredo, para o estudante guardar seu material com alguma segurança. No entanto, os poucos desses escaninhos que ainda ficavam trancados naquele momento eram os de estudantes que tiveram como adquirir um cadeado, uma vez que todos os escaninhos tiveram suas fechaduras quebradas pelos próprios usuários já no ano anterior (diários de campo – entrada 05V11).

Exemplos observados na comunidade, de jovens que escolheram o sedutor caminho do crime, aumentam a preocupação das pessoas responsáveis pelo trabalho educativo e elas respondem, então, com maiores cobranças relativas ao comportamento, inclusive porque, ao que parece, os estudantes não conseguem lidar muito bem com condições de vigilância e cobrança menos rígidas.

Flávio, um estudante da Escola Verde com quem conversei bastante, me falou da forma como ele e seus colegas costumavam agir quando não eram vigiados. Citou, em dois diferentes momentos, pequenos furtos de material escolar, atos infantis de violência e atitudes de perseguição a colegas que estudantes cometiam na escola. Ele mesmo assumiu que só não aprontava mais na escola por medo de ter que se justificar perante seus pais e a direção da escola em uma conversa privada. Em suas palavras, ele fica “de boa, pra não ter que ir escutar lá na direção” (entrevista livre 34). No entanto, Flávio é um daqueles garotos que conseguem se organizar bem no ambiente escolar e evitar maiores repreensões e, ainda assim, não fazer exatamente o que é dito que se deve fazer. Ou seja, ele é esperto o bastante para se sair bem com suas pequenas indisciplinas, sempre abaixo do limite que poderia enviá-lo à sala da direção. Em suma, ele é um bom jogador.

Outro ponto relevante, no que diz respeito ao comportamento, é o fato de que há, obviamente, estudantes que não correspondem ao que é esperado por docentes e gestores. Muitos desses estudantes, então, recusam-se a fazer algumas tarefas, ou deixam de assistir aulas na forma como é esperado que eles façam. Registro aqui a forma como pessoas que trabalham nas escolas usam referir-se a tais estudantes. A expressão corriqueiramente ouvida, nas duas escolas, é que essa ou aquela pessoa “não faz nada”. Uma expressão que muitos

docentes usaram, por diversas vezes ao longo do ano letivo, para referir-se a estudantes que não aceitavam as obrigações escolares da forma proposta. Como resposta a uma dessas falas o professor Educação Física B atribui o desinteresse generalizado (segundo ele) que estudantes apresentariam frente ao trabalho escolar, a um “excesso de liberdade” que nossa sociedade teria alcançado nos últimos anos (diário de campo – entrada 02A06). A percepção de desinteresse dele é corroborada por diversas outras pessoas. A professora Ciências A, por exemplo, comentou em uma reunião com a coordenação pedagógica da escola que “os alunos não têm nenhum interesse em aprender” (diário de campo – entrada 08A03), assim como a professora Matemática 2 garantiu a seus pares que “não há mais interesse dos alunos em aprender nada” (diário de campo – entrada 17V23). Uma afirmativa que poderia ser contestada pelo professor Educação Física B, segundo o qual “eles só querem aprender o que interessa a eles” (diário de campo – entrada 47A18), caso houvesse um intercâmbio entre essas escolas, com vistas a um grau maior de reflexão acerca dos interesses discentes.

Entendo a aplicação dessas expressões como um reconhecimento docente de que tais estudantes não correspondem ao comportamento esperado, não respondem aos comandos dados, ou, de certa forma se rebelam e não aceitam a condução imposta a eles e a seus pares. É claro que eles fazem alguma coisa. No mínimo eles criam dificuldades para alguns docentes. Entendo que qualquer estudante que porventura nada fizesse, seria provavelmente ignorado no ambiente escolar. Os que são acusados de não fazer nada, geralmente fazem muito. Tanto fazem, que chamam a atenção de seus professores a ponto de serem notados e terem seus nomes comentados nas reuniões, nas coordenações e na sala de professores, exatamente porque o que eles fazem não se enquadra nos limites do comportamento imposto a estudantes.

Em relação a esse aspecto do comportamento discente, é importante ressaltar que

podemos dizer a respeito de determinado aluno que ele parece não estar interessado em nada, ou pelo menos em nenhuma das coisas em que procuramos interessá-lo. Isso apenas significa, porém, que ele resolveu não permitir que vejamos seus interesses, talvez porque ele tenha aprendido que quanto menos os adultos, professores acima de tudo, souberem a respeito do que ele se preocupa, mais a salvo ele fica do ridículo, do desprezo, de afrontas. Ele aprendeu a colocar barreiras entre nós e ele, e a usar uma máscara de indiferença elaborada, de desinteresse, e de desdém (HOLT, J., *In*: MARIN, 1984, p. 159-160).

Outro fato observado em relação a esse tipo de avaliação atravessada, que docentes costumam fazer do comportamento discente, ocorreu numa conversa entre as professoras

Inglês A e Ciências B. Falavam elas da forma como se expressavam estudantes de uma turma do sétimo ano. A professora Inglês A entende haver naquela turma estudantes que “só querem se amostrar!” (diário de campo – entrada 18A07). Segundo ela os estudantes da turma costumam fazer pesquisas acerca dos assuntos que ela apresenta nas aulas e se põem a questionar o que ela diz. No entendimento das professoras, as turmas boas seriam aquelas nas quais os estudantes “só gostam de tirar nota” (diário de campo – entrada 18A12). Tais estudantes, segundo elas, dedicariam seu tempo à memorização das informações apresentadas, ao passo que os primeiros costumavam, por exemplo, acrescentar informações aos textos que eram lidos nas **horas de leitura** da escola (diário de campo – entrada 18A06). Ou seja, estudantes minimamente questionadores não seguem o roteiro estabelecido, por isso causam desconforto. O estudante ideal seria aquele que memoriza e é capaz de reproduzir o que foi memorizado nas provas para, com isso, conseguir boas notas.

Além disso, aparentemente, o que se espera das pessoas é a perfeita adequação ao funcionamento. Não só da escola como, por extensão, da própria sociedade. Dessa forma, o medo da liberdade citado como motivação inicial deste trabalho se mostra absolutamente presente no contexto da escola, principalmente, travestido de medo da novidade e aversão pelas diferenças de comportamento. Os chamados comportamentos inaceitáveis de quem “não faz nada” parecem atormentar, e muito, boa parte dos docentes nas escolas. Pelo menos, isso foi algo bastante significativo nos momentos empíricos desta pesquisa.

Em suma, a educação bancária denunciada por Freire (1998) em meados do século passado ainda vive, e é alimentada nos cotidianos das salas de aulas. Enquanto isso, estudantes minimamente questionadores são mal vistos por algumas pessoas. Dessa forma, seguimos delimitando comportamentos e reproduzindo informações redundantes. Sem condições de perceber o quanto dessa reprodução nos submete às condições nefastas da categoria que será analisada a seguir.

5.3.3 Cassetete

s.m. 1 cassetete ou bastão de tamanhos variados, de madeira ou de borracha, com alça em uma das extremidades, us. ger. por policiais em situações de confronto (HOUAISS, 2007, p. 645).

A esta altura o leitor atento já deve ter percebido que as categorias de análise escolhidas para esta pesquisa são imbricadas em algum grau. De fato, os objetivos comportamentais figuram, também, entre as finalidades da escola e se colocam no limiar da categoria que passo a analisar, a **violência**.

A própria imposição de comportamentos verificada em escolas constitui um exemplo de violência, pois se coloca de forma antagônica a possíveis ações que poderiam emergir se o espaço para isso fosse facultado ou até estimulado. No entanto, parece não haver interesse nesse estímulo em escolas, conforme já argumentado acima.

De fato, o que me foi possível observar em diversos momentos foi que a imposição violenta da autoridade, autoritária portanto, se mostra como uma das formas mais frequentes de atuação. Nesse sentido, cabe lembrar o que foi demonstrado por Mundim Neto (2017) com relação aos processos de desumanização corriqueiros no ambiente escolar.

A esse respeito, inicio as referências a momentos do trabalho de campo da pesquisa com a citação de um episódio no qual a Gestora 3 recomendava ao professor História 2, por ser ele novato, que usasse uma cara mais fechada ao lidar com estudantes e que nos casos de algum deles não apresentar atitudes condizentes com a realização das atividades escolares, como não ter o material necessário ou se recusar a fazer alguma atividade, por exemplo, que tal estudante deveria ser encaminhado à coordenação (diário de campo – entrada 08V11).

Essa orientação constitui-se em um pequeno exemplo de que as relações estimuladas e avalizadas em escolas não costumam ser aquelas que privilegiariam o uso da palavra princípio Eu-Tu. Pelo contrário. Parece haver uma consciência de alguma necessidade de se estabelecerem relações que coisificam as pessoas envolvidas. Não apenas estudantes, mas todas as pessoas que trabalham na escola.

Seria provavelmente mais interessante construir-se uma “relação comunitária que [...] *é um vínculo entre os professores*: comunidade entre os docentes, entre as pessoas que devem realizar esta obra mais difícil e mais séria de nosso tempo. É um verdadeiro elo entre pessoas” (BUBER, 2012, p. 95 – grifos do autor). No entanto, essa construção não parece figurar no rol das possibilidades vislumbradas por quem trabalha em escolas. Então as pessoas se violentam. Submetem-se à violência de se coisificarem, cedem ao império da palavra princípio Eu-Isso no tratamento com estudantes e, conseqüentemente, com seus pares.

O cultivo desse tipo de relação desumanizante não se inicia na escola e nem é restrito ao espaço escolar. Na verdade, a escola como instituição socialmente construída simplesmente representa um recorte da sociedade. As relações às quais me refiro são comuns e repetem-se em diversos espaços de convívio humano. A escola apenas reverbera isso, geralmente, sem questionamentos. No entanto, as pessoas que se encontram nos ambientes escolares sofrem, talvez mais que outras, os efeitos dessa desumanização e costumam responder com violência, uma vez que a ação geralmente não se mostra possível ou viável.

Em uma conversa entre professores foi citada a situação de pais que teriam declarado, em reuniões com pessoas da escola, “não saber mais o que fazer” para educarem seus filhos. Os docentes a conversar defendiam que não poderia ser responsabilidade da escola tratar de educação básica, a qual deveria ser de responsabilidade das famílias. A conversa encaminhou-se, então, para referências a pais que obteriam sucesso na educação de seus filhos porque faziam uso de violência física na repressão de atitudes indesejadas (diário de campo – entrada 39V15). Conclusão semelhante à que foi apresentada pela professora Geografia B, em relação a um estudante que teria apresentado atitudes desrespeitosas com colegas seus, chegando a ameaçar colocar fogo nas vestes de uma estudante, apenas por brincadeira. A professora citou que estudantes como esse deveriam ser expulsos da escola e que deveriam também se deparar em suas vidas com indivíduos ainda mais violentos que, ao submeter-lhes a algum ato de violência física ainda maior, poderiam colocá-los em seus devidos lugares e, com isso, fazê-los “compreender princípios éticos” (diário de campo – entrada 22A17).

Aquela professora fez referência à perspectiva de exclusão da escola de uma pessoa de difícil tratamento, isto é, uma pessoa que representa dificuldades para o trabalho docente, quer sejam comportamentais, quer sejam cognitivas. Esse tipo de possibilidade de exclusão foi citado por diversas pessoas nas escolas observadas em diferentes momentos. Entende-se

que a exclusão é parte do processo de punições a serem atribuídas a quem não se enquadre nas normas escolares. Tais exclusões são citadas corriqueiramente como formas de solução, jamais como fracassos dos profissionais envolvidos.

A referida exclusão de algum estudante pode se dar de duas formas, comuns às falas de docentes das duas escolas, a expulsão via processo disciplinar, ou a transferência para a EJA em outro turno ou em outra escola. As transferências para a EJA, inclusive para o período noturno, são comuns na rede pública do DF e são tratadas de forma corriqueira por profissionais nas escolas como solução para alguns de seus problemas. A professora citada acima, por exemplo, entende que o estudante mencionado por ela deixaria de ser um problema logo, porque seria removido da escola no ano seguinte, dado que ele atingiria a idade limite de 15 anos (diário de campo – entrada 22A18).

Esse tipo de transferência, embora não encontre respaldo legal para que seja feita de modo compulsório, verifica-se como possível e, de certa forma, é até recomendada a partir de condições estabelecidas no âmbito da SEEDF. Em face da necessidade de atender à totalidade da população em idade escolar e da carência de espaços físicos e demais recursos para abertura de vagas em número suficiente para tanto, a SEEDF estabelece em suas diretrizes para matrículas que: “o atendimento do Ensino Fundamental no turno diurno será priorizado aos (às) estudantes com idade a partir de 6 anos completos até **14 anos completos ou a completar até 31/07**” (DISTRITO FEDERAL, 2016b – grifos do documento). Dessa forma, ainda que o mesmo documento imponha a necessidade de autorização expressa de algum responsável pelo estudante para sua transferência para o período noturno, em caso de menores de 15, 16 ou 17 anos de idade, tais transferências são tratadas como normais por docentes da rede, uma vez que a prática já se encontra estabelecida e é usualmente feita de forma compulsória quando atingida a idade limite.

Atitudes ligadas à violência não são observadas apenas na práxis docente. Algumas reações violentas apresentam, ocasionalmente, protagonismo discente, em diferentes graus. Em minhas atividades de campo naquele ano letivo foi possível registrar algumas.

