

IFSUL  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-  
GRANDENSE

DÉBORA AVENDANO DE VASCONCELLOS SINOTI

Compreensões docentes acerca de escola pública e de educação:  
sobre equilíbrios e equilibristas

Pelotas – RS

2015

DÉBORA AVENDANO DE VASCONCELLOS SINOTI

Compreensões docentes acerca de escola pública e de educação:  
sobre equilíbrios e equilibristas

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSUL.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristhianny Bento Barreiro

Pelotas – RS

2015

## Ficha Catalográfica

S370c Sinoti, Débora Avendano de Vasconcellos.  
Compreensões docentes acerca de escola pública e de educação: sobre equilíbrios e equilibristas / por Débora Avendano de Vasconcellos Sinoti. – 2015.  
120 f. 30 cm.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristhianny Bento Barreiro.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2015.

1. Educação. 2. Narrativas docentes. 3. Escola pública. I. Barreiro, Cristhianny Bento. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul. III. Título.

CDD 370

Catálogo na publicação:  
Bibliotecária Silvia R. de Lima Veleda CRB 10/2038  
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

Débora Avendano de Vasconcellos Sinoti

Título: Compreensões docentes acerca de escola pública e de educação: sobre equilíbrios e equilibristas

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Tecnologia pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

Aprovado em:

Banca Examinadora

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristhianny Bento Barreiro - IFSul

---

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito - UFPel

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia Alves Martins Chaigar - FURG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Nunes Bicca – IFSul

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um exercício, às vezes, injusto. Existem pessoas que, por mais que digamos obrigada, jamais será o suficiente. Injusto também pelo fato de ser difícil expressar o que gostaríamos ou poderíamos dizer. Neste momento, agradecerei a todos e a todas que, de alguma forma, contribuíram para esta dissertação. Tentarei não ser injusta, ou ainda, não me esquecer de ninguém.

Quero agradecer à minha mãe, pelo fato de ter sido meu exemplo primeiro de professora e profissional competente e que, durante esses dois anos, cuidou de minhas filhas a cada ausência desta que escreve.

Ao Maurício Sinoti, meu companheiro do dia a dia, que sempre me apoiou em minhas escolhas e acreditou que era possível, abrindo mão de muitos momentos, em função do Mestrado, andando comigo sempre de mãos dadas. Alguém que me oferece cuidado, respeito, carinho e amor, e que escolhi para dividir a vida comigo.

Às minhas filhas Mariana e Manuela, pelo simples fato de existirem e terem tornado minha vida mais feliz, proporcionando-me alegrias e aprendizados.

Aos professores do IFSul, pelas aulas, conversas, trocas de experiências e estímulos.

Aos meus colegas das turmas 2012 e 2013, pelas risadas, trocas e alegrias. Aos integrantes do grupo GENE e aos parceiros inesquecíveis de viagens e congressos. Levá-los-ei todos comigo em minhas lembranças e dentro do peito. Em especial à Arita Mendes Duarte, a quem admiro muito e adorei conhecer, reconhecendo nela uma excelente professora e aluna, nossa “professorinha”.

Aos professores da banca examinadora, pelo fato de terem aceitado contribuir comigo nessa caminhada. Também agradeço carinhosamente às 3 professoras que participaram deste estudo e à escola “Palco”, que manteve as portas abertas a mim.

Agradeço agora a duas pessoas importantes ao longo do Mestrado. É um momento por vezes solitário, de escrita e reflexão, mas com colegas e professores, aprendemos a superar e amenizar as dificuldades. E em relação à construção e ao processo do Mestrado e aos momentos partilhados, merecem atenção especial, pelas marcas significativas que deixam. Obrigada ao Érico, pelas aprendizagens, experiências, escritas, atenção e amizade compartilhadas.

Obrigada à Cristhianny, pela confiança, estímulos, exemplos e atenção dedicados a mim, sobretudo pelas orientações e pela sua competência, pelas experiências e aprendizagens que me proporcionou. Obrigada aos dois, por ótimos momentos divididos nestes dois anos.

Foi um enorme prazer conhecer a todos e todas.

Obrigada!

O bêbado e a equilibrista

Caía a tarde feito um viaduto  
E um bêbado trajando luto  
Me lembrou Carlitos...

A lua

Tal qual a dona do bordel  
Pedia a cada estrela fria  
Um brilho de aluguel  
E nuvens!

Lá no mata-borrão do céu  
Chupavam manchas torturadas  
Que sufoco!  
Louco!

O bêbado com chapéu-coco  
Fazia irreverências mil  
Prá noite do Brasil.  
Meu Brasil!...

Que sonha com a volta  
Do irmão do Henfil.

Com tanta gente que partiu  
Num rabo de foguete  
Chora!

A nossa Pátria

Mãe gentil

Choram Marias

E Clarisses

No solo do Brasil...

Mas sei, que uma dor

Assim pungente

Não há de ser inutilmente

A esperança...

Dança na corda bamba

De sombrinha

E em cada passo

Dessa linha

Pode se machucar...

Azar!

A esperança equilibrista

Sabe que o show

De todo artista

Tem que continuar.

**João Bosco e Aldir Blanc**

## RESUMO

SINOTI, Débora Avendano de Vasconcellos. **Compreensões docentes acerca de escola pública e de educação:** sobre equilíbrios e equilibristas. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) - Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas/RS, 2015.

A partir dos princípios que regem uma pesquisa qualitativa, mais especificamente os estudos narrativos, este trabalho teve como objetivo verificar a compreensão de escola pública a partir das narrativas dos professores. Para tanto, primeiramente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na Revista Brasileira de Educação (ANPEd) e na Revista Perspectivas, entre os anos de 2003 e 2013, a fim de se verificar o que tem sido publicado nos últimos 10 anos acerca do papel da escola. Após, foi construído um aporte teórico referente às formas de se ver a escola e se fazer educação, a partir de teóricos desde a época Moderna até a contemporânea, com o intuito de compreender os diversos papéis e influências que a escola assumiu ao longo do tempo. Para lograr tais objetivos, utilizou-se uma metodologia baseada em pesquisas narrativas, com três professoras de uma escola pública. Inicialmente, foi realizada uma entrevista narrativa individual; após, realizou-se dois encontros que se configuraram como grupo focal, com materiais de estímulo. Como forma de análise das informações, utilizou-se a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD). Observou-se, de acordo com as reflexões, que as docentes compreendem o papel da escola pública como um local que deve dar conta das demandas sociais, desigualdades presentes nesta instituição e assumir a tarefa de auxiliar os discentes na formação moral. As professoras entendem que o docente deve ser um educador, definindo-o como um profissional que trabalhe conteúdos específicos das disciplinas curriculares conjuntamente com valores éticos e morais, abrangendo uma formação integral do aluno. Essa percepção dá-se pelo fato de, segundo as docentes, a escola ser o local em que as crianças passam a maior parte de suas vidas. As professoras relatam perceber a formação de uma nova infância e um novo tempo e reconhecem a escola como distante dessas modificações. Além disso, em suas narrativas, clamam por maior comprometimento da gestão escolar e de seus pares, relatando sensações de angústia, solidão e esperança.

Palavras-chave: Narrativas de professores; Escola pública; Escola; Educação

## ABSTRACT

SINOTI, Débora Avendano de Vasconcellos. **Understandings of teaching body about school and education:** about balance and equilibrists. 2015. 120 f. Dissertation (Professional Master of Education and Technology) - Program of Postgraduate Education, Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul, Pelotas / RS, 2015.

From the principles that govern a qualitative research, specifically the narrative studies, this study aimed to verify the understanding of public school from the narratives of teachers. For that, first, there was a bibliographic research in the Bank of Thesis and Dissertations of CAPES, the Brazilian Magazine of Education (ANPEd) and Magazine Perspectives, between the years 2003 and 2013, in order to verify what has been published in the last 10 years about the school role. Following, a theoretical contribution referring to ways to see the school and make education was built, from theoretical since the Modern era to contemporary, in order to understand the various roles and influences that the school has taken over time. To achieve these objectives, we used a methodology based on narrative research, with three teachers from a public school. Initially, an individual narrative interview was conducted; after, two meetings were held that took shape as focus groups with stimulus materials. As a way of analyzing the information, the methodology of Discursive Textual Analysis (DTA) was used. There was, according to the reflections that the teachers understand the role of the public school as a place that must regard the social demands, inequalities present in this institution and take on the task of helping the students in moral education. Teachers understand that the teaching body should be an educator, defining it as a professional who works specific contents of the curriculum subjects together with ethical and moral values, covering a full student education. This perception occurs because, according to the teachers, the school is the place where children spend most of their lives. The teachers claim to understand the formation of a new childhood and a new time and recognize the school as far of these changes. Moreover, in their narratives, they call for greater involvement of school management and their pairs, reporting anxiety sensations, loneliness and hope.

Keywords: Narratives of teachers; Public school; School; Education

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Equilibrista	20
Figura 2 Equilibrista	34
Figura 3 Equilibrista	53
Figura 4 Encontro Grupo Focal 1	65
Figura 5 Encontro Grupo Focal 1	66
Figura 6 Encontro Grupo Focal 1	66
Figura 7 Encontro Grupo Focal 1	67
Figura 8 Encontro Grupo Focal 2	67
Figura 9 Encontro Grupo Focal 2	68
Figura 10 Encontro Grupo Focal 2	68
Figura 11 Encontro Grupo Focal 2	69
Figura 12 Encontro Grupo Focal 2	69
Figura 13 Equilibrista	70
Figura 14 Equilibrista	80
Figura 15 Equilibrista	109

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPEd – Associação nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ATD – Análise Textual Discursiva

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior

ECA – Estatuto da criança e do adolescente

ESEF – Escola Superior de Educação Física

EUA – Estados Unidos da América

FAE – Faculdade de Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

## SUMÁRIO

<b>1. A ESCOLA E O TEMPO: um passeio pelo ontem, o hoje e o amanhã, sobre o dançar na corda bamba</b>	<b>12</b>
<b>2. PERCEPÇÕES DE ESCOLA: sobre escola e educação dentro de um tempo</b>	<b>21</b>
2.1 Percepções de escola	22
2.2 Interpretações	30
<b>3. PERCORRENDO O TEMPO: sobre os modos de ver a escola e fazer educação</b>	<b>35</b>
3.1 Escola e educação na modernidade	35
3.2 Escola e educação na contemporaneidade	45
<b>4. METODOLOGIA: sobre o abrir das cortinas</b>	<b>54</b>
4.1 Introdução metodológica	54
4.2 Justificativa	61
4.3 Objetivos	64
4.4 Coleta de informações e aplicação do estudo	64
<b>5. OS SUJEITOS DA PESQUISA: sobre equilibristas, “Marias” e “Clarices”</b>	<b>72</b>
5.1 Minha trajetória no equilíbrio da corda bamba	72
5.2 Equilibrista	76
5.3 Clarice	77
5.4 Maria	78
<b>6 COMPREENSÕES DOCENTES ACERCA DA ESCOLA E EDUCAÇÃO: sobre a esperança equilibrista</b>	<b>81</b>
6.1 O tempo dentro e fora da escola: o que é educação?	82
6.2 Sistema escolar e de gestão: educação em tempos de Império	88
6.3 O que é ser professor e o papel da escola: práticas possíveis	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: sobre velhas e novas possibilidades</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>113</b>
<b>CRÉDITO DE IMAGENS</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE A</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE B</b>	<b>120</b>

## 1 A ESCOLA E O TEMPO: um passeio pelo ontem, o hoje e o amanhã, sobre o dançar na corda bamba

Tempo perdido

Todos os dias quando acordo,  
 Não tenho mais o tempo que passou  
 Mas tenho muito tempo  
 Temos todo o tempo do mundo.  
 Todos os dias antes de dormir,  
 Lembro e esqueço como foi o dia  
 Sempre em frente,  
 Não temos tempo a perder  
 Nosso suor sagrado  
 É bem mais belo que esse sangue amargo  
 E tão sério  
 E selvagem.  
 Veja o sol dessa manhã tão cinza  
 A tempestade que chega é da cor dos teus  
 Olhos castanhos  
 Então me abraça forte  
 E diz mais uma vez  
 Que já estamos distantes de tudo  
 Temos nosso próprio tempo.  
 Não tenho medo do escuro,  
 Mas deixe as luzes acesas agora,  
 O que foi escondido é o que se escondeu,  
 E o que foi prometido,  
 Ninguém prometeu.  
 Nem foi tempo perdido;  
 Somos tão jovens.  
**Renato Russo**

Início a escrita às voltas com o tempo. Não tenho bem certeza, mas, deveria ser algo entre 1984 e 1986, eu estava no pátio de minha escola brincando: “Ai meu belo castelo mato tiro, tiro rei. Que quereis vós, vós, mato tiro tiro rei”.<sup>1</sup> De repente, pulo – uma viagem no tempo – agora estou em sala de aula, ensinando atletismo, não, me engano, acho que estou na graduação, aprendendo a dar aulas. Será? Em busca de uma escrita, de um, ou do tempo; do passado, do presente e do futuro. À procura de palavras, frases para falar de mim, da escola, da educação, do tempo e de equilíbrios – tão necessários aos docentes no cotidiano escolar. Parto daqui e de acolá, de 1984, 2002<sup>2</sup>, 2004<sup>3</sup>, 2013<sup>4</sup>,

<sup>1</sup> Cantiga de roda (autor desconhecido)

<sup>2</sup> Ano em que me formei.

<sup>3</sup> Ano que ingressei no Município.

<sup>4</sup> Ano que inicio este projeto.

Modernidade, Contemporaneidade, datas apenas datas, nomenclaturas e tempos, mas para falar dela: a escola. Escola que cuida, escola que ensina. Escola que aprende e prende. Escola que educa, escola que constrói e destrói. Escola com paredes e sem elas.

Por que falar de mim? Por que falar de três professoras? Falo em mim e em todos, falo a mim e a todos. Como falar de escola sem pessoas? Passa-se grande parte da vida neste local, sempre se preparando e sendo preparado para algo que está no amanhã. Algo que se virá a ser, algo que se virá a crer, enfim, algo que se virá a fazer. E assim caminha-se; nasce-se, vai-se à escola, trabalha-se, casa-se ou não, têm-se filhos ou não – vive-se – mas sempre com eles a nossa volta: o tempo, os equilíbrios na corda bamba e a escola. Constantemente às voltas com o passado, o presente e o futuro, em busca de acertos e respostas. A procura por respostas, sucessos e por um fim bom são as grandes promessas da Modernidade, um dos períodos históricos analisados neste trabalho, e que é de grande influência na maneira de se ver e estar no mundo.

Estou agora em 2013, aqui sentada, escrevendo, mas percorro séculos para falar dela; vou à Comenius, que em torno de 1600 falava de uma escola e de uma educação responsável pela salvação da humanidade. Uma humanidade que, segundo ele, estava às trevas e longe de Deus. Caminho cem anos à frente – um pulo – estando agora com Rousseau e Kant. Rousseau, através de um personagem, *Emílio*, falava de um preceptor, que abrindo mão de sua vida e longe da escola, ensina ao menino a arte do viver embasada na natureza das coisas. Kant pregava a educação da criança realizada pelo mestre – o *erudito* – para tornar-se um ser racional e dotado da maioridade, calcado na educação moral.

Envolta em revoluções e movimentos históricos, Iluminismo<sup>5</sup>, Reforma, Revolução Francesa, acontecimentos da vida do homem e da mulher, lutas e conquistas, história, penso sobre a escola. Escola também voltada, nos séculos XVIII e XIX, ao indivíduo cidadão, às massas, uma escola ideológica e, segundo Marx, assentada nos interesses das classes dominantes. Uma escola disciplinar, adestradora e castradora, se pegar nas mãos e entrelaçar os dedos aos de Foucault. Em meu percurso, no equilíbrio na corda bamba, então, percorrendo o

---

<sup>5</sup> Ver Iluminismo, Reforma e Revolução Francesa no capítulo 3.

tempo entre os anos de 1600 até 2014, observo que esta instituição sempre esteve em crise. O movimento da humanidade, constantemente esteve às voltas, de acordo com cada época, com o papel da escola numa determinada sociedade.

Paro agora, em meu tempo, mas temporariamente, antes de minha próxima partida, dando as mãos a autores e autoras que discutem a escola do século XXI.

Mariza Vorraber Costa propôs discutir com diversos autores o tema do futuro da escola. Entrevistou Nilda Alves, Miguel Arroyo, Veiga-Neto, entre outros, para saber “Qual o futuro da escola”? Para Costa (2007), existem determinados conjuntos de discursos em que prolifera uma tese “profética” de desaparecimento da escola. Para a autora, é pertinente uma reflexão voltada aos rumos e possibilidades, contradizendo os ideais de superação: “não estou defendendo a escola, [...] o que quero ressaltar é que ela está viva, ativa e se mantém como um lugar de realizações possíveis e desejáveis” (COSTA, 2007, p. 20).

Ao responder a questão, Veiga-Neto (2007) diz interessar-se em examinar a escola como ela é, como se tornou o que é e não vê-la como salvacionista ou sob um papel moralizador.

Com isso, quero sublinhar o papel da escola na construção de um mundo que declarou almejar a ordem e a vida civilizada. Um mundo que foi projetado para se afastar daquele estado que muitos chamam de natural, ou bárbaro, ou selvagem, ou primitivo. Quero salientar o papel da escola como grande instituição envolvida na civilidade, ou seja, envolvida na transformação dos homens: de selvagens em civilizados. A escola como o lugar capaz de arrancar cada um de nós – e, assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte – da minoridade e lançar-nos num estágio de vida mais evoluído (VEIGA-NETO, 2007, p. 98-99).

Para o autor supracitado, esse talvez seja o sentido mais radical da escola. Por outro lado, existem outros discursos, que a profetizam como uma instituição de formação de uma nova sociedade, ou um local que está aí para ensinar a pensar com autonomia e reflexão. Mas o que interessa realmente a Veiga-Neto é discutir a escola como uma maquinaria capaz de moldar novas subjetividades, fabricar novas formas de vida e, principalmente:

[...] pensar a educação escolarizada como um conjunto de práticas indissolivelmente ligadas às demais práticas sociais, de modo que pensar qualquer mudança no âmbito da escola implica

pensar como as coisas estão se passando no âmbito da sociedade (VEIGA-NETO, 2007, p. 102).

Pensar a escola agora implica rever seu papel, com objetivos diferentes dos quais ela foi criada na Modernidade. Sente-se que esta instituição está em crise, pelo descompasso com uma sociedade que está tomando o rumo do controle e não mais tanto da disciplina. Mas, é preciso ter alguns cuidados, diz Veiga-Neto: o primeiro é que a escola não necessariamente precisa dar respostas ao mundo, ela está totalmente imbricada na sociedade no sentido mais profundo, não existindo uma dicotomia entre uma e outra. O segundo cuidado é que o desencaixe não está na falta de atualizações tecnológicas da escola<sup>6</sup>, mas sim, de maneira mais profunda, na raiz, está no conflito “entre a Modernidade e a Pós-Modernidade ou, como alguns preferem, a Modernidade Tardia” (VEIGA-NETO, 2007, p. 107).

A escola parece estar em crise não somente em relação a ela mesma, ou ainda, relativamente a seus objetivos, mas no que se refere ao embate com novas percepções e possibilidades de ser/estar sujeito, aprender, compreender e ensinar. Tudo isso em um mundo globalizado, extremamente sedutor, rápido, líquido e apresentando outras formas de ver e viver a infância. Compreendendo o que VEIGA-NETO diz, pensar a escola torna necessário também pensar a sociedade na qual está inserida.

Nilda Alves responde à pergunta sobre o futuro da escola citando pesquisas realizadas por ela e seus orientandos, baseadas nos estudos do cotidiano de Michel de Certeau<sup>7</sup>. A autora entende que a história e a realidade escolar estão “encarnadas” no sujeito que as conta. O *uso* que os *praticantes* fazem de seu cotidiano são fundamentais para entender-se a ele próprio. Para Alves, o discurso oficial de descaracterizar o trabalho do professor e sua competência não condiz com a realidade escolar. A autora afirma que existem muitas pesquisas voltadas à realidade do aluno, da família, e poucas relacionadas

---

<sup>6</sup> “[...] o que me parece de fato lastimável -, mas, mesmo que estivesse fazendo isso, ela poderia estar ainda desencaixada em relação ao mundo de hoje.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 103).

<sup>7</sup> Relativamente aos estudos do cotidiano, segundo Michel de Certeau (1998), *o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada*. Para ele, a análise das representações e comportamento deve ser feita a partir do que o consumidor faz com elas. É necessário observar o que os praticantes fazem ao apropriarem-se das maneiras de fazer, dos *usos* e *táticas* relativas às representações e mecanismos de disciplina. Certeau (1998) disserta acerca dos *usos* que os meios “populares” fazem das culturas difundidas pelas “elites” produtoras de linguagem. Aquilo que se chamaria de vulgarização de uma cultura seria um aspecto caracterizado como uma *revanche* que as *táticas* dos praticantes tomam do poder.

à realidade do professor, no sentido de compreender como o mesmo faz *uso* de suas *táticas de praticantes*. A escola é um corpo vivo, uma instituição enredada entre os saberes internos e aqueles trazidos por seus *praticantes oriundos da* aprendizagem em outras redes. Ao falar de uma de suas pesquisas, a autora afirma:

Dessa maneira, nosso trabalho de pesquisa vai em busca da história não oficial da escola, a partir da memória desses professores e suas narrativas que fornecem, aliás, de uma forma absolutamente generosa. O conhecimento obtido nestas pesquisas, com a ajuda destes “praticantes”, nos indica que existe, também, uma escola sem muros, que precisamos aprender a ver, sentir e compreender. Se os “praticantes” encarnam os múltiplos cotidianos em que estão, quando eles entram na escola, isto os acompanha (ALVES, 2007, p.83).

Após seis anos da obra de Costa (2007), Sibília (2012) escreve o livro intitulado *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão*. A viagem aqui no tempo é muito curta, para me amparar em argumentos acerca da educação e da escola. Porém, já mostra um grande movimento dentro e fora das paredes escolares.

Se de um lado, a educação é garantida e obrigatória a todos pelo Estado, com políticas públicas de inclusão<sup>8</sup>, inserção do 9º ano no ensino fundamental<sup>9</sup>, projeto Mais Educação<sup>10</sup>, o que leva a alguns princípios da escola Moderna, de outro, parecem estes mesmos estarem desgastados.

Sibília (2012) refere-se a isso, dizendo que quem costumava garantir o sucesso das outras instituições era o Estado. Agora, a entidade que paira sobre todas as cabeças é o mercado, ou melhor, “o espírito do consumismo”, a ética empresarial. Nesta metamorfose, muitas escolas deixaram de ser disciplinares para prestar serviço a certos tipos de clientes, “[...] agora se impõe a impressão vertiginosa de que cada um deve lutar por sua própria carreira num contexto hostil e mutante” (SIBÍLIA, 2012, p. 94).

“Quando a lógica mercantil passa a imperar, sem nenhum tipo de cerceamento, os direitos e os deveres podem virar mercadorias ao alcance de

---

<sup>8</sup> Implementação pelo MEC, de salas de recursos nas escolas públicas. A sala de recursos conta com profissionais especializados para o trabalho com alunos especiais, possui também, cuidadores para acompanhar os discentes em sala de aula, bem como todo um aparato metodológico de materiais.

<sup>9</sup> Obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar a partir dos seis anos de idade.

<sup>10</sup> Educação em tempo integral, com alimentação, atividades lúdicas, pedagógicas e informática para os participantes, implementado pelo MEC, nas escolas públicas.

alguns clientes, mas não de todos os cidadãos” (SIBÍLIA, 2012, p.95). Em uma sociedade com tantas desigualdades sociais, essa mudança pode ser perversa.

O mercado e a mídia, assim como os ritmos da vida característicos da contemporaneidade, levam à composição de outros modos de ser, cujas operações básicas diferem em grande medida daquelas regidas pela lei universal ou pela figura centralizada e hierárquica do Estado nacional. Assim, quando o aparato escolar solicita a esses novos corpos que ponham em prática tais habilidades e recursos, o desajuste se faz evidente (SIBÍLIA, 2012, p. 98).

O mundo está dividido, diz a autora, entre aqueles que são e os que não são. O ideal a ser alcançado não se baseia mais na disciplina e na culpa, mas nos recursos próprios que cada um tem, ou seja, na qualificação. Outro contraponto da sociedade seriam as novas visões de infância. A Modernidade inventou uma criança a ser moldada e ensinada, agora, ela é vista como um cliente consumidor em potencial. “A infância Moderna, portanto, era uma aposta no futuro que o Estado devia avaliar. Já na perspectiva mercantil, se o presente é fluído e volátil, o futuro é pouco mais que uma abstração” (SIBÍLIA, 2012, p. 112).

Claro que isso constitui um problema para a lógica escolar, pois “assim como não há infância sem amanhã, não há educação sem futuro”, resume Corea. Por isso, afastados da noção moderna de infância, as múltiplas figuras midiáticas da garotada de hoje subvertem o dispositivo pedagógico e o tornam anacrônico, não só porque a criança atual se nega a assumir seu papel de pequeno adulto inacabado, mas porque neste gesto são redefinidos também os papéis dos pais e professores (SIBÍLIA, 2012, p. 113).

Pensar a escola, portanto, é refletir sobre o movimento realizado pela sociedade ao longo dos anos, lançar o olhar sobre outras concepções de infância e analisar as percepções do tempo que a cercam. Com vistas a produzir conhecimento referente ao tema aqui abordado, é importante pensar: Que escola se tem? Para que ela serve? A quem serve? Como o docente vê seu papel, frente a tamanho movimento? Nesta dissertação, proponho-me a isto, a discutir e problematizar o papel da escola, especificamente a pública, na visão do professor, a partir de suas narrativas, através da problemática: **Qual a compreensão de escola pública expressa nas narrativas de professores?**

A partir do objetivo geral - compreender a percepção dos professores sobre o papel da escola pública na sociedade contemporânea - tem-se como objetivos

específicos: identificar a compreensão de escola presente na fala de professores; analisar de que maneira estas compreensões articulam-se com a compreensão de educação presente em suas narrativas; compreender as funções que os professores identificam sobre seu papel diante da escola e da sociedade.

No próximo capítulo, apresento o “Estado do Conhecimento”, que contém uma pesquisa documental acerca dos trabalhos sobre o tema aqui abordado, publicados nos últimos 10 anos, selecionados com base em critérios apresentados na própria seção. No terceiro capítulo, encontra-se um referencial teórico referente aos papéis assumidos pela escola. Da Modernidade até a contemporaneidade, apresento algumas das formas de se ver a escola e fazer a educação, com o intuito de possibilitar um maior aprofundamento em diversas concepções, articulando-o com as compreensões docentes das entrevistadas. No quarto capítulo, apresento a metodologia desenvolvida, a partir das narrativas de três docentes, aqui denominadas como Equilibrista, Maria e Clarice, partindo-se para as compreensões de escola e educação através de um grupo focal. Após, utilizo a Análise Textual Discursiva (ATD) para realizar as análises do material colhido. No quinto capítulo, apresento os sujeitos da pesquisa, as histórias de vida profissional dessas professoras, mulheres, docentes de escola pública, fazendo uma analogia com a música de João Bosco e Aldir Blanc: O bêbado e a Equilibrista. O sexto capítulo contém as análises e o resultado do grupo focal acerca da compreensão de escola das professoras. Por fim, no último capítulo, apresento as considerações finais que apontam para as compreensões docentes acerca do papel da escola pública.

Tecerei, a partir daqui, algumas linhas com o intuito de ter o cuidado na elucidação de alguns pontos, já que ao longo do trabalho, existe a utilização de autores sob diversas perspectivas teóricas. Primeiramente, nenhuma teoria esgota-se ao ponto de dar conta de todas as imensas variáveis e respostas. Cada uma delas, à sua maneira, remete a determinadas saídas, compreensões ou entroncamentos. Em segundo lugar, embora este trabalho apresente, em sua maioria, teorias de cunho pós-estruturalistas, não nega as imensas contribuições dadas pelas teorias estruturalistas há seu tempo e suas influências até os dias atuais. Também, é importante frisar a negativa quanto à tendência de colocar teorias ou perspectivas em “caixinhas”, como se uma não pudesse complementar à outra, em determinados aspectos.

