

**Universidade Católica de Santos**

**VAILDE BRAGANÇA SILVEIRA DE ALMEIDA**

***Entre a afirmação e a crítica***

**Um estudo sobre educação a partir do discurso dos alunos do Ensino  
Médio da Baixada Santista**

Dissertação submetida ao  
Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Educação da  
Universidade Católica de Santos,  
como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre em  
Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Martha  
Abrahão Saad Lucchesi.

Santos  
2004

# **Universidade Católica de Santos**

**Banca Examinadora**

---

**Profa. Dra. Martha Abrahão Saad Lucchesi**

---

**Profa. Dra. Vitória Helena Cunha Espósito**

---

**Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco**

**Santos, 12 de novembro de 2004**

## **Dedico**

este trabalho, síntese da minha vida profissional,

à memória de minha avó Rosalina  
que me falava da honra de ter sido professora  
em sua pequena aldeia em Portugal

e

à minha neta Anita,  
a dois meses de seu nascimento,  
que vai me dar a alegria de ser  
aluna da minha escola.

## **Agradeço**

À Universidade Católica de Santos  
pela bolsa de estudos.

À Profª Drª Martha Lucchesi, minha orientadora,  
pela confiança e estímulo.

Aos meus queridos Henrique, Mariana, Marcos e Lia  
pelo apoio e incentivo.

Aos amigos Laura Mendes Rosa e Luiz Canello  
pela revisão de letras e idéias.

## RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de Formação do Educador: dimensão político-pedagógica do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos. A pesquisa sobre o significado da escola para os jovens foi feita com alunos do Ensino Médio de instituições de ensino da Baixada Santista. As respostas mostraram que jovens das redes pública e particular têm, muitas vezes, opiniões semelhantes sobre o papel da escola, baseadas no discurso tradicional do valor da educação formal, sem levar em conta suas diferentes realidades e perspectivas de futuro. A análise dos discursos dos alunos foi elaborada numa abordagem fenomenológica e, a partir dela, foram discutidos os papéis dos vários grupos envolvidos no sistema educacional: as autoridades, os professores, os alunos e suas famílias. O objetivo deste estudo é demonstrar que na crise educacional brasileira trava-se uma guerra sem lados, onde todos os implicados podem ser, ao mesmo tempo, vítimas e algozes. A argumentação baseia-se no pensamento de Michel Foucault sobre as relações de poder na sociedade e sobre a capacidade produtiva do poder. O texto aponta para uma perspectiva foucaultiana de compreensão da educação nacional e para a necessidade de uma ação educativa dialógica em que jovens e adultos, leigos e especialistas se co-responsabilizem pelo projeto da educação nacional.

**Unitermos:** fenomenologia; educação; escola; Foucault; poder&saber.

## **ABSTRACT**

This article is inserted in the Educator Formation line: political-pedagogical dimension of the Masters Program in Education of the Universidade Católica de Santos. The research about the significance that school has for the young was made with High School students from different educational institutions of Baixada Santista. The answers showed that young students from public and private schools, regardless their different realities and perspectives for the future, have similar opinions, based on the traditional discourse of the value of formal education, about the role of school. The analysis of the students' discourses was based on a phenomenological approach, and deriving from it, a discussion is made on the roles of the various groups involved in the educational system: authorities, teachers, students and their families. This paper aims to open a possibility of thinking that there is a no side war going on within the Brazilian Educational System, where all the people involved can be, at the same time, victims and tormentors. The argumentation is based on the thinking of Michel Foucault about the relationships of power in society and about the productive ability of power. The article points to a Foucaultian perspective of the understanding of education and to the necessity of an educative dialogical action in which adults and youngsters, laymen and experts are co-responsible for the national education.

**UNITERMS:** phenomenology, education, school, Foucault, power&knowledge

## SUMÁRIO

<b>Introdução - A história de frente para trás</b>	<b>09</b>
<b>Capítulo 1 - A abordagem fenomenológica</b>	<b>18</b>
1.1 - A Linguagem	32
1.2 - O Movimento de Realização	38
<b>Capítulo 2 - A pesquisa</b>	<b>45</b>
2.1 - Metodologia	46
2.2 - O universo da pesquisa e as escolas pesquisadas	48
2.3 - A idade dos entrevistados	51
2.4 - Categorização dos resultados	54
<b>Capítulo 3 - As respostas dos alunos</b>	<b>57</b>
3.1 - Aspectos abstratos ou ideais da escola	58
3.2 - Aspectos concretos da escola	64
3.3 - Aspectos pragmáticos da escola	70
3.4 - Aspectos sócio-afetivos da escola	76
3.5 - A escola como opção ao "mundo da rua"	79
3.6 - As queixas contra a escola	82

<b>Capítulo 4 - Um olhar fenomenológico</b>	<b>85</b>
4.1 - A visão do todo	<b>89</b>
4.2 - Os elementos significativos	<b>92</b>
4.2.1 - A escola	<b>92</b>
4.2.2 - As alunas entrevistadas	<b>95</b>
4.2.3 - Os colegas	<b>98</b>
4.2.4 - Os professores	<b>101</b>
4.2.5 - As avaliações	<b>104</b>
4.2.6 - As turmas	<b>106</b>
4.2.7 - A formação	<b>109</b>
4.2.8 - A escola pública e a particular	<b>111</b>
4.2.9 - O futuro	<b>113</b>
4.3 - Síntese	<b>118</b>
<b>Capítulo 5 - A teia de relações humanas na escola</b>	<b>121</b>
4.1 - O governo	<b>125</b>
4.2 - Os professores	<b>129</b>
4.3 - Os alunos	<b>135</b>
4.4 - As famílias	<b>139</b>
<b>Capítulo 5 - Michel Foucault e as relações de poder</b>	<b>143</b>
<b>Capítulo 6 - Des-fecho</b>	<b>161</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>171</b>
<b>Anexos</b>	<b>177</b>



## INTRODUÇÃO

### A HISTÓRIA DE FRENTE PARA TRÁS

*Um dia, e de uma vez por todas, algo foi posto em marcha que, mesmo durante o sono, não pode mais deixar de ver ou de não ver, de sentir ou de não sentir, de sofrer ou de ser feliz, de pensar ou de repousar, numa palavra, de "se explicar" com o mundo.*

Merleau-Ponty

Este trabalho foi sendo realizado à época em que eu completava trinta anos de profissão como pedagoga, a maior parte deles como diretora e coordenadora de escolas da rede particular de ensino de Santos. Minha visão de educação tem sido constituída, portanto, a partir da dinâmica da escola em seu conjunto e em suas articulações com o sistema nacional de educação mais do que pela vivência em salas de aula na transmissão de algum conteúdo específico.

O papel de profissional da educação seguiu-se ao de aluna. Muitas vezes, como hoje, foram simultâneos. Tenho vivido a maior parte da minha existência no ambiente escolar, o que me habilita a reconhecer os méritos e pecados, os benefícios e prejuízos dessa poderosa instituição.

Ao longo deste curso de pós-graduação perguntei a mim mesma algumas vezes - e outras tantas aos meus colegas e professores - em que medida nossas discussões acadêmicas e as reflexões que fazíamos poderiam, efetivamente, contribuir para a melhoria da educação em nossa região e no Brasil.

Não ter ainda encontrado a resposta não me tirou a vontade de estudar e refletir. É preciso caminhar, mesmo nos instáveis terrenos de dúvidas e incertezas da contemporaneidade. Ademais, aprendi com meus alunos adolescentes que ter respostas para tudo bloqueia o diálogo. Ou rouba o prazer da investigação. Mesmo para velhas perguntas as respostas podem ser novas. Sobre isso, há uma passagem interessante na biografia de Einstein:

Certa vez um estudante alertou seu professor, Albert Einstein:

"- Essas perguntas são as mesmas da prova que o senhor aplicou há um ano atrás". Einstein respondeu: "- É verdade, mas este ano as respostas são completamente diferentes." <sup>1</sup>

Dos trinta anos de profissão quero destacar uma rica experiência pedagógica que me deu a consciência de realização do meu *ser* educadora, no sentido do desabrochar dessa vocação em sua dimensão mais forte - e sofrida.

Durante toda a década de 80 do século anterior, trabalhei numa escola progressista de Ensino Médio, cujos objetivos eram o desenvolvimento do espírito crítico dos jovens, o exercício sistemático da democracia e de relações humanas solidárias, como ensaio de uma nova ordem social almejada por todos. Trabalhava-se incansavelmente para a formação do cidadão decente e responsável. Uma escola onde o bom senso e a auto-regulação eram as únicas regras de disciplina e na qual os alunos avaliavam seu próprio desempenho, e os conceitos que eles se auto-atribuíam tinham tanto valor quanto aqueles emitidos pelos professores.

O fio condutor que dava o sentido a todo o trabalho que ali se realizava eram os princípios da Educação Libertadora, conforme a visão de Paulo Freire:

(...) uma ampla conscientização das massas brasileiras através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço."<sup>2</sup>

Como trabalhar com os filhos dos profissionais liberais e grandes comerciantes que freqüentavam aquela escola a partir dos princípios da educação popular de Paulo Freire? A ponte entre as diferentes realidades sociais foi construída pelas orientações da Teologia da Libertação e sua

---

<sup>1</sup> MARINHO, Luiz Alberto. Publicidade em crise. *Revista Gol*, p. 66.

<sup>2</sup> FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*, p. 37.

"opção preferencial pelos pobres", fundamentada no Concílio Vaticano II da década de 60, e ratificada em termos latino-americanos pelas Conferências Episcopais de Medellín e Puebla. Embora a escola não fosse confessional, sua criação estava ligada por fortes laços afetivos a uma instituição católica que, inclusive, cedia-lhe o espaço físico para seu funcionamento.

Vivíamos os últimos anos da ditadura militar e nossos discursos e ações eram permeados pela urgência de fazermos também, classes sociais privilegiadas que éramos, a opção de defender os interesses das classes populares.

O termo libertação foi cunhado a partir da realidade cultural, social, econômica e política sob a qual se encontrava a América Latina a partir das décadas de 60/70 do último século. Vejamos o quadro social da América Latina no período originário da teologia da libertação: " O ambiente político é geralmente caracterizado pela presença de governos que administram o poder arbitrariamente em vantagem dos ricos e poderosos, fazendo amplo uso da força e da violência. (...) O ambiente econômico e social está marcado pela miséria e pela marginalização da maior parte da população. Os recursos econômicos são controlados por um pequeno grupo de privilegiados. (...) No ambiente cultural se verifica ainda uma notável dependência da Europa e dos Estados Unidos. Na ciência como na filosofia, na arte como na literatura, quase nada é concedido à originalidade das populações latino-americanas." <sup>3</sup>

Para a maior parte da equipe docente, cristã e politizada, o trabalho naquela escola era muito mais do que um meio de vida; adquiriu um cunho de missão ideologicamente motivada. A prática cotidiana, portanto, passava também por uma proposta progressista que, embora de forte conteúdo idealista, chegou a funcionar no dia-a-dia de modo admirável. Os sinais de auto-regulação do comportamento, de reflexão e espírito crítico que era possível perceber em boa parte dos alunos eram muito estimulantes.

---

<sup>3</sup> MONDIN, B. *Os teólogos da libertação*, fonte eletrônica.

Sobre as características da escola progressista, a palavra de uma especialista:

(...) valorização da escola como agência difusora de conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais; enquanto espaço específico em que se dará a apropriação/desapropriação/reapropriação do saber; integrada no todo social e, por isso, condicionada histórica, social, econômica e politicamente; capaz, por outro lado, de trabalhar visando a transformação social, já que a serviço dos interesses populares; por isso deve usar métodos eficazes que incorporem contribuições tanto dos métodos tradicionais quanto dos novos (ambos revisados e criticados); em suma, instituição politizada e politizadora, ambiente propício à síntese entre a participação ativa e pessoal do aluno e a necessária intervenção orientadora do professor, para que se consiga superar a visão sincrética do real, chegando-se à síntese; enfim, "comunidade de vida real" (expressão usada por A. Makarenko em várias de suas obras) em que divergências e contradições possam ser conhecidas e trabalhadas cientificamente e que, baseada nos valores da coletividade, esteja sempre ambientada para a vivência e alargamento das experiências coletivas.<sup>4</sup>

Foi nesse contexto de *otimismo dialético* da educação, na expressão de Barreto<sup>5</sup>, que aprendi a dialogar com os meus alunos. Ao ouvi-los, confirmava-os enquanto sujeitos de seu próprio processo educativo. Um diálogo que pressupunha respeito a eles enquanto seres pensantes e que renunciava ao *status* da autoridade conferida ao *Magister dixit*, a palavra sempre certa do professor tradicional, sob cuja égide fui criada. Sem jamais abrir mão do meu papel de educadora e da autoridade responsável pela coordenação do trabalho que ali se realizava, eu reconhecia e valorizava em mim um modo democrático de pensar a educação. A inclinação por dar voz aos alunos era, ao mesmo tempo, pedagógica e política.

---

<sup>4</sup> SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. *Valores em educação*, p. 126.

<sup>5</sup> BARRETO, Maria Lucia Aranha. *Pedagogia histórico-crítica: o otimismo dialético em educação*.

Ao verificar as mudanças no comportamento e modo de ver o mundo da maioria dos alunos, a reflexão sobre os efeitos da ação educativa da escola na formação dos jovens passou a ser um exercício constante em minha vida. Instigava-me o quanto a escola poderia influir na formação dos adolescentes.

Percebi, alguns anos mais tarde, o paradoxo de trabalhar *libertação* com as classes dominantes e *autonomia* a partir de um trabalho dirigido ideologicamente, mas isso não esvaziou o valor daquela experiência.

Os anos 90 trouxeram um movimento que poderia ser chamado *de volta aos trilhos*. Escolas concorrentes daquela em que eu trabalhava, embora usassem métodos tradicionais e tivessem objetivos que visavam apenas à aquisição dos conteúdos programáticos, asseguravam a aprovação nos vestibulares mais difíceis do país e enchiam os olhos e os ouvidos das famílias que podiam pagar suas altas mensalidades ao confirmar a crença de que o diploma de uma boa universidade era a chave para a felicidade e o sucesso.

Quando a *minha* escola foi colocada à venda, eu já cursava Psicologia. Planejei mudar de profissão, pois não me sentia atraída por trabalhar em nenhuma outra escola da região. Não havia nenhuma proposta pedagógica que superasse a experiência dos últimos 11 anos.

Tornar-me psicóloga ampliou significativamente a qualidade da minha escuta e fez de mim uma educadora melhor. Atualmente, trabalho nas duas áreas.

Ao eleger um projeto de pesquisa para o ingresso na pós-graduação, lembrei-me da questão que tanto me intrigava: qual o papel da escola na vida dos jovens?

Assim nasceu a pesquisa que serve de núcleo a este trabalho e que desencadeou as reflexões que fiz a partir dos discursos dos alunos e dos textos de diversos autores.

Ao mediar esse diálogo entre os escritores e os alunos pretendi fornecer pistas para o entendimento da *teia de relações humanas* que sustenta o sistema educacional brasileiro.

Para buscar compreendê-la, em sua complexidade e *tramalidade*<sup>6</sup>, nenhum autor me pareceu mais adequado que Michel Foucault. Seu pensamento sobre as relações de poder abre uma nova perspectiva, um outro modo de pensar a educação. Sua tese de que os discursos educacionais constituem os sujeitos que são, ao mesmo tempo, seus destinatários e seus emissores é o fio condutor da análise que empreendi e de seus desdobramentos.

Em seu conjunto, o trabalho acabou, também, por delinear o mapa da minha trajetória pessoal entre acreditar o suficiente para realizar e duvidar o bastante para não interromper a busca. No conhecimento, como no mundo, o horizonte inacessível sempre foi o motivo do viajante.

No capítulo 1 justifico a opção pela abordagem fenomenológica como a mais apropriada para indicar a latitude epistemológica na qual este trabalho foi elaborado. A exposição de alguns conceitos fundamentais da fenomenologia tem por objetivo delinear minha visão de mundo e meu

---

<sup>6</sup> LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. A "*tramalidade*" do poder no cotidiano da escola.

entendimento das questões relativas ao conhecimento, à relação sujeito-objeto e à noção de verdade.

Os detalhes técnicos da pesquisa, seu universo e a categorização das respostas estão descritos no capítulo 2.

Os discursos dos alunos estão registrados no capítulo 3. Num primeiro momento, foi dado um tratamento estatístico aos resultados obtidos, de modo a fornecer uma visão mais ampla das semelhanças e diferenças entre as opiniões dos alunos das três escolas pesquisadas e, a seguir, suas respostas aparecem analisadas qualitativamente, mantendo-se o modo como foram escritas.

No capítulo 4, a pesquisa qualitativa é focada na dimensão existencial-fenomenológica e eu analiso os testemunhos de duas alunas do ensino médio sobre como vivem o mundo da escola.

Passo a desenvolver, no capítulo 5, o argumento de que vivemos, dentro do sistema educacional brasileiro, uma guerra sem lados na qual somos todos, a um só tempo, vítimas e algozes, culpados e inocentes. Cada um de nós, dos governantes aos alunos, passando por suas famílias e pelos diversos profissionais da educação, é detentor de algum grau de poder e, portanto, de responsabilidade pela situação e pelo destino da educação nacional.

No capítulo 6, para sustentar teoricamente meu ponto de vista, apóio-me em Michel Foucault e seu pensamento sobre as relações de poder e a capacidade do poder de produzir saber, mantendo e aumentando, dessa forma, sua própria força.



Por acreditar que a auto-reflexão é parte integrante de toda reflexão, faço constantes referências a este trabalho e ao Programa de Mestrado em que ele se insere como exemplos desse mecanismo de retroalimentação entre poder e saber de que nos fala Foucault.

Termino a dissertação sob a forma de um *des-fecho*, um encerramento que traz em si a idéia do seu contrário. Aponto para a possibilidade de um olhar renovado sobre a crise da educação nacional, sobretudo por parte dos intelectuais e acadêmicos, apelando, ao mesmo tempo, para o desfechar de uma ação educativa dirigida *ao* e *pelo* diálogo: jovens e adultos, leigos e especialistas co-responsabilizando-se pela educação como o maior projeto emancipatório deste país.

Esta introdução foi escrita na primeira pessoa do singular em virtude de seu caráter autobiográfico. Todo o restante do trabalho, no entanto, será na primeira pessoa do plural com o objetivo de tornar mais explícito o *ato social de escrever*, nas palavras de Umberto Eco<sup>7</sup> e o meu desejo de compartilhá-lo com outros interessados em educação.

---

<sup>7</sup> ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*, p. 120.

## CAPÍTULO 1

### A ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA

*É, no entanto, mais salutar para o pensamento  
caminhar no estranho do que instalar-se no óbvio.*

Martin Heidegger

Vivemos um tempo histórico situado no olho do furacão que atinge a cultura ocidental: a mudança de paradigma da modernidade para a pós-modernidade, iniciada no século passado.<sup>8</sup>

O fim da era simbolizada pelo muro de Berlim, o onze de setembro e suas conseqüências belicosas e xenóforas, as pesquisas genéticas, a ampliação da rede mundial de comunicações são algumas das recentes marcas desse período, e as notícias sobre tais acontecimentos parecem cenas de uma grande produção cinematográfica de final imprevisível. Nas palavras de Adam Schaff, "[na História] estamos sempre em presença de processos, transformações, e (...) é extremamente difícil, senão impossível, prever antecipadamente não apenas os pormenores, mas ainda a orientação geral dos acontecimentos".<sup>9</sup>

Ainda que a História não tenha acabado, há muito ela constatou a impossibilidade de isolar fatos históricos ou buscar uma teoria ou um *meta-relato*, na expressão de Lyotard, que dê conta de explicar os acontecimentos.

Para Alfredo Veiga-Neto

(...) esses meta-relatos - a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito pela razão e pelo trabalho, o desenvolvimento da riqueza, a totalidade, um motor para a história, etc. - estão na base, às vezes pouco visíveis, do pensamento moderno. Em que pese as muitas tendências em que se desdobra o pensamento pós-moderno, uma das características desse novo estado da cultura é pensar o mundo sem recorrer a esses meta-relatos ou metanarrativas."<sup>10</sup>

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman denomina de *líquida* a sociedade moderna por sua incapacidade de manter a forma:

<sup>8</sup> Os exemplos sobre as mudanças pelas quais o mundo está passando foram retiradas do artigo "Sacristán e a utopia não mitificada" publicado pela autora no número 1 da *Pesquisa em Pós-Graduação*, série Educação, organizada por Martha Lucchesi, editora Leopoldianum, 2004.

<sup>9</sup> SCHAFF, Adam. *História e verdade*, p. 274.

<sup>10</sup> VEIGA-NETO, Alfredo. *Um debate (im)possível*.

Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades "auto-evidentes". É verdade que a vida moderna foi desde o início "desenraizadora" e "derretia os sólidos e profanava os sagrados", como os jovens Marx e Engels notaram. Mas, enquanto no passado isso se fazia para ser novamente "reenraizado", agora as coisas todas - empregos, relacionamentos, know-hows, etc. - tendem a permanecer em fluxo, voláteis, desreguladas, flexíveis." <sup>11</sup>

O computador e a Internet nos levam a perceber o mundo de um modo novo, diferente, como a invenção da máquina a vapor, no século XIX, forneceu "o modelo termodinâmico através do qual autores como Marx, Nietzsche ou Freud pensavam a história, o psiquismo ou a situação do filósofo". <sup>12</sup>

O mundo virtual, para os que possuem e trabalham com computadores, tornou-se parte integrante da realidade. Visitamos moradas ou sítios em endereços eletrônicos e falamos desses lugares *desterritorializados* com o mesmo discurso com que tratamos de imóveis com localização geográfica, porque estamos apenas começando a criar o vocabulário e a sintaxe para falar o *ciberespaço*, o espaço universal desprovido de totalidade.

Se, por um lado, os satélites possibilitam que os meios de comunicação façam-nos compartilhar o desjejum com cenas em tempo real do terror da morte de milhares de pessoas soterradas em Manhattan, eles são responsáveis, também, pela localização rápida e exata de um ponto qualquer buscado no planeta, um serviço inestimável para pilotos ou exploradores.

As comunicações eletrônicas e os aviões cada vez mais velozes fazem encurtar as distâncias de modo jamais visto antes na história da humanidade, modificando nossa representação do espaço.

---

<sup>11</sup>BAUMAN, Zygmunt. Caderno Mais!, *Folha de São Paulo*, 19/10/2003, p. 6.

<sup>12</sup>LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*, p. 15.

A indústria de relógios Swatch, na Suíça, criou a @ hora num relógio digital na Internet que fraciona um dia em mil tiques que podem ser acompanhados simultaneamente em qualquer lugar do mundo<sup>13</sup>. Se conseguir ampliar sua utilização, todo o planeta poderá compartilhar uma medida padrão de tempo que supera as diferenças devidas aos fusos horários, alterando fundamentalmente a noção de tempo.

A cultura que se desenvolveu a partir de Gutemberg, em torno do *homem leitor*, modelo que orientou o pensamento e a ação de todas as instituições escolares durante séculos, parece estar se transformando para atender ao modelo do *homem da cibercultura*. O sujeito de uma cultura em que o conhecimento não está mais limitado às academias, bibliotecas e centros especializados, mas acessível diretamente das fontes de saber, à disposição de todos os que tiverem acesso a elas.

Nos milhares de escolas brasileiras estudam alunos representantes dessa nova humanidade cibernética aos quais os bens culturais são acessíveis, e outros que ainda palmilham, conduzidos por seus professores, o percurso de um ideal de homem leitor. Como pensar a educação em termos tão desiguais? Nas palavras de Jones,

No lugar das verdades universais, seguindo Nietzsche e Heidegger, existe apenas a perspectiva, a linguagem e a cultura que habitamos e imaginativamente interrogamos e reinventamos.<sup>14</sup>

O sentido filosófico e metodológico de um trabalho como este não é só uma opção teórica, mas revela uma visão de mundo, o modo

---

<sup>13</sup> Revista Scientific American Brasil, Ano 1, nº 5, outubro de 2002, p. 52.

<sup>14</sup> JONES, David Martin, *Foucault e a possibilidade de uma pedagogia sem redenção*. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*, p. 122.

peculiar do autor pensar o conhecimento, a verdade e a relação entre sujeito e objeto.

A fenomenologia, com seu caráter de algo inconcluso, em permanente devir, apresenta-se para nós como o modo mais adequado de aproximação de um mundo de configuração extremamente complexa, por vezes caótico, em permanente movimento de transformação.

Como tudo que constitui o mundo, a fenomenologia também não pode ser inteiramente conhecida, mas captada em algumas dimensões e possibilidades. Seus postulados não trazem a segurança de um sistema fechado dentro do qual tudo pode ser explicado. Ao contrário, eles nos incitam a visar os fenômenos que se revelam a nós com um olhar especial: um olhar *natural* como o da criança que descobre o novo e, ao mesmo tempo, um olhar atento e interrogativo como o do caminhante de um campo minado.

(...) somente começando a entrar em contato com outros significados para homem, mundo, pensamento, ser, verdade, tempo, espaço, etc., para além daqueles que nos foram legados pela nossa tradição ocidental metafísica, é que podemos começar a entender a possibilidade de um jeito fenomenológico de compreender o mundo.<sup>15</sup>

Seu significado etimológico indica o estudo dos fenômenos, daquilo que se manifesta, tal como se apresentam a nós. Mais do que descrevê-los ou explicá-los através de suas causas, a fenomenologia se propõe a interrogá-los para compreendê-los em suas diferentes dimensões.

Para a fenomenologia, nossa consciência é sempre *consciência de algo*, ela se projeta intencionalmente em direção a um objeto no mundo. Não existe consciência sem o objeto para a qual ela está dirigida. Buscar

---

<sup>15</sup> CRITELLI, Dulce Mara. *Analítica do sentido*, p. 8.

compreender algo é, portanto, ter a *intenção* de desvelar, de ter acesso ao ser desse algo, de criar condições para o seu aparecimento.

Para isso, a abordagem de algo deve se fazer num movimento de *ir à coisa mesma*, isto é, dirigir a consciência para a percepção do objeto de modo intencionalmente despido dos conhecimentos anteriores sobre ele, para que seja possível perceber como ele nos é *dado* e, só então, passar a refletir sobre ele. *Ir às coisas mesmas* é vê-las com um certo modo de olhar que, quanto mais livre de pré-conceitos sobre *o que é* das coisas, mais deixará que elas nos surpreendam.

É preciso ir "às próprias coisas", descrevê-las corretamente e elaborar sobre essa descrição uma interpretação de seu *sentido*; é a única objetividade verdadeira.<sup>16</sup>

Mesmo sobre coisas já conhecidas, um olhar novo cria a expectativa interrogante de revelar novas facetas delas, até então não percebidas. A esse movimento de *ir às coisas mesmas*, os fenomenólogos denominam *redução eidética* ou *epoché*. Trata-se da suspensão temporária de tudo o que sabemos sobre algo, de todas as suas contingências, a fim de que possamos acolhê-lo como *fenômeno de existência*.

A interpretação prévia de algo, baseada em conhecimentos anteriores, tende a ocultar o fenômeno vivido *agora*. Respostas previamente elaboradas privam-nos da novidade da questão presente.

Ao realizarmos a *redução eidética*, no entanto, isso não ocorre, pois

A redução colocando fora de circuito a *doxa* natural (posição espontânea da existência do objeto) revela o objeto enquanto visado, ou fenômeno (...) e minha consciência aquilo para que existem coisas à nossa frente. (...) Reduzir é, no fundo,

---

<sup>16</sup> LYOTARD, Jean-François. *A fenomenologia*, p. 79.

transformar todo dado em algo que nos defronta, em fenômeno, revelar, assim, os caracteres essenciais do Eu: fundamento radical ou absoluto, fonte de toda significação ou força constituinte, liame de intencionalidade com o objeto.<sup>17</sup>

Ao invés de recebermos passivamente os estímulos e informações que nos chegam, a intencionalidade faz com tomemos consciência do que nos é dado, ao mesmo tempo em que nos é possível dar-lhes um sentido. Àquilo que nos instiga nós perguntamos "qual o seu significado", porque queremos compreendê-lo. E é no âmago da relação sujeito e objeto que se dá o conhecimento, pois é a própria relação que dá sentido aos dois pólos por ela unidos. O sujeito não cria a realidade, mas a realidade só tem existência como pólo de um sujeito que, *intencionalmente*, lhe dá abertura de desvelamento e lhe confere um sentido existencial.

Assim o mundo é negado como exterior e afirmado como "meio", o eu é negado como interioridade e afirmado como "existente".<sup>18</sup>

A verdade, para a fenomenologia, está no objeto do conhecimento desde que este não esteja separado do sujeito que o acolhe e lhe dá sentido. E ela só pode se dar no *mundo da vida*, onde as coisas aparecem como *si mesmas*, sem os revestimentos e as significações dadas pelas ciências.

Diferente do *mundo natural* de que tratam as ciências da natureza, o *mundo da vida* é o conjunto de tudo aquilo que existe e de que se pode ter consciência. Nele recebemos as coisas desprovidas do saber rigoroso das ciências, constituindo uma familiaridade, uma *cumplicidade primordial* com o objeto.

---

<sup>17</sup> LYOTARD, Jean-François. *A fenomenologia*, p. 32 e 33.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 58.



O mundo natural é um mundo fetichizado no qual o homem se abandona como existente natural e onde ele "objetiva" ingenuamente a significação dos objetos. A redução [fenomenológica] procura apagar essa alienação e o mundo primordial que descobre ao prolongar-se é o solo de experiências vividas sobre o qual se eleva a verdade do conhecimento teórico. A verdade da ciência não é mais fundada em Deus como em Descartes, nem nas condições *a priori* de possibilidade como em Kant, ela se funda sobre a vivência imediata de uma evidência pela qual o homem e o mundo se revelam concordes originariamente.<sup>19</sup>

As coisas não nos são dadas como *absolutas*, elas são como nós as percebemos. E nossa percepção é passível de sofrer alterações, novos esboços podem se desenhar, conforme as circunstâncias, o que não significa erro nem contradição, pois todos os retoques se fundem na unidade de uma percepção. A verdade é, portanto, um movimento realizado pelo sujeito ao conhecer o fenômeno que para ele se revela.

A pesquisa, para a fenomenologia, é o ato de dirigir-se àquilo que se quer compreender e criar condições para que ele se revele. Mais importante do que os instrumentos que serão utilizados na investigação é o modo de aproximação que o investigador fará daquilo que provoca sua atenção e interesse.

Para o olhar fenomenológico, nosso objeto de estudo, a escola, jamais mostrará *o que* ela é sem mostrar também *como* ela é para as pessoas que com ela estão envolvidas, pois o ser das coisas só se apresenta no mundo. O ser das coisas está no modo como elas aparecem para os sujeitos no mundo e só poderá tornar-se verdade e ser conhecido pelos homens que, co-existindo no mundo, acolhem-no e lhe dão sentido. Por isso, para procurarmos compreender como a escola é, perguntamos aos alunos

---

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 44.

que nela convivem como eles a vêem, pois a compreensão é própria das ciências humanas, do homem que tem a intenção de entender o comportamento de outros homens. Não se diz que uma pedra precisa ser *compreendida* pelo geólogo. A compreensão de que falamos refere-se a perceber a intenção que há na ação dos sujeitos.

Por mais afastados ou diferentes de mim que sejam esses sujeitos, considero, pelo fato de serem humanos, logo racionais, que o seu comportamento pode ser compreendido porque exprime uma intenção que me é acessível.<sup>20</sup>

Para a fenomenologia o homem é originalmente social. Sua existência se constitui na co-existência. A possibilidade de compreensão entre os homens se dá por compartilharem uma *rede única de conduta e um fluxo comum de intencionalidades*.<sup>21</sup>

Sobre essa rede de comunicação tecida pelos os homens no mundo voltaremos a falar no decorrer do trabalho.

Tudo o que se mostra, mostra-se ao *olhar compreensivo* de alguém capaz de percebê-lo. A este olhar Critelli chama *Logos* e nos explica:

Expressão que Heidegger retira do pensamento grego antigo, derivado do verbo *legein* e que quer dizer *recolher e expressar o que se mostra*. (...) O olhar (Logos) não é individual, exclusivo a um indivíduo. Ainda que seja o indivíduo concreto quem olha e vê, seu olhar é composto por todo o referencial das relações significativas do mundo em que habita.<sup>22</sup>

A possibilidade de conhecimento de algo, portanto, inscreve-se na própria existência humana. Por isso, dizemos que conhecer algo só é possível a partir de uma determinada perspectiva que nunca é exatamente a mesma para duas pessoas ou, até, para a mesma pessoa em circunstâncias

<sup>20</sup> DARTIGUES, André. *O que é fenomenologia*, p. 51.