Início a parte relativa às reações estudantis pelo relato do professor Geografia 1, o qual reportou que um dos estudantes da escola teria batido deliberadamente a testa em uma das janelas metálicas de sua sala de aulas para, em seguida, pedir para sair em busca de gelo para sua testa machucada. O professor acrescentou ter visto o mesmo estudante a passear

pelos corredores da escola tempos depois, a usar a justificativa de que sua testa ainda doía, quando foi então levado para fazer atividades na sala de leitura da escola (entrevista livre 23).

A fala do professor não transpareceu qualquer tipo de alarme em relação ao caráter reativo da ação do estudante. O docente tratou a questão como pura indisciplina ou malandragem do estudante que não queria permanecer quieto na sala de aulas. Não houve, por parte do professor, alguma percepção de que a atitude extremada do estudante poderia ser produto do grau de cobrança ao qual ele estaria sendo submetido na escola. Este vetor da violência não parece adquirir significado no relato docente. Ao ser perguntado: por que o menino teria chegado a fazer aquilo, o docente respondeu: “eles fazem qualquer coisa pra matar aula. Ficar fora da sala é uma conquista pra eles.” (idem). A reflexão acerca de como isso vem a se configurar como conquista parece ser barrada por alguma convicção de que não há alternativa.

Conforme já explicitado aqui, o nível de cobrança disciplinar na Escola Verde encontra-se um pouco acima do que é visto em outras escolas e se aproxima, na visão de algumas pessoas, daquilo que é reconhecido como a disciplina de escolas militares. Esse fato, associado à realidade social da comunidade atendida pela escola costuma gerar alguns desencontros, pois há uma distância reconhecida entre o que se exige na escola e o grau de cobrança observado em boa parte dos lares dos estudantes (Gestora 1 – entrevista livre 12).

Com isso, a questão disciplinar se converte em intromissão violenta da escola na vida de muitos dos estudantes, uma vez que a diferença entre as realidades vividas por alguns dentro e fora do ambiente escolar pode ser grande. Essa questão se mostrou significativa, por exemplo, quando do completamento de frases por estudantes da escola, onde se verificou um elevado número de respostas (21) à provocação: “**O que eu detesto na escola é...**” com expressões que fazem referência a questões disciplinares como o uso do uniforme e as advertências aplicadas àqueles que de alguma forma não seguem o que é determinado pela escola. Esse tipo de resposta teve frequência menor apenas que a reprovação do tempo integral, citada 27 vezes.

Essa situação contribui para que estudantes apresentem reações mais intensas contra aquilo que os oprime. Naquela escola as reações parecem ser mais diversificadas. Professoras comentaram, por exemplo, ter ocorrido que estudantes de toda uma turma fizeram uma “greve de silêncio” durante uma das aulas, o que teria dificultado o trabalho do docente responsável

pela turma naquele momento, e, em outro momento, naquela mesma turma, estudantes teriam simplesmente se deitado ao chão, recusando-se a participar das atividades propostas (diário de campo – entrada 40V02).

Esse tipo de reação demanda um grau de organização maior do que o necessário para estabelecer a expressão que foi observada por algumas vezes na Escola Azul. Lá havia uma turma que de uma hora para outra se punha a gritar, sem motivo aparente, assim como cessavam os gritos um pouco depois, também sem razão explícita. Os gritos não expressavam palavra alguma, eram apenas gritos estridentes do tipo “Haaa! Haaa! Haaaa!” proferidos por quase todas as pessoas da turma. Os profissionais da escola já não se alarmavam com aqueles gritos, apenas os ignoravam. Dessa forma a turma seguiu pelo ano letivo, a gritar de tempos em tempos por alguns segundos, quando lhes ocorria de manifestar-se.

A comparação entre as manifestações discentes observadas nas duas escolas, em relação àquilo que se cobra como disciplina, permite estabelecer uma relação de proporção direta entre a complexidade da forma usada para a manifestação discente e a intensidade da cobrança disciplinar. De fato, o que foi possível ver na Escola Azul se mostrou bem mais infantil que o observado na Escola Verde. Entendo, também, que a relação da qual falo não tem sua única explicação no grau de exigência disciplinar, pois guarda relação, também, com a maturidade dos estudantes de uma e de outra escola. A intenção aqui é mostrar que o incremento na cobrança pode potencializar a reação. Se a cobrança é mais branda, a reação talvez não se mostre tão necessária. Observemos um fato ocorrido na Escola Azul.

Certo dia uma estudante chegou à escola munida apenas de duas sacolas de supermercado cheias de bolinhas de papel. Essa estudante inclusive teria se recusado a fazer uma das tarefas de cópia do dia, durante uma das aulas, alegando não ter seu material escolar, segundo uma de suas professoras (diário de campo – entrada 15A16). As tais bolinhas de papel, cuidadosamente produzidas e trazidas pela estudante, destinavam-se a uma “guerra de bolas de papel” que os estudantes esperavam travar no intervalo de recreio daquele dia. Fato que já havia sido registrado no dia anterior, porém com número menor de bolinhas de papel. Ao que parece a estudante em questão não havia tido tempo de preparar devidamente sua munição quando do evento já ocorrido. No entanto, o cuidado que a estudante teve em preparar seu arsenal não foi recompensado porque naquele dia, e também no dia seguinte, a escola não contou com intervalo de recreio. A direção da escola reorganizou os tempos escolares de forma a não conceder um intervalo mais longo para as turmas, como forma de

punição pela indisciplina da guerra generalizada de bolinhas de papel ocorrida e para evitar sua repetição. Com isso, o evento não ocorreu nenhuma outra vez naquele ano letivo, e também não se registrou qualquer outra reação à atitude tomada pela direção da escola. A situação de indisciplina generalizada relatada por docentes foi esquecida e a que era aguardada por muitas pessoas simplesmente não se verificou. Assim a coisa toda se diluiu no tempo, sem maiores complicações.

Na verdade, o ambiente nos pátios da Escola Azul exalava, talvez, uma atmosfera mais tranquila que a da outra escola, embora tenham sido observadas mais atitudes de desrespeito entre colegas naquela escola do que na Escola Verde. Na Escola Azul foi comum observar nos intervalos estudantes a falar em alto tom de voz e a usar palavrões, algo praticamente não verificado na Escola Verde. Por esse motivo, algumas pessoas poderiam classificar os estudantes dessa escola como mais educados que os estudantes daquela. No entanto, o sentimento que tive ao observar os dois pátios em diferentes momentos não me permitiria afirmar isso.

Nos intervalos de recreio da Escola Verde o comportamento dos estudantes é peculiar. A grande maioria deles aproveita os intervalos para circular pelos pátios da escola, mas só por aqueles que lhes são franqueados nesses momentos. São eles, o pátio coberto da entrada da escola e os dois espaços entre os três blocos de salas de aulas. Aos estudantes daquela escola não é permitido acessar, durante os recreios, o espaço arborizado próximo ao estacionamento da escola e nem o espaço adjacente a esse, onde ficam as quadras esportivas. Na Escola Azul, além de serem seis os espaços entre os blocos de salas de aulas, os estudantes têm acesso livre a outras partes da escola, como a área das quadras, por exemplo. O único espaço não frequentado por estudantes é o estacionamento da escola, apesar deste espaço permanecer com seu portão de acesso de pedestres destrancado.

Voltando aos estudantes da Escola Verde, então, registro que eles circulam em grupos por onde lhes é permitido. Eles caminham lado a lado, de braços dados, em grupos de três a seis pessoas, sem distinção. As afinidades entre eles não se dão por características visíveis. São raros os pares de estudantes a caminhar e praticamente ninguém o faz de forma solitária. Os que se encontram nessa condição buscam um lugar para assentar-se. O que chama a atenção de um observador um pouco mais atento é que eles caminham de um canto a outro do espaço disponível, apenas por caminhar, como pássaros engaiolados ou como peixes em um aquário, para quem o espaço disponível parece não ser suficiente (diário de campo –

entrada 37V12). Afinal, “exposto a condições de franca violação do adequado espaço de que precisa, qualquer animal desenvolve padrões pervertidos de comportamento” (RAMOS, 1981, p. 163). Com isso, apesar dos muitos sorrisos nas jovens faces dos caminhantes, a tensão pulsante nos pátios é sensível. Vez ou outra dois grupos se esbarram. Os encontros são agressivos. Quando ocorre um desses encontros, cada pessoa na extremidade de um grupo força a passagem sobre a que está no extremo do outro grupo. Uma pessoa mais assustada poderia imaginar que os dois grupos estariam prestes a passar às vias de fato. Mas eles se contêm. Apenas marcam seus territórios pela força, sem exprimir qualquer reclamação. Empurram-se, passam um pelo outro e seguem sua caminhada. No geral, a imagem que se destaca é a dos andarilhos que vão de um extremo ao outro da área que lhes é facultada. Caminham, vão e voltam, por quase todo o tempo dos intervalos. Até que, ao cessar a execução da música, retornam para suas respectivas salas de aulas.

A tensão na Escola Verde atingiu um ponto de rompimento no dia 05 de dezembro daquele ano letivo. Naquele dia, conforme informações coletadas por mim no dia 07 de dezembro e comparadas ao que já havia sido divulgado pela grande mídia no dia anterior, o vice-diretor da escola envolveu-se em uma questão com um dos estudantes, por conta de um jogo de bola do estudante com alguns de seus colegas. O vice-diretor ao repreender os estudantes por estarem a jogar bola na escola percebeu que um deles estava sem o calçado do uniforme e recolheu, além da bola, as sandálias do estudante, com a tradicional ordem para que o menino fosse à direção da escola recolher seus objetos, acompanhado de uma pessoa responsável por ele. Algo que é comum na escola, conforme já relatado.

O garoto, por sua vez, ao invés de fazer o que lhe fora ordenado, dirigiu-se a sua sala de aula, junto com seus colegas. Lá chegando colocou-se a chorar, possivelmente por conta do que imaginava que estaria prestes a lhe ocorrer. Segundo a professora Geografia 1 o estudante em questão é um menino muito tímido, que teria tido dificuldades em lidar com a situação e não teria sabido o que fazer (diário de campo – entrada 54V32). O fato se agravou porque na sala onde estava a turma do estudante se encontrava uma professora que nutria suas diferenças para como vice-diretor. Essa professora, então, teria registrado a situação do garoto em vídeo. Fato que pode tê-lo deixado ainda mais desconcertado. Havendo, após isso, uma denúncia anônima ao Conselho Tutelar da região e o envio do citado registro em vídeo a uma emissora de televisão, a qual noticiou o fato nas primeiras horas do dia seguinte, sem maiores

apurações. Alguns esclarecimentos só vieram a ocorrer mais tarde naquele dia, embora não com o mesmo alcance (DIRETOR, 2016a, DIRETOR, 2016b, VICE-DIRETOR, 2016).

A denúncia oferecida dava conta de que o vice-diretor da escola, além do que foi citado acima, teria pisado o pé do estudante, por este estar na escola sem um item do uniforme, e o teria humilhado perante seus colegas. A veracidade dessa denúncia é bastante questionável, principalmente quando se conhece o trabalho do profissional envolvido. No entanto, a situação ganhou ares de maior gravidade, entre outras coisas, por conta da tensão acumulada em relações desumanizantes que vinham sendo construídas ao longo daquele ano e por toda a conjuntura da escola já detalhada acima.

É interessante aqui observar que naquele dia 07 ocorreu o grande evento de encerramento do Projeto Café com Letras na escola e o ambiente se encontrava bastante festivo. Contava-se, é verdade, com a ausência da professora que teria sido responsável por amplificar os fatos. Mas o estudante estava lá e participou das atividades normalmente e todas as pessoas da escola pareciam se divertir bastante, ao colherem os frutos de seu longo trabalho.

No entanto, não posso deixar de frisar que esse tipo de violência, o qual muitas vezes decorre de exigências relativas a comportamentos, quase sempre é responsável por desgastes que poderiam ser evitados no trabalho escolar. Desgastes que retiram momentos de felicidade de estudantes e que, invariavelmente, se revertem em desgostos para as pessoas que trabalham em escolas.

Em relação a isso, concluo a análise desta categoria com a referência a uma conversa informal entre quatro professoras, realizada nos últimos dias do ano letivo, na qual foram feitos comentários relativos ao comportamento discente corriqueiro. Uma delas dizia sentir necessidade, de tempos em tempos, de sair da sala de aulas para “respirar outros ares” e assim aliviar a mente para “não perder a razão na sala de aula”. Outra, talvez mais religiosa, informou a suas colegas que trazia na tela de seu telefone celular uma imagem de Nossa Senhora, à qual recorria em oração para “enfrentar os alunos” sempre que necessário (diário de campo – entrada 51V16).

Esses e outros exemplos, que muitos profissionais da educação coletam facilmente em suas carreiras profissionais, nos permitem concluir que a violência presente nas tensões

acumuladas nos processos de escolarização afeta a todas as pessoas envolvidas. É quase impossível ficar imune a ela, principalmente se nos deixarmos enredar na educação tradicional com as relações de opressão das quais nos falou Freire (1984, 1995, 1996, 1998, 1999).

No entanto, essas não são as únicas formas de violência que se apresentam no cotidiano escolar. A instituição escola nos cobra mais. O processo institucional, principalmente na educação pública, tem outras formas de opressão, silenciosas, com as quais estabelece o controle sobre os funcionários das escolas. Trataremos de outros aspectos da violência do comportamento exigido de profissionais da educação com a análise da categoria seguinte.