Ratifica-se aqui a identificação com o fato de não existência de essências, mas sim, subjetividades mutáveis, formadas e forjadas a todo instante. Ratifica-se aqui a negativa quanto às dualidades entre o bem e o mal, a busca de verdades ou, ainda, promessas de cidadãos livres das relações de poder, mas igualmente, ratificam-se as contribuições de ambas as perspectivas e as contribuições que estas podem oferecer. Sem o intuito de alinhar este trabalho a uma ou outra perspectiva, mas sim, no compromisso com movimento e aprendizagens.



## 2 PERCEPÇÕES DE ESCOLA: sobre escola e educação dentro de um tempo

Suspeito que nossas escolas  
ensinem com muita precisão a  
ciência de comprar as  
passagens e arrumar as malas.  
Mas tenho sérias dúvidas de  
que elas ensinem os alunos a  
arte de ver enquanto viajam.  
**Rubem Alves**

Com o objetivo de refletir acerca da escola e da educação e sobre o que tem sido produzido a respeito do tema, fui à busca de pesquisas que falassem sobre a escola pública e seu papel, buscando aproximar-me da construção de um Estado do Conhecimento. Inicialmente, busquei compreender o que é estado do conhecimento para uma maior apropriação do termo e encaminhamento metodológico do mesmo. Muitas são as definições: alguns chamam de estado do conhecimento, outros, estado da arte.

Morosini; Fernandes (2014) definem Estado do Conhecimento como registro e categorização do que tem sido considerado e publicado no meio acadêmico. Para as autoras o material utilizado para tanto, pode ser teses, dissertações, artigos ou livros, de forma a contribuírem para a produção do novo.

Nessa perspectiva, temos trabalhado com o estado do conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Como estratégia para investigar o que tem sido publicado nos últimos dez anos em relação ao papel da escola pública, foi realizada uma coleta de materiais em forma de artigos, teses e dissertações, os quais foram apreciados por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), com vistas à interpretação de seus conteúdos, através da construção do estado do conhecimento. A pesquisa desenvolveu-se utilizando-se os descritores “escola”, “escola pública” e “papel da escola” no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Revista Brasileira de Educação (ANPEd), no período entre os anos de 2003 e 2013. Desta maneira, foram identificados os trabalhos desenvolvidos sob a ótica do papel da escola pública. Observou-se um número significativo de

estudos referentes à escola, sob diferentes aspectos. A partir da leitura dos resumos, para este estudo, focou-se apenas aqueles que contemplassem especificamente, claramente ou como pano de fundo, os papéis para os quais a escola vem sendo chamada a assumir. Também, com o intuito de enriquecer o trabalho, ao longo das leituras dos artigos, teses e dissertações, foram agregados artigos de importância para o tema em outras fontes, tais como nas revistas *Sociologias e Perspectivas*.

As pesquisas de estado do conhecimento não visam simplesmente identificar ou expor estudos de determinados assuntos, mas buscam a reflexão e exploração dos textos citados com o intuito de esmiuçar os detalhes para novas compreensões. Uma visão crítica do material encontrado, bem como o encaminhamento de propostas e possibilidades para o que se poderá contribuir e somar ao tema em questão, é um de seus objetivos.

A metodologia de Análise Textual Discursiva<sup>11</sup> (ATD) vem justamente para colaborar com este objetivo. Para Moraes e Galiuzzi (2011), toda a leitura é uma interpretação. A ATD corresponde a uma metodologia de análise de dados, de natureza qualitativa, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre um determinado *corpus* textual. Todo o texto possibilita uma multiplicidade de leituras relacionadas às intenções dos autores e seus referenciais teóricos, bem como a intertextualidade formada entre o autor e o leitor.

As teorias estão sempre presentes em textos escritos, em fotografias ou em qualquer material cujo objetivo é manter determinada comunicação. Com a proposta de utilização da ATD como ferramenta para a compreensão e discussão das pesquisas aqui citadas, busca-se a construção de um novo texto, de acordo com a visão de seus autores, capaz de construir conhecimentos que abordem a temática de como a escola está sendo vista em nosso tempo.

## **2.1 Percepções de escola**

A escola é fonte de muitas inspirações e dúvidas no meio acadêmico. Passos; Gomes (2012) pesquisaram a escolarização das classes sociais no

---

<sup>11</sup> Para maiores esclarecimentos acerca da metodologia de ATD, ver capítulo 4.

Brasil, sob um olhar de Bourdieu. A pesquisa “*Nossas escolas não são as vossas: as definições de classes*” buscou problematizar a relação das famílias de diferentes classes sociais com a vida escolar de seus filhos. Para as camadas populares, segundo os autores, ela significa um meio de integração na sociedade, como forma de obter sucesso e uma “vida melhor”; para as camadas médias, ir à escola significa um meio de inserção no mercado de trabalho, em busca de uma remuneração financeira desejada. Já nas camadas superiores, encontra-se indiferença e certa descrença na escola. O que está em jogo é o *status* do diploma. Estudar, para esta classe, não significa necessariamente uma melhora de vida ou uma possibilidade de ascensão. A instituição escolar não possui o mesmo significado para todas as camadas sociais, este depende das condições e propriedades de que dispõem seus integrantes. Para Passos; Gomes (2012), alguns obtêm da escola um modo de acumular riquezas; outros, o diploma, e muitos, destituídos de bens culturais<sup>12</sup>, não conseguem se apropriar do que é disponibilizado no ensino e esperam da escola o que ela não pode lhes dar.

A escola e seus produtos, saberes e títulos, portanto, diferentemente do que quase sempre se imagina, não têm o mesmo significado para todas as classes sociais, nem mesmo para grupos no interior delas. Esse significado depende da posição que ocupam no espaço social, ou seja, das propriedades que dispõem. Talvez o valor que a escola pensa ter e que aninha não só suas mais corriqueiras ações, mas também as diretrizes e os planos estatais, seja apenas a expressão dos interesses de apenas uma classe – a classe média (PASSOS; GOMES, 2012, p. 364).

Também em relação à escola e às classes sociais, Nogueira (2004) desenvolveu um estudo sobre a relação escola/favorecimento econômico. Com a pesquisa “*Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão*”, através de entrevistas realizadas com empresários bem sucedidos e seus filhos, a autora relata a trajetória de alunos de classes elevadas economicamente, procurando focar o capital econômico na vida do aluno. Nogueira entrevistou pais e alunos de alta renda para averiguar a trajetória e o sucesso escolar, a visão do papel da escola e as expectativas em relação à mesma. Segundo a pesquisadora, o ensino institucional é visto sem valor, constituindo desta forma

---

<sup>12</sup> Para os autores, existe determinado público favorecido culturalmente. Para estes é possível uma compreensão do “sentido do jogo”, em que ao menor indício de fracasso, podem acionar estratégias corretivas, tais como cursos extracurriculares (dança, teatro, idiomas, entre outros).

certa ambivalência entre a valorização do ensino, diploma<sup>13</sup> e a desvalorização da escola<sup>14</sup>. Os pais investem em muitos cursos extracurriculares e os filhos justificam o estudar como uma forma de ocupar o tempo ocioso.

Quanto às estratégias familiares, a melhor forma que encontro para caracterizar a relação que as famílias de empresários mantêm com o universo escolar é emprestada da linguagem ordinária: esses pais “não apostam todas suas fichas” na escola, investindo – à semelhança dos filhos - moderadamente (sempre em termos relativos) no setor. Na verdade, os pais no meio empresarial servem-se também (ou até mais) de outros tipos de estratégias para salvaguardar ou elevar a posição do grupo familiar no espaço social (NOGUEIRA, 2004, p.142.)

Oliveira (2011), com o estudo *“Um outro mundo no mundo da escola: escolarização e vulnerabilidade social de jovens, filhos de catadoras de um lixão da Região Metropolitana do Rio de Janeiro”*, faz uma relação entre vulnerabilidade social e escolaridade. A autora entrevistou 10 catadores de lixo, focando a exploração da vida escolar de nove jovens entre 15 e 18 anos. O trabalho remete a uma escola que atualmente recebe as massas, ocasionando uma exclusão não mais externa, pela falta de acesso, mas no interior desta própria escola. De acordo com a pesquisa, os filhos dos catadores vivenciam uma realidade de miséria, violência e convivência com o tráfico de drogas, o que resulta em uma vida escolar “acidentada”.

O abandono dos bancos escolares pelos mais pobres é amplamente estudado no Brasil e pode contribuir para que eles reproduzam o lugar social de seus pais, na medida em que a escola, no sistema capitalista, auxilia na transformação de desigualdades sociais em desigualdades escolares e, nesse sentido, pode reforçar a reprodução de desigualdades sociais (OLIVEIRA, 2011, p. 3).

No que diz respeito à escolarização de massas, Lelis (2012), em *“O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas”*, associa problemas escolares à formação de professores. Devido à massificação e obrigatoriedade do ensino, a necessidade de contratações é inversamente proporcional à exigência da qualidade de formação docente. Para a autora, surgem como consequências: intensificação da jornada de trabalho, diversificação

---

<sup>13</sup> Neste caso, as famílias ou estudantes frequentam a escola apenas com o objetivo de obtenção do diploma.

<sup>14</sup> Utilização de outras estratégias de aprendizagem fora do âmbito escolar.

das funções docentes, competição e desigualdades dentro da escola<sup>15</sup>, mal estar profissional<sup>16</sup> e perda de identidade profissional.

Os variados papéis para os quais a escola é chamada a assumir colocam para o professor exigências que estão além de sua formação, como o de se tornar enfermeiro, psicólogo, assistente social. Tais demandas contribuem para um sentimento de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante, recorrendo-se frequentemente aos atributos pessoais, isto é, aos recursos e/ou estratégias que cada professor, individualmente, é capaz de mobilizar diante de funções ou atribuições para as quais ele não foi preparado para enfrentar em seu processo de formação inicial ou continuada (LELIS, 2012, p. 170).

Com estas contribuições, verificam-se alguns indicadores do que ocorre com a escola atual, segundo os trabalhos aqui apresentados. De acordo com Passos; Gomes (2012), a educação para as camadas populares mantém o aluno onde ele está; para as camadas médias ocasiona a inserção no mundo do trabalho competitivo; para as camadas superiores, o sucesso ou fracasso não dependem da escolarização, mas da herança cultural e material.

Observa-se também, de acordo com Oliveira (2012) e Lelis (2012), que conjuntamente às políticas públicas de obrigatoriedade e gratuidade do ensino, tem-se a exclusão dentro da escola, pouca exigência na contratação e formação docente, sobrecarga de trabalho e antagonismo entre o que o professor consegue dar e o que se espera deste profissional. No tocante à escolarização dos economicamente favorecidos, o papel incondicional positivo do capital econômico na vida destes estudantes merece ser citado. Mesmo que existam reprovações ou desistências, graças a cursos extraescolares, este aluno não fracassa e consegue atingir seus objetivos.

Sob outra ótica, que não a de classes sociais, Prata (2005) articula as relações de poder e a produção de subjetividades contemporâneas. Com o auxílio de Foucault, Deleuze e Bauman, a autora discute a formação de novos sujeitos históricos frente à escola, bem como o lugar que esta ocupa na atualidade. Com uma análise da obra de Foucault e de Deleuze, aborda a passagem das sociedades disciplinares às sociedades de controle, questionando *que*

---

<sup>15</sup> Graças à obrigatoriedade do ensino para todos, ingressam na escola discentes de todas as classes sociais, o que não garante, necessariamente, o sucesso escolar, visto que alunos de classes desfavorecidas possuem as mais diversas dificuldades para se manter na escola.

<sup>16</sup> Com o acolhimento da diversidade, bem como o número expressivo de alunos, o professor vê-se em meio à necessidade de realizar tarefas que vão além de sua formação.

*subjetividades a escola contemporânea produz*. Segundo Prata (2005), o poder não está mais concentrado em uma instituição, os cercados do poder foram abalados, mudaram-se as regras, as formas de sujeição e de transgressão. A escola, além de produzir subjetividades, é afetada pelas modificações contínuas, o modelo disciplinar já não tem tanto espaço como anteriormente. A autora sugere sair do discurso da culpabilização generalizada e pensar que tanto docentes como discentes afetam e são afetados pelas mudanças sociais.

Mais do que um desencontro de gerações distintas, o que se apresenta aqui é um processo de transformação social que abarca a instituição escolar e seus agentes. Dessa maneira, conforme coloca Aquino (1996a), a indisciplina pode estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo (PRATA, 2005, p.114).

Corroborando com a ideia de que a escola produz e é produzida pelas mudanças sociais, Costa e Momo (2009) analisam um outro “uso” que vem sendo atribuído à escola. Em um mundo globalizado e voltado ao mercado, empresários utilizam-se deste espaço para a realização de campanhas publicitárias, conseqüentemente o que ocorre é um “governo” de gestos preferenciais, forjando visões de mundo e sociedade. São formados verdadeiros exércitos de consumo. Através da análise de três projetos sociais, *Você apita*, *Tim música nas escolas* e *Escola Aberta*, as autoras discutem como empresas e organizações articulam-se com a educação para movimentar o mercado globalizado.

São gritantes os indícios de que a escola da atualidade está impregnada de marcas das sociedades contemporâneas, eivadas de ambivalências [...] Parece que ela não ocupa apenas um lugar especial no imaginário popular e na configuração dos espaços-tempos da materialidade da vida urbana (ou mesmo rural). Ela tem sido também importante protagonista na movimentação da economia das sociedades globalizadas regidas pelo mercado (COSTA; MOMO, 2009, p. 522).

Fabris (2007), em “*A escola contemporânea: um espaço de convivência?*”, convida a adentrar-se na reflexão de novas significações para a escola. A partir de uma pesquisa com foco investigativo acerca das condições de inclusão e exclusão de uma escola pública de Porto Alegre, desenvolve artigo analisando os significados da escola para os alunos considerando o que gostam de fazer no colégio. Em seus depoimentos, os discentes relatam possuir interesse em relação aos projetos oferecidos no âmbito da escola: bandas marciais, capoeira, esportes,

entre outros. Para a autora, existe um deslocamento de significação de uma escola do saber para uma escola das relações. Com o auxílio de Bauman, Fabris questiona se talvez os projetos escolares não seriam uma forma de dar conta das demandas da modernidade líquida. A pesquisa aponta para a existência de uma migração do trabalho do conhecimento para o das relações, na visão destes alunos. Assim, a escola torna-se um “parque de diversões”. Questões como: “A escola poderia estar se transformando, em tempos de modernidade líquida, em mais um espaço de convivência?”, ou “Que escola é essa em tempos de modernidade líquida?” encerram o texto, mas, instigam novas discussões.

Meu argumento é que, atualmente, podemos observar certos deslocamentos na significação da escola. Se ela já foi entendida como espaço de “aprendizagem de ofícios”, “templo do saber”, “lugar sagrado”, “máquina de ensinar”, não estaremos no limiar de uma nova concepção de escola e de significação de aprendizagens escolares? (FABRIS, 2007, p. 6).

Também sobre este tema, Esteban (2004) desenvolveu estudo pertinente intitulado *“Escolas que somem, reflexões sobre escola pública e educação popular”*, constituindo-se em uma análise sobre a evasão escolar não oficial. Para a autora, estudar o cotidiano de escolas públicas, que recebem crianças das classes populares, exige diálogo; para enfrentar a complexidade do cotidiano no qual reside o fracasso, é preciso olhar seu avesso para que se possa alcançar o êxito. Com este trabalho, a autora traz à tona situações em que alunos deixam de frequentar as escolas durante meses, ou semanas, mas voltam para terminar o ano letivo. Portanto, fazem parte das estatísticas de frequência e matrícula escolar, mas reprovam. O “sumiço”, visto pela perspectiva da pesquisadora, deixa de ser a causa da não aprovação para ser percebido como uma escola que não realiza a educação popular. Para ela, a criança evade por não se sentir contemplada em suas expectativas e necessidades. Expressões como cultura do silêncio, posturas hegemônicas, transmissão/reprodução do conhecimento, cultura excludente, conhecimento e emancipação permeiam o texto. Autores como Paulo Freire, Edgar Morin, Boaventura de Souza Santos e Michel de Certeau fornecem ferramentas ao trabalho.

Os processos de silenciamento, homogeneização e exclusão estão interconectados no cotidiano escolar e vão produzindo instrumentos, procedimentos e conteúdos de ensino frequentemente incompatíveis com os diferentes processos de

aprendizagem que constituem a sala de aula. As crianças que não dialogam com as propostas escolares não têm seus saberes reconhecidos no contexto escolar, tampouco encontram meios para ampliar os conhecimentos que já possuem (ESTEBAN, 2004, p. 136).

Nilda Alves merece destaque em relação aos estudos do cotidiano escolar. Com o auxílio de Michel de Certeau, entre outros, desenvolve seus argumentos. Em a *“Cultura e cotidiano escolar”*, Alves (2003), apresenta fotografias e obras de arte sobre a escola como ferramentas para compreender a complexidade e riqueza do cotidiano destas instituições. Na relação cotidiano/cultura, a autora busca entender as práticas do cotidiano escolar e de seus *praticantes*<sup>17</sup>. Mais do que entender as escolas, em seus aspectos negativos, ou o que não há nelas, os estudiosos do cotidiano focam essas instituições em suas realidades, *a priori*, sem julgamentos de valor. Buscam a compreensão do que nela se faz ou se cria, negando o conhecimento escolar como senso comum a ser superado, mas sim estudado como uma rede de subjetividades.

Os pesquisadores e pesquisadoras que atualmente buscam compreender a relação cotidiano e cultura, parafraseando Malraux, não estão inventando nem o cotidiano, nem a cultura, nem a relação entre eles. O que buscam fazer é compreender sua riqueza, diversidade e complexidade, em primeiro lugar. Isso só pode ser feito invertendo a tendência dominante (tanto à direita como à esquerda) de minimizar o cotidiano, seja ignorando-o, seja entendendo o que é preciso fazer para superá-lo (ALVES, 2003, p. 72).

*“Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola”*, de Carvalho (2004), também adentra nas problematizações do papel da escola, apresentando as implicações do dever de casa. Carvalho estuda a *“política-prática do dever de casa, no Brasil e EUA”*, tecendo uma análise referente ao tema de casa, abordando-o sob diversos enfoques, tais como estratégia defensiva contra a cobrança da responsabilidade estatal/escolar, provimento de educação, violência simbólica via extensão da autoridade pedagógica da escola ao lar, fundamentando-se para isso nas ideias de Bourdieu e Passeron (1975)<sup>18</sup>, regulação da vida privada pela política pública,

---

<sup>17</sup> Para Michel de Certeau (1998), a análise das representações e comportamentos deve ser feita a partir do que o consumidor fabrica sobre elas. Esta fabricação é disfarçada, astuciosa, tornando-se uma reapropriação particular de resistir ou reinventar-se utilizada pelos praticantes.

<sup>18</sup> “A ação pedagógica impõe um arbítrio cultural através da autoridade pedagógica, tendendo a produzir o desconhecimento da verdade objetiva do arbítrio cultural imposto. Deste modo, a

participação massiva feminina (mães) no auxílio das tarefas ao filho, dever de casa sob a perspectiva da família e, finalmente, atividade vista como necessidade ou fardo (dependendo das condições materiais e simbólicas dos familiares). Carvalho (2004), em suas considerações finais, convida-nos a atentar para os conflitos e potencialidades do dever de casa, como forma de política cultural.

Como nó da parceria família-escola, o dever de casa, portanto, é fundamentalmente uma questão política. Se fosse valorizado ou tivesse condições de ser implementado igualmente por todas as famílias, não necessitaria de regulação formal. Por isso, a política de intensificação do dever de casa pode ser interpretada como um caso de educação da família (de determinadas famílias) e de política cultural, ao submeter os valores educacionais da família à meta de eficácia escolar e aos conceitos prevalentes de eficácia individual (CARVALHO, 2004, p. 103).

Juliana Hojas da Silva (2011) traz um estudo extremamente pertinente à proposta de estudar o papel da escola pública. “*O programa Lugares de Aprender: a escola sai da escola – análise, dimensões e limites*” é uma dissertação de mestrado que discute o papel da escola na formação de hábitos culturais. A partir do programa Cultura e Currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Silva (2011) propõe verificar a relação entre este programa e os conteúdos curriculares do Ensino Médio. A análise é feita no segmento do projeto *Lugares de aprender: a escola sai da escola*, cujo objetivo foi o de promover o acesso de alunos e professores da rede estadual a museus, parques e centros culturais. A autora pretende verificar se a proposta atende às necessidades de ampliação da cultura das comunidades em questão.

O programa Lugares de Aprender é resultado do cenário das produções curriculares do estado de São Paulo. A justificativa apresentada na proposta do programa Lugares de Aprender é a de busca de qualidade da educação, no sentido de preencher lacunas no processo de formação para alunos provenientes de diversas camadas sociais, principalmente os originários do contingente social antes excluídos das etapas mais altas da escolarização. Os documentos demonstram uma preocupação em adequar a escola para este novo público, em um novo momento, já que a preocupação de políticas públicas não se restringe a ampliação de vagas. O discurso é o de buscar qualidade na

---

autoridade pedagógica é instância legítima de imposição de outros significados totais a um todo social. O monopólio da legitimidade social dominante é sempre o resultado da concorrência entre os vários agentes sociais. A instância que se conseguir impor, passa a ser aquela que impõe a cultura legítima e a autoridade pedagógica é exercida pelos mandatários dos grupos ou classes que se impuseram, inculcando seus arbítrios” (BOURDIEU E PASSERON, 1975, p. 8).

escola pública. Outra preocupação está na busca de igualdade [...] (SILVA, 2011, p. 84).

De maneira rígida e fechada, o programa estabelece os locais a serem visitados sem estabelecer, no entanto, a pertinência de tais visitas, ou consultar os professores. Para a autora, a formação de hábitos culturais não ocorre, já que os docentes e a comunidade deveriam participar tanto na escolha dos eventos como na elaboração das atividades pertinentes às visitas. Cabe salientar ainda que a proposição realizada pelo projeto *Lugares de aprender* é de uma visita por ano. Segundo Silva, as propostas de democratizar o acesso aos equipamentos culturais e de empregar novas formas de desenvolver o conteúdo curricular não se sustentam, visto que, para essas práticas tornarem-se efetivas, é necessário que sejam constantes e façam sentido a seus participantes. Com o auxílio de Bourdieu, Sacristán, dentre outros, a pesquisadora teoriza sobre cultura, capital cultural e currículo.

Este estudo, apresentado nesta dissertação, teve como objetivo verificar as potencialidades do tema proposto: a função da escola pública na sociedade contemporânea. Com o auxílio dos diversos autores citados, pretendeu-se explorar a que e a quem a escola atual serve. Para atingir a meta citada anteriormente, de dialogar e fazer com que as pesquisas também conversem, utilizou-se a metodologia de Análise Textual Discursiva e apresentam-se, a seguir, as interpretações realizadas a partir dos textos.

## **2.2 Interpretações**

Com este trabalho, procurou-se articular as pesquisas encontradas, objetivando perceber como a escola vem sendo vista, de acordo com os autores selecionados, nos últimos dez anos. Ao realizar a Análise Textual Discursiva, foi possível tecer os comentários que passo a apresentar nesta seção.

O espaço escolar é palco de inúmeras possibilidades, realidades e expectativas. No imaginário popular, talvez não só nele, a imagem da escola é de um local em que tudo se aprende. Cabe a ela dar conta das desigualdades sociais, da aprendizagem, das diversas visões de mundo, das questões morais, éticas e dos relacionamentos. Mas, em seu cotidiano, de acordo com as

pesquisas trazidas para o diálogo, encaminham-se também outros entendimentos.

A escola não atende, da maneira preconizada, a todas as demandas recebidas. Em boa parte das vezes, na verdade, auxilia na manutenção das diferenças sociais. As classes populares não conseguem adentrar neste espaço, ou quando conseguem, acaba sendo impossível manterem-se na instituição, permanecendo em desvantagem com relação às demais classes. Essa instituição lida, de um lado, com alunos de classes economicamente elevadas, que frequentam cursos de idiomas, realizam viagens (conhecendo na prática aspectos geográficos e políticos), possuem acesso aos meios tecnológicos, livros, convivem com familiares que participam da cultura hegemônica, propiciando-lhes intensificar os conhecimentos obtidos na escola. Como consequência, elevam seu padrão de vida ou acumulam riquezas. De outro lado, algumas vezes, a miséria e/ou os familiares pouco letrados, a quem não foi permitido fazer parte de uma cultura hegemônica, e que possuem dificuldade até mesmo para auxiliar na realização dos trabalhos escolares, representam as condições de pertencimento à instituição escolar dadas às crianças de classes desfavorecidas.

Portanto, observa-se um fardo pesado às costas da escola. As diretrizes estatais, as propostas do governo e as expectativas da sociedade cobram, no mínimo, algo que não cabe somente a ela. Ocorre na sala de aula uma alternância entre ensinar conteúdos específicos, aspectos sociais e morais, o que acarreta, por vezes, certo confronto com demandas familiares particulares. Existem aí também determinadas manobras da escola. O dever de casa seria, para alguns, uma forma de dividir com a família suas mazelas, ou ainda, uma estratégia para não apenas governar e regular os familiares do aluno, mas também intensificar as diferenças internas à escola, já que a realização das tarefas, ou melhor, o sucesso com elas, cabe apenas a alguns escolhidos.

Paralelamente a tantos conflitos, existe também um processo de homogeneização, tanto via poder público quanto via planejamento pedagógico. As propostas curriculares, advindas do estado e das instituições escolares, abrangem apenas os saberes de uma parcela da população discente, embora sustentem um discurso de escola para todos, ignorando ou desconhecendo os saberes dos diversos tipos de aluno que a frequentam. Tais saberes advêm de várias vertentes: cultura de classes, capital material, estruturação familiar e

experiências ou aprendizagens extraescolares. São ignorados, também, os aspectos relativos às transformações sociais e aos modos de aprender dos sujeitos presentes na contemporaneidade.

O mercado capitalista e consumista, que condiciona e governa os modos de vestir, agir e pensar, “atropela” o cotidiano escolar. As propostas escolares ficam aquém das ofertas de mercado e consumo, tanto em termos de conhecimento como de bens materiais e de formas de aprendizagens virtuais. Com a globalização, surgem novos significados de aprendizagens, formas de relacionamentos e concepções do que é a escola. Conjuntamente, a massificação do ensino e a implantação de escola para todos trazem para as salas de aula um enorme contingente de diferenças e necessidades. O discurso governamental é de acesso para todos, através de políticas educacionais que não só garantem a vaga, mas que permitem certa ampliação de aprendizagens e saberes culturais hegemônicos. Por outro lado, o que se observa na prática, por vezes, são propostas excludentes, elaboradas sem a participação dos agentes escolares, e/ou que não alcançam o contingente social de maneira ampla.

Interpreta-se, de modo geral, um significativo número de pesquisas voltadas não apenas às análises de como é vista a escola, mas inclinadas a prescrever o que deve ser feito para superar seus problemas, para modificar, os modos de enxergá-la desta forma ou para transformar suas práticas. Em meio a tudo isso, insurgem os estudos do cotidiano, buscando compreender as diversidades imbricadas na escola, sem o intuito imediato de superação ou modificação, mas o de percepção da complexidade existente em seu ambiente, através de um olhar das maneiras como os *praticantes*<sup>19</sup> fazem e lidam com o cotidiano.

Reconhece-se, portanto, de acordo com os estudos aqui apresentados, uma imagem de escola voltada a determinadas classes sociais, cujo investimento depende de interesses específicos. Observa-se uma instituição que procura sobreviver às demandas políticas de governabilidade, à impossibilidade de atendimento aos mais diversos papéis, às novidades mercadológicas e tecnológicas, às novas formas de aprendizagens, às outras percepções de sujeitos, às impossibilidades e limitações docentes, uma imagem de uma escola

---

<sup>19</sup> Já citado anteriormente.

excludente e que necessita ser superada e/ou transformada. São necessárias, segundo as pesquisas selecionadas, novas significações de escola, que acompanhem o movimento presente em nosso tempo.



### **3 PERCORRENDO O TEMPO: sobre os modos de ver a escola e fazer educação**

Caminhos não há  
Mas os pés na grama  
os inventarão...  
**Ferreira Gullar**

Para melhor compreender os rumos tomados pela escola e pela educação na sociedade contemporânea, afim de conjuntamente aos docentes entrevistados, refletir e problematizar o tema aqui proposto, buscou-se auxílio em diversos autores, ao longo da história. Portanto, percorrer o tempo desde a Modernidade até a contemporaneidade, justifica-se pelo fato de melhor compreender os modos de fazer pedagogia, a história da educação e os papéis da escola ao longo dos últimos séculos.