<sup>21</sup> LYOTARD, Jean-François. *A fenomenologia*, p. 87.

<sup>22</sup> CRITELLI, Dulce Mara. *Analítica do sentido*, p. 57.

diferentes, embora essa experiência se dê dentro de um plexo de referências comum a todos.

Ora, se há várias perspectivas através das quais as coisas podem ser conhecidas, não existe uma verdade absoluta, válida universalmente.

Seguindo-se o fio desse pensamento, chega-se também à impossibilidade de separação do sujeito que conhece, do fenômeno que se revela e do contexto histórico-social em que ambos habitam, sendo este o *lócus* da existência do sujeito, do aparecimento do fenômeno e das relações significativas que poderão acontecer entre eles.

Nada e ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não pressuponha um espectador. Em outras palavras, nada do que é, à medida em que aparece, existe no singular. Tudo o que é é próprio para ser percebido por alguém. Não o homem, mas os homens é que habitam este planeta. A pluralidade é a lei da Terra.<sup>23</sup>

É sempre sob o prisma da existência que a fenomenologia trata da questão do conhecimento e da verdade, uma vez que postula que toda experiência humana é mediada pela interpretação, isto é, pelos significados que o homem atribui às pessoas, objetos e situações no mundo. Homem e mundo não existem separadamente. Os homens habitam o mundo e são por ele constituídos ao mesmo tempo em que só a eles é possível dar ao mundo o sentido de ser mundo. Como um rio do qual só poderá ser dito que é grande ou profundo se um homem interpretar desse modo o rio que a ele se revela.

---

<sup>23</sup> HEIDEGGER, apud CRITELLI, Dulce Mara. *Analítica do sentido*, p. 39.

Ao entrarmos em contato com o mundo da escola vivido pelos alunos estará aberto à nossa frente um vasto campo de perspectivas sobre a *verdade* da escola.

As coisas aparecem aos homens mostrando *o que são e como são*. Ao mostrar o que são e como são, as coisas mostram também *o que não são e como não são*, ou seja, desvela-se a face iluminada e, ao mesmo tempo, a face oculta das coisas. Mostrar-se é, também, ocultar-se.

Tudo o que se mostra não permanece aberto em seu desocultamento, nem unicamente mostra sua face desocultada apenas, mas, também, mostra o que de si mesmo está oculto. Se não fosse assim, jamais teríamos dúvidas a respeito do que são as coisas e não levaríamos milênios nos ocupando da mesma tentativa de esclarecimento.<sup>24</sup>

Esse mostrar-se e ocultar-se do fenômeno é ininterrupto. Só é possível paralisar esse movimento quando fazemos a representação de algo em nossa mente.

A árvore no campo é a sombra para alguém abrigar-se do sol, é matéria-prima para o madeireiro, é a safra do agricultor, é o desafio a ser vencido pela criança ou o suporte do seu balanço, é ameaça para quem está próximo numa tempestade de relâmpagos, enfim, uma árvore só pode ser *apenas* uma árvore se a retirarmos do mundo e a representarmos como idéia, porque é no mundo e com o mundo que as coisas são e têm a possibilidade de aparecer em suas múltiplas faces.

Ao longo deste trabalho, veremos como a mesma escola se mostra de modo diverso para cada um dos alunos entrevistados. Isso acontece porque é o homem em suas circunstâncias pessoais,

---

<sup>24</sup> CRITELLI, Dulce Mara. *Analítica do sentido*, p. 55.

familiares, sociais e históricas quem ilumina o fenômeno; porque tudo o que existe mostra-se para *um olhar*, a uma intenção da consciência. Se não houver o olhar e o mostrar-se não há fenômeno. E, ao mostrar-se, o fenômeno mostra também o olhar que o vê.

Para a fenomenologia o ser, assim, não está na coisa, mas na trama de significados que vão se articulando entre os homens, articulando os homens entre si e com a própria coisa.<sup>25</sup>

Ora, se as coisas não são em si mesmas, se o ser das coisas não está grudado nelas, como diz Critelli, elas podem aparecer de um modo novo, para um novo olhar. Porque o manifestar-se das coisas, o fenômeno, pode mudar simultaneamente as coisas e os homens. Essa circularidade é que indica o movimento e o sentido deste trabalho.

Convém ressaltarmos, aqui, o que já foi dito de outro modo: ao pesquisador é impossível manter-se neutro, pois numa perspectiva fenomenológica ele mesmo é elemento constituinte de sua pesquisa e condição de ela tornar-se realidade. Nas palavras de Critelli:

O interrogador faz parte do que ele *quer saber e do que ele pode ver*. Ele é elemento constituinte desse olhar em que tudo que é tem sua chance de aparecer, mesmo que como mera testemunha. O interrogador do real deve dispor a si mesmo como alguém a quem também deve voltar a sua interrogação. Esse mesmo real que ele quer conhecer só chega a ser, inclusive, pelo seu *olhar*.<sup>26</sup>

Conscientes de nossa participação no movimento de realização deste trabalho, optamos por introduzir, intencionalmente, sempre que couberem, considerações sobre nossa experiência pessoal enquanto profissional da educação e aluna da pós-graduação.

---

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 62.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 134.

Como o mundo em acelerada transformação que descreve e estuda, também a fenomenologia acolhe igualmente perspectivas contraditórias, ao modo da própria existência humana.

Vimos anteriormente que, ao mesmo tempo em que as coisas revelam o que são e como são, mostram aquilo que não são, o que está oculto. E o que aparece num momento para alguém pode ocultar-se para outro cujo olhar vê outra coisa. As noções de perspectiva e circularidade conforme adotadas pela fenomenologia nos revelam também o seu caráter ambivalente e ambíguo. Para esclarecê-lo, recorremos a Michelazzo e seus estudos sobre Heidegger:

Assim, aprendemos que a questão da ambigüidade do pensamento heideggeriano não é propriamente uma característica negativa no sentido de deficiência, imprecisão, incerteza, ou indecisão, "nem nasce de algum secreto amor ao crepuscular e nebuloso" (Stein), mas refere-se, antes, a um traço constitutivo do próprio modo de ser do homem. Há, entretanto, um outro dado mais sutil que aparece na palavra ambigüidade, como também na palavra ambivalência, a que é preciso atentar. Elas mostram que o "existir humano" oscila, pendular e constantemente, entre *duas* posições: o fato que "é" (ente) e o fato de que é sempre ultrapassagem do que "é" (ser). Um pensamento que queira apreender essa oscilação tem que necessariamente ser, tal como ela, *am-bí-guo* e *-bi-valente*.<sup>27</sup>

Se as realidades são múltiplas, mediadas sempre pela interpretação que damos aos fenômenos, se as coisas se ocultam ao mesmo tempo em que se revelam, se os significados supõem as perspectivas dos sujeitos, a este trabalho só cabe procurar expandir as possibilidades de significados da educação brasileira descrevendo e buscando compreender as diversas dimensões do fenômeno como ele se apresenta para os sujeitos nela envolvidos.

---

<sup>27</sup> MICHELAZZO, José Carlos. *Do um como princípio ao dois como unidade*, p. 82.

Faremos, durante o desenvolvimento desta dissertação, um paralelo entre as diversas visões da escola nascidas de diferentes perspectivas. É importante ressaltar que às diferenças não serão atribuídos juízos de valor. Buscaremos evitar apontar erros ou acertos, mas, sim, as diversas maneiras como os sujeitos interpretam as situações que vivem. Ou, os diversos modos de *sujeição* de que é capaz a educação.<sup>28</sup>

Dispor-se a ter um olhar fenomenológico e acompanhar o movimento pendular entre visões diferentes e contraditórias, entre o que aparece e se oculta, é fundamental para a compreensão do texto. Como é fundamental para o lançamento da flecha que a rigidez do arco e a flexibilidade da corda ocorram simultaneamente.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Sobre a educação como sujeição ver Deacon & Parker. In: SILVA, Tomaz Tadeu.

*O sujeito da educação* - estudos foucaultianos.

<sup>29</sup> MUCHAIL, Salma Tannus no prefácio de MICHELAZZO, José Carlos. *Do um como princípio ao dois como unidade* comenta a metáfora do arco, conforme descrita por Heidegger.

## 1.1 - A Linguagem

Ao longo da história da civilização, o homem tem sofrido um processo de *descentramento*, conforme a descrição de Brandão.<sup>30</sup> Primeiro Copérnico deslocou o homem do centro do Universo, depois Darwin deixou-o órfão de sua ascendência divina e a concepção de inconsciente de Freud retirou o ego do papel de centro e senhor do sujeito.

O Renascimento substituiu o culto a Deus pelo culto ao homem. Nossa época substituiu o culto ao homem por um sistema: a linguagem, segundo Kristeva,<sup>31</sup> fazendo-o, mais uma vez, perder sua ilusão de centro, dono de um discurso autônomo e original. Sabe-se, hoje, que a linguagem é uma herança histórica do grupo social, tão variável quanto as religiões, as crenças, os costumes, as artes. Trata-se, enfim, de uma função cultural adquirida e, como tal, representação de um tempo histórico e social.

A linguagem representa o mundo e constitui o sujeito: a língua que fala, a classe social a que pertence, os grupos que representa condicionam seus valores, suas atitudes e, portanto, seu discurso.

Uma das implicações da "virada linguística" é conceber o nosso conhecimento e compreensão do mundo social como necessariamente vinculado à própria forma como nomeamos esse mundo. Esse processo de nomeação não é o mero reflexo de uma realidade que existe lá fora; esse processo produz, constitui, forma a realidade. As categorias que usamos para definir e dividir o mundo social constituem verdadeiros sistemas que nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer certas coisas.<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. p. 56.

<sup>31</sup> KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. p. 14.

<sup>32</sup> SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*, p. 254.



Para Heidegger, a linguagem é a casa do ser<sup>33</sup> porque o ser só aparece na linguagem. Tudo o que se manifesta só se torna real através da linguagem. Nada pode existir se não puder ser nomeado, e o que existe é determinado pelo modo como é falado.

As palavras deste texto, por exemplo, só serão acolhidas no sentido aproximado que pretendemos lhes dar na medida de nossa capacidade de transmitir seus significados através da linguagem escrita. E ainda que assim seja, ao mostrar-se ao leitor, o texto poderá revelar-lhe outros sentidos que, ocultos para quem o escreveu, só ao leitor aparecem.

É também na linguagem que o *sentido de ser* é conservado pelos homens que, ao acolherem sua manifestação, tornam-se testemunhas de sua existência, e podem autenticá-lo em sua verdade. Aos homens cabe, também, pela linguagem, *guardar* o sentido daquilo que é. Sobre isso Critelli faz relações interessantes :

A linguagem é, então, a *conservação do aparecer* e a possibilidade de se cuidar dele. Todo relato mítico sobre a criação sempre associa, indissolúvelmente, o gesto criador à palavra: "No princípio foi o Verbo". Em seu nome, a coisa criada retém seu próprio significado. Tudo e todos são criados como algo, e com uma específica finalidade, "são para ...". O cuidado na escolha dos nomes das crianças carrega essa crença antiga de que o nome de alguém diz quem essa pessoa é ou poderá ser. Guimarães Rosa, em *Grande sertão: veredas*, confirma esta perspectiva, quando através de Riobaldo diz que "o que é para ser são as palavras". No nome está contido o que é, como é, para que é algo (ou alguém), no nome está dado o seu destinar-se.<sup>34</sup>

A linguagem acolhe o sujeito e o humaniza na medida em que o insere numa *humanidade comum*. Essa humanidade compartilhada é a possibilidade de uma compreensão prévia das coisas, uma possibilidade de

---

<sup>33</sup> HEIDEGGER, M. *Sobre o humanismo*. apud BEAINI, Thaís Curi. *À escuta do silêncio* - um estudo sobre a linguagem no pensamento de Heidegger, p.77.

<sup>34</sup> CRITELLI, Dulce Mara. *Analítica do sentido*, p. 75.

elas poderem ter sentido para os homens, sem a qual não haveria o que dizer delas. E cada homem, em suas relações com os outros homens vai, através da linguagem, guardando e conservando aquilo que aparece na *trama de significados* que com eles constrói.

Pelas palavras o significado salta das coisas e é comunicado aos homens, porque a linguagem "é o lugar onde o ser na medida em que 'é', 'dá-se".<sup>35</sup> Antes mesmo de pronunciar o nome das coisas a criança já apreendeu seus significados. Aprender a língua é aprender os significados das palavras e expressões e apreender os sentidos dos códigos lingüísticos de uma cultura ou comunidade. Ao nascermos, já o fazemos dentro de um contexto de tempo e espaço. A língua que aprendemos já é plena de significados, alguns que só fazem sentido para determinados segmentos sociais, como veremos no decorrer do trabalho.

As palavras carregam com elas a bagagem cultural que passamos a compartilhar, e sua presença ou lapso falam dos valores que devem orientar as condutas, revelam medos e preconceitos do grupo social.

A linguagem antecede nossa chegada ao mundo, constitui o mundo social em que nascemos. Nas palavras de Canello:

Jamais existiu um homem 'puro' ou 'inicial', de um lado, em oposição à realidade 'pura', do outro lado, para então lançar mão da linguagem e começar a interpretar a realidade. Linguagem não é uma ferramenta para interpretar a realidade a partir do nada. Sempre habitamos a linguagem, sempre estivemos num mundo já interpretado pelas palavras daqueles que nos antecederam nessa tarefa.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> BEAINI, Thaís Curi. *À escuta do silêncio* - um estudo sobre a linguagem no pensamento de Heidegger, p. 107.

<sup>36</sup> CANCELLO, Luiz Antonio Guimarães. *O fio das palavras* - um estudo de psicoterapia existencial, p. 82.

E a linguagem nos constitui como sujeitos. Primeiro, na família, seja através de nossa posição na constelação familiar (quem já não ouviu dizer sobre a criança *insegura por ser o primeiro filho* ou *mimada por ser a caçula?*), de nossa semelhança física ou de temperamento com algum parente mais velho criando, assim, a expectativa de um comportamento semelhante ao antecessor, ou de outras formas que as famílias têm de *moldar* seus filhos conforme seus modos de ser.

Também somos constituídos, através da linguagem, pelo grupo social ao qual pertencemos, do mesmo modo que o representamos através do vocabulário que utilizamos, da presença ou ausência de erros gramaticais, da entonação das frases, do sotaque, etc. A maneira como uma pessoa fala nos permite identificar sua origem ou grupo social, bem como somos freqüentemente identificados como pertencentes ao grupo de professores, ou profissionais de nível superior, por conta de um vocabulário rico, da pronúncia correta das palavras, da ausência de erros de concordância ou outros.

A autonomia do sujeito e de sua consciência cede lugar a um mundo social constituído em anterioridade e precedentemente àquele sujeito, na linguagem e pela linguagem.<sup>37</sup>

Apesar de sermos constituídos pela linguagem, nós também a constituímos. Cada existência humana, em sua inerente co-existência com os homens, interfere na composição das tramas de significados que compõem o mundo através de suas próprias ações e discursos.

Ao homem - e só a ele - as coisas se revelam em seu modo de ser e a ele é dada a possibilidade de falar sobre elas. Seu discurso fala do

---

<sup>37</sup> SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*, p. 248.

sentido que atribui às coisas (ou do que as coisas *lhe falam* se sua escuta for especial, como a dos poetas) e constrói, juntamente com os outros discursos, a teia de relações humanas que sustenta o mundo da existência.

A linguagem enunciada nos fala sobre o sujeito que emite o discurso e sobre o grupo social que ele representa. Ao homem - e só a ele - as coisas se revelam em seu modo de ser e a ele é dada a possibilidade de falar sobre elas. Seu discurso fala do sentido que atribui às coisas (ou do que as coisas *lhe falam* se sua escuta for especial, como a dos poetas ) e constrói, juntamente com os outros discursos, a teia de relações humanas que sustenta o mundo da existência.

A linguagem enunciada nos fala sobre o sujeito que emite o discurso e sobre o grupo social que ele representa.

O discurso é sempre revelação de um sentido do ser e do existir humano. O homem é um ser em situação e nela se compreende como alguém não está só no mundo, mas que é com os outros, partilhando com eles um ser em comum. O que é dito, a comunicação e a expressão, faz parte do discurso tornando a linguagem possível.<sup>38</sup>

Os discursos dos alunos do Ensino Médio da Baixada Santista sobre o papel da escola em sua vida permitiram uma aproximação de seu universo afetivo e cognitivo e o desvelar de alguns significados da rotina diária da freqüência às aulas.

Quando apelamos para suas respostas, buscamos o emergir dos inúmeros significados da escola e dos múltiplos sentidos de ser aluno.

A interrogação, ao ser posta, reafirma para mim a força da linguagem enquanto forma de expressar um discurso e, mais do que isso, a sua capacidade de conservar na cultura expressões mais sutis e apropriadas às circunstâncias humanas. Assim, a linguagem expressa a condição de

---

<sup>38</sup> BEAINI, Thaís Curi. *À escuta do silêncio* - um estudo sobre a linguagem no pensamento de Heidegger, p. 62.

imbricação homem-mundo, como se dando de forma autenticamente espacial. Em decorrência, reforça-se a pertinência da utilização das análises conceptual e proposicional na pesquisa qualitativa como recurso à compreensão da linguagem que expressa discursos.<sup>39</sup>

Com a *escuta* atenta e silenciosa de suas palavras, buscamos a representação que eles têm da escola e da educação. Dialogando com eles e com os autores, elaboramos nosso próprio discurso.

Cada um de nós, humanos, pela linguagem, damos realidade àquilo cujo apelo nos afeta e motiva à ação.

---

<sup>39</sup> ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. *Interrogações, horizontes, compreensões*. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. *Pesquisa qualitativa em educação*. p.184.

## 1.2 - O Movimento de Realização

A educação, enquanto fenômeno, só pode mostrar-se, tornar-se realidade, através dos sujeitos que nela *con-vivem*. E é este *movimento de realização do real*, esse mostrar-se da educação através dos sujeitos envolvidos - os alunos entrevistados, a própria autora e os sujeitos trazidos por ela ao texto - que nos propomos neste trabalho.

O movimento de realização do real, segundo Critelli, dá-se em cinco etapas que ocorrem de modo simultâneo: o *desvelamento*, a *revelação*, o *testemunho*, a *veracização* e a *autenticação*.

Para efeito de discorrermos sobre essas condições de algo tornar-se real, de chegar à existência, as etapas serão descritas linearmente ao mesmo tempo em que usaremos o presente trabalho para demonstrar esse movimento: como um conhecimento sobre educação pode se realizar a partir dos discursos de alguns alunos sobre o papel da escola e das reflexões de uma educadora sobre tais discursos.

O **desvelamento** é o momento em que o fenômeno é *desocultado*, tirado por alguém do seu *ocultamento*, trazido à luz.

A maioria de nós, professores, vive no meio de alunos a maior parte do nosso tempo de trabalho. Conversamos com eles, ouvimos as suas vozes por horas, diariamente. Mas, se não estamos atentos ou interessados, se não lhes damos importância ou os rejeitamos, enfim, se não temos a abertura ou a intenção de ouvi-los, suas palavras não nos dizem coisa alguma, estão ocultas para nós. Pertencem ao reino do nada.

Tudo o que há, enquanto não é desvelado, pertence ao reino do *nada*, do oculto. Esse reino do nada, ou do oculto, é apenas o *modo* ou a *condição* de ser de tudo o que há, mas ainda não recebeu nenhuma *iluminação*, não se trouxe à luz.<sup>40</sup>

No entanto, quando intencionalmente fazemos a eles uma pergunta e criamos as condições para que seja respondida sem pressão ou expectativa prévia, como fizemos neste trabalho, trazemos à luz suas palavras, sua opinião. Desvelamos parcialmente sua existência, no sentido em que, naquele momento, nosso interesse não passa por seu nome, tipo físico, traços de temperamento ou seu desempenho escolar. Tudo isso e muito mais sobre o sujeito permanece oculto para nós. Apenas uma face se revelou: aquela em que ele emite sua opinião sobre o papel da escola. Para conservá-la, usamos a linguagem escrita como possibilidade de revelação, como forma de expressão do que estava oculto e para preservar o *desvelamento*.

A **revelação** ocorre quando algo *desocultado* é acolhido e expresso através de uma linguagem. Tudo o que é descoberto só pode estar acessível através de algum tipo de linguagem, pois "para o homem, aquilo de que não se fala simplesmente não existe".<sup>41</sup> Apenas a linguagem é capaz de revelar e conservar o que estava oculto e foi trazido à luz.

As opiniões dos alunos sobre o papel da escola em sua vida, muitas vezes entremeadas de conteúdos emocionais, só foram conservadas e cuidadosamente estudadas e analisadas porque foram registradas pela palavra escrita. "A palavra acolhe, guarda, conserva e expõe o ser. Fora das palavras

---

<sup>40</sup> CRITELLI, Dulce Mara. *Analítica do sentido*, p. 70.

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 74.

as coisas podem até mesmo estarem por aí, mas não são *o que são e como são*".<sup>42</sup>

A linguagem possibilita também - e isso é fundamental - que aquilo que foi conservado possa ser comunicado. Sem a comunicação, a própria conservação do que veio à luz se perde, e o que foi revelado voltará ao *ocultamento*. É a comunicação entre os homens que dá sentido à pluralidade da Terra de que nos fala Heidegger. Para que a comunicação se efetue, no entanto, é necessário que haja um interlocutor, uma testemunha do que se revela através da linguagem.

Para se consolidar, aquilo que foi revelado tem que ser visto e ouvido pelos outros, tem que ter **testemunho**. É a presença do outros que confere a algo o atributo de verdade, através de seu testemunho. A co-existência, a presença dos outros, é, portanto, condição de possibilidade de algo tornar-se real.

Sem testemunho, o desvelado e o desvelamento, o revelado e a revelação esvanecem-se, dissolvem-se. É como se nunca tivessem aparecido. Sem o testemunho não há manifestação.<sup>43</sup>

A co-existência é mais do que homens existindo juntos, pois a existência do outro integra a existência de cada um como constituinte, uma vez que nada nem ninguém adquire realidade sem os outros.

A pesquisa realizada criou as condições para o aparecimento das idéias dos alunos sobre a escola. Estas foram reveladas pela palavra escrita e consolidadas pelo testemunho da entrevistadora. E isso só foi possível porque ela mesma estava sendo testemunhada por eles como a

---

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 76.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 78.



profissional interessada em suas respostas. Ela mesma estava tendo sua identidade conferida pelos alunos na dinâmica da co-existência como condição da própria existência.

E o tema que unia a todos e mediava os papéis de entrevistados e entrevistadora, alunos e professores, era a educação, parte integrante da trama significativa comum sobre a qual discorreremos mais detalhadamente adiante.

Vir ao mundo significa poder partilhar, com os outros, o seu modo de ser. Por isso, o principal atributo do mundo é o fato de ele ser comum a nós, uma vez que este mundo a que nos referimos não é a natureza, mas uma rede de relações significativas.<sup>44</sup>

Aquilo que apareceu no mundo pelo testemunho, num movimento de realização, anseia pela **veracização**, quer tornar-se verdadeiro.

Como dissemos no início do capítulo, as coisas não são verdadeiras em si mesmas, não existe uma verdade absoluta, universal, que possa ser alcançada igualmente por todos ou uma verdade *em si*, que prescindia dos homens.

Tudo o que existe torna-se verdadeiro segundo um critério referendado por alguém de fora da coisa, isto é, algo só é verdadeiro quando tem *relevância pública*, quando os homens, por consenso, conferem-lhe grandeza e honra. Nas ciências temos, por exemplo, as unidades de medida e a localização dos eixos geográficos da Terra, que são aceitos como verdadeiros por consenso entre as nações. No âmbito das emoções, alguém aceita mais facilmente como verdadeiro o que sente se seus sinais forem

---

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 83.

confirmados pelo testemunho de outros como um sentimento nobre como o amor, por exemplo. Um sentimento menos nobre como a inveja dificilmente é assumido como verdadeiro pelo sujeito que o experimenta.

Àquilo a que não atribui grandeza ou honra a sociedade trata como se fosse irrelevante, sem espaço na esfera pública, coisas que deveriam ser deixadas à margem da vida coletiva, ocultas, *desrealizadas*, como a miséria ou a loucura, por exemplo. Mas também inclui no universo das coisas relevantes aquelas que têm valor negativo, como a corrupção, a violência, enfim, coisas que estão em relevo, que estão à tona, em determinadas populações.

*A relevância pública* depende do que podemos chamar de *opinião pública*, do *comum senso*, do *consenso* de uma população a respeito de algo, mas que tenha nessa população criado raízes, isto é, depende do *senso comum*.<sup>45</sup>

A etapa da veracização é muito importante para este trabalho, pois a relevância pública pertence ao mundo das articulações de poder da sociedade. Nas palavras de Foucault:

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (...). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.<sup>46</sup>

O poder a que se refere Foucault, como veremos adiante, não se localiza apenas nas esferas do governo, mas está presente como

---

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 87

<sup>46</sup> FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*, p. 12.

movimento, como jogo, em todos os grupos que compõem a sociedade. Suas formas podem ser percebidas pelo *jogo de convencimento*, nas palavras de Critelli, através do qual pessoas ou grupos tentam convencer os outros da preponderância daquilo que por eles se desvela, revela e é testemunhado.

Esta dissertação é um bom exemplo do que expomos. Criamos as condições de aparecimento do discurso dos alunos ao interrogá-los, fomos sua testemunha e, mais do que isso, consideramos suas palavras relevantes o bastante a ponto de servirem de núcleo do trabalho.

A veracização do discurso dos alunos, mais do que uma opção instrumental, indica um *sentido de ser* entendido aqui como a direção que algo deve seguir. Se lhe for concedido o *status* de relevância pública, este trabalho vai ampliar suas vozes para além das salas de aula em que suas palavras vieram à luz.

Quando algo se torna relevante e é publicamente veracizado pode chegar à **autenticação** se a vivência afetiva e singular de um sujeito efetivar sua veracidade.

A plena realização de algo é ser autenticado como conhecido e isso só é possível ser feito por cada homem em particular. Somente a experiência individual pode dar consistência às coisas que existem no mundo e possibilitar sua apropriação pelo sujeito. Só podemos conhecer algo que passa significativamente pela nossa experiência pessoal. Daí os objetivos deste trabalho de fornecer o clima e as pistas para uma nova aproximação, uma outra perspectiva do fenômeno da educação, tarefa que só será possível de ser realizada pelo leitor individualmente, conforme o sentido que atribuir

ao que lê. O conhecimento é coletivo e co-existencial no testemunho e na veracização, mas absolutamente individual em sua autenticação.

Superando o conceito metafísico de verdade, em que as coisas tornam-se tão mais verdadeiras quanto menos interferência tiver do sujeito que conhece, na fenomenologia a verdade só existe em relação ao indivíduo.

A fenomenologia, quando supera a ilusão de que o universal existe por si e vê que ele só se torna real quando empunhado, vivenciado pelo indivíduo, segundo Arendt, deixa de ser simplesmente fenomenologia para desdobrar-se como filosofia da existência.<sup>47</sup>

Todos esses elementos de realização ocorrem de modo simultâneo e, ao tempo que vão tornando reais as expressões dos alunos, fazem com que esta dissertação também se torne realidade, numa inesgotável circularidade em que

... vai se construindo a História humana, em que vão permanecendo, registrados, os sentidos que ser vai fazendo. Vão permanecendo, mesmo que como meras referências de sentidos já sidos ou projetados, possíveis.<sup>48</sup>

Os discursos dos jovens estudantes apresentados nos próximos capítulos constituem o núcleo deste trabalho, ponto de partida imaginário do aparecimento da *trama* das relações humanas que cada um de nós individual e coletivamente vai tecendo com sua história na história do mundo. E é a partir dessa trama que tudo o que é real pode aparecer, pois é nela que cada um de nós permite que se desvele, revele, testemunhe, veracize e autentique aquilo que aparece.

---

<sup>47</sup> CRITELLI, Dulce Mara. *Analítica do sentido*, p.92.

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 132.

## Capítulo 2

### A PESQUISA

*Para nós, hoje, a grandeza do que se deve pensar é grande demais. Talvez o que possamos fazer seja nos empenhar em construir pontões estreitos e curtos para uma passagem.*

Martin Heidegger

## 2.1 - Metodologia

Esta primeira parte da pesquisa foi realizada em 2000, para a elaboração de um trabalho para a disciplina Educação e Linguagem, deste programa de pós-graduação intitulado: *Influência do Contexto Social no Discurso de Jovens do Ensino Médio das Escolas Públicas e Particular na Baixada Santista*.

Foram entrevistados por escrito 216 alunos do Ensino Médio de três escolas de Santos e Praia Grande: uma particular, uma da rede estadual e uma da rede municipal de ensino. A questão proposta pela pesquisa foi uma única pergunta aberta: "Na sua opinião, qual o papel da escola na vida dos jovens?". A participação era voluntária, os alunos não precisavam se identificar, apenas registrar o nome do colégio, a série, sua idade e sexo. Os jovens tiveram todo o tempo e o espaço no papel que desejassem para escrever suas respostas.

Para despertar a curiosidade pelo trabalho e estimular os alunos a refletirem sobre as respostas, a pesquisadora lançou mão da estratégia de provocar um certo desequilíbrio inicial, apresentando no formulário da entrevista, antes da pergunta, alguns versos de uma música dos Racionais MC's.<sup>49</sup>

(...) Lembro que um dia o Guina me falou  
Que não sabia bem o que era amor  
Falava que quando era criança  
Uma mistura de ódio, frustração e dor

---

<sup>49</sup> Eu tô ouvindo alguém me chamar. Mano Brown, Racionais MC's. *Sobrevivendo no Inferno*. Cosa Nostra, 1998. Os Racionais MC's são um grupo de *rap* da periferia de São Paulo que canta crônicas musicais duras e agressivas, em que descrevem a rotina e a tragédia do cotidiano, a difícil vida de quem é negro e pobre. Suas composições têm letras quilométricas que denunciam o racismo e o sistema econômico brasileiro injusto e opressor. Eles se recusam a aparecer nas grandes emissoras de TV e não gostam de dar entrevistas. Apesar do sucesso, continuam morando na periferia e promovem ações comunitárias para tirar os meninos da rua, do crime e das drogas. Participam de shows filantrópicos em ajuda aos doentes de Aids, Campanhas contra a Fome, Campanhas do Agasalho, etc. Já realizaram espetáculos com mais de 10 mil pessoas.

De como era humilhante ir para a escola  
 Usando a roupa dada de esmola (...)  
 Prestou vestibular no assalto do ônibus  
 Numa agência bancária se formou ladrão  
 Não se sente mais inferior  
 Aí, neguinho, agora eu tenho o meu valor  
 (...) Pela janela da classe eu olhava lá fora  
 A rua me atraía mais do que a escola.

A opção metodológica para a realização da pesquisa, na ocasião, foi o da *indução analítica* para pesquisa qualitativa, segundo a classificação de Bogdan e Biklen. O método é adequado para se coletar dados com diversos sujeitos em locais diferentes na busca de respostas para uma questão específica. A partir da análise das respostas é possível fazer inferências e "desenvolver um modelo descritivo que englobe todas as instâncias do fenômeno".<sup>50</sup>

A pesquisa teve seus resultados submetidos a um tratamento estatístico com o objetivo de organizar os dados, indicar a frequência com que aparecem determinadas expressões em seus discursos e documentar a análise qualitativa posteriormente elaborada.

A partir das palavras dos alunos sobre o papel da escola, foram feitas interpretações, análises, estabelecidas relações com outros saberes, e propostos alguns tópicos de investigação. Como um grande diálogo entre os alunos, escritores e leitores, mediado pela autora, este trabalho, mais do que propor soluções ou testar hipóteses, registrar fatos ou buscar causas, pretende ampliar a compreensão e levar à reflexão sobre o fenômeno da educação nacional tal como ela se apresenta a nós, no presente.

Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes.<sup>51</sup>

<sup>50</sup> BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*, p. 99.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 50.