5.3.3.1 Carimbo

*s.m.*1 peça de metal, de madeira ou de borracha, contendo letras, números ou figuras em relevo, us. para marcar ou autenticar, à tinta, documentos, identificar livros, roupas etc. (HOUAISS, 2007, p. 627).

A categoria que passaremos a analisar constitui, conforme dito acima, um dos muitos aspectos da violência que ocorre quando se abre mão da ação, quando nos deixamos programar e passamos a apenas funcionar amalgamados a um aparelho.

Em escolas, a **burocracia** é algo muito presente. O controle que o poder instituído exerce sobre essas instituições exige registros, relatórios, boletins, certificados e outros documentos que geram um sem número de tarefas, as quais os funcionários precisam executar. A outros funcionários caberá a vigilância dos primeiros para o cumprimento não só daquelas tarefas, como também dos prazos estipulados para cada uma delas.

Dessa forma, boa parte do tempo de funcionamento de cada pessoa no espaço institucional escolar é ocupada com tarefas que não dizem respeito diretamente à finalidade expressa da educação. Esse tempo é usado no atendimento a mecanismos de controle.

Como o controle exercido se estende, também, às aprendizagens, o trabalho burocrático se inicia pelo planejamento, que precisa ser apresentado em formato padronizado segundo regras específicas de cada escola, segue pelos registros de frequência discente e de atividades desenvolvidas em cada uma das aulas, passa pelos registros de notas e conceitos, eventualmente circula, também, pelo registro de ocorrências disciplinares, para chegar aos relatórios dos conselhos de classe e, com isso, compor as fichas individuais dos estudantes, com as quais a escola poderá emitir boletins e certificados diversos.

Ou seja, há toda uma organização documental que, na prática, só tem efeito dentro da própria vida escolar. Ao sair da escola, o máximo exigido de uma pessoa, normalmente, será a apresentação de um diploma, caso ela almeje o exercício de uma profissão específica. É claro que o diploma representa apenas a consolidação de toda a documentação anteriormente citada, mas, ainda assim, trata-se de um único documento, o qual poderia ser produzido de forma alternativa, não fosse todo o controle social que a instituição escolar representa.

A questão a nos interessar na presente análise é como essa burocracia se faz presente no trabalho docente e, com isso, drena energias que poderiam ser aplicadas no ensino, fosse este uma verdadeira prioridade dentro de escolas. Nas observações conduzidas nas duas escolas foi possível registrar momentos nos quais o tempo de trabalho docente foi tomado com dificuldades relativas à burocracia.

A SEEDF utiliza um sistema informatizado que permite a cada docente fazer seus registros pela *Internet*, por meio de acesso codificado. Com isso, em cada uma das duas escolas, ocorreu ao menos um momento no qual a pessoa responsável pelo acompanhamento daquele sistema esteve em reunião com docentes para explicar os procedimentos a serem seguidos e as alterações que o sistema apresentaria naquele ano letivo.

As duas escolas visitadas contam com acesso sem fio à *Internet* e, normalmente, a navegação é rápida, à exceção de momentos nos quais várias pessoas estão a fazer uso, o que ocorreu, por exemplo, em momentos de lançamentos de notas e atualização de registros, em finais de bimestres. As conexões nas escolas também se mostraram razoavelmente estáveis, ocorrendo falta de sinal apenas vez ou outra ao longo do ano. Com isso, as dificuldades de acesso ao sistema são reduzidas.

Na Escola Verde, devido ao trabalho em período integral, houve uma dificuldade inicial com o sistema de lançamentos nos diários da SEEDF, os quais foram desenhados para escolas com meio período de aulas. Na reunião em que se tratou da situação, que seria momentânea, foi cogitada, inclusive, a volta ao uso de diários de papel e escrituração manual das atividades, o que acarretaria refazer os lançamentos quando o sistema estivesse adequado às necessidades da escola. Isso não foi necessário. Em algumas semanas a situação foi resolvida e os docentes passaram a ocupar boa parte de seu tempo com os devidos lançamentos.

Uma das atividades mais carregadas de burocracia, nas observações feitas do cotidiano escolar, foi o conselho de classe. Esses momentos, que poderiam representar importantes espaços de reflexão e avaliação, foram tomados por preenchimentos de relatórios, registros de notas e citações de conceitos atribuídos a estudantes que eram, na maioria das vezes, identificados por números e, quase sempre, só eram reconhecidos por todas as pessoas participantes dos conselhos por terem suas fotos mostradas a quem não se lembrava de algum estudante com o qual trabalhava.

Na burocracia da SEEDF os conselhos de classe incluem o preenchimento de fichas individuais dos estudantes, nas quais se faz o registro dos componentes curriculares em que o rendimento do estudante é insuficiente. O preenchimento das fichas é feito, normalmente, por docentes que exercem a função de conselheiros de turma. Nos momentos em que os conselheiros se esforçam para registrar, o mais rapidamente possível, o que foi dito a respeito de cada um dos estudantes da turma pela qual é responsável, outras pessoas tecem comentários, os mais diversos, sobre o estudante citado. Dos comentários feitos, quase sempre, a maior parte se perde, uma vez que os conselheiros têm sua atenção focada nos registros exigidos em cada relatório.

Além de, em muitos casos, docentes tratarem seus estudantes por seus números nas listas de chamadas das turmas, as pessoas que atuam nas escolas se habituaram também a uma série de rótulos que ajudam a dispensar a relação pessoal, humana, à qual o uso do nome próprio nos encaminha ao trabalharmos com outras pessoas. São usadas, inclusive em documentos oficiais da Secretaria, as designações de diversos aspectos clínicos com os quais profissionais de escolas precisam lidar. Dessa forma, observa-se o uso corriqueiro de termos como o TGD⁴, o DM⁵ e o BV⁶, entre outros.

O uso de rótulos é apenas mais uma das pequenas violências que se instalaram no ambiente escolar. Dada a quantidade de pessoas que são colocadas a trabalhar numa mesma escola e todo o trabalho cotidiano que se tem a fazer, o qual é aumentado pelas exigências da burocracia, restam pouco tempo e energia para que docentes tenham como estabelecer laços de humanidade com estudantes. Felizmente isso ainda ocorre. Porém, o número e a intensidade desses laços talvez não sejam suficientes para a manutenção de bons espaços de convivência no ambiente escolar.

No entanto há, sim, quem conheça uma boa quantidade de seus estudantes pelos nomes e consiga estabelecer relações mais próximas com eles. Assim como há pessoas interessadas em desenvolver atividades outras na escola. Atividades que possam ajudar na motivação da curiosidade dos estudantes.

⁴ Transtorno Global do Desenvolvimento.

⁵ Deficiência Mental.

⁶ Baixa Visão.

Porém, as pessoas que têm intenção de criar momentos mais descontraídos na atividade discente precisam lidar com algumas dificuldades específicas no ambiente escolar. Na Escola Verde, por exemplo, as professoras são incentivadas pela equipe gestora a organizarem projetos. O detalhe é que se estabeleceu na escola que os projetos propostos devem ser devidamente registrados e aprovados pela gestão, fato que corresponde a um pouco mais de burocracia. Com isso, por exemplo, a professora Língua Portuguesa 3 comentou que havia pensado em fazer com estudantes uma atividade simples de produção de cartazes alusivos à semana da pátria. Porém, ao solicitar o material deparou-se com exigências burocráticas. A ela foi pedido que redigisse um projeto, que listasse o material, que envolvesse outras disciplinas etc. A professora disse que avaliou o tamanho de sua proposta e todo o trabalho que lhe fora solicitado, então, concluiu que toda a burocracia envolvida não compensaria o trabalho que, segundo ela, seria muito simples (entrevista livre 14).

Não me alongarei em descrever situações outras porque este é um tema por demais corriqueiro em escolas e todas as pessoas que conhecem essa instituição sabem do tempo gasto com registros burocráticos. Devo apenas reafirmar que no período da pesquisa de campo as funções burocráticas foram observadas praticamente todos os dias. Boa parte das entrevistas livres que fiz, por exemplo, ocorreu enquanto docentes faziam lançamentos em seus diários, tempo no qual as mentes se colocam disponíveis para o diálogo, uma vez que o processo burocrático é, normalmente, algo que se executa sem a necessidade de pensar, basta funcionar adequadamente.

5.3.4 Semente

s.f. **1 MORF. BOT.** Estrutura formada a partir do óvulo fecundado das plantas angiospermas e gimnospermas e que ger. consiste em um ou mais tegumentos que envolvem o embrião e o material nutritivo para o seu desenvolvimento em plântula; apresenta grande diversidade de forma e tb. de apêndices [Nas angiospermas, o tecido nutritivo (endosperma) pode envolver o embrião ou estar armazenado nos cotilédones do próprio embrião; nas gimnospermas, é o gametófito feminino que nutre o embrião] (HOUAISS, 2007, p. 2541).

As categorias de análise já apresentadas nos colocam frente à realidade da escola em relação a aspectos contrários à libertação das pessoas. Aspectos que são diretamente ligados à manutenção da sociedade da forma como ela está historicamente organizada. Conservadores portanto. Esta reflexão não estaria completa caso ficasse limitada àquelas categorias.

Minha questão refere-se à investigação de possibilidades outras. Possibilidades de superação institucional do espaço escolar, inclusive. Dessa forma, se faz necessária a inserção de uma categoria de análise com a qual se enxerguem **alternativas**.

Entendo como alternativas todas as pequenas coisas que ao menos sinalizem algo diferente do mero funcionamento. Pequenas peças do discurso que apontem para a necessidade de se fazer algo. Alguma coisa que talvez ainda não tenha sido tentada, mas que talvez possa dar certo. Em suma, alternativas correspondem a fragmentos do discurso ou de pequenas ações que ocorreram ou tiveram claras possibilidades de ocorrer no período de observação.

Algo, por exemplo, como a esperança do uso de *smartphones* por todos os estudantes da Escola Verde, uma vez que o Gestor 2 mencionou, ao final da entrevista semiestruturada 2, que a gestão da escola estaria envolvida em um processo de negociação de patrocínio por uma empresa não citada, para que a escola venha a contar com número suficiente de aparelhos para que cada estudante possa ter o seu para usá-lo nas aulas em conexão com a *Internet*.

Se isso ocorrer em algum momento futuro, será possível que a escola passe a trabalhar os processos de ensino e de aprendizagem de forma diversa daquela usada atualmente. Tal fato poderá servir como estímulo, por exemplo, a estudantes como os já citados, que se atrevem a acrescentar informações aos textos lidos nas **horas de leitura** da

Escola Azul (diário de campo – entrada 18A06). Estudantes que, por pesquisarem e questionarem, se permitem duvidar do que lhes é apresentado na escola, ou seja, estudantes que procuram agir e discursar, dentro de suas possibilidades.

É claro que a simples introdução de *smartphones*, provavelmente, não produziria tal efeito. Mas poderia servir como estímulo para que professores buscassem rever suas práticas. Afinal, se o uso da *Internet* por meio de *smartphones* é institucionalizado, docentes serão confrontados com situações novas, situações que podem se configurar com potencial suficiente para alterar a práxis estabelecida.

Sei que as barreiras a serem superadas são muitas. Não há barreiras apenas no fazer pedagógico. Não podemos deixar de considerar as questões sociais nas quais a escola se encontra envolvida. Observemos, por exemplo, o que ocorreu com professoras em uma reunião de coordenação na Escola Verde.

Ao discutirem possíveis atividades a serem desenvolvidas com estudantes, aquelas professoras comentaram que eles se interessavam por *RAP*. Uma delas citou, inclusive, já ter presenciado uma roda de *RAP* organizada por estudantes em um dos intervalos da escola. Elas cogitaram, então, a possibilidade de fazer uso dessa manifestação artística na atividade que estavam a planejar. No entanto, uma delas considerou que o uso do *RAP* talvez não fosse bem aceito por pais de estudantes, uma vez que a comunidade atendida pela escola é bastante religiosa. Com isso, infelizmente, elas rapidamente entraram em consenso de que tal forma de expressão não seria adequada ao ambiente escolar (diário de campo – entrada 37V15).

A autocensura à qual o grupo cedeu facilmente é apenas uma das características que se deve considerar ao tentar compreender o porquê de algumas ideias, às vezes bem interessantes, não serem levadas adiante em escolas. No caso específico dessa situação, se as professoras envolvidas na conversa tivessem consultado alguma pessoa da coordenação da escola, talvez elas não tivessem cedido tão facilmente frente à restrição citada pela colega. Principalmente porque no último evento do ano naquela escola, em uma atividade na qual se envolveram todas as pessoas que atuam ali, houve uma apresentação de *RAP* protagonizada por estudantes da escola, muito aplaudida pelas pessoas presentes: estudantes, docentes e demais servidoras (diário de campo – entrada 53V17).

O referido evento ocorreu no âmbito do já citado projeto Café com Letras. Nas atividades desse projeto os estudantes produziram diversos elementos: cartazes, textos, esquetes teatrais, apresentações musicais etc. No evento de encerramento anual do projeto, contou-se com a presença da escritora homenageada daquele ano. A cada ano de realização as pessoas responsáveis pela condução do projeto escolhem uma escritora diferente para ser homenageada, ou seja, para ter sua obra lida, estudada e explorada em diversas atividades pelos estudantes da escola.

No evento de encerramento do projeto, as interações ocorridas entre as pessoas da escola se mostraram mais francas, afinal, todo o trabalho já estava feito e exposto, a aguardar apenas pela apreciação, almejada e incentivada de todas.