Com o intuito de realizar uma viagem no tempo em busca de uma gênese da escola e da pedagogia, Cambi (1999) conta que a história desta instituição nasceu por volta dos séculos XVIII e XIX. A seguir, será apresentada brevemente a constituição da escola ao longo do tempo, a partir de pensamentos que se destacaram como potentes para o campo da educação.

#### **3.1 Escola e educação na Modernidade**

No início do século XVII, a escola começa a assumir traços da instituição Moderna, impulsionada pelas tensões da Reforma e Contra-Reforma, pela crise da educação escolástica, pela revolução burguesa e pela ascensão do Estado centralizado e burocrático moderno. O Estado passou a administrá-la minuciosamente, com vistas a formar o homem-cidadão, o homem-técnico e o homem-intelectual, e não mais – como fazia anteriormente a igreja – o bom cristão ou o bom católico (CAMBI, 1999).

De acordo com este autor, o século XVII mudará os fins e os meios da escola, configurando-se nesta um papel mais social e universal. Os colégios destinados à formação da classe dirigente são especializados e técnicos. Começam a surgir, também, escolas para o povo, ainda confiadas à igreja, as quais visam combater o analfabetismo e difundir a leitura e o cálculo. Começam a

existir as classes escolares divididas por idade, a organização de disciplinas especializadas e os exames. Nasce, então, a escola Moderna, sob a égide de um tríptico binômio: o público-estatal, o religioso-eclesiástico e o público-privado.

Embora ainda rudimentar, já existe, nos anos seiscentos, uma escola elementar (que inicia com o objetivo de propiciar os instrumentos básicos: alfabeto e números), uma escola média, ou secundária (formativa ou profissional) e uma escola de instrução superior, ou universitária. Ela assume uma identidade disciplinar, de instrução-institucionalização da vida, de boas maneiras, da formação de um ser humano diferente do medieval – menos natural e mais social, laica, racional, identitária e de responsabilidade do Estado. Há, neste mesmo período, a formação de um novo homem civil. A corte e a burguesia delineiam a sociedade e a escola, regras não escritas, normas de comportamento, de boas maneiras, de castigos, controles e ideologias.

Cada vez mais passando de uma ação coletiva para a individual, com o intuito de formar um cidadão autônomo, consciente na construção de si e do mundo exterior, através das próprias escolhas e não por ação divina, surgem o teatro e o romance. Ambos eram instrumentos de formação do imaginário e uma forma peculiar de educar, mas que falava muito mais à burguesia. Educava-se através destes o adulto, com romances que versavam sobre o amor, ciúmes, tragédia, casamentos, culpa e filhos, e a criança, com contos infantis e fábulas, uma forma de controle do imaginário e de estimulação moral.

Nos anos seiscentos, início do século XVII, Jan Amos Comenius, importante líder religioso da época, escreveu, entre outras obras, a *Didática Magna*, ou *Tratado Universal da Arte de Ensinar Tudo a Todos*, ou, em suas palavras:

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

A didática de Comenius fundamenta-se na natureza das coisas e o estudo estaria distribuído em dias, meses, anos e horas. Os princípios balizadores seriam, portanto, métodos através dos quais os professores ensinassem menos e

os alunos aprendessem mais; as aulas deveriam ser menos barulhentas, prevalecendo a tranquilidade e uma Cristandade livre de trevas e confusão.

Para Comenius (2001), sua didática garantiria um modo rápido e menos enfadonho para os professores e para os alunos. Seria um método sólido, que encaminhava os alunos para a verdadeira instrução e piedade sincera.

O autor escreveu o livro em Vernáculos. Em um deles, intitulado *Demonstra-se por indução que tudo o que nos pertence está pervertido e depravado*, Comenius fala a respeito dos binômios maldade/bondade, luz/trevas, inteligência/estupidez. Segundo o autor, as “coisas boas” foram perdidas conjuntamente à perda do paraíso: “Ai de ti, infeliz geração, que degeneraste tanto” (COMENIUS, 2001, p.31). “Deus prepara para seus eleitos o paraíso eterno [...]” (COMENIUS, 2001, p. 32). A partir de então, com o título do vernáculo seguinte, *O modo mais eficaz dessa renovação fornece-a uma reta formação da juventude e As crianças não são apenas o objeto, mas também o exemplar da verdadeira regeneração*, o teólogo descreve seus ensinamentos.

Educar, para Comenius, era sinônimo de preservação dos espíritos jovens contra a corrupção. Através de exemplos castos e contínuos dos adultos, deveria-se buscar o verdadeiro conhecimento de Deus. O autor clama a ajuda de todos os dispostos, culpabilizando pais e mestres pelas falhas educacionais da época, demonstrando temência aos castigos Divinos. A educação caberia a todos: magistrados, políticos, Igreja, pais, mestres e estudantes. À escola:

Deve, portanto, tender-se, inteiramente e sem exceção para que, nas escolas, e conseqüentemente pelo benéfico efeito das escolas durante toda a vida: I. Se cultivem as inteligências com as ciências e as artes; II. Se aperfeiçoem as línguas; III. Se formem os costumes para toda a espécie de honestidade; IV. Se preste sinceramente o culto a Deus (COMENIUS, 2001, p.135).

A escola, dizia o teólogo, seria o local em que o homem tornar-se-ia verdadeiramente homem, senhor de si e de todas as outras criaturas, racional, prudente nas ações e piedoso no coração.

Cem anos mais tarde, Rousseau e Kant deixam suas marcas, as quais permanecem desde a época até a contemporaneidade. Voltando a Cambi (1999):

No século de Voltaire, Diderot, mas também de Rousseau e Kant, marcado ainda pelas três revoluções (a independência americana, a burguesa e a jacobina na França, a econômico-industrial na Inglaterra) e pela difusão das ideias em nível quase de massa

manifestaram-se na sua forma orgânica, uma sociedade e cultura laicizada, um homem-indivíduo que é um novo sujeito social, uma nova imagem do Estado e da economia que vem romper definitivamente com a sociedade de ordem do Ancien Régime, realizando pela primeira vez uma “sociedade moderna” no sentido próprio: burguesa, dinâmica, estruturada em torno de muitos centros (econômicos, políticos, culturais, etc.), cada vez mais participativa e inspirada no princípio e valor da liberdade (CAMBI, 1999, p.324).

No século XVIII, no novo contexto político e social, o intelectual adquire um novo papel, o de mediador entre sociedade e poder, de promotor de progressos, de educador e de mediador de conflitos sociais. A educação é posta no centro da vida social, cabendo a ela recuperar todos os cidadãos. Ela constitui-se uma chave mestra da vida social.

A educação é o meio mais próprio e eficaz para dar vida a uma sociedade dotada de comportamentos homogêneos e funcionais para seu próprio desenvolvimento: é a via melhor para renovar no sentido burguês- individual e coletivo ao mesmo tempo- a formação dos indivíduos, subtraindo-a a qualquer casualidade e investindo-a de finalidades também coletivas (CAMBI, 1999, p.326).

Muitos foram os intelectuais que colaboraram na construção da vida social e educacional da época. Considerado o Pai da pedagogia moderna, Jean-Jacques Rousseau, filósofo nascido em Genebra, operou uma verdadeira revolução pedagógica. Contrariando as ideias correntes de sua época, Rousseau coloca a criança como o centro de suas teorizações.

Para Rousseau, a educação da criança seria o caminho para construir um homem novo, natural e equilibrado. Política e pedagogia estão estritamente ligadas no exercício de reformar o homem doente. Através das obras: *Contrato Social*, *Emílio*, *A nova Heloisa*, o Genebrino influencia significativamente o pensamento pedagógico não só do século XVIII, mas também da época contemporânea. Mas é em *Emílio*, um romance pedagógico, que estão suas postulações centrais. Logo no prefácio o filósofo diz:

Pouco falarei da importância de uma boa educação; tampouco me deterei provando que a educação hoje corrente é má; mil outros o fizeram antes de mim, e não me agrada encher um livro com coisas que todos sabem. Observarei apenas que, há infinitos tempos, todos protestam contra a prática estabelecida, sem que ninguém se preocupe em propor outra melhor. A literatura e o saber de nosso tempo tendem muito mais a destruir do que edificar... Apesar de tantos escritos, que segundo dizem, só tem

por fim a utilidade pública, a primeira de todas as utilidades, que é a de formar os homens, ainda está esquecida (ROUSSEAU, 2004, p. 3).

O tema fundamental de *Emílio* consiste na proposição de uma educação do homem propriamente dito, qual seja o retorno à natureza. A educação deveria ocorrer de modo natural, com a valorização das características específicas da idade da criança, que a partir de então, tornar-se-ia o cerne da educação, enfatizando que “natureza”, para Rousseau, possuía três significados: oposição àquilo que é social, valorização das necessidades espontâneas da criança e exigência do permanente contato com a natureza (ambiente genuíno). Dentre as contribuições do filósofo, estão a valorização da infância e o elo entre motivação e aprendizagem colocados como centro da formação intelectual. Além disso:

[...] a atenção dedicada à antinomia e à contraditoriedade da relação educativa, vista por Rousseau ora como orientada decididamente para a antinomia ora como necessariamente condicionada pela heteronomia: entre liberdade e autoridade, no ato educativo, não há exclusão, mas apenas uma sutil e também paradoxal dialética: deste aspecto “dramático” da educação Rousseau também foi sagaz intérprete, como toda a ambígua relação entre *Emílio* e o preceptor vem ilustrar (CAMBI, 1999, p.347).

Segue ainda uma organização rigorosa das atividades infantis, um apelo à educação física e uma disciplina nada branda. Rousseau, por conseguinte, critica as pedagogias de seu tempo, aos colégios, considerados por ele como “estabelecimentos ridículos”, aos jesuítas, cuja reprovação é decorrente da artificialidade da educação intelectualista, livresca, autoritária e pedante; à aristocracia, pelo fato de habituarem as crianças a seguir comportamentos adultos (ROUSSEAU, 2004).

Emílio, um menino imaginário, órfão, é acompanhado por seu preceptor, do nascimento ao seu casamento. Caberia a este favorecer a natureza da vida, prolongando o máximo de sua infância e evitando qualquer antecipação perigosa, orientando-o e corrigindo-o a fim de evitar maus hábitos. Para tanto, seria necessário apoderar-se deste e não deixá-lo mais, mas sem que o mesmo percebesse. O objetivo final seria educar um homem natural e viver seria o ofício a ser ensinado. O primeiro livro, dedicado à idade infantil, é caracterizado por uma educação higienista. Prega a liberdade de movimento, opondo-se, por exemplo, ao uso de fraldas, dedicado inicialmente à mãe: “É a ti que me dirijo terna e

previdente mãe [...] (ROUSSEAU, 2004, p. 7). Para ele, a educação, inicialmente, seria tarefa feminina, assim, caberia à mãe cercar a alma do filho. Temos três tipos de mestres, dizia Rousseau: a natureza, os homens e as coisas. O desenvolvimento interno dos órgãos e suas faculdades é a obra da natureza, o uso que fazemos das faculdades é a obra dos homens e a própria experiência sobre os objetos é a educação das coisas. O filósofo escolhia o homem, o homem natural, não aquele que, graças às “boas”<sup>20</sup> instituições, havia sido desnaturalizado e teve perdido seu eu, mas aquele que é uno, inteiro, absoluto.

Mas é no segundo livro, em que Rousseau aborda a idade entre três e 12 anos, que surgem os principais postulados do autor. Esta seria a idade pré-moral e pré-racional e nela o preceptor deveria perder seu tempo, ater-se a jamais aplicar uma instrução precoce. Seria simplesmente a dedicação ao fortalecimento corporal e ao desenvolvimento dos sentidos. O autor inicia o segundo livro com recomendações acerca dos cuidados com a criança: “Enquanto chorar, não irei até ela; assim que ficar quieta, correrei até ela” (ROUSSEAU, 2004, p. 69); “O bem estar da liberdade compensa muitos machucados” (ROUSSEAU, 2004, p. 71). Para o autor, a sociedade enfraquecia o homem, tolhendo-lhe o direito sobre suas próprias forças. Nesta fase, os únicos elementos de instrução do tipo escolar eram o desenho e a geometria.

A partir dos 13 anos, Emílio é curioso e forte. É a idade certa para iniciá-lo ao estudo de noções limitadas. Isto ocorrerá através de situações práticas e não abstratas, e sobre este ponto versará o terceiro livro. “Se quiserdes, ensinar sobre geografia”, dizia o filósofo, “ao invés de mostrar-lhe mapas e globos, leva-o para passear ao entardecer ou ao nascer o sol.” O ofício que o jovem começa a aprender é o de carpinteiro e seu único livro é *Robinson Crusóé*. A educação de Emílio segue, no quarto livro, com a introdução da história, da moral e da religião. Seria o momento de preparar, agora o homem, para uma concepção religiosa do mundo, porém longe do confessionalismo, apelando para a consciência como casa da crença divinal e da lei moral. Noções de política e de educação social marcam também o quarto livro. “Bom rapaz não vês que te obrigando a me obedecer me obrigas a te guiar, a esquecer-me de mim, para devotar-me a ti a

---

<sup>20</sup> Grifo meu.

não dar ouvidos nem às tuas queixas e nem às reclamações, a combater sem cessar os teus desejos e os meus” (ROUSSEAU, 2004, p. 469).

Depois do estabelecimento de minha autoridade, meu primeiro cuidado será afastar a necessidade de fazer uso dela. Nada pouparei para firmar-me cada vez mais em sua confiança, para tornar-me cada vez mais o confidente de seu coração e o árbitro de teus prazeres (ROUSSEAU, 2004, p. 470).

Dotado de razão e paixão, Emílio pode buscar a mulher ideal, Sofia. O quinto livro é dedicado ao amor entre Sofia e Emílio, sempre acompanhado pelo preceptor. Aparece, neste momento, o ideal de educação feminina, qual seja, de esposa, mãe e subalterna ao homem. Aqui Rousseau afirma que enquanto um será ativo, o outro será passivo. Cabe à mulher ser submissa e modesta.

É preciso ser feliz, caro Emílio, tal é o fim de todo o ser sensível; é o primeiro desejo que a natureza imprimiu em nós, é o único que não nos abandona. Mas onde está a felicidade? Quem o sabe? Cada qual a procura e ninguém a encontra. Gastamos a vida perseguindo-a e morremos sem a ter alcançado. Meu jovem amigo, ao nasceres, quando te peguei em meus braços e, invocando o Ser supremo pelo compromisso que ousei contrair, dediquei minha vida à felicidade da tua, será que eu mesmo sabia, a que me comprometia? (ROUSSEAU, 2004, p.653).

As visões da infância, o papel da escola e do educador, ganham um novo significado após a obra de Rousseau. Influenciada também por Comenius, Vico, Kant, entre outros, a pedagogia ganha novos traços. Após Rousseau, mas profundamente calcada neste, surge a proposta de Kant: em meio ao movimento Iluminista<sup>21</sup>, Immanuel Kant, criador da filosofia crítica, apresenta uma proposta educacional embasada na razão e na educação moral.

Segundo Dalbosco (2011), para Kant existia um vínculo estreito entre educação infantil e formação moral adulta. Baseado na crença de que o homem possui a razão e a liberdade as quais, quando bem empregadas, o fazem um ser melhor, Kant defendia que tal emprego só seria possível através da disciplina. Ou seja, o ser humano deveria transformar-se em um ser civilizado e moralizado. O filósofo moderno defendia a liberdade como ponto fundamental para a relação da racionalidade com a moralidade.

---

<sup>21</sup>Movimento intelectual que correspondia aos interesses daqueles que desejavam mais liberdade política e econômica, ocorrido no século XVIII. As explicações religiosas e os fenômenos atribuídos a Deus não eram mais suficientes ou aceitos. Ao homem cabia, através da razão, encontrar explicações racionais e produzir conhecimentos (COTRIM, 2005).

Parafraseando Dalbosco (2011), Kant definia liberdade como a capacidade de começar, por si mesmo, um evento. A liberdade e a natureza são conceitos compatíveis. Através da capacidade de iniciar um evento por si mesmo, o ser humano possui forças suficientes para impor-se às leis naturais. Entra então em jogo o princípio da maioria, que nada mais é do que o sujeito não se deixar engolir pelas forças internas<sup>22</sup> da natureza que Kant via como prejudiciais.

Como o sujeito pode, a qualquer momento, começar um evento por si mesmo, cabe ao professor, o *erudito*, ensinar a criança, em busca de uma maioria, através da disciplina e da moral. A fragilidade humana, a “vontade fraca”, a preguiça e a covardia só poderiam ser moldadas e educáveis através da educação moral. Kant, em sua abordagem sistemática da razão prática, defende que o homem não deve mais ser concebido como um ser da natureza, assim como defendia Rousseau, mas pela ordem do dever. Deveria fazer uso autônomo da razão, passando para uma visão de história humana que se direciona à moral.

[...] procuramos mostrar que a questão da moralidade repousa na consciência da fragilidade da condição humana, a qual conduz para a insociável presunção (arrogância), fazendo com que o ser humano tome o outro simplesmente como meio, e não como fim de sua ação. Para evitar esse risco iminente à ação humana de instrumentalização do outro, é preciso adotar o ponto de vista moral baseado na teoria da obrigação, cuja base repousa na capacidade humana de dar-se a si mesma a lei e de tomar a humanidade como fim (DALBOSCO, 2011, p.79).

Para Kant, o esclarecimento seria a saída da menoridade, na qual o homem seria culpado. Assim, sob o ponto de vista metodológico, os alunos não deveriam ser tratados como adultos em miniatura, deveriam receber uma educação dos sentidos, na qual se praticasse novo conceito de infância. O homem como “madeira retorcida” que era, deveria ser educado e moldável desde a infância, e, para o filósofo, a educação física deveria preceder a educação moral, privilegiando a estrutura sensível<sup>23</sup> da criança. A educação, portanto, àquela época, segundo Immanuel Kant, era voltada à ótica da educação moral e disciplinar. O homem, como um ser imperfeito, necessitaria desde pequenino ser educado com vistas a atingir sua maioria e, para tal, existiria a escola.

---

<sup>22</sup> Instintivas e não racionais.

<sup>23</sup> Sensível tem aqui o significado de ser relativo ao desenvolvimento dos sentidos.

No curso do século XVIII, ocorre a primeira Revolução Industrial<sup>24</sup>, um fenômeno que transforma profundamente a sociedade Moderna, produzindo uma nova classe social, o proletariado, e um novo sujeito, o operário. Retornando a Cambi (1999), como “ferramenta de escavação histórica”, a Revolução Industrial deu vida a um processo educativo bem peculiar. Com o objetivo de produção em massa através da exploração e alienação, entre a fábrica e a taberna, o operário é desumanizado e esmagado pelo trabalho e pela miséria. A criança, a partir de então, passa também a trabalhar na fábrica, tendo comprometidos seus direitos à saúde, à educação e ao próprio crescimento. Paralelamente a isso, nasce outro processo, a formação de uma consciência civil, laica e calcada em símbolos como Estado, Nação e Povo. Consequentemente, fixa-se um novo tipo de homem social e cidadão<sup>25</sup>.

Michel Foucault trata também de questões relativas à educação. Enquanto para Rousseau, as escolas eram consideradas “estabelecimentos ridículos” e o homem deveria ser educado pela mãe, e logo após por um preceptor que assentaria seus ensinamentos no respeito à natureza humana – ensinando o viver, longe dos modelos educacionais de época - para Kant, caberia à escola e ao *erudito* moldar o “tronco retorcido” através da moral e da razão. Foucault apresenta outra ótica de análise, qual seja a da disciplina presente em todas as formas de educação e de instituições sociais.

Durante a época clássica, o corpo passou a ser percebido como objeto e alvo de poder. Se, anteriormente, o rei soberano decidia quem viveria ou morreria e o corpo era suplicado e torturado, no século seguinte, este objeto de poder seria adestrado e educado. Um esquema de docilidade, dizia o filósofo em *Vigiar e Punir*, obra em que faz uma descrição do século XVII a partir do exercício de poder sobre os corpos.

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo, darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital, ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a

---

<sup>24</sup> Conjunto de transformações ocorridas na Europa Ocidental (séculos XVIII-XIX), diretamente relacionadas à substituição do trabalho artesanal, em que o trabalhador era dono das ferramentas que utilizava, pelo trabalho assalariado, em que predominava o uso das máquinas (COTRIM, 2005).

<sup>25</sup>“Assim, entre sociedade civil e Estado, veio criar-se uma complexa dialética que encontra o ponto de sutura e a câmara de decantação no imaginário, colocando-o como um fator crucial da sociedade contemporânea e dos vários processos educativos” (CAMBI, 1999, p. 373).

esse cálculo místico do ínfimo e do infinito (FOUCAULT, 2011, p. 136).

Seria, a partir de então, o corpo manipulável e útil, fabricado por instituições, tais como a escola, a fábrica e o hospital. Tratar-se-ia de trabalhar o corpo, minuciosamente, através de suas atividades, diferindo-se da escravidão, da domesticidade, da vassalagem, do ascetismo e das disciplinas monásticas, mas em uma mecânica de poder, produzir-se-ia corpos submissos e hábeis: “A disciplina é uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 2011, p. 134).

Ao distribuir os indivíduos no espaço, o disciplinamento utiliza-se de diferentes estratégias: a cerca<sup>26</sup>, local protegido e fechado em si mesmo, a clausura, cada indivíduo em seu lugar e cada lugar com um indivíduo, a regra das localizações funcionais, na qual há a distribuição dos corpos de acordo com as atividades exercidas, definição dos indivíduos pelo lugar que ocupam, turmas por idade, classes em fileiras, e a utilização exaustiva, princípio da não ociosidade. O horário deveria ser rigorosamente seguido, seria, portanto, proibido perder tempo.

“O sucesso do poder disciplinar deve-se, sem dúvida, ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2011, p. 164). A arquitetura das escolas, na época clássica, era voltada ao controle, em que tudo poderia ser visto: seriam os prédios circulares, como a escola, por exemplo, configurada com o pátio ao centro e com as salas de aula em volta.

Paralelamente, a disciplina, através de uma engrenagem do poder, cria os observadores, monitores e auxiliares. Caberia a eles anotar os faltosos, os inquietos, os indisciplinados, fazendo funcionar perfeitamente, através de todas as suas partes a máquina do poder hierárquico. E esse poder, presente na escola, no exército, entre outras instituições, repreende e pune os faltosos e inquietos, como também os indisciplinados. Repreende a desatenção, a desobediência, os gestos inconformes, a indecência. Pune, utilizando-se de leis, regulamentos e normas, através de um elemento de sistema duplo: gratificação-sanção.

Este mecanismo de dois elementos permite certo número de operações características da penalidade disciplinar. Em primeiro lugar, a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a

---

<sup>26</sup> “Colégios: o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação, senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito” (FOUCAULT, 2011, p. 137).

partir de dois valores opostos do bem e do mal: em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal, temos uma distribuição entre polo positivo e polo negativo; todo o comportamento cai no campo das boas e más notas, dos bons e dos maus pontos (FOUCAULT, 2011, p. 173).

Opera-se uma diferenciação dos bons e dos maus indivíduos, avaliando-os e medindo-os quantitativamente. As instituições disciplinares comparam, diferenciam, hierarquizam, através de oposições binárias, enfim, normalizam. O exame, então, seria a forma de combinar o controle hierárquico e a normalização. Desta forma, as escolas tornaram-se um aparelho de exame ininterrupto, com certos tipos de saberes e exercícios de poder.

“Na disciplina, são os súditos que têm de serem vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar” (FOUCAULT, 2011, p. 179). Encerrando a análise da Modernidade com Foucault, passo a tecer considerações sobre escola e educação na contemporaneidade.

### **3.2 Escola e educação na contemporaneidade**

Para alguns autores, a época contemporânea nasce em 1789 com a Revolução Francesa<sup>27</sup>, período recheado de revoluções e profundas transformações. Paralelamente à industrialização e aos movimentos das classes sociais, é um tempo de luta e reconhecimento de direitos humanos, dos animais, dos trabalhadores e das etnias. É uma época de manifestações e rebeldia das massas e da democracia. “O cidadão da democracia é o indivíduo burguês, que tem autonomia, opinião e bens, portanto, sujeito público com plenos direitos” (CAMBI, 1999, p. 380).

Na esfera educacional, a contemporaneidade adquire conotações políticas, mas, também, se reestrutura em torno de um novo modelo teórico, abrangendo a ciência e a filosofia, a experimentação e a crítica. Cada vez mais com um caráter social, a pedagogia contemporânea foi marcada por sua posição mediadora de

---

<sup>27</sup> A Revolução Francesa é considerada por muitos historiadores o marco do início do tempo contemporâneo, movimento que pretendia romper com a antiga sociedade de ordens e privilégios e tinha como princípios liberdade, igualdade e fraternidade (COTRIM, 2011). Cambi (1999) também adota em sua obra a nomenclatura Contemporaneidade.

processos sociais plurais e pela dependência de ideologias. Recebendo, portanto, conotações teóricas (orientações de valor, modelos de formação) e práticas (estratégias de instrução). Esse caráter ideológico foi denunciado pelo marxismo que contribuiu com a compreensão acerca das “ideias de classes dominantes”. De Marx até Althusser, efetua-se uma reflexão sobre a ideologia e sua função, sublinhando a dimensão reprodutiva da pedagogia. Mas, após muitos debates, considera-se que essa não é apenas reprodutiva, é, também, crítico-reprodutiva<sup>28</sup>, um papel projetado sobre a inovação social e cultural. Isso ocorreu na família, cada vez mais nuclear e privada; na escola, estatizada e obrigatória; no manejo do tempo livre, escotismo, grupos para escolares, associações desportivas. O vínculo entre pedagogia e sociedade aparece como foco central na contemporaneidade, marcando também o surgimento de novos sujeitos educacionais: a criança, a mulher, o deficiente, e mais tarde, as diferentes etnias e as minorias culturais.

Surge, neste período também, “o mito da educação”. Devido a sua centralidade, a educação é vista como o fator chave do desenvolvimento social. É ela quem deve construir o homem<sup>29</sup>. Outro grande mito é o da infância: o menino é o modelo do homem livre<sup>30</sup>. A pedagogia colocava-se em prol da criança, não da sociedade, pois seria a criança o futuro cidadão. Pense-se nas teorias de Vygotsky, Gramsci e particularmente na psicanálise - a criança é o cerne (inconsciente) das neuroses e traumas, mas é também a matriz de seu resgate (CAMBI, 1999).

No decorrer do século XIX, prosseguindo com Cambi (1999), é a escola que forma o cidadão e é para ela, que são voltados os governos inspirados na “ordem social”, no “laborismo” ou “higienismo”. Ao lado da instituição educacional,

---

<sup>28</sup> Particularmente em Dewey (CAMBI, 1999, p. 383).

<sup>29</sup> No século XIX, delinearam-se grandes opções desse mito: a democrática (à maneira de Dewey), que vê a educação como o baricentro de toda a vida social e amola de seu desenvolvimento; a socialista (à maneira de Marx), que sublinha a politicidade da educação e a sua dependência das classes em ascensão, mantendo assim uma função chave na renovação social; a totalitária (à maneira de Hegel ou de Comte), que põe a educação como socialização integral que deve ocorrer de maneira conformista e adaptativa, destinada à integração dos indivíduos e à funcionalidade da sociedade (CAMBI, 1999, p. 391).

<sup>30</sup> Ligado à espontaneidade, ao não autoritarismo, seria o novo homem da época. Diferente da visão de infância da modernidade, assentada na imagem da criança que deveria ser moldada.

está a família, instância educativa primária e natural, um modelo de família nuclear<sup>31</sup>, burguesa e modelo-guia para famílias operárias e camponesas.

Como mais uma das cicatrizes deixadas nesta linha do tempo, está a reorganização da escola como setorial e global, tornando-se eficiente para a sociedade democrática e de massa, com tarefas não só de reprodução e transmissão, mas também de seleção. A escola passou a ser obrigatória, elementar e gratuita, quase Estatal, com o papel central de alfabetizar as massas e de promover uma aculturação que ultrapassasse apenas a esfera religiosa e folclórica, assumindo um papel de rearticulação e fortalecimento da vida coletiva.

Como base de tal consciência educativa, estavam a psicologia e o movimento emancipatório das massas, que vieram renovar o papel da escola como veículo não mais somente elitista. Surgem as “escolas novas” para promover outra visão acerca da infância, como uma idade pré-intelectual e pré-moral, entrelaçando processos cognitivos, motores e psíquicos, considerando, portanto, a criança como um ser global. As “escolas novas” são uma forma de protesto, inspiradas na participação ativa dos cidadãos, e tiveram difusão predominante na Europa Ocidental, representando um forte movimento de renovação da educação.