## 2.2 - O universo da pesquisa e as escolas pesquisadas

Segundo o Censo 2000 do Ministério da Educação<sup>52</sup>, o Brasil tem, hoje, mais de oito milhões e meio de alunos cursando o Ensino Médio, com a seguinte distribuição:

<b>87% na escola pública</b>	<b>13% na escola particular</b>
------------------------------	---------------------------------

A distribuição na Baixada Santista:

Nº de Alunos	Escola Estadual	Escola Federal	Escola Municipal	Escola Particular	TOTAL
<b>Bertioga</b>	<b>1 279</b>	-	-	<b>219 (14%)</b>	<b>1 498</b>
<b>Cubatão</b>	<b>4 664</b>	<b>337</b>	<b>28</b>	<b>314 (6%)</b>	<b>5 343</b>
<b>Guarujá</b>	<b>11 325</b>	-	<b>385</b>	<b>1 280 (10%)</b>	<b>12 990</b>
<b>P. Grande</b>	<b>9 397</b>	-	-	<b>875 (8,5%)</b>	<b>10 272</b>
<b>Santos</b>	<b>15 519</b>	-	-	<b>5 700 (27%)</b>	<b>21 219</b>
<b>S. Vicente</b>	<b>14 063</b>	-	-	<b>1 589 (10%)</b>	<b>15 652</b>

As escolas pesquisadas:

ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA MUNICIPAL	ESCOLA ESTADUAL	TOTAL
<b>72 alunos</b>	<b>78 alunos</b>	<b>66 alunos</b>	<b>216 alunos</b>

**Escola particular** - a escola escolhida caracteriza-se, segundo a legislação, como uma "instituição privada de ensino, particular em sentido estrito, instituída e mantida por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado"<sup>53</sup> e que não é comunitária, confessional ou filantrópica. Localizada em bairro economicamente valorizado, próximo à praia, em Santos, faz parte do

<sup>52</sup> www.mec.gov.br, 10/01/2002.

<sup>53</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20/12/1996, Artigo 20, inciso I.



*franchise* de um grande sistema de ensino que lhe concede a *marca* e distribui todo material pedagógico apostilado e em CD Roms. O valor da mensalidade gira em torno de R\$700,00. Todas as salas de aulas são climatizadas e cada uma delas dispõe de um computador, um aparelho de TV e um de vídeo, para uso dos professores. Os alunos entrevistados freqüentavam a 1ª e 2ª séries do Ensino Médio no período matutino. Pertencem à classe média e média alta e residem em bairros próximos à escola. Os que residem em bairros mais distantes são, freqüentemente, conduzidos ao colégio nos carros de seus pais.

**Escola Municipal** - mantida pela Prefeitura de Santos, localiza-se em bairro central e comercial, com poucas e simples moradias familiares. Os entrevistados - 2 homens e 72 mulheres - eram concluintes do curso de nível médio para formação de professores, o chamado curso de Magistério. O curso de Magistério da Prefeitura de Santos foi criado há cerca de 15 anos, durante a gestão da prefeita Telma de Souza, do Partido dos Trabalhadores, com a finalidade de habilitar profissionais para a rede municipal de ensino. Os professores do curso foram selecionados através de rigoroso exame composto por prova escrita, entrevista pessoal e projeto de trabalho educacional afinado com os princípios socialistas do governo. A atual administração municipal encerrou o curso em 2001 e reabriu-o em 2004.

**Escola estadual** - mantida pelo poder público estadual que tem o dever, segundo a legislação, de "assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio"<sup>54</sup>. Localiza-se na cidade de Praia Grande, num

---

<sup>54</sup> *Ibidem*, Artigo 10, inciso VI.

bairro central de classe média. Os entrevistados eram alunos da 1ª e 2ª séries do curso noturno. Nesse horário, os matriculados são, regra geral, jovens mais pobres, vindos de bairros distantes ou da periferia. Segundo o Censo Escolar do MEC, nos cursos médios do período noturno, na rede estadual, matriculam-se alunos mais velhos e que trabalham durante o dia. O número de aulas é menor e a presença de professores não habilitados é maior.<sup>55</sup> O edifício que abriga a escola pesquisada precisa de manutenção e reformas, as salas de aulas têm mobiliário simples, apenas dispendo de carteiras e cadeiras, algumas delas quebradas, e a mesa do professor.

---

<sup>55</sup> [www.estadao.com.br/agestado/noticias.htm](http://www.estadao.com.br/agestado/noticias.htm) de 03/06/2002.

### 2.3 - A idade dos entrevistados

<b>Idades</b>	<b>Escola Particular</b>	<b>Escola Municipal</b>	<b>Escola Estadual</b>	<b>T O T A L</b>
<b>14 anos</b>	<b>26,4%</b>	<b>-</b>	<b>03,0%</b>	<b>09,7%</b>
<b>15 anos</b>	<b>47,2%</b>	<b>-</b>	<b>36,4%</b>	<b>26,8%</b>
<b>16 anos</b>	<b>26,4%</b>	<b>-</b>	<b>24,2%</b>	<b>16,2%</b>
<b>17 anos</b>	<b>-</b>	<b>16,7%</b>	<b>10,6%</b>	<b>09,2%</b>
<b>18 anos</b>	<b>-</b>	<b>64,1%</b>	<b>10,6%</b>	<b>26,4%</b>
<b>19 anos</b>	<b>-</b>	<b>10,2%</b>	<b>06,1%</b>	<b>05,5%</b>
<b>20 anos</b>	<b>-</b>	<b>02,6%</b>	<b>06,1%</b>	<b>02,8%</b>
<b>21 anos</b>	<b>-</b>	<b>02,6%</b>	<b>03,0%</b>	<b>01,9%</b>
<b>+ 21 anos</b>	<b>-</b>	<b>03,9%</b>	<b>-</b>	<b>01,4%</b>

O quadro demonstrativo da distribuição da idade dos alunos pesquisados confirma o que o Censo do MEC 2002<sup>56</sup> veio a revelar: 51,4% dos jovens matriculados no Ensino Médio têm mais de 17 anos.

Os alunos da escola particular entram e saem do Ensino Médio dentro da faixa etária adequada. Situações de retenção, evasão escolar, classes heterogêneas em função das diferenças de idade não são dificuldades encontradas no sistema particular de ensino do país.

As escolas públicas, responsáveis pelas matrículas de 87% da população do Ensino Médio, apresentam uma realidade diferente. Nelas os alunos chegam com mais idade, conseqüência de dificuldade de vagas nas séries iniciais, de retenções ou interrupções da escolaridade no Ensino Fundamental. Também demoram mais tempo para alcançar o fim do curso, em virtude de retenções e paralisações durante a escolaridade. Além disso, pessoas que resolvem estudar com mais idade, são, regra geral, alunos da escola pública. Alunos com idades diferentes na mesma turma tendem a ter

<sup>56</sup> <http://www.mec.gov.br>, 03/06/2003.

diferentes dificuldades e interesses, o que pode levar à maioria das queixas dos colegas relatadas por alguns dos entrevistados.

Dados do Censo IBGE 2001/2<sup>57</sup> indicam que a repetência no Brasil alcança 10% no Ensino Fundamental e 9,5% no Ensino Médio. O Censo registra, também, o atraso escolar do estudante brasileiro: mais de um quinto deles (21,5%), na faixa etária de 15 a 17 anos, quando já deveriam estar cursando o Ensino Médio, estão ainda matriculados no Ensino Fundamental. No Censo de 2000 esse atraso chegava a 52,6%, o maior índice dentro do sub-contidente americano. Ao analisarmos o quadro demonstrativo das idades dos alunos das três escolas da Baixada Santista, podemos confirmar os dados do censo nacional: 34% deles estão fora da série adequada para sua faixa etária.

O IDJ - Índice de Desenvolvimento Juvenil - lançado pela Unesco pela primeira vez no Brasil, entre todos os países do mundo, para medir a qualidade de vida dos jovens de 15 a 24 anos, indica que de cada cem deles, apenas 48 freqüentam a escola e somente 29 estão na série adequada à idade.<sup>58</sup>

Os dados oficiais do MEC<sup>59</sup> revelam, também, que a maioria dos alunos que conclui o Ensino Médio estudou no período noturno (54,6%). Nesse período, quase a metade dos alunos (48%) tem mais de 20 anos. É no noturno, também, que ocorre o maior índice de evasão escolar (70%) e mais reprovações (52%). Esses indicadores estão diretamente relacionados ao

---

<sup>57</sup> <http://www.ibge.org.br>, 03/06/2003.

<sup>58</sup> MEC - Assessoria de Comunicação Social. *Unesco divulga índice de Desenvolvimento Juvenil no Brasil*. [www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasDiaImp.asp?id=5320](http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasDiaImp.asp?id=5320), 21/03/2004.

<sup>59</sup> [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)., 03/06/2003.

perfil do estudante do curso noturno: ele é, regra geral, mais velho e trabalha - ou procura trabalho - durante o dia para seu sustento e da família.

## 2.4 - Categorização dos resultados

A primeira leitura das respostas dos alunos foi uma *leitura flutuante*, na expressão de Bardin, um contato com o texto de forma aberta, o mais possível livre de hipóteses, de modo a nos deixar "invadir por impressões e orientações".<sup>60</sup>

A seguir foram feitas leituras com vistas a uma certa organização e sistematização das respostas. As palavras-chave com que os alunos formulavam as características relevantes da escola foram sendo assinaladas e recolhidas conforme apareciam no discurso de cada aluno. É importante ressaltar que não fizemos seleção de respostas nem deixamos de fora nenhuma delas.

Os formulários foram separados em três grupos - um de cada escola - e numerados. A primeira ficha utilizada assinalava as palavras-chave e expressões principais que cada aluno utilizou, tais como: *educar, formar, conscientizar, informar, alfabetizar, alicerce, base, transformar, refletir, vida, futuro, trabalho, amigos, sair da rua, convivência, auto-estima*, e outras, buscando os elementos significativos que pudessem apontar para a elaboração de uma síntese de alguns sentidos comuns.

A seguir, as palavras e expressões foram agrupadas em seis categorias, conforme revelassem um significado semelhante do papel da escola. A ficha passou a ter, então, seis colunas para cada aluno.<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*, p. 96.

<sup>61</sup> A passagem do Inventário dos elementos para sua Classificação foi realizada segundo descrita por BARDIN em *Análise de conteúdo*, p. 65-69.

**Categoria 1** - respostas que indicaram aspectos mais abstratos ou idealizados do papel da escola, que dificilmente podem ser avaliados ou medidos. As palavras e expressões utilizadas foram: *educar, ensinar valores, formar o cidadão, conscientizar, transformar.*

Sub-categoria 1 - destaque para o uso das palavras *cidadão* e *cidadania*.

**Categoria 2** - respostas que indicaram os aspectos mais concretos da função da escola, descrevendo objetivos passíveis de serem avaliados e medidos tais como: *ensinar, informar, desenvolver o raciocínio, passar no vestibular.*

Sub-categoria 2 - destaque para o uso das expressões *passar no vestibular* e *boa faculdade*.

**Categoria 3** - respostas que enfocaram os aspectos pragmáticos da função da escola, que fazem referência à *habilitação para o trabalho, preparação para a vida, perspectiva de um futuro melhor.*

**Categoria 4** - respostas que enfocaram os aspectos sociais ou afetivos da escola, vista como um espaço de valorização do sujeito, desenvolvimento de sua auto-estima, lugar de se conhecer pessoas e fazer amigos.

**Categoria 5** - respostas que se referem à escola como porto seguro, refúgio das drogas e dos perigos da rua.

**Categoria 6** - respostas em que aparecem queixas ou expressões de lamento.

Sub-categoria 1 - queixas da escola ou do sistema de ensino.

Sub-categoria 2 - queixas dos colegas.

Uma mesma resposta pode ter sido incluída em duas ou mais categorias, conforme o aluno tenha feito uso de códigos de duas ou mais delas.

No próximo capítulo, fazemos a análise qualitativa das respostas dos alunos<sup>62</sup> na perspectiva fenomenológica da *compreensão* como capacidade do homem de desvelar os significados do mundo que, ao mesmo tempo, habita e constrói.

Nas abordagens qualitativas, o termo "pesquisa" ganha novo significado passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única ou aprioristicamente com princípios, leis ou generalizações mas voltando o olhar à qualidade, a elementos que sejam significativos ao observador-investigador.<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> As respostas dos alunos serão citadas em suas formas originais, sem correções. Apenas foram suprimidos os parágrafos que usaram na versão original.

<sup>63</sup> GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Educação, matemática, paradigmas, prova rigorosa e formação do professor. In *Fenomenologia, uma visão abrangente da educação*, p. 112.



### Capítulo 3

## AS RESPOSTAS DOS ALUNOS

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito e o lance a outro;  
de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo entre todos os galos (...)*

João Cabral de Melo Neto

### 3.1 - Aspectos abstratos ou ideais da escola

**Categoria 1** - respostas que indicaram aspectos mais abstratos ou idealizados do papel da escola que dificilmente podem ser avaliados ou medidos, com a utilização de palavras e expressões como *educar, ensinar valores, formar o cidadão, conscientizar, transformar*.

Sub-categoria 1 - destaque para o uso das palavras *cidadão* e *cidadania*.

Expressões mais usadas	Escola Particular	Escola Municipal	Escola Estadual
Educar Ensinar valores Formar Conscientizar Transformar Segundo lar	<b>45,8%</b>	<b>69,2%</b>	<b>25,7%</b>
<b>cidadão/cidadania</b>	<b>13,8%</b>	<b>34,6%</b>	<b>01,5%</b>

Cerca de metade de todos os jovens entrevistados refere-se ao papel da escola em sua vida utilizando palavras e expressões abstratas, de difícil aferição quanto aos resultados, à semelhança do que é proposto pelo inciso III do Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sobre a finalidade do Ensino Médio:

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

A lei e os alunos repetem um princípio humanista precioso na modernidade: o de que os homens são dotados de uma essência naturalmente boa que se potencializa graças à educação. Sucessivas gerações de pais - e nós mesmos - têm indicado o caminho da escola para

seus filhos como o mais adequado para completar sua educação e possibilitar-lhe uma condição de vida mais digna e plena.

Alunos das três escolas demonstram ter assimilado a idéia de escola como esse valor emancipador.

O principal papel da escola é a educação dos jovens, mas ela também nos ajuda nas nossas decisões e faz com que nós nos conscientizemos de alguns assuntos, fatos entre outras coisas da sociedade. Ela também inicia o nosso preparo para encarar o mundo de cabeça erguida.

(14 anos, aluna da escola particular)

O papel é ensinar e educar os alunos para que eles sejam inteligente e educado e para crescer com sabedoria e inteligência.

(14 anos, aluna da escola estadual)

E a grande orientação feita aos jovens dadas a cada ano, ela é a grande parceira para construir uma sabedoria ampla durante a carreira do cidadão.

(15 anos, aluno da escola estadual)

O mote tradicional *estudar para ser alguém na vida* é uma das narrativas inquestionáveis da educação moderna e ainda ecoa em nossos discursos e nos dos jovens. Uma das alunas usa a expressão entre aspas, como se faz ao citar as palavras de outro, indicando, quem sabe, uma expressão ouvida repetidamente por seus pais ou professores:

Essencial, é através dela principalmente que temos a base e o conhecimento mais do que suficiente para que possamos prestar um vestibular desejado e entrar em uma ótima faculdade, para que além de realizar um sonho, ter a chance de "ser alguém na vida".

(15 anos, aluna da escola particular)

Esta outra, referindo-se ao mesmo tema, cobra da escola - e do Estado - a responsabilidade pelo aproveitamento dos alunos:

Bom na minha opinião estudar é fundamental na vida de um jovem em hoje em dia, para poder ser alguém na vida. A escola tem que fazer de tudo para os jovens ser um bom aluno.

(15 anos, aluna da escola estadual)

Esta, ao contrário, acha que ao Estado só cabe oferecer número suficiente de vagas. Aproveitar o que a escola oferece é responsabilidade dos alunos:

O papel da escola na vida dos jovens, é prepara-los, para ser alguém no futuro tornando uma pessoa que tenha chance na vida no campo de trabalho. Ela mostra também a ética, cidadania, solidariedade, mas pena que muitos não pensam, ou não tem consciência, ou até não tenham oportunidade de conseguir uma vaga em uma unidade escolar.

(18 anos, aluna da escola municipal)

Alunos de três redes consideram que a escola tem papel importante na formação do caráter:

Muito importante pois é na escola que se forma o caráter do ser humano.

(16 anos, aluno da escola estadual)

A escola dá educação e estudo para os jovens. É através dela que a pessoa adquire cultura, e se torna uma pessoa de caráter, sendo esse caráter bom ou ruim.

(15 anos, aluno da escola particular)

Mostrar para eles o quanto são importantes e aprenderem a se valorizar no meio onde vivem. Formar um cidadão de caráter que saiba defender seus direitos de acordo com sua própria opinião(...)

(18 anos, aluna da escola municipal)

Os menos favorecidos, representados nesta pesquisa pelo curso noturno da escola estadual, referem-se em menor número a esta visão ideal da escola, que teria a responsabilidade por sua formação, educação e desenvolvimento. Quando acreditam em seu poder formador, têm expectativas mais próximas, menos utópicas, como esta aluna para quem o mundo se apresenta perigoso e espera que a escola lhe forneça o apoio e os instrumentos para enfrentá-lo:

O papel da escola é ensinar e preparar o jovem para o mundo. É papel da escola ensinar os alunos a não usar drogas e se prevenir contra doenças. O papel da escola é, muitas vezes, dar a educação que, em casa, os pais muitas vezes não dão.

A escola é nosso segundo lar e os professores nossos segundos pais.

(16 anos, aluna da escola estadual)

Na escola particular, o discurso sobre o papel formador da escola aparece com mais freqüência do que na escola estadual. Apesar de terem queixas da escola, como seus colegas da rede pública, os alunos do ensino particular freqüentam uma instituição que corresponde mais às suas expectativas e às de suas famílias. Os alunos recebem mais informações, com uma carga horária maior, professores mais preparados e mais assíduos, em um ambiente mais organizado e confortável.

Não só de educar os jovens para que estes façam um vestibular e consigam ter, mais tarde, um bom trabalho e consigam sustentar a si próprio e a sua família, mas também de formar cidadãos educados, cultos, que exerçam a cidadania e exijam que esta seja exercida. Tirar os jovens do mundo do crime e das drogas também é papel fundamental da escola.

(16 anos, aluno da escola particular)

Mas nem todos pensam assim, alguns refletem uma visão individualista cada vez mais difundida e chegam a isentar a escola de responsabilidade sobre a formação dos jovens. Mais adiante veremos que este é o ponto de vista de mais da metade dos alunos da escola particular que acreditam que o papel do Ensino Médio é fundamentalmente o de informar e preparar para o vestibular.

A escola pode ou não tentar formar além do aluno, do estudante, pode formar também cidadãos, mas eu não acho que isso seja seu papel, mas sim dos pais, e acima de tudo da consciência de cada um(...).

(16 anos, aluno da escola particular)

O papel da escola é apenas ensinar, a educar, basta como obrigação dos pais. Se a escola não ensinasse, apenas compraria os livros de Matemática, Português, Física e outros, e ficaria na minha casa aprendendo sozinho.

(15 anos, aluno da escola particular)

A seguir, este aluno expressa de modo inequívoco sua sujeição ao discurso tradicional da escola que fixa normas, avalia, distribui prêmios e punições para *garantir o sucesso*.

Primeiro ensinar, depois preparar os jovens para a vida lá fora. A escola tem o dever de preparar o aluno, para ser alguém na vida. Mas não tem a obrigação. Quem tem essa obrigação, é o próprio aluno, se ele resolver estudar e aceitar os métodos das escolas, de preparar o aluno, ele, certamente, fome não passará. Mas se o aluno se revolta, e não aceitar que tem que estudar para ser alguém, a única escolha que ele tem, é virar um marginal e viver do crime.  
(16 anos, aluno da escola particular)

Entre os alunos do Magistério uma parcela significativa ressaltou o papel formador da escola. É interessante notar entre eles a forte convicção de que a escola deve responsabilizar-se pela formação do cidadão consciente de seus direitos e deveres, capaz de positiva contribuição social. Eles refletem - e repetem - os discursos de seus professores impregnados pelos princípios da pedagogia crítica e pelo ideal de igualdade entre os homens, de acordo com o perfil socialista do corpo docente, conforme descrito no capítulo anterior.

A escola tem o papel fundamental de educar para a vida. É ela que deve fornecer ao aluno as bases necessárias para que ele possa no futuro ser alguém na vida. Uma escola que não estimula o aluno, que não valoriza-o, está longe de ser uma escola preparada para formar cidadãos.  
(18 anos, aluna da escola municipal)

A escola tem que ter o papel de formar cidadãos capazes de opinar, criticar e transformar a sociedade e sua realidade indo muito além do ensinar a ler e escrever. (...)  
(17 anos, aluna da escola municipal)

Ela tem o papel de tornar o jovem crítico, ensiná-lo a lutar pelo que quer, ter esperança na vida e a conviver em sociedade, mas como vemos nessa música acima citada, essa escola não existe para a maioria das pessoas que são pobres! Infelizmente essa música não mente, é a realidade de muitos jovens, crianças e até adultos da periferia do nosso país!! :-( Podemos mudar isso, basta querer e ter força de vontade!! :-)  
(18 anos, aluna da escola municipal)

A Escola tem, em seu conjunto todo, o papel de formar cidadãos atuantes de forma benéfica à Sociedade. Deve ensinar valores importantes e ter uma visão crítica do mundo e, principalmente resgatar no aluno a vontade de aprender, de estar na escola e ser útil nela, para que mais tarde este não possa preferir as ruas.

(18 anos, aluna da escola municipal)

Na escola particular, apenas uma minoria dos alunos referiu-se à formação para a cidadania, mas a quase absoluta ausência das palavras *cidadão* e *cidadania* nos discursos dos alunos da rede estadual é um dado que impressiona e instiga. Se a cidadania não está verbalizada nem como presença, nem como ausência, pode-se dizer que ela não se *realizou* nesse grupo social, segundo o movimento de realização exposto no primeiro capítulo.

### 3.2 - Aspectos Concretos da Escola

**Categoria 2** - respostas que indicaram os aspectos mais concretos da função da escola, descrevendo objetivos passíveis de serem avaliados e medidos tais como: *ensinar, informar, desenvolver o raciocínio, passar no vestibular.*

Sub-categoria 2 - destaque para o uso das expressões *passar no vestibular e boa faculdade.*

Expressões mais usadas	Escola Particular	Escola Municipal	Escola Estadual
Ensinar Informar Desenvolver o raciocínio Desenvolver a inteligência Passar no vestibular Alfabetizar	<b>58,33%</b>	<b>16,6%</b>	<b>34,8%</b>
Vestibular Boa Faculdade	<b>33,3%</b>	<b>04,5%</b>	<b>04,5%</b>

As respostas aqui apresentadas em números correspondem à finalidade do Ensino Médio exposta no inciso I do artigo 35 da L.D.B.

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

Os números mostram que os alunos da escola particular e da escola estadual destacam a importância do preparo para o prosseguimento dos estudos no nível superior mais do que seus colegas da rede municipal. O que chama a atenção, porém, são os dados de realidade que essas respostas suscitam.



Os alunos da escola particular - especificamente aqueles onde a pesquisa foi feita - prosseguem, sem exceção, seus estudos num curso superior. Para eles, entrar numa faculdade é tão certo e natural quanto o amanhecer do dia seguinte. Falar de fenômenos sociais como fenômenos da natureza não é confusão juvenil, representantes do Ministério de Educação também fazem isso, como veremos adiante.

A segurança que eles têm quanto ao ingresso no ensino superior pode ser confirmada pela constatação de que *todas* as vezes que se referiram a uma faculdade ou universidade adjetivaram-na como "boa" ou "ótima". Que o dia seguinte vai amanhecer eles já sabem. Torcem, apenas, para que seja ensolarado.

O papel da escola é muito importante, pois é nela que aprendemos tudo o que sabemos e é por causa dela (dos ensinamentos) que entrarei numa faculdade boa (USP).  
(16 anos, aluna da escola particular)

A escola serve para o nosso aprendizado, para passarmos numa boa faculdade, para que nós tenhamos um futuro bom(...).  
( 16 anos, aluno da escola particular)

Nos encaminhar à uma boa faculdade, para termos um futuro garantido. A escola nos "acolhe" para não ficarmos perdidos no futuro.  
(15 anos, aluna da escola particular)

Induzi-lo a estudar e a passar por um bom vestibular e cursar uma boa universidade.  
(14 anos, aluno da escola particular)

A maioria dos alunos da escola estadual, no entanto, apesar de freqüentar o mesmo tipo de curso, com seriação, programas e finalidades idênticos, não prosseguirá seus estudos. Apenas três deles mencionam o curso superior, todos revelando insegurança quanto à possibilidade de ingresso, pois sabem que, ao final do Ensino Médio, não estarão preparados

para conseguir uma vaga nas universidades públicas e terão dificuldades para custear uma faculdade particular.

Depende, poucos jovens acredita que com o ensino do governo conseguirá fazer uma faculdade e ser alguém.  
(17 anos, aluno da escola estadual)

A escola é muito importante por que, é uma base para futuro melhor para nossa vida, sem a escola nós não podemos fazer uma faculdade, curso, e um vestibular, os jovens estão, difícil para estudar na escola, ao invés de ficar na escola ficam na rua ou gritando na sala de aula.  
(16 anos, aluna da escola estadual)

É passar um ponto de vista mais amplo, para que eles podem encher o mundo de outra maneira, pois só com educação que nós jovens poderemos chegar à algum lugar já enfrentei várias barreiras para estudar, mas não me arrependo, pois à escola para me, e o lugar mais feliz da minha vida. E com fé em Deus vou até conseguir uma faculdade para ser alguém na minha vida.  
(20 anos, aluno da escola estadual)

Dos alunos da escola municipal, apenas três fizeram referência ao prosseguimento de estudos. Mas de um modo diferente daquele de seus colegas da escola estadual, não como um projeto ou um desejo, mas para criticar a escola informativa, preparadora para o vestibular, reforçando a convicção que já demonstraram anteriormente de que o papel da escola é o de formar cidadãos e repetindo os preceitos de *conscientização* da pedagogia crítica:

Há pouco tempo (+ ou - 10 anos) a escola tinha como papel somente preparar os jovens p/ o vestibular e o aluno era um meio de passividade de informações ele só escutava e não debatia. Hoje em dia, o jovem não é mais um ser passivo, ele já tem mais capacidade para opinar discutir. A escola hoje, também prepara o aluno p/ o exercício da cidadania, p/ o trabalho e para a vida.  
(18 anos, aluno da escola municipal)

A escola deve ser um órgão que, estimula a vida dos alunos a este. Não deve apenas ensinar cálculos matemáticos ou verbos, e sim ensinar como solucionar ou evitar alguns problemas da vida. E não deve apenas ensinar para o vestibular, deve principalmente ensinar pra vida.  
(18 anos, aluna da escola municipal)

O papel da escola é fazer com que o jovem se transforme em um indivíduo para passar no vestibular, ao invés de fazer com que o jovem se interesse pela escola com propostas interessantes e criativas que chame mais a atenção do jovem, fazer com que ele goste de ir para a escola. E o aluno tem que se preparar para a vida e não para o vestibular.  
(18 anos, aluna da escola municipal)

Ao tempo em que a pesquisa foi feita, os alunos concluintes do curso de Magistério já deveriam estar informados que a nova L.D.B. prevê a formação em nível superior de todos os professores brasileiros. Causa estranheza, portanto, o fato de nenhum dos alunos desse grupo se referir à possibilidade de prosseguir os estudos para assegurar, em futuro próximo, seu direito ao exercício do Magistério.

Entre os alunos da escola particular é freqüente, também, a relação entre um diploma de curso superior e a capacidade de auto-sustentação econômica.

Na minha opinião a escola é quase tudo na vida dos jovens, sem a escola não faria vestibular, não se sentiria feliz, e não teria um emprego, que é o pior, não conseguiria ganhar dinheiro para si próprio se sustentar.  
(14 anos, aluno da escola particular)

Uma das funções da escola é fazer com que os jovens aprendam a conviver numa sociedade. E a outra que é a mais importante é preparar os alunos para fazerem um vestibular, o que possibilitaria o jovem futuramente ter o emprego que ele sempre sonhou e com isso ter uma boa condição de vida.  
(16 anos, aluno da escola particular)

A graduação superior não é mais, como há 30 anos, garantia de emprego, mas aumenta a *empregabilidade*, isto é, a chance de uma pessoa encontrar um emprego mesmo que em área diferente daquela em que se profissionalizou, segundo consultores de recursos humanos.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> [www.noolhar.com/opovo/politica](http://www.noolhar.com/opovo/politica), 09/07/2002.

Por vezes, a relação entre estudo e dinheiro é feita de um modo amargo e desiludido.

A escola nos prepara para entrarmos numa boa faculdade (o que não é nada fácil) e depois consiga um bom emprego que de para se alimentar e morar num quitinet. Vida de trabalho sem descanso, em que tudo está envolvido o dinheiro. Se faltar dinheiro você morre de fome. Dependemos do dinheiro assim como um viciado em heroína depende da própria.  
(16 anos, aluno da escola particular)

Alguns alunos da rede particular, além de isentarem a escola de seu papel formador, como vimos na análise da categoria anterior, esperam do Ensino Médio apenas a preparação para o vestibular:

Na minha opinião a escola só serve para preparar a gente para o vestibular.  
(15 anos, aluno da escola particular)

Ensinar as matérias básicas para que eles passem no vestibular.  
(15 anos, aluna da escola particular)

1º - formar um adolescente capaz de prestar e entrar numa boa faculdade. 2º - formar cidadãos com consciência. Para que o jovem não saia da escola achando que o caminho do crime é + fácil e q o das drogas é melhor. Mas esse papel moral deve se restringir aos primeiros anos até a 8ª série. O colegial deve ser única e exclusivamente para o vestibular.  
(16 anos, aluno da escola particular)

E o papel da escola como instituição que ensina? Embora tantos tenham assinalado ser essa a função principal da escola, os dados de realidade demonstram que esse é um discurso vazio. Nossos entrevistados têm de nove a doze anos de escolaridade regular, mas nós somos testemunhas, neste trabalho, de suas enormes dificuldades de expressão escrita.

O Brasil encerrou o milênio em último lugar entre 32 países avaliados pela Organização de Cooperação Econômica, em Paris, na capacidade de ler e escrever de seus alunos de 15 anos.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> GALL, Norman. *Lula, o educador*. [www.estado.estadao.com.br/espacoaberto/2002/12/01](http://www.estado.estadao.com.br/espacoaberto/2002/12/01).

### 3.3 - Aspectos pragmáticos da escola

**Categoria 3** - respostas que enfocaram os aspectos pragmáticos da função da escola, que fazem referência à *habilitação para o trabalho, preparação para a vida, perspectiva de um futuro melhor.*

Expressões mais usadas	Escola Particular	Escola Municipal	Escola Estadual
Preparar para a vida Preparar para o trabalho Dar perspectivas Possibilitar um bom futuro	<b>44,44%</b>	<b>28,20%</b>	<b>45,4%</b>

Os incisos II e IV do artigo 35 da L.D.B., embora ainda contenham expressões que indicam finalidades de difícil avaliação, falam dos aspectos mais pragmáticos do Ensino Médio:

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

O resultado quantitativo nos informa que o papel da escola preparadora para o trabalho, garantia de bom futuro e melhores condições de vida tem representação semelhante para os alunos da escola particular e da escola pública. Tanto numa como noutra, quase a metade dos entrevistados vê no Ensino Médio a promessa de um futuro promissor.

Se não é um dos mais importantes, é o MAIS importante, porque é a escola que garante o seu futuro, com ela você tem mais chances de garantir uma carreira de sucesso e respeito,

que muitas vezes é a carreira que você sempre quis ter na vida. (14 anos, aluno da escola particular)

A escola é importante porque é uma base uma estrutura para o nosso futuro, nela decidimos o que queremos ser na vida. Um bom estudo é fundamental para o desenvolvimento profissional. Sem a escola nós não seríamos nada, ou seja a escola é fundamental na vida dos jovens.  
(19 anos, aluna da escola estadual )

A escola na vida dos jovens é um papel fundamental, porque a escola garante um serviço bom no futuro. Sem escola e sem aprendizado o jovem não é nada.  
(Escola estadual, 20 anos, sexo masculino.)