Uma vez que todas as pessoas que integram o corpo docente da escola participam do projeto de alguma forma, todas são chamadas nominalmente durante a apresentação, no dia de encerramento. Na apresentação que presenciei, por exemplo, a cada nome chamado as manifestações do corpo discente foram marcantes. As professoras chamadas foram ovacionadas pelos estudantes, sem exceção (diário de campo – entrada 53V23). O reconhecimento pelo trabalho conjunto e a satisfação por ter os produtos de seus trabalhos expostos e submetidos à apreciação de toda a comunidade pareceu fazer com que estudantes e docentes esquecessem as diferenças vividas ao longo do ano e se comportassem como iguais que são, embora isso não tivesse se mostrado em outras situações cotidianas.

Apesar de todas as dificuldades, de todos os entraves ao relacionamento humano, ficou claro para mim que a alternativa de trabalhar na produção de elementos outros que não os tradicionais das salas de aulas: provas, trabalhos, testes, permitiu àquelas pessoas desenvolverem um grau mais humano de relacionamento. Ao menos naquele momento os estudantes puderam reconhecer em seus professores o outro a lhes permitir vislumbrar possibilidades para o estabelecimento de uma relação fundada na palavra princípio Eu-Tu.

Quanto aos docentes, não me foi possível confirmar com todas as pessoas, mas aquelas às quais consegui perguntar foram unânimes em admitir que os tipos de recompensas obtidas com aqueles trabalhos eram incomparáveis. Ali elas reconheciam estudantes como pessoas capazes de produzir e de criar.

Infelizmente, nem todos os estudantes da escola conseguiam engajar-se no projeto com a mesma profundidade. Mas todas as pessoas da escola, de alguma forma, foram tocadas por tudo aquilo que ali aconteceu. Seria quase impossível não ser.

Outro exemplo de alternativa interessante foi observado, também, na Escola Verde. Uma escola que se mostrou muito rica para a parte empírica da pesquisa, pois ali algumas coisas se potencializam, inclusive pelo fato do trabalho ser feito em período integral.

Naquela escola a equipe gestora adota a figura de uma **mesa de conciliações**, na qual são tratados os casos mais graves ocorridos no ambiente escolar. Nessa mesa tem sido possível resolver questões relativas à convivência entre estudantes, como casos de perseguição, por exemplo.

Quando alguma situação se mostra mais grave, as partes envolvidas são convocadas e devem se colocar em torno da mesa para se posicionarem e ouvirem as ponderações dos demais. Nesses momentos é dada voz a cada uma das partes, assim como é cobrado que cada qual ouça o que precisa ouvir. Trata-se de espaço no qual se torna mandatário encarar a face do outro. Ali se cuida de estabelecer relações fundadas na palavra princípio Eu-Tu.

Cito, como exemplo, a situação descrita pelo Gestor 2 em relação a um estudante que se queixava de ser tratado de forma preconceituosa por um de seus colegas. A denúncia levada à escola era de preconceito racial. Quando estavam ao redor da mesa de conciliações os dois estudantes envolvidos, a mãe do denunciante e o Gestor 2, foram apresentadas as queixas e o estudante acusado pediu a palavra. Ele teria, então, dito: “Mas senhora, eu sou mais preto que seu filho!” (entrevista semiestruturada 2).

Questionado, então, dos motivos que o levavam a tratar o colega da forma como o fazia, o estudante teria afirmado que seu colega era por demais intrometido. Ele queria saber de tudo e se metia em tudo. Por esse motivo não era bem quisto por outros estudantes. O Gestor 2 comentou que fora preciso explicar àquela mãe que não se tratava de um preconceito racial, mas apenas de uma incompatibilidade nas relações entre estudantes e que seu filho precisaria ser mais cuidadoso em suas relações com outras pessoas.

O ponto relevante aqui é que foi dada voz a cada parte e, principalmente, ao estudante acusado. Cada uma das pessoas envolvidas teve a oportunidade de colocar suas percepções e, com isso, buscou-se o entendimento com vistas ao estabelecimento de outro

nível de relação, uma relação mais pessoal. Uma relação que poderá passar a se fundar na palavra princípio Eu-Tu.

As alternativas observadas ou comentadas mostraram-se bastante interessantes em todas as vezes em que, de alguma forma, foi dada voz a estudantes. Na Escola Azul, por exemplo, a Gestora B e os professores Educação Física A e Geografia A comentaram, em diferentes momentos, que as atividades da escola para as quais os estudantes demonstram maior interesse, as atividades das quais eles participam realmente, são aquelas que lhes permitem algum grau de expressão mais autônomo.

Talvez falte algum pequeno detalhe para que as pessoas nas escolas consigam perceber as mensagens que estudantes estão a enviar nesses casos e se consiga estabelecer relações mais humanizadas nesses espaços. Relações que possam atender, por exemplo, ao que foi manifestado por diferentes estudantes nos complementos de frase das seguintes formas: “**O que eu gosto mesmo é que as pessoas me compreendam**”, “**Seria tudo muito melhor se os alunos e professores ouvissem e falassem mais entre si**”, “**Acho que os professores deveriam ser maconheiros para serem calmo**”(sic), “**A parte ruim de ser jovem é não ser compreendido ou respeitado**”, “**Acho que os professores deveriam ser mais legais e ter mais paciência**”, “**Os professores falam que foda-se o que eles falam**”.

Felizmente, exatamente por trabalhar com jovens, parece haver esperança para a escola. Principalmente porque, apesar de tudo o que foi dito até aqui, em uma atividade escolar solicitada por um de seus professores, portanto revestida de seriedade e peso escolar, as inquietas mentes juvenis são capazes de produzir algumas coisas interessantes como essas: “**Nas aulas eu não sou...**”, “**Seria legal se na escola tivesse bife**”, “**Se eu pudesse eu criaria ornitorrínco**”, “**No futuro eu morreréi**”, “**Na minha casa eu como, cago e durmo**”.

Portanto, alternativas há. Caberá às pessoas responsáveis pela organização do trabalho em instituições de ensino buscar selecionar as alternativas cabíveis e mais interessantes para que se consiga superar o modelo de escola vigente com vistas a lidar com a sociedade de informação que emergiu da revolução tecnológica ocorrida ao final do século passado. Algumas pessoas e alguns sistemas educacionais mundo afora já estão a fazer isso.

“No mais, mesmo, da mesmice, sempre vem a novidade.”

(ROSA, 2005, p. 145).

6 O que é possível concluir até o presente momento

O conjunto das condições históricas e culturais que formatou e delimita a escola brasileira na maneira como ela se nos apresenta tem se configurado principalmente como conservador e, muitas vezes até, reacionário. Tal situação não é algo a se estranhar, uma vez que a escola tem, também, a função de reprodução da sociedade, e essa é uma de suas funções mais marcantes conforme apresentado aqui a partir das concepções de Althusser (2008, 2012), principalmente.

No entanto, o momento que temos vivido nestes últimos anos, não só no Brasil, embora aqui talvez com maior intensidade, tem conduzido a uma supremacia de ideias de cunho fundamentalista, como foi exposto em alguns exemplos neste trabalho. Tal supremacia talvez possa corresponder a um breve instante no processo histórico. Mas se considerarmos a última experiência vivida por nosso país com relação a reações conservadoras, tal instante talvez possa perdurar por algumas décadas.

Essa condição de retrocesso faz parte do processo dialético da história e mostra-se apenas como mais um fator a agravar a crise na qual a escola se encontra. Afinal, como espero ter deixado claro, os espaços escolares nos quais a imposição de valores conservadores se faz de forma mais intensa são também aqueles nos quais as reações violentas se mostram mais agudas.

No jogo de forças entre mar e rochedo que os procedimentos mais tradicionais de educação estabelecem no ambiente escolar, o desgaste docente é sempre o mais significativo. Por uma razão simples, os docentes estão na escola ano após ano, enquanto o corpo discente é anualmente renovado, além de contar com maior número e, também, com muito mais energia.

A questão que se impõe no espaço escolar, portanto, é se valerá ou não a pena ampliar as diferenças entre a forma juvenil de atuar e os comportamentos escolares almejados.

Nossas observações de escolas mostraram que não. O enfrentamento puro e simples das novas gerações que se apresentam à escola, sem ceder terreno a suas aspirações, normalmente conduz à inviabilidade do processo educativo. A educação é uma das condicionantes do convívio. Educa-se para que seja possível conviver em sociedade. Logo, educar de forma desumanizante é um contrassenso. Por isso, as constatações de Mundim Neto (2017) escancaram a crise na qual a escola está metida. O desencontro observado reside no fato de que parece desejar-se um aprofundamento dessa crise, dadas as opções fundamentalistas que têm sido adotadas ou sinalizadas por alguns como panaceia para a escola e para a sociedade.

Essas opções caminham no sentido contrário da história. O desenvolvimento tecnológico, cada vez mais acelerado, traz o novo e o coloca nas palmas das mãos dos estudantes. Ainda que a escola gaste muito de sua energia vital em tentativas vãs de evitar tais avanços, eles ocorrem e se impõem, também, no ambiente escolar.

Nessas condições, entendo que a resposta direta e objetiva à questão central desta pesquisa reside em um fator que não se pode determinar de modo generalizado. Para dizer se a escola será capaz ou não de atender às necessidades de formação das novas gerações, considerada a revolução tecnológica atual, talvez bastasse decidir se a escola abrirá suas portas e abraçará a tecnologia, tornando-a parte de si, ou se continuará a gastar suas parcas forças na negação do uso da tecnologia, a qual se mostra cada vez mais onipresente.

Porém, como foi dito, minha questão é mais ampla. Não bastará assimilar a galopante tecnologia para que a escola seja capaz de dar a seus estudantes condições de superação do mero funcionamento. Na verdade, a opção de preparar a juventude para funcionar dentro dos aparelhos, de certa forma, até impõe a assimilação da tecnologia pela escola. Talvez seja esse o motivo pelo qual escolas privadas façam uso e propaganda de artefatos tecnológicos pirotécnicos, alardeados como exemplos de educação moderna, atualíssima, futurista até.

A superação do mero funcionamento, com a conseqüente criação de possibilidades de libertação dos aparelhos, ou seja, com a opção de se formar jogadores, também nas escolas,

exigirá um grau significativamente mais profundo de compreensão daquilo que já é de nosso conhecimento há alguns anos: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1998, p. 52).

A compreensão em grau suficientemente profundo dessa máxima de Freire poderá ocorrer, por exemplo, em escolas nas quais as pessoas se sintam compelidas ao estudo. Estudo não só de princípios freireanos, mas estudos com os quais se aprofunde a fundamentação da formação necessária ao trabalho educativo, especialmente em um sentido que vise à humanização das relações.

Observemos que muitos estudos podem ser conduzidos no sentido de criar formas mais eficientes de programar as pessoas, de torná-las cada vez mais afeitas ao funcionamento dos aparelhos. No entanto, esse tipo de opção permanecerá assombrado pelo embate entre as rebeldes mentes juvenis e a necessária docilidade da aceitação, sem questionamentos, das normas de uso dos aparelhos. Ou seja, a formação docente pode ser feita, também, de maneira que se aprimorem as técnicas de desumanização. Para quem se orienta prioritariamente pela palavra princípio Eu-Isso, sempre será possível desenvolver mecanismos de convencimento da utilidade e importância de sua orientação. Principalmente sob o modo de produção capitalista com sua consequente sociedade de consumo.

Por isso, entendo que uma resposta direta e objetiva à questão central desta pesquisa não é possível. Tal resposta é condicional. A condição a estabelecer se o processo educativo de uma escola, de uma comunidade ou até de todo um sistema educacional será ou não capaz de gerar possibilidades de superação do mero funcionamento e de, com isso, dar às novas gerações condições de agir, reside nas opções enunciadas por Buber (2001). A questão chave é de cunho pessoal. Caberá sempre a cada pessoa decidir, mediante as condições que lhe são socialmente colocadas, se irá pautar sua formação em maior grau pela palavra princípio Eu-Isso ou pela palavra princípio Eu-Tu. Essa é a condição determinante daquela possibilidade.

Essa opção, no entanto, não se dá de forma destituída de pressão social. A opção, na verdade, é aprendida enquanto nos apropriamos das normas de convívio social. Dessa forma, nas sociedades em que a regra é o consumo, por exemplo, a opção pela palavra princípio Eu-Isso tende a ser adotada por mais pessoas, fato que, por sua vez, geralmente mostra tal opção como mais sedutora. No entanto, o mesmo ocorre com a opção pela palavra princípio Eu-Tu. A força dessa opção também irá residir no número de pessoas que a adotam. Em relação a

isso, não podemos negar que a ação da sociedade de consumo no reforço constante à supremacia da primeira opção costuma ser mais intensa, pelo menos em nosso país.

Porém, conforme já dito, essa opção implica na manutenção e até no agravamento do embate entre docentes e discentes. Uma luta desigual em muitos de seus aspectos, mas na qual o lado docente tende a perder força, quer seja pelo cansaço puro e simples das pessoas envolvidas, quer seja pelo desenvolvimento tecnológico que já retirou do professor a aura de detentor do conhecimento, algo que se configurou em seu principal escudo por séculos.

Diante disso, imagino que, ainda que vencidas pelo cansaço, cada vez mais pessoas conseguirão perceber que não há necessidade de manter e alimentar a tensão entre docentes e discentes no trabalho escolar. Quando o número de escolas nas quais a opção pela humanização se tornar um pouco maior do que é, talvez essas escolas comecem a ganhar maior visibilidade e, com isso, passem a contagiar outros espaços. Se isso ocorrer, poderemos desenvolver condições de superação da atual crise da escola e teremos condições de ver o nascimento de uma nova instituição. A dúvida aqui é histórica. Não nos é possível prever quando o processo histórico irá se acelerar, assim como não nos é possível prever suas contramarchas. Nem mesmo parece ser suficiente mostrar a existência de alternativas em outras sociedades. Cada povo tem seu tempo histórico e sua cultura a desenvolver e deve se virar com isso.