Na segunda metade do século XX, ocorreu uma radical transformação da pedagogia, deslocando seu viés epistemológico para a ciência da educação. De um saber unitário, passou-se a um saber plural: tal fato ocorreu graças ao declínio da pedagogia como saber fechado, à afirmação de inúmeras disciplinas auxiliares e a um controle reflexivo através da elaboração de modelos acerca dos saberes, deslocando-se para o campo da reflexão epistemológica. “O que deve ser lembrado é que o saber pedagógico pluralizou-se, articulou-se no próprio interior

---

<sup>31</sup> Engels (2002) em sua obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, traz a história da formação familiar e nuclear que temos atualmente. Segundo o autor, existiam 3 estágios primitivos de famílias, que viriam a contribuir para a concepção atual familiar: Família consanguínea – exclui-se as relações sexuais entre pais e filhos; Família Panaluana- exclui-se as relações sexuais entre irmãos; Família Sindiasmática- observa-se o matrimônio por pares, é a família Sindiasmática que contribuiu para a formação da monogâmica. Anteriormente a família Sindiasmática, predominava a economia doméstica comunista em que os bens e direitos eram divididos entre todos os membros das “gens” (grupo com uma descendência comum, unidos por certas instituições sociais). Após, surge a família monogâmica, com noções de propriedade privada, verdadeiro pai e pátrio poder. É na transição da família Sindiasmática a Monogâmica, que se opera a passagem da propriedade coletiva para a propriedade privada, na qual a família individual assume o papel da unidade econômica da sociedade.

dando vida a uma série de competências setoriais que dissolveram a figura do pedagogo” (CAMBI, 1999, p. 596).

Ainda acerca da segunda metade do século XX, surge uma visão crítica a respeito da educação da Escola Nova. Sob um aspecto da pedagogia crítica, os estudiosos defendem ser a educação política e estar em acordo com os ideais das classes dominantes sobre as classes dominadas, não estando a serviço da transformação da sociedade. Dentre os principais autores que influenciam esta época, estão Freire, Alhtusser, Giroux e Bourdieu e Passeron.

Pierre Bourdieu, nascido em 1930, sociólogo francês, parte da associação entre o sistema de ensino e o sistema social. A origem social do indivíduo determina sua escolarização e sua carreira profissional. Conceitos como “capital cultural”, “ideologia da cultura dominante”, “cultura de classe”, estão presentes nas obras do autor.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 41-42).

Segundo o autor, a escola e seu currículo privilegiam e são elaborados de acordo com as classes dominantes. O aluno de classes desfavorecidas não frequenta a escola em “pé” de igualdade. A educação escolar apenas reproduz certo tipo de sociedade, mantendo tudo da maneira como está. A escola seria o local de perpetuação das desigualdades sociais, protegendo os privilegiados e excluindo os desfavorecidos.

O sistema de ensino seleciona os indivíduos dotados de capital cultural e frutifica o mesmo capital, perpetuando assim a cultura da classe dominante, impondo e manipulando certos tipos de monopólios culturais (BOURDIEU, 1998).

No Brasil, a perspectiva crítica é presente na obra de Paulo Freire, considerado um dos maiores educadores do século XX. O autor defende a possibilidade de alcançar, por meio da educação, a conscientização e a emancipação do aluno, através da prática do professor. A educação, para Freire, não é neutra, mas sim, política. Caberia à educação educar para a liberdade,

educar para a intervenção na sociedade, educar para transformar a práxis (GADOTTI, 1983).

Segundo FREIRE (1987), a educação deveria ser libertadora e dar-se-ia através da dialética entre educador e aluno, uma educação da práxis, com vistas à emancipação do sujeito para o exercício de uma cidadania crítica e consciente.

A nossa preocupação, nesse trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos, o que nos parece construir o que vimos chamar de Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade (FREIRE, 1987, p. 17).

Gadotti (1983), na obra *História das Ideias Pedagógicas*, apresenta uma análise sobre as diversas formas de fazer pedagogia ao longo de séculos, questionando-se acerca da escola de agora e do futuro. Após a análise dos modos de fazer pedagogia ao longo do tempo, termina o livro com alguns questionamentos, também pertinentes a este estudo:

Na verdade, essas ideias não são novas. O novo brota do velho. Se uma educação pós-moderna for possível amanhã será porque hoje, no interior do moderno, no seio de sua crise, os elementos de uma nova educação estão surgindo. O desafio que estamos deixando aos leitores nessa despedida é que tentem identificar o novo do velho e caminhem para a frente, construindo a educação do futuro (GADOTTI, 1983, p. 313).

Parto agora para as perspectivas pós-estruturalistas, especificamente utilizando como referência Foucault e comentadores, a fim de ampliar a compreensão acerca dos modos de ver e fazer educação. Estas perspectivas questionam as teorias críticas e o projeto Moderno de escola e de educação, desconstruindo as ideias de essência, de desenvolvimento do homem através da razão, de um sujeito autônomo, livre e emancipado. Para Silva (1995), a educação escolarizada é um projeto moderno e a escola é sua principal encarregada, cabendo a ela cumprir as promessas de igualdade, emancipação e cidadania, através da ampliação dos espaços públicos e da racionalização. A própria educação seria responsável por lograr tais metas.

Para o autor, todas as promessas e ideais da Modernidade estão corroídos, em decorrência principalmente dos questionamentos pós-estruturalistas e do surgimento do neoliberalismo. De um lado, os princípios Modernos de educação são desmontados por objetivos do projeto neoliberal que

redefine a política e o papel do estado em prol do capital e de um contexto internacional de mercado.

A educação tem constituído um dos alvos prioritários do assalto neoliberal às instituições sociais inclusivas do moderno estado capitalista. Não por acaso: a educação é a instituição social universal por excelência, sua expansão constante tem constituído uma das fontes da crise fiscal do estado e, evidentemente, como agência de mudança cultural e de produção de identidades, está situada numa oposição estratégica para qualquer projeto de mudança radical do político e do social. De certa forma, a educação institucionalizada sintetiza todos os problemas de governamentalidade, para utilizar uma expressão de Foucault, enfrentados pelo estado capitalista numa situação de profundas transformações econômicas e sociais. A educação não está apenas no centro do projeto educacional moderno, ela está no centro dos problemas de governamentalidade do moderno estado capitalista (SILVA, 1995, p.9).

De outro lado, a busca por verdades estabelecidas, por um fim bom, pela essência humana, desmorona e faz desmoronar os pilares da educação e da escola Moderna, assim como seus conceitos epistemológicos e de sujeito Moderno.

A partir de Derrida e Foucault, Silva (1995) argumenta que há um deslocamento do modelo de consciência para o de linguagem, a partir das discussões sobre discurso, encontradas em Foucault, e sobre linguagem, em Derrida.

Os sujeitos e as subjetividades são produzidos por determinados discursos, e compreender o discurso torna-se importante para compreender as relações entre saber e poder. O saber é movido por uma vontade de poder e o poder exige conhecimento, um saber sobre determinadas coisas que se pretende produzir. É através dos discursos que os saberes são constituídos e vice-versa. O poder circula, produzindo e sendo produzido por uma tríplice relação: poder/saber/discurso.

Foucault ocupou-se das relações entre poder e saber para compreender como o sujeito torna-se, na Modernidade, sujeito do conhecimento ou assujeitado do conhecimento, como aponta Veiga-Neto (2005).

Em a *A ordem do discurso* (2004) e *Microfísica do poder* (2007), Foucault aborda a ligação entre saber e poder na prática social. Segundo o autor, o discurso que ordena a sociedade é sempre o daquele que detém o saber. Além

disso, Foucault identifica o sujeito como aquele que é determinado pelas ideias propagadas pela classe que domina ideologicamente certo tipo de sociedade.

Para isso, o discurso considerado como “verdadeiro” é aquele proferido por quem de “direito” o confere. De outra forma, é preciso que haja uma legitimação, além de um ambiente e de uma circunstância ideal, para que a palavra proferida seja considerada verdadeira. Por isso, o louco, entendido como aquele que não domina sua própria razão, não é capaz de possuir e proferir um discurso verídico.

Tanto em um como em outro sentido, a verdade será sempre usada como forma de controlar e regular a sociedade. Ao afirmar a relação poder e saber, Foucault diz que o poder do discurso pode funcionar e fazer funcionar, possibilitando o surgimento de “verdades”. Essa forma de “ameaça” se dá através do saber. Aqui, se faz necessário um olhar sobre a questão do saber e o conceito de vontade de verdade:

Mas, numa outra escala, se nos pusermos a questão de saber, no interior dos nossos discursos, qual foi, qual é, constantemente, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos da nossa história, ou, na sua forma muito geral, qual o tipo de partilha que rege a nossa vontade de saber, então talvez vejamos desenhar-se qualquer coisa como um sistema de exclusão (sistema histórico, modificável, institucionalmente constrangedor) (FOUCAULT, 2004, p. 3).

Para Foucault (1997, p. 56), o discurso, então, não é tratado como um “conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, ou ainda, diz respeito a um conjunto de enunciados apoiados em uma mesma formação discursiva (FOUCAULT, 1997, p. 135). Cabe esclarecer que a formação discursiva indica o que pode ser dito, em cada tempo e lugar, pelos sujeitos que são produtos dos próprios discursos.

As formas de poder não podem ser possuídas, portanto não existe em nenhuma sociedade divisão entre os que detêm e os que não detêm poder. O poder é prática, sendo assim, circula nas duas vias. Segundo Foucault, o poder é uma construção social tão infiltrada nas relações entre as classes que, por vezes, se confunde com o seu mecanismo: “*Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade*” (FOUCAULT, 2007, p. 42)

Com efeito, Silva (1995) vem nos dizer que o senso comum Moderno, traz em seus ideais de educação narrativas de progresso social, pautado na razão, no sujeito racional, emancipado e livre.

O sujeito moderno é, talvez, a maior vítima das contestações e é aqui, provavelmente, que o projeto educacional sofre seu maior abalo. Afinal, a possibilidade da educação e da pedagogia repousa precisamente no pressuposto da existência de um sujeito unitário e centrado e na finalidade da educação como a construção de sua autonomia, independência e emancipação. Sem o sujeito moderno não há educação moderna (SILVA, 1995, p. 6).

A seguir, após esta breve análise sobre a educação e seu papel, passarei a apresentar, na metodologia, de que maneira este estudo buscou apreender a percepção dos professores sobre o papel da escola pública na sociedade contemporânea.



## 4 METODOLOGIA: sobre o abrir das cortinas

Eu quero desaprender  
para aprender de novo  
Raspar as tintas com que  
me pintaram.  
Desencaixotar emoções,  
recuperar sentidos.  
**Rubem Alves**

Neste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico realizado, com vistas a dar conta dos objetivos que foram propostos no trabalho.

Sem o auxílio da narração, o problema da identidade pessoal está, de fato, fadado a uma antinomia sem solução: ou bem se supõe um sujeito idêntico a si mesmo na diversidade de seus estados, ou então se considera, na esteira de Hume e de Nietzsche, que esse sujeito idêntico não passa de uma ilusão substancialista, cuja eliminação faz parecer tão-somente um puro diverso de cognições, emoções e volições. O dilema desaparece se a identidade entendida no sentido de um mesmo (*idem*) for substituída pela identidade entendida no sentido de um si-mesmo (*ipse*); a diferença entre *idem* e *ipse* não é outra senão a diferença entre uma identidade substancial ou formal e a identidade narrativa. A ipseidade pode escapar ao dilema do mesmo e do outro na medida em que sua identidade repousa numa estrutura temporal conforme ao modelo de identidade dinâmica oriundo da composição poética de um texto narrativo (RICOUER, 2010, p. XIX-XX).

### 4.1 Introdução Metodológica

Muitas questões povoam minha mente: as expectativas dos professores quanto ao seu papel, as práticas em sala de aula – com todas as suas dicotomias –, a realidade da educação pública e os caminhos tomados por nós docentes.

[...] Eu devo ter sido uma grande ajuda para meus alunos... Eu lhes ensinei porque se evaporava a água, o nome das plantas, a classificação dos animais e uma porção de coisas, que eu próprio nunca vi, nem valorizei em que tão pouco acreditava (PULLIAS; YOUNG, 1972, p. 48).

Analisando mais atentamente uma passagem utilizada como material de apoio ao grupo focal, realizado neste estudo, pergunto-me: em que eu acredito e qual minha concepção de escola e papel do professor? Quando os professores

fecham as portas de suas salas, embora tenham como base conteúdos específicos, legislações e políticas públicas de ensino, são seres complexos, totalmente “mergulhados” na existência humana e, o que se é ou se acredita ser, as histórias de vida e as experiências entram conjuntamente na sala de aula. No caso acima, o professor ao fim de sua carreira, também se questiona acerca do que auxiliou seus aprendizes sobre a vida em seu cotidiano. “Será que os ajudei?”, questiona-se o autor. “Será que ensinei o que deveria ou o que acreditava?”, pergunta-se novamente. Embasada em tais questões, apresento a seguir o caminho metodológico trilhado para auxiliar a pensar sobre as percepções dos docentes acerca do papel da escola pública e de seu próprio papel.

A partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, de acordo com os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), Denzin e Lincoln (2006), da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), (RICOUER, 2010), (JOSSO, 2004), (BOLIVAR, 2002), de trabalho docente (NÓVOA, 1999) e de grupo focal (BARBOUR, 2009), apresento a metodologia utilizada.

A pesquisa qualitativa apresenta-se como uma abordagem que “*localiza o observador no mundo*” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Para os autores, os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a relação entre o que é investigado e o que investiga. Buscando uma “*tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão*” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados obtidos denominados qualitativos são permeados de sutilezas, detalhes, pontos de vista e descrições, relativos a pessoas e lugares, de difícil tratamento estatístico. São estratégias que envolvem a complexidade e que agrupam características específicas, fenômenos que privilegiam a compreensão de comportamentos em seu ambiente natural, a não preocupação de testar hipóteses, bem como interpretações a partir da perspectiva dos sujeitos.

A investigação qualitativa possui cinco características, a saber: 1ª) Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2ª) A investigação qualitativa é descritiva; 3ª) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4ª). Os investigadores qualitativos

tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5ª) O significado é de importância vital para a abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os passos elencados servirão de base, para, a partir daqui, descrever o percurso metodológico.

A comunicação é o ato primeiro do qual se lança mão quando se almeja aprender e a fala é utilizada como uma das formas de interação. Como professora, comunico-me e narro aos meus alunos; como mãe, comunico-me e narro às minhas filhas. A narrativa está sempre presente na vida. Em momentos de descanso e descontração, na sala de professores, o silêncio tão exigido pelos professores em sala de aula, nunca está presente. O burburinho, as risadas, as narrativas estão sempre lá.

O ato de falar, narrar, é algo que parece, metaforicamente falando, incrustado nas peles docentes. Para Clandinnin e Connelly (2011), a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Para os autores, o método narrativo - aqui já me refiro a método e não apenas somente a narrar como ato - é uma forma de experiência.

Segundo os autores supracitados, pesquisadores narrativos são sempre marcadamente autobiográficos, o que significa que os interesses pelas investigações provêm de suas próprias histórias. A pesquisa narrativa carrega um senso de busca, um buscar novamente, um buscar-se, um narrar-se, com um propósito de reformulação.

Para Bolivar (2002), o positivismo estabeleceu uma relação distante entre investigador e investigado. Com a reabilitação da hermenêutica, como forma de conhecer e estudar as ciências sociais e humanas, os estudos narrativos vêm reforçar a importância da relação entre pesquisador e pesquisado. As vivências do indivíduo e suas relações são o ponto chave da hermenêutica. *“Para compreender algo humano, personal, o colectivo, es preciso contar una história”* (BOLIVAR, 2002, p. 2).

A ciência Moderna separa a vida da ciência. A pesquisa narrativa vem propor algo em direção contrária: uma metodologia de leitura e interpretação da vida, das histórias de vida e da relação do humano com suas experiências como subsídios para a investigação qualitativa. Dentre os estudiosos que defendem a perspectiva das narrativas e histórias de vida, está Bolivar (2002). Em seu artigo *“De nobis ipsis silemus?: Epistemologia de La investigación biográfico-narrativa*

em educacion”, o autor objetiva destacar a relevância da pesquisa narrativa como forma valiosa de construir conhecimento em educação, mostrar as principais linhas de fundamentação epistemológica dos estudos com histórias de vida e reafirmar um modo próprio narrativo de conhecer, frente ao paradigma estabelecido pelos positivistas.

Neste exercício, a hermenêutica rompe com o paradigma tradicional de fazer ciência e produzir conhecimento pelo modo racional e estanque da vida para uma perspectiva complexa, que considera a vida e a relação desta com o indivíduo. Na área da educação, especificamente na análise dos professores em seu cotidiano em sala de aula, esse movimento de buscar o lugar da pesquisa qualitativa e narrativa como paradigma que pertence legitimamente ao campo da ciência está presente na obra de Nóvoa (1999).

Segundo o autor, a crise da identidade docente advém também do fato de investigações pedagógicas voltarem-se, em certa época, a atributos essencialmente técnicos da ação em sala de aula. Com isso, ocasionou-se uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. A partir da década de 70, surgem pesquisas acerca da vida de professores, suas (auto)biografias e desenvolvimento pessoal dos mesmos. Questões como: “De que maneira cada um se tornou o professor que é hoje?” e “De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” surgem como ponto de partida para os estudos de Nóvoa.

A resposta à questão *Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?* obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que se constitui uma espécie de *segunda pele profissional* (NÓVOA, 1999, p.16).

Bolivar (2002), convida a ratificar a narrativa como meio legítimo de investigação. Para tanto, faz um apanhado das diversas maneiras de pesquisar narrativamente, discutindo os pressupostos do campo em questão. Dentre eles, estão a análise paradigmática de dados narrativos, estudos baseados em histórias de vida, história oral e narrativas, cujas análises são feitas através de categorias para eleger o que há de incomum ou comum entre os fatos narrados por diferentes sujeitos. As categorias são, normalmente, estabelecidas de modo

indutivo, os temas geradores são comuns entre os participantes e geram uma história em comum, a partir de suas singularidades.

Neste estudo, utilizou-se entrevista, grupo focal e, para realizar as análises, os pressupostos da Análise Textual Discursiva. A partir daqui, é feita uma descrição de cada uma das ferramentas metodológicas a serem utilizadas.

Nos processos de como fazer o indivíduo falar, contar, narrar, estão os grupos focais, que é uma ferramenta de coleta a qual se utiliza de discussões em grupo, para se ter acesso a temas menos disponíveis.

Aparecendo mais frequentemente em grandes publicações e revistas focadas na prática, “entrevista de grupo focal” é um intrigante termo híbrido e sugere, ao menos para mim, que o exercício visa a entrevistar um grupo, que é visto como detendo uma visão consensual, em vez de ser o processo de criar o consenso pela interação em uma “discussão de grupo focal” (BARBOUR, 2009, p. 20-21).

Outra justificativa de utilização de um grupo focal está no objetivo de pesquisar tópicos delicados, engajar respondentes relutantes, alcançar os pouco acessíveis, permitindo ao pesquisador engajar-se com os respondentes, produzindo, de acordo com BARBOUR (2009), *insights* nos processos e não somente sobre os resultados. Para a formação de um grupo focal, é interessante formá-lo com um grupo homogêneo em termos de contexto de vida e não de opiniões. Com isso, é possível o surgimento de tensões e reafirmações do indivíduo no coletivo, dando ao grupo um caráter instigante.

Para a escolha do número de integrantes do grupo, para BARBOUR (2009), depende do nível de complexidade da discussão desejada pelo investigador. É perfeitamente possível, segundo a autora, realizar um grupo focal com dois ou três participantes, para alguns tópicos isso pode ser preferível, quando deseja-se aprofundar em determinadas questões.

Muitos dos textos mais antigos sobre grupos focais repetiam a orientação que tende a ser dada na pesquisa de *marketing*, que o tamanho ideal de um grupo é de 10 a 12 pessoas. O número de pessoas que podem prontamente receber igual voz nos procedimentos dependerá não só da habilidade do moderador (como sugerem os textos sobre

*marketing*), mas também do nível de complexidade da discussão desejada. (BARBOUR, 2009, p. 88).

Na realização do grupo focal, foram utilizados materiais de estímulo, configurados em um conjunto de slides com quadrinhos ou textos sobre a escola e educação, que foram retirados de sítios das redes sociais e de busca, com o objetivo de incentivar os respondentes a pensar e falar sobre o tema proposto. O objetivo era instigar discussões que se distanciassem de respostas prontas, de acordo com o que os participantes pudessem entender ser o que deles se esperava. Assim, através da intersubjetividade, buscar-se-ia escapar das produções discursivas comuns. Os integrantes eram homogêneos, quanto ao contexto de vida, e heterogêneos em ideais e atitudes.

Quadrinhos podem ser especialmente efetivos como material de estímulo para grupos focais, já que em geral expressam de forma sucinta e de uma maneira divertida dilemas difíceis e ásperos, mas tiram a dor de se pensar sobre isso (BARBOUR, 2009, p. 115).

Ainda, segundo a autora supracitada, o grupo focal pode ser usado para uma grande variedade de circunstâncias, como tratar a respeito de tópicos delicados, encorajar os relutantes, ouvir todas as vozes. São ótimos para abordar questões do tipo “por que não?”, mas, também, não é o primeiro método de escolha para se obter narrativas. Por tal motivo, este estudo traz dois instrumentos de coleta: entrevistas narrativas individuais e o grupo focal. As entrevistas justificam-se pelo fato de mobilizarem os participantes a refletirem sobre si e sua vida profissional, para após discutir em grupo o tema proposto.

A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referenciais, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação (JOSSO, 2004, p.39).

As recordações-referenciais contam o que se aprendeu experencialmente<sup>32</sup>, através de representações, memórias, expectativas

---

<sup>32</sup> “[...] que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores num espaço-

passadas e futuras, questionamentos e subjetividades. Para JOSSO (2004), a narrativa advém do encontro paradoxal entre o passado e o futuro em função de um presente. Um inventário de experiências e histórias a favor da narração presente.

O que se pretendeu com as entrevistas individuais, através da questão “Como me tornei professor?” foi uma espécie de preparo, um mergulhar do docente em sua história de vida profissional, para após narrar suas concepções de escola a partir destas memórias do passado associadas às experiências-referências.

Quanto às análises, utilizou-se como método a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). As pesquisas narrativas têm buscado seu lugar em diferentes campos do conhecimento e da ciência. Como lidar com o material coletado e o que fazer após as entrevistas é um exercício de análise criterioso necessário. A ATD é uma possibilidade metodológica que auxilia significativamente as pesquisas com histórias de vida e com narrativas, buscando a ampliação da compreensão e da reconstrução dos temas investigados. Prioriza-se a interpretação ao invés da comprovação, processos reconstitutivos de discursos ao invés da busca por respostas ou verdades.

A ATD é composta de quatro fases: **Desmontagem dos textos** – denominada de unitarização, consiste em examinar o texto (*corpus*) em seus detalhes, fragmentando e criando unidades, colocando o foco nas partes, mas, em função de um sentido que venha ao encontro dos propósitos da pesquisa. As unidades são separadas e codificadas. **Estabelecimento de relações** – também chamado de categorização. Envolve relacionar as unidades em partes maiores, formando conjuntos de elementos próximos. A categorização pode ser feita de forma indutiva (categorias emergentes que surgem após a categorização) e dedutiva (categorias definidas “a priori”). **Captação do novo emergente** – impregnação e mergulho no material surgindo uma compreensão renovada, procurando-se construir metatextos que expressem os sentidos do que foi lido, dito ou visto. Alguns serão descritivos e mais próximos do “corpus” analisado; já outros, mais interpretativos, mais afastados do material utilizado. **Processo auto-organizado** – surgimento de novas compreensões, é a emergência do novo que

---

tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros [...]” (JOSSO, 2004, p. 28).

necessita ser comunicado e validado, através das intenções dos autores e os referenciais utilizados (MORAES; GALIAZZI, 2011).

#### 4.2 Justificativa

Desde o início, as questões referentes às formas como os docentes enxergam a escola e a educação foram a faísca inicial para pensar a dissertação em questão. Os artistas que compõe o espetáculo do cotidiano escolar, professores, alunos, equipe diretiva e funcionários, realizam diariamente suas apresentações. Mas os olhares dos espectadores nem sempre se voltam ao show como um todo. As mazelas ocorridas na educação e os tombos ocorridos, geralmente, são atribuídos somente aos docentes. Em um espetáculo, todos constroem juntos os ensaios, as ideias, enfim, tudo em prol de um bem maior, qual seja, o próprio show. A culpabilização restritamente docente, especificamente na educação básica, é um fator real e cotidiano que sempre me preocupou. Também, após o Estado do Conhecimento, verifiquei que os estudos trazidos pouco contemplavam o olhar do professor. Aqui, pretendo não eximir o docente de suas responsabilidades e fracassos, mas, perceber e compreender como o mesmo vê seu papel de educador.

Somente perguntando ao sujeito como ele percebe, vê ou acredita em algo, é possível ter sua compreensão ou concepção sobre determinado fato ou tema. Optei, então, por realizar um estudo centrado nas histórias de vida, mais especificamente nas narrativas docentes, com três participantes, com o intuito de obter um aprofundamento em suas trajetórias profissionais e em suas percepções. Buscar compreender como o docente vê a escola é um possível caminho para deixar pistas, produzir movimentos, mesmo que pequenos, para o surgimento de teorias centradas nas percepções dos professores.

A partir daqui, justifico, com auxílio de Ricoeur, a escolha metodológica e os caminhos deste estudo.

Ricoeur irá sustentar que “narrar é ressignificar o mundo na sua dimensão temporal, na medida em que narrar, contar, recitar é refazer a ação seguindo o convite do poema”. O tempo, do qual Santo Agostinho já se queixava que não era possível explicar em palavras o que é, embora todos acreditem saber o que seja, só poderia ser compreendido de maneira prática, através do ato de narrar ou entender uma narrativa (BARROS, 2012, p. 11).

Primeiramente, para situar o leitor, explicarei o percurso de Ricoeur (2010) na obra *Tempo e Narrativa* a fim de se esclarecer o entendimento de tempo, narrativa histórica e intriga. O autor relaciona tempo vivido e narração, experiência e consciência através do círculo hermenêutico. Para ele, toda história é narrativa, e não exclui a vida, o vivido.

Ricoeur, através de Santo Agostinho e Aristóteles, constrói sua concepção de narrativa histórica. Para Santo Agostinho, o tempo não é aquele contado através das horas, minutos ou meses, mas o tempo interno da alma, de acordo com as percepções de cada um. Esse tempo interno teria uma tríplice presença: o passado (memória), o presente (visão) e o futuro (expectativas-espera), resultando numa experiência subjetiva e comunicável. Já Aristóteles explica o tempo através da *Poética* – arte de compor intrigas<sup>33</sup> - que se dá de forma lógica mais do que cronológica. Ricoeur busca resolver o impasse entre o vivido e o lógico, tempo e narrativa: o tempo torna-se humano quando organizado a partir da narrativa (BARROS, 2012). “O tempo vivido vai encontrar o seu reconhecimento na intriga logicamente construída, isto é, no âmbito do tempo construído pela lógica narrativa do historiador” (BARROS, 2012, p. 10).

Com a *Poética*, é possível compreender e reconhecer o viver e também aprender e ensinar a viver. A narrativa, ao fazer um relato, auxilia o narrador e o interlocutor, o escritor e o leitor, a compreenderem a si mesmos e ao mundo. O que se pretende aqui é justificar que, através do círculo hermenêutico, em narrativas como material de aprendizagem e compreensão do viver, o leitor é o foco, mas igualmente, a interação narrador-interlocutor. Não importa se o narrador tem um nome próprio ou não, se serão dez ou um narrador, uma história de vida ou centenas. Importa que o leitor possa aprender através da interação com o outro através do texto.

A Hermenêutica proposta por Ricoeur toma para si um pouco de todas estas questões, e as insere em um único movimento situando-as no interior de uma ambição mais ampla que é a de examinar a relação de um texto com o viver. Mais do que isto, fiel à tradição que faz da Hermenêutica uma “ciência sobre o outro”, a Hermenêutica de Paul Ricoeur procurará recolocar este complexo

---

<sup>33</sup> A intriga apresenta-se como mimese: imitação criadora da experiência temporal, representação. Mimese I - pré-configuração do mundo, geralmente a partir de acontecimentos estruturais, simbólicos e temporais. Mimese II - aqui a narrativa é acrescida de traços discursivos, é a inteligibilidade dos acontecimentos. Mimese III - o lugar do leitor. Interação entre o mundo do texto e do leitor. Ocorre o percurso da mimese I até a III através da mimese II (RICOEUR, 2010.)

de questões em um círculo eternamente renovado no qual adquirem a mesma importância os produtores dos textos e os leitores (ou os artistas e os consumidores de arte), integrando-se todos em um movimento criador que parte do vivido e retorna a este mesmo vivido. Paul Ricoeur chamará isso de círculo Hermenêutico (BARROS, 2012, p. 17).