Para além do futuro pessoal, este aluno também pensa na importância dos jovens para o futuro do país:

O papel do colégio é formar pessoas, estudantes, trabalhadoras, batalhadoras e com educação. É na escola que aprendemos a ler, escrever, pensar formando assim o futuro do país.  
(15 anos, aluno da escola particular)

Alguns chegam a tocar num ponto nevrálgico das políticas públicas: a convergência entre a baixa escolaridade e a violência:

O papel da escola é ensinar os jovens para ter um emprego garantido, e também ensina os jovens a não seguirem o caminho das drogas e da vida no crime. Alguns jovens só viram bandido quando não conseguem um emprego.  
(15 anos, aluno da escola estadual)

Ensiná-los a ser alguém na vida, para poder arranjar um bom emprego, com uma boa família. A escola serve para não influenciá-los a ir as ruas para assaltar, nem usar drogas.  
(15 anos, aluna da escola particular)

A escola é o que fará a vida do jovem, sem estudo = sem trabalho = sem dinheiro = querer roubar para viver.  
(14 anos, aluno da escola particular)

Uma análise mais apurada, no entanto, conduz à reflexão. Os discursos podem ser semelhantes, mas os contextos são bem diferentes. Como já dissemos, *todos* os alunos do Ensino Médio da escola pesquisada ingressam no curso superior. Suas expectativas quanto ao que a escola pode

abrir de possibilidades para seu futuro estão automaticamente projetadas para o término do Ensino Superior ou, quem sabe, até mais adiante, com especializações e cursos de pós-graduação no Brasil ou no exterior. Eles pertencem à faixa da população que, regra geral, só vai começar a trabalhar depois do curso superior. Os raros casos de alunos do Ensino Médio de escola particular no mercado de trabalho ocorrem quando ajudam seus pais a gerirem sua empresa ou casa comercial, sem depender do salário para sua subsistência.

Os alunos do Magistério, mais preocupados com o papel formador da escola, deram menos respostas referentes aos aspectos aqui analisados, o que não deixa de ser surpreendente, uma vez que eles são concluintes de um curso profissionalizante, os únicos do universo pesquisado que terão um diploma ao final do curso que os habilitará a uma função específica. Nós sabemos, no entanto, que os jovens professores terão que voltar aos bancos dos Institutos de Educação Superior para continuarem a exercer sua profissão. Além disso, vão precisar melhorar significativamente sua competência para a língua escrita, sob pena de enormes prejuízos para seus futuros alunos.

Eis duas das poucas respostas que se referiram a trabalho e profissão como consequência da escolaridade:

A escola é muito importante para os jovens, porque é onde vão aprender o saber da vida. Para ir em busca de um trabalho, e construir uma família. Para isso é muito importante que os jovens frequente a escola para a formação do seu futuro.

(22 anos, aluna da escola municipal)

A escola é o principal. Todos os jovens tem que freqüentar a escola, pois, a escola tem o papel de educar, formar cidadãos críticos, ensinar as pessoas e p/ que elas tenham um futuro



bem melhor e seguir a profissão que desejar. É muito importante freqüentar a escola.  
(19 anos, aluna da escola municipal)

Os entrevistados da escola estadual destacaram este papel da escola - preparo para a vida profissional e um futuro melhor - como o mais importante, na medida em que foi o mais mencionado.

Dos concluintes das escolas públicas, porém, apenas uma pequena parcela matricula-se num curso superior e, desses, poucos chegam a se formar. A história das universidades públicas mostra que a maioria de suas vagas é ocupada pelos mais preparados, alunos egressos das escolas particulares. Os da rede pública, quando chegam ao Ensino Superior, com freqüência têm que cursar uma faculdade paga e, muitas vezes, de baixa qualidade. A mudança deste quadro que está se esboçando, segundo o artigo abaixo, ainda confirma a gravidade da situação:

Antes esse contingente [os alunos da escola pública] não chegava às portas do vestibular. Hoje eles pressionam as universidades públicas a abrir mais vagas.(...) Mais da metade dos estudantes de baixa renda, que trabalham e vêm de famílias com menor grau de escolaridade, conseguiu entrar em carreiras menos concorridas, como as licenciaturas, ciências sociais e administração. A elitização se mantém nos cursos de maior prestígio social, como a medicina e as engenharias, ainda franqueado apenas aos que tiveram um ótimo preparo para encarar o vestibular. (...) Em São Paulo, a reserva de um terço das vagas para o período noturno nas universidades estaduais é determinada por lei. Mas é preciso ampliar a assistência ao estudante. É difícil para o aluno de baixa renda manter-se na faculdade, custear moradia e alimentação.<sup>66</sup>

Na escola estadual pesquisada, segundo relato de uma professora, uma faculdade particular da região ofereceu aos alunos do 3º ano do Ensino Médio a inscrição gratuita para o concurso vestibular e nenhum

---

<sup>66</sup> Revista Época, edição 211 de 03/06/2002. <http://epocva.globo.com/edic/21/soci4a.htm>

deles aceitou porque sabiam que, ainda que fossem aprovados, não teriam como pagar o curso.

Ora, se os alunos da escola estadual não têm, como os da rede particular, garantia de um curso superior, se eles não têm, como os alunos do Magistério, um diploma ao final do Ensino Médio, suas expectativas de preparação para o trabalho e melhores condições de vida começam e terminam no curso que estão fazendo. Foram convencidos pelo discurso dos adultos das vantagens da escolarização e expressam a seu modo a crença de que a escola é detentora de importantes bens culturais de que necessitam para serem bem sucedidos. Porém, o anseio de ser *alguém na vida* passa pela oportunidade de trabalhar, e nós vimos que suas chances de ascensão social através de um trabalho bem remunerado estão prejudicadas pois, além de estarmos vivendo uma crise nacional de falta de empregos e de oportunidades, o que a escola lhes está proporcionando, regra geral é insuficiente para vencer desafios.

Alguns alunos da escola particular têm uma percepção muito clara de que freqüentam uma escola que prioriza a informação, bem como do caminho que deverão seguir para cumprir as expectativas de seu meio social. Mais do que responder à questão proposta pela pesquisa, fizeram um desabafo sobre como pensam a educação:

A escola deveria ter o papel de preparar os alunos para as experiências que poderão ser vivenciadas ao longo da vida. Não apenas materias escolares, mas também ética, cidadania e, acima de tudo, sabedoria deveriam ser ensinadas aos alunos. O atual sistema escolar é visivelmente falho. Dando mais ênfase à formação cultural sobre a formação humana é o principal erro cometido. Obviamente a primeira faz parte da segunda, mas não é a prioridade. Com o estudo sendo voltado apenas para o vestibular, e depois para a formação proficional, estamos formando excelentes "empregados" e "patrões", mas péssimo seres humanos. Toda a corrupção,

falta de patriotismo e vontade de mudar presentes na atual condição do mundo devem-se à falta de formação ética do ser humano como um todo. Desde que começamos os estudos, somos bombardeados com fórmulas físicas e matemáticas, conhecimentos gramaticais (incluindo a inútil análise sintática) estudos químicos e geográficos, enquanto temos apenas uma aula por semana de Literatura e filosofia, aulas que nos ajudam a compreender e expressar os sentimentos humanos. Esse é apenas um exemplo da errada estrutura educacional presente nos dias atuais. Apenas quando aprendermos a formar seres humanos e 'cidadãos' aos invés de profissionais programados seremos capazes de exigir um mundo mais justo. Até lá, nos restam apenas músicas...  
(15 anos, aluno da escola particular)

A escola particular (que ensina quem pode pagar) ensina coisas boas e ruins também. Aprendemos coisas importantes que trazem junto a elas a competição entre as pessoas de quem sabe mais e quem vai se dar melhor no futuro. Viramos animais por uma vaga dentre 80 em uma universidade. A escola é importante e traz muita cultura mas ficamos submetidos a nos vestir todos iguais e algumas vezes a pensar todos iguais. Papel da escola: passar no vestibular, ter dinheiro, ser cristão convicto, burguês padrão, ter carro do ano, ser o cidadão modelo. A escola pública (que tenta ensinar quem não pode pagar). Lá é difícil ter aula e a perspectiva de uma faculdade às vezes é muito difícil por não terem muitas faculdades públicas. O dinheiro tão importante na sociedade vem para essas pessoas de maneira mais "fácil". Papel da escola: primeiro é preciso o governo fazer seu papel ao invés de deixar tudo passar e com o futuro piorar. O assunto papel da escola é muito complexo é preciso que o governo tenha mais interesse na educação tanto escola quanto faculdade. É preciso que tenhamos todo o tipo de cultura que for para o bem, só quando todos forem tratados com respeito e poderem pensar e até mesmo vestir como eles mesmos teremos uma escola de aprendizes com expectativas, liberdade, força, respeito... uma sociedade.  
(16 anos, aluno da escola particular)

### 3.4 - Aspectos sócio-afetivos da escola

**Categoria 4** - respostas que enfocaram os aspectos sociais ou afetivos da escola, vista como um espaço de valorização do sujeito, desenvolvimento de sua auto-estima, lugar de se conhecer pessoas e fazer amigos.

Expressões mais usadas	Escola Particular	Escola Municipal	Escola Estadual
<b>Conhecer pessoas</b> <b>Fazer amigos</b> <b>Experiência de vida</b> <b>Integrar-se à sociedade</b> <b>Sentir-se valorizado</b> <b>Sentir-se acolhido</b> <b>Desenvolver a auto-estima</b>	<b>18,05</b>	<b>38,4%</b>	<b>16,6%</b>

Os aspectos sociais e afetivos da escola não são citados dentre as finalidades do Ensino Médio registradas na L.D.B. Do mesmo modo têm sido negligenciados nas propostas pedagógicas e no cotidiano das escolas, como constata Alonso:

Entre os vários problemas detectados, um deles chama a atenção pela insistência com que se manifesta: o descaso com os aspectos afetivo e social que envolvem a aprendizagem. A importância dada pelos alunos a essas questões a despeito de sua não-contemplação nas atividades curriculares, tampouco nas intenções dos professores é um bom indicador de quanto a escola se encontra dissociada de uma proposta verdadeiramente educativa. Da mesma forma, a observação do cotidiano torna bem evidente o que predomina na escola; o que é considerado mais importante é o cumprimento das rotinas em detrimento da criatividade e da expressão pessoal. O intercâmbio, o relacionamento dos

alunos entre si, as oportunidades de socialização, de convivência e até mesmo os momentos de lazer que a frequência à escola pode proporcionar aos alunos parecem ignorados pelos educadores e administradores escolares, uma vez que esse fato não é capitalizado em prol da educação dos jovens no sentido de melhorar sua condição de vida.<sup>67</sup>

Embora menos citados do que os aspectos intelectuais e educativos, os aspectos sociais e afetivos da escola são lembrados em proporção semelhante pelos jovens da escola particular e escola estadual, regra geral tendo a si próprios como referência.

Educar os alunos não para um vestibular, mas sim educação social, a escola proporciona diversas experiências, são criados amigos. Educar para a vida é função da escola.  
(15 anos, aluno da escola particular)

É muito importante. Além de aprendermos as lições (da escola), aprendemos também outras coisas como o respeito ao próximo, fazer amizades, etc. Fora as explicações sobre as drogas, o sexo, etc.  
(16 anos, aluna da escola estadual)

Quando é muito criança, talvez no primário, as mães colocam seus filhos na escola para eles aprenderem a se pacificar, fazer novos amigos, poderem começar a conhecer o mundo longe da mãe. Logo após, o futuro está totalmente envolvido com a escola, ela será o meio mais importante na vida adulta das pessoas. A escola tem o dever de proporcionar o aprendizado, que vem junto com as descobertas, novas amizades todas feitas pelo aluno.  
(15 anos, aluna da escola particular)

A escola é muito importante para a formação de qualquer pessoa, ela ensina, educa e fora isso encontra-se pessoas que tem o jeito de ser parecido com o seu e acabam sendo seus amigos.  
(14 anos, aluna da escola particular)

A escola tem o papel de ajudar os pais a formar jovens para poder enfrentar a vida. Ela não forma o alunos apenas com conteúdo, mas com valores também. Escola completa é aquela que consegue passar essas 2 coisas. Além disso o convívio entre os jovens na escola (a escola funcionando como ponto de encontro) é muito bom também, pois grandes amizades sempre se iniciam na escola. Por essas e outras coisas a escola é muito importante, vital para nós.  
(15 anos, aluno da escola particular)

---

<sup>67</sup> QUELUZ, Ana Gracinda (orient.). et ALONSO, Myrtes (org.). *O trabalho docente: teoria & prática.*

Os futuros professores referem-se muito mais a esses aspectos da escola como valorizadora do sujeito em suas dimensões sociais e afetivas, já indicando os princípios que nortearão suas próprias carreiras. Podem ser percebidas, mais uma vez, as marcas de uma formação humanística e progressista que os levou à convicção da responsabilidade da escola no desenvolvimento integral do aluno.

Despertar o verdadeiro valor dos jovens. Lidar com suas realidades, mostrar na prática que na escola tem coisas boas para oferecer mais do que na rua.

(18 anos, aluna da escola municipal)

A escola tem que ter o papel de formar cidadãos capazes de opinar, criticar e transformar a sociedade e sua realidade, indo muito além de ensinar a ler e a escrever. Para tanto tem que ser atraente e envolvente fazendo com que o aluno se sinta parte dela não apenas mais um nos corredores e salas de aula.

(17 anos, aluna da escola municipal)

Fazer com que o indivíduo tenha auto-estima, resgatar valores, dignidade, mostrar a realidade.

(18 anos, aluna da escola municipal)

Ela deve procurar ensinar os jovens como viver em sociedade, não somente ensinar matérias como Português, Matemática, etc. Mas mostrar um pouco da realidade do nosso mundo. Tentar formar um senso crítico para que não nos tornemos pessoas alienadas para o mundo, vivendo fora da realidade em um mundo de sonhos.

(19 anos, aluna da escola municipal)

Às vezes, a referência ao aspecto social da escola é de outra natureza. Para alguns alunos a escola é o lugar onde podem se formar grupos de desordem e violência.

Deveria ser um lugar de suporte, ajuda, e principalmente, deveria ser um lugar em que a 'criança' (jovem) pudesse achar o seu caminho e não um lugar em que ele se perde, e acaba conhecendo o lado errado da vida.

(31 anos, aluna da escola municipal)

### 3.5 - A escola como opção ao mundo da rua

**Categoria 5** - respostas que se referem à escola como porto seguro, refúgio das drogas e dos perigos da rua.

Expressões mais usadas	Escola Particular	Escola Municipal	Escola Estadual
Prevenir contra as drogas Afastar da rua	<b>08,3%</b>	<b>08,9%</b>	<b>10,6%</b>

Apesar de pequeno, foi significativo o número de jovens que citou a escola como refúgio dos perigos da rua, do crime e das drogas, e por isso criamos esta categoria. É importante destacar que a preocupação com o tema tem freqüência semelhante entre os jovens dos vários tipos de escola. Os discursos dos dois extremos sociais do universo pesquisado, o curso matutino da escola particular e o curso noturno da escola estadual, encontram-se e se assemelham ao reproduzirem o mesmo discurso sobre a escola como garantia de um bom futuro e como possibilidade de fornecer imunidade contra o vício das drogas. O aluno da escola estadual refere-se a uma escola supostamente sem defeitos e acolhedora, cabendo exclusivamente ao jovem a escolha entre o caminho do bem (a escola) ou do mal (a rua).

A escola é fundamental na vida dos jovens de hoje. No mundo de hoje os jovens nós temos dois caminhos ou nós estudamos ou então nós temos outro caminho como ficar vadiando na rua andando com mau elemento e virando um zé ninguém ou estudar e se capacitado para o futuro.  
(20 anos, aluno da escola estadual)

O da escola particular já divide as responsabilidades entre a escola e os jovens:

A escola tem como papel principal dar ferramentas necessárias para que um indivíduo pense, raciocine. Dar as bases do pensamento. Porém, para isso é necessário não só colaboração da escola, mas também do aluno, quando o aluno não entende esse papel, também cabe a escola fazê-lo entender, para que ele se forme um indivíduo pensante, organizando todo o saber mundial e temporal em aulas. Um indivíduo com capacidade de organizar esse saber terá menos necessidade de entrar para a vida ilegal, marginalizada e até contribuir para que isso não ocorra com outros, difundindo esse conhecimento.

(15 anos, aluno da escola particular)

Os alunos da escola municipal, mais velhos e mais conscientes dos problemas sociais, ampliam a questão das drogas e do crime referindo-se também aos jovens com problemas pessoais (poderíamos acrescentar familiares) e às omissões do governo:

Com a situação do país, na minha opinião a única saída para que o jovem possa se refugiar sem problema é a escola, só lá é que ele pode ver que todos tem problemas, e nem sempre a melhor saída é correr atrás das drogas.

(18 anos, aluna da escola municipal)

Ela tem o papel de tornar o jovem crítico, ensina-lo a lutar pelo que quer, ter esperança na vida e a conviver em sociedade, mas como vemos nessa música (...) essa escola não existe para a maioria das pessoas que são pobres! Infelizmente essa música não mente, é a realidade de muitos jovens, crianças e até adultos da periferia do nosso país!! Podemos mudar isso, basta querer e ter força de vontade!!

(18 anos, aluna da escola municipal)

O papel da escola na vida dos jovens é orientá-los para uma vida melhor, para não entrarem neste mundo de violência e drogas, que muitas vezes eles entram para se refugiar de problemas. Enfim prepara-lo para a sociedade.

(18 anos, aluna da escola municipal)

Despertar o verdadeiro valor do jovens. Lidar com suas realidades, mostrar na prática que na escola tem coisas boas para oferecer mais do que na rua.

(18 anos, aluna da escola municipal)

Os poucos alunos que se referiram à escola como refúgio da violência vêem-na como uma alternativa ao medo e ao caos social de que,



muitas vezes, são testemunhas. Os índices de violência entre os jovens brasileiros justificam suas preocupações.

Os números do Fundo das Nações Unidas para a Infância mostram que cerca de 8 milhões de adolescentes brasileiros - 38% do total de 21 milhões de jovens de 12 a 17 anos - têm o seu futuro comprometido por razões ligadas à precariedade educacional e pobreza. Eles estão pelo menos cinco anos atrasados na série escolar em relação à idade e vivendo em famílias com renda per capita igual ou menor a meio salário mínimo. O Brasil também tem mais de 1,1 milhão de adolescentes analfabetos, 3,3 milhões abandonaram a escola e apenas 11,2% dos adolescentes de 14 e 15 anos concluíram o Ensino Fundamental.<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> WITTMANN, Tatiana. *Relatório da Unicef mostra que é preciso ouvir as crianças*. [www.terceirosetor.org.br](http://www.terceirosetor.org.br), 19/12/2002.

### 3.6 - As queixas contra a escola

**Categoria 6** - respostas em que aparecem queixas ou expressões de lamento.

Sub-categoria 1 - queixas da escola ou do sistema de ensino.

Sub-categoria 2 - queixas dos colegas.

Expressões mais usadas	Escola Particular	Escola Municipal	Escola Estadual
Queixas da escola, do sistema de ensino	<b>20,8%</b>	<b>15,4%</b>	<b>18,1%</b>
Queixas dos colegas	<b>02,8%</b>	<b>11,5%</b>	<b>18,1%</b>

Os alunos da escola particular têm mais queixas da escola e do sistema educacional e muito menos dos colegas, provavelmente porque estudam num ambiente mais organizado, com colegas de classe da mesma faixa etária, com mais disciplina e autoridade por parte dos professores.

Ajudar o jovem a ter uma meta na vida, um objetivo de vida, não só ensinar a ler, escrever ou passar no vestibular. Mas, isso não acontece por inteiro. A escola faz o papel didático de ler, escrever, até o passar no vestibular, mas esquece um pouco do objetivo de vida dos jovens e como o mundo lá fora exige isso deles. O mundo não é só escola e depois ir para casa. A realidade está além dos muros e das janelas da sala de aula e isso a escola não mostra totalmente.  
(16 anos, aluna da escola particular)

E apenas eles se referiram à existência da escola pública como uma escola deficitária, diferente daquela que freqüentam. Alguns expressam que se sentem privilegiados em relação aos colegas da rede pública.

(...) Infelizmente, hoje em dia as escolas públicas estão com um nível de ensino muito baixo fazendo com que só os alunos das classes sociais mais altas, frequentadores de escolas particulares têm o privilégio de receber mais informações fazendo com cresça cada vez mais o nível social e educacional do jovem rico (...).

(16 anos, aluna da escola particular)

Na minha opinião a escola é muito importante, pois passamos quase metade do dia convivendo com os professores e nossos colegas, às vezes passamos mas tempo na escola com que a própria família. Porém muitos não dão valor ao que possuem, e os que não tem oportunidade tem dificuldade por causa de preconceito e da sociedade, que não melhora a educação estadual e municipal. Com o ensino chato e sem organização é obvio que todos se interessam mais pela rua do que a escola.

(16 anos, aluna da escola particular)

Nas respostas dos alunos da escola estadual, as queixas da escola são tão freqüentes quanto as queixas dos colegas, principalmente dos que atrapalham quem quer estudar, fruto das classes noturnas, freqüentemente cheias de alunos com idades e condições de aprendizagem diferentes, com professores menos preparados, como vimos no capítulo 2<sup>69</sup>. Em seu discurso, é menos clara a distinção entre as queixas referentes à sua própria escola e às escolas públicas de um modo geral.

Outros vêm para fazer tráfico, se alimentar e a maioria vem para "estudar" (atrapalhar quem gostaria de aprender) e tirar a escola como passatempo.

(17 anos, aluno da escola estadual)

O papel que a escola deveria desempenhar na vida dos jovens, seria uma formação para nos preparar para o mundo. Mas não é bem assim. Graças a algumas pessoas as outras não conseguem atingir seus objetivos.

(21 anos, aluna da escola estadual)

Para muitos jovens a escola é uma área de lazer, de bagunça. E para outros é o estudo que interessa.

(17 anos, aluno da escola estadual)

---

<sup>69</sup> Cf. p. 49.

Os alunos do Magistério dificilmente se queixam da própria escola. Suas queixas já se assemelham a queixas de profissionais. Eles se referem a uma escola hipotética, ou conhecida nos estágios, mas não citada. Queixam-se de uma escola desinteressante, que não acolhe, levando a criança a sentir-se mais atraída pelo mundo da rua.

Deveria ser um papel de suporte, ajuda, e principalmente, deveria ser um lugar em que a "criança" (jovem) pudesse achar o seu caminho e não um lugar em que ele se perde, e acaba conhecendo o lado errado da vida.  
(31 anos, aluna da escola municipal)

Formá-los cidadãos, aprender os seus direitos e deveres e o principal valores, mas nos dias de hoje as escolas não estão lembrando muito disso, nem se quer em ensinar.  
(18 anos, aluna da escola municipal)

O papel da escola na vida dos jovens é orientar e mostrar as possibilidades de conhecimento para enfrentar o mercado de trabalho, também o jovem deveria se sentir bem em um ambiente escolar mas esta não supre as suas expectativas de ser humano, de cidadão.  
(17 anos, aluno da escola municipal)

Com relação a queixas dos colegas, os alunos do Magistério não se referem usualmente aos da própria sala de aula, mas aos jovens como eles que estão perdendo a oportunidade de estudar e mudar de vida.

Na minha opinião a escola oferece um futuro melhor, onde os jovens possam ter na sociedade uma vida melhor. Mas os jovens não se interessam pela escola onde oferece um futuro, eles preferem a rua onde eles possam ser um indivíduo atraído e na escola não, ou seja a rua para os jovens é atraído mais do que a escola.  
(18 anos, aluna da escola municipal)

Nenhum dos entrevistados questionou - alguns apenas constataram - um sistema de ensino que oferece escolas tão diferentes a jovens da mesma idade e da mesma região, onde as melhores condições são para quem pode pagar além dos impostos.

## Capítulo 4

### UM OLHAR FENOMENOLÓGICO

*Fazer ciência como quem a recria a cada instante.  
Com o mesmo assombro e a mesma indagação  
frente ao fenômeno.*

Luiz Antonio Guimarães Canello

Um olhar fenomenológico é um modo intencional de apreender o fenômeno da forma como ele se revela. Para este capítulo entrevistamos duas alunas do Ensino Médio por cerca de uma hora, cada uma, e deixamos que elas nos falassem da escola que vivem, para que pudéssemos, nós mesmas, *viver* a escola de que falavam.

Para isso, colocamos em suspensão temporária nossos próprios conhecimentos e experiências de modo a deixar emergir o que surgisse da fala das entrevistadas. Essa *redução fenomenológica* é que permite que nosso objeto de estudo, a escola, seja visto como fenômeno da existência. Mais do que um método, a redução é uma atitude do pesquisador que se abre para receber o que surge como novo. E esta admiração, este espanto pelo que aparece é o modo de recriar a ciência a cada experiência fenomenológica.

Na fenomenologia, o envolvimento do investigador com o objeto investigado não é cogitado como desejável ou indesejável porque não há separação entre eles. Como vimos no primeiro capítulo, homem e mundo não existem isoladamente. O fenômeno só se torna real quando os homens no mundo o autenticam como verdade. Por isso, a redução fenomenológica é a suspensão *temporária* das próprias impressões como modo de proceder do pesquisador.

"O conteúdo concreto da vida subjetiva não desaparece na passagem para a dimensão filosófica, mas revela-se ali em toda a sua autenticidade. A posição do mundo foi posta "fora de ação" e não aniquilada; ela permanece viva ainda que sob uma forma 'modificada' que permite à consciência ser plenamente consciente dela mesma. A *epoqué* não é uma operação lógica exigida pelas condições de um problema teórico, ela é o passo que dá acesso a um modo novo de existência, a existência transcendental como existência absoluta." <sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Tran-Duc-Thao, *Phénoménologie et matérialisme dialectique*. Apud LYOTARD, François. *A Fenomenologia*, p.29.

O cerne da questão metodológica em fenomenologia não está no *o que fazer*, mas, sim, no *como fazer*. A redução fenomenológica, ou *epoché*

(,,,) não é um ato temporário, acidental e isolado que se repete. Mas é uma atitude habitual daquele que modifica a sua postura no mundo-vida ao colocá-lo como tema de suas indagações.<sup>71</sup>

Nesta etapa do trabalho fomos buscar a experiência do vivido através das entrevistas com **M.**, da escola particular, e **J.**, da escola pública estadual. As duas alunas nos fizeram testemunhas de sua vivência própria e única, de sua experiência existencial particular numa instituição escolar. Procuramos desvelar os eventos singulares que constituem sua história de vida como estudantes, as semelhanças e diferenças de sentidos que dão ao cotidiano escolar, bem como buscamos perceber se existem relações entre suas experiências pessoais e as respostas fornecidas por seus colegas na primeira parte da pesquisa.

As entrevistas foram intencionalmente realizadas em locais tranquilos, confortáveis e familiares às entrevistadas, para que se sentissem à vontade. Não foi estabelecido um roteiro prévio de perguntas. Nesta etapa, ao invés de perguntarmos a opinião das alunas sobre o papel da escola, o que leva à elaboração racional de uma resposta de juízo, buscamos apenas uma pergunta norteadora que lhes garantisse a liberdade de expressar suas vivências da maneira que melhor lhes conviesse. Perguntamos pelo vivido, "como é que você vive a escola?" ou "o que significa para você ir para a escola?" e deixamos que elas falassem.

---

<sup>71</sup> BICUDO, Maria Aparecida Viggiani in COELHO, Ildeu Moreira e Garnica, Antonio Vicente Marafioti. *Fenomenologia uma visão abrangente da Educação*, p.25/26.

Para estimular o fluxo do discurso, algumas vezes pontuamos um ou outro item, ou pedimos que esclarecessem alguns pontos.

As entrevistas foram gravadas com a permissão das alunas e, posteriormente, transcritas.

Para analisá-las seguimos os passos propostos por Adriano Holanda <sup>72</sup>: primeiro, descrevemos nossa *visão do todo* das entrevistas, em seguida buscamos a delimitação dos *elementos significativos* da experiência das entrevistadas. O passo seguinte foi a compilação dos pontos para uma síntese e, nos capítulos seguintes, fizemos a *discussão* dos temas tratados com alguns autores, principalmente Michel Foucault.

---

<sup>72</sup> BRUNS, Maria Alves de Toledo e HOLANDA, Adriano Furtado. *Psicologia e Fenomenologia*, p. 57.



#### 4. 1 - A visão do todo

O contato estabelecido com as entrevistadas e as primeiras leituras de seus depoimentos forneceram-nos a *visão do todo* que passamos a descrever. Conhecer um pouco da vida familiar de cada uma foi precioso para compor a ambientação e possibilitar a configuração do contexto em que vivem.

**M.** tem 15 anos e está cursando a primeira série do Ensino Médio, período matutino, na mesma escola particular que descrevemos no primeiro capítulo. É filha única de uma família de classe média e mora num apartamento simples num bairro de classe média e média alta, próximo à praia e à escola. Sua mãe e suas duas tias são professoras do Ensino Médio.

**M.** tem um vocabulário amplo e um discurso articulado. Mostra-se com um jeito determinado de ver o mundo, suas frases são repletas de afirmações conclusivas e pontos finais. Foi capaz de elaborar seu depoimento não apenas com impressões pessoais, mas também com idéias resultantes de reflexões sobre o contexto escolar e as perspectivas de jovens como ela. Cursar o Ensino Médio, para **M.**, parece ser uma responsabilidade bastante pesada. Há algo de incumbência missionária, de sacrifício, em seu discurso sobre o papel da escola em sua vida. Intolerante com os colegas que atrapalham as aulas e com os professores que não correspondem à sua expectativa, não demonstra entusiasmo algum pela escola como um espaço social para encontrar amigos. Determinada a sair-se bem no concurso vestibular de uma *boa* faculdade, **M.** se prepara para isso durante a maior parte dos seus dias. Tem o projeto de obter uma bolsa de estudos para

estudar artes gráficas ou fotografia no Japão e, por isso, está fazendo um curso de língua japonesa.

**J.** tem 16 anos e está na 2ª série do Ensino Médio, período noturno, numa escola estadual no Morro da Nova Cintra, em Santos, um bairro distante, onde residem famílias de classe média e baixa. O pai está afastado do trabalho por ter sofrido um acidente e a mãe é faxineira. Mora com os pais e dois irmãos menores numa casa simples, e tem que descer de um morro mais alto para chegar à escola.

**J.** é um ano mais velha que **M.** e tem encargos e responsabilidades familiares para com a casa e os irmãos menores. Seu vocabulário é menos rico e seu discurso é pleno de repetições um pouco modificadas do que já disse anteriormente. **J.** repete as frases dos outros como foram ditas, sem transformá-las num discurso indireto formulado por ela. A escola é seu mundo fora de casa, a qualquer hora do dia, em qualquer dia da semana. Lá ela é conhecida pela maioria das pessoas e reconhecida como uma aluna aplicada. Tem orgulho de sua escola, onde tem amigos e prestígio entre os colegas e professores. Só tem elogios para o colégio e para os professores. É mais tolerante com os colegas que atrapalham a aula e não fazem a lição, nunca se negando a emprestar-lhes seu caderno. Sua expressão é leve, seu tom de voz é alegre como seu semblante. Com freqüência intercalava suas frases com risos, à medida que se lembrava das situações engraçadas que nos descrevia. Quando lhe perguntamos se a escola não era desagradável nunca, lembrou-se de contar que não gosta quando os professores faltam e quando falta água na escola. Disse também que não gosta das aulas de Educação Física, porque ela cai durante os

exercícios. E acrescentou em seguida: "Mas eu aceito. Eu aceito as coisas ruins também".

Não faz críticas à escola ou ao sistema educacional. Descreve seu meio social - um bairro simples, quase periférico - como familiar e acolhedor. Quando se refere a ele, dá-nos a impressão de que lá as regras sociais fazem parte de um código conhecido e praticado por todos e de que o individualismo e a impermanência de quase tudo da pós-modernidade ainda não o atingiu como nas áreas urbanas mais centrais.

## 4.2 - Os elementos significativos

Ambas falaram de temas comuns ao cotidiano escolar. Procuramos destacá-los como os *elementos significativos* de sua experiência como alunas. Ainda que as situações sejam semelhantes nas duas escolas, cada uma delas tem uma vivência particular e original do mundo escolar.

### 4.2.1 - A escola

A escola tem significados bastante distintos para cada uma das entrevistadas. **M.** reputa-a como uma obrigação altamente valorizada, pois é a chave de acesso a um futuro promissor. No entanto, não sente que está *vivendo* enquanto está na escola.

Eu acho que a escola é o lugar que a gente tem que freqüentar, para a gente aprender coisas que talvez a gente não goste, mas que a gente vai precisar um dia na nossa vida. Isto é fato, não tem jeito, não tem como fugir. A gente tem que estudar para aprender além da escola. Eu me sinto privilegiada por poder estudar numa escola particular, ter um ensino bom. Acho que a escola tem esse papel de ensinar, e não tem jeito. Você tem que aprender para viver, senão você não consegue viver. Tem muitos por aí que não estudaram e estão até hoje tentando voltar, tentando estudar, não tem jeito. Eu acho que é isso que a escola significa. Eu gosto de ir para a escola, Acho agradável. Gosto de aprender coisas novas. Acho super interessante. Agora tem dias que você chega e fala "Não quero mais! Não quero!" principalmente 6ª feira. Que nem, esta semana é semana de prova e tem prova até 6ª feira e eu fui mal na prova passada, então eu estou estudando feito uma louca. Chega uma hora, chega sexta-feira, você não quer mais, você fica: "Pelo amor de Deus! Me dá essa prova logo que eu preciso do fim-de-semana!" É o mesmo que acontece em julho. É legal? É, mas vai meio que te ressecando, assim, por assim dizer. É uma coisa que você tem que se dedicar muito. Não é a melhor parte da minha vida, mas eu sei que para continuar tendo a melhor parte da minha vida, eu preciso ir para a escola. Ultimamente ninguém consegue conciliar escola com vida, assim. Então as pessoas se dividem, ou elas esquecem a escola e começam a viver para elas ou então elas ficam só na escola, escola, escola e esquecem de viver. Esse é o grande problema.  
(**M.** escola particular)

A melhor parte de sua vida não só não está na escola, como também não está no tempo presente. Freqüentar a escola não a deixa feliz, mas dá a ela o sentimento de paz de quem está fazendo de modo correto o que tem que ser feito, como se estivesse imbuída de uma missão.

Quando perguntamos a ela qual era essa *parte melhor da vida*, ela respondeu:

Uma vida tranqüila, sabe. Porque eu vejo assim, tudo começa na escola, se você não faz um ensino bom, acabou, você não vai ter uma vida digna. Acabou. Financeiramente falando, não é? Só que atualmente, o financeiro faz muita diferença. Tanto que você pode ser a pessoa mais feliz do mundo, ter o melhor marido do mundo, (...) se você não tiver uma boa situação financeira, acabou, você não vai ter uma vida legal, sabe, então, o financeiro não é tudo na sua vida, mas atualmente é o principal. Acabou. Não tem jeito. Então, sabe, acho que eu consegui essa paz, por assim dizer, para eu continuar a ter a possibilidade de ter uma vida decente, uma vida boa, uma vida digna, você tem que ir para a escola. Isso já basta, não tem o que discutir.

(M., escola particular)

J., por outro lado, vive a escola intensamente no presente.

Núcleo de sua vida social, a escola preenche seus dias e dá sentido à sua vida.

Eu gosto de ir para a escola. Assim, eu ia para a escola até dia de sábado e domingo que tem o "Família na escola", então, eu ia. Só que eu parei porque agora estou fazendo um curso de Inglês aos sábados. Eu gosto de estudar, ocupa o meu tempo. O pessoal que fica em casa só assiste televisão. Indo para a escola eu aprendo e converso. Eu vou para o colégio, eu vou com o objetivo de aprender. Aí chega lá, a cada dia os professores passam matéria nova, a gente vai prestando atenção, vai, que nem, no começo do ano, eu comparo matéria para o vestibular, olha eu já aprendi isso, isso e isso. E no ano que vem mais ainda. Cada dia que passa, eu indo para a escola eu estou aprendendo, eu estou me envolvendo com as matérias que eu estudo lá. É bom. Fico querendo aprender mais, me envolver mais, uma coisa vai puxando a outra. Vai e vai, até... (...) Eu gosto. Vou ficar em casa? Fazendo o que? Eu não trabalho. Aí eu fico em casa, mexo uma coisa, mexo em outra, mas ir para a escola é diferente. Eu gosto. Estou sempre lá, no colégio. Às vezes minha mãe reclama: "Menina! Que tanto você anda no

colégio, não sei o que" "Oh! Mãe! Eu tô lá. É só a senhora ligar pro colégio que eu estou no colégio", entendeu? Então, converso com quase todo mundo, mesmo, no colégio. De manhã eu levo meu irmão para o colégio. À tarde também eu vou para o colégio, vou na biblioteca. Gosto de ler. Assim...  
(J., escola pública)

#### 4.2.2 - As alunas

As entrevistadas têm uma visão de si próprias enquanto alunas muito semelhante. Consideram-se boas alunas, aplicadas e assíduas. Ambas estão na classe *mais forte*, destinada aos melhores alunos. Sobre essa diferença entre as turmas, conforme seu rendimento e comportamento, voltaremos a tratar mais adiante. Gostam de ir para a escola, de estudar, aprender coisas novas e de tirar boas notas e falam da influência dos pais.

Eu sou boa aluna, assim... faço minhas lições, provas, trabalhos... converso, não é? Mas tenho boa relação com os professores, os professores são legais, eu me dou bem com todos os professores. Desde pequenininha quando minha mãe dizia que era para eu faltar na aula eu chorava! Sempre gostei do colégio. Meu irmão não queria ir, porque ele queria assistir TV. Eu nunca quis faltar aula. Que nem, quando eu estudava no Mário, eu morava no São Bento e o Mário é no Terminal, né? Aí eu tinha que descer um monte de escadas! Um monte de escadas! Aí eu tinha que acordar bem cedo, para descer, para chegar no horário. Eu nunca tive preguiça de levantar, tomar banho, tomar café, fazer tudo. E sempre que eu chegava do colégio ia fazer lição, desde pequenininha. É o hábito que eu tenho desde pequena de estudar. Para mim não é sacrifício nenhum estudar. Eu gosto. E é de mim, eu acho. A mãe também incentiva um pouco, mas, se eu não quiser não adianta.

(J., escola pública)

**M** conta-nos como *aprendeu* a ser boa aluna.

Me educaram assim, né? Porque acho que desde pequena eu ouço "Ah! Eu quero que você estude para entrar na faculdade!" Pressão assim meio grande. Eu meio que aprendi. Tanto que agora minha mãe acha que eu estudo demais. Mas eu acho que é um alerta assim, para mim. Eu acho que nesse sentido eu também sou muito sortuda, porque minha família, acho que eles não precisam fazer pressão. Eu mesma faço pressão suficiente. Eu sou muito crica para essas coisas.

(M., escola particular)

Os colegas as chamam de *c.d.f.* ou *puxa-saco*. Duas realidades diferentes, um mesmo jeito de implicar com os alunos bem comportados, que

seguem as orientações dos professores e obtém boas notas. Eis a passagem em que **M.** descreve suas dificuldades com os colegas por ser uma aluna aplicada:

Tô longe, assim, não tenho panelinha, por isso que eu sou muito assim encarada como a c.d.f., aquela que estuda demais. Nossa! Direto! Direto! (...) Só que aí, é aquele negócio: "Ah! Ela só estuda, não fala com ninguém. Ela é estranha!" E o cara que teve a coragem de chegar para mim e falar que eu era um alien porque eu estudava. Chegava assim: "Você estuda quantas horas por dia?" "Umas 4, 3 depende da matéria." "Você é louca! Não sei o que! Você parece uma alien! Pelo amor de Deus! Vixe sua vida!" Uma coisa assim, as pessoas acham que ou você estuda ou você vive. Se você estuda você é estranha, sabe, porque é um absurdo uma pessoa estudar.  
(**M.**, escola particular)

**J.** passa por situação semelhante com seus colegas.

Estudo em casa, vai um grupo de amigas, umas quatro meninas, se reúnem lá em casa, meu pai e minha trabalharam, meu irmão vai para o colégio, a gente não liga a televisão. Aí a gente: "Pó! Em vez da gente ter saído a gente está estudando, não é?" Chega no colégio e "Ah! Hoje eu fui pro shopping, fui pra não sei aonde... E vocês?" Aí a gente dá bastante risada: " Passamos o dia estudando!" "Ah! Não acredito! Vocês além da escola ainda vão estudar em casa?!" "É! A gente estuda!" Aí nós somos, como é que é? Puxa-sacos. Eu não sou puxa-saco. Eu estudo, eu me interesso, porque eu sei que eu vou precisar mais tarde dos meus estudos. Se eu me interessei, vou fazer uma coisa pro trabalho, uma entrevista, uma coisa, se eu estudei, eu sei, eu vou fazer um teste, pó, vou conseguir porque eu estudei. Agora que nem a pessoa que não está nem aí pro estudo, né? Eu vou conseguir e a pessoa que não estudou, não. Eu penso assim.  
(**J.**, escola pública)

Ambas reconhecem a si mesmas como diferentes dos alunos que não estudam, dos que atrapalham a aula, dos que só vão à escola para brincar. **M.**, mais contundente em seu discurso, nos disse:

Às vezes chegam para mim e perguntam assim: "Ah! Para que eu tenho que saber isso? Ah, para que eu preciso passar no vestibular? Para ter uma vida legal. Ah! mas eu não quero!" Muito bem, então vai ser traficante e acabou. Para ser



traficante não precisa de nada disso. Você não precisa saber quanto é o Pi para ser traficante.

(**M.**, escola particular)

**J.**, embora não tão radical quanto **M.**, também separa o universo dos alunos entre os que estudam e os que fazem bagunça.

A escola, assim, pessoas que vão para a escola vão já no objetivo de não fazer nada, só bagunçar, baderna. Mas tem também as pessoas que vão... eu vou para estudar. Converso, como todo mundo faz. Tem professores que explicam a matéria, quando não entende, pergunta, pá... entendeu? Só que aí, tipo, tem pessoas (...) e pessoas que gostam de confusão. Quem quer entra na confusão. O colégio é bom. Para quem vai para estudar. Para mim é bom. A escola, quem faz é o aluno, não é? O aluno que vai para bagunça, faz bagunça. Outro que vai para estudar, estuda, não é?

(**J.** escola pública)

### 4.2.3 - Os colegas

Para as entrevistadas, falar sobre o significado da escola em sua vida é falar mais de seus colegas e professores do que falar de si próprias e de seus projetos. Suas palavras, no entanto, diferem profundamente quanto à dimensão afetiva da escola como o lugar onde se faz novos amigos e ponto de encontro com os amigos já estabelecidos.

**J.**, como já vimos, tem na escola o ponto central de sua vida social. Valoriza positivamente suas relações de amizade com outros alunos e, até, com os professores e funcionários. Como a maioria deles e dos alunos moram no bairro em que se localiza a escola, os laços afetivos se estendem da rua para a escola e desta para a rua.

Eu tenho uma relação boa com todos os professores. Eu converso... Tem uma professora que ela mora perto da minha casa, a merendeira do colégio é minha vizinha... Os professores, eu converso com eles, quando eu não entendo a matéria eu pergunto, assim, quando eles passam coisa que eu não consigo pegar eu pergunto. Eu converso com os professores até sobre o colégio. Ah! Eu tenho uma relação legal com os professores. Eu e as minhas amigas. Os professores são abertos com a gente. (...) Eu fiz a maioria dos meus amigos foi na escola. A maioria dos meus amigos também são meus vizinhos, sabe? Mas a maioria é do meu colégio. Ali, vai, todo mundo se conhece, até nos sábados e domingos, que a gente vai lá, fico conhecendo o pessoal, que vai a família, tudo. Aí conhece. A gente vai conhecendo, vai fazendo amizade, um jogo aqui, um ali, que no sábado e domingo no colégio, a escola fica aberta para jogos. Aí tem capoeira, tem um monte de coisas.

**M.**, no entanto, dá tanta importância ao estudo como função principal da freqüência às aulas, que chega a negar o papel social da escola.

Tem muita gente que tem suas confusõeszinhas de colégio, com colegas de classe, tem aqueles rolos enormes! Já vi muito disso. É que pra mim, eu vou para a escola não para arrumar esse amigo, não para conversar com ele. Eu vou para a escola para aprender. Só que tem muita gente que encara

escola totalmente diferente. Vai para a escola para arrumar amigos, começam as relações sociais, etc. etc. Acho que para mim nunca foi isso. Até tenho, colegas assim que você conversa, você convive, você vê, vai: Ah! Essa pessoa também desenha? Ah, legal! Você começa a conversar normal. Com ela você faz amizades, mas não é o lugar onde eu vou com o intuito de fazer amizades. É uma consequência você fazer amizades, você se relacionar com as pessoas, você fazer amigos, acho que isso é uma consequência. A grande diferença é que as pessoas, muita gente, vai no colégio pensando, muda de colégio, às vezes, eu quero conhecer gente nova. Eu acho assim, eu não vou pro colégio para conhecer gente nova, não vou mudar de colégio para conhecer gente nova. E sim para estudar, eu estou lá para estudar, não vou pra lá pra conversar ou pra fazer qualquer outra coisa, entendeu? Eu tenho muito isso na cabeça. Eu acho que fazer amigo se faz naturalmente, você não tem que buscar isso na escola, isso é uma consequência, isso é uma coisa que acontece. De tanto você conviver com a pessoa você acaba fazendo amizade, normal. Tem afinidade com um, afinidade com outro. E aí com o passar dos anos vai adquirindo confiança. (...) Mas não é uma coisa, que nem eu falei, eu não vou para escola assim: "Tá bom! Então agora eu vou conversar com o pessoal do segundo ano!" Sabe? Não é isso. Eu, por exemplo, não encaro assim.

(M. escola particular)

Ambas se queixam dos colegas que atrapalham aulas e provas e seus discursos são semelhantes àqueles dos alunos da pesquisa anterior, que priorizaram relatos desse tipo em suas respostas. Sentem-se impotentes diante de colegas que prejudicam sua atenção e provocam o mau humor dos professores. E submetem-se, sem ter como se defender, às penalidades impostas pelo professores à classe toda, por causa dos que se comportaram inadequadamente.

Ah! Enche o saco quando você quer explicar e fica aquele pessoal tchi, tchi, tchi... Pô, o professor pede pra ficar quieto, em geral ele já alterou o tom de voz, já pediu uma vez, né? O professor aí acaba tomando umas providências que prejudica a todos. O professor está explicando, aí tem aquele pessoal que não quer escutar a explicação, nem deixa os outros escutarem. Aí o professor diz: "Amanhã é prova". Pô, o professor já pediu, ninguém fica quieto, então, vamos para a prova. Aí todo mundo fica quieto, depois que o professor brigou. Aí quando o professor marca a prova, aí o pessoal tudo fica quieto. Aí o professor consegue dar aula. Aí no outro dia tem prova.

(J., escola pública)

**M.**, foi incisiva e radical ao falar dos colegas que atrapalham.

Se você está num grupo de pessoas, se você é a junção de um grupo de pessoas, se tem um grupinho nesse todo que não é bom, claro que vai atrapalhar. Tanto que se você for olhar uma classe que está todo mundo a fim e uma classe que não está, você vai perceber a diferença. A classe das pessoas que estão a fim vai ser uma classe bem mais agradável, você não vai se estressar. Porque estressa de vez em quando, de você chegar e falar "Meu! Pelo amor de Deus, cala a boca que eu estou querendo ouvir o professor! Pelo amor de Deus o professor está louco ali na frente, está enlouquecido, você não param, sabe? Pára um pouquinho! Que língua! Aí você chega naquele estado que você tem vontade de bater na pessoa, de estrangular, de amordaçar ela para ela ficar quieta. Eu já cheguei ao ponto de alguém, sabe, ter chegado ao meu lado e falado: "Calma, M.!" Principalmente em prova. Em prova é o exemplo mais louco. Você está lá quietinho, na boa. Aí chega aquele infeliz e começa a falar, começa a fazer piadinha, ou começa, sei lá, a bater com a caneta em algum lugar. É uma coisa assim, não tem necessidade, prova individual é você e prova. Você, prova e Deus. Acabou! Não tem que falar com mais ninguém.

(**M.**, escola particular)

#### 4.2.4 - Os professores

Para as entrevistadas, os professores são a parte mais visível da instituição escolar. Nenhuma delas citou qualquer outra autoridade local ou das administrações escolares, como diretoras ou supervisoras. Mas falaram longamente contra e a favor de alguns de seus professores. A maioria do corpo docente localiza-se, para elas, em termos afetivos, no meio termo entre o amor e o ódio. Nem foram citados nominalmente. Mas, um ou dois são especiais e tiveram seus nomes registrados em seus discursos sobre a vida na escola. Apesar das relações entre professores e alunos terem se tornado mais próximas e menos formais nas últimas décadas, ainda é forte a impressão que alguns professores causam em seus alunos.

Sobre professores de quem têm uma excelente imagem elas falaram:

Tem um professor que ele dá aula, a aula dele é diferente que ele dá. Ele faz análise das músicas (...) Legal. O nome dele é C., ele está substituindo um professor que está de licença. É História que ele dá. Ele leva as letras das músicas, às vezes toca as músicas, e a gente vai conversar sobre a música. Também ele passa... O jeito dele trabalhar com a gente é diferente. Os outros professores a gente pega o livro, pá. Ele é diferente. Ele é o maior legal! Professor C.. Eu gosto dele. Eu gosto de todos os outros professores também, mas ele é diferente, assim. Que nem, o professor de Geografia, ontem ele - ontem nós tivemos Geografia - estava falando sobre a Guerra Fria, e o jeito que o professor explica e que a gente entende, cada um entende de um jeito diferente, mas a gente aprende como foi passada a história do Brasil, dos lugares, sabe? Então, eu gosto de aprender. Tenho interesse. O professor de Geografia ele dá a matéria e depois ele passa uma atividade. História também, deixa eu ver, História com o seu C., ele faz de um jeito diferente, dá a análise e pá, a análise das músicas, depois ele passa a matéria, dá a matéria e sempre pergunta a nossa opinião, aí dá a nota por isso.  
(J., escola pública)

E aí chega o professor legal e, sabe, começa a fazer da matéria uma coisa gostosa de aprender. Então eu acho que isso é que o professor tem que tentar fazer. Acho que ele tem que tentar fazer a matéria dele gostosa. Assim, tentar incentivar os alunos, tentar fazer com que eles tenham vontade, assim, tenham alguma curiosidade de aprender. Por exemplo, Português. Eu acho que o Português é uma língua que eu falo, consigo me comunicar, ta bom! Não preciso de mais nada com o Português. Tudo bem, aí você começa...Isso antes de você ter aquela cabeça de redação, de prova, isso antes, bem antes. Você olha aquelas regras gramaticais e ditongos e não sei o que, e acentuação e tempo verbal disso e daquilo, então é uma coisa que você olha e você fica: sabe: "Meu Deus, para que tanta regra? Para que tanta exceção? Por que não fazem uma coisa mais simples?" E é uma coisa que te desmotiva completamente, afinal, você pensa, será que eu vou conseguir decorar tudo isso? Desmotiva porque eu não vou conseguir decorar tudo isso. Agora chega um professor e ele, sabe, sei lá, faz uma musiquinha, até para você decorar, vamos supor, toda aquela coisa, você vai lembrar daquilo, com certeza. Eu sempre não gostei de Português. Aí eu tive uma professora de Português, a L. , que me fez gostar de Português. Como? Não sei. Eu acho que ela era tão legal, uma pessoa tão engraçada, tão carismática, tão gostosa, que só por ela estar dando a aula, já era uma aula gostosa, já esquecia a matéria, era uma coisa que fluía mais gostoso e tal.

(M., escola particular)

J. não citou nenhum professor de que não gostasse. Ao contrário, repetiu várias vezes que eles são amigos e compreensivos. Mas há uma pequena passagem em que ela confirma a importância do vínculo afetivo entre o professor e o aluno na aprendizagem:

E tem a amizade entre o professor e os alunos. "Ah! Eu não gosto daquele professor?" *Se você não gosta do professor não vai querer escutar o que o professor tem para te dizer*, então, se você acha aquele professor é assim, assim, Não sou só eu, o pessoal todo da minha classe tem conversa com os professores. Entra em acordo. "Ah! Professor, meu caderno, hoje, eu não entendi..." Aí você fala com o professor: "Posso mostrar amanhã?" Aí o professor: "Pode! Mas sem falta, senão você vai ficar sem nota" A gente conversa com o professor, explica, o professor entende a gente.

(J., escola pública)

M. consegue separar a antipatia por algum professor do gosto pela matéria. Mas não poupa um professor que ela considera incompetente:

É um professor que não é legal, em primeiro lugar, não é uma pessoa gostosa, assim. E é diferente de você falar assim: "Eu não tenho afinidade com a pessoa." Tanto que eu não tenho afinidade com o meu professor de Química, até aí, ele é um ótimo professor. Eu aprendo Química de cabo a rabo. Só que eu não tenho afinidade com ele, mas não deixa de ser um cara legal. Acho que é um cara gente boa para caramba, faz brincadeira, não sei o que, tem um jeito dele, um jeito pa-pum dele, de 8 ou 80, mas é o jeito dele. Não gosto muito do jeito dele mas não tenho do que reclamar. Agora uma pessoa que entra na classe, não explica nada, sabe, fala, fala, fala e não fala nada, tenta colocar alguma coisa na lousa, vai, você não entende nada, parece um bando de hieróglifos, sabe, coloca uma coisa extremamente confusa. Você pega a matéria para ler, você começa a ler, Plataforma Continental, aí você fala "Meu Deus!" É uma coisa estranha, não dá para seguir. Tanto que se você pegar cada um na minha classe e perguntar "O que vocês acham do professor de Geografia?" você não vai ouvir as coisas mais maravilhosas do mundo. Não vai mesmo, principalmente do pessoal que está lá para aprender. Porque não aprende. Não tem didática nenhuma.

**(M., escola particular)**

#### 4.2.5 - As avaliações

Embora os professores possam utilizar várias formas de avaliar os alunos, a prova individual ainda é o modelo de avaliação mais comum e o mais temido. **J.** refere-se a outros tipos de recursos usados pelo professor como a conferência dos cadernos para ver se a matéria anotada está em dia e as listas de exercícios, mas o ponto alto da avaliação ainda é a prova.

Prova eu gosto de fazer, mas tem aquela, aquele, como é que se diz, aquele tipo medo, uma coisa assim. Ai! Eu vou tirar nota baixa! Sempre tem aquilo de tirar nota baixa. Não posso tirar nota baixa! Não posso tirar nota baixa! Eu sempre tiro nota boa. Mas não sei se fui mal ou bem na prova. Aí assim: "Professora, já corrigiu a prova?" "Não!" "Professora, já corrigiu a prova?" "Já!" "Professora, vai entregar quando?" Sempre assim. Enche o saco do professor. Chi! Tirei nota baixa. Não consegui aprender. Aí converso com o professor para recuperar a nota baixa, não ficar com vermelho na minha média, aí ele fala que vai passar tal dia a prova de recuperação, não é? Aí estuda, estuda, estuda, aí chega a hora, pá. Aí recupera a nota. Aí já é um alívio. Não tem mais nota vermelha. Tirou um azul já. Aí melhor.  
(**J.**, escola pública)

**M.** discorre sobre a prova de um modo mais elaborado. Aponta a possibilidade de outros tipos de avaliação, menos ansiógenas, mas, de tão habituada a ser avaliada desse jeito desde que entrou na escola, ela mesma conclui que não há alternativas. No capítulo 6, veremos como a instituição escolar tem na prova a coluna mestra do seu sistema de poder.

Prova, por exemplo, eu não acho uma coisa agradável. Acho que é uma coisa necessária, porque você tem que ao mesmo tempo pressionar o aluno a estudar porque nem todo mundo vai estudar e você tem que avaliar para ver se ele está conseguindo aprender. Eu acho tudo bem, eu até entendo, só que eu acho que muitas vezes há uma certa pressão na pessoa assim: ou você tira a nota ou cadeia, entendeu. É uma coisa meio nota, isso não é nota é aprendizagem. Isso que eu acho que muitos pais não entendem isso. Quando ele confia, às vezes, e vem um boletim lá com três e falam: "Meu filho é burro, meu filho não está aprendendo" E ele está aprendendo, está aprendendo, mas na hora deu surto, não é. E os pais



caem em cima. Então eu acho que a pressão é muito grande e isso não funciona. Se tivesse, se bem que não tem mesmo, mas se tivesse um jeito de avaliar o aluno não por prova, não por nota, mas para ver se ele está bem, não é aquela coisa que você tem que acertar, você tem que tirar dez, você tem que estudar quatro horas por dia, você tem que estudar, você tem que ser o melhor. (...) Mas essa experiência de pais que eu estou dizendo é de amigos meus que vêm, falam para mim, assim, chorando, pegam uma prova e choram, choram. Um absurdo, você vê uma pessoa tirando 7,5, chorando, você falando, Mas está na média, é uma nota boa, não é uma nota ruim. "Não! Meu pai quer que eu tire acima de 8,0, acima de 9,0" Isso é um absurdo! Eu acho que não é por aí. Se a pessoa é um vagabundo, que chega, não estuda, não quer nem saber, fala assim: "também não vou acertar mesmo" e aí deixa de lado, aí tudo bem, aí eu até entendo, você tem que tomar uma providência. Mas quando a pessoa se esforça e não consegue, acho que tem alguma coisa errada, mas não é da pessoa, você não precisa punir, não precisa dessa pressão absurda.

(M., escola particular)

#### 4.2.6 - As turmas

Um tema que as alunas abordaram foi especialmente interessante: a classificação das turmas em "A" e "B", de acordo com seu desempenho escolar. Classe "A" para os *melhores* e "B" para os *piores*, assim separados segundo os resultados obtidos, principalmente, nas provas individuais de que falamos no item anterior. Notas boas e comportamento adequado são as características principais dos *melhores* alunos.

Há alguns anos a distribuição podia ser encontrada dentro de uma mesma sala. As fileiras de carteiras "A", "B", "C", etc. eram ocupadas pelos alunos de acordo com as notas que obtinham, e isso reforçava seu comportamento.

Apesar das aceleradas mudanças pelas quais o mundo tem passado, essa classificação se mantém nas escolas de **M.** e **J.** Ambas sabem que os indivíduos têm características próprias, diferentes dos grupos em que foram classificados e sabem também que um aluno pode ser penalizado pela atuação do grupo. Apesar disso, têm orgulho de pertencer à turma "A".

Sobre a classificação dos sujeitos em *bons* e *maus* ou *normais* e *anormais* segundo seus resultados escolares tornaremos a falar nos próximos capítulos.

**M.** dá seu depoimento sobre as turmas "A" e "B" na sua escola:

(...)Tanto que em muitos colégios eles tentam dividir o pessoal que está a fim do pessoal que não está. Eles fazem um jeito para um, um jeito para outro. Um jeito de ensinar, por exemplo. O jeito com as pessoas que estão a fim já é um pouco mais light, já é uma coisa mais, professor amigo, assim, ele faz uma brincadeira, tenta fazer uma coisa mais agradável. Agora na outra não. Na outra você não pode fazer uma piadinha senão a classe estoura. (...) A minha escola é assim. Tem classes diferentes. Mesmo assim na minha classe ainda

tem gente que não está a fim, que não devia estar ali. Tentaram colocar lá para eles serem influenciados, e muitos deles são, por serem pequenininhos, são poucos, não é, eles sofrem assim meio que uma pressão. (...) É o primeiro "A". Tem o primeiro "A" e o primeiro "B". Eu sou do primeiro "A". Agora o primeiro "B" tem o professor de Física. Na nossa classe ele faz brincadeira, ele é legal, tal. Aí você pergunta para o aluno do primeiro "B" o que ele acha do professor de Física, ele vai começar a xingar o cara, que o cara é chato, que o cara é perverso, se você abre a boca você é mandado para fora, se você espirra você é mandado para fora, por causa disso e aquilo. Pergunta se ele nunca contou uma piada, "Não, imagina! Aonde? Ele é carrancudo." Então é uma coisa assim extremamente diferente. Um jeito de se lidar com a classe extremamente diferente. Eu acho que quando um aluno ruim entra na sua classe, por exemplo, é a mesma coisa se me colocassem na "B", eu estou a fim, estou estudando, e no meio de tanta gente, o professor não vai olhar para a minha cara e falar assim: "Então eu vou dar uma aula legal para ela." Não. A classe inteira, a maioria, representa a maioria e isso acaba te prejudicando.  
(**M.**, escola particular)

**J.** faz um julgamento mais brando sobre os colegas das turmas "A" e "B". Em sua escola, professores e alunos não dão grande destaque a essas diferenças porque, segundo nossa interpretação, não existe na escola estadual o espírito de competição que há numa escola particular do tipo da escola de **M.**, em virtude da acirrada concorrência por vagas nas melhores universidades.

Na escola de **J.** o que faz uma classe melhor do que a outra é o comportamento adequado que o professor pode obter numa classe em que os alunos estejam na idade adequada à série e que tenha mais meninas que meninos.

Mas o pessoal, pelo menos da minha classe acho que é ciente, sabe, do que é ir para a escola. Na minha classe acho que são 35, mas se tem dez meninos é muito. Tem o segundo A e o segundo B e a outra tem mais meninos. Eu acho que é pela idade. A outra classe tem mais adultos, são mais velhos. Na minha classe, a faixa etária da idade é entre 15, 16 e lá na outra classe eles são mais velhos. Mas na maioria das vezes a nossa classe é sempre a mais certa. Não sei se porque na outra tem mais meninos, acho que é mais difícil de dar aula.

Porque a nossa é a classe do ano passado. O primeiro "A" do ano passado é o segundo "A" deste ano e acho que vai ser o terceiro "A", no ano que vem. Se chega alguém, coloca na outra, vai entrando mais gente, acho que eles renovam. Ai! O segundo "B"! O segundo "B"! "Acabei de vir de lá do segundo "B"! "E aí, Professor! Como foi?" "Ah! Lá! Hoje eles estavam bons. Os alunos hoje estavam bons. Consegui dar aula. Aí vem outro professor... E, também, vai, tem aluno que gosta de um professor, outro gosta daquele... Aí chega um assim: "O segundo "B", hoje, estava impossível! Não consegui dar aula!" Aí não conseguiu dar aula porque os alunos não estavam interessados, eles não queriam. Então quando os alunos não querem o professor não dá aula. Aí: "Ah! Aqui eu gosto de dar aula!" "Ah! Gosta de dar aula pra nós? Nossa classe!" Mas também tem dia deles chegarem na outra classe e falar assim: "Ah! O segundo "A" hoje estava impossível! (risos) Eles estavam terríveis." Aí chega o outro professor em seguida: "Ah! O segundo "A" é tão bonzinho!" Cada professor tem uma opinião, mas não comparam assim: "Ah! Este é melhor do que aquele" Sempre tem um dia que a classe está melhor e o dia que a classe já não está muito boa. Aí é assim... Professor não fala: "Ai! Eu prefiro aquela classe do que aquela". Não. (J. escola pública)

#### 4.2.7 - A formação

Ao discorrerem sobre a participação da escola na formação das crianças e dos jovens e na transmissão de valores, ambas as entrevistadas destacaram o papel da escola como disciplinadora e reduziram o termo *educação* a sinônimo de bom comportamento. **M.** chega a confundir valores morais (boa pessoa) com valores intelectuais (estudo).

Inicialmente são os pais, sem dúvida nenhuma. Porque não adianta um garoto não ter educação em casa, não vai ter educação no colégio. Acabou. Não tem jeito. Mas acho que também não é só a educação dos pais. Eu acho que é a disciplina que o colégio ensina. O colégio ensina você a ter disciplina, você conviver com as pessoas. Porque é o primeiro lugar onde você vai conviver com gente que você não conhece. Você vai ter que aprender a conviver com outras pessoas, ter relações sociais, a ter respeito com os outros, a ter respeito com você mesma, a se disciplinar, a ter tempo para estudar o que você tem para estudar, enfim. Por exemplo, a minha mãe me ensinou que eu tenho que estudar para ser uma boa pessoa. Agora, a escola me ensinou que eu tenho que estudar de tal jeito, daquele jeito é errado, desse jeito é certo, etc, etc, É a junção das duas coisas.  
(**M.**, escola particular)

**J.** concorda que educação é função dos pais e da escola. Para ela, o aluno educado é aquele que incorporou as regras de comportamento em sala de aula.

Da família e da escola. Da família porque desde pequenininho você começa a ir pro parquinho. Aí no parquinho sua mãe ensina: "Ó! Não pode fazer isso, não pode fazer isso". Aí você já vai crescendo, no jardim de infância, né? Na escolinha. Você vai começar a fazer desenhos, essas coisas. Aí depois você vai para a primeira série. Na primeira série você já entende mais. Aí você, sua mãe continua lhe dando educação, mas a escola também. O professor do prezinho ensina o jeito de você pegar na colher, o jeito de você sentar, quando você tem que ficar quieto, e na escola, você sabe que na hora que o professor vai falar, por educação você tem que ficar quieto. Que nem um professor diz "Quando um burro fala, os outros baixam a orelha!" (risos). Então, aí tem que estar todo mundo quieto, eu acho que isso é educação. Quando o professor quer explicar e aí tem aquele pessoal que não colabora, o professor fala se você não quer fazer lição

então não atrapalha os outros. Fica quieto na sua se você não quer fazer lição. Ou então não vai para a escola. Fica em casa fazendo o que você quer. Vai bolar aula, então. Eu acho que a escola também influencia na educação, os dois, juntos, acho que a pessoa...

(J., escola pública)

#### 4.2.8- A escola pública e a escola particular

Como os seus colegas da escola pública já assinalaram na primeira parte da pesquisa, **J.** não considera relevante a diferença entre os dois tipos de escola.

Alguns dizem que o colégio particular, que é pago, é melhor. Eu acho que não. Acho que é a mesma coisa. Quem faz o colégio é o aluno. Eu acho que no colégio particular não tem só os alunos que vão bem, tem também os bons e os ruins. Eu acho que os ruins é que fazem o colégio mau. "Ah! Porque o colégio não presta!" não sei porque, porque você vai para lá, já vai dizendo que o colégio não presta, você vai e acha isso mesmo. Acho que não tem diferença entre colégio particular e colégio público. Acho que todos os alunos indo para a escola, tanto faz, particular ou público. Se eles vão para lá para estudar, para aprender...

(**J.** escola pública)

Sua colega da escola particular, que diz conhecer "bastante" os alunos da escola pública, tem uma visão completamente diferente:

Acho que há uma grande diferença, hoje em dia, entre escola particular e escola pública, infelizmente. As escolas particulares, além de ter professores melhores, de terem um ensino melhor, acho que as crianças vão mais com a cabeça para aprender. O problema da escola pública é que os alunos não têm incentivo, então eles vão pensando assim: "Ah! Para que eu vou estudar isso, se isso não vai dar certo, se eu não vou poder entrar na faculdade mesmo, se isso não tem mais jeito." Acho que é isso que falta neles. Acho que todo mundo já desacreditou. Então, já não funciona mais a escola pública.

(**M.**, escola particular)

E acrescenta, bendizendo a sua sorte:

Eu acho que sou muito sortuda, assim, porque não é todo mundo que pode estudar numa escola cara, com professores que vêm de São Paulo, de todo lugar, que realmente tem a cabeça voltada para entrar numa faculdade boa, para você começar a trabalhar, ter um emprego bom, tudo, tudo se baseia nisso, assim, eu acho.

(**M.**, escola particular)

Algum tempo se passou entre a primeira parte da pesquisa e esta entrevista, no entanto, a marca na linguagem dos alunos das melhores

escolas da rede particular, que se revelou anteriormente, repete-se agora.

Para **M**, não basta o ingresso numa faculdade, ela pensa em entrar numa *faculdade boa*.



#### 4.2.9 - O futuro

As duas meninas reproduzem em suas vivências particulares o movimento da maioria dos estudantes brasileiros que ingressam no Ensino Superior: os da escola particular aspiram a uma faculdade pública, gratuita e de melhor qualidade e são a maior parte dos matriculados nas universidades públicas. Os alunos da escola pública, quando sonham com o Curso Superior, pensam em ingressar onde seja mais provável: numa faculdade particular, em que efetivamente acabam se matriculando, em sua maioria.

Em seu depoimento, **M.** descreve como essa perspectiva foi sendo fortalecida em sua vida.

Porque é assim, minha mãe ela dizia, ela sempre disse: "Nada de escola paga, de faculdade paga, acabou, não tem jeito. É pública e você vai ralar, você vai se preparando." Então desde a 5ª série ela vem me dizendo: "Se prepara, aproveita agora, aproveita o ensino fundamental que depois no médio você vai ralar, ralar, ralar..."

(**M.**, escola particular)

Graças a esse discurso ouvido repetidamente, e às suas circunstâncias particulares, **M.** tem projetos de estudar numa faculdade gratuita no exterior.

Para o que eu quero, eu preciso estudar. Eu preciso ser boa! Eu preciso estar entre as melhores. É uma coisa que não vai acontecer se eu não estudar. Então eu estudo! Eu queria fazer ou computação gráfica ou fotografia. Mas eu queria entrar numa faculdade - minha mãe estava até procurando - que elas mandam você para os outros países para você estudar. Então eu queria estudar ou no Japão, que é um dos melhores lugares ou é o melhor lugar para estudar essas duas coisas, computação gráfica ou fotografia, ou para os EEUU. Só que esses testes que eles fazem são muito difíceis. Muito difíceis! No Japão acho que há uma única vaga. E tem gente do Japão que vem para cá para tentar, para ter faculdade grátis lá, porque é mais fácil do que se eles quiserem fazer lá. Então eles vêm. Por isso que eu estou estudando japonês. Então é uma coisa assim meio absurda. Não é impossível, que nem eu disse para a minha mãe: Não é impossível. Eu vou tentar. É o que eu quero, eu tenho que tentar, eu tenho que me empenhar, como é que eu vou saber. Por isso é que eu acho assim, para o que eu quero, para ir para os EEUU ou ir para o

Japão ou para qualquer outro lugar estudar sério, assim, para garantir mesmo a minha vida, eu acho que vou ter que estudar bastante.

(M., escola particular)

J., da escola pública, embora já esteja na segunda série, tem apenas alguns sinais de seu projeto de estudo no futuro. Quer fazer uma faculdade, sabe que terá que ajudar seus pais. Não cogitou em ingressar numa universidade pública e não parece ter muito claro com que meios vai conseguir fazer o Curso Superior numa instituição particular.

Então, eu acho que, quando eu terminar, quando eu completar, no ano que vem. Aí eu vou tentar uma faculdade, tirar a (...) Meu pai é frentista, agora ele não está trabalhando porque sofreu um acidente, minha mãe é faxineira. Tem essas faculdades que você faz vestibular e, até ganha, às vezes, de graça. Vou tentar uma, fazer uma faculdade porque aí... já, pá. Tenho que tentar, batalhar. Dar dinheiro para minha mãe. Tenho mais dois irmãos, são mais novos. Eu sou a mais velha, meus irmãos também estudam no Alzira. Tenho que arrumar a faculdade, uma coisa que eu sei que (...) conseguir emprego, uma coisa melhor para mim. Minha mãe batalha pacas, ela chega em casa cansadona... E eu penso em um dia trabalhar e poder ajudar minha mãe e meu pai. No futuro ela já vai estar mais velha, e eles não vão poder continuar trabalhando tanto. Aí eu vou trabalhando, vou conseguir um emprego bom, fazer a faculdade. Faculdade demora...

(J. escola pública)

Sua escolha profissional, ainda apenas esboçada, foi feita a partir de um exemplo marcante, o da psicóloga (ou fonoaudióloga) que atendeu seu irmão menor, mas não tem maiores informações sobre esses cursos.

Eu quando era menor eu tinha vontade de ser enfermeira, mas eu tenho pavor de sangue. Aí eu acho que... acho que... Eu tenho dúvidas, sabe? Profissão, tal, mas acho que eu queria ser psicóloga. Tenho vontade. Deve ser difícil assim, né? Mas eu acho legal. Acho que eu tenho interesse nisso. Meu irmão, ele tem dificuldade pra falar e teve que ir na fono e passar pela psicóloga. Eu acho que foi lá, eu vi assim, nossa! Gostei da profissão, sabe? O jeito que ela trabalha, a psicóloga dele, trabalhava assim, nossa! Eu me interessei. Ai! Ela entende, sabe? Passa, sabe, o jeito que ela faz o trabalho

dela, sabe, assim, eu ficava pensando esse jeito dela falar, dela cuidar do meu irmão. Ela também era fono. Ela passava uns exercícios para ele fazer, ficava um pouco sozinho com ele, depois chamava a família, para entender, né, para fazer o tratamento, o pai, no caso do meu irmão, eu também, minha irmã, minha mãe. E eu gostei daquilo. Eu vi o jeito que ela trabalhava, a seriedade, assim. Esse jeito que ela puxava do meu irmão, assim, devagarzinho, pá, sabe? Eu gostei. Eu tenho vontade de fazer isso também. Eu gostei e, assim, o que eu tenho como faculdade é isso. Eu gostei. Até lá é batalhar para conseguir. Um dia vou conseguir ser uma psicóloga.

(J., escola pública)

Como a escola está preparando essas meninas para o futuro?

**M.** já nos disse que não há garantia de futuro que não passe por uma boa escola que possa levar o aluno a ser bem sucedido no vestibular, para arranjar um bom trabalho e ganhar dinheiro. Mas, para que isso aconteça, o aluno tem que estudar muito. Ao abrirmos o manual de vestibular de uma universidade, podemos verificar o programa que é esperado que o aluno domine para ser aprovado: toda a história da civilização, toda a geografia do mundo, todos os fundamentos e operações das ciências exatas e biológicas, um profundo conhecimento da língua e da literatura portuguesa e brasileira e o conhecimento de uma língua estrangeira. Tendo isso em mente, podemos compreender melhor do que nos fala **M.** nesta passagem:

E eu sempre me cobre muito, não tem disso, assim, eu me cobro com tudo, notas principalmente. Eu estudo por vontade própria, minha mãe não tem que chegar em mim e falar. (...) Aí no terceiro [ano], pelo que estão me colocando, pelo que passam para mim, pelo que eu ouço, o terceiro é um inferno em que você vai ter que estudar feito uma louca e acabou sua vida. Eu não sei como é, porque eu nunca fui, mas é a impressão que dá. Por causa da competição. Você pega um cara do terceiro ano: "Ah! Não tem jeito! Você vai ter que estudar muito! Você vai ter que rever tudo e ainda vai ter que lembrar de tudo!" Aí você fica apavorada. Então, é uma coisa assim, eu não sei como vai ser. Acho que eu já sou paranóica o suficiente, acho que o terceiro colegial é uma loucura. (...) A minha escola não é perfeita. Isso é impossível. Mas acho que em comparação com o resto das escolas, se você for olhar a minha, é muito, muito boa. Também, é só você olhar o preço

que você tem que pagar, então a escola tem que ser muito boa.

(M., escola particular)

J. não demonstra dar tanta importância ao volume de conteúdo necessário para a aprovação no vestibular. Refere-se a ele como algo possível de ter sob controle. Considera que os professores fazem um bom trabalho de preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Seu discurso sobre o futuro profissional ora considera a possibilidade de um curso superior, ora o omite. Ela não tem, como sua colega da escola particular, a certeza de que vai poder cursar uma faculdade. Como seus colegas da rede estadual da primeira parte da pesquisa, ela vive o curso no momento presente, sem pensar diariamente - para não dizer a cada aula - como na escola particular, no vestibular e na faculdade. Ela gosta da escola, dos professores, e acredita que está sendo bem preparada para o *mundo lá fora*.

Porque todos os professores chegam lá, a professora de Português chega lá e fala: "Vamos fazer de conta que isso é uma entrevista." Então eles explicam para a gente como vai ser. Tipo um simulado como vai ser. Como você deve se vestir, como você deve... Eles explicam! Eu gosto. É uma preparação. Eles preparam você para enfrentar o mundo lá fora. O mundo lá fora!!... Se você não está bem aqui dentro, imagine o mundo lá fora. O mundo lá fora, digamos que é a disputa entre pessoas por emprego. Tipo, tem muito desemprego e no desemprego tem pessoas boas atrás de emprego. Aí tem a entrevista, tem o teste... Acho que a pessoa que consegue ir bem no teste e na entrevista, consegue emprego. Mas aí tem aquelas pessoas que por algum motivo não pôde estudar,(...) não concluiu os estudos (...) já não tem essa chance. Acho que a escola influencia por isso, a escolaridade da pessoa. Acho que é isso. Uma pessoa que tem estudo, consegue. A outra, vai ser mais difícil o emprego. O mundo lá fora para mim, acho que é isso. (...) Porque é o que os professores falam na classe. Se a gente se interessa, mais tarde no mercado de trabalho você vai precisar do seu estudo. Tem pessoas que quando a gente está na aula, bate na porta lá, vai lá falar com o professor, ele não se interessou e, agora, pro trabalho, está precisando de tudo aquilo que ele largou antes. Aí vão lá pedir ajuda do professor, um auxílio, sabe, assim. Aí eu: Tá vendo? Vou prestar atenção, vou acompanhar o que o professor está

falando, vou me esforçar, porque eu sei que eu vou precisar. Eu precisando, aí tem coisa que eu já sei. Vou estudar, mas vou com interesse de aprender. É assim. (...) Ah! Quando eu me formar vai ser uma vitória, não é? Tem pessoas que dizem que o colégio não presta. São pessoas, se você procurar saber dessas pessoas, são pessoas que iam para a escola para não fazer nada. Eu gosto do colégio, o colégio é bom. Eu vou para estudar. Converso, mas eu gosto do colégio. Quando eu me formar eu vou ter uma impressão boa do colégio. Quando eu passar na frente do colégio eu vou dizer: "Eu estudei, eu me formei aí". Eu estudo no Alzira, na Nova Cintra, colégio público, pelo Estado, mas ó, estudei aí, é aí que eu estudei e que eu me formei.

(J., escola pública)

### 4.3 - Síntese

Temos, agora, elementos para compilar os *pontos para uma síntese*. No discurso das duas entrevistadas podemos perceber que ambas:

- Valorizam positivamente sua freqüência à escola.
- Acreditam que terão mais chances de ser bem sucedidas no futuro por serem alunas aplicadas.
- Sentem-se estimuladas pelo trabalho de professores interessados e competentes.
- Queixam-se dos colegas que atrapalham as aulas.

Em seus longos relatos, referiram-se a pontos que seus colegas da primeira parte da pesquisa, cada um do seu jeito e em respostas mais curtas, também mencionaram. E a outros temas, como as provas e as diferenças entre as turmas que não tiveram qualquer destaque anteriormente. Por outro lado, elas não fizeram menção à violência dentro ou fora da escola, aspecto relevante da pesquisa anterior.

O fator mais intrigante que a primeira parte da pesquisa nos revelou torna a emergir nos discursos de **M.** e **J.:** as diferenças de perspectivas de futuro para duas alunas que estão freqüentando o *mesmo* curso. O Ensino Médio, assim denominado porque vem após o Fundamental e antes do Superior, deveria desembocar naturalmente na faculdade. Cursar o Ensino Médio e não fazer o Ensino Superior relega o aluno, regra geral da escola pública, a um vácuo em que ele nem tem sua escolaridade completada, nem está habilitado para uma profissão.

**M.** sabe que cursará uma faculdade. A dúvida - e a torcida - é se conseguirá estudar no Japão com bolsa de estudos, como pretende. Como alguns dos seus colegas da rede particular, nem sempre considera agradável ir para a escola, mas enfrenta o *sacrifício* para obter uma recompensa futura garantida. Suas palavras nos dão a sensação de que ela acredita que ao concluir o curso universitário que almeja e começar a trabalhar e ganhar dinheiro todos os problemas estarão resolvidos e ela será *feliz para sempre*, como nos contos de fadas.

**J.** está menos preparada do que **M.** para enfrentar o que ela chama de o *mundo lá fora* e para ter acesso a um trabalho com remuneração que lhe dê condições de melhorar seu padrão familiar. Sua idéia de cursar Psicologia ou Fonoaudiologia foi apenas esboçada. Como seus colegas da rede pública, não cogitou a possibilidade de ingresso numa faculdade do governo e referiu-se em poucas palavras a um plano de cursar uma faculdade com bolsa de estudos. Como eles, **J.** não tem projetos muito definidos e parece acreditar que o futuro vai, afinal, se arranjar de alguma forma. No contexto social brasileiro, completar o Ensino Médio já é uma conquista, mas não dá ao aluno o poder de constituir o futuro como desejaria.

Nos próximos capítulos faremos a discussão entre os depoimentos dos alunos e alguns autores - principalmente Michel Foucault - mediada pelas nossas percepções pessoais do fenômeno tal qual ele se revelou através dos discursos analisados.

Enquanto com-vivíamos no mundo dos alunos, refletimos repetidamente sobre nossa própria participação e de todos os que constituem a escola, dando-lhe a forma e o sentido que os discursos fizeram aparecer. A

discussão a seguir foi estruturada sobre a teia de relações humanas na escola, composta pelos alunos, pais, professores e autoridades escolares.



## Capítulo 5

### A TEIA DE RELAÇÕES HUMANAS NA ESCOLA

*A realidade é uma trama comum produzida e solidificada ao longo do tempo pelo esforço de todos em conjunto e de cada um em sua singularidade.*

Dulce Mara Critelli

Nos capítulos anteriores tornamo-nos testemunhas do cotidiano dos alunos nas escolas que freqüentam e participamos de suas expectativas e incertezas com relação ao futuro. Seu discurso forneceu sinais dos seus valores, convicções e do modo como estabelecem relações entre as realidades que conhecem. Vimos como sua visão de mundo é influenciada pelos contatos que fazem com os outros, pelos ambientes onde vivem.

Suas respostas aproximaram-nos dos importantes sinais que lhes servem de referência no mundo. Falam de situações, sentimentos e pessoas. E de suas visões da escola e da vida na qual ela se insere.

Cada um ao seu modo expressou com palavras próprias o que assimilou dos discursos que tem ouvido desde o nascimento. Cada um deu a sua contribuição pessoal para a constituição de uma escola que, ao mesmo tempo que existia antes deles, é por eles tornada real aos nossos olhos.

Cada gesto humano é sempre um fazer nascer algo novo ou de novo e, assim, iniciar uma trama que vai se complementando pelos outros, que, por sua vez, também por seu gesto, vão iniciando algo novo ou de novo. Forma-se, assim, uma rede significativa de relações, a que Heidegger chama de *mundo*.<sup>73</sup>

Não o mundo da natureza, mas o mundo fenomênico composto pela "trama significativa dos modos de como se vive e de como se relaciona com as coisas que, nesse mundo, são admitidas"<sup>74</sup>.

Em suas respostas, os jovens assinalaram pontos como formação, caráter, trabalho, amizade, violência e tantos outros que, unidos, formam fios invisíveis que se entrelaçam e passam por suas escolas, suas famílias, seus grupos sociais. Fios atados às contingências sócio-políticas e,

---

<sup>73</sup> CRITELLI, Dulce Mara. *Analítica do sentido*, p. 102.

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 83.

ao mesmo tempo, ligados à própria história do país e ao contexto mundial. Fios que formam o plexo de referências que compõe o seu mundo. Trata-se de uma ambientação que já existia antes mesmo de eles nascerem. Nela eles se incorporaram e por ela foram incorporados criando, eles mesmos, através de suas histórias individuais, novas pontes e diferentes relações.

Nessa teia de relações humanas que envolve os alunos e todos os que com eles *com-vivem*, vamos tratar dos quatro grupos principais na perspectiva da educação. Além dos alunos, vamos falar das famílias, dos professores e das autoridades do sistema educacional, genericamente denominadas *governo*.

Discorrer sobre eles, em seus múltiplos modos de aparecer para nós, introduzirá a argumentação final do trabalho, baseada no pensamento de Michel Foucault sobre as relações de poder na sociedade e a relação entre poder e saber.

Vamos enfocar esses quatro grupos circunscritos ao presente e ao recorte educacional, sem perder de vista, no entanto, o complexo contexto histórico, político e social que os constituiu e que, na *teia*, é tão real quanto os aspectos que teremos em tela.

Então, vejamos: qual a responsabilidade de cada um desses quatro grupos no atual estado da educação? Podemos usar metáforas como *culpados* e *inocentes* ou *algozes* e *vítimas* para discutir a educação nacional? A quem atribuir culpas ou de quem esperar soluções?

Nessa imensa rede que ao mesmo tempo enreda - e é tecida por - cada aluno, cada pai ou mãe, cada profissional do sistema nacional de ensino, quem afinal detém o poder e como ele se distribui?

Ao entrar nesse terreno vamos fazer, ainda, algumas referências às respostas obtidas nas pesquisas.

## 5.1 - O governo

Desde a ditadura militar (1964 - 1985) que exilou professores e intelectuais e esvaziou os currículos das escolas das disciplinas que levavam à reflexão, acostumamo-nos a pensar em uma malévola intenção do Estado em manter ignorante sua população para que desconhecesse seus direitos ou não tivesse condições intelectuais e sociais de reclamá-los. Uma jovem de 16 anos tem essa visão:

A função é basicamente educar. Mas o governo não se importa em educar os seus jovens, pois os jovens inteligentes acabam vendo que o governo é uma bagunça, um roubando o outro. Se os jovens têm a cabeça 'pensante', isso não é bom pro governo pois vão surgir revoltas e reivindicações. Pro governo bom mesmo é que a maioria siga suas regras sem questionar, e que tenha uma mão de obra massiça. O papel verdadeiro seria educar, ensinar os conceitos básicos, direcionar o aluno para o que ele quer ser da vida, prepara-lo para a vida, mostrando que com os erros aprende-se. Não é isso que acontece! Mesmo nas escolas privadas o objetivo é apenas preparar o aluno pra concorrência do vestibular. Não há interesse em formar um cidadão consciente ou informá-lo que o futuro do país está nas mãos deles. Não, a única preocupação é vestibular, vestibular, vestibular. (...)  
(16 anos, aluna da escola particular)

Caetano Veloso canta sobre o tema na densa letra de *Haiti*:

(...)E na TV se você vir  
Um deputado em pânico  
mal dissimulado diante de qualquer  
mas de qualquer mesmo  
plano de educação  
que pareça fácil e rápido  
e vá representar uma ameaça  
de democratização  
do ensino de primeiro grau(...) <sup>75</sup>

Hoje, no entanto, tais explicações não satisfazem. Ainda que por motivos econômicos, o governo tem se empenhado em melhorar os índices

---

<sup>75</sup> Haiti. Caetano Veloso, *Fina Estampa*. Universal Music, 1994.

estatísticos da educação, pois nossa vergonhosa situação vinha dificultando o acesso a empréstimos e investimentos dos bancos internacionais.

Seus esforços já surtiram efeito: diminuiu o número de analfabetos e a repetência escolar decresceu significativamente, graças a estratégias como a progressão continuada e reclassificação dos alunos retidos. A quase totalidade do universo das crianças brasileiras entre 7 e 14 anos está na escola.

Sabemos, no entanto, que tal incremento de índices numéricos está longe de ser acompanhado por uma melhora efetiva da qualidade do ensino. Os resultados dos últimos exames de avaliação do Ensino Fundamental (SAEB) e do Ensino Médio (ENEM) <sup>76</sup> indicam a queda do desempenho dos alunos, principalmente os da rede pública.

Sobre o agravamento da ignorância dos alunos aferido pelos exames do Ensino Fundamental e Médio, o Relatório do MEC atribui a *culpa* aos alunos, alegando que o aumento no número de alunos matriculados é que fez cair a média obtida anteriormente.

Os resultados da avaliação também devem ser compreendidos e analisados a partir de um contexto de grande incorporação de crianças à rede escolar em todos os estados e regiões dos país. Em 1994, 92,7% das crianças entre 7 e 14 anos estavam na escola e, em 1999, o índice subiu para 97%, praticamente universalizando o atendimento.<sup>77</sup>

Nossos dirigentes também confundem as forças econômicas e sociais com forças da natureza. Referem-se ao aumento da população escolar como a uma enchente e não falam da inadequação das escolas públicas para o atendimento à grande massa da população.

---

<sup>76</sup> [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), 12/12/2002.

<sup>77</sup> Relatório do MEC publicado em 05/12/2002, [www.estado.estadao.com.br/editoriais.html](http://www.estado.estadao.com.br/editoriais.html).

O MEC tem, no entanto, programas muito bons, mas que não funcionam na prática como, por exemplo, a progressão continuada para o Ensino Fundamental. Preocupados com os índices de repetência, que custam aos cofres públicos R\$5,5 bilhões anuais e empurram para baixo os índices da educação nacional, seus dirigentes instituíram a progressão continuada,<sup>78</sup> que propõe o fim da seriação e a seqüência dos estudos por um ciclo de dois ou quatro anos ao fim do qual o aluno seria avaliado para dar continuidade ou não a estudos posteriores. A idéia fundamenta-se no princípio legítimo de que as crianças não aprendem do mesmo modo nem no mesmo ritmo. No entanto, sua execução provocou rejeição por parte de professores que se descobriram impotentes sem a *arma* da reprovação para se defender da indisciplina e falta de estudo e de pais que, acostumados com o sistema tradicional, passaram a criticar os professores e o governo ao perceberem, no final de um ano, que seus filhos não evoluíam nos estudos como esperado.

Com tantos votos contrários, "Acabar com a progressão continuada!" tornou-se plataforma de governo de inúmeros candidatos a diferentes cargos por todo o país, nas últimas eleições, em outubro de 2002.

Sobre o assunto Charlot nos dá uma visão muito pertinente:

Penso que, teoricamente, os ciclos levam a uma melhora, pois, quanto mais tempo uma criança leva para atingir um objetivo, mais democrática é a escola, porque as crianças das camadas populares geralmente precisam de mais tempo para atingir os mesmos objetivos. Entretanto, já vi escolas cicladas horríveis; já vi desenvolvimento de práticas elitistas em escolas cicladas. Pode-se organizar pequenos grupos fechados, trancados, com os alunos que sempre vão ficar juntos, sem adiantar nada. Sei que dentro de uma escola ciclada pode-se desenvolver práticas que vão no sentido contrário à própria idéia de escola ciclada.<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20/12/1996, Artigo 32, § 2º.

<sup>79</sup> CHARLOT, Bernard. *Formação de professores*. In : *Professor Reflexivo no Brasil*, p. 97.

Ora, apesar de todas as falhas que se pode atribuir ao sistema nacional de ensino, é inegável o tamanho das dificuldades que existem na consecução do grande objetivo nacional de "desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"<sup>80</sup>. Afinal, temos o maior número de alunos matriculados no ensino básico em todo o mundo. Além disso, graças aos problemas crônicos como a evasão e a repetência, o Brasil detém o inacreditável recorde de ter mais matrículas no Ensino Fundamental (35,3 milhões) do que população na faixa etária de 7 a 14 anos (26 milhões)<sup>81</sup>

Para concluir este item, lançamos a questão: o governo tem ou não o poder de modificar e melhorar a qualidade da educação no país? Se tem, por que não o faz?

---

<sup>80</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20/12/1996, Artigo 2º.

<sup>81</sup> AVANCINI, Marta. *Atraso escolar no país ainda é grande*. [www.estadão.com.br/agestado/23/05/02](http://www.estadão.com.br/agestado/23/05/02)



## 5.2 - Os professores

Aos diretores, coordenadores e professores cabe executar as políticas governamentais. Serão eles, então, que detêm o poder de desestabilizar o governo não colocando em prática com eficiência suas propostas, solapando intencionalmente a educação nacional? Afinal, as famílias e as estatísticas oficiais acusam-nos de faltarem demais ao trabalho, de não manterem a disciplina nas escolas, de estarem despreparados, enfim, de não cumprirem seu papel.

Uma pesquisa <sup>82</sup> revelou o que é considerado "normal" entre professores, escolas e sistemas de ensino:

É normal não cumprir o ano letivo; é normal perder de 30 a 40% dos alunos sem que eles adquiram os conhecimentos para prosseguir os estudos; é normal enturmar alunos em classes onde eles não conseguem acompanhar o conteúdo e os ritmos dos trabalhos; é normal passar dever de casa que necessita da ajuda dos pais, mesmo sabendo que eles não podem ajudar; é normal começar o ano letivo sem professores designados para as turmas; é normal destacar professores sem habilitação para lecionar e sem conhecimentos elementares de Português ou Matemática; é normal operar escolas sem coordenação pedagógica, sem bibliotecas ou sem livros nas bibliotecas; é normal culpar os alunos e pais pelo fracasso dos filhos.

Nossos entrevistados fazem referências a professores que oprimem e humilham os alunos:

A escola deve ser um ambiente no qual faça com que o aluno se sinta bem e não simplesmente obrigado a sentar numa cadeira e escutar o que a professora fala e na maioria das vezes sem poder dar a sua opinião.  
(18 anos, aluna da escola municipal)

O certo seria a escola nos ensinar de uma maneira que fossemos livres e pudéssemos expor o que pensamos e achamos, mas muitas vezes somos reprimidos, o que nos leva a sentir humilhados e revoltados.  
(14 anos, aluna da escola particular)

---

<sup>82</sup> OLIVEIRA, João Batista Araujo e SCHWARTZMAN, Simon. *A escola vista por dentro*. Apud GALL, Norman, [www.estado.estadao.com.br/espacoaberto/2002/12/01](http://www.estado.estadao.com.br/espacoaberto/2002/12/01).

Outros que são muito permissivos:

Eu me lembro até hoje o dia em que uma menina subiu na carteira e começou a cantar. Começou a cantar, cantar, cantar, em cima da cadeira. E ele começou a dançar. E eu fiquei olhando aquilo, a gente com matéria atrasada que ia cair na prova no dia seguinte, e ele lá dançando. Aí eu fiz uma cara tipo: "O que é isso!?". E aí eu quase fui mandada embora. Professor ficou surtado. "Não, porque você tem que conversar!" "Professor, o que é essa menina aí em cima?" "Ah! Ela está cantando a música da matéria." "Ah! Pepe Legal é música da matéria, de Geografia?" E ele começou a bater boca comigo como se eu estivesse completamente errada.  
(M. 15 anos, escola particular)

As relações nas escolas mudaram radicalmente, tornaram-se muito mais conflituosas e difíceis, e a maioria dos professores ainda não foi capaz de encontrar novos modelos de convivência e de disciplina. Esta aluna mostra esse conflito:

É fundamental a escola pois os jovens sim o futuro da gente depende dela, mas acontece que não sabemos dar muito valor a isso, principalmente quando os professores chegam aqui dizendo que dão aula em outras escolas piores que essa e que se acontecer alguma coisa ele vai buscar seus direitos. E quando recebe uns ameaço, sai fugido, não encara a realidade dos alunos. Não ensinam guase nada.  
(18 anos, aluna da escola estadual)

Numa outra perspectiva, o Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE) divulgou uma pesquisa realizada por uma equipe multidisciplinar de profissionais da área de saúde sobre as licenças médicas de longa duração entre os funcionários do governo estadual na Baixada Santista. A pesquisa apontou os professores (73,5%) como aqueles entre todo o funcionalismo público que mais se afastam do serviço por problemas de saúde, a maioria (56,5%) afastados há mais de dois anos. O

diagnóstico mais freqüente para os afastados foi o de transtornos mentais, principalmente depressão.<sup>83</sup>

Entre os professores da rede particular de ensino também não são raros os relatos de professores que chegam a se demitir de seus cargos ou esperam ansiosos pela aposentadoria por não suportarem mais, principalmente, a relação com os alunos.

Alguns autores trataram do assunto, e referiram-se a esses transtornos como Síndrome de *Burnout*.

É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. (...) Como clientela de risco são apontados os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros. Schaufeli et al. (1994) chegam a afirmar que este é o principal problema dos profissionais de educação.<sup>84</sup>

Quais são as condições de trabalho do professor que acaba por ver transformada sua profissão - quem sabe sua vocação - em um agente agressor capaz de incapacitá-lo para o trabalho e, nos casos mais graves, para o prazer de viver? Wanderley Codo esclarece:

Muitas pesquisas na área apontam problemas de disciplina na escola como um dos fatores causadores de *burnout*. Violência, falta de segurança, uma administração insensível aos problemas do professor, burocracia que entrava o processo de trabalho, pais omissos, transferências involuntárias, críticas da opinião pública, classes superlotadas, falta de autonomia, salários inadequados, falta de perspectivas de ascensão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de um preparo inadequado, são fatores que têm se apresentado associados ao *burnout*. Uma metáfora utilizada por um dos professores que convive com este sentimento traduz, em poucas palavras, o que resume todo este contexto a que

---

<sup>83</sup> MORRONE, Luiz Carlos et alii. *Licenças médicas de longa duração entre funcionários públicos estaduais lotados na secretaria de estado da educação nos municípios da Baixada Santista*. Apresentado no 27º Congresso Internacional de Saúde Ocupacional, Foz do Iguaçu, RGS, de 23 a 28 de fevereiro de 2003.

<sup>84</sup> CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*, s.p.

estamos nos referindo: 'Sinto-me como se estivesse vendendo uma mercadoria estragada!' <sup>85</sup>

Alguns alunos ainda mantêm a representação do professor como aquele que deve ser o modelo de corretas relações humanas, o exemplo de adulto que desperte nos alunos admiração, respeito e desejo de imitar:

A escola é praticamente a segunda casa do jovem. Por isso ela deve orientar, e conduzir o jovem ao melhor caminho. A escola além de formar culturalmente o aluno também o forma psicologicamente assim todos os professores e funcionários que convivem com os alunos precisam seguir bons princípios para que os alunos façam o mesmo.  
( 15 anos, aluna da escola particular)

A escola encaminha o aluno, sua função é ensinar o aluno. Por isso ela deve estar atenta para não dar nenhuma vacilada, para que os 'moldes' da rua, periferias não sejam os moldes que ela irá formar.  
(18 anos, aluna da escola municipal)

A realidade, no entanto, mostra um cenário bem diferente. Os professores que, até há poucas décadas, exerciam um poder disciplinador e punitivo e mantinham vivos os valores da sociedade através do respeito e do medo, são, hoje, os que temem os alunos, não ousando se contrapor às regras impostas por eles, ou abandonando seu papel de autoridade como saída para *ficar bem* com os alunos.

Com freqüência são desrespeitados com descaso ou agressão. Nas escolas particulares não é raro serem tratados como *empregados* a quem os pais pagam para cumprir o papel de *ensinar*. Eles "têm dificuldade de compreender a sala de aula como espelho de sua competência, de seu compromisso com propostas pedagógicas e também como expressão de sua subjetividade". <sup>86</sup> É um sentimento de insegurança, nos diz Esteve, que "está

---

<sup>85</sup> *Ibidem*, s.p.

<sup>86</sup> FELDMAN, Marina Graziela. *Escola Pública: Representações, desafios e perspectivas*. In: QUELUZ, Ana Gracinda (orient.) et ALONSO, Myrtes (org.). *O trabalho docente: teoria&prática*.

na origem de cepticismo e da recusa dos professores em relação às novas políticas de reforma educativa".<sup>87</sup>

Insatisfeitos com os salários, alguns professores da rede pública tornaram conhecida a frase cínica: *O governo faz de conta que me paga e eu faço de conta que trabalho.*

Seu papel no desempenho escolar dos alunos, porém, ainda é considerado fundamental. As alunas entrevistadas discorreram longamente sobre professores que admiram<sup>88</sup> e M. sintetizou:

Acho que os professores ensinam um exemplo. Se você pegar um professor que não está nem aí pra vida, chega na classe, nem conversa, você não vai se sentir incentivado a nada, você vai falar "ah, esse cara está dando aula porque está precisando ralar." Agora se você pega um professor bom, um professor legal, que além de te ensinar a matéria te ensina outras coisas, assim, ele é um exemplo.  
(M., escola particular)

O relatório anual do MEC comprova a importância do professor no desempenho dos alunos.

Os dados coletados pelo SAEB revelam que existem características escolares capazes de explicar as diferenças entre o desempenho dos alunos, como condições de infraestrutura física e pedagógica das escolas, aspectos do clima escolar e estilo pedagógico dos professores. (...) "a conjugação de condições pedagógicas favoráveis, expressa pela existência de recursos pedagógicos e financeiros da escola, aliada ao comprometimento dos professores com os resultados dos alunos, está associada a melhores desempenhos."<sup>89</sup>

Os exemplos da ambigüidade entre poder e impotência dos profissionais de nossas escolas poderiam se estender indefinidamente. Acreditamos, porém, termos atingido nosso objetivo. Deixamos claro que os

<sup>87</sup> ESTEVE, José M. *Mudanças sociais e função docente*. In NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*, p. 96.

<sup>88</sup> Ver p. 101.

<sup>89</sup> Ministério da Educação, Notícias, [www.estado.estadao.com.br/editorias/2202/12/06/ger024.html](http://www.estado.estadao.com.br/editorias/2202/12/06/ger024.html). 06/12/2002.

professores são, a um só tempo, algozes e vítimas no complexo sistema de relações da educação nacional. Eles não apenas geram os discursos oficiais como são por eles constrangidos.

Seguindo Foucault, argumento que os professores exercem sua agência presos num complexo paradoxo, tipicamente moderno, entre sujeito cognoscente e objeto manipulado.<sup>90</sup>

Esteve, analisando dificuldades semelhantes dos professores europeus, escreveu o seguinte texto que, ao tempo em que mostra o professor como vítima de uma situação, coloca-o como agente de soluções e faz a síntese apropriada para encerrarmos este item.

A situação dos professores perante a mudança social [passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas] é comparável à de um grupo de actores, vestidos com trages de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reacção dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que se oiçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. São eles, portanto, quem terá de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis.<sup>91</sup>

---

<sup>90</sup> PIGNATELLI, Frank. *Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*, p.139.

<sup>91</sup> ESTEVE, José M. *Mudanças sociais e função docente*. In NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*, p.97.

### 5.3 - Os alunos

A teia de relações humanas que constitui a escola é formada principalmente por alunos. Qual a participação deles no atual estágio da educação brasileira?

Do ponto de vista de um educador, a hipótese de serem os alunos os responsáveis pelos problemas da educação nacional fica fora de cogitação. Acreditamos que sempre caberá ao adulto educador apontar as soluções através de novas políticas, se for responsável por elas. Se for professor, através de seus conhecimentos de psicologia e didática, buscará a compreensão do mecanismo dos grupos que estão sob sua orientação, o diálogo para o estabelecimento dos princípios e limites das relações de convivência, e as alterações das estratégias utilizadas todas as vezes que as anteriores não surtirem efeito. Cabe esclarecer, no entanto, que consideramos essa uma tarefa coletiva. Nenhum educador será capaz de resolver, isoladamente, em sua sala de aula, os graves problemas da escola brasileira. Apenas um trabalho de equipe afinado e competente poderá gerar alguma transformação. Algumas poucas escolas, entre as públicas e particulares consideradas "ilhas de excelência", são provas da possibilidade de sucesso das ações educativas de uma equipe.

Vimos, nas análises das respostas, que os alunos incorporaram, através das relações sociais e familiares, um discurso sobre o valor da escola e o repetem, ainda que não o autenticam como verdadeiro em suas próprias experiências escolares. A escola, principalmente a escola

---

pública, justamente onde se encontra a maioria dos estudantes brasileiros, não lhes fornece os instrumentos necessários para construir o futuro. Nas palavras do compositor:

Acordo, não tenho trabalho,  
procuro trabalho, quero trabalhar.  
O cara me pede o diploma,  
não tenho diploma, não pude estudar.  
E querem que eu seja educado,  
que eu ande arrumado, que eu saiba falar.  
Aquilo que o mundo me pede,  
não é o que o mundo me dá.<sup>92</sup>

Para efeito de darmos seqüência à nossa argumentação, no entanto, vamos considerar as inúmeras acusações de professores e colegas sobre os "maus alunos".

Regra geral, os professores consideram boa parte de seus alunos (ou a maioria) indisciplinados, mal educados, irreverentes e violentos. Sentem-se agredidos por seu descaso pelos estudos ou por ataques pessoais diretos. Nas palavras de Esteve:

As relações entre os professores e os alunos sofreram mudanças profundas nas duas últimas décadas. Há vinte anos, verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes.<sup>93</sup>

Os próprios alunos queixam-se dos colegas que atrapalham as aulas e o trabalho do professor, como vimos no capítulo anterior.

Depende do jovem. tem uns que vem para estudar para tentar ser alguém na vida, tem outros que vem para tira uma onda, além de tudo encher o saco dos professores apesar que o ensino de hoje não ajuda muito mas tá limpo. (17 anos, e. estadual)

---

<sup>92</sup> *Até Quando?* Gabriel Pensador. *Gabriel, o pensador ao vivo MTV - DVD*. Sony Music, 2003.

<sup>93</sup> ESTEVE, José M. *Mudanças sociais e função docente*. In NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*, p.107.



Por não saber ou não querer encontrar alternativas, com freqüência o professor cede às pressões dos alunos, facilitando as provas ou diminuindo as atividades, esvaziando o sentido de estudar, tornando a escola desagradável e, até, inútil. Cria-se um círculo vicioso de professores descontentes e alunos desestimulados, de difícil ruptura. Alguns dos entrevistados mostram seu desalento:

Na minha opinião é, já não se pode fazer mais nada, hoje em dia cada um manda em si.  
(18 anos, aluna da escola estadual)

Ela deveria preparar as pessoas para viverem num mundo tão competitivo que não oferece muitas chances para o povão, e infelizmente as escolas não estão ajudando os alunos. (20 anos, aluna da escola estadual)

Muito boa, mas eu não gosto. E também o ensino está uma porcaria.  
(17 anos, aluno da escola estadual)

Eu particularmente não "amo" ir para a escola mas vou, pois sei que "o que eu planto hoje, eu colherei no futuro."  
(15 anos, aluna da escola particular).

Notícias diárias nos jornais nos falam que o vandalismo e a violência ocuparam o espaço da escola. Professores ameaçados e agredidos, alunos que deixam de freqüentar as aulas por medo de colegas que os intimidam e constrangem. O governo e as Associações de Pais e Mestres não dão conta de pagar pelas reformas que os prédios requerem, pois uma pintura nova não dura mais do que poucos meses, antes de ser totalmente pichada. O diretor de uma escola pública de Curitiba desabafa:

A impressão é que os alunos não têm qualquer tipo de limite. Parece que eles não têm expectativa de futuro. Muitos desafiam porque não têm medo, pois já estão inseridos nesta violência. (...) 15 vidros são trocados a cada semana. Quando a gente repõe os vidros que foram quebrados, eles tiram a massinha que fica em volta para jogar nos colegas.<sup>94</sup>

<sup>94</sup> BACARIN, Raquel, Alunos desafiam limites em escola. *Jornal Gazeta do Povo*, PR, 28/06/2002, citando Edo Aparecido Rabel, diretor do Colégio Estadual Santos Dumont.

Na escola particular, com menos alunos e mais vigilância, a situação de depredação e indisciplina não é tão grave, mas também lá a autoridade do professor não é mais reconhecida.

De modo geral, os resultados das avaliações e as ocorrências cotidianas de indisciplina e violência nos dizem que os *maus alunos*, os indisciplinados, os desinteressados, os que não aprendem parece que se tornaram a representação do jovem aluno brasileiro.

## 5.4 - As famílias

Qual a responsabilidade dos pais, quando seus filhos não querem ir para a escola, são indisciplinados ou fracassam em seus estudos?

São, freqüentemente, acusados de não dar educação aos filhos, de serem omissos como autoridades e ausentes às reuniões na escola. Muitas vezes ocupados com sua própria vida não têm tempo nem disposição de acompanhar o cotidiano dos filhos, delegando sua educação a outras pessoas.

Culpa-se hoje a família pelas mazelas impostas pela violência, pela indisciplina e pelo sentimento de desrespeito que ronda jovens e crianças, considerando-a demissionária do papel de gerar e gerir os valores indispensáveis à construção da vida social.<sup>95</sup>

Quando as coisas não vão bem e a escola faz queixas ou toma medidas punitivas contra seu filho, tornam-se, muitas vezes, arrogantes e prepotentes, desprestigiam a autoridade do professor e chegam a ameaçá-lo fisicamente.

Seu desinteresse pela vida escolar dos filhos é capaz de provocar um desempenho rebaixado nos estudos, conforme indica o relatório do MEC:

Os pais ajudam a escola a fazer a diferença ao se preocupar com o desempenho escolar de seus filhos e cobrar, por exemplo, que o aluno faça a lição de casa.<sup>96</sup>

Mas há também pais que, acuados e humilhados, são chamados à escola para resolver problemas da competência da própria

---

<sup>95</sup> CAMARGO, Fátima. *Escola e família: singularidades e história*.  
[www.clm.com.br/espaco/info9a2.html](http://www.clm.com.br/espaco/info9a2.html) 21/03/2004.

<sup>96</sup> Ministério da Educação, Notícias.  
[www.estado.estadao.com.br/editorias/2202/12/06/ger024.html](http://www.estado.estadao.com.br/editorias/2202/12/06/ger024.html), 06/12/2002.

escola e sujeitam-se a ter seu filho rotulado como *anormal* segundo as normas fixadas pela escola, de critérios duvidosos.

Muitos pais assistem perplexos e impotentes à ruptura do consenso social sobre a educação. Os valores que acreditavam compartilhar com os educadores na escola parecem ter perdido o significado. Ouvem seus filhos relatarem situações no cotidiano escolar e repetirem palavras grosseiras ditas pelos professores que abalam irremediavelmente as relações de respeito.

Assistimos hoje, com certo horror, ao aprofundamento da desagregação social, que impede a constituição de qualquer consenso sobre os princípios e valores que deveriam reger as relações entre os sujeitos e instituições sociais, dificultando a definição de qual deve ser e como deve ser forjado nosso projeto de escola e de sociedade.<sup>97</sup>

Pressionados pelas rápidas transformações tecnológicas e sociais, perplexos ante o abismo que se abriu entre os modelos que pautaram sua própria educação e os estímulos da sociedade contemporânea, a maioria dos pais anseia que a escola eduque seus filhos e os capacite para o mundo em mudança e para as novas regras do mercado de trabalho.

No entanto, o que recebem é uma escola que não só não os ajuda a educar como, às vezes, torna-se, ela mesma, local de aprendizagem de comportamentos inadequados e violentos.

De um lado, são bombardeados pela publicação maciça de artigos e livros sobre educação e seduzidos pelos especialistas que se tornaram artistas de *mídia* e lhes apontam os caminhos para ser bem

---

<sup>97</sup> CASTRO, Edmilson. *Família e escola: o caos institucional e a crise da modernidade*. [www.clm.com.br/espaco/info9a2.html](http://www.clm.com.br/espaco/info9a2.html), 21/03/2004

sucedidos na criação dos filhos. De outro lado, estão desnorreados pela falta dos modelos sólidos que orientaram seus antepassados e assustados pela demasiada ênfase com que a imprensa trata de uma tragédia milenar: filhos que assassinam os pais. Não é de se estranhar que terceirizem aos especialistas uma tarefa que é primordialmente sua.

Se invadem o âmbito de competência da escola, fazendo exigências e interferindo nas questões pedagógicas, também tiveram sua casa invadidas pelos saberes da pedagogia e da psicologia. Sujeitam-se a eles como se sujeitam aos rótulos com que a escola classifica seus filhos a partir de suas *normas*, confundindo caráter com desempenho escolar, como faz a mãe de **M**<sup>98</sup>.

Impregnadas de um discurso tradicional sobre o valor da escola e das notas, as famílias, muitas vezes, punem meninos bons por suas notas baixas e ignoram as leviandades do *bom aluno*. **M.** referiu-se a essa injustiça em seu depoimento:

(...) Essa experiência de pais que eu estou dizendo é de amigos meus que vêm, falam para mim, assim, chorando, pegam uma prova e choram, choram. Um absurdo, você vê uma pessoa tirando 7,5, chorando, você falando, Mas está na média, é uma nota boa, não é uma nota ruim. "Não! Meu pai quer que eu tire acima de 8,0, acima de 9,0" Isso é um absurdo! Eu acho que não é por aí. Se a pessoa é um vagabundo, que chega, não estuda, não quer nem saber, fala assim: " também não vou acertar mesmo" e aí deixa de lado, aí tudo bem, aí eu até entendo, você tem que tomar uma providência. Mas quando a pessoa se esforça e não consegue, acho que tem alguma coisa errada, mas não é da pessoa, você não precisa punir, não precisa dessa pressão absurda.

(**M.**, escola particular)

---

<sup>98</sup> Cf. p. 109.

Da omissão ao desrespeito à autoridade escolar, é atribuído aos pais um grande número de papéis nessa relação entre a escola e a família.

## Capítulo 6

### MICHEL FOUCAULT E AS RELAÇÕES DE PODER

*O indivíduo não é o outro do poder: é um dos seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu.*

Michel Foucault

Ao colocarmos lado a lado as finalidades da educação propostas pelo governo, a visão da escola segundo a ótica de seus alunos, e os diversos modos como pais e professores podem ser vistos, temos a intenção de construir uma argumentação que demonstre que não existe um poder diabólico, único e central, capaz de controlar todo o sistema, mas, sim, um foco de poder em cada um de nós envolvidos com a educação.

Para Foucault, o poder é algo que se exerce, mais do que se possui. Como ele, ao invés de buscar "quem" ou "o que" tem poder, nosso enfoque será no "como" se dão as relações de poder no sistema educacional. Ele nos diz que o poder não está em lugar nenhum e, ao mesmo tempo, está em todos os lugares. A isso deu o nome de microfísica do poder:

(...) se quisermos apreender os mecanismos de poder em sua complexidade e detalhe, não poderemos nos ater unicamente à análise dos aparelhos de Estado. (...) o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder.<sup>99</sup>

Sob a perspectiva *foucaultiana* o poder não emana de um ponto central, mas é mantido por uma rede difusa cujos fios se estendem entre todos os seus segmentos.

Na educação, por exemplo, é claro que o poder não está apenas nas mãos das professoras. As estudantes (e as mães e os pais e as administradoras e o governo) também exercem poder nas escolas. (...) Foucault chama atenção para a necessidade de reconsiderar alguns de nossos pressupostos sobre a escolarização e de olhar de forma renovada e mais atenta para as "micropráticas" do poder nas instituições educacionais.<sup>100</sup>

Generalizando as situações para dar ênfase ao pensamento, podemos perceber o cenário da educação, hoje, como um entrelaçamento de

<sup>99</sup> FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*, p. 160.

<sup>100</sup> GORE, Jennifer M. *Foucault e educação: fascinantes desafios*. In SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*. p. 12.



forças, um círculo vicioso e retroalimentado. Pais e alunos, descrentes do sistema educacional, constroem professores. Estes, desprestigiados pelas autoridades governamentais às quais não respeitam nem valorizam, oprimem e humilham os alunos e suas famílias. As autoridades criam estratégias de melhoria do sistema, mas não logram criar condições efetivas de correta formação para os alunos, nem ambiente de trabalho e salários adequados para os profissionais.

Em outras palavras: os alunos, marginais ou não, que atormentam os professores foram primeiramente marginalizados pela escola. Os professores, por sua vez, não encontram a terceira via entre cair doente ou agredir os alunos por ação ou omissão. O governo, autocrático, dispõe sobre o cotidiano de professores e alunos impondo novas regras sem consultá-los. E tem como contrapartida seus objetivos malogrados no cotidiano das escolas.

Quem sabe essa descrição tortuosa e circular facilite a compreensão necessária para, como diz Foucault, abandonarmos a idéia de que "o poder é mal, é feio, é pobre, estéril, monótono, morto; e aquilo sobre o qual o poder se exerce é bem, é bom, é rico".<sup>101</sup>

No atual estágio da educação é difícil aplicar categorias de valor aos que nela estão envolvidos. Todos parecem estar, ao mesmo tempo, certos e errados. São culpados e vítimas, conforme a perspectiva em que os enquadrados. É claro que o poder do Estado, hierarquicamente responsável pelo sistema, é o mais visível. No entanto, esclarece Foucault:

Eu não estou querendo dizer que o aparelho de Estado não seja importante, (...) uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado,

---

<sup>101</sup> FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*, p. 238.

a um nível muito mais elementar, quotidiano, não forem modificados.<sup>102</sup>

A hipótese que Foucault nos dá à reflexão é a de que existe uma guerra, "uma espécie de guerra silenciosa nas instituições e nas desigualdades econômicas, na linguagem e até no corpo dos indivíduos",<sup>103</sup> mas não há lados, como se lutássemos todos contra todos da mesma forma que "existe sempre algo em nós que luta contra outra coisa em nós".<sup>104</sup> Sua proposta é a de uma nova estratégia de abordagem que nos leve a abandonar a ilusão revolucionária de lutar do *lado certo*.

Para Foucault, nenhum de nós é o *outro* do poder, somos seus efeitos. Cada indivíduo é constituído pelo poder e é um pólo de irradiação de poder. Não há um centro de onde o poder emana e se prolonga. No grande sistema da educação nacional, cada um de nós funciona como uma peça na engrenagem de um poder que antropofagicamente se sustenta e se reproduz, constituindo os pensamentos e as ações dos sujeitos envolvidos através de discursos, normas, classificações, técnicas punitivas, de vigilância e outras.

Para entendermos como o poder constitui os sujeitos, cria identidades, é preciso nos referirmos a outra asserção importante em Foucault: o poder não deve ser visto apenas pela ótica da repressão, pois ele é altamente produtivo. Para se exercer, ele organiza as instituições e as mantém sob controle através de métodos de observação, registros, pesquisas e procedimentos que, ao mesmo tempo que investigam, produzem saber.

---

<sup>102</sup> *Ibidem*, p. 149

<sup>103</sup> *Ibidem*, p. 176.

<sup>104</sup> *Ibidem*, p. 257.

(...) Exercer o poder cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações e as utiliza. Não se pode compreender nada sobre o saber econômico se não se sabe como se exercita, quotidianamente, o poder e o poder econômico. O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder".<sup>105</sup>

Foucault afirma que todo saber nasce em relações de poder. A existência e a permanência do poder vêm de sua capacidade de produzir saber, de fabricar discursos, de fornecer prazer. Sob esta perspectiva - e porque não existe uma posição privilegiada de onde alguém possa fazer análises e críticas do poder sem estar por ele envolvido - temos que constatar que os saberes produzidos neste programa de pós-graduação são também mecanismos de exercício e de manutenção de poder. Ao tempo em que nos autentica como mestres em educação, faz com que continuemos a fazer funcionar a engrenagem de um complexo mecanismo, "a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder."<sup>106</sup>

Nossos discursos educacionais não são apenas meios de transmissão de conhecimento. Quando os repetimos, ampliamos e reforçamos estamos utilizando um dos principais instrumentos de sujeição de que dispõe a educação. Para Deacon e Parker,

Educar é sujeitar professores e alunos a poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação (por parte de administradores, pais e, de forma não menos importante, colegas) que os constituem como objetos de conhecimento e sujeitos que conhecem.<sup>107</sup>

O saber educacional cria critérios para normas de avaliação e o

---

<sup>105</sup> *Ibidem*, p. 141.

<sup>106</sup> FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*, p. 28.

<sup>107</sup> DEACON, Roger E PARKER, Ben. *Educação como sujeição e como recusa*. In SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*, p.103.

poder regula as práticas disciplinares de acordo com as normas estabelecidas. Os que estiverem fora das normas, os *desviantes*, os *anormais*, deverão ser recuperados, ou penalizados, ou excluídos do sistema.

A norma está ancorada no saber na medida em que fixa critérios racionais que aparecem como objetivos e, ao mesmo tempo, está ancorada no poder na medida em que constitui os princípios de regulação da conduta segundo os quais funcionam as práticas sociais de disciplina.<sup>108</sup>

O poder é produzido, exercido e acumulado através de práticas disciplinares e de normas de comportamento que vieram se aperfeiçoando desde o século XVIII, e tiveram seu apogeu no final do século XIX, com o aumento dos usuários de instituições como os colégios, as prisões, os hospitais, os quartéis, onde cada vez mais pessoas precisavam ser vigiadas e disciplinadas.

Foucault situa nesses séculos o momento histórico do nascimento de uma *anatomia política*, uma mecânica de poder sobre os corpos, para treiná-los, discipliná-los para torná-los mais dóceis e, ao mesmo tempo, mais aptos e capazes. O poder visível dos soberanos passa a se exercer, sorrateiro e invisível, através das técnicas disciplinares.

A 'invenção' dessa nova anatomia política não pode ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem ou se imitam, apóiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro (entre o exército e as

---

<sup>108</sup> LARROSA, Jorge. *Tecnologias do eu e educação*. In SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*, p. 76.

escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas).<sup>109</sup>

É o tempo da disciplina meticulosa, da valorização dos detalhes. Os mais simples desvios de conduta são passíveis de penalidade, desde as mais ostensivas como os castigos físicos, até as sutis como privações e humilhações.

Os sinais do rigor com que os detalhes eram valorizados persistiram até meados do século XX, quando ainda podíamos testemunhar a proibição de assistir às aulas aos alunos que não estivessem com o uniforme completo, o que incluía a cor das meias, o modelo do calçado e, até, o tipo e a disposição do laço de fita nos cabelos das meninas. Aos professores cabia também a tarefa de examinar cabeças e unhas dos alunos e denunciar piolhos e sujeira. As regras eram muitas e sempre controladas pelo "olhar esmiuçante das inspeções".<sup>110</sup>

A distribuição dos alunos pelo espaço da escola e das salas de aula visava ao que chamariam, hoje, de otimização da disciplina. Os colégios eram construídos à semelhança dos conventos e o internato era considerado o regime educacional mais perfeito, pois ali a vigilância, a ação disciplinar e os exercícios didáticos funcionavam durante todo o dia. Os alunos ocupavam lugares determinados para que pudessem ser melhor vigiados e para que fossem separados aqueles que os professores não queriam que se comunicassem. Tudo tinha que ser ordenado e alinhado, desde a posição dos alunos nas classes, as filas com que se deslocavam pelos corredores, a distribuição das salas de aula ordenadas por séries, a separação dos alunos

---

<sup>109</sup> FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*, p. 119.

<sup>110</sup> *Ibidem*, p. 121.

em fileiras por idade e altura, a classificação pelas notas, até a seriação e o encadeamento dos conteúdos por ordem de dificuldade. Tudo era ordenadamente disposto, fazendo do espaço escolar "uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de compensar".<sup>111</sup>

Os relatos de nossas entrevistadas confirmam resquícios dessa organização milenar com relação à separação das turmas em "A" e "B", sendo a primeira considerada *melhor* do que a segunda, tanto na escola particular quanto na pública.<sup>112</sup>

A disciplina e a ordem acabaram por ser mais importantes que os próprios conhecimentos a transmitir. Diante da classe indisciplinada, o professor sentencia: "Matéria dada!" E esta, infelizmente, ainda não é uma cena arquivada no passado.

Aí o professor diz: "Amanhã é prova". Pô, o professor já pediu, ninguém fica quieto, então, vamos para a prova. Aí todo mundo fica quieto, depois que o professor brigou. Aí quando o professor marca a prova, aí o pessoal tudo fica quieto. Aí o professor consegue dar aula. Aí no outro dia tem prova.  
(J., escola pública)

Na escola de **M.** o professor não tem esse poder de punição, pois as provas só podem ser marcadas pela Coordenação. Apesar disso, valorizar mais a disciplina em sala do que o trabalho pedagógico também é uma prática em sua escola. Ela nos diz como:

Já aconteceu muito disso comigo, assim. Os professores tentarem fazer, mandar a gente para a sala do futuro<sup>113</sup>, mandar a gente para o computador, para fazer alguma coisa diferente. E você quer isso, tem muita gente que quer porque é uma coisa gostosa, assim de se fazer, é uma coisa que sai um pouco da rotina. É matéria? É, mas sai um pouco da rotina. E é bom, às vezes. E aí tem aquele aluno que chega e

---

<sup>111</sup> *Ibidem*, p. 126.

<sup>112</sup> Ver p. 106

<sup>113</sup> A sala do futuro a que a aluna se refere é uma sala de aula que tem um computador em cada carteira e a lousa também pode ser o monitor do computador do professor.

fala demais, chega e começa a ver site que não deve, aí o professor se irrita e acabou essa brincadeira. Diz que não traz mais, que a gente não vem mais aqui. E ponto final. Quem não fez nada também não vai poder voltar. (M., escola particular)

Foucault fez uma genealogia do poder a partir de dados históricos datados, principalmente do século XIX, mas até hoje podemos confirmar a atualidade de suas observações. Quem de nós, professores, não reproduziu, reforçou, aprimorou e até criou novas regras de disciplina buscando o melhor desempenho próprio e dos alunos? Quem não obedeceu e fez obedecer regras sem se perguntar sobre sua validade?

Na educação, freqüentemente nos deixamos levar pelas idéias em voga e que dominam o imaginário pedagógico, pela urgência do fazer, pelos ritos e rotinas, sem nos perguntarmos pelo sentido e razão de ser das idéias e práticas que repetimos como um coro ou ritual. A ausência de uma reflexão crítica, radical e rigorosa contribui para a permanência de idéias e práticas impensadas, ingênuas e às vezes absurdas que a fenomenologia nos convida a pensar, superar e recriar.<sup>114</sup>

Na sociedade disciplinar, o olhar vigilante tem uma importância crucial. Se um único adulto não fosse capaz de vigiar um grande número de indivíduos, criava-se uma hierarquia de vigilância que envolvia até os alunos. Ainda hoje, em algumas escolas (ou em muitas?), o professor que precisa se ausentar da sala ou concentrar-se na correção de provas, indica um dentre os alunos da classe para *marcar* os nomes dos colegas que conversam ou não fazem a lição. E não há sinal de constrangimento ou má vontade por parte do aluno escolhido. Ao contrário, para ele trata-se de um pequeno instante de glória aquele em que é investido do poder de controlar os seus

---

<sup>114</sup> COELHO, Ildeu Moreira. *Fenomenologia uma visão abrangente da educação*, p. 90.

colegas. Aos desobedientes, a punição do professor vem logo depois dos agradecimentos ao protótipo de autoridade que *marcou* seus nomes.

Para que o olhar vigilante pudesse funcionar permanentemente, Foucault descreve o Panóptico de Bentham como o símbolo da eterna vigilância. A torre central do edifício circular de onde todas as salas (e celas) podiam ser vistas, a figura arquitetônica por excelência da sociedade disciplinar.

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar.<sup>115</sup>

É tal o poder que a vigilância constante tem sobre os indivíduos assim geograficamente dispostos que ela pode, eventualmente, funcionar até sem o agente que vigia, como ocorreu recentemente numa prisão de São Paulo em que, por dois dias, o guarda de vigia no alto da torre foi substituído por uma farda recheada de jornal e nenhuma ocorrência importante de indisciplina foi registrada nesse período.

Algumas coisas mudaram da passagem da sociedade disciplinar descrita por Foucault para a incipiente *sociedade de controle*, conforme designação de Gilles Deleuze.<sup>116</sup> Com relação à vigilância mudou a técnica, mas o princípio da visibilidade como armadilha permaneceu. No lugar do panóptico, hoje, são instaladas câmaras por toda a parte do edifício escolar de modo a possibilitar, como antes, "uma vigilância permanente, exaustiva,

---

<sup>115</sup> FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*, p.166.

<sup>116</sup> DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*.



onipresente, capaz de tornar tudo visível, mas com a condição de se tornar ela mesma invisível."<sup>117</sup> As câmaras tornam o poder incorpóreo. Não há mais necessidade nem de fardas recheadas de jornal para simular a presença humana, pois nunca é possível garantir a presença de alguém por trás das câmaras. Sua finalidade - e seu poder - consiste em ter nos sujeitos observados fontes de informação, não de comunicação e evitar o confronto. Na moderna arquitetura escolar, as salas dos educadores - professores, diretores, coordenadores e orientadores - ficam distantes dos corredores das salas de aula. Pode-se *andar* pela escola ou mostrá-la a um visitante apenas operando os controles de vídeo.

O ponto alto do olhar vigilante das instituições escolares, segundo Foucault, são os exames. Estes confirmam o saber do professor e ratificam o valor do aprendizado, sujeitando os alunos à classificação dentro de um sistema de notas que por si só já é um importante mecanismo de poder, com suas estratégias de recompensas e punições.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível.<sup>118</sup>

E não apenas nas instituições de ensino, mas em várias ciências, os testes, avaliações e inquéritos para diagnósticos e pareceres

---

<sup>117</sup> FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*, p. 176.

<sup>118</sup> *Ibidem*, p. 154.

fazem funcionar relações de poder que, ao mesmo tempo, obtêm e produzem saber.

O exame é emblemático para a argumentação que estamos construindo. Todos conhecemos a ansiedade - até o terror - da experiência de ser submetido a um exame escolar. Contudo, perdemos a conta de quantas vezes aplicamos exames em nossos alunos. De quantas vezes vimos lágrimas e desespero em seus olhos frente a um exame. E quantos exames, nós sabemos, foram preparados com pitadas de poder espargidas sobre aquelas questões especialmente difíceis e saboreadas pelo professor para *pegar o mau aluno?*

Nossas entrevistadas, apesar de serem alunas aplicadas e obterem boas notas na maior parte das avaliações, sentem medo e pressão quando têm que fazer provas.

Eu acho tudo bem, eu até entendo, só que eu acho que muitas vezes há uma certa pressão na pessoa assim: ou você tira a nota ou cadeia, entendeu? (**M.**, escola particular)

Prova eu gosto de fazer, mas tem aquela, aquele, como é que se diz, aquele tipo medo, uma coisa assim. Ai! Eu vou tirar nota baixa! (**J.** escola pública)

Além de causar mal-estar e desconforto aos que a ele são submetidos, o exame e seus resultados sempre ensejaram a produção de listas, relatórios, fichas, estatísticas, etc. Coração das técnicas disciplinares, o exame rege a circulação que faz a escola funcionar. Nas palavras de Foucault, "o local do exercício do poder é o local do registro do saber". E ainda:

O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são

acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Um "poder de escrita" é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina.<sup>119</sup>

A quantidade de vezes que nós, alunos deste programa de pós-graduação, tivemos que apresentar projetos e relatórios para a administração da universidade confirma de modo muito pessoal a atualidade das palavras de Foucault .

Os exames e seus desdobramentos, a um só tempo produtivos e repressivos, são o ápice de uma trajetória que começou com a educação das massas populares. O princípio humanista de igualdade entre todos gerou a abertura das escolas tal como as conhecemos hoje. A criação das regras de disciplina para a organização das escolas, e a conformidade dos sujeitos às regras fizeram do exame uma peça *natural* e imprescindível. O princípio da igualdade, positivo para a modernidade e posto em questão pela pós-modernidade, gerou, na sua execução, efeitos repressivos e excludentes.

Os objetivos da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Médio não são alcançados. Nossos jovens não saem da escola mais educados, mais cultos ou preparados para o trabalho, o que lhes rouba as condições básicas de cidadania.

Robert Kurz, sociólogo alemão, descreve a crise educacional da maior parte das nações ocidentais:

Nas escolas, o reboco das paredes cai, os materiais didáticos estão envelhecidos, os subsídios para a instrução são cortados e setores inteiros da produção de nichos culturais são liquidados. Os discursos domingueiros dos políticos sobre a necessidade de uma ofensiva educacional no contexto da "concorrência global" estão em crassa contradição com a realidade. Mesmo de escolas de aperfeiçoamento e universidades saem jovens que não dominam técnicas

---

<sup>119</sup> *Ibidem*, p. 157.

culturais básicas e são incapazes de refletir para além dos dados imediatos.<sup>120</sup>

Na sociedade disciplinar descrita por Foucault, além da vigilância e dos exames, as estratégias punitivas funcionam como adestramento, e levam à classificação dos sujeitos como *bons* e *maus*, com referência às normas que ela mesma cria com seu poder produtivo.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes 'incorretas', gestos não conformes, sujeira), da sexualidade ( imodéstia, indecência ). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora.<sup>121</sup>

As escolas sempre utilizaram o sistema de dois elementos: a recompensa das melhores notas, as medalhas, o tratamento diferenciado, a aprovação para os bons alunos, e as notas baixas, a repetência, os castigos, a discriminação e a descrença nas possibilidades dos maus alunos. O objetivo da punição não é a expiação do erro nem apenas a repressão. Mais do que isso, na sociedade disciplinar, a penalidade "compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*."<sup>122</sup> E, ao distribuir os alunos segundo estejam mais próximos ou distantes da norma geral aceitável de condutas e notas, a escola passa a ter o poder de conhecê-los em sua

---

<sup>120</sup> KURZ, Robert. O efeito colateral da educação fantasma. Caderno Mais!, Folha de São Paulo, 11 de abril 2004, p. 18.

<sup>121</sup> FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*, p. 149.

<sup>122</sup> *Ibidem*, p. 153.

subjetividade e, portanto, julgá-los como "bons" ou "maus", não apenas como alunos, mas como pessoas.

Através dessa microeconomia de uma penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor. A disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos 'com verdade'; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos.<sup>123</sup>

Neste ponto da reflexão, podemos fazer uma inferência com um dos resultados da pesquisa: alunos da escola particular têm muito menos queixas dos colegas do que os da escola estadual (2,8% X 18,1%)<sup>124</sup>, provavelmente porque lá há menos discrepâncias com relação às *normas*. Os alunos são jovens entre 15 e 17 anos, brancos, pertencentes às classes sociais mais altas e vão, todos, fazer um curso superior.

Nas escolas públicas, onde as queixas dos colegas aparecem com mais freqüência, são maiores as distâncias entre os indivíduos em qualquer das médias que se tire como norma. Ainda assim, a escola de J. conseguiu agrupar na classe "A" a maioria das meninas e de alunos com a idade adequada à série, critérios que determinam desempenho e comportamento melhores.

Ao discutirmos a importância do exame e das penalidades e suas classificações vamos tomar, mais uma vez, dentre os inúmeros problemas da educação, o da progressão continuada. Quando a instituíram, nossos governantes pareciam acreditar que poderiam suprimir com sucesso o exame, a seriação e a punição a ele associadas. Embora baseados no

---

<sup>123</sup> *Ibidem*, p. 151.

<sup>124</sup> Cf. p. 82.

princípio legítimo de que crianças não aprendem todas do mesmo modo nem no mesmo ritmo, como já foi dito, será que não sabiam que estavam implodindo a viga mestra do edifício escolar, que há séculos lhe dá sustentação em meio às tormentas da modernidade? Provavelmente sabiam que a medida provocaria tumulto e revolta, mas também produziria melhores resultados nas estatísticas de aprovação, dando ao Brasil uma imagem melhor no cenário internacional.

Além disso, quantos saberes foram produzidos em centenas de textos, pesquisas e discussões sobre a questão da progressão continuada.

Voltando ao pensamento foucaultiano, as técnicas disciplinares tinham por objetivo a fabricação de homens úteis. Nas fábricas, nos quartéis, nas prisões e nas escolas, a finalidade da disciplina era tornar os indivíduos mais dóceis e mais habilitados para o perfil de sujeito que a sociedade requeria.

Daí desfazerem elas lentamente seu parentesco com as regularidades e os muros religiosos. Daí também tenderem a se implantar nos setores mais importantes, mais centrais, mais produtivos da sociedade; e se fixarem em algumas das grandes funções essenciais: na produção manufatureira, na transmissão de conhecimentos, na difusão das aptidões e do *know how*, no aparelho de guerra.<sup>125</sup>

Se hoje mal ousamos esboçar o perfil de homem requerido pela sociedade, tão rápidas e profundas têm sido as transformações sociais, é urgente que repensemos as velhas regras de produção de homens úteis para a sociedade industrial que subsistem nas instituições escolares. É urgente elegermos outros meios de aprender e ensinar a caminhar em terrenos movediços. Enquanto não fizermos isso, corremos o perigo de considerarmos

---

<sup>125</sup> FOCAULT, Michel. *Vigiar e punir*, p. 174.

válidas as velhas técnicas disciplinares de repressão e punição. São freqüentes as vezes que ouvimos - e emitimos - discursos saudosistas sobre o tempo em que a escola ensinava e os professores eram respeitados.

O recuo à repressão por falta de uma visão mais aberta ao mundo contemporâneo fez com que a Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, há cerca de três anos, impedisse a entrada de adolescentes. A justificativa foi a de que eles não sabiam usar adequadamente as instalações e os livros. Um símbolo do poder cultural da natureza da Biblioteca Nacional melhor faria se se dispusesse a manter profissionais para orientar o comportamento dos jovens em suas dependências. Ou será emblemático que justamente uma instituição criada pelo nosso primeiro representante imperial escancare nosso preconceito contra os jovens?

Somos uma sociedade que não dá nenhum espaço para seus adolescentes, ou apenas espaços exíguos, se levarmos em consideração seu número e sua vitalidade. A escola, que deveria ser a melhor opção, às vezes não existe por perto, ou não atrai por ser repressiva e enfadonha, ou os exclui por reprovação ou mau comportamento. A maioria delas permanece fechada nos fins-de-semana.

A cultura em que os jovens estão imersos está cada dia mais periférica e estranha à cultura dominante que os deixa à margem. Não há empregos, o lazer gratuito é raro, o incentivo ao esporte é pífio e o convite às artes ou serviços comunitários inexistem, com uma ou outra exceção, o que confirma a regra.

Na linguagem de muitos pais e professores, eles são *aborrecentes*. Como acreditamos que a linguagem constitui o sujeito, só nos

resta esperar por aborrecimentos. Que, aliás, já chegaram. O tráfico de drogas tem fornecido espaço para os jovens. Um espaço perigoso, de curta duração, mas talvez o único com capacidade de atraí-los e recompensá-los, de dar algum significado à sua existência adolescente. É o *mundo da rua*, na expressão dos entrevistados, entrando no mundo da escola, como eles mesmos afirmam.

Ao se ligarem à rede de traficantes, cometem crimes, transtornam a sociedade que chega a propor como solução fazê-los adultos aos dezesseis anos, como se a palavra *maioridade* tivesse o dom de torná-los cidadãos. Nesse caso, a palavra não constitui os sujeitos porque o sentido que a sociedade tem dado a ela não é o da expectativa de ações responsáveis, mas, sim - todos sabemos - é o da repressão e da prisão.

*Aborrecentes* aborrecem. Eis-nos diante de outra circularidade de expectativas realizadas.



## Capítulo 7

### **DES-FECHO**

*O que é necessário é um respeito pelas pessoas, pelas suas experiências e suas condições, juntamente com um discussão oportuna e uma mediação crítica, à medida que as ocasiões se apresentam. Devemos aprender a viver na tensão entre a afirmação e a crítica.*

Frank Pignatelli

Este trabalho não pretende ser normativo, mas incitador. É um marco significativo num espaço existencial que ocupamos desde a infância: a escola. Pretende ser uma contribuição à formação de professores. Por isso, esta conclusão tem o caráter de des-fecho, um encerramento que é, ao mesmo tempo, abertura para novas perspectivas, para um novo olhar sobre as circunstâncias da educação em nosso país. Se o ser das coisas não está grudado nelas, como vimos no primeiro capítulo, é possível dar novas interpretações ao já conhecido. E o pensamento de Foucault provoca magistralmente o espanto que acompanha o desvelar de um novo fenômeno.

Dar voz aos alunos, como fez Foucault com os loucos e os detentos, teve a intenção de silenciar, por um breve espaço, a voz dos pais, governantes e professores, donos privilegiados dos discursos sobre educação e escola.

A pesquisa que gerou este estudo revelou-nos o significado da escola para os jovens. Cada um ao seu modo disse-nos esperar dela melhores condições de vida no futuro. Para muitos, ela é hoje o meio social mais importante, o espaço comunitário de trocas afetivas e o refúgio da violência e das drogas.

Através dos seus discursos pudemos perceber diferenças entre os alunos da rede particular e da rede pública, e como essas diferenças chegam a constituir sua linguagem, seus valores e sua visão de mundo. Suas palavras, recolhidas no campo da fenomenologia e interpretadas à luz de Michel Foucault, revelaram-nos que fazemos todos - educadores e educandos - parte de uma trama, de uma teia que detém e exerce poder. Este não está situado apenas nos aparelhos do Estado. Cada um de nós é

parte integrante dessa teia e pólo irradiador de poder, como células invisíveis responsáveis pelo funcionamento de um órgão. Nas palavras de Foucault:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão.<sup>126</sup>

As práticas disciplinares nas escolas, a classificação dos alunos, sua distribuição no espaço, os comportamentos valorizados, as punições e recompensas do cotidiano escolar que vimos descritos em seus depoimentos nos remetem ao caráter produtivo do poder de que nos fala Foucault. Se o poder fosse apenas negativo e repressivo, a luta contra ele seria menos complexa. Mas o poder tem um caráter positivo e produtivo. Ele produz discursos, registros, levantamentos, pesquisas, formas de avaliações, controles de resultados, estudos, enfim, ele produz saber.

E nunca se produziu tantos saberes em Educação como nessa grave crise em que vivemos. Como explicar que os problemas pareçam crescer ao invés de serem solucionados?

Se poder e saber têm uma relação de contigüidade e retroalimentação, se alunos e professores são, ao mesmo tempo, sujeitos cognoscentes e sujeitos manipulados pelo poder invisível que a tudo permeia e é por todos exercido, podemos apontar para uma perigosa circularidade: a *educação cria suas próprias necessidades a fim de justificar sua necessidade*, como afirmam Deacon e Parker. Em outras palavras, nós,

---

<sup>126</sup> FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*, p. 183.

educadores, estaríamos mais preocupados com os mecanismos de poder da maquinaria da educação do que nos próprios educandos.

Escrevemos inúmeros livros propondo mudanças, mas não mudamos. Propomos soluções alternativas para currículos, métodos e avaliações, mas continuamos valorizando o *homem leitor*, dotado o mais possível de conteúdos de uma cultura erudita, e avaliando e classificando nossos alunos segundo esse modelo.

Deacon e Parker chegam a afirmar que o fracasso da educação é que mantém a sua vitalidade:

A reação padrão ao fracasso educacional consiste em fornecer mais educação, de forma que a educação se torna o remédio para seus próprios males. Entretanto, as anomalias (taxas altas de fracasso e evasão, irrelevância da educação para o Estado ou para a economia e um declínio mundial nos padrões de qualidade) surgem, proliferam e são reforçadas, ao invés de serem superadas, como a educação proclama. A educação está planejada para fracassar; ela produz necessidades e sujeitos necessitados, a fim de justificar sua própria necessidade.<sup>127</sup>

Acreditamos, no entanto, ser possível resistir, pois onde existe poder existe também a possibilidade de resistência. Mas essa resistência não se pode realizar do exterior, de algum ponto fora do poder, dado que não existe esse lugar privilegiado. É de dentro da estrutura que podem surgir os pontos de resistência às relações de poder. Somos nós, os componentes da teia do sistema educacional, os que podemos resistir aos efeitos nocivos do poder.

Em primeiro lugar, percebendo-nos como agentes e sujeitos da estrutura de poder. Nossas ações educativas são exercícios de poder. Cabe-

---

<sup>127</sup> DEACON, Roger e PARKER, Ben. *Educação como sujeição e como recusa*. In SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*, p. 105.

nos refletir sobre elas, julgar seus propósitos, perguntar sobre o seu sentido. Depois de Foucault, não é mais possível ignorar que somos agentes, não de um plano diabólico, mas de poderosas relações de poder.

O caráter anônimo do poder, seu movimento através e em torno das pessoas, torna inútil justificar os movimentos docentes como simplesmente respostas a uma burocracia centralizada, impiedosa, interessada principalmente em sua própria existência. Os professores, portanto, precisam reconhecer a sua própria cumplicidade e posicionamento nas condições que contestam.<sup>128</sup>

Ao criar ou colocar em prática regras disciplinares, ao transmitir valores e conteúdos sem questionar sua adequação ao grupo, estamos exercendo uma forma nociva de poder. Fazemos isso também ao avaliar e classificar os alunos como *normais* ou *anormais*, conforme se situem em relação a critérios que adotamos sem discutir. Nas palavras de Pignatelli:

As escolas podem ser locais perigosos, não por causa da presença de formas grosseiras, brutais ou ilícitas de poder, mas porque instrumentalidades disciplinares, aparentemente benevolentes, eficientes e em busca da verdade sobre os professores, suas práticas e seus estudantes ampliam o domínio autolimitador da normalidade e da marginalização/reabilitação do desviante.<sup>129</sup>

Quando nos dermos conta de que valorizamos mais a disciplina dos corpos do que dos conteúdos, mais os conteúdos necessários para o vestibular do que os necessários para a vida; que avaliamos e classificamos os alunos a partir de critérios baseados nos valores de um modelo de homem branco, cristão e europeu que sempre norteou nossos currículos, perceberemos, então, que estamos veiculando um poder que exclui ou dá

---

<sup>128</sup> PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In In SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*, p. 146.

<sup>129</sup> Ibidem, p. 137.

educação de baixa qualidade à maioria da população que se distancia desse modelo.

Em segundo lugar, que nossa resistência seja como o poder. "Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de 'baixo' e se distribua estrategicamente" como nos diz Foucault.<sup>130</sup> Ainda que os problemas sejam conhecidos, as respostas mudam a cada ano, a cada nova turma. As novas respostas, no entanto, não devem ser esperadas apenas por parte dos professores ou autoridades do ensino, mas também dos alunos e seus pais. É o estabelecimento do diálogo que motivará alunos e pais a participarem com mais empenho dos destinos e das práticas escolares. É o diálogo, também, entre as autoridades escolares e os diretores e supervisores, e destes com os professores, que criará a condição propícia a um maior envolvimento de todos com a tarefa educativa. É necessário esclarecer, no entanto, que, quando falamos em diálogo, estamos nos referindo, basicamente, à pergunta interessada e à escuta atenta. Somente a partir delas será possível um trabalho efetivamente dialógico em que o poder se esvazia de sua dimensão nociva e passa a constituir-se em reflexão e crítica. A ação pedagógica poderá, então, permitir

A análise dialética do real, facilitando o acesso aos significados que os sujeitos construíram e estão construindo em seu fazer social, proporcionando condições de reinterpretação desse real, reconfigurando e ampliando a rede de significados com vistas a uma ação cada vez mais emancipatória.<sup>131</sup>

Aos pesquisadores e estudiosos em educação, mais do que aos professores, cumpre buscar a clareza sobre a relação poder-saber em

---

<sup>130</sup> FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*, p. 241.

<sup>131</sup> FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*, p.76.

suas atuações. Os intelectuais, segundo Foucault, já não são mais, como no passado, arautos das verdades para aqueles "que ainda não a viam e em nome daqueles que não podiam dizê-la".<sup>132</sup>

O papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso.<sup>133</sup>

O intelectual da herança iluminista, alojado numa posição privilegiada de fora das lutas de poder, de onde podia fazer análises e críticas, detentor da *verdade* sobre a vida social e política dos homens, passa, nos tempos pós-modernos, a ser um integrante das lutas e relações de poder. Tem "um papel bem mais modesto, muito menos universal e muito mais local (...) no sentido de que seu saber, sua visão e seu discurso devem tanto aos interesses de poder quanto os de qualquer outro participante".<sup>134</sup>

O pesquisador é, antes de tudo, um professor, e nada do que se passa com seus colegas nas várias instâncias do sistema educacional há de lhe ser estranho.

Ao longo dos últimos quarenta anos não logramos conseguir criar uma escola de qualidade para os milhões que hoje têm acesso a ela. O aparelho educacional mantém o mesmo funcionamento de quando a escola era para a elite, não para o povo. Não faz isso por ideologia, mas porque se cristalizou na caricatura de um *modus operandi* que funcionou desde os jesuítas.

---

<sup>132</sup> FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*, p. 71.

<sup>133</sup> *Ibidem*, p. 71.

<sup>134</sup> In SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*, p. 251.

Kurz considera a crise da educação como algo que atinge todo o Ocidente e está diretamente ligada às forças econômicas:

(...) na mesma medida em que o paradigma da “modernização reparadora” entrou em colapso desde os anos 1980 com o processo da globalização e com a crise mundial provocada pela terceira revolução industrial, a ofensiva educacional das nações do assim chamado Terceiro Mundo chegou a seus limites. Constata-se que um sistema educacional moderno, com escolas, universidades, institutos de pesquisas e instituições culturais, só pode ser financiado se a economia nacional correspondente é capaz de concorrer no mercado mundial.<sup>135</sup>

Outros fatores podem ser considerados, pois, como sabemos, a escola constituiu-se historicamente nos moldes dos conventos, dos manicômios e das prisões, com regras disciplinares, atividades coletivas, ordenações e classificações. E tem encontrado dificuldade em fugir desse modelo e recriar-se como um espaço comunitário, acolhedor de saberes já adquiridos além de seus muros.

Os sistemas de instrução pública do século XIX e da primeira metade do século XX pensaram as escolas como fábricas, com grandes linhas de montagem, com disciplinas rígidas, com esquema hierárquico rígido, sexistas, racistas e com altos níveis de discriminação como forma de resolver os problemas de aprendizagem. Se o aluno não aprendia, era jogado fora do sistema. Apesar de inadmissível, isso ainda acontece hoje em dia.<sup>136</sup>

Como instituição, a escola tem se mostrado incapaz de montar e gerir uma equipe de adultos educadores que sinta prazer na tarefa de desvelar o mundo das ciências às crianças e aos jovens, que seja modelo de respeito e solidariedade e, ao mesmo tempo, aprenda e valorize a cultura dos seus alunos.

---

<sup>135</sup> KURZ, Robert. O efeito colateral da educação fantasma. Caderno Mais!, Folha de São Paulo, 11 de abril 2004, p. 18.

<sup>136</sup> FISCHMAN, Gustavo E. Entrevista à revista Época 326, agosto de 2004, p. 27.



O ingresso de quase a totalidade das crianças brasileiras no Ensino Fundamental, antes de nos propiciar o alívio de termos conseguido, pelo menos, tirá-los da rua, deve nos impulsionar à árdua tarefa de fornecer-lhes um ensino de qualidade. Que ao fim de uma etapa de escolaridade eles estejam efetivamente *escolarizados*. Que os objetivos instrucionais e educacionais sejam alcançados, como dispõem os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

É preciso romper com o traço esquizofrênico que cinde teoria e prática, intenção e realização. Não é possível acreditarmos que estamos fazendo educação se as crianças e jovens deste país não estão sendo beneficiados com um trabalho educativo eficaz, capaz de proporcionar-lhes condições de conhecer e usufruir dos bens culturais disponíveis para ampliar sua visão de mundo e garantir-lhes um trabalho digno.

A fé revolucionária em *lutar do lado certo* que deu sentido à vida do mestre Paulo Freire e foi tão cara à nossa geração pode ser superada por pensarmos em nós mesmos com sendo constituídos e sujeitados pelas forças do poder. Um poder que incorporamos e exercemos quando agimos de modo a constituir e sujeitar nossos alunos a determinados padrões de conduta. A luta pode começar contra nossas próprias dificuldades em modificar nossa crença em um determinado modo de fazer escola.

O que distingue a posição pós-estruturalista, nisso baseada novamente em Foucault, é a ênfase no caráter necessário e produtivo do poder. Enquanto para a teorização crítica de inspiração marxista, por exemplo, o poder distorce, reprime, mistifica, para a perspectiva pós-estruturalista, o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades.<sup>137</sup>

---

<sup>137</sup> SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*, p. 252.

Condições hostis de trabalho muitas vezes roubam o entusiasmo e a força do professor a ponto de não permitir que ele perceba, como nos diz Pignatelli:

o quanto um projeto educacional formulado nos termos convencionais parece girar sempre e indefinidamente em torno dos mesmos e insolúveis problemas, (...) que os modelos prescritivos parecem formular apenas as questões que eles estão preparados para responder, limitando e restringindo, assim, as ações de quem faz essas questões.<sup>138</sup>

Ora, a melhoria das condições de trabalho do professor pode demorar uma eternidade para quem espera por elas. De que fonte retirará o professor a motivação para ser inventivo, dinâmico e forte?

Acreditamos que a resposta está nas relações que estabelecer com o seu trabalho e com as pessoas que dele fazem parte - principalmente com seus alunos - e na convicção de que está à serviço de preparar crianças e jovens para assumirem responsabilmente seu papel na sociedade. É a dimensão ideológica do trabalho educativo que pode mobilizar o professor a ver a si mesmo como agente de um imenso projeto de emancipação do país.

Na líquida sociedade pós-moderna, onde nada parece se sustentar por muito tempo, uma assertiva ainda pode nortear nossos pensamentos e ações: a educação é o meio privilegiado de criar as condições necessárias para desvelar o que de melhor um homem possa vir a ser.

---

<sup>138</sup> PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In In SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*, p. 140.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Vailde Bragança Silveira. Sacristán e a utopia não-mitificada. In: Lucchesi, Martha Abrahão Saad (org), *Pesquisa em Pós-Graduação*. Cadernos dos Programas de Mestrado, Série Educação, n} 1. Santos: Editora Leopoldianum, 2004.

AVANCINI, Marta. *Atraso escolar no país ainda é grande*. <[www.estadão.com.br/agestado/noticias.htm](http://www.estadão.com.br/agestado/noticias.htm)>. Acesso em 23 maio 2002.

BACARIN, Raquel. Alunos desafiam limites em escola. *Jornal Gazeta do Povo*, PR, 28 junho 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.

BARRETO, Maria Lucia Aranha. *Pedagogia histórico-crítica: o otimismo dialético em educação*. São Paulo: EDUC, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. Entrevista ao Caderno Mais!, *Folha de São Paulo*, 19 outubro 2003.

BEAINI, Thaís Curi. *À escuta do silêncio - um estudo sobre a linguagem no pensamento de Heidegger*. São Paulo: Cortez Editora e Editores Associados, 1981.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. *Pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Unimep, 1997.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. s.n.t.

BRUNS, Maria Alves de Toledo e HOLANDA, Adriano Furtado. *Psicologia e Fenomenologia - reflexões e perspectivas*. Campinas: Alínea Editora, 2003.

CABRAL, Alexandre Marques. *A Teologia da Libertação: o cristianismo a favor dos excluídos*. <[www.achegas.net/numero/dois/a\\_cabral.htm](http://www.achegas.net/numero/dois/a_cabral.htm)>. Acesso em 03 janeiro 2003.

- CAMARGO, Fátima. *Escola e família: singularidades e história*. <[www.clm.com.br/espaco/info9a2.html](http://www.clm.com.br/espaco/info9a2.html)> . Acesso em 21 março 2004.
- CANCELLO, Luiz Antonio Guimarães. *O Fio das palavras - um estudo de psicoterapia existencial*. São Paulo: Summus, 2003.
- CASTRO, Edmilson. *Família e escola: o caos institucional e a crise da modernidade*. <[www.clm.com.br/espaco/info9a2.html](http://www.clm.com.br/espaco/info9a2.html)>. Acesso em 21 março 2004.
- CHARLOT, Bernard. *Formação de professores: a pesquisa e a política educacional*. In: *Professor reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- COÊLHO, Ildeu Moreira e GARNICA, Antonio Vicente Marafiori. *Fenomenologia, uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho D'Água, 1999.
- CRITELLI, Dulce Mara. *Analítica do sentido - uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: EDUC e Brasiliense, 1996.
- DARTIGUES, André. *O que é fenomenologia*. São Paulo: Centauro, s.d.
- DEACON, Roger E PARKER, Ben. *Educação como sujeição e como recusa*. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DIMENSTEIN, Gilberto. A ignorância é o pior desperdício de energia, *A Folha de São Paulo*, p. C6, 20 maio 2001.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ÉPOCA, revista. São Paulo: Globo, edição 211.  
<http://epoca.globo.com/edic/21/soci4a.htm>. Acesso em 03 de junho de 2002.
- ESTEVE, José M. *Mudanças sociais e função docente*. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. s.n.t.

FELDMAN, Marina Graziela. *Escola pública: representações, desafios e perspectivas*. In: QUELUZ, Ana Gracinda (orient.) et ALONSO, Myrtes (org.). *O trabalho docente: teoria&prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Os Anormais*, São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Papirus, 2003.

FRAUCHES, Celso da Costa (org.). *LDB anotada e legislação complementar*. São Paulo: CM Consultoria, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GALL, Norman. *Lula, o educador*.

<[www.estado.estadao.com.br/espacoaberto/](http://www.estado.estadao.com.br/espacoaberto/)> 01 dezembro 2002.

GARCIA, Pedro Benjamim in BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 13.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HEIDEGGER, M. *Sobre o Humanismo*. In: BEAINI, Thaís Curi. *À escuta do silêncio - um estudo sobre a linguagem no pensamento de Heidegger*. São Paulo: Cortez e Editores Associados, 1981.

HORKHEIMER, Max e Theodor W. ADORNO. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, <<http://www.ibge.org.br>>. Acesso em várias datas entre 2002 e 2004.

JONES, David Martin, *Foucault e a possibilidade de uma pedagogia sem redenção*. In: SILVA, Tomaz Tadeu, *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

KRISTEVA, Julia. *História da Linguagem*. s.ed, Coleção Signos, 6, 1969.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do eu e educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1998.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. *A "tramalidade" do poder no cotidiano da escola*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

---

. *Universidade no limiar do terceiro milênio - desafios e tendências*. São Paulo: Editora Leopoldianum, 2002.

LUNA, Sergio Vasconcelos. *Planejamento de pesquisa - uma introdução*. São Paulo: Educ, 2000.

LYOTARD, Jean-François. *A Fenomenologia*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Pontes Editores, 1993.

MARINHO, Luiz Alberto. Publicidade em crise. *Revista Gol*, São Paulo: Editora Trip, dezembro 2002.

MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Pesquisa qualitativa em psicologia - fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes, 1994.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. < [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em várias datas entre 2002 e 2004.

MICHELAZZO, José Carlos. *Do um como princípio ao dois como unidade*. São Paulo: Fapesp e AnnaBlume Editora, 1999.

MONDIN, B. *Os teólogos da libertação*. In: CABRAL, Alexandre Marques. *A teologia da libertação: o cristianismo a favor dos excluídos*. <[www.achegas.net/numero/dois/a\\_cabral.htm](http://www.achegas.net/numero/dois/a_cabral.htm)>. Acesso em 03 janeiro 2003.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita - repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORRONE, Luiz Carlos et alii. *Licenças médicas de longa duração entre funcionários públicos estaduais lotados na secretaria de estado da educação nos municípios da Baixada Santista*. In: Congresso Internacional de Saúde Pública, Foz do Iguaçu, RGS, fevereiro de 2003.

MUCHAIL, Salma Tannus. Prefácio. In: MICHELAZZO, José Carlos. *Do um como princípio ao dois como unidade*. São Paulo, Fapesp e AnnaBlume Editora, 1999.

NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. s.d.t.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e SCHWARTZMAN, Simon. *A escola vista por dentro*. In: GALL, Norman. <[www.estado.estadao.com.br/espaco aberto](http://www.estado.estadao.com.br/espaco_aberto)>. Acesso em 12 janeiro 2002.

*O Povo* – Jornal Eletrônico. <[www.noolhar.com/opovo/politica](http://www.noolhar.com/opovo/politica)>. Acesso em 09 julho 2002.

PIGNATELLI, Frank. *Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org), *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

QUELUZ, Ana Gracinda (orient.). et ALONSO, Myrtes (org.). *O trabalho docente: teoria & prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.

Relatório MEC. <[www.estado.estadao.com.br/editoriais.html](http://www.estado.estadao.com.br/editoriais.html)>. Acesso em 05 dezembro 2002.

SACRISTÁN, Gimeno J. *educar e conviver na cultura global - as exigências da cidadania*. São Paulo: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em educação*. São Paulo: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. Entrevista a Silvia Serra e Francisco Jódar, <[www.pedagogia.netfirms.com/pedagogo/gimeno.html](http://www.pedagogia.netfirms.com/pedagogo/gimeno.html)>. Acesso em 08 outubro 2002.

\_\_\_\_\_. *Qué nos ha pasado para olvidar tan pronto?* <[www.stegsindicato.org/liedecalidad/artigos%20opinion/gimeno%20sacristan](http://www.stegsindicato.org/liedecalidad/artigos%20opinion/gimeno%20sacristan)>. Acesso em 20 janeiro 2003.

SAPIR, Edward. *A linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*, São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCIENTIFIC AMERICAN BRASIL, revista. São Paulo: Duetto Editorial, Ano 1, nº 5, outubro de 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. *Valores em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Um debate (im)possível*.

<<http://orion.ufrgs.br/faced/Alfredo>>. Acesso em 20 novembro 2002.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares (org.). *A educação danificada*. São Paulo: Vozes, UFSCar, 1997.

WITTMANN, Tatiana. *Relatório da Unicef mostra que é preciso ouvir as crianças*. < [www.terceirosetor.org.br](http://www.terceirosetor.org.br) > Acesso em 19 dezembro 2002.