Observo que a crise atual da escola corresponde a um momento de mudança social. Afinal, toda instabilidade é prenúncio de mudança. O que resta definir é o sentido da mudança que ocorrerá. Conforme apresentado aqui, contamos com diversos fatores a frear tentativas de evolução, mas temos, também, aspectos favoráveis que podem servir como gatilhos para necessários avanços.

Ceder a uma corrente ou a outra, a meu ver, será resultado, entre outras coisas, da tensão existente no tratamento entre docentes e discentes. Assim como as condições anteriormente verificadas nas escolas visitadas fizeram com que ambas adotassem o trabalho com projetos, como forma de reduzir as tensões nas relações cotidianas, essa tensão poderá vir a ser, também, o catalisador de futuras mudanças. Como citei, atitudes estudantis consideradas indisciplinadas em algumas escolas levaram a reações violentas, por exemplo, de militarização de escolas. Essa opção, a meu ver, poderá conduzir a um agravamento da tensão. Resta saber que resultados isso trará e em quanto tempo.

Por outro lado, a opção sempre poderá se dar, também, pela redução da tensão mediante diálogo e entendimento. Esta é a opção mais humana. Afinal, foi por meio do estabelecimento do diálogo que a humanidade evoluiu para um estágio posterior à barbárie. Além disso, “a vida ética assim como o desenvolvimento verdadeiro requerem que a vida, individual ou coletiva, seja fundada na realidade do encontro dialogal” (TUNES, 2006, p. 18). E não podemos jamais esquecer que, historicamente falando, ainda somos muito jovens nessa opção, e sequer sabemos por quanto tempo ela poderá ser sustentada. No entanto, exemplos vindos de países nos quais a vida costuma ser mais tranquila talvez nos permitam compreender o sentido positivo dessa escolha. Dessa forma talvez possa haver um aumento nas possibilidades de o encontro dialogal passar a frequentar ambientes escolares por mais tempo e com mais intensidade.

6.1 Aspectos inerentes à opção pelo diálogo

Escolas nas quais a comunidade decida-se por tomar o caminho do diálogo em detrimento da opção pela violência da imposição disciplinar, por exemplo, deverão enfrentar alguns desafios. Desafios bons e edificantes, devo registrar. O primeiro deles será o de estabelecer como norma de compreensão da realidade nossa incompletude, nossa natural ignorância, e isso certamente deverá ser feito principalmente em relação ao corpo docente. É necessário que se compreenda o quanto não sabemos, o quanto ainda temos a aprender. Isso porque uma das condições necessárias ao diálogo é a proximidade. Se eu, docente, me considero pronto, formado, dono do saber, não consigo me aproximar adequadamente de estudantes, logo não há possibilidade de diálogo.

Quando me refiro aqui a aproximação não falo de proximidade física, a qual depende, normalmente, apenas de condições básicas de higiene corporal. Refiro-me à proximidade de quem compreende, como algumas pessoas nas escolas visitadas demonstraram compreender, que “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (ROSA, 1994, p. 436). Falo, portanto, da condição de humildade intelectual citada por Freire (1984, 1985, 1995, 1996, 1998) como necessária ao diálogo. Por mais que eu saiba, por mais que eu tenha estudado, eu não sei nada. E muito menos ainda sei o que meu estudante sabe, pelo simples fato de que não me é possível conhecer o que ele conhece, da forma como ele conhece.

Uma maneira simples de se iniciar um processo de desenvolvimento dessa necessária humildade intelectual pode ser a de confrontarem-se os saberes de profissionais diversos da escola. Seria, por exemplo, o professor de geografia conhecedor de todos os procedimentos que o professor de matemática julga como necessários? Ora! Se todas as pessoas que trabalham numa escola passaram pelo ensino fundamental, assim como também pelo médio, não seriam elas conhecedoras de tudo o que dizem ser necessário ensinar aos estudantes? Essa é uma das questões que poderiam auxiliar na necessária construção daquela humildade.

Outras questões podem ser colocadas em relação aos conhecimentos pedagógicos de docentes. Compreendo boa parte das dificuldades encontradas no trabalho docente como resultado de sua formação didática, geralmente precária. Digo isso, a partir de minhas experiências com formação de professores, em licenciaturas nas quais lecionei e em

assessorias que já prestei a diferentes escolas, e, principalmente, a partir das conclusões apresentadas por Becker (1993) em suas pesquisas relativas ao tema. Ele comprovou que o entendimento que docentes costumam apresentar dos processos de aprendizagem, normalmente, não encontram fundamentação teórica consistente.

O professor ao falar espontaneamente da origem do conhecimento comporta-se empiricamente. Ao perceber falseada sua teorização empirista, responde aprioristicamente ou até, excepcionalmente, de forma inatista. Ao ser colocado perante a realidade que se desdobra cotidianamente aos seus olhos, da qual participa ativamente, responde dialetizando os componentes subjetivos e objetivos (BECKER, 1993, p. 191).

Parte disso é compreensível para quem conhece os cursos de formação docente que nossas academias desenvolveram. A formação pedagógica, normalmente, é colocada em segundo ou até em terceiro plano em muitos desses cursos. Algo que se justificaria, também, pela carente formação específica dos estudantes de graduação. Não me alongarei nessa questão, pois não está aqui o foco de minhas considerações. Faço referência a isso apenas para reforçar que, apesar de socialmente nos considerarmos seres formados, graduados e até pós-graduados, às vezes, não sabemos tanto assim. Sempre teremos coisas a aprender. Compreender isso de forma definitiva é mais que necessário.

Em minhas observações nas escolas visitadas foi possível verificar, embora não me seja possível quantificar, que pessoas aparentemente mais tranquilas no exercício da profissão em geral são, também, aquelas que conseguem estabelecer um grau de relação mais humana com seus estudantes. Geralmente são aquelas pessoas que não têm necessidade de marcar território com discursos relativos a seus pretensos conhecimentos. Entendo, portanto, que a opção pelo diálogo tem suas implicações de trabalho, de esforço, de dedicação. Mas, tem, também, suas recompensas. A libertação tem dessas coisas.

Uma segunda questão, que já foi citada aqui por mim e que tem relação direta com as possibilidades dialogais e humanizantes no trabalho educativo, encontra-se em conexão com as finalidades desse trabalho. Quando as justificativas para tal trabalho se colocam apenas na formação para o futuro, até mesmo o desenvolvimento da referida humildade intelectual se vê dificultado. Afinal, se cada estudante deve aprender apenas a reproduzir aquilo que seus professores lhes informam, por que o professor deveria aprender alguma coisa? Ele já reproduz cotidianamente, à exaustão, aquilo que julga saber!

Para que o diálogo se torne possível na escola, e se consiga superar a práxis desumanizante atual, faz-se mister compreender que “a atividade de uma escola não é, ou não deveria ser apenas instrução, mas **a vida da criança**” (DENNISON, G., *In*: MARIN, 1984, p. 42 – Grifo nosso). As crianças que estão na escola têm interesses, curiosidades, vontades. A escola na qual se pretenda o estabelecimento de um processo dialogal só precisará abrir espaços para as questões que ocupam as mentes de seus estudantes.

Em relação a isso, para melhor esclarecer minha posição, cito uma fala da professora Português 4, a qual estava a dizer que nas redações recebidas por ela na escola ocorria “muita fuga ao tema”. Como exemplo, ela citou um texto narrativo elaborado por uma estudante que fazia menção a momentos da vida de uma menina de 16 anos que havia engravidado, fora expulsa de casa e passara a fazer uso de drogas, o qual, nas palavras da professora, fora entregue em “uma redação que sequer deveria tratar de família!” (diário de campo – entrada 05V09).

Imagino ser bastante fácil para o leitor que me acompanha até aqui perceber o anacronismo explícito entre as intenções docentes e as necessidades da estudante nesse caso. A professora apresenta a intenção clara de trabalhar a produção textual discente em moldes que se adéquam a avaliações que normalmente ocorrem após o curso do ensino médio. Recordemo-nos que estamos a falar de estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental. Enquanto isso a estudante que teve sua redação mencionada tem, certamente, sua mente ocupada por questões muito mais complexas e, ao menos para ela, mais urgentes para sua vida que uma possível futura prova de uma eventual candidatura a uma vaga em alguma universidade.

Não seria muitíssimo mais interessante dar voz à estudante para que ela falasse dos problemas que a afligem? Tomando apenas o que foi citado pela professora, imagino já haver ali material suficiente para se trabalhar muita produção textual relativa a: 1) gravidez na adolescência; 2) desagregação familiar; 3) uso de drogas; e isso só para citar algumas relações mais diretas com o relato da jovem.

No entanto, tais temas talvez não estejam “no programa” que a professora deve entender que estaria obrigada a seguir. Além disso, acredito ser simples imaginarmos as possíveis reações que as discussões dos temas que citei poderiam gerar em comunidades como aquela na qual a escola em questão se encontra. Mas, insisto, as situações que a

estudante reporta em seu texto são reais também naquela comunidade. O falso moralismo de alguns é que talvez venha a colocar empecilhos na discussão necessária e urgente de tais temas com pessoas que já precisam enfrentá-los cotidianamente.

Não será necessário listar as muitas possíveis argumentações que um trabalho como o que propus acima provavelmente suscitaria em uma escola de ensino fundamental. O texto descritivo desta pesquisa, em diversos momentos, mostra possibilidades para isso.

Portanto, indicarei apenas razões que apontem para a adoção de atividades próximas do que proponho ali. Em defesa dessa proposta repetirei aqui a fala do professor Educação Física B, relativa aos interesses de aprendizagens discentes: “– Eles só querem aprender o que interessa a eles”. Ora! Só eles? E cada um de nós? Aprendemos de bom grado tudo aquilo que não nos interessa? Deveria ser claro em uma conversa entre docentes que cada um de nós só aprende realmente aquilo que é de nosso interesse. Bastaria observar os saberes com os quais cada docente lida diariamente. Usualmente sabemos as coisas relativas às nossas formações, às nossas graduações, e olhe lá! Normalmente não somos dados a aprender coisas que não são de “nossa área”.

Bem, voltemos aos interesses discentes. Temos conhecimento de algumas coisas que interessam a estudantes. Boa parte delas nos interessa também, mas não caberia num ambiente de trabalho. Filtradas essas coisas, para o bem da comunidade escolar, devem sobrar assuntos os mais variados com os quais seria possível lidar nas escolas. O que seria necessário ocorrer para que tais assuntos se tornassem temas de aulas, seminários, mostras e outras coisas que se usa fazer na escola?

Entendo que a resposta a essa questão reside em dois fatores centrais: 1) Adotar-se o diálogo como princípio educativo, conforme já mencionei anteriormente; e 2) Compreender que o trabalho com um tema, qualquer que seja ele, é gerador de elementos nos quais os saberes escolares se fazem necessariamente presentes. Ou seja, **compreender que os chamados conteúdos escolares são meios e não fins da educação.**

Imaginemos, por exemplo, algumas coisas que poderiam ser feitas a partir do tema já citado “gravidez na adolescência”, pensando apenas no trabalho a ser desenvolvido em escolas de ensino fundamental.

1) É possível, por exemplo, sugerir a estudantes que se coloquem a pesquisar o funcionamento do sistema reprodutivo de mamíferos, o que se associa facilmente aos temas transversais relativos a questões de gênero, assim como constitui assunto da área de ciências naturais, constante da base nacional curricular comum do ensino fundamental;

2) Uma vez feitas essas pesquisas, seria possível apresentar os resultados, ou seja, as informações encontradas, em textos escritos em uma forma que seja compreensível para pessoas mais jovens e compará-los com textos científicos, por exemplo. Tal exercício poderia levar à análise de diferentes produções textuais e conduzir a dois saberes importantes: a necessidade de aprimoramento constante de nossa própria produção textual, de nossa leitura, e a importância da adequação de uma mensagem à comunicação à qual ela se destina;

3) como parte das pesquisas relativas aos ciclos biológicos da reprodução de mamíferos seria possível elaborar uma série de infográficos comparativos, com a consequente produção de cartazes nos quais se poderia destacar, além desse gênero textual, os aspectos matemáticos que os ciclos apresentam. Seria, por exemplo, uma ótima oportunidade para se aprender a tabuada da reprodução humana, a da reprodução de cães, gatos, entre outros que viessem a interessar a algum estudante;

4) É claro que seria perpassado, também, o conteúdo de ciências naturais relativo às classificações de espécies, pois é muito provável que as curiosidades discentes levem a galinhas, jacarés e outros animais. Afinal, o tema citado envolve reprodução e todos os animais se reproduzem;

5) Poderia ocorrer, também, de alguma pessoa perguntar-se algo em relação à idade com a qual mulheres se casam. Essa questão, claramente ligada ao tema em tela, poderia levar a estudos de outros povos, outras civilizações ou de outros tempos históricos, chegando-se a alguma análise de cunho sociológico da instituição do casamento em diferentes culturas, assim como seria possível facultar a alguma pessoa mais interessada desenvolver alguma atividade relativa à condição da mulher nessas diferentes sociedades, bem como à importante análise dessa condição em nossa sociedade em diferentes momentos de nossa história.