As histórias contadas têm um tempo, um contexto, contam a história de sujeitos que vivem em uma determinada sociedade. A intriga criada para contar essa história é, como já dito anteriormente, muito mais do campo da lógica que da cronologia. Para Ricoeur, a lógica é do campo da prática e não da teoria. A poética é um fazer sobre o fazer, é a ação inventada e contada através da narrativa. Um narrar a práxis, a ação, o fazer.

O que importa é a maneira pela qual a práxis cotidiana ordena, em relação ao outro, o presente do futuro<sup>34</sup>, o presente do passado, o presente do presente. Porque é essa articulação prática que constitui o mais elementar indutor de narrativa (RICOEUR, 2010, p. 106).

Retomo aqui o Círculo Hermenêutico através do contar sobre o viver, sobre o vivido, sobre o que se espera que está por vir, retornando ao vivido. A partir de três professoras, mulheres, docentes, e de mim, igualmente professora. Um aprofundamento nas experiências e narrativas para pensar a escola no seu interior. Um olhar interno dos e com os sujeitos que tecem o cotidiano escolar. Uma pesquisa para falar sobre a escola e a educação, sob a perspectiva de seus personagens.

Não é sequer inútil ler um mesmo texto inúmeras vezes, pois a cada momento o leitor estará aprendendo de uma nova maneira a viver. Parodiando o dito popular “Navegar é preciso”, poderíamos dizer “Ler é preciso” e (“Ler é preciso” porque “viver é preciso”). Aquele que escreve ou lê narrativas (históricas ou ficcionais) vive (BARROS, 2012, p. 19).

Com o intuito de categorizar os estudos centrados nas histórias de vida dos professores, Nóvoa (1999, p.20) elaborou um esquema compreensivo em que há o cruzamento dos objetivos subjacentes aos estudos, teóricos, práticos ou emancipatórios, com as dimensões que os mesmos propõem-se a atender a pessoa do professor, as práticas do professor ou a profissão do professor. Neste sentido, compreendo este estudo como teórico centrado na pessoa do professor.

---

<sup>34</sup> Presente do futuro: daqui por diante comprometo-me (por exemplo); presente do passado: faço isso porque acabei de pensar que (...); presente do presente: agora faço.

Entendo que há sempre a possibilidade emancipatória em todo o convite a uma atividade reflexiva, mas este não foi o objetivo central do estudo.

Como um desafio, produzir conhecimentos acerca da compreensão de docentes em relação ao que é escola, suas histórias de vida e maneiras como acreditam e enxergam seus papéis e atribuições, justifica este estudo, já que desta maneira, pode-se perceber quais os papéis que a escola pública vem tomando na sociedade contemporânea.

### 4.3 Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é **compreender a percepção dos professores sobre o papel da escola pública na sociedade contemporânea.**

Para tanto, elencou-se como objetivos específicos:

- ❖ Identificar a compreensão de escola presente na fala dos professores;
- ❖ Analisar de que maneira estas compreensões articulam-se com a compreensão de educação presente na narrativa destes professores;
- ❖ Compreender o que os docentes entendem ser seu papel, diante da escola e da sociedade contemporânea.

### 4.4 Coleta de informações e aplicação do estudo

Como já mencionado, foram realizadas entrevistas narrativas, semiestruturadas, que serviram para compor o *corpus* da pesquisa. Também foram realizados dois encontros coletivos com a característica de Grupo Focal. A apreciação realizada teve como base os pressupostos da Análise Textual Discursiva de Moraes; Galiazzi (2011). Os sujeitos entrevistados foram professoras de educação básica do ensino fundamental, concursadas, efetivas, da cidade de Pelotas, da escola aqui intitulada Palco, na qual trabalhei desde que assumi o cargo de professora neste município.

Inicialmente, foi aplicado um questionário piloto, constante no apêndice B, objetivando escolher os sujeitos da pesquisa. O instrumento foi entregue aos professores da escola no início do dia letivo, com o acordo de entregarem no dia

seguinte. Somente sete docentes preencheram e entregaram o referido material. Dentre estes, ao serem convidados para participar desta pesquisa, apenas três dispuseram-se. A escolha da escola deu-se devido ao fato de ser meu local de trabalho durante nove anos.

Após contato prévio e assinatura do termo de consentimento, realizaram-se três encontros. O primeiro tratou-se de uma entrevista, individual, na casa de cada uma das professoras, na qual elas foram convidadas a narrar, a partir da questão: *Como me tornei professora?*

O segundo e o terceiro encontros foram feitos nas dependências do IFSul, em grupo. No início de cada seção, foram apresentados slides que versavam sobre escola e educação. Após a apresentação de cada um, as respondentes deveriam discutir sobre eles, livremente. Quando necessário, a pesquisadora, cujo papel neste contexto é o de mediadora, fazia perguntas ou estimulava as participantes. No primeiro encontro focal, os slides tinham o foco no tema educação, conforme pode ser observado na figura a seguir:

No primeiro encontro focal, abordou-se o tema educação:

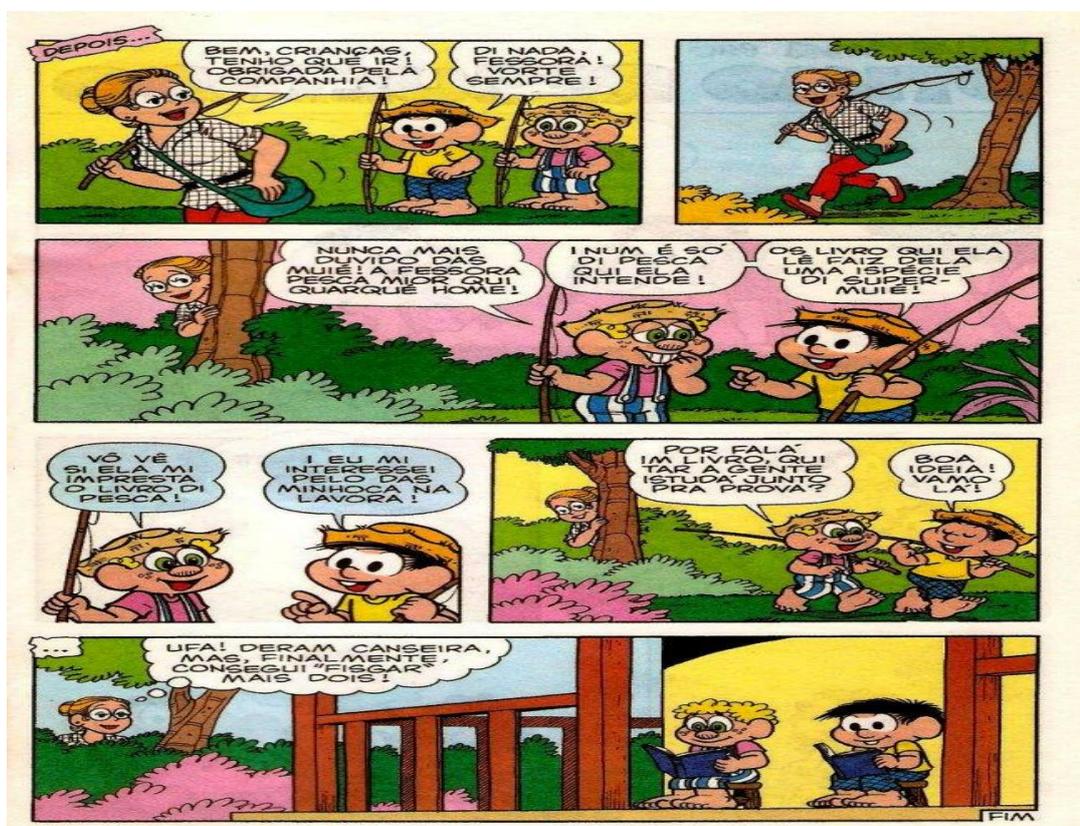


Figura 4. Encontro focal 1.

<https://www.facebook.com/bularevista?pnref=story>. Acesso em: 16/04/2014.

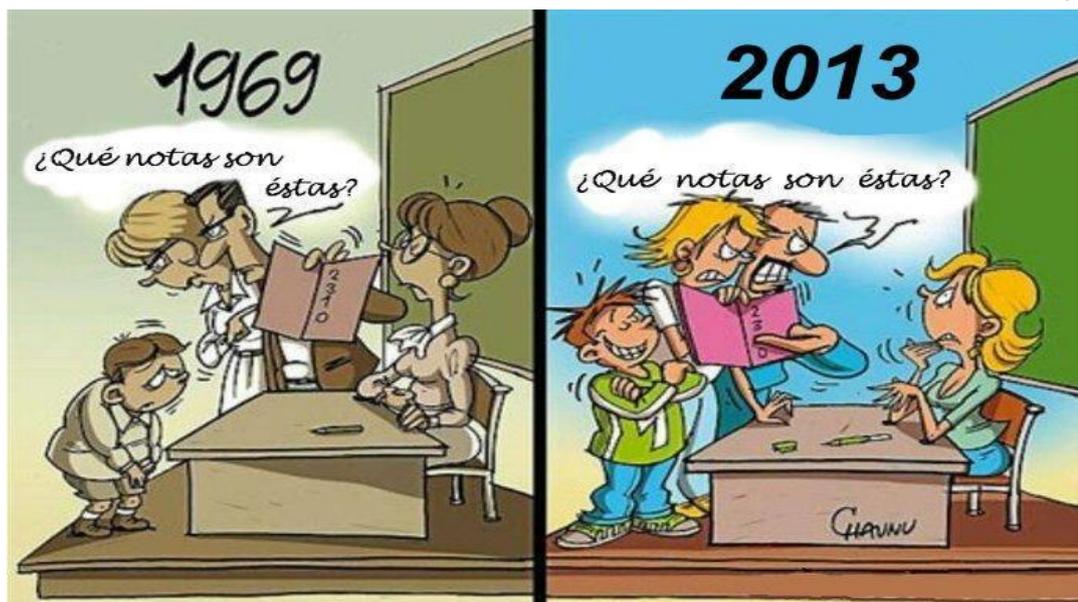


Figura 5. Encontro focal 1.  
<https://www.facebook.com/bularevista?pnref=story>. Acesso em: 16/04/2014



Figura 6. Encontro focal 1.  
<https://www.facebook.com/bularevista?pnref=story>. Acesso em: 16/04/2014

Eu ensinei a todos eles... Tendo ensinado no ginásio por muitos anos, durante esse tempo, eu lecionei, entre outros, a um assassino, a um evangelista, a um ladrão, a um psicótico e a um pugilista. O assassino era um meninozinho que sentava no lugar da frente e me olhava com os olhos muito azuis. O evangelista era o mais popular da escola, era líder dos jogos, entre os mais velhos. O pugilista ficava parado perto da janela, e de vez em quando, soltava uma gargalhada que até fazia tremer os gerânios. O ladrão era um coração alegre, dizia libertino, sempre uma canção jocosa em sua boca... O psicótico, um pequenino animal de olhar dócil, macio, sempre procurando as sombras. Hoje, o assassino espera a morte numa penitenciária do Estado. O evangelista está enterrado, há um ano, no cemitério da vila. O pugilista perdeu a vida numa briga em Hong Kong. O ladrão, na ponta dos pés, pode ver da prisão, as janelas do meu quarto. O psicótico, de olhar macio e dócil, bate com a cabeça na parede forrada de uma cela no asilo Municipal. Eu devo ter sido uma grande ajuda para meus alunos... Eu lhes ensinei porque se evaporava a água, o nome das plantas, a classificação dos animais e uma porção de coisas, que eu próprio nunca vi, nem valorizei em que tão pouco acreditava (PULLIAS E YOUNG, 1972, p. 48).

Figura 7. Encontro Focal 1.

PULLIAS, Earl; YOUNG James D. **A arte do magistério**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1972

No segundo encontro abordou-se o tema escola:

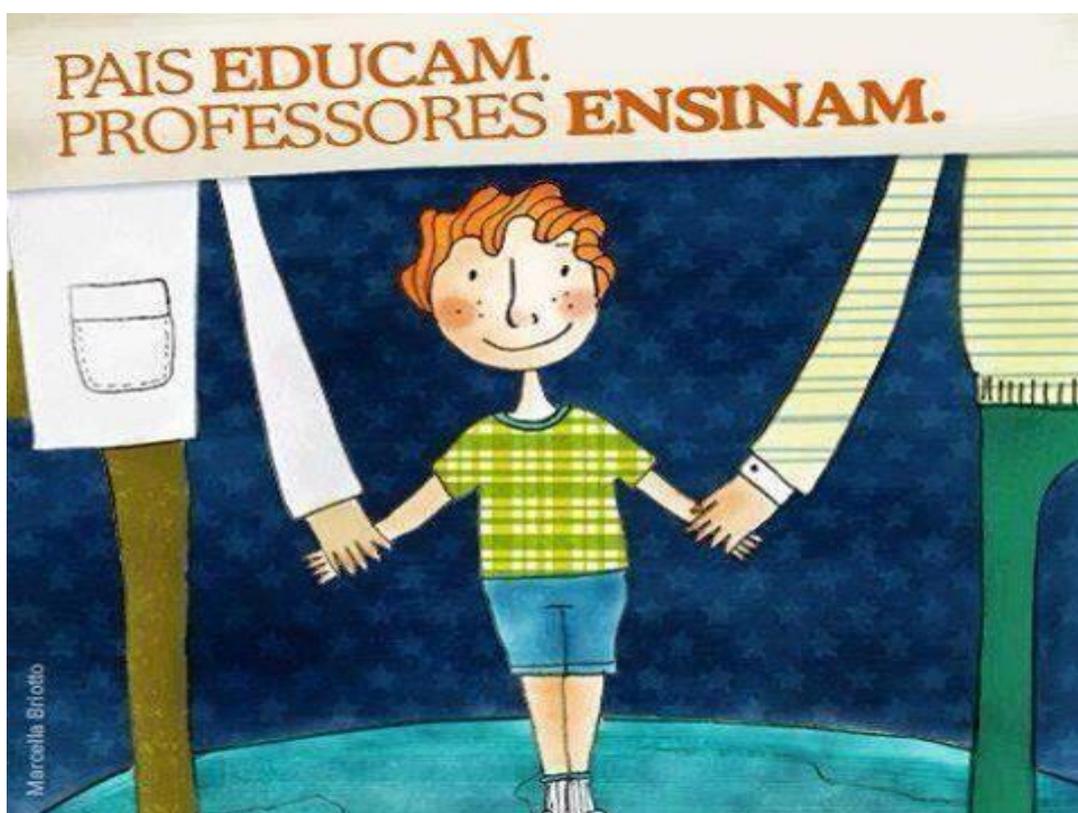


Figura 8. Encontro focal 2.

<https://www.facebook.com/bularevista?pnref=story>. Acesso em: 16/04/2014.



Figura 9. Encontro focal 2.  
<https://www.facebook.com/bularevista?pnref=story>. Acesso em: 16/04/2014.



Figura 10. Encontro focal 2.  
<https://www.facebook.com/bularevista?pnref=story>. Acesso em: 16/04/2014.

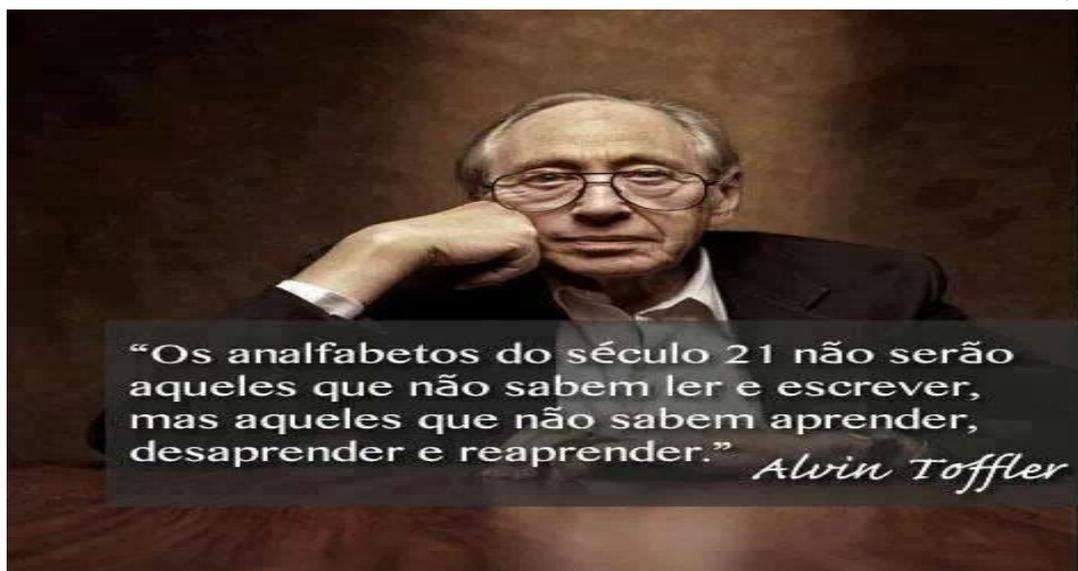


Figura 11. Encontro focal 2.

<https://www.facebook.com/bularevista?pnref=story>. Acesso em: 16/04/2014

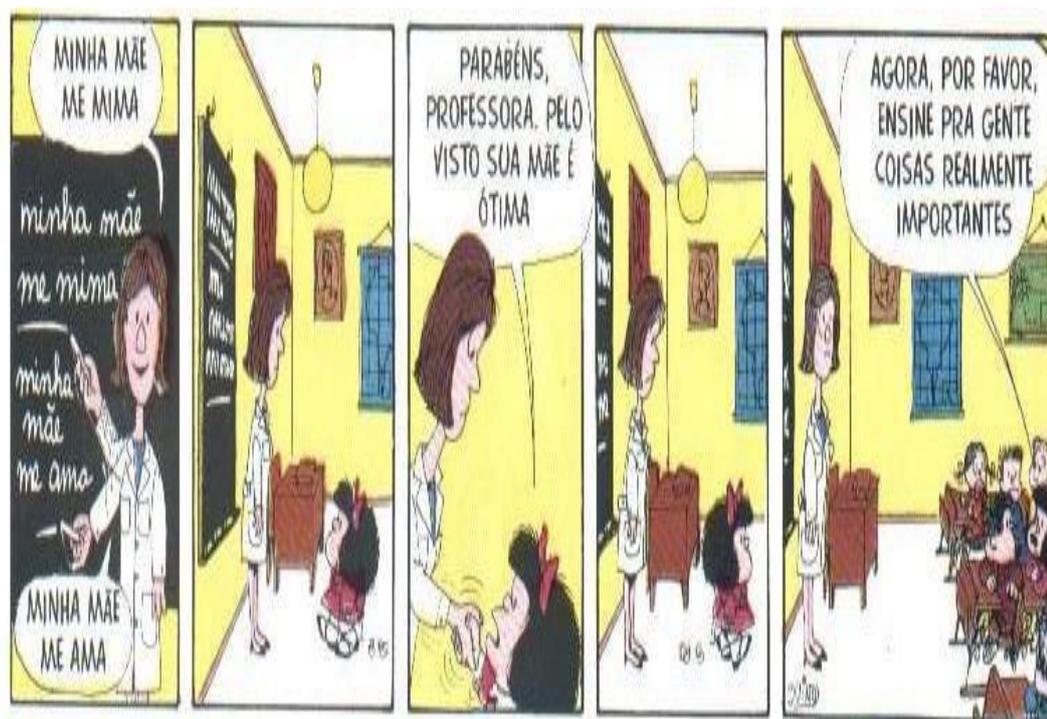


Figura 12. Encontro focal 2.

<https://www.facebook.com/bularevista?pnref=story>. Acesso em: 16/04/2014

Todos os encontros foram gravados. Após as entrevistas e os encontros coletivos, os materiais foram desgravados, transcritos literalmente e analisados através da ATD.

A escola Municipal de Ensino Fundamental, que será aqui chamada de Palco<sup>35</sup>, existe desde 1972 e está localizada na periferia da cidade de Pelotas, contando com mais de 300 alunos. Possui turmas do pré-escolar ao 9º ano, nos períodos da manhã e tarde, e à noite oferece Educação de Jovens e Adultos. Em sua grade de professores, possui 60 docentes, na sua maioria graduados em curso superior. Os professores que responderam ao questionário piloto possuem mais de 15 anos de magistério e trabalham na mesma escola há mais de 10 anos. O colégio conta ainda com sala de recursos<sup>36</sup> (implantada pelo MEC), projetos de Voleibol, Grupo de Espanhol, Grupo de Matemática, Banda Marcial, entre outros.

A seguir, apresentar os sujeitos desta pesquisa: eu, a Equilibrista, Marias e Clarices.

---

<sup>35</sup> O nome Palco, que foi atribuído à escola, justifica-se pelo fato de o show cotidiano do professor, na busca constante pelo equilíbrio na corda bamba, dar-se na escola, que é o palco desses artistas. Repetindo João Bosco: *“Azar! A esperança equilibrista sabe que o show de todo artista tem que continuar”*.

<sup>36</sup> A sala de recursos conta com um profissional exclusivo para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais. Eles são atendidos, muitas vezes, individualmente, em horários semanais.



## 5 OS SUJEITOS DA PESQUISA: sobre equilibristas, “Marias” e “Clarices”

A senhora me desculpe, no momento não tenho muita certeza.  
Quer dizer, eu sei quem eu era quando acordei hoje pela manhã, mas já mudei uma porção de vezes depois que isso aconteceu.  
**Lewis Carroll**

A música *O bêbado e a equilibrista* foi uma forma de repúdio à Ditadura Militar. Mas ela fala igualmente em esperança, uma esperança equilibrista que não se cansa de cair e levantar. Trata do artista na corda bamba procurando o equilíbrio na linha tênue da vida, dos erros e acertos. Fala do cair e machucar-se, mas também de o show ter de continuar. O professor faz em parte tal exercício: “cai e levanta-se”, um profissional com defeitos e qualidades profissionais, que no cotidiano escolar tece e faz seu show, entre falhas e sucessos, equilibrando-se na corda bamba da e na escola.

Aqui, como na música, falamos de equilibristas, “Marias” e “Clarices”: elas têm lugar na melodia e nas linhas deste texto. São as “Marias” e “Clarices” que fazem a escola, em conjunto com os alunos e toda a comunidade escolar, possuindo esperança nesta e nos modos de fazer educação. Neste momento, contarei sobre a pesquisadora e sobre as professoras, Maria, Clarice e Equilibrista; peço licença, ciente de que todos os integrantes da escola a constroem, mas, agora, falarei das docentes entrevistadas e da pesquisadora.

### 5.1 Minha trajetória no equilíbrio da corda bamba

Início esta escrita com boas lembranças – as de minha infância no período escolar. Com uma família de mãe e tias professoras, o local escola nunca foi estranho para mim. Desde pequena, assistia minha mãe dar aulas, corrigir provas, reclamar do salário e cansaço e, ao mesmo tempo, dizer que faria tudo novamente: ainda hoje, com 70 anos, trabalha com a educação. Muitas vezes, por não ter com quem ficar, ia para a escola com ela à noite, brincava no quadro, nos corredores e pulava de colo em colo. Ao propor-me escrever um texto sobre minhas aproximações com esta instituição, iniciei um movimento de introspecção

a fim de refletir sobre o porquê, não só de ter escolhido minha profissão, mas de questionar-me acerca da escolha de meu tema de pesquisa. Não pretendo escrever minha história de vida completa, mas lembrar e refletir sobre aspectos de minha “meninice” que contribuíram para minhas escolhas profissionais. Volto, portanto, às minhas memórias de infância, período repleto de, porque não dizer, inocência, brincadeiras, sonhos e muitas descobertas.

Ainda lembro-me do convívio com colegas, professores, dos cheiros dos livros, enormes corredores, pátio e das maravilhosas e saudáveis bagunças-inesquecíveis. Quando somos crianças, a impressão que temos é a de que os prédios são bem maiores do que realmente os são. Os corredores, local onde eu adorava correr, eram enormes e às vezes pareciam até infinitos. Em um primeiro movimento de tentar escrever sobre a infância escolar, recordo que, onde morava, havia muitos amigos que estudavam no mesmo local que eu. Íamos todos juntos, gritávamos à janela uns dos outros, formávamos uma espécie de “comboio” e dirigíamo-nos até a aula. Como crianças que éramos, durante o caminho, apertávamos as campainhas e saíamos correndo. Era um de meus momentos preferidos do dia, rendia muitas gargalhadas, e fazíamos outras traquinagens também, como “guerrinhas” de bolinhas de Mamona<sup>37</sup>. Certa vez, em que estávamos no meio do percurso, iniciou-se uma chuva de granizo. As pedras eram grandes e doíam ao tocar nossas pernas, por isso voltamos correndo e gritando – era verão e calçávamos chinelos de dedos. Ao chegar em casa, fomos liberados de ir à escola, então ficamos brincando na rua de jogo de “taco”, brinquedo muito sério para nós e que rendia muitas brigas.

Minhas horas preferidas na escola eram o lanche conjuntamente com o recreio, as aulas de educação física, ida à biblioteca e os momentos com os colegas (esses eram os melhores). Durante o intervalo, adorava caminhar de braços dados com amigas, conversando sobre a vida. Para mim, tanto na experiência como aluna ou professora, o relacionamento interpessoal é marca da escola. Sempre tive muita facilidade no trato com os colegas.

Com o tempo, fui crescendo e a hora de escolher os rumos chegou. A profissão de professora nunca foi algo que desejei ou pensei desde pequena. Estava presente, sim, em minha existência, mais especificamente, dentro de

---

<sup>37</sup> Planta com bolinhas pequenas e espinhosas, muito comuns em descampados.

casa, admirava o afinco que minha mãe despendia em seu trabalho cotidiano, mas a profissão *professora* acometeu-me de repente, sem esperar.

Após terminar o ensino fundamental, cursei Habilitação em Magistério, o que proporcionou a mim iniciar em pré-escolas um trabalho com expressão corporal. Como dançava Jazz desde os sete anos, com 15 já trabalhava também com dança em pré-escolas. O corpo enquanto forma de expressão e instrumento de trabalho “chamou-me” para a educação física. Aí sim, no curso de Licenciatura Plena em Educação Física, selecionado com bastante reflexão, escolhi meu caminho profissional. Durante a graduação, na escolha de pré-estágios obrigatórios, estágios fora do âmbito acadêmico e experiências profissionais, a escola era o ambiente mais interessante para mim. Aqui, novamente, as trocas entre parceiros e amigos surgem como marcas em uma das minhas visões de escola. Como bolsista, passei a estudar acerca da influência das relações interpessoais na aprendizagem. Formei-me em 2002, ano em que me casei e iniciei a Especialização em Educação Física, na ESEF/UFPEL.

Enquanto cursava a Especialização, fui aprovada no concurso para professor no Município de Pelotas. Ao ser chamada a assumir o cargo em 2004, entrei em contato com minha escola, ainda no período de férias, devido à ansiedade. Assim que possível, procurei conhecê-la, bem como minhas atribuições e pares de trabalho. As expectativas, o imaginário acerca dos papéis possíveis da educação, os alunos – os quais imaginava quietinhos, sentadinhos, em silêncio e receptivos a tudo o que eu dissesse –, povoavam minha mente. Certa vez, ao entrar na sala de aula com a bola de futebol na mão, um aluno disse: - *Essa “prof.” é a mais bonita do colégio*”; precisei, então, dizer que a bola seria para um trabalho em aula, pois estava chovendo. Ao ouvir minha declaração, o mesmo aluno disse: - *Nem é tão bonita assim, a de artes é melhor.*

Logo ao início de minha experiência como professora de escola pública, carregava junto ao peito, ora diário de classe, ora bola de futebol – momento mais desejado pelos alunos –, ora cordas e arcos, mas, sempre, a crença de poder realizar um trabalho que fizesse diferença para meus discentes. Tal expectativa, a de “fazer a diferença”, muitas vezes realizou-se. Os conteúdos trabalhados, atenção, respeito e diálogos, dedicados aos alunos, bem como as trocas de experiências, proporcionaram oportunidades de enriquecimento a todos nós. Mas será que colaborei com alguma modificação em suas vidas? Poderia fazer isso?