Eu poderia continuar a lista com minhas próprias ideias ou ainda solicitar a colaboração de pessoas com outras formações. Certamente o número de possíveis atividades cresceria geometricamente com o número de pessoas que se colocassem a trabalhar no

assunto. Além disso, cada uma das atividades citadas acima pode se configurar, também, como geradora de novas possibilidades de estudos e pesquisas.

No entanto, devo apenas registrar que, normalmente, o que esse tema gera nas escolas é uma palestra na qual, no máximo, são apresentadas formas de contracepção além de, muito provavelmente, ocorrerem falas moralistas contrárias ao desenvolvimento da sexualidade e, em muitos desses casos, depreciadoras da mulher.

Em relação a tudo isso, o fato relevante para o presente trabalho é que as opções que citei normalmente não ocorrem em escolas. Um dos principais motivos para isso é a necessidade de funcionar que as pessoas têm. Para que as opções citadas ocorressem em uma escola se faria necessário, como dito, priorizar o diálogo. No entanto, adotar o diálogo como princípio pedagógico parece representar um grau de exigência muito grande para os funcionários de escolas. A prática dialógica só se desenvolve com o diálogo. Se não há diálogo no ambiente escolar, não há como desenvolver tal prática. Afinal, “nenhuma atividade pode tornar-se excelente se o mundo não proporciona espaço para o seu exercício” (ARENDR, 2007, p. 59).

A superação da instituição escola como ela foi construída no último milênio será possível, por exemplo, se as pessoas que se envolvem no fazer pedagógico escolar conseguirem superar suas limitações e se abrirem para o diálogo com estudantes. Já para muitos estudantes, acredito que o processo seja bem mais fácil, afinal eles estão reconhecidamente **em formação**, o que de antemão usa colocá-los como subordinados a suas **já formadas** professoras. Além disso, é natural que eles tenham mais curiosidades. Uma vez que se tome a iniciativa de dar-lhes voz, creio que eles não teriam muitas das limitações para o diálogo que muitos docentes parecem carregar consigo.

Além disso, será importante perceber que a maior parte das coisas que nós verdadeiramente aprendemos, nós as aprendemos não por ouvir falar delas em uma aula, mas por fazermos algo que se associa a elas. A prática de atividades diversas é carregada de aprendizagens. As pessoas que se preocupam apenas com processos regulares de escolarização talvez não tenham percebido isso, ou, devido a seus interesses funcionais, não consigam enxergar o quanto se pode aprender de matemática e português ao pensar, planejar e discutir, por exemplo, a produção de um simples cartaz.

Um dos pontos de maior importância aqui é a constatação freireana de que o processo de aceitação do diálogo é libertador. Afinal, seria exatamente na prática dialógica que se poderia criar múltiplas possibilidades para o discurso e para a ação.

No entanto, estas são apenas considerações associadas a uma das possibilidades de superação de uma crise escolar. Existem outras soluções. Inúmeras provavelmente. Cada qual com suas condições e possibilidades. A escolha desta ou daquela possibilidade de saída estará, sempre, a cargo das pessoas que se apresentem como responsáveis pela condução da instituição escolar, em qualquer nível.

6.2 Contingências de alguma (im)possível mudança

Conforme já dito aqui, a superação da atual instituição escolar, correspondente à sua adequação ao que é atualmente exigido para atender satisfatoriamente às necessidades da formação das novas gerações, é algo possível, viável, porém condicional. Algo, portanto, iminente, mas que pode não vir a se verificar. Logo, constitui objeto de busca, de conquista, por parte de quem deseja construir uma instituição educacional mais promissora que a presente escola.

Compreender as condições que impedem essa superação, bem como as que podem ampliar suas possibilidades de realização, constitui elemento fundamental a essa busca. Nesse sentido todo o processo empírico desta pesquisa permitiu observar diversas situações que contribuem para a manutenção da instituição escolar na forma ineficiente e anacrônica que foi aqui descrita.

O apego às tradições de violência da escola, a manutenção cotidiana de seus aspectos burocráticos entre outras atividades corriqueiras do ambiente escolar constituem elementos de peso suficiente para ocupar as mentes das pessoas nas escolas e impedi-las de cogitar o novo, ou até mesmo de ver as opções que eventualmente se lhes apresentem.

O apego à própria história é muito grande. A concepção docente de que “eu me formei assim, então meus alunos também vão conseguir se formar desse jeito” (Professora Matemática 1, diário de campo – entrada 40V11) constitui fator altamente limitante da reflexão acerca da práxis. Tal concepção dificulta inclusive a percepção das próprias incapacidades. Isso é compreensível, pois a estrutura da organização tradicional da escola reforça a cada dia em cada docente a ideia de pessoa formada, pronta, acabada. É exigido cotidianamente que cada docente apresente seus conhecimentos, os quais não serão questionados, posto que se deve apenas informá-los a estudantes. Reprodução de informações redundantes, essa é a tônica da escola. E a repetição irrefletida de procedimentos, ano após ano, só pode gerar uma coisa, sua cristalização no tempo. Quanto aos insuficientes resultados observados, a resposta está pronta e é simples: a culpa é dos alunos que “não fazem nada”.

Além disso, a onipresente burocracia escolar também se encarrega de ocupar as mentes e determinar caminhos e procedimentos, o que deixa pouco ou nenhum espaço para

reflexões. As obrigações corriqueiras que docentes precisam cumprir em relação a registros de seu trabalho e também daquilo que é percebido por eles em relação a estudantes compõem um quadro altamente reforçador da cristalização de procedimentos citada no parágrafo anterior.

Lembremo-nos ainda que a escola constitui-se em um recorte da sociedade e, portanto, não está livre das determinações e orientações adotadas pelo conjunto da população, de forma consciente ou não. Nesse sentido, Ramos (1981) registra que a sociedade atual representa uma sociedade de mercado. Uma sociedade orientada exclusivamente para o atendimento de necessidades comerciais. As necessidades do mercado. Com isso, segundo o autor, as atividades humanas deixaram de se orientar pelo conjunto de tudo aquilo que seria necessário à complexidade de cada ser, para ceder a determinações mais imediatas, requeridas pela sociedade de consumo necessária à manutenção do movimento da roda da economia. Posição que é compartilhada por Flusser (2002), por exemplo.

Nesse cenário o autor destaca a orientação temporal adotada. Segundo ele a sociedade voltada para o mercado passa a viver em uma perspectiva unidimensional do tempo, o **tempo serial** (tempo cronológico). Ou seja, as pessoas corriqueiramente “aceitam o tempo social inerente ao mercado como determinativo da natureza da temporalidade social em seu conjunto” (RAMOS, 1981, p. 172). Dessa forma passa-se ao reconhecimento do tempo como algo linear, sequencial. Com isso as pessoas deixam de perceber suas outras necessidades temporais, como a de **tempo convivial**, por exemplo.

O tempo convivial, que Buber (2001) chamou de **tempo antropológico**, é aquele no qual se estabelece a prevalência da palavra princípio Eu-Tu. Um tempo no qual os ganhos para os indivíduos que dele desfrutam são mútuos e não podem ser quantificados, mas são reconhecidos por suas qualidades gratificantes. Um tipo de tempo que foi desfrutado, por exemplo, pelas pessoas envolvidas no projeto Café com Letras da Escola Verde, conforme relatado anteriormente.

Creio ser fácil perceber que o tempo comumente observado em espaços escolares é o tempo serial. Os prazos são normalmente apertados e sempre há alguma preocupação temporal ligada à burocracia escolar para a entrega de planejamentos, de instrumentos de avaliação, de notas, de registros de frequência etc. Dessa forma, a orientação socialmente imposta pelo mercado se instala também na escola e “os indivíduos excessivamente

acomodados à orientação temporal imanente ao mercado mal podem compreender a extensão e a natureza de sua deformação psíquica” (RAMOS, 1981, p. 172).

Este é, portanto, um dos fatores a contribuir para a manutenção da instituição escolar, como de resto contribui, também, para a manutenção de todo o estado de coisas na sociedade. Uma vez que as questões econômicas costumeiramente adquirem primazia na sociedade contemporânea, o que se pode esperar da sociedade como um todo, e da escola por extensão, é que seguiremos a atender às demandas do mercado, de acordo com as exigências do tempo serial que nos é imposto.

No entanto, tal situação costuma conduzir a um adoecimento. Em ambientes escolares esse adoecimento geralmente adquire proporções mais intensas. Não é raro encontrarmos casos de profissionais docentes afastadas de escolas por conta de alguma das chamadas doenças da profissão. Boa parte dessas doenças certamente encontrará sua origem nas relações violentas observadas no ambiente escolar, conforme foi observado aqui. Relações que, em geral, são potencializadas, entre outras coisas, pela adoção irrestrita do tempo serial no ambiente escolar.

Felizmente, existem pequenos espaços em escolas nos quais se observa ocorrências do tempo convivial. Não fosse isso, a vida útil de profissionais de educação talvez fosse bem mais reduzida. “Quando um grupo de pessoas partilha esse tipo de experiência temporal, seus membros relaxam, tendem a confiar uns nos outros e a expressar, com autenticidade, seus sentimentos profundos” (RAMOS, 1981, p. 169). Isso, ao que parece, é compreendido por profissionais da educação e, por isso, os momentos de descontração, de convívio entre pares, ocorrem com alguma frequência também em escolas. Dessa forma, a vida na escola se torna menos opressora e menos desgastante para todas as pessoas.

No entanto, são ainda mais raros os momentos de tempo convivial desfrutados entre discentes e docentes. Ao que parece o convívio entre esses dois agentes essenciais do processo educativo normalmente se restringe às salas de aulas e se estabelece sob o império do tempo serial. Nas poucas oportunidades em que estudantes e docentes se encontram em um tempo convivial dificilmente há reconhecimento de que também ali há estudo, ensino, aprendizagem. Como a sociedade orientada para o mercado se habituou à quantificação, os ganhos qualitativos oriundos do tempo convivial entre docentes e discentes normalmente não são computados como horas-aulas, lamentavelmente.

A opção pelo diálogo à qual me referi anteriormente exigiria, também, a expansão dos tempos conviviais no ambiente escolar. Não só entre pares, mas, principalmente, entre docentes e discentes. Afinal, não tivemos uma pessoa a afirmar que “**Seria tudo muito melhor se os alunos e professores ouvissem e falassem mais entre si**” ao completar uma frase? Além disso, seria necessário também alargar a compreensão de que o simples convívio dialógico entre pessoas produz conhecimento. Um conhecimento que pode não ser quantificável, dada a natureza qualitativa do tempo convival. Um nível de conhecimento que certamente não corresponderá ao do conhecimento escolarizado, mas, certamente, um conhecimento de nível muitíssimo mais significativo que o das orações subordinadas substantivas reduzidas, por exemplo.

Cabe-me ainda registrar que na perspectiva de Ramos (1981) a ampliação do tempo convival na escola não deverá ser suficiente para que se logre superar o conceito de escola hoje conhecido. Segundo o autor é necessário estabelecer condições específicas, para além da garantia do tempo convival, para que se alcancem possibilidades de ocorrência do **tempo de salto**. O tempo necessário a mudanças mais profundas e significativas.

O tempo de salto é um tempo específico, de cunho muito pessoal, no qual a “qualidade e [o] ritmo refletem a intensidade do anseio do indivíduo pela criatividade e o auto-esclarecimento” (RAMOS, 1981, p. 169). Esse tempo não se coaduna com o tempo cronológico. Constitui, portanto, um tempo avesso às regras do mercado. Um tempo que não se faz possível no âmbito da economia. O tempo de salto “é o impulso temporal das fenomenias” (idem).

Fenonomia “é um sistema social, de caráter esporádico ou mais ou menos estável, iniciado e dirigido por um indivíduo, ou por um pequeno grupo, e que permite a seus membros o máximo de opção pessoal e um mínimo de subordinação a prescrições operacionais formais” (RAMOS, 1981, p. 152). Dessa forma, parece-me suficientemente claro que a fenonomia se associa ao tempo convival ou antropológico. Afinal, as condições definidoras da fenonomia se opõem claramente aos requisitos do tempo serial ou cronológico da sociedade de mercado.

De acordo com Ramos (1981) é apenas no âmbito da fenonomia que se criam possibilidades para a ocorrência do tempo de salto, um tempo no qual a criatividade tem maiores probabilidades de aflorar e as pessoas passam a trabalhar de forma automotivada,

portanto, muito mais intensa. Ou seja, “a fenomenia é o espaço da aventura artística e criativa, em que a experiência do tempo de salto é vivenciada em momentos críticos de ruptura” (TUNES, 2006, p. 14). O espaço no qual talvez seja possível superar as condições socialmente estabelecidas, não só para a escola como também para qualquer pessoa. Esse é um espaço que se imagina necessário também porque, segundo Flusser (2008, p. 72), “os revolucionários novos são gente nova, com poder imaginativo novo, e capaz de imaginar sociedade anteriormente inimaginável. São gente capaz de elevar as técnicas novas e os métodos novos ao nível de novos valores” e esses revolucionários contemporâneos só encontrarão espaço para sua ação se estiverem estabelecidas condições mínimas para que ocorram oportunidades do tempo de salto.

No entanto, a escola que conhecemos não costuma permitir que algum espaço para a fenomenia se organize. Os espaços de convívio já são exíguos por demais no ambiente escolar, imagine-se então contar com algum espaço no qual se garanta a ausência quase total de prescrições formais. Além disso, parece ser impensável na escola atual imaginar-se alguma garantia de que as pessoas possam atuar com quase total liberdade para suas próprias iniciativas.