Isso é ser professor? Com o passar do tempo, foi possível observar o cotidiano escolar com maior propriedade. Revelaram-se os processos burocráticos, o cansaço e até mesmo desmotivação de colegas – meus também –, a realidade socioeconômica da comunidade escolar, possibilidades e impossibilidades da escola enquanto instituição, conflitos com alunos e dicotomia entre, na maioria das vezes, o que a escola oferecia e o que o aluno esperava e principalmente precisava. Mas, o mais marcante para mim é a presença da tão perversa desigualdade social, que traz consigo a fome, o medo e, no caso de minha escola, o tráfico e a violência. A desigualdade social é resultado do mundo do trabalho e de processos históricos, mas aparece na escola e esta, por sua vez, parece colaborar, mesmo que sem perceber, para que tudo continue como está (será mesmo?).

Observo e questiono o ideário de escola no imaginário popular e na própria formação dada aos futuros docentes. Após os primeiros impactos, pude comprovar que ela não era mais aquela guardada em minha memória de infância: era real, repleta de dicotomias, conflitos, diferenças, complexidades, possibilidades, mas, também fracassos. Dentre tantas expectativas da sociedade, parece que a escola é um local em que tudo será resolvido, como se estivesse “lá” para sanar os problemas sociais, sozinha, sem outras bases. Como se nós professores fossemos capazes de resolver os problemas do mundo, jogados às nossas costas, sozinhos. Com um olhar mais atento e, talvez maduro, pude rever meus conceitos do que é educação. Comecei a questionar-me até que ponto o professor é responsável pelo aluno. Onde começa o papel do professor e inicia o da família? O que podemos fazer relativamente às mazelas das desigualdades sociais, tão presentes na escola pública? Que escola é essa em tempos pós-modernos? O que pode fazer o professor ao fechar a porta de sua sala de aula e iniciar seu período de trabalho? Temos, como professores, todo o “poder” de mudar o mundo que nos é atribuído? E, principalmente: de que maneira eu havia me constituído como professora e de que forma isso se refletia em minha prática?

Comecei a perceber que já não existia mais em meu peito a certeza ou esperança de fazer a diferença. Ao contrário do início, ia para meu trabalho apenas como mais uma na multidão: preparar aula, dar aula, realizar avaliações, conviver com meus alunos, tornou-se algo automático. Pude observar que fui construindo minha prática ao longo dos anos, vencendo algumas forças e sendo

vencida por outras. Percebo que, anteriormente, havia em mim um idealismo e até certo romantismo ao pensar sobre o papel da escola pública, talvez presente em tantos outros colegas, mas que também é significativo. Agora, reconheço um momento de reflexão e luta. Luta por não querer ser a professora que estava sendo, luta por não querer a escola que vejo hoje, luta por acreditar que meus alunos merecem além daquilo que recebem de mim e da educação. Afasto-me da escola temporariamente para pensar, criar forças e ver de fora o que está dentro, ver de fora de mim o que está dentro. É um recuo estratégico: circulo por fora inúmeras vezes, com um olhar saudoso.

## 5.2 Equilibrista

Equilibrista nasceu em 21/2/1981, na cidade de Pelotas. Estudou toda sua vida em escola pública, realizando a graduação na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, formando-se em maio de 2003. Fez Mestrado em Educação na Faculdade de Educação, nessa mesma Universidade entre os anos de 2004 e 2006, Foi professora substituta da FaE/UFPel, entre os anos de 2006 e 2008, atuando como professora de Metodologia do Ensino da Educação Física e como supervisora de estágio. Ainda, trabalhou no Centro de Educação a Distância/UFPel, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, atuando como professora pesquisadora entre 2009 e 2014. Trabalha em duas escolas da rede municipal de Pelotas, uma na zona urbana e outra na zona rural.

Diz-se uma apaixonada pela escola, acreditando haver condições de existir uma escola pública de qualidade desde que todos (governos, professores e famílias) façam a sua parte.

Entrevistadora<sup>38</sup>: O que te fez tornar-se professora?

Um boa pergunta né? Assim, desde que eu era pequenina, 7 anos, quando eu entrei na primeira série, eu sabia que eu queria 3 coisas na vida: com 7 anos eu queria ser professora, morar num apartamento e ter um carro, e ser mãe. (Entrevista narrativa individual sobre “Como me tornei professor?”).

---

<sup>38</sup> Entrevista narrativa – primeiro encontro.

Durante a entrevista, Equilibrista apresentou-se como uma defensora da escola pública e relatou ser feliz, dentro de sua sala de aula. Sentia-se, porém, abandonada em relação à direção, e atribuiu também a esta a tarefa de melhorar o ensino público. Defende que deve existir uma maior aproximação da escola com a vida e que a instituição escolar deve preocupar-se não apenas com os conteúdos escolares, mas com a busca da felicidade e das relações humanas. Em sua prática pedagógica, está constantemente inovando e atualizando-se, realizando cursos e publicando trabalhos, demonstrando gostar da relação com seus alunos. É também, atuante no sindicato dos professores, nas assembleias e movimentos docentes em relação às políticas salariais e de valorização profissional, crendo ser sua atuação nesse sentido um exemplo de ética e comprometimento para os alunos.

### **5.3 Clarice**

Nascida na cidade de Pelotas/RS, 38 anos, atua como professora há 15 anos. Atualmente, é docente de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, ambas situadas em Pelotas/RS. Leciona no 4º ano do ensino fundamental e é responsável pelo Laboratório de Informática da Escola Municipal.

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (2006), pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2009) e está cursando o Curso *Lato Sensu* em Mídias na Educação - Polo Santana da Boa Vista.

É de uma família de professores, frequentou escolas desde muito pequena, acreditando que, devido a estas influências, escolheu ser professora. Clarice, durante a entrevista, mostrou-se muito angustiada em relação à realidade social de seus alunos. Acredita que a situação familiar e econômica dos discentes interfere no cotidiano escolar, relatando que gostaria que houvesse maior participação e interesse da família para com as crianças. Sente-se solitária e sem apoio e mostra-se, em muitos momentos, confusa acerca de como lidar com os alunos frente às suas necessidades e dificuldades. Demonstra sensação de culpa e responsabilidade para com alunos em situação de risco ou abandono familiar.

Entrevistadora: O que te fez tornar-se professora?

Eu sempre digo que foi pela história da minha família. Eu sou sobrinha de professora, sou filha de professora né, a história da minha família toda vem em cima né as minhas primas são professoras, minhas tias todas são formadas em magistério né e, em ter contato com minha mãe. (Entrevista narrativa “Como me tornei professor?”).

#### 5.4 Maria

Estando há 23 anos no magistério, formada em Pedagogia, em 2016 aposenta-se. Durante todo esse tempo, trabalhou em escolas públicas. Quando fez concurso público, trabalhava 20 horas em duas instituições diferentes; logo em seguida, passou para a escola Palco com 40 horas semanais. Maria também possui experiência como coordenadora pedagógica, mas como prefere trabalhar com crianças em seu processo de alfabetização, por isso abandonou a função de coordenadora. Na escola Palco, atua no turno da manhã na sala de apoio e à tarde com uma turma de 1º ano. Maria é uma professora tímida: quando em público, fala pouco em reuniões pedagógicas, mas em sua sala de aula transforma-se. É carinhosa e acredita na parceria entre a escola e a família. Uma vez ao ano, leva sua turma para tomar um café em sua casa; no Natal, leva-os novamente, dando presentes para cada um, inclusive com a presença de um “Papai Noel”. Constantemente, propõe atividades diferentes e demonstra prazer e muita facilidade na relação com as crianças, acreditando que é através dessa relação positiva e do carinho que se dá o ensino de forma mais eficaz.

Do começo! Bem na verdade eu não queria ser professora. Eu queria ser nutricionista, mas a minha mãe não deixou eu fazer o curso de Nutrição, só que assim ó desde a infância lá, eu tinha muita admiração pela minha professora de primeira série né, que era(...) sabe aquela pessoa que sentava no fundo da classe? Aquela pessoa bem lá do fundão, era uma das pessoas mais pobres, que estudava lá no Cassiano, aquela história assim de “ninguém me dá bola”. Só que era bem ao contrário, o filho dela sentava bem do meu lado, brincava, debochava comigo e ela me pegava, me colocava no colo, me tratava assim, como eu pretendo tratar meus alunos sempre né, então eu me sentia super acolhida, tá então isso era uma coisa super positiva só que eu não queria ser professora. Não a minha mãe me inscreveu no Assis Brasil, eu fiz magistério, fiz o estágio meio que contrariada, só que

aí fui me achando aos pouquinhos e hoje to aqui, até agora (risos) dessa forma é que eu me tornei professora na verdade. (Entrevista narrativa sobre “Como me tornei professor?”).

A seguir, passarei a apresentar as análises realizadas e as compreensões construídas acerca do papel da escola pública na compreensão das entrevistadas.



## 6 COMPREENSÕES DOCENTES ACERCA DA ESCOLA E EDUCAÇÃO: sobre a esperança equilibrada

É fácil trocar as palavras,  
Difícil é interpretar os silêncios!  
É fácil caminhar lado a lado,  
Difícil é saber como se encontrar!  
É fácil beijar o rosto,  
Difícil é chegar ao coração!  
É fácil apertar as mãos,  
Difícil é reter o calor!  
É fácil sentir o amor,  
Difícil é conter sua torrente!  
Como é por dentro outra pessoa?  
Quem é que o saberá sonhar?  
A alma de outrem é outro universo  
Com que não há comunicação  
possível,  
Com que não há verdadeiro  
entendimento.  
Nada sabemos da alma  
Senão da nossa;  
As dos outros são olhares,  
São gestos, são palavras,  
Com a suposição  
De qualquer semelhança no  
fundo.  
**Fernando Pessoa**

Após a realização da entrevista narrativa e encontros focais, o *corpus* foi analisado, dando origem a diversas unidades temáticas que, posteriormente, juntaram-se em subcategorias e, por fim, originaram as categorias finais deste estudo. A guisa de exemplos, inicialmente encontrou-se subcategorias como: contemporaneidade, percepção de um novo aluno, papel do professor, papel da escola, papel do aluno, família, políticas públicas, gestão escolar, solidão por parte docente, formação docente, entre outras. Com o desenvolvimento das análises, foi possível o agrupamento de todas estas subcategorias em três categorias finais, apresentadas a seguir. A escolha da metodologia de análise da ATD deu-se pelo fato de ela propiciar condições da construção do “novo emergente”, que é um texto criado com o auxílio de referenciais teóricos a partir do *corpus* de pesquisa. Esse novo emergente é o texto do escritor, sua produção em busca de novos movimentos, novas interpretações. É a mistura entre as narrativas docentes, autores convidados e a escritora-pesquisadora, procurando dialogar com o tema abordado, não procurando respostas, mas movimentos.

## 6.1 O tempo dentro e fora da escola: o que é educação?

Ao discutirem acerca de como entendem a escola e o papel docente, as professoras parecem perceber uma espécie de novo tempo. Relatam existir outra infância, diferente da forma como a vivenciaram, além de novas noções e práticas de constituição familiar e de produção de conhecimento e aprendizagem.

Para elas, há uma nova família, um “outro aluno”, e a escola está descolada dessas realidades. Entendem que o discente está à frente do professor em relação à informação. O professor deveria ser um mediador entre o conhecimento sistematizado e as informações obtidas pelo aluno. “(I)<sup>39</sup>: *Uma coisa que eu penso assim, nós (ah), eu, a escola está no século passado, eles tão muito a frente.*”

(E): Mas eu acho que a gente está no momento que tem tudo pra isso, essa coisa das mídias né, da tecnologia, elas nos dizem isso o tempo inteiro. Que a gente tem que aprender, porque os alunos, eles tão lá na nossa frente nesse sentido, e a gente de certa forma, tá na frente deles no sentido de ter o acesso ao conhecimento. Eles têm o acesso à informação, mas não ao conhecimento, são coisas diferentes.

Pensar a escola hoje e as formas de entendê-la e, conseqüentemente, de fazê-la, implica pensar a escola de ontem. Tal exercício é de suma importância; um mergulho histórico para perceber os motivos pelos quais essa instituição foi criada e como a encontramos hoje. Esse trabalho buscou apresentar estas relações entre o passado da educação e das pedagogias e o presente da escola. Vou, a partir daqui, desenvolver as relações e percepções do tempo com a escola.

O conceito de educação de Brandão (1981) remete a uma época em que educar era papel de todos: anteriormente, das tribos, mais tarde, das vilas e comunidades. Para o autor, ninguém escapa da educação. Ela invade a vida, nas brincadeiras, na família, na escola, na igreja e em todo o lugar em que existam seres vivos. A educação existe em cada povo que educa os seus, de acordo com sua cultura e objetivos. Os índios educavam e ensinavam a caçar e a sobreviver

---

<sup>39</sup> Usarei para facilitação de escrita: E – equilibrista, C – Clarice, M – Maria.

na floresta. Existe também a educação imposta, carregada de ideologias e de saberes sistematizados.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras de trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos [...] (BRANDÃO, 1981, p. 10).

A educação inicialmente era da e para a vida, passada de uma geração a outra pela própria comunidade. Mais tarde, surgiram as escolas e universidades, com o intuito de ensinar os saberes da profissão, da igreja, da moral, da razão e da fábrica. Muitas foram as pedagogias que defendiam os valores, de acordo com cada época. Com a Modernidade, acontece a passagem de uma educação religiosa, sustentada por explicações fundamentadas na culpa e na salvação divina, para uma educação científica, sustentada por explicações fundamentadas na razão do homem. As promessas feitas pela Modernidade eram de busca e alcance da felicidade, do homem cidadão pleno e livre através de uma educação desenvolvida com base no conhecimento e no desenvolvimento da racionalidade. Tais promessas foram postas por terra com o fracasso da Modernidade, surgindo o pós-estruturalismo.

Se antes tudo tinha seu espaço e uma resposta definida a priori, a educação, que deveria se dar no âmbito da aldeia, da igreja, da escola e do exército, com a crise, parece perder-se, escapar, gerando um paradoxo entre o lugar e um não lugar. O que cabia à comunidade, aos pais, ao professor, visto como mestre, agora está em todo o lugar. Esta percepção de variadas maneiras de aprender e ensinar, de conhecer e também de perceber as mudanças do tempo relacionado com a educação, é contemplado nas falas docentes.

Elas percebem uma escola distante do aluno, que nega tanto os valores, as práticas e a realidade deste, assim como nega os avanços contemporâneos. Apesar disso, as professoras relatam que procuram se colocar no lugar do discente, tentando dar significado ao conteúdo ensinado, apesar de nem sempre saber como fazê-lo. Um dos fatores que contribui para isso, segundo elas, é a compartimentalização da formação docente e do próprio funcionamento escolar. A

professora, em suas percepções, não consegue trabalhar coletivamente e de forma interdisciplinar e a escola e a cultura escolar parecem contribuir significativamente para a efetivação deste quadro. Há um evidente paradoxo aqui: nas falas, percebe-se que estes separam a escola de suas práticas. Se acreditam que a escola nega o aluno, então isso não significaria que o docente faz isso?

(E): Pra mim essa é a grande questão. Acho que a gente tá muito longe do mundo, a escola. Enquanto a gente não fizer essa relação, porque, por exemplo, eu fiquei espantada com o que a gente produziu de conhecimento, em função da copa do mundo. Tudo o que eu quis eu trabalhei com os alunos, a partir da copa, tudo. E aí né, a gente podia, eles quando, quando comecei na primeira aula, a partir do que eles sabiam e tal, tavam escutando e a opinião deles, eles vieram com aquele discursinho pronto, que as pessoas têm falado aí. Da educação, que não tem educação, e como é que não investem em saúde pra investir na copa, aquelas coisas todas né. E aí até a última aula, que foi sexta-feira da semana passada, foi um absurdo o crescimento deles em relação a tudo o que a gente discutiu. De cada país, da história da copa, especificamente dos jogos, da seleção, do conhecimento da educação física mesmo né, de esquema tático, enfim. Bom, é pegar o que tá acontecendo aí fora e aproximar com as coisas que a gente tem que trabalhar né, não adianta eu trabalhar descolado da realidade.

*“(C): É difícil né, essa coisa de aproximar o mundo pra dentro da escola, a própria questão do uso das tecnologias né, dentro da sala de aula. É difícil pra eles trabalhar com isso, até porque não estão acostumados”.*

*“(E): É que a nossa formação é a de gaveta né. Português, Matemática, e a gente, continua reproduzindo isso, embora eles tenham tudo junto na internet, a gente não consegue fazer isso na escola, acho que isso é um complicador.”*

Dentro de outra perspectiva, em relação ao tempo, o professor vê discrepâncias entre os valores atuais e os do passado. As professoras entrevistadas relatam que percebem uma banalização de conflitos e situações cotidianas, não concordando com a maneira como as famílias lidam com isso. Elas percebem a família mais distante das crianças e sem autoridade perante os filhos. Por sua vez, os alunos estão mais questionadores, sendo a autoridade docente e a familiar constantemente desafiadas e questionadas por eles.

(E): É a professora trabalhar as profissões e o menino dizer: - “Eu quero ser bandido”. Sem pudor nenhum, sem achar que está sendo desrespeitoso. O que é que é isso querer ser bandido? Pra ele é tudo muito normal, as coisas estão muito banalizadas né, não se garante mais o respeito.

(M): Tá aí puxando assim o antigamente, tá faltando valores hoje em dia, cadê a família? O que é a família? Tá complicada a coisa, aí tu quer cobrar da família, mas no fundo ela nem existe, a mãe tá pra lá, o pai pro outro lado, o namorado chegou, o irmão que não é irmão... tá tudo muito confuso.

As professoras relatam enxergar que a escola culpabiliza o aluno e a família, acreditando que deveria ser papel da instituição ajudá-lo no entendimento das várias formas de constituição familiar e na interpretação deste novo tempo.

(E): Tá, mas, só um pouquinho né, tudo bem, eles não têm essa família que a gente teve, mas ele tem a família que é a vó que cuida, ou ele tem a família que são as duas mães, ou sabe-se lá que família é a dele? Mas vamos ajudar ele a entender esse contexto, pra que a gente possa conversar.

(E): Bom, tive uma reunião pedagógica trágica pra mim mês passado, nunca se faz reunião na escola é um problema. Reunião pedagógica né! E aí estávamos discutindo o problema de uma turma, e aí os professores começaram a bombardear os alunos. Bom aí eu fiquei sem falar gurias, eu fiquei louca, tava assim doente. Eu fui doente, estava numa crise de asma, mas saí mais doente ainda. No outro dia eu fui pra médica. Eu não acreditava nas coisas assim né, a coisa de culpabilizar o aluno. Bom, mas será que a gente não tem parte nenhuma nisso? Será que é só ele? A coisa de “ah não tem família”.

Todos esses fatores colaboram para a constituição de outra percepção de escola e de outros modos de produção do conhecimento. As dúvidas em relação à constituição familiar, ao papel desempenhado pela família, aos valores morais, tão marcados na fala destas professoras e, a necessidade percebida pelas docentes de ensinar de outra maneira, parece desacomodar estas professoras. Evidencia-se desconforto, angústia e reflexão, em suas falas, ao se deparar com a sensação de “outro” tempo vivido e distante da escola.

(E): Volto a dizer, por causa do que a gente discutia no outro encontro, por causa da família né, porque hoje as famílias tão desse jeito. Eles não têm mais tempo pros filhos né, os pais não têm tempo pros filhos, é uma correria, se veem pouco, as crianças estão mais na rua do que dentro de casa. Então acho que é muito por aí, o pouco tempo que se tem, fica às vezes um no computador, o outro dorme cedo, outro fica vendo televisão, não tem mais aquela coisa de sentarem junto, de terem um diálogo, de ficarem em família né.

(E): [...] hoje em dia olha o que acontece nas plataformas em Rio Grande, eles passam meses pedindo pedreiro, soldador, porque não tem mais mão de obra. A gente não tem mais pessoas que vão trabalhar na construção civil, mecânico. [...] É um outro tipo de conhecimento que não tem na academia, não tem na escola, e aí?

Entre diversas formas de produção do conhecimento e a aprendizagem, está a escola, que segundo as integrantes do grupo focal, não se apropria adequadamente tanto das modificações no mundo da escola como das modificações que ocorrem na vida. Parece existir resistência tanto por parte da comunidade escolar quanto do professor.

(E): [...] daí eu digo: “Mas gurias pensem”. Elas tavam falando que eles não sabem escrever, interpretar, e é uma bagunça, que não param, quinhentos que não param e uns poucos que param. Eu digo: “vamos nos colocar um pouquinho no lugar deles, se eles não sabem ler e interpretar, tudo aquilo que a gente tá falando, pra eles não faz sentido algum”. [...] Pra gente construir conhecimento com eles, a gente tem que se aproximar do mundo que eles vivem, porque daí a gente começa a estabelecer algumas relações.

(C): Tu não consegue tentar conciliar uma coisa com a outra, ou quando tu consegue né, tem muitos pais, aqueles que são mais presentes, começam a reclamar. Ano passado, comecei a trabalhar com textos de português e tentava encaixar alguma coisa de matemática, só que daí usava um caderno só né. “Ah professora mas como é que ele vai estudar pra Português, Matemática e estudos sociais”? “Mas gente tá tudo junto!” Também não faziam quase prova. [...] Sabe a cobrança também vem muito dos pais, então tentar, começa a mexer muito né, a gente recebe muita crítica.

A resistência do professor demonstra que, se de um lado, a escola clama pela participação familiar, de outro a afasta quando existem cobranças. A cultura escolar e a cultura do trabalho docente parecem não dialogar tão bem com as barreiras existentes nos processos de modificação nas práticas pedagógicas. Parece, portanto, que a percepção do “novo tempo”, “novo aluno”, “novas formas de conhecer e aprender”, chocam-se com as dúvidas, anseios e possibilidades do fazer e ser docente atual.

Quanto às percepções de novos alunos e tempo, Sibília (2012) auxilia:

Ao observá-la sob o prisma historiográfico, essa instituição ganha os contornos de uma tecnologia: podemos pensá-la como um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo. E não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando incompatível com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria então uma maquinaria antiquada (SIBÍLIA, 2012, p. 13).

Segundo a autora, a educação formal constitui um dos braços da Modernidade: educar os cidadãos, garantir igualdade através de aprendizagens

úteis e práticas são promessas dessa época. E para Sibília, um dos possíveis motivos da perda da “eficácia” da escola, percepção presente em sua obra e nas falas docentes aqui trazidas, é a passagem de uma sociedade disciplinar para a de controle<sup>40</sup>, retração estatal em favor do mercado, modificações nas formas de consumo e produção e de outras maneiras de relacionar-se e comunicar-se.

Voltando algumas linhas neste trabalho, encontram-se no capítulo 2 estudos que se somam à discussão. Prata (2005) questiona-se sobre que tipo de subjetividades a escola contemporânea produz, um local repleto de culpabilização generalizada, em que os cercados do poder foram modificados, imbricada nas transformações sociais e dúvidas quanto ao seu papel. Costa; Momo (2009) também nos falam de ambivalências presentes na escola. Segundo as autoras, o mercado está invadindo os muros escolares, transformando a instituição em um veículo para estímulos ao consumo e relações mercadológicas.

As transformações no e do tempo e as formas de percebê-las são variáveis basilares para se entender a sociedade contemporânea e as formas de ser e estar nela. Se a escola justificava-se por dar conta de conhecimentos letrados, preparação para um amanhã promissor, educar moralmente futuros cidadãos, hoje se justifica para quê? Tais questões são observadas nas falas docentes aqui trazidas e em autores convidados a adentrar no texto presente. É importante frisar a relação escola/educação. Na Modernidade, a instituição responsabilizada por educar foi a escola. A família, na esfera privada, a escola, na esfera pública: portanto, neste momento, a questão “escola para quê?” mistura-se à de “educação para quê?”.

Existe na contemporaneidade a passagem, segundo Sibília (2012), de subjetividades centradas, escondidas e profundamente analisadas por psicólogos e psiquiatras às subjetividades expostas “*que fariam surgir um tipo de eu mais epidérmico e dúctil, capaz de se exhibir na superfície da pele e das telas, edificando sua subjetividade nessa exposição interativa*” (SIBÍLIA, 2012, p. 50). Ou ainda, quanto às percepções de outra infância, surgiria outro tipo de aluno. “*O ponto crucial do problema parece residir, justamente, nessa incongruência entre o*

---

<sup>40</sup> Para Deleuze (1990), ocorreu a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle. Se antes o corpo era disciplinável, agora é estimulado, controlado, um controle apoiado nas relações de mercado, do consumo e excesso de produção. Seria o que Foucault já havia feito de certa maneira, através da explicação de Biopoder. O poder sobre o corpo coletivo, sobre a vida. Seria o “fazer viver e deixar morrer” ao invés de “deixar viver e fazer morrer” (FOUCAULT, 2007).

*que as crianças e os jovens contemporâneos são e o que as instituições educativas esperam delas” (SIBÍLIA, 2012, p. 78).*

Educar para quê, em um mundo de incertezas, líquido<sup>41</sup>, em que as promessas de futuro e um fim bom talvez não convençam mais nossos jovens e adolescentes? As dúvidas das integrantes do grupo focal, quanto ao que fazer e como fazer na área da educação, percepções de “outra” infância e subjetividades, da distância entre escola e mundo, e da existência de outras formas de produzir e consumir conhecimentos são pontos fortes nessa categoria. O que parece ocorrer é que todos esses fatores geram desconforto e confusão, acarretando culpabilização docente. As transformações do tempo põem em xeque os rumos tomados pela escola e, conseqüentemente, pela educação.

A seguir, apresento a segunda categoria, que trata de questões acerca da administração interna escolar e a do Estado.

## **6.2 Sistema escolar e de gestão: educação em tempos de Império**

Segundo as professoras, acabam existindo diferenças entre o papel de dois tipos de instituição de ensino. A escola privada procura ensinar numa perspectiva mercadológica e de busca constante de resultados; a pública tenta salvar, educar numa perspectiva assistencialista, sob forças de leis, políticas públicas, estrutura socioeconômica e familiar. Elas relatam a percepção de que o professor pensa depender dele, os fracassos e avanços da escola pública, pelo fato de sentir-se sozinho, sem apoio da gestão escolar, enquanto no ensino privado, há uma gestão próxima, e que neste, os docentes não se sentem responsáveis pelo aluno; estão lá para ensiná-los e não educá-los. Também, por acreditarem que devem salvar o aluno carente.

(E): Eu acho que (pausa), não assim deixa eu tentar explicar. Em conteúdo, em conhecimento eu acho que não existe diferença. Mas penso que assim ó, na escola particular eles fazem essa inversão. “Eu não tô aqui pra educar o filho do fulano, eu tô aqui pra ensinar ele”. Então eles trabalham, na minha opinião claro que de fora né, muito mais com conteúdo do que trabalhar com a educação das crianças, penso eu né, acho que essa é a

---

<sup>41</sup> Modernidade Líquida. Zygmunt Bauman (2001).

diferença. Os professores da escola pública são os mesmos que os da escola privada, então eu não consigo entender.

(E): *Então não vem me dizer que é muito melhor a escola privada né pra mim não é, eu tenho quase certeza, não posso afirmar. Só depende da gente, depende muito da gente na escola pública.*

A perspectiva da estrutura privada e pública, segundo os docentes, também é diferenciada. Enquanto na primeira, buscam-se números, aprovações e resultados para o vestibular, na segunda, há uma sensação de responsabilização pela vida intra e extraescolar do aluno.

(E): É eu acho extremamente errado, mas as pessoas dizem assim: “Ah tu vai trabalhar no comércio, esse vai fazer sei lá o que”. Hoje até acho que já exista essa perspectiva de que os alunos da escola pública, até em função das políticas públicas né, de que eles têm facilidade de acesso. Já se fala nos alunos irem pras universidades né, de terem uma boa nota no ENEM enfim, isso tá mudando. Mas lá é imediato, sem contar que são as criaturas que querem medicina, odonto, direito, que precisam estar no topo.

(C): Eu acho assim ó, na realidade que o aluno da escola pública consiga passar na medicina, odonto, quem vai manter ele? Na questão de livros e tudo o mais, passa o dia estudando, como é que ele vai se sustentar se a família é pobre? Às vezes eu penso nisso, que chance tem de concorrer com um aluno que o pai paga tudo, ele tem chance de só estudar se ele quiser. O pai tá lá pra bancar tudo e a maioria desses cursos são durante o dia.

As respostas afirmam que o sistema condiciona as diferenças entre instituições privadas e públicas, o que remete às teorias de influência neoliberal, não só na economia, mas também na educação. No capítulo *Do aluno ao cliente, da lei à negociação*, Sibília (2012) relata o que, em sua concepção, seria o novo estatuto escolar: a escola como empresa. As escolas deixaram de produzir subjetividades disciplináveis e passam a produzir subjetividades consumistas. A instituição que anteriormente formava cidadãos, hoje, atende a clientes. Nesta perspectiva, a educação pode ser entendida como uma mercadoria consumível exposta no mercado.

Assim como a carteira de identidade é um emblema do modo pelo qual a sociedade disciplinar individualiza e massifica os cidadãos, o cartão de crédito ou o celular podem simbolizar as novas tendências nesse campo. Ao se instaurar a possibilidade de uma diferenciação dos demais através de uma personalização ou customização das aparências, as liberdades individuais se

ampliam, mas ao mesmo tempo são completamente perpassadas pelo capital (SIBÍLIA, 2012, p. 95).

De acordo com os relatos, as professoras percebem diferenciações entre um tipo de instituição e outro. A perspectiva docente é assistencialista e salvacionista de um lado e de outro, mercadológica. Moralista e humanista para uns, enquanto competitiva e de resultados, para outros. Neste ponto, as contribuições de Bourdieu (1998) quanto ao capital cultural<sup>42</sup> determinar, pelo menos em grande parte, os rumos e sucessos do alunado, são bastante relevantes. Neste ponto, concorda-se com o fato de o conceito de capital cultural determinar alguns dos incontáveis caminhos presentes na escola, ou melhor, o capital cultural favorecer os escolhidos, agora, devido às relações mercadológicas de produção e consumo. O conceito de capital cultural encontra-se aqui com uma nova roupagem, ou ainda, travestido, uma expressão que significa vestir-se de maneira a parecer com seu oposto, um conceito ainda atual, após mais de 40 anos de sua formulação. Existem novas roupagens para a educação e o mundo, outros estados físicos – do sólido ao líquido, em um conceito de capital cultural transformado ou travestido, que será um pouco mais desenvolvido logo adiante.

Mas uma coisa me parece cada vez mais clara é que o mundo está se tornando dividido: entre aqueles que são e aqueles que não são, entre aqueles que têm acesso e aqueles que não têm acesso – a bens, recursos, serviços e mesmo comida. Não se trata de pensar dicotomicamente, mas tão somente de constatar um dicotomia, [...] uma grande e progressiva divisão do mundo entre aqueles- uma pequena minoria- que vão viver de um jeito e os outros- a grande maioria- que vão viver de outro jeito. Para aqueles que vão viver de um jeito, talvez a escola ainda seja (e continue sendo) muito interessante ainda [...] (VEIGA-NETO, 2007, p. 108)

Sibília (2012) cita e comenta o trecho acima, dizendo-nos que a pequena minoria que viverá de um jeito, seria os que podem pagar a iniciativa privada com todas as suas inovações mercadológicas e tecnológicas trazidas para dentro das escolas. E que essas últimas são versões extremamente caras e adaptadas às visões contemporâneas. Já a grande maioria, que viverá de outro jeito, são os

---

<sup>42</sup> Para Bourdieu (1998), o capital cultural, constitui o elemento da herança cultural familiar que tem impacto no sucesso escolar. Segundo o autor, as classes privilegiadas acabam determinando a cultura e o que vai ser ensinado na escola. Os destituídos desse capital privilegiado, não conseguem lograr sucesso como poderiam.

jovens deixados mais ou menos à margem e que não têm acesso a tais instituições.

Segundo os autores, as escolas para essa minoria, ainda podem funcionar no modelo Moderno e disciplinar, pois, segundo a lógica neoliberal, os frequentadores dessas instituições podem alcançar *rankings* e escores de pontuações competitivas. Para estes, a escola disciplinar ainda funciona no sentido de garantir o espaço dos privilegiados. Novamente, percorrendo algumas linhas acima, encontramos na ATD estudos que acrescentam à reflexão. Passos; Gomes (2012) realizaram estudo acerca das relações das classes sociais com a escola. Segundo os autores, o sucesso escolar depende das condições de que os alunos, dentro de determinadas classes sociais, dispõem. Para alguns, ir à escola significa meio de acumular riquezas; para outros, obtenção simples de um diploma; já os destituídos de bens materiais e culturais, esperam desta o que ela não pode dar.

Trata-se de uma perspectiva neoliberal de competitividade, de desempenho individual, de forjar subjetividades meritocráticas, sendo que o “mérito” está com aqueles que têm acesso, competem de maneira superior, privilegiados pelo capital cultural. Não se trata aqui de afirmar que as escolas públicas devem adequar-se às perspectivas mercadológicas, transformando-se e igualando-se ao sistema privado, ainda que já existam inúmeros esforços para que isto ocorra<sup>43</sup>, mas trata-se de fomentar uma discussão importante acerca de que, embora não exista o desejo de transformar a escola pública em empresa, também é preciso pensar sobre que educação pública deseja-se, na necessidade e no compromisso, de todo o cidadão, de busca pela igualdade social.

Imbricados no “sistema” estão nível socioeconômico, políticas públicas, gestão estatal e escolar, relação universidade/escola, entre outros. Nas subcategorias encontradas ao longo da ATD, todos esses itens foram contemplados. Quanto às políticas públicas, embora as docentes entendam que, sob determinado aspecto, elas contribuam com a escola, já que forcem o professorado e equipe diretiva a agirem de acordo com determinadas normas e

---

<sup>43</sup> Existem muitas propostas e tentativas, não só de privatização do ensino público, mas grandes transformações quanto à gestão escolar e os modos de funcionamento da escola. Para mais ver: (1) BALL, S.; MAINARDES, J. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2011. (2) A Reforma Educacional em Nova York – Possibilidades para o Brasil. Disponível em: [http://ww2.itaau.com.br/itausocial2/pdf/reforma\\_educacional\\_ny.pdf](http://ww2.itaau.com.br/itausocial2/pdf/reforma_educacional_ny.pdf) Acesso em: 13/12/2014.

revejam suas práticas, as professoras relatam que tais políticas não são bem aceitas: as veem como políticas implantadas verticalmente e de maneira a remediar enganos anteriores. Elas frequentemente são mal interpretadas e implantadas rapidamente, causando confusão e insegurança. As entrevistadas acreditam que depende do professor remediar tais falhas para o bem do aluno, pois, embora as políticas públicas não sejam escolha da comunidade escolar, servem como uma espécie de formação continuada.

(C): Será que isso não é uma forma de tapar o furo que eles deixaram? Por que que eles não deram essa formação antes de começar essa aprovação continuada sem rodar? Por que não fizeram isso antes? Será que eles não tão tentando tapar um furo deles que agora as turmas tão no 3º ano, cheias de crianças que não conseguem? Eu acho que a formação tinha que ter sido antes de começar, é válido, mas, acho que tinha que ter sido antes e não começar primeiro, pra depois dar a formação. As professoras não tinham ideia do que fazer, sei lá, ou não estavam preparadas (Fala sobre o PNAIC).

(E): A consequência tem sido melhorar pela formação continuada, porque para o governo, ele quer número, ele quer aumentar o IDEB, ele quer ganhar dinheiro, pois quanto mais número mais dinheiro. Só que a gente, é o que digo o professor né, tem que fazer do limão uma limonada.

(M): O pacto<sup>44</sup> na verdade é obrigado, se tá na sala de aula e tá atuando com esses, tu tem que fazer pra te atualizar. Tem gente que não aceita e não faz, mas no momento que tu aceitou, e vai e tá participando, tu passa um sábado por mês fazendo o curso, tem trabalhos a distância e coisa e tal e a gente ganha uma bolsa de 200 reais. Então não chega assim a ser uma coisa horrível, é uma miséria, mas, tu tá recebendo pra tá te atualizando, fazendo um curso que de repente tu ia pagar pra fazer, eu acho válido. Se não com coisas muito novas, mas, pelo menos pra solidificar, dar certeza nas coisas que eu faço, que eu não tô fazendo errado. E nas queixas assim que eu escuto da maioria, digo angústias né dentro do PACTO, de gurias bem mais novas, são as mesmas que as minhas, então eu não tô perdendo a validade ainda, ainda tô fazendo acontecer, por isso eu não vou desistir.

Se anteriormente o Estado era a única entidade responsável pelo funcionamento social, agora talvez seja o mercado. O Estado cedeu espaço, com isso, a lei adquiriu outras maneiras de controle. Ela apresenta-se de acordo com Sibília (2012), igual para todos, sustentando a ideia de responsabilidade individual, de impessoalidade e da necessidade de constante negociação. Todos têm acesso e são controlados. O controle está na legislação, assim como as

---

<sup>44</sup> A professora refere-se ao PNAIC como pacto.

políticas que garantem o acesso de todos. Mas as garantias atingem cegamente qualquer lado, asseguram de um extremo, responsabilizam de outro.

A obrigatoriedade do ensino dada pelas recentes modificações na nova LDB, da educação infantil ao ensino médio, as políticas públicas, principalmente do ensino de 9 anos - mantendo o aluno mais tempo na escola -, a criação de cotas e garantias de acesso a todos na universidade e as promessas de implementação gradativa de programas de educação em tempo integral (também constando na LDB) são apenas alguns exemplos de como as legislações buscam garantir direitos. Não se trata aqui de criticar a obrigatoriedade do ensino médio e as facilitações de acesso à universidade para todos, mas de constatar que, se de um lado há garantias, de outro há responsabilização e também novas formas de dizer o que é educação e como fazê-la.

O poder circula, já dizia Foucault, o estado retraiu de certo modo, mas, funciona em favor do mercado, lançando suas mãos através da implantação de políticas que garantem e obrigam a permanência por mais tempo na escola. É um modo de ainda tentar fazer da escola o principal veículo de educação. Resta saber, qual educação? Resta saber, de que maneira a escola pública apresenta-se neste cenário?

Mas há que se ter cuidado com estas afirmativas, os objetivos da educação apresentam-se com outra roupagem, não mais somente da disciplina, mas também do controle. Não mais para alguns, mas para todos, não somente na centralidade do estado, mas na simbiose mercado/consumo/estado. Educação de tempo integral, maior tempo na escola para alguns, permanência de maior tempo em instituições de ensino do que com a família. Isto ocorre devido às modificações no mundo do trabalho, que engloba maior mão de obra feminina, fazendo com que cada vez mais as crianças necessitem passar um maior tempo na escola. E aqui entra outra questão: “qual o papel da escola na sociedade contemporânea?” A partir do momento que existem leis que obrigam tal permanência, o fato de quem irá educar e como exige atenção.

Anteriormente, a educação, como já foi dito, era, na esfera privada, de responsabilidade familiar; na esfera pública, de responsabilidade da escola. Atualmente, a educação encontra-se em meio a um paradoxo: ao mesmo tempo, em que há a busca por maior permanência em instituições educacionais, diminuindo o convívio familiar, há inúmeras formas de aprender e ensinar,

tornando a escola, para a maioria dos estudantes, um lugar não grato. Os jovens aprendem pela internet, com apenas um clique, entre tantas outras formas. Está aqui o embate: transformações no tempo demonstrando que existem possibilidades mil de ensinar e aprender, surgimento de novas subjetividades, descompasso da escola com a vida e o tempo, legislações de obrigatoriedade da permanência na escola cada vez maiores e o aluno, juntamente ao docente, procurando caminhos.

Paro momentaneamente aqui, para discorrer acerca de um conceito que considero importante para o trabalho e volto em seguida para continuar o que foi iniciado. Ficam duas perguntas para mais adiante discutirmos: Em tempos de Império e políticas de maior permanência na escola, qual o papel da escola pública? E qual a atualidade do conceito de capital cultural em tempos de Império?

Trago aqui o conceito de Império dado por Hardt e Negri (2001). Para os autores, há uma nova forma de garantias. No Império há paz, há garantia de justiça para todos, é a universalidade do ético e do jurídico. O Império age para conduzir guerras justas<sup>45</sup>, uma dinâmica ética e política que está dentro de um conceito jurídico. Esse conceito abrange, segundo os autores, a construção de uma nova ordem, que envolve a todos num espaço ilimitado, e a noção de *direito*, “*que abrange todo o tempo de seu fundamento moral*” (HARDT; NEGRI, 2001, p. 29).

O novo paradigma é ao mesmo tempo sistema e hierarquia, construção civilizada de normas e produção de legitimidade de grande alcance, espalhada sobre o espaço mundial. [...] Alguns chamam esta situação de “governo sem governo” para indicar a lógica estrutural, às vezes imperceptível mas sempre e cada vez mais efetiva, que move todos os atores dentro da ordem global (HARDT; NEGRI, 2001, p. 31).

O Império não é formado na força, mas numa espécie de autorização dada, através da “necessidade” de resolver conflitos. “*A primeira obrigação do Império, portanto, é ampliar o domínio dos consensos que dão apoio a seu próprio poder*”. (HARDT; NEGRI, 2001, p. 33). Para os autores, a ética, a moralidade e a justiça adquirem novas dimensões. Também os autores dividem o Império em três momentos: o primeiro, em que todos são bem-vindos, é o momento de inclusão,

---

<sup>45</sup> “O conceito tradicional de guerra justa envolve a banalização da guerra e a celebração da luta como instrumento ético” (HARDT; NEGRI, 2001, p. 30)

demonstrando-se cego às diferenças. O segundo momento festeja as diferenças, afirmando-as. *“Em geral, o Império não cria diferenças. Recebe o que existe e trabalha o que recebe”* (HARDT; NEGRI, 2001, p. 219). No terceiro movimento, ele administra. Então o Império recebe a todos, ratifica as diferenças, ordenando-as e administrando-as [...] *“num efetivo aparelho de comando”* (HARDT; NEGRI, 2001, p. 220).

As fronteiras foram alargadas: o que existia como certo, conquistado ou as delimitações de fronteiras, hoje não há mais. Cada instituição tinha seu mando e local tomado como certo e sabido. Ao mestre caberia educar, elucidar consciências. A aprendizagem era dada pelo erudito, pelos livros e na escola. A família educava seus pequeninos para, mais tarde, enviá-los à escola como auxílio. Esse era o retrato da época Moderna. Na contemporaneidade, há outros movimentos, menos sólidos, mais líquidos, menos visíveis, mais espalhados. Noções de família, aprendizagem, educação, infância, fronteiras e instituições misturam-se sem garantias, modificam-se adquirindo outras roupagens, outras subjetividades. O estado retraiu a disciplina também – de certa forma -, há controle e mercado “no jogo”. Não um vencendo o outro ou determinando o desaparecimento do outro, mas avançando e recuando, exercendo o poder e resistindo a ele, como todo jogo de forças, se ainda continuarmos com Foucault.

A forma de governo contemporâneo é o de Império, através das políticas públicas afirmativas, garantindo o acesso a todos, lidando com e aceitando as diferenças, organizando-as e administrando-as. Sem fronteiras ou preconceitos, o Império é aceito e chamado a agir, caracterizado como ético, de direito e de força policial, expressão utilizada por Hardt ; Negri (2001). O controle dá-se através de leis que determinam a entrada na escola<sup>46</sup>, futuramente em tempo integral, de crianças com quatro anos de idade na educação infantil até os 17 no ensino

---

<sup>46</sup> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

médio. Políticas públicas que dizem o que e como deve ser ensinado<sup>47</sup> garantem a inclusão de portadores das mais diversas necessidades especiais no ensino regular. São políticas que organizam pareceres específicos acerca do que deve ser trabalhado com o aluno que permanecer no turno integral<sup>48</sup>. Políticas que inclusive orientam as escolas e coordenadores a entrarem em contato com o conselho tutelar, quando o aluno possui determinado número de faltas<sup>49</sup>.

Aqui, se retorna à relação de capital cultural, podendo associá-lo ao conceito de Império. Enquanto os que podem pagar obtêm acesso a propostas adequadas ao mercado competitivo e logram maior êxito em exames como o ENEM, por exemplo, ou frequentam cursos extraclasse, os quais enriquecem as experiências escolares, ou ainda, obtêm da escola uma educação voltada aos moldes competitivos e empreendedores, cabe questionar qual é o papel da escola pública. Também, se a perspectiva docente, segundo o grupo focal, assistencialista e de cuidado moralizador, não poderá colaborar para a manutenção de valorização deste capital?

Pensar o conceito “capital cultural” em uma nova ordem mundial, ou seja, em um “Novo Império” (NEGRI, 2003), no qual os Estados-nação não são mais soberanos, porque perderam sua centralidade, coloca a indagação acerca do alcance e limite do conceito na explicação das desigualdades escolares. Assim, qual a relação do capital cultural e os novos desafios os impostos ao conceito tais como: efeito escola, sala de aula, estabelecimento de ensino e efeito dos professores sobre as desigualdades escolares, língua culta e cânone ocidental, para citar apenas alguns deles (CUNHA, 2007, p. 517).

Cunha (2007) desenvolveu um artigo com o intuito de buscar a gênese do conceito de capital cultural em Bourdieu (1998). Em suas considerações finais, questiona se é possível pensar a atualidade desse conceito em tempos de Império. Aqui trago a ideia de que a valorização do capital cultural é um dos efeitos colaterais do Império educacional. O acesso à educação, aos programas

---

<sup>47</sup> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 1996.

<sup>48</sup> Série Mais Educação: educação integral. Texto referência para o debate nacional. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf) Acesso em 11/12/2014.

<sup>49</sup> PNAIC.

de escola e universidade para todos garantem possibilidades de igualdade, mas, por outro lado, ainda mantêm as diferenciações de classes sociais.

No entanto, apesar dessas transformações rapidamente comentadas, convém notar que não são poucas as exigências atuais com respeito ao desempenho individual, que já não se supõe que deva se aproximar da normalidade, mas ir além, buscando sobressair-se e ultrapassar os outros em todos os campos.(SIBÍLIA, 2012, p. 102).

Para a autora supracitada, esse é um efeito colateral, quando o ideal não é mais baseado na disciplina e sim nos resultados individuais que cada um pode pagar, ou manter, segundo suas condições e, os que não podem, são fracassados.

Nessa estrutura complexa que integra a escola, está também a gestão escolar, igualmente integrante de um sistema que determina e é determinado por forças advindas de várias direções. As docentes relatam não existir comprometimento e coerência na gestão da escola, em sua percepção. Em muitas instituições, as reuniões pedagógicas não ocorrem, não há planejamento coletivo e diálogo entre a comunidade escolar. Há uma imagem de serviço público ineficaz devido à falta de comprometimento e trabalho em equipe. Essa falta de comprometimento não é somente por parte da direção: também, segundo as entrevistadas, é responsabilidade de muitos colegas professores, que acabam desmotivando-se ou resistindo às mudanças.

(E): As pessoas não assumem seus papéis, pra mim é isso bem simples assim. Eu falei isso em reunião, pra minha equipe diretiva, eu disse: “gurias, quando vocês montaram a chapa e se candidataram, vocês acharam que eram capazes de fazer isso, então façam”.

(E): Um dia eu fui falar com a minha coordenadora pedagógica e ela assim: “ah, mas que tanto tu fala em pedagógico, o que é esse pedagógico”? Gurias, (risos), eu disse pra ela: “só um pouquinho, tu é coordenadora pedagógica e não sabe o que é pedagógico”? Então encerrou a conversa por aqui, nunca mais fui nela, pelo amor de Deus né!

*(E): Eu acho que enquanto a gente não tiver uma gestão melhor, as pessoas assumirem esse papel, mudar um pouco essa concepção de serviço público né, a gente não vai avançar.*

A professora relata ser uma apaixonada por sua sala de aula, mas não pelo sistema de ensino e reclama não ter apoio da equipe diretiva para implementar

suas ideias. Acredita faltar gerenciamento, trabalho em equipe, linha única de raciocínio e coerência. Sente-se “solta” dentro da escola e pensa que, se de um lado, os docentes em geral reclamam das políticas públicas e do poder Estatal, de outro, não cumprem com suas obrigações profissionais.

Há aqui, um evidente desconforto e conflito entre, as questões gerenciais da escola pública, implementadas pelo Estado e as percepções docentes e dos demais integrantes da escola, quanto a tais fatores. As políticas públicas, ao mesmo tempo em que descentralizam as responsabilidades através de, por exemplo, a gestão escolar democrática, de outro, define currículos, avaliações, entre outros. É uma forma neoliberal e mercadológica de gerir a escola. Questões como gerencialismo, regulação, parceria entre público-privado, participação democrática e autoridade partilhada, permeiam também o fazer docente<sup>50</sup>. A comunidade escolar parece não lidar tão bem, ou ainda, desconhece as formas de trabalhar com a gestão democrática.

Somando-se à sensação de trabalho isolado e estanque dentro da escola, a professora entende que a universidade está distante do cotidiano escolar, relata não existir uma formação adequada e que dialogue com a escola. Além disso, acredita existir formação insuficiente para o trato com alunos especiais e sente que a universidade não compreende a realidade do professor, em sala de aula.

*(C): Não era aquela realidade solta, esse era um dos motivos que nós incomodávamos dentro da faculdade, porque nós trazíamos nossa realidade e os professores vinham com outra realidade.*

O que parece é um somatório de contingências que permeiam o fazer docente: a gestão escolar e Estatal, políticas públicas afirmativas, sensação de falta de planejamento e estrutura organizacional/ pedagógica e distância entre escola e universidade, sem contar ainda as influências neoliberais e mercadológicas dentro da escola. São as transformações sociais e mundiais que influenciam as formas de ver a escola e fazer a educação; são elas que confundem e atordoam os profissionais da educação, gerando conflitos e

---

<sup>50</sup> Para mais ver: LEITE, M. C. L.; HYPOLITO, Á. M.; DALL'IGNA, M. A.; MARCOLLA, V. **Gestão escolar democrática**: uma construção contextualizada em escolas municipais de Pelotas. In: XXIII Simpósio 9 Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. Cadernos Anpae. Porto Alegre: UFRGS, v. 4. p. 01-20, 2007.

sofrimento. São as perspectivas docentes influenciando os possíveis potenciais dos alunos.

Todos os impasses presentes nas falas são resultado das modificações no mundo e do tempo, do movimento o qual a escola está enfrentando e de uma série de fatores que permeiam as engrenagens da estrutura complexa que é a área educacional. Há mais um cuidado importante a tomar, o de se atentar às falas docentes, relativas ao fato de o sistema de gestão público não funcionar tão bem. O discurso utilizado pelo mercado e suas propostas de reformas vêm reforçando estas afirmativas: se o aparelho público não funciona, o mesmo não se pode dizer do privado. São mensagens dadas pelo mercado de que as instituições privadas logram mais sucesso. São perspectivas também mercadológicas que ditam muitas regras educacionais. Há que se ter muito cuidado com o que é gerado com tais discursos e perspectivas.

Apresenta-se a seguir a terceira categoria, contemplando as compreensões docentes acerca dos papéis da escola e da educação.

### **6.3 O que é ser professor e o papel da escola: práticas possíveis**

Ser professor é ser amigo, ético, apaixonado pela profissão, crer no aluno e ser um conselheiro. Todas essas características surgem nos relatos das entrevistadas, entendendo ser papel do professor resgatar o aluno, salvá-lo, deixando marcas através do exemplo. Devido às novas percepções de tempo e sociedade, outras concepções de família, de políticas públicas, a vida cotidiana do aluno está cada vez mais dentro das paredes escolares. À escola cabe lidar com isso e com uma educação cidadã, moral, da educação de um ser integral, não por escolha, mas por necessidade.

(E): Eu acredito que cada vez mais deva ter o trato com a parte humana. Eu disse isso pra ti lá na primeira entrevista né, eu acho que hoje em dia, não sei se é infelizmente ou não, a gente tem que trabalhar muito mais com isso, volto a repetir, do que com conteúdos. Se a gente não trabalhar com isso a gente não vai conseguir passar nada de conteúdo, eu tenho visto um pouco assim né. E olha que eu trabalho com educação física, que é uma arma que eu tenho pra negociar, os alunos gostam né. Se não for por esse lado de relação humana, eu tenho pensado que eles já se fecham entendeu?

(E): Isso eu discuto muito nas reuniões pedagógicas, quando tem né, porque eu não acho que isso é um problema. Pelo contrário, acho ótimo poder me aproximar do aluno, ele me enxergar como amiga, parceira, como uma pessoa que ele pode contar quando precisar. A questão é que é muito mais isso, a maior parte do tempo a gente passa nisso. Acho que o problema é esse, a gente tinha que ensinar a parte do conteúdo muito mais que educá-los, só isso que eu acho que tá mal, se a gente conseguisse inverter, aí seria tudo certo, (risos).

É papel do professor trabalhar com afetividade, mantendo relações interpessoais e questões morais sobrepondo-se aos conteúdos. O que deveria ser papel da escola, na concepção destas docentes, é educar e não apenas ensinar. O que acaba ocorrendo é que a escola não dá conta disso. Existe uma diferenciação entre ensinar e educar nas falas das entrevistadas: ser educador é educar para a vida, ser professor é apenas ensinar conteúdos para provas.

As professoras afirmam que o educador, diferente daquele que somente ensina, educa pelo exemplo. Além disso, é ético e comprometido. A educação é feita pelo seu exemplo, pelo que acredita e pela maneira como age no seu cotidiano. Equilibrista, Maria e Clarice demonstram sentir culpa por nem sempre conseguirem dosar o que chamam de trabalho afetivo e os conteúdos como gostariam, por não ouvirem mais os discentes e pelo fato de não conseguirem colaborar tanto como gostariam com suas vidas.

(E): No início do ano aconteceu um fato muito assim né. Uma colega tava num açougue e entraram 3 assaltantes pra assaltar o açougue e ela tava de costas. E eles anunciaram o assalto, estavam armados e disseram “ninguém se mexe”. Ela disse: “eu conheço essa voz”, e se virou. Quando ela se virou, um deles disse: “professora tu compra aqui? Tu gosta daqui?” “Vamo embora é a minha professora!” Gurias vocês têm ideia o que é isso? Eles deixaram de assaltar porque a professora estava ali comprando, isso é tudo entendeu?

*(C): Ela conseguiu pelo menos com a presença dela. (E): olha o que ela fez de positivo na vida desse cara! (C): alguma coisa ficou.*

Pelo fato de a escola ser o local em que o aluno passa a maior parte de sua existência, cabe a esta cumprir com outras atribuições além dos conteúdos<sup>51</sup>, embora na visão docente, isso nem sempre seja possível. A vida privada do discente cada vez mais interfere na sala de aula, não que tal fato não ocorresse

---

<sup>51</sup> Cabe ressaltar que quando falo de conteúdo refiro-me aos conteúdos acadêmicos, teóricos, atribuídos à escola.

anteriormente, mas a diversidade e uma matriz menos homogênea de valores e comportamentos caem na escola, causando um desconforto por parte dos professores, que de um lado sentem-se obrigados e responsáveis por dar conta de tais demandas, mas de outro, lutam, resistem, pelo fato de recearem interferir na vida familiar e justificarem que essa não deveria ser uma atribuição sua. Novamente um paradoxo em suas falas: reconhecem a escola como local para educar ao mesmo tempo em que afirmam que deveriam apenas ensinar.

Para os entrevistados, a escola é responsável pelos fracassos e sucessos sociais. *“E aí a escola é um ponto chave né, tu tá lidando com a vida das pessoas, formação de cidadão, caráter e aí é isso que a gente tá vendo o reflexo na nossa sociedade”*. (E).

(E): Então a professora tem que educar pra depois conseguir ensinar alguma coisa né, mas acho que a gente não tem mais escapatória, a escola hoje é pra tudo, a gente diz que é mãe, psicóloga, babá, um pouco de tudo né. Eu acho que a gente não foge mais disso, é cada vez pior.

Os professores relatam que o aluno espera ter uma vida melhor com a escola e que cabe a esta instituição auxiliar na valorização da família, ajudando os alunos a serem bons e honestos.

(E): Assumir que a escola tem esse papel social sim, de trabalhar com as famílias, de educar os alunos, enfim né. E que atrelado a isso, tem a questão do conhecimento, de aprender história, matemática, enfim né. E que eles sejam pessoas melhores, que eles queiram, que eles almejem alguma coisa, não no sentido de querer uma faculdade, mas que eles queiram viver, progredir, avançar, ajudar os pais, o que seja né.