Tudo isso parece absurdo e alheio ao ambiente escolar, no entanto, sabemos que ao menos uma escola assim já existiu, a Escola da Ponte nº. 1, em Vila das Aves, no Distrito do Porto, em Portugal, que foi dirigida pelo Professor José Francisco de Almeida Pacheco por alguns anos (ALVES, 2001). Porém, a simples existência de experiências muito bem sucedidas, ainda que divulgadas, não constitui fator determinante para sua replicação. Basta ver que a experiência de Summerhill, no sul da Inglaterra, apesar de já estar próxima de completar seu primeiro centenário, não se configura em exemplo comumente discutido e estudado por pessoas responsáveis por escolas.

As condições que poderão tornar possível a superação da escola hegemônica atual são viáveis. Mas caberá sempre às pessoas que trabalham no ambiente escolar fazerem suas opções fundantes entre as palavras princípio Eu-Tu e Eu-Isso. Será a predominância de uma dessas opções primordiais que poderá determinar se os encaminhamentos dos trabalhos na escola serão conduzidos a partir do tempo serial associado ao mercado ou se haverá espaço suficiente para o tempo convival, aquele no qual as relações humanas auferem espaço para florescer.

Portanto, com base em Buber pode-se afirmar que a vivência do tempo antropológico deve ter primazia em relação à vivência dos outros dois tipos de tempo [caso se faça a opção por relações mais humanas]; o significado e o sentido do tempo cronológico e do tempo de salto são dados a partir da vivência primordial do tempo antropológico. O primado do tempo antropológico é, portanto, condição de possibilidade da vida ética (TUNES, 2006, p. 10).

Restará, portanto, a ser respondido pela História, qual opção será adotada pelas pessoas na sociedade e nas escolas. A meu ver a opção única possível fora da barbárie está clara. Mas o uso da razão não tem se mostrado como algo comum na sociedade atual, conforme assevera Ramos (1981). Dessa forma, as condicionantes da manutenção, ou mesmo do agravamento, da situação crítica da escola tendem a prevalecer nos espaços institucionais. O apego docente a aspectos desumanizantes do contexto escolar é impressionante. Com isso a situação da escola tende a se agravar, cada vez mais. E as pessoas que se deixam envolver pelo trabalho desumanizante desenvolvido na escola tornam-se, cada vez mais, incapazes de enxergar alternativas.

6.3 O objeto que talvez possa representar o atual ponto de inflexão

Na apresentação do desenvolvimento histórico da instituição escolar aqui realizada, o livro foi citado como importante elemento no cenário de mudança medieval no qual se estabeleceu a escola como a conhecemos. Creio ter restado claro ao leitor que o livro não foi o produtor de tal mudança, mas seu surgimento, na forma portátil que conhecemos, por ter ocorrido simultaneamente ao advento da Escolástica fez com que o livro tenha também contribuído na adoção dessa forma de pensar.

Entendo ser muito pouco provável que o presente século seja brindado com alguma nova corrente de pensamento, a qual possa produzir impacto semelhante àquilo que representou o pensamento tomista para a idade média. Ao menos parece não haver espaço para tanto. Embora seja sempre possível aparecer alguém capaz de dar roupagem nova a algo já conhecido e, com isso, dar ares de novidade a algum pensamento aparentemente esquecido nas páginas da Filosofia.

Ainda que isso efetivamente não venha a ocorrer, acredito que no presente momento crítico da evolução histórica da escola um objeto específico poderia ser adotado como paralelo para o que foi o livro medieval. Tal objeto poderia ser o já quase onipresente *smartphone*. Esse pequeno aparelho, já citado diversas vezes no presente texto, representa a possibilidade de se colocar nas palmas das mãos de cada pessoa o acesso a virtualmente todo o conhecimento humano. No mínimo, um *smartphone* conectado à *Internet* permite acesso a todo o conhecimento escolarizado. O que já é muito, registremos. Principalmente se considerarmos, por exemplo, que a um professor normalmente cabe o conhecimento específico de sua área de formação, e não todo o conhecimento que a escola costuma apresentar a estudantes.

Diante disso, imagino que algum futuro pesquisador da história da educação poderá vir a tratar o aparecimento dos *smartphones* de forma semelhante à qual Illich (2004) usou para falar do advento do livro, no que diz respeito à sua influência em ambientes de aprendizagem. Não só pela praticidade representada por esses dois objetos, cada um a seu tempo, como também pela condição que um e outro representam no acesso a informações redundantes.

Acrescente-se a isso o momento de crise vivido pela escola atualmente, em face da revolução tecnológica observada a partir do final do século passado. Por quase um milênio a escola contou com docentes como fonte principal do conhecimento escolar. Em muitos casos essa era a única fonte de conhecimento disponível. Atualmente a situação se mostra oposta a isso. O conhecimento docente já pode ser confrontado em tempo real por algum estudante que deseje fazê-lo e disponha dos meios para tanto, o que de resto é bastante fácil e cada vez mais comum.

Tal situação escancara a necessidade de mudança da escola. Não me parece haver razão alguma para que toda a formação escolar sirva apenas para apresentar informações redundantes a estudantes que já contam com essas mesmas informações disponíveis, caso queiram acessá-las. A obsolescência de quem se apresenta ao trabalho docente como mero informante é gritante e exige, cada vez mais, contorcionismos que só fazem ampliar o desgaste de quem se presta a esse papel.

6.4 Binóculo

s.m. ÓPT instrumento óptico composto de dois telescópios focalizáveis simultaneamente para a visão com ambos os olhos, que permitem uma observação acurada de objetos distantes com uma boa percepção da profundidade (HOUAISS, 2007, p. 534).

As necessidades educativas atuais são de um escopo distinto do que é tradicionalmente usado. Não é mais necessário apresentar a informação, por outro lado é essencial que se aprenda a criticá-la. Não é mais preciso que o professor seja o detentor do saber escolarizado, mas é fundamental que ele consiga ensinar aos jovens como tratar informações diversas, organizando-as, relacionando-as. Mais que isso, é tarefa docente urgente urgentíssima estimular a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2013b) de cada jovem estudante para que as novas gerações possam ter esperanças reais de superação de suas condições sociais e econômicas.

Os aprendizados necessários neste século que se inicia, inclusive por conta dos desafios colocados para a manutenção da vida humana na Terra, exigem que a escola se reinvente. Em alguns países isso já ocorreu e lá a figura do professor que apenas informa é algo de um passado que já começa a ser esquecido. Posso citar como exemplo positivo dessa mudança o sistema educacional finlandês, o qual tive a oportunidade de conhecer pessoalmente no final de 2013. Naquele país adotou-se uma organização didática diferente nas salas de aulas, a qual colocou estudantes como protagonistas dos espaços de aprendizagens. Por conta disso, já existem por lá atualmente, por exemplo, aulas nas quais são os estudantes que dão aula aos professores acerca do uso mais eficiente de equipamentos eletrônicos como *smartphones* e *tablets* (WALLIN, 2017). As questões educacionais na Finlândia são tratadas com prioridade e há um diálogo franco em toda a sociedade no sentido de se antever as necessidades educacionais para o mundo em constante transformação no qual vivemos. Por isso nas escolas finlandesas “paredes vêm sendo derrubadas para a criação de espaços de ensino em plano aberto, com divisórias transparentes” (idem). Nas salas de aulas dessas escolas já se substituíram as tradicionais carteiras escolares, por um mobiliário que “inclui sofás, pufes e bolas de pilates” (ibidem). A mudança no processo de escolarização por

lá é uma realidade palpável. Já parece estar claro para a sociedade finlandesa que a formação das novas gerações deve priorizar os espaços de convivência bem como o tempo convival.

Portanto, mostras de como é possível avançar para além da escola tradicional que conhecemos existem, estão aí espalhadas pelo mundo e são muitas. Resta-nos saber se e quando a escola brasileira será contaminada por exemplos revigorantes como esses e conseguirá enfim superar as condições adversas aqui citadas, as quais tão mal têm feito a docentes e, principalmente, a jovens estudantes. A esperança nas luzes que faíscam ao final do túnel teima em persistir, apesar de tudo.

7 Referências

ALTHUSSER, L. **Sobre a Reprodução**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Aparelhos ideológicos do estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura V. de Castro. 12. reimp. São Paulo: Graal, 2012.

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001.

ALVEZ, N. (org.) **Criar currículo no cotidiano**. 3. ed. Série Cultura, Memória e Currículo v. 1. São Paulo: Cortez, 2011.

ANPED. **“Militarização” de escolas públicas - solução?** Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/militarizacao-de-escolas-publicas-solucao>> Acesso em: 17 ago. 2017.

ARENDT, H. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Org.: Antônio Abranches; Tradução: Helena Martins *et al.* Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Org.: Ronald Beiner; Tradução: André Duarte. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Tradução: Antônio Abranches, Cesar Augusto R. de Almeida, Helena Martins; Revisão Técnica: Antônio Abranches. 4. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. 2 v.

_____. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **Origens do totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AZEVEDO, F. de; *et al.* **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 65 (150): p. 407-425, maio/ago. Brasília: INEP, 1984.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf> Acesso em: 09 jun. 2015.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução: Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARONI, J. M. B. **Acesso ao ensino superior público**: realidade e alternativas. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2010.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

BEDINELLI, T. “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis” – Movimento Escola Sem Partido foi criado a partir da indignação de um pai com um professor. **El País**, São Paulo, 25 jun. 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html> Acesso em: 07 jun. 2017.

BERGER, P. I.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Coleção: Antropologia 5, 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

BORGES, M. C.; DALBERIO, O. **Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação**. *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 43. *Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura*, 2007.

BRASIL. **Lei nº. 16, de 12 de agosto de 1834** – Publicação Original. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1834, p.15, v. 1. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1834. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>> Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. **Decreto de 2 de dezembro de 1837** – Publicação Original. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1837, p.59, v. 1, pt II. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1837. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html> Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. IBGE. **Município neutro**: Recenseamento do Brasil 1872. Monografia Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/Recenseamento_do_Brazil_1872/Municipio%20Neutro.pdf> Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. **Decreto nº. 981, de 8 de novembro de 1890**: Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Palácio do Governo Provisório, 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 21 abr. 2016.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional – D.O.U., 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm> Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. **Decreto nº. 8.659, de 5 de abril de 1911**: Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Rio de Janeiro: Senado, 1911. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>> Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. **Decreto nº. 11.530, de 18 de março de 1915**: Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1915. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. **Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931**: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. Rio de Janeiro: CLBR, 1931. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm> Acesso em: 08 abr. 2016.

_____. **Decreto nº. 21.241, de 4 de abril de 1932**: Consolida as disposições sobre o ensino secundário. Rio de Janeiro: CLBR, 1932. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D21241.htmimpressao.htm> Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional – D.O.U., 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em: 12 mai. 2015.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional – D.O.U., 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm> Acesso em: 29 jun. 2015.

_____. **Decreto-Lei nº. 580, de 30 de julho de 1938:** dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961:** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 08 dez. 2017.

_____. **Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968:** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm> Acesso em: 08 abr. 2016.

_____. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971:** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 08 dez. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.** Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 06 de out. 2017.

_____. Decreto nº. 678, de 6 de novembro de 1992 Anexo: **Convenção americana sobre direitos humanos.** Brasília: Presidência da República, 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm> Acesso em: 21 ago. 2017.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 v.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 10 v.

_____. MEC. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, 2000. 8v.

_____. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001:** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 16 dez. 2017.

_____. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006:** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República / Casa Civil, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm> Acesso em: 24 abr. 2016.

_____. **Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007:** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm> Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008:** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm> Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009:** Acrescenta § 3º. ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da

Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º. do art. 211 e ao § 3º. do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 16 dez. 2017.

_____. **O que é o REUNI**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>> Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. **Lei nº. 12.677, de 25 de junho de 2012**: Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm#art5> Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**: **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014b.

_____. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PL 7180/2014**: Altera o art. 3º. da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e apensados. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>> Acesso em: 21 ago. 2017.

_____. MEC. **90% das obras de expansão das universidades foram concluídas, diz CGU**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/04/90-das-obras-de-expansao-das-universidades-foram-concluidas-diz-cgu>> Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. CÂMARA DOS DEPUTADOS – Comissão de Educação. **Parecer do Relator, Dep. Diego Garcia (PHS-PR), pela aprovação deste, do PL 7181/2014 e do PL 867/2015, apensados, com Substitutivo**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=1058C8C6BEE932807B9D3F71C7DA7CF9.proposicoesWebExterno2?codteor=1338676&filename=Tramitacao-PL+7180/2014> Acesso em: 31 mai. 2017.

_____. MEC. **Expansão da Rede Federal**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PL 8933/2017**: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2158370>> Acesso em: 07 nov. 2017.

BUBER, M. **Eu e Tu**. Tradução: Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **O Socialismo Utópico**. Tradução: Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **O Caminho do Homem**: segundo o ensinamento chassídico. Tradução: Claudia Abeling. São Paulo: Realizações, 2011.

_____. **Sobre Comunidade**. Tradução: Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 2012.

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

CASTELO BRANCO, U. V. **A construção do mito do “meu filho doutor”**: fundamentos históricos do acesso ao ensino superior no Brasil-Paraíba. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2004.

CESPE. **Princípios orientadores do PAS**: Programa de Avaliação Seriada. Brasília: CESPE/Universidade de Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/pas/PAS_oque_principios.aspx> Acesso em: 22 abr. 2016.

COMENIUS, I. A. **Didactica Magna**. Versão para *eBook*. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CUNHA, L. A.; XAVIER, L. **Associação Brasileira de Educação (ABE)**. Rio de Janeiro: FGV–CPDOC, [20--] . Disponível em:
<[http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20\(ABE\).pdf](http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20(ABE).pdf)> Acesso em: 29 jun. 2015.

DELORS, J. *et al.* **Educação: Um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

DIRETOR de escola do DF é suspeito de humilhar aluno que foi à aula de chinelo: Vídeo mostra garoto de cabeça abaixada, descalço, sentado na carteira. Gestor foi levado à delegacia. Denúncia anônima foi feita ao Conselho Tutelar. **G1**. Brasília: 06 dez. 2016a Disponível em: <<https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/diretor-de-escola-do-df-e-suspeito-de-humilhar-aluno-que-foi-a-aula-de-chinelo.ghtml>> Acesso em 06 dez. 2016.

DIRETOR humilha aluno que foi à escola de chinelo e vai preso, no DF. **G1 – Bom dia Brasil**. Brasília: 06 dez. 2016b. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2016/12/diretor-humilha-aluno-que-foi-escola-de-chinelo-e-vai-preso-no-df.html>> Acesso em: 06 dez. 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Educação Integral**: desafios e perspectivas. Brasília: SEEDF, 2013. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/268-educacao-integral.html>> Acesso em: 02 out. 2017.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Fundamental Arapoanga – PPP-CEFArapoanga**. Coordenação geral de ensino de Planaltina – Gerência de educação básica. Planaltina (DF): SEE-DF/GDF, 2014a. Disponível em: <http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/wp-content/uploads/2014/10/CEF_Arapoanga_-_Proposta_Pedagogica_2014.pdf> Acesso em: 17 mar. 2016.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Fundamental 412 de Samambaia – PPP-CEF412**. Coordenação geral de ensino de Samambaia – Gerência de educação básica. Samambaia (DF): SEE-DF/GDF, 2014b. Disponível em: <<http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/wp-content/uploads/2014/10/PPP-CEF-412.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2016.

_____. **Portaria nº. 27, de 18 de fevereiro de 2016**: Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e unidades parceiras e à organização dos atendimentos ofertados. Brasília: SEEDF, 2016a. Disponível em: <<https://www.diariooficialdf.com.br/2016/02/secretaria-de-educacao-do-df-sedf-especificado->

critérios-para-atuacao-dos-servidores-da-carreira-magisterio-publico-do-df/> Acesso em: 13 set. 2017.

_____. **Estratégia de Matrícula 2017**: Rede pública de ensino do Distrito Federal, Portaria Nº 384, de 23 de novembro de 2016. Brasília: SEEDF, 2016b. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/dez16/estrategia_matricula_2017_21dez2016.pdf> Acesso em: 06 out. 2017.

FLUSSER, V. **Pós-história**: vinte instantâneos e um modo de usar. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

_____. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. **O universo das imagens técnicas**: elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.

_____. **Comunicologia**: reflexões sobre o futuro. Tradução: Tereza Maria Souza de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência de sucesso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Coleção: Polêmicas do nosso tempo, v. 4. São Paulo: Autores Associados & Cortez, 1982.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. *et al.* **Vivendo e aprendendo**: experiências do Idac em educação popular. 8. ed. São Paulo, 1985.

_____. **À sombra desta mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Coleção: O mundo, hoje v. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____.; GUIMARÃES, S.. **Sobre educação: diálogos**. v. 2. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular**. Coleção: Dizer a palavra. v. 2. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.

_____. FREIRE, N.; OLIVEIRA, W. F. de. **Pedagogia da solidariedade**. Coleção: Dizer a palavra. v. 3. Indaiatuba: Villa das Letras, 2009.

_____.; GUIMARÃES, S.. **Dialogando com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 1. reimp. Chapecó: Argos, 2008.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson, 2005.

Haidar, M. de L. M. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, Ed. da USP, 1972.

HOUAISS, A.; *et al.* **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. reimpressão. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

IBOPE Inteligência. **Conselho de classe: a visão dos professores sobre educação no Brasil**. PDF. Fundação Lemann e Instituto Paulo Montenegro. 2014. Disponível em: <http://fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/conselho_de_classe_notas_tecnicas_e_detalhamento_das_questoes.pdf> Acesso em: 30 mai. 2015.

ILLICH, I. **La sociedad desescolarizada**. Disponível em: <<http://ivanillich.org/Principal.htm>> Acesso em: 24 jun. 2011. México: 1985.

_____. **En el viñedo del texto, Etología de la lectura: un comentario al “Didascalicon” de Hugo de San Víctor**. Cidade do México: Fondo Cultura Económica, 2004.

INEP. **SAEB – 2005 Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Brasília: Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, fev. 2007.

_____. **Relatório Pedagógico: ENEM 2008**. Brasília: Presidência da República Federativa do Brasil / Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, jun. 2009.

_____. **Resultado do censo da educação básica 2009**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, [2010?]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTOS_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf> Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. **Resumo técnico – Censo Escolar 2010**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, [2011?]. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf> Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2011**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

_____. **SAEB/Prova Brasil 2011 – primeiros resultados**. Brasília: Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, [2012?]. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf> Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2012**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2014.

_____. **Relatório Pedagógico**: ENEM 2009–2010. Brasília: Presidência da República Federativa do Brasil / Ministério da Educação / Secretaria Executiva / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira / Diretoria de Avaliação da Educação Básica, ago. 2014.

LA BOÉTIE, E. de. **Discurso sobre a servidão voluntária**. Tradução: J. Cretella Jr. e Agnes Cretella. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. v. 2. 3. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1979.

LATTES, C. **Desafios do desenvolvimento**. Nº 78. Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2969&catid=52&Itemid=23> Acesso em: 11 jan. 2015.

LEPRI, J-P. *‘Éducation’ authentique Pourquoi?*. Breuillet (França): Myriadis, 2017.

LIMA, L. O. **Estórias da educação no Brasil**: de Pombal a Passarinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, [1975?].

LÖWITZ, K. **O Sentido da história**. Coleção Perfil: História das ideias e do pensamento. Lisboa: Edições 70, 1991.

MANACORDA, M. A.. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARIN, P. *et al.* **Os limites da educação escolar**. Tradução: Cláudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

MARTINS, M. F.. Uma “catarsis” no conceito de cidadania: do cidadão cliente à cidadania como valor ético-político. **Revista de Ética**, jul-dez 2000, v. 2, n. 2, p. 106-118. Campinas: PUC-Campinas, 2000.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I – O processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MUNDIM NETO, J. de F.. **A crise da educação contemporânea e a escola**: o que paira sobre o chão que pisamos?. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília: 2017.

NAGIB, M.. **Escola sem partido**: educação sem doutrinação. [2004?] Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>> Acesso em: 21 ago. 2017.

NOGUEIRA, F. M. G; BORGES, L. F. P. A efetivação da universalização do ensino fundamental e o processo de democratização no Brasil. **Revista HISTEDBR On-Line**, nº 16. p. 84-96. Campinas: dez, 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis16/art6_16.pdf> Acesso em: 22 abr. 2016.

OLIVEIRA, S. S. de. **Implantação e organização do curso ginasial no Sul de Mato Grosso**: expressões de um projeto de modernização (1917-1942). Tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande: 2014.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil** – Educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

POSTMAN, N. **O fim da educação**: redefinindo o valor da escola. Tradução: José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações**: uma reconceitualização da riqueza das nações. Tradução: Mary Cardoso. Rio de Janeiro: FGV, 1981.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Tradução: Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RIBEIRO, D. **Teoria do Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 1972.

_____. **Cieps: a educação como prioridade**. Revista *Carta: falas, reflexões, memórias*. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n. 3, pp 25-48, 1992.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil – 1930/1973**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.

_____. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (org's.). **Pesquisa Educacional**: quantidade e qualidade. 8. ed. Col.: Questões da nossa época, v. 46. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHLICHTING, A. M. S.; SOARES, D. H. P.; BIANCHETTI, L.. Vestibular seriado – análise de uma experiência em Santa Catarina; **Psicologia & Sociedade**; 16 (2): 114-126; maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a13v16n2.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2016.

SEIXAS, R.; COELHO, P. **Sociedade Alternativa In: Gita**. Rio de Janeiro: Philips Records, 1974, 1 disco sonoro.

SEVERINO, A. J. **A filosofia contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, J. M. E. **Nós que por aqui passamos, convosco o que aprendemos?:** uma visão do aprendizado escolar segundo a perspectiva de estudantes de primeira série do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília: 2012.

_____. Considerações sobre as possibilidades da criatividade matemática em face de concepções que futuros professores têm dessa ciência. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 1, n. 1, p. 88-110. Campo Mourão: RPEM, 2012. Disponível em: <www.fecilcam.br/rpem/documentos/v1n1/Possibilidades%20de%20Criatividade.pdf> Acesso em: 12 fev. 2013.

SPINOZA, B. **Tratado teológico-político**. Tradução: Atilano Domínguez. Madrid: Alianza, 1986.

_____. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas. **Supremo Tribunal Federal**. Brasília: 27 set. 2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>> Acesso em: 11 out. 2017.

TARDELLI, B. No MS, MP coagiu país a irem em palestra com pregação religiosa. **Jornal GGN – Luis Nassif ONLINE**, São Paulo, 29 mai. 2017. Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/noticia/no-ms-mp-coagiu-pais-a-irem-em-palestra-com-pregacao-religiosa-por-breno-tardelli>>, Acesso em: 29 mai. 2017.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TUNES, E. (org.) **Sem Escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2011.

_____. TUNES, G.; BARTHOLO, R. Três tempos do desenvolvimento situado. **Oikos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.revistaoikos.org/seer/index.php/oikos/article/view/97/66>> Acesso em: 27 out. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VICE-DIRETOR de escola do DF nega ofensa a aluno de chinelos e cobra apuração: Segundo ele, denúncia foi fruto da 'má-condução' de testemunhas. Imagens feitas pelo Conselho Tutelar mostram estudante de cabeça baixa e pés descalços, em sala. **G1**. Brasília: 06 dez. 2016 Disponível em: <<https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/vice-diretor-de-escola-do-df-nega-ofensa-a-aluno-de-chinelos-e-cobra-apuracao-do-caso.ghtml>> Acesso em: 06 dez. 2016.

VICENTINO, C. **História geral**: Idade Média, Moderna e Contemporânea incluindo Pré-história, Grécia e Roma. São Paulo: Scipione, 1993.

VIDAL, D. G; FARIA FILHO, L. M. de. **História da educação no Brasil**: a constituição do campo (1880 – 1970). *In*: Revista Brasileira de História v. 23 n. 45 São Paulo: Julho 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882003000100003&script=sci_arttext> Acesso em: 29 jun. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLIN, C. Finlândia faz 'maior reunião de pais e professores do mundo' para planejar educação do futuro. **BBC Brasil**. São Paulo, 07 nov. 2017. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/internacional-41865360>> Acesso em: 08 nov. 2017.

8 Anexo I – Roteiro para entrevista semi-estruturada

1. Identifique-se, por favor, e faça um brevíssimo relato de sua história nesta escola;
2. Na história desta escola há algum momento de mudança significativa em sua organização pedagógica do qual você tenha participado? (em caso afirmativo: Descreva esta mudança, por favor. Em caso negativo: passar à questão 4)
3. Descreva, por favor, algumas situações indesejadas que ocorriam nesta escola antes do processo de mudança citado e que de alguma forma o tenham motivado.
4. Como você compreende, em linhas gerais, a organização pedagógica atual desta escola?
5. Segundo sua percepção do cotidiano desta escola, quais seriam os aspectos trabalhados de forma mais significativa junto aos estudantes, no que diz respeito à aprendizagem?
6. Quais seriam as principais dificuldades que, em sua opinião, se interpõe no cotidiano escolar, principalmente na relação entre estudantes/professores/conhecimento?

9 Anexo II – Instrumento de complemento de frases

Saudações!

Este instrumento de **complemento de frases** é parte de uma pesquisa de doutorado.

Se você puder colaborar com esta pesquisa, completando as frases abaixo, lhe agradeceremos muito.

O processo é simples. Em cada frase há uma expressão inicial motivadora. Você deve apenas escrever o que lhe vier a cabeça em cada caso. Não importa se é uma coisa boa ou não. Também não nos interessa saber se sua escrita está correta ou não. **O que nos interessa é sua opinião sincera.** Caso necessite, é possível continuar sua escrita em outra folha e anexa-la a esta. Caso aceite participar, você não precisa completar todas as frases. Mas não deixe de completar todas aquelas que te interessaram, certo?

Muitíssimo obrigado por sua atenção.

Identificação (**opcional** – caso você se identifique seu nome não será usado ou citado)

Nome: _____ Turma: _____

01) Eu sou _____

02) O que eu gosto mesmo é _____

03) Na minha casa _____

04) Para mim a vida _____

05) No futuro eu _____

06) Em casa eu me sinto _____

07) Minha família é _____

08) A parte ruim de ser jovem é _____

09) Onde eu moro _____

10) A parte boa de ser jovem é _____

11) A escola é _____

12) Eu queria mesmo é que _____

13) Nas aulas eu _____

14) Estudar é _____

15) Professores são _____

16) Seria legal se na escola _____

17) A professora _____

18) Se eu pudesse _____

19) O que eu detesto na escola é _____

20) Em meu tempo livre eu _____

21) O professor _____

22) Na escola eu me sinto _____

23) Seria tudo muito melhor se _____

24) Os professores falam que _____

25) Escuto muito falarem que _____

26) Acho que os professores deveriam _____

Muito obrigado por colaborar com nossa pesquisa.