As respondentes pensam que a escola deveria ser aproveitada para outras questões. Uma delas é a felicidade e a outra a qualidade, independente do que o aluno queira para seu futuro. Visões de uma escola fechada para a vida e que vise sempre o amanhã e não o hoje surge fortemente nos relatos.

(E): É penso muito nisso, é uma das coisas que eu discuto, por que tenho que preparar ele pro ENEM? E se ele não quiser fazer? Quiser ficar com o pai e a mãe dele? Fazer outras coisas? Ele pode optar né? É que é o valor que a gente tem, “ah se tu quer ser alguma coisa tem que fazer faculdade, estudar”. Será? Não sei o meu irmão é padeiro e ele é muito feliz. Ele tinha pavor de estudar, minha mãe incomodava ele, todas as oportunidades que eu tive ele teve e ele não quis. É um excelente profissional e ama

o que faz. Eu acho muito bem obrigado, fico feliz com ele (risos). Mas a gente não pensa assim né?

No tecido do cotidiano escolar, surge também a solidão. Aparece nos relatos uma percepção de abandono, de trabalho solitário e nem sempre feliz. Se a felicidade existe na escola está em alguns momentos com os alunos, ou colegas, isoladamente da instituição como um todo. As professoras pensam que se houvesse mais reuniões pedagógicas, ou momentos de reflexão e planejamento conjunto, sentir-se-iam mais respaldadas.

(C): Daí tu vai levar o problema pra elas e elas “ah não é comigo é com fulana”. Ficam empurrando e ninguém consegue me ajudar. Eu nunca me neguei a ter o Bruno (aluno que causa bastante problemas disciplinares em aula) em sala de aula, só quero ajuda.

*(E): O mínimo de suporte né.*

*(C): alguém tem que me ajudar, se não, eu vou pirar.*

Quando refletem a respeito da prática docente, questionam-se sobre as possibilidades e necessidades de o professor ser um aprendiz. Ao mesmo tempo, demonstram que não conseguem lidar tão bem com isso. Creem que, para muitos colegas, assumir que o docente é um aprendiz, nesse novo tempo, em relação ao aluno, é assumir certo tipo de fracasso. Refletem igualmente que deveriam existir mais atividades diferenciadas para a motivação do aluno, que existe resistência do discente a estas atividades, mas que esta oposição é ainda maior por parte do professor. Na escola, relatam haver um docente que resiste às mudanças, devido a uma cultura escolar de estagnação. As respondentes dizem que os docentes têm dificuldades em aprender com os alunos e que, em geral, acham-se os donos do conhecimento.

(E): Acho que a escola se dá conta sim, tenho certeza, mas ainda não está trabalhando com isso. Isso é que falta, porque o aluno sabe fazer. Vocês já devem ter visto essa discussão, ela vai e vem, a de que daqui a pouco não vai mais precisar de professor.

*(C): Sabe e não quer saber, não quer assumir.*

(E): É porque se assumir mais isso é dizer: “a gente fracassou mesmo”. A gente têm que dar o braço a torcer e trazer isso pra dentro da escola, e os alunos vão ensinar os professores, mas eu não vejo problema nenhum nisso.

Veem-se imagens de professoras que construíram sua prática pedagógica e escolheram sua profissão baseadas em exemplos maternos. Relatam que suas

escolhas pela profissão advêm da exigência de suas mães ou exemplo das mesmas. Em relação à forma como trabalham, declaram serem motivadas, entre outras coisas, por lembranças de infância, memórias de afeto e cuidado. Portanto, ser professor, na concepção das docentes participantes deste estudo, é cuidar, amar, acarinhar e fazer crescer. Observa-se visões históricas e de gênero, acerca do que é ser professor.

As professoras relatam que a escola ainda é o caminho e que para dar certo é preciso que os docentes, em geral, trabalhem em conjunto. Elas afirmam que a escola, diferentemente da universidade, é o local de formação do caráter e de poder contribuir para isso, e que, para elas, isto é ser professor.

(E): Mas assim, eu ainda acho que a escola é o caminho, é eu acredito gurias, eu sou uma apaixonada pela educação e pretendo ser por muitos anos. Eu acho que a gente tem tudo pra dar certo, só a gente trabalhar melhor, todo mundo junto.

Dentre as imagens do que é ser professor, aparece nos relatos a questão da autoridade docente. As docentes acreditam que, devido a diversos fatores, o professor desvalorizou-se, não acreditando mais no papel que tem de exercer. Elas relatam, ainda, que o docente tem medo de exercer sua autoridade, sentindo-se reféns das situações de violência e desrespeito nas escolas. Sendo assim, demonstram estar tratando de uma questão de autoridade e não de autoritarismo.

(E): Então eu acho que a gente, enquanto professor, por falta de tudo o que a gente sabe né, não vamos ficar aqui chorando, mas, na questão da estrutura, salário, a gente também se desvalorizou muito. A gente não acredita me parece, no papel que têm que exercer. O professor parece que tem medo de ser autoridade em sala de aula.

As professoras sentem-se responsáveis pela vida e sobrevivência do aluno, acreditam que se tornou papel do professor trabalhar com as relações humanas mais do que conteúdos, a fim de que o aluno abra-se para a escola. Elas narram que sentem necessidade de tentar atingir todos os discentes, embora nem sempre isso seja possível, demonstrando em suas falas que diferenciam o educador como aquele que se preocupa e educa para a vida.

Quanto as suas atribuições, as professoras não culpabilizam os colegas, mas sim, todo um sistema, embora, acreditem que se poderia fazer muito mais e que falta comprometimento. É preciso trabalhar com o que emerge na sala de

aula, dizem as docentes: ser professor é aproveitar os momentos, é trabalhar com a família, é negociar, é lidar com a afetividade, é ser responsável pelo aluno, quando outras instituições falham.

*(E): Agora, a gente dizer que bom é tudo culpa dele, ele fica num fogo cruzado. Porque sem família, sem a escola, tá sozinho, tentando sobreviver. Bem complicado mesmo.*

*(M): Aí volta lá no início, é responsabilidade nossa também!*

(E): Exatamente, então eu acho que é momento da gente aproveitar a sala de aula por mais que muitas vezes a gente mesmo entre em conflito. Bom mas aí eu vou deixar o conteúdo de lado, pra que que eu tô aqui mesmo?

(M): Não, depois que eu ingressei mesmo, que eu acabei fazendo o concurso e aí que eu já acabei tava gostando do que eu fazia, tava vendo assim ó, realmente dá é o que eu quero, agora eu vou com tudo. Só que sempre tem como tu diz, situações que te deixam desanimada. Quando eu fiz o estágio, eu tinha dois alunos que era o Vitor e o Assumpção, sempre tem aqueles que marcam né, ah seria o momento assim de decidir, agora eu vou continuar ou vou desistir mesmo. Eles eram, eles moravam lá no fim da 15, lá embaixo, quando alagava, o Assumpção esse trazia os amiguinhos de barco pra escola porque alagava a casa deles e ele passava na porta da casa dos amiguinhos e trazia pra aula. E o Vitor era um menino negro e morava no Navegantes e os dois super amigos, chegava no colégio e tinha que ser uma mão pra cada um, as mesinhas coladas na minha, era uma de cada um, até um dia que eu fui fazer uma provinha com eles, tinha que fazer uma avaliação no final do estágio, e eu tirei as mesas, separei. Bastou, o Assumpção aceitou mas o Vitor mastigou uma gilete, e aí eu não sabia se eu tirava a gilete da boca da criança, se eu fugia dali, e o que eu ia fazer? Ali foi a primeira vez que eu pensei e agora é isso o que eu quero? Só que tanto foi, que ele acabou botando a gilete fora, e eu achei assim, não se deu pra ir, se vou vencendo, se tem um jeitinho de chegar, vamo mais um pouquinho, e aí foi indo e tá até hoje aí, acho que é mais ou menos essa história.

Como subterfúgios para “pescar” o aluno, surgem nos relatos estratégias como “falar a língua” do discente, brincar, desafiar e motivar. As professoras afirmam que acreditam que existe um jeito de chegar até ele e que o importante é conseguir fazer este chegar onde se quer e que, se houver interesse deles, os alunos irão buscar e aprender.

(M): Outro dia, não um aluno meu, eu estava no apoio e uma criança foi tirada da sala de aula do 4º ano, porque ele tava ouvindo música no fone de ouvido e não tava copiando os problemas do quadro. Bom daí eles tiraram ele da aula e como eu

tava no apoio e não tinha aluno “fica contigo” ta. Aí ele entrou e eu digo “po o que que aconteceu cara?” “Ah eu não tava nem incomodando tava só ouvindo música” e eu digo “ não, tava incomodando porque era pra prestar atenção na aula e tu tava ouvindo música” “mas eu sei fazer, ia copiar e fazer depois” “ta então tira o fone e deixa eu escutar, se não for funk com música de palavrão ou alguma coisa, tu deixa baixinho e a gente vai trabalhando assim.” Foi um acordo, ele ficou feliz, eu escutei música junto, e a coisa aconteceu ele fez os problemas que tinha que ter feito. Acho que tudo, se tu tiver um jeitinho de chegar, até que seja pra dizer não, chegar com jeito, ganha. Agora se chegar e desafiar na forma da opressão dizer assim: “eu quero assim porque quem manda aqui, sou eu” deu, é guerra pura.

Por outro lado, as docentes relatam que sentem dificuldades em trazer novas propostas, que sentem resistência dos alunos que não estão acostumados e dos colegas que, quando acomodados, opõem-se ao novo. Percebem grande dificuldade dos professores em realizar trabalhos ao ar livre, por exemplo, principalmente os de área<sup>52</sup>. Acreditam ser necessária uma modificação na cultura escolar, de planejamento e de desacomodação. Relatam também que, em sua percepção, existem muitos profissionais que não gostam da sala de aula e não querem trabalhar com alunos, preferindo ficar em cargos diretivos ou burocráticos.

(C): Eu vejo os professores muito desmotivados né, eles mesmos não se valorizam. É aquela coisa “ah o fulano não sei o que”. O que é que nós vamos fazer? Principalmente professores de área, eu não vejo a pergunta: “o que é que nós vamos fazer”?

(E): É, mas, a gente volta pra coisa do planejamento, da cultura, porque eu digo: “a unidocência no estado tem folga? Não né, são cinco dias na semana, faz pelo menos um dia, meia tarde na rua. Vai ser cansativo mas tu vai fazer um planejamento. “Pessoal, a professora quer fazer uma coisa diferente, a gente sai um pouco e tal, vamo planejar junto”. Vamos começar devagarinho, sai meia hora, depois uma, sei lá. A própria questão da recreação, eu discuto muito com meus colegas.

(C): É que dá trabalho né, te cansa. Se pensar assim, tenho um 4º ano que quase não sai pra rua, pro pátio, porque nós do estado temos a unidocência, a recreação nós que damos. Então tu dá uma bola, uma corda, o material que tiver, se tiver na escola, e eles que se virem né. Daí quando tu sai com uma proposta, talvez eles não estejam nem acostumados né. Tem um que vai lá e bate, incomoda. Eles não estão acostumados a fazer brincadeiras, então cansa mesmo.

---

<sup>52</sup> Os professores da área são aqueles que trabalham a partir do quinto ano, não possuindo apenas uma turma, mas várias, por vezes, trabalham em mais de duas escolas. Também, lidam com alunos maiores, assim, segundo as docentes, não priorizam o lúdico e o corpo em suas aulas.

Até aqui se observa um enorme paradoxo na concepção docente acerca do papel do professor. Se de um lado esperam que a família eduque e a escola arque com o conhecimento, sentem-se culpados e responsáveis de forma que acabem por entender que, devido a diversos fatores sociais, econômicos e políticos, é papel docente dar conta do aluno em todos seus âmbitos de maneira a salvá-lo, orientá-lo. (Talvez higienizá-lo?). E isso, para elas, é uma atribuição das escolas públicas, especificamente as de periferia que trabalham, em suas percepções, com crianças carentes.

Igualmente, declaram haver bastante resistência docente acerca de práticas pedagógicas que subvertam a cultura de alunos sentados e passivos. Alguns buscam qualificação, novas tendências; outros, nem tanto. A dúvida de como utilizar estratégias que mobilizem o alunado, e quais seriam elas, são uma constante dentro da escola. Desmotivação, cansaço, desvalorização, solidão, culpa, chocam-se com esperança, paixão, afeto, negociação e força. Tudo permeado por uma sensação de “novo tempo”.

Muito já foi dito a respeito da escola estar em processo de modificação e afirmação em nosso tempo. A partir daqui, tecerei alguns comentários que tratam das maneiras como as professoras equilibram-se diariamente na corda bamba. Baseadas em uma esperança equilibrista, caem, levantam-se, machucam-se, mas tornam a levantar-se no show da vida docente. Este texto trata de um olhar que vem de dentro, de uma docente que passou nove anos nos corredores de uma escola pública. Um olhar esperançoso igualmente, também à procura de equilíbrios, entendendo a estabilidade não como resposta ou busca de verdades, mas como um exercício de aprendizagens sobre a maneira de lidar com quedas e recomeços.

Os estudos de Alves (2000) e Certeau (1998) são bem-vindos neste momento, para atentar às ações dos “praticantes”, aos estudos do fazer docente no cotidiano escolar.

A visão docente a respeito do papel da escola e do professor talvez seja ainda Moderna: os ideais de moralização, higienização e culpa pelos fracassos educacionais são, sem dúvida, heranças Modernas. Heranças históricas. Mas a grande riqueza dos relatos não está na análise a respeito do porquê isso ocorre, ou ainda na distância entre universidade/escola, ou até mesmo, nas resistências discentes em sala ou nos descompassos evidentes entre a escola e o aluno –

isso daria outra dissertação – mas no exercício de três professoras comprometidas com a educação. Com inúmeras falhas e inúmeras possibilidades também.

Muito se fala sobre escola, de fora da escola, de longe da escola, muitas vezes a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece dentro da escola a cada dia, quando os profissionais que nela atuam, os alunos e alunas e seus pais, e a comunidade onde ela está inserida estão cotidianamente interagindo (ALVES, 2000, p. 7).

E relação aos estudos do cotidiano, Certeau (1998) afirma que este se inventa com mil maneiras de caça não autorizada. Para ele, a análise das representações e comportamento deve ser feita a partir do que o “consumidor” faz com elas. Conceitos como “usos”, “praticantes” e “cotidiano” ajudam a entender o que se faz na escola. O cotidiano é aquilo que se tem a cada dia, é aquilo que prende a partir do interior, é uma história feita no caminhar, são as artes de fazer, as táticas dos praticantes e os usos dos consumidores que fazem o cotidiano. Certeau defende que “o homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que o autor chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um. Em sua teoria, acredita que os praticantes subvertem silenciosamente os emaranhados do poder, fogem às regras e lugares impostos para eles em um movimento de resistência, tomando como praticantes aqueles que vivem as práticas e táticas cotidianas.

Nesta categoria, mergulhar no cotidiano escolar, nas falas trazidas e compreensões acerca da escola e educação implica num exercício de observação e respeito às maneiras de fazer o chão da escola a cada dia.

Isso significa que compreender concretamente essas múltiplas e diversas realidades que são nossas escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras reais, nos coloca diante de um desafio de mergulhar nesses cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das regras gerais da organização social e curricular, outras marcas da vida cotidiana, dos casos e situações que constituem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas pedagógicas (OLIVEIRA, 2008, p. 52).

Para as professoras Equilibrista, Maria e Clarice, educar é dar a mão ao aluno e caminhar com ele. É acariciá-lo e, ao mesmo tempo que acarinham, “ralham” quando necessário. Demonstram ser uma mistura entre o preceptor de Emílio, que longe da escola educou-o e criou-o, e a imagem idealizada de mães, oferecendo colo ao filho, ensinando-o carinhosamente. Uma mistura entre Kant, em busca da razão através da moralização, e Emílio, e Freire, com seus ideais de educação libertadora e emancipatória também. Como “mães”, questionam-se acerca do “bem” e do “mal” que possam estar fazendo a eles. Uma visão materna e feminina de educação e escola – aprenderam assim –, uma visão ética e política – são comprometidas com o que fazem –, uma visão de educação para a vida e cidadã – suas heranças históricas -, uma visão muitas vezes também equivocada e confusa acerca de seu papel. São professoras e humanas igualmente, não possuem todas as respostas, erram com seus alunos, em suas práticas escolares. Tecem uma colcha de retalhos, tipo Patchwork, quadrado por quadrado, rica em detalhes, com fitas e coloridos. Os detalhes ficam por conta dos erros e acertos, das possibilidades e impossibilidades, dos fracassos, das quedas e do movimento de volta ao palco.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS: sobre velhas e novas possibilidades

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

**Fernando Pessoa**

Para tecer os comentários finais, farei um percurso até o início do texto, do problema de pesquisa aos objetivos, estado do conhecimento, modos de ver a escola e fazer educação, metodologia e análises, com o intuito de rever os passos dados, procurando construir meu argumento final.

Muitas das memórias de vida, quando se vai contá-las ou, até mesmo pensar sobre as mesmas, vêm das experiências escolares. É lá, na escola, que se conquistam os primeiros amigos, aprende-se a dividir, conviver com pessoas diferentes dos familiares. Lá também se aprendem os conhecimentos sistematizados: a contar nos dedos, ler, escrever, qual a capital do país, quem é o presidente, quem descobriu o Brasil, qual data “fulano” nasceu ou morreu. Aprende-se a fugir da escola, amando-a e odiando-a. Aprende-se a ficar quieto, em silêncio e a fazer “bagunça”. Brincadeiras de esconde-esconde, amarelinha, bola de gude, jogos desportivos, vêm à memória. Cadernos, lápis, borracha, cheirinho da merenda, também. Fila, castigos, felicidade e seu oposto, recreio, sirene, corredores, classes e cadeiras. Está-se lá desde a mais tenra idade, para aprender a ser “alguém na vida”.

Essa preocupação sempre tive, a de como fazer meu aluno ser alguém na vida. E a dúvida se isso realmente era meu papel também. A partir de então, e de meu caminhar docente, pensei em problematizar: Qual a compreensão de escola pública por parte do professor? Queria saber como os professores viam tal questão e, em um sonho Moderno e ao mesmo tempo romântico e ingênuo, encontrar respostas. Parto para os objetivos: compreender a percepção dos professores sobre o papel da escola pública na sociedade contemporânea, e mais especificamente, identificar a compreensão de escola presente na fala dos

professores; analisar de que maneira estas compreensões articulam-se com a compreensão de educação presente na narrativa destes professores; compreender o que os professores entendem ser seu papel diante da escola e da sociedade contemporânea.

De acordo com as análises realizadas, a compreensão de escola pública das professoras sujeitos deste estudo é de uma escola que deva dar conta das desigualdades sociais, escola que não somente ensine, mas eduque. A escola deve ensinar os conhecimentos sistematizados, educar para a cidadania, para as relações sociais, para a vida fora dela. Ensinar, segundo estas professoras, é lidar com as questões do conhecimento letrado, educar é relacionar tudo isso com o humano, em suas dimensões afetivas, morais e sociais. O papel do professor é *salvar* o aluno, educando-o e ensinando-o, em uma perspectiva assistencialista, no caso da escola pública, e tal perspectiva não é o ideal, mas o necessário, segundo as entrevistadas. O ideário de educador e não “ensinante” é o escolhido pelas respondentes. Sonho, esperança, porém, culpa e fracasso, permeiam as falas; solidão, percepção de falta de comprometimento de colegas e gestão, igualmente. O papel do professor é ainda auxiliar o aluno no entendimento desse novo modo de estar no mundo, mesmo que o próprio professor não entenda. O papel da escola é de associar o ensino à vida, ainda que, segundo elas, isso não ocorra.

Dúvidas em relação ao que ensinar e como educar rondam as mentes docentes. Questões referentes à autoridade em sala de aula, frente ao aluno, necessidade de empenho profissional, gestão comprometida, formação docente e indisciplina discente assombram e atordoam os professores.

As compreensões de escola e educação vêm exatamente ao encontro do que foi visto no estado do conhecimento. Comprovam a influência dos modos de ver a escola e fazer educação, apresentados no terceiro capítulo. De acordo com o estado do conhecimento, o espaço escolar exhibe possibilidades, realidades, expectativas e fracassos. A escola não atende todas as demandas recebidas. Na maioria das vezes, auxilia na manutenção das diferenças sociais. Paralelamente a tantos conflitos, existe também um processo de homogeneização, tanto via poder público como via planejamento pedagógico. Todas essas situações evidenciaram-se nas falas. Sobre o percurso histórico das formas de fazer pedagogia, as influências epistemológicas de reformas educacionais e das teorias são

elementos que estão totalmente enraizados no fazer docente. O que é educação e para que serve a escola têm raízes muito bem plantadas no tempo e ao longo dele. Discursos mercadológicos acerca do papel da escola e educação, assim como, políticas públicas indicando caminhos, estão presentes e “pedem” atenção.

Neste momento, a marca, talvez mais forte, presente nas narrativas é a dicotomia entre essas influências e a percepção de descompasso escolar em relação ao “novo” tempo e o “novo” aluno. O professorado, assim como os discentes, procuram caminhos, saídas, gerando encontros e desencontros. Felicidade e infelicidade. Quanto a ela, a felicidade, está lá também no “peito” do professor quando ele está ministrando aula, relacionando-se com seu aluno, mas foge, abandonando-o em outros momentos.

E no tecer da colcha de retalhos Patchwork, os quadradinhos coloridos, as fitas, linhas, vão sendo costurados, ou remendados, um a um, após o despertar do relógio indicando que o tempo passou, e passará, passará, passará. O tempo, ensinando e aprendendo, as professoras, ensinando e aprendendo, caindo e levantando-se, mas sempre costurando, tecendo a colcha de retalhos. A tecitura dá-se com amor, suor, lágrimas e sangue. Quando pronta, a colcha é exibida como cortina, para abrir o espetáculo escolar.

*“Azar! A esperança equilibrista sabe que o show de todo artista, tem que continuar”!*

**REFERÊNCIAS**

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n 23, p. 62-74, mai./jun./jul./ago. 2003.

\_\_\_\_\_. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, p. 77-96, 2007.

BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. (2) A Reforma Educacional em Nova York – Possibilidades para o Brasil. Disponível em: [http://ww2.itau.com.br/itausocial2/pdf/reforma\\_educacional\\_ny.pdf](http://ww2.itau.com.br/itausocial2/pdf/reforma_educacional_ny.pdf) Acesso em: 13/12/2014.

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROS, J. Tempo e Narrativa em Paul Ricoeur: Considerações sobre o Círculo Hermenêutico. **Fenix - Revista de História e Estudos Culturais**, v 9, p. 1-27, jan./fev./mar./abr., 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLIVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em agosto de 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília : 1996.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO. M. E. P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de educação**, v 25, p. 94-104, jan./fev./mar./abr, 2004.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano - artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CLANDININ, D.; CONNELLY, F. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COMENIUS, I. A. C. **Didática Magna**. 2001. Disponível em: [www.eBooksBrasil.org](http://www.eBooksBrasil.org). Acessado em: 20 de outubro de 2013.

COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, M. V.; E MOMO, A. Sobre a conveniência da escola. **Revista Brasileira de Educação**, v 14, n 42, p. 521-609, set./dez. 2009.

COTRIM, G. **História Global – Brasil e Geral**. São Paulo: Saraiva, 2005.

CUNHA, M. A. O conceito de “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007.

DALBOSCO, C. **Kant e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa quantitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

ENGELS, F. **A Origem da família, da propriedade Privada e do Estado: trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ESTEBAN, M. T. Escolas que somem, reflexões sobre a escola pública e educação popular. **Perspectiva**, Florianópolis, v 22, n. 01, p. 127-144, jan./jun.2004.

FABRIS, Eli Teresinha. A escola contemporânea: um espaço de convivência? In: **30ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2007, Caxambu/MG. *Anais do evento*. 17p. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3044--Int.pdf>

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 02 de Dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I. A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- HARDT, M.; NEGRI, N. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LEITE, M. C. L.; HYPOLITO, Á. M.; DALL'IGNA, M. A.; MARCOLLA, V. **Gestão escolar democrática: uma construção contextualizada em escolas municipais de Pelotas**. In: XXIII Simpósio 9 Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. Cadernos Anpae. Porto Alegre : UFRGS, v. 4. p. 01-20, 2007.
- LELIS, I. O trabalho docente nas escolas de massas: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n 29, p. 152-174, jan./abr. 2012.
- MORAES, R. E GALLIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceito, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**. Porto Alegre, v 5, n 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.
- NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira em Educação**, v 26, p. 133-144, mai./jun./jul./ag. 2004.
- NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- OLIVEIRA, I. B., ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. Coleção Vida e Pesquisa em Educação.
- OLIVEIRA, F. R. **Um outro mundo no mundo da escola: escolarização e vulnerabilidade social de jovens, filhos de catadores de um lixão na cidade do Rio de Janeiro**, 2011. Disponível em: [www .ufjf.br/juv entudeseidade/grupos-de-trabalho](http://www.ufjf.br/juv_entudeseidade/grupos-de-trabalho). Acessado em: 20 de outubro de 2013.
- PASSOS, G. O. ; GOMES, M. B. Nossas escolas não são as vossas: as definições de classe. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v 28, p. 347-366, jun. 2012.
- PRATA, M. R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, v 28, p. 108-115, jan./fev./mar./abr. 2005.
- PULLIAS, Earl; YOUNG James D. **A arte do magistério**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1972.
- RICOUER, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, J. H. **O programa Lugares de Aprender**: quando a escola sai da escola-análise, dimensões e limites. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SILVA, T. T. da. “**O projeto educacional moderno: identidade terminal?**”. Disponível:

[http://mundodeoz.files.wordpress.com/2009/12/aula\\_o\\_projeto\\_educacional\\_moderno\\_silva\\_t\\_t\\_o\\_projeto.pdf](http://mundodeoz.files.wordpress.com/2009/12/aula_o_projeto_educacional_moderno_silva_t_t_o_projeto.pdf) .Acesso em novembro de 2014.

SIBÍLIA, P. **Redes ou Paredes: A escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Pensar na escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, p. 97-118, 2007.

## Crédito das Imagens<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Por motivos estéticos, escolheu-se referenciar neste local, o crédito das imagens dos equilibristas, de abertura dos capítulos.  
[https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1366&bih=633&q=imagens+de+equilibristas+de+circo&oq=imagens+de+equilibristas+de+circo&gs\\_l=img.12...1345.11857.0.13118.33.21.0.12.12.0.287.2887.2-13.13.0.msedr...0...1ac.1.64.img..17.16.2902.ue6poiirGk](https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1366&bih=633&q=imagens+de+equilibristas+de+circo&oq=imagens+de+equilibristas+de+circo&gs_l=img.12...1345.11857.0.13118.33.21.0.12.12.0.287.2887.2-13.13.0.msedr...0...1ac.1.64.img..17.16.2902.ue6poiirGk) Acesso em: 14/11/2014.

**APÊNDICE A**  
**QUESTIONÁRIO PILOTO**

Mestrado profissional em Educação e Tecnologia

Mestranda: Débora Sinoti

Questionário (estudo piloto)

Este questionário tem como objetivo auxiliar na elaboração da metodologia de uma Dissertação de Mestrado, no âmbito de pós-graduação do IFSul. O objetivo da pesquisa é compreender a compreensão de escola pública, presente na prática do professor, a partir da narrativa. O nome dos respondentes não aparecerá em nenhuma hipótese na pesquisa, somente suas respostas.

Nome:

E-mail:

Formação Profissional:

Tempo de carreira:

Nome da escola que atua:

Pública ( )

Privada ( )

1. Para você, qual o papel da escola pública?

**APÊNDICE B****TERMO DE CONSENTIMENTO**

Convidamos a Sr<sup>a</sup> a participar da Pesquisa, **Compreensões docentes acerca de escola pública e de educação: sobre equilíbrios e equilibristas**, sob a responsabilidade do pesquisador Débora Sinoti, a partir do objetivo geral: Compreender a percepção de escola, a partir das narrativas dos professores. Objetivos específicos: Identificar a compreensão de escola presente na fala dos professores; Analisar de que maneira estas compreensões articulam-se com a compreensão de educação presente na narrativa destes professores; Compreender as compreensões dos professores acerca de seu próprio papel diante da escola e da sociedade.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas em profundidade que serão gravadas e transcritas para serem utilizadas como material de análise. Se, depois de consentir sua participação, a Sr<sup>a</sup>. desistir de continuar colaborando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. A Sr<sup>a</sup>. não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade só será divulgada com sua autorização, caso contrário, será guardada em sigilo.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso desistir quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador