

**LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL-UNIOLOGOS
PROGRAMA DE MESTRADO INTERNACIONAL
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

João Carlos Rodrigues Horta

**REFLEXÕES SOBRE O PRAGMATISMO NA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA
PÚBLICA: O hiato entre a teoria e a prática**

Miami, FL

2019

JOÃO CARLOS RODRIGUES HORTA

**REFLEXÕES SOBRE O PRAGMATISMO NA EXPERIÊNCIA
DA ESCOLA PÚBLICA: O hiato entre a teoria e a prática**

Dissertação de Mestrado em Educação
submetida à LOGOS UNIVERSITY
INTERNATIONAL, UNILOGOS sob orientação
do Professor Doutor Leonardo Bastos Ávila.

Miami, FL

2019

JOÃO CARLOS RODRIGUES HORTA

**REFLEXÕES SOBRE O PRAGMATISMO NA EXPERIÊNCIA
DA ESCOLA PÚBLICA: O hiato entre a teoria e a prática**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Mestrado Internacional em Ciências da Educação, da Logos University Internacional – Unilogos.

Área de Concentração: Educação

Data: 20 de março de 2019

Professor Orientador: Doutor Leonardo Bastos Ávila

BANCA EXAMINADORA

Prof.
Dr. Gabriel César Dias Lopes (Ph.D)

Prof.
Dr. George Reiff (Ph.D)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a todos aqueles que insistem em creditar uma validade em meus discursos, oportunizando-me expressar-me livremente em minhas convicções e ideais.

De forma especial, à minha esposa Cláudia Elisa, pela extrema sensibilidade e inteligência com que tem ilustrado nossa caminhada por essa existência.

À minha filha Flávia Elisa que diariamente me traz um sentido renovado para continuar na busca de novas realizações.

E, finalmente, a todos aqueles que enxergam na ciência uma saída sublimadora para as agruras da vida.

Mensagem de reflexão

“Tudo quanto penso, tudo quanto sou
É um deserto imenso
Onde nem eu estou”

Fernando Pessoa

REFLEXÕES SOBRE O PRAGMATISMO NA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PÚBLICA: O hiato entre a teoria e a prática

AUTOR: JOÃO CARLOS RODRIGUES HORTA

RESUMO

O Pragmatismo tem transitado pelo universo filosófico ao longo dos tempos, e influenciado, de uma forma geral, a todas as sociedades humanas. Teve seus alicerces atrelados aos clássicos gregos, consolidando-se na era moderna e se direcionando à educação, principalmente no que diz respeito à metodologia, já na contemporaneidade. A sua adoção, já de muito tem gerado intensa polêmica, principalmente nos meios intelectuais, que se referem a esse tipo de conhecimento como uma espécie de recurso manipulador, usado comumente por segmentos detentores do poder, com o intuito de atingir seus propósitos. Na contraposição do racionalismo que nos traz conhecimentos consagrados e eleitos como fidedigna representação dos anseios sociais, esse pragmatismo concorre atualmente como base para a formulação de ferramental sistematizador de iniciativas que procuram apropriar-se da condução de seus processos. Na educação, muita coisa tem sido proferida, principalmente nos últimos tempos; grandes avanços discursivos têm ocorrido, entretanto com pouca efetividade sistêmica, o que, invariavelmente, tem contribuído com o fracasso escolar. Existem experiências bem-sucedidas no cenário que compõe as escolas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; mesmo em meio a um cenário decadente e desarticulador, têm se destacado como alternativas a esse caótico quadro que assola toda a rede estadual. Evidentemente, tais iniciativas pouco podem diante de outros tantos elementos estruturais que corroboram definitivamente com esse fracasso; contudo, podemos afirmar que sem esse aporte sistêmico muito pouco se avançará, mesmo que venhamos a superar tais elementos. Emerge desses apontamentos outro diferencial que se caracteriza pelo fato de que esses ditos elementos degradadores são constantemente alardeados e discutidos em toda a sua complexidade, enquanto que a adoção de premissas pragmáticas, tem sido relevada a um plano inferior, pouco difundido, quando se trata dos rumos da educação em nosso estado.

Palavras-chave: Pragmatismo. Aporte sistêmico. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

REFLEXÕES SOBRE O PRAGMATISMO NA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PÚBLICA: O hiato entre a teoria e a prática

AUTOR: JOÃO CARLOS RODRIGUES HORTA

ABSTRACT

The Pragmatism has been dealt alongside the Philosophical Universe throughout the time, affecting most of the societies. Its foundation elements were related to Greek Classical Orders, being consolidated in the Modern Age, reaching out the Education Area, mainly in its methodological aspects. Its application has caused an intense discussion in the intellectual environment since there is a belief that such approach can bring a manipulative influence and benefits to powerful social clusters to reach out their purpose and goals. Being in the opposite way of the Rationalism which provides knowledge and icons as truly social desires, such Pragmatism acts out as a base of a tooling formulation system to appropriate its process management. It is possible to identify that a lot of information and issues have been introduced in the Education Area without effective systemic outcomes, causing its failure in many aspects. There are successful cases in Public Schools of the State of São Paulo, even though their main environment is chaotic and concerning. Such positive initiatives are not strong enough to overcome the main obstacles but their systematic approaches are still important actors in the development process. Another important point is that many negative elements are fully discussed and analyzed while pragmatic issues have not been given a necessary attention and importance when setting up the Educational Milestones of the State of São Paulo.

Key-words: Pragmatism. Systemic approach. Educational Department of the State of São Paulo.

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

| | |
|---|------------|
| Gráfico 1 – Evolução do Idesp da escola Comendador (2007 a 2012)..... | 98 |
| Gráfico 2 – Evolução do Idesp da escola Comendador (2013 a 2017)..... | 98 |
| Gráfico 3 – Evolução do Idesp da escola Comendador (2007 a 2017)..... | 99 |
| Quadro 1 – Dados do Idesp da escola Comendador Oliveira Gomes | 100 |
| Quadro 2 – Dados da média do Idesp das escolas da rede estadual de São Paulo | 100 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 CAPÍTULO I: O PRAGMATISMO COMO PRINCÍPIO | 14 |
| 3 CAPÍTULO II: O PRAGMATISMO E A EDUCAÇÃO | 27 |
| 4 CAPÍTULO III: O HIATO ENTRE TEORIA E PRÁTICA | 61 |
| 5 CAPÍTULO IV: UMA EXPERIÊNCIA PRAGMÁTICA EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO..... | 94 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 101 |
| REFERÊNCIAS..... | 104 |

1 INTRODUÇÃO

Os dias atuais nos remetem a um grau de preocupação acentuado quanto aos rumos que serão trilhados pela educação no âmbito nacional, tanto no que se refere às políticas públicas direcionadas a esse segmento como quanto ao rumo que será seguido pela aprendizagem de nossos alunos no que se refere a sua qualidade e seus inerentes impactos em nossa vida em sociedade.

Este trabalho, em sua ousadia, remete-nos a um aspecto indissociável da historicidade educacional e que nem sempre tem sido tratado de forma relevante. Trataremos da vocação metodológica adotada ao longo dos tempos e que influencia, como não podia deixar de ser, diretamente nos resultados dos nossos alunos e em seu desenvolvimento.

Enquanto os principais sistemas educacionais do mundo vislumbram uma não tão recente perspectiva metodológica, aquela centrada na aprendizagem e não na “ensinagem”, nosso país parece ainda insistir em uma postura conservadora ao apresentar enormes resistências a essa inversão. O professor e todos os agentes envolvidos na causa educacional nem sempre se apresentam dispostos a esse exercício, de mudança, levando-nos a crer na grande dificuldade que teremos que enfrentar nas próximas décadas.

Nossa educação tem se demonstrado muito combatida após décadas de descaso governamental e de insistência em proposições superadas por quem pensa em educação. Nossos resultados em avaliações internacionais têm se demonstrado pífios e expõem a deterioração de nossas instituições. O Brasil adota um modelo de gestão educacional diversificado, em que prefeituras, estados e governo federal escolhem livremente suas propostas de trabalho, não existindo praticamente, dentro dos segmentos, um intercâmbio que se destine a uma unificação das práticas com o intuito de atender as demandas e desafios típicos dessa atividade.

Não existe, fidedignamente, uma prática solidificada em princípios e técnicas consagradas cientificamente e que possam agregar inegável qualidade aos processos. Assistimos, somente, a iniciativas isoladas que tentam se aproximar dessa possibilidade, mas que, no entanto, esbarram em limites interpostos por interesses escusos que se utilizam da educação como veículo de profusão de seu poder de alcance. Indubitavelmente, a adoção de metodologias de cunho pragmático

se faz premente para que possamos nos reorientar na busca por uma melhoria na apreensão e no controle dos processos, que, por sua vez, possam gerar incremento na qualidade.

Diante do que fora explanado, temos como problema de pesquisa a seguinte indagação: Qual a relevância do pragmatismo na educação?

Em relação ao problema social, encontramos o fato de que a educação de qualidade é uma demanda a ser suprida em uma sociedade carente de novas perspectivas e somente a sua melhoria pode trazer novos horizontes.

O objetivo geral corresponde à exposição de uma forma mais explícita da ausência de uma eficiente metodologia de trabalho na educação e suas inevitáveis consequências.

Por sua vez, o objetivo específico volta-se para o destaque das possibilidades de um trabalho calcado em princípios pragmáticos.

Portanto, esse trabalho justifica-se diante de um cenário desarticulado dos processos educacionais e a urgência de reversão do mesmo.

Devido à complexidade do tema, fizemos a opção por uma pesquisa bibliográfica e documental, buscando um maior aprofundamento.

Minha experiência como educador e funcionário público da rede estadual de ensino do estado de São Paulo há vinte e seis anos, sendo, dezesseis, como docente em quase todos os níveis da educação básica, excetuando-se os anos iniciais do ensino fundamental, o que inclui a docência em cursos técnicos, e quase dez anos como supervisor de ensino, tem me levado a uma inquietude constante, em que vislumbro grandes possibilidades de modificação do quadro preocupante com que nos deparamos em nossa rotina de trabalho, mas que demanda a transposição de ferramentas conceituais e atitudinais, que são as reais promotoras desse levante.

No primeiro capítulo, nossa inserção nesse complexo universo pretende, em primeiro lugar, expor histórica e conceitualmente a linha filosófica denominada pragmatismo, de onde provem os posicionamentos, que sofrerão destaque em nossas colocações e que se consagraram nos séculos passados diante da ânsia do ser humano na busca de desenvolvimento e qualidade em sua existência.

Posteriormente, no segundo capítulo, nós nos envolveremos no cenário educacional e sua relação com os princípios pragmáticos, desvelando a gravidade de um contexto desarticulado e estéril diante de seus desafios.

No terceiro capítulo, proporemos um olhar apurado voltado a um contexto específico que se desenvolve na rede de escolas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, onde encontramos alguns encorajadores avanços no universo da metodologia, com a adoção de um currículo calcado em competências, e a utilização de provas padronizadas nos mesmos moldes, possibilitando alcances nunca antes experimentados, mas que, por sua vez, sofre demasiadamente com a falta de articulação entre o proposto teoricamente e a prática dentro das salas de aula, tipificando como deficitárias suas ações no sentido de sistematização de seus processos, o que tem levado, lamentavelmente, ao inevitável fracasso, na maioria de suas unidades.

No quarto e último, apresentaremos uma bem sucedida experiência de uma escola integrante do quadro de escolas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e pertencente ao Programa Ensino Integral, que, ao adotar um perfil de gestão calcada em princípios e metodologia cientificamente consagrados, passou a vislumbrar uma significativa evolução em seus resultados educacionais, corroborando para confirmar a eficiência e a eficácia de tudo aquilo que fora destacado nos capítulos anteriores relacionados a uma postura mais próxima do pragmático!

2 CAPÍTULO I: O PRAGMATISMO COMO PRINCÍPIO

O pragmatismo nasce a partir do empirismo. No empirismo, o indivíduo deve se orientar para o sentido dos fenômenos em relação a sua experimentação.

Para o pragmatismo, a experiência permite uma previsibilidade do futuro a partir de sua análise estabelecida. Assim, uma verdade não será reconhecida pelo fato de poder ser confrontada com dados extraídos de uma experiência pretérita, mas sim por ser susceptível de qualquer uso na experiência futura. Por isso, a previsão deste possível uso, juntamente com o reconhecimento dos seus limites, condições e efeitos, constitui o significado dessa verdade mental de direcionar o sentido dos fenômenos a seus aspectos úteis, necessários (LOPES; PIRES; PIRES, 2014).

O empirismo fornece, portanto, as bases para o desenvolvimento do princípio pragmático, que irá influenciar a todas as gerações vindouras. A busca da real representação dos fenômenos, ganha a partir daí vital importância.

O método empírico de Francis Bacon nos oferece essa possibilidade, assim como se constata em sua obra.

Já falamos da falsa autoridade das filosofias fundadas nas noções vulgares, sobre poucos experimentos e na superstição. Deve-se falar, igualmente, da falsa direção que toma a especulação particularmente na filosofia natural. O intelecto humano se deixa contagiar pela visão dos fenômenos que acontecem nas artes mecânicas, onde os corpos sofrem alterações por um processo de composição e separação, daí surgindo o pensamento de que algo semelhante se passa na própria natureza. Aqui tem a sua origem aquela ficção dos elementos e de seu concurso para a constituição dos corpos naturais. De outro lado, quando o homem contempla o livre jogo da natureza, logo chega ao descobrimento das espécies naturais, dos animais, das plantas e dos minerais; donde ocorre pensar que também na natureza existem formas primárias das coisas, que a própria natureza tende a tornar manifestas, e que a variedade dos indivíduos tem sua origem nos obstáculos e desvios que a natureza sofre em seu trabalho ou no conflito de diversas espécies ou na superposição de uma sobre a outra. A primeira dessas cogitações nos valeu as qualidades elementares primárias; a segunda, as propriedades ocultas e as virtudes específicas. Ambas constituem um resumo das explicações sem sentido, com as quais se entretém o espírito, distanciando-se das coisas mais importantes. (BACON, 2003, p. 26).

Da mesma maneira, encontramos esses princípios também em Thomas Hobbes (2008, p. 27-28):

Nenhuma espécie de discurso pode terminar no conhecimento absoluto dos fatos, passados ou vindouros. Porque para o conhecimento dos fatos é necessário primeiro a sensação, e depois disso a memória; e o conhecimento das consequências, que acima já disse chamar-se ciência, não é absoluto, mas condicional. Ninguém pode chegar a saber, através do discurso, que isto ou aquilo é, foi ou será, o que equivale a conhecer absolutamente. É possível apenas saber que se isto é, aquilo também é; que, se isto foi, aquilo também foi; e que, se isto será, aquilo também será; o que equivale a conhecer condicionalmente. E não se trata de conhecer as consequências de uma coisa para outra, e sim as do nome de uma coisa para outro nome da mesma coisa. Portanto quando o discurso é exprimido através da linguagem, começa pela definição das palavras e procede mediante a conexão das mesmas em afirmações gerais, e destas por sua vez em silogismos, o fim ou soma total é chamado conclusão; e o pensamento por este significado é aquele conhecimento condicional, ou conhecimento das consequências das palavras, a que geralmente se chama ciência. Mas se o primeiro terreno desse discurso não forem as definições, ou se as definições não forem corretamente ligadas em silogismos, nesse caso o fim ou conclusão volta a ser opinião, acerca da verdade de algo afirmado, embora às vezes em palavras absurdas e destituídas de sentido, sem possibilidade de serem compreendidas. Quando duas ou mais pessoas conhecem um e o mesmo fato diz-se de cada uma delas que está consciente do fato em relação à outra, o que equivale a conhecer conjuntamente. E como cada uma delas é para a outra, ou para uma terceira, a melhor testemunha de tais fatos, tem sido e sempre será considerado um ato extremamente perverso que qualquer um fale contra sua consciência, ou induza ou force outrem a fazê-lo. É por isso que o testemunho de consciência tem sido sempre atendido com a maior diligência em todos os tempos. Depois passou-se a usar metaforicamente a mesma palavra, indicando o conhecimento dos fatos secretos e pensamentos secretos de cada um, sendo, portanto, retoricamente que se diz que a consciência equivale a mil testemunhas. E finalmente os homens, veementemente apaixonados por suas novas opiniões (por mais absurdas que fossem), e obstinadamente decididos a mantê-las, deram também a essas opiniões o reverenciado nome de consciência, como se pretendessem considerar ilegítimo mudá-las ou falar contra elas; e assim pretendem saber que estão certos, quando no máximo sabem que pensam está-lo.

Com o empirismo se considera que o real se traduz em fatos ou coisas observáveis e que o conhecimento da realidade se reduz à experiência sensorial que temos dos objetos, cujas sensações se associam e formam ideias em nosso cérebro. O princípio primeiro sobre o empirismo surge com Aristóteles, mas foi John Locke quem o definiu explicitamente no século XVII. E foi o empirismo que exerceu o principal papel na configuração das principais etapas de desenvolvimento da psicologia.

Locke é considerado figura emblemática na criação do empirismo. A percepção que se tem acerca da obra de Locke é a de que todo o desenvolvimento humano deriva do contato com o mundo real que o rodeia; o homem apropria-se, através da percepção, daquilo que lhe for acessível, moldando-se, portanto, a partir dessa relação, e com isso não reserva elementos inatos como matéria-prima para sua constituição, apregoando a supremacia da experiência sobre o absolutismo de ideias preconcebidas.

Em seu livro *Ensaio Sobre o Entendimento Humano*, Locke descreve a mente humana como uma *tabula rasa* (literalmente, uma "ardósia em branco") onde, por meio da experiência, vão sendo gravadas as ideias (LOPES; PIRES; PIRES, 2014).

De acordo com Locke (2000, p. 57),

Todas as ideias derivam da sensação ou reflexão. Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma ideia; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra de experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento. Empregada tanto nos objetos sensíveis externos como nas operações internas de nossas mentes, que são por nós mesmos percebidas e refletidas, nossa observação supre nossos entendimentos com todos os materiais do pensamento. Dessas duas fontes de conhecimento jorram todas as nossas ideias, ou as que possivelmente teremos.

Na análise apresentada por Milani (2013, p. 265),

Segundo Locke, princípios inatos não existem. Não existindo princípios inatos, a estrutura linguística é toda adquirida na relação com o mundo, somente aquilo que é do corpo orgânico humano é inato, logo, a mente, sob o nome de cérebro, é inata, junto com ela a linguagem como órgão desse corpo. Assim sendo, pode-se dizer, de acordo com Locke, que a estrutura linguística advém do pensamento, a língua se torna uma estrutura porque o pensamento que a antecede funciona por meio de uma lógica feita de partes que se juntam e vão formando partes sempre maiores.

Outros pensadores de destaque foram Willian James e Charles Peirce. Para eles, tudo o que não se converte em algo prático, funcional não se enquadra como verossímil. Pierce intencionava promover uma aproximação desses conceitos com a prática científica, utilizando-se da semiótica. Promoveram as bases para a Psicologia.

Segundo os estudos de Pires (2008, p. 150-151),

O século XIX deixou a noção de que a ciência poderia ser resumida a um conjunto coerente e sistematizado de conhecimentos. Peirce coloca-se abertamente contra esse tipo de entendimento, bem como de qualquer outra definição abstrata. A ideia de ciência adotada por ele é muito mais que qualquer acúmulo de conhecimento ou conhecimento organizado: é um modo de viver de alguns homens (SANTAELLA, 2001), uma vida dedicada à investigação da verdade, “[...] não devoção à verdade como cada um a vê pessoalmente, pois isso não é, de modo algum, devoção à verdade – mas devoção à verdade que não se é ainda capaz de ver, mas se está lutando por obter” (FISCH, 1982), fruto de forte impulso para se penetrar na razão das coisas.

Ciência, para Peirce, é um atributo que está longe de ser uma exclusividade do universo acadêmico, com suas elaborações teóricas e altamente abstratas. Ciência é um modo de vida dedicado à busca da verdade, posta em efeito por uma inteligência capaz de aprender com base na experiência (SILVEIRA, 2000). Não importa quão imperfeito possa, ou quão sujeito ao erro, possa ser o conhecimento, a partir do momento em que essa inteligência busca aprender e compara suas ideias com os resultados da experiência, a fim de corrigi-las, aquilo que o ocupa é a ciência.

Ainda segundo Pires (2008, p. 152),

Para Peirce (CP 1.184 e 1.241), a filosofia é uma ciência que trata da verdade enquanto fruto de observações no universo da experiência comum. O tipo de filosofia que interessava a ele é aquele que usa os mais racionais métodos para descobrir o que ainda pode ser encontrado a respeito do universo da mente e da matéria, a partir das observações que toda pessoa pode fazer a qualquer momento de sua vida, não incluindo aqueles assuntos que são mais convenientemente estudados por ciências especiais, tal como a física, a psicologia, entre outras. (CP 1.126). Ao buscar aquilo o que é por todos compartilhado, Peirce manifesta uma irrestrita confiança no poder da razão e renuncia a qualquer tipo de privilégio em pronunciar a verdadeira realidade das coisas. (SILVEIRA, 2007).

Nos seus estudos sobre Charles Peirce, Viana (2014, p. 78) conclui:

Peirce, por vezes, fala de metafísica de uma forma positivista. Para ele, quase todas as afirmações da metafísica clássica são sem sentido ou absurdas, porque as proposições são explicadas através de outras proposições sem referir-se à realidade. Ele, ao contrário, faz um esforço para elaborar uma metafísica científica através de seu método pragmático.

Mas será que Peirce teve sucesso nesta empreitada? Terá ele realmente elaborado uma “metafísica pragmática”? De fato, muitos filósofos criticam a síntese feita por Peirce, afirmando que os dois Peirces, isto é: o naturalista e o transcendentalista lutam entre si. O naturalista desenvolveu um método pragmático que se aproxima do método positivista e que se move em direção ao nominalismo. O

transcendentalista elaborou uma metafísica próxima ao idealismo e que se move em direção ao intuicionismo. A síntese parece quase impossível e, certamente, Peirce não chega a explicar totalmente esta relação, como atesta Copleston: “Duas coisas são claras, de qualquer modo: em primeiro lugar, que o próprio Peirce não completou esta síntese; e, em segundo lugar, que nenhuma síntese é possível se o princípio pragmático for compreendido de tal forma que conduza diretamente para neopositivismo”.

Apesar disto, a tentativa de Peirce representa uma grande contribuição na história da filosofia. Desta contribuição, beneficia-se tanto a ciência com seu método empírico — na medida em que Peirce exige um tipo de metafísica melhor capacitado para compreender a experiência humana — quanto a metafísica com sua forma de justificação última — na medida em que ajuda o filósofo a controlar suas fantasias. No final, Peirce convida a continuar a interação entre os dois tipos de ciência.

Além disso, a *filosofia do processo* de Peirce contribui para uma melhor compreensão da relação entre verdade e razão humana, na medida que confirma a existência de uma verdade absoluta e objetiva, sem com isso anunciar uma total possessão da verdade pela razão humana. A metafísica transforma-se, assim, numa cidadã no mundo do conhecimento e não mais numa rainha tirana!

Segundo Lopes, Pires e Pires (2014), Willian James fora um dos grandes promotores do pragmatismo. Expressa a perspectiva filosófica exposta em *Pragmatismo*, de 1907, em que postula que as teorias científicas e filosóficas devem ser utilizadas como meios a serem julgados por seus resultados ou fins. James coloca que teorias são apenas aproximações da realidade, e que seria um equívoco postulá-la por sua própria coerência interna, simplesmente. O autor argumenta que essa busca por coerência seria a posição racionalista, em que a busca de princípios e categorias platônicas se sobrepõe aos fatos e aos resultados. Em contraponto, James sugere que a veracidade de uma ideia deve ser considerada em um sentido instrumental, analisando os resultados produzidos por sua adoção.

Para Lopes, Pires e Pires (2014),

James é enfático em afirmar que a verdade de uma ideia não é uma propriedade estagnada nessa ideia. Acontece ser a verdade uma ideia. Esta torna-se verdadeira, é feita verdadeira pelos acontecimentos. Sua verdade é, de fato, um evento, um processo: o processo, a saber, de verificar-se, sua verificação. Sua validade é o processo de sua validação (JAMES, 2006, p. 113).

Conforme observação do próprio William James, o pragmatismo é um novo nome para antigas formas de pensamento. Entre as influências doutrinárias podemos destacar o utilitarismo de John Stuart Mill e o ceticismo característico do iluminismo escocês. No que tange às influências indiretas, é inegável que o pragmatismo também apresenta similaridades com outros sistemas de pensamentos

desenvolvidos ao longo do século XIX, como o marxismo, o positivismo e o darwinismo.

Em *Lógica: a teoria da investigação*, Dewey (1980) aprofunda a concepção das ideias como hipóteses, trabalhando a estrutura do padrão de investigação lógica. Aborda o processo de transformação de uma situação indeterminada em determinada, através da problematização que fazemos da realidade abstrata, a partir da seleção e da observação dos fatos que constituem o caso, e, por fim, da antecipação dos resultados, sob a forma de hipótese. Salienta a importância da correta propositura do problema, já que esta influenciará na seleção dos dados levados em consideração quando da verificação da hipótese. Entende, ainda, que os fatos utilizados na investigação lógica devam ser selecionados e regulados conforme sua operacionalidade, para um fim definido.

De acordo com Maia (2015, p. 4),

Ainda na mesma obra, Dewey sustenta que os homens erram quando utilizam métodos de investigação que a experiência em investigações passadas demonstrou serem inaptos a resolver o caso presente. Deve ser estabelecido assim um contraste entre os métodos de investigação já experimentados para que os mais adequados sejam utilizados na situação atual. Daí depreende-se a razão da forte crítica trazida por James e Dewey ao racionalismo e suas verdades primeiras, tomadas como absolutas. Para James, a verdade decorre da adequação prática de uma coisa ao caso concreto, não podendo, assim, ser concebida aprioristicamente.

John Dewey inaugura a psicologia funcional nos Estados Unidos, fazendo a ponte entre esses princípios e a educação formal, essa que se preocupava somente com a transmissão pura e simples dos conteúdos selecionados, e que, portanto, não demonstrava preocupação com o desenvolvimento real do estudante. Havia, por parte dele, uma nítida preocupação com o indivíduo e suas relações sociais.

Conforme a análise de Cunha, Ribeiro e Rassi (2007, p. 103),

A ênfase de Dewey não é nos resultados do pensar, mas no processo em si, enquanto método para organizar o pensamento, tendo em vista a sua efetividade; um princípio firmado não é o mero registro de algo acabado, mas sim uma garantia razoável para enfrentar experiências futuras. Por isso, a pedagogia deweyana toma o conhecimento científico como fim do trabalho pedagógico, mas supõe a possibilidade de “pôr à prova”, como se diz no vocabulário da dialética de Aristóteles, esse mesmo conhecimento. Em Dewey, isto se viabiliza pela experiência do educando, que submete as hipóteses à verificação; o conhecimento adquire, então, um valor

instrumental, tornando-se ferramenta para novas situações desafiadoras, de maneira a atingir o fim pretendido.

John Dewey acreditava que o método científico seria o único recurso confiável no sentido de promover o bem da humanidade (OLIVEIRA; SILVA; CUNHA, 2014).

De acordo com Lopes, Pires e Pires (2014),

Analisando minuciosamente os elementos coincidentes do pragmatismo de Peirce, James e Dewey, nota-se que a corrente filosófica em análise está baseada na subordinação do valor teórico ao critério de eficácia, tendo em vista a sua aplicação prática. Assim, o objetivo último seria o alcance do conhecimento e a ampliação do poder dos homens, levando em consideração a sua utilidade.

Para Rousseau (1996, p. 125)

Enquanto muitos homens reunidos se consideram como um só corpo, tem uma só vontade que se refere à conservação comum e ao bem estar geral. Então todos os móveis do Estado são vigorosos e simples, suas máximas são claras e luminosas, não existem interesses confusos e contraditórios, o bem comum mostra-se por toda parte com evidência e não exige senão bom senso para ser percebido. A paz, a união e a igualdade são inimigas das sutilezas políticas. Os homens retos e simples são difíceis de enganar em virtude de sua simplicidade. Os engodos, os pretextos arditos não se lhe impõem; não são sequer suficientemente sutis para serem tolos. Quando se vê entre os povos mais felizes do mundo grupos de camponeses resolvendo os negócios do Estado à sombra de um carvalho e se conduzindo sempre com sabedoria, pode-se deixar desprezar os rebuscamentos de outras nações, que se tornam ilustres e miseráveis com tanta arte e tantos mistérios?

Dewey discordou dessa postulação. Segundo Veríssimo e Santos (2008, p. 3),

As últimas duas décadas testemunharam uma renovação do interesse no papel primário das relações precoces no desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e comunicativas. Este interesse não é inteiramente novo. Já na década de 1930, Vygotsky, tinha defendido as origens socioculturais do desenvolvimento cognitivo. Nesta perspectiva, a experiência cognitiva da criança está socialmente enraizada, uma vez que ocorre em primeiro lugar num contexto interpessoal e só depois se torna integrada num plano psicológico pessoal.

Para Dewey não poderia haver separação entre conhecimento e o desenvolvimento do indivíduo, sendo que esse desenvolvimento só poderia se caracterizar como tal se fosse levado em conta sua condição indissociável da

sociedade. Estavam aí as bases do construtivismo. Nas palavras de Andrade e Cunha (2013, p. 345)

Remetendo-se à filosofia grega clássica, particularmente a Platão, Dewey [...] rejeita o inatismo, a crença em uma razão transcendental em que as verdades morais são “supremas”; e também contraria o posicionamento de Aristóteles, que não leva em conta as circunstâncias sociais ao dizer que o universo deve ser julgado a partir do desejo e da disposição do homem bom. Para Dewey [...], “a influência dos costumes sociais, bem como dos hábitos pessoais, teria que ser levada em conta na apreciação de quem são o homem bom e o bom juiz”.

Para Platão (1965, p. 12),

Semelhante espírito caracteriza o homem democrático. Este é geralmente filho de um oligarca, o qual lhe incultou desde cedo o senso da poupança e da parcimônia. Habitado a satisfazer apenas os desejos necessários e proveitosos, domina primeiramente os desejos supérfluos, que se poderiam denominar pródigos, pois quase sempre são prejudiciais e custosos. Mas um dia não resiste às tentações dos zangões e prova-lhes o perigoso mel. A partir de então, seus instintos reprimidos encontram poderosos aliados nestes insetos ardentes e terríveis, e a sedição eleva-se nele e o dilacera. Embora seus sentimentos oligárquicos recebam o auxílio das advertências e dos conselhos dados pelos pais e próximos, o desfecho desse conflito interior não dá margem à dúvida. E não tarda a vir o momento em que, “a esse sábios embaixadores enviados por sábios anciãos, ele fecha a porta do recinto real da sua alma”. Nessa acrópole, os desejos pródigos reinarão doravante sem freio nem lei”.

De acordo com Andrade e Cunha (2013, p. 346),

Na quarta parte de *Human nature and conduct*, Dewey também expõe sua tese sobre a necessidade de uma ciência psicológica do social, uma ciência probabilística, competente para indicar as tendências de determinado conjunto de hábitos no decorrer do tempo. Segundo o que se encontra exposto no livro até então, tal ciência deverá ver os hábitos como gerados na coletividade, como de responsabilidade associada, resultantes da interação com os obstáculos que impedem a sua continuidade e permitem a liberação de impulsos, integrando assim um processo que envolve deliberação inteligente e formação de juízos práticos que visam obter a equilíbrio do eu e a previsão de condutas futuras.

E ainda,

Ao elaborar esse raciocínio, cuja conclusão é propositiva, Dewey pode ser integrado ao que se denomina “filosofia prática”, caracterizada pelo uso de “silogismos práticos”, os quais, na teorização de Aristóteles, contêm premissas que exprimem “um fim a ser alcançado e um meio pelo qual se pode atingi-lo, sendo o seu

resultado uma ação” (Cunha, 2005, p. 18). Para Aristóteles, é no terreno da ação, ou da prática, que se consegue transformar o estado de coisas existente. Isto não significa que a filosofia prática renuncie à verdade, deixando de ser “ciência”, mas a verdade não é o seu fim, constituindo “apenas um meio em vista de outro”. (ANDRADE; CUNHA, 2013, p. 348).

Souza (2012, p. 230) analisa que,

Na epistemologia pragmatista e também deweyana, os objetos estão inter-relacionados, a partir da lógica, no processo de construção do conhecimento. Isso permite a conexão de uns com os outros, o que levaria à aplicabilidade pragmática, uma vez que conhecer se trata de perceber essas conexões que ligam os objetos com um fim útil. Assim, a filosofia não deve apenas evitar os dualismos: razão/experiência, ideal/real, teoria/prática, indivíduo/sociedade, mas combatê-los, já que o conhecimento se dá na continuidade da experiência e não apenas em sua fragmentação. A inteligência investigativa ou pensamento reflexivo é que deve estabelecer essas relações que (re) ligam os objetos naturais.

John Dewey acreditava que o método científico seria o único recurso confiável no sentido de promover o bem da humanidade. Dewey é uma das três figuras centrais do pragmatismo nos Estados Unidos, ao lado de Charles Sanders Peirce (que ressignificou o termo após a leitura da antropologia prática de Immanuel Kant), e William James (que o popularizou). Mas Dewey não chamava sua filosofia de pragmática, preferindo o termo "instrumentalismo". Sua linha filosófica era de influência fortemente hegeliana e neo-hegeliana. Ao contrário de William James, que seguia uma linha positivista inglesa, Dewey era particularmente empirista e utilitarista. Ele também não era tão pluralista ou relativista como James. A partir da análise de Lopes, Pires e Pires (2014, p. 3),

Levando em consideração os argumentos acima alinhavados, podemos concluir que o pragmatismo nos conduz ao raciocínio de que o sentido dos fenômenos deve ser submetido à avaliação do seu aspecto prático e útil, necessário, limitando a especulação racionalista do pensamento.

Pela orientação filosófica do pragmatismo, observamos que o sentido de tudo está na utilidade, levando em consideração que todo objeto possa ser capaz de produzir. A lógica entabulada é que a verdade deve servir à solução imediata dos problemas, sob pena de sua desconsideração axiológica.

Por isso, a verdade é considerada como um conjunto de todas as suas consequências práticas relativas a determinado contexto. Logo, a filosofia deve analisar donde surgem as consequências valorativas e como torná-las instrumento para uma sociedade melhor.

Não é sem motivo que o pragmatismo desconsidera que o intelecto humano, exclusivamente, representa a realidade mediante um

raciocínio lógico e conclusivo sem a análise prática de seus resultados, opondo às correntes formalistas e racionalistas da filosofia. humanidade.

O pragmatismo desenvolveu-se ao longo dos tempos como uma aposta em uma visão de mundo calcada no empirismo, em oposição ao imperante racionalismo e tendo como verdade aquilo que é provadamente existente. Essa condição ou proposição dá aos pragmatistas um posicionamento extremamente voltado à praxis, ou seja, de alguma forma refuta a todo e qualquer discurso que se apresente sem uma fundamentação empiricamente visível, colocando em situação delicadamente questionável constructos firmados em ideários constituídos subjetivamente e que mantinham um “status quo” de verdade absoluta, inquestionável. Essas proposições que fundamentavam, inclusive, governos absolutistas, não incluíam perspectivas cognitivas a serem experienciadas, mas sistemas de raciocínio, com determinismo comportamental como consequência, e que, portanto, não davam margem, em absoluto, a questionamentos, à volaticidade intelectual que por excelência prima-se pelo investigativo, à produção de viéses oriundos do aprofundamento revelado a partir de apreensão do real como representação daquilo que se pode observar, não atentando-se ao que se deseja, o que se tem foco no momento da contemplação. Essa preocupação de apreensão daquilo a que se percebe como existente, aprimorou-se diante de Locke, pois não se trata de uma *tabula rasa*, na qual incorpora-se tudo o que se dispõe, moldando o ser humano. Já se concebe mecanismos típicos do interacionismo, em que se leva em consideração elementos pré-existentes e que constituem por excelência o humano, concebidos geneticamente e que se desdobram em notáveis desenvolvimentos a partir do contato com o concreto. É notório e indissociável, como de alguma forma já fora dito, que essa apreensão se dá contando com o que é possibilitado, tomando um caráter de realidade concreta, a partir do que se vivenciou, mesmo que diante do emaranhado de significações plausíveis acerca do que nos rodeia, essas que nos levam a derivações infundas e de complexidade monumental.

A práxis que se dispõe e se autointitula como representativa do que de fato é se submete ao olhar fundante daquele que o incorpora, gerando, como derivação, a produção de verdades que se apresentam como tal por serem derivadas da relação aqui explicitada entre o humano, suas vicissitudes constitutivas e o mundo concretamente estabelecido, ou seja, recria-se, a partir daí, uma nova possibilidade

de apreensão, do que se apresenta como real, uma representação da realidade, já que fora desvelada dentro de uma relação entre entes, da mesma forma, concretos e componentes desse universo ao qual supostamente pertencem. Supostamente devido à concepção de que tudo o que é sensorial denota-se como real e que nossa existência, provavelmente, não passaria de uma mera ilusão causada pelas peculiaridades de nossas características intelectuais.

Pereira, Rocha e Chaves (2016, p. 32) analisam que,

Das muitas contribuições que os desdobramentos da teoria marxista trouxeram para as discussões no contexto filosófico educacional, uma delas advém da estreita imbricação que há ou precisaria haver entre a maneira de compreender a realidade e as diferentes práticas humanas que provêm dessa percepção. Isso ocorre a partir da proposição de um movimento teórico-prático, com o qual o homem consegue superar o raciocínio predominantemente abstrato e agir no âmbito dos planos conscientes. Para Marx, a filosofia passa a ter sentido quando passa a fazer parte da ação dos homens, orientando o processo de compreensão da realidade. Isto é, a matéria passa a ser objeto essencial para a razão, de modo que se ela fosse inexistente, a razão não teria estímulos que a fizessem propor preceitos e conceitos.

Digamos em pormenores que a existência não se dá a partir de grandes e impactantes eventos, e o que dessa forma denominamos não passa de uma grande sequência de pequenos acontecimentos que, em seu somatório ou embrenhamento, caracteriza o dito fenômeno, o grande evento como um corpo só. Diante dessa perspectiva podemos conceber, então, um vantajoso utilitarismo nas concepções pragmáticas, mesmo porque ocorre uma ininterrupta servidão de coisas e entidades a tudo que a ela se dispõe, libertando-se, *a priori*, do engessamento que as concepções racionalistas concedem a quem servem, devido ao seu caráter delimitador, afetando, portanto, as abordagens e os desdobramentos instrumentalizantes de nossa rotina social, laboral.

A sociedade atual coexiste com a concretude das coisas como um corpo enfronhado em uma teia que liga a tudo e a todos, abarca uma série de construções simbólicas que advêm em parte do ideário preconcebido, enquanto experiências, e de outro de ícones eleitos culturalmente através da particular e da universal história de um determinado povo, o que ocorre sempre aberta a outras influências. Porém, temos aí um sentido de conservadorismo que impede que a característica universal da mutabilidade transite sem limitações, ofuscando em parte o que de fato e

concreto se vivencia, mas ofertando o surgimento da identidade como produto e produtor de instâncias, dentro do locus da individualidade, o que não suprime a permanência do que é em parte fruto do ideário construído, mas em função do experiencial, denotando, da mesma forma, características próprias de determinado segmento social.

Dessa forma, temos diante de nós sociedades humanas concebidas como envólucros mutantes que sucumbem a todas as influências prováveis, sejam elas racionalistas com cunho de orientação materialista, de ordenação absolutista, dogmática ou uma quase incompreensível mistura de tudo isso.

Conclui-se, então, que os determinantes simbólicos podem estabelecer ou não um distanciamento maior do concreto, concebido como tal, a partir, evidentemente, do alcance sensorial, visto que nenhuma determinação empírica, pragmatista, traz em seu bojo potencial para apreensão do todo, e nem todo racionalismo com suas tendências modulares consegue prever a todos os fenômenos em sua totalidade, por mais que se apresentem como desdobramentos do avantajado alcance conquistado pelo poder da cognição.

A utilização e a destinação de algumas concepções racionalistas, entretanto, preocupam, pois se prestam à dominação extrema de camadas sociais privilegiadas que manipulam as frentes de poder, procurando exaustivamente uma legitimação para suas ações empoderadoras, tentando afastar qualquer contestação dos signos que os elegeram e os apregoam como definitivos e indispensáveis.

Na verdade, o que o pragmatismo inicialmente propõe é mais uma racionalização do próprio racionalismo, a de que não se deve adotar concepções, sem delas antes buscar comprovações, e, não somente, as consagradas preteritamente. Diria, ainda, que não poderiam ambas coexistir sem a comprobatoriedade emergida do caótico universo desconexo com o qual nos deparamos.

Em todas as suas realizações, o homem tem transitado na influência dessas concepções, e mais, no que nos parece em um dilema, apontado no materialismo dialético pregado por Marx, em que a base determina a superestrutura, e não em sua antítese em que se impõem os aportes da superestrutura. Assim, para Marx, como para outros pensadores, quando se possibilita a assunção dos determinantes dessa instância superior, dá-se margem ao distanciamento daquilo que realmente determina a existência, as condições estruturais. Por outro lado, a história nos tem

demonstrado seguidamente que a constituição de sociedades programadas, ditas equânimes e permanentes tem esbarrado em resistências tipicamente humanas, princípios que atendem outras subjetividades distantes por vezes de uma segurança social preconcebida.

A alienação tem se caracterizado como subproduto permanentemente advindo das relações sociais e, curiosamente, sem uma origem definida. Parece que o distanciamento da essência dessas relações sociais dá margem à produção incessante desse sintoma. O humano não parece disposto a abandonar suas vocações, sejam elas *a priori* ou posteriormente concebidas, como nos propõe o racionalismo e o pragmatismo.

3 CAPÍTULO II: O PRAGMATISMO E A EDUCAÇÃO

A educação fora indubitavelmente, ao longo dos tempos, aporte para a sedimentação dos alicerces sociais, seja das sociedades ocidentais tradicionais ou de sociedades que conservam uma forma de organização adquirida há muito, que conservam como construções algum tipo de sistema educacional de cunho informal, que se sustenta, eficientemente, reproduzindo os costumes, regras de convívio e os valores que os permeiam. Portanto, de alguma forma, não existem sociedades apartadas de sistemas educacionais; os mesmos se dão, processam-se tipicamente em cada zona de funcionamento, com suas características sempre preservativas, com a preocupação maior de conservar aquilo que fora consagrado em cada seio social.

Essas características dão o sentido de unidade, servem de matéria-prima do processo de identificação e avançam sempre no sentido de que determinações advindas de forças motrizes imperem, promovendo pequenas mudanças mais no sentido de adequação aos interesses dominantes do que propriamente da assunção do desejo das grandes massas.

No passado, a educação era processada informalmente, sem o conhecimento de metodologias engendradas cientificamente, com objetivos previamente estabelecidos. Ela ocorria de forma espontânea e até mesmo inconsciente.

Esse processo de educação do homem foi imprescindível para o desenvolvimento das sociedades. Conhecer suas histórias e experiências é essencial para compreendermos os caminhos tomados pela educação no presente.

De acordo com os estudos de Miglievich-Ribeiro e Coutinho (2016, p. 2),

A História da Educação permite compreender o processo educacional experimentado nas diferentes sociedades humanas; de como os vários grupos sociais, em variados contextos históricos, estruturaram o ensino, quais as teorias pedagógicas praticadas e as concepções acerca do mundo traduzidas nas instituições escolares, locus privilegiado para a educação. Ao acrescer à perspectiva mais ampla a atenção à dimensão local na reescrita da história da educação nacional, que têm conquistado a cada dia maior importância, também se possibilita a ampliação desta e o olhar minucioso sobre seu pluralismo e sua diversidade por tanto tempo recusados. A História da Educação permite-nos, ainda, descobrir personagens não suficientemente evidenciados, porém decisivos na construção do pensamento educacional na sociedade brasileira. Falamos, portanto, de dar visibilidade a histórias silenciadas e

retomando-as, conseguir expandir nosso entendimento acerca dos dilemas desta mesma sociedade. A História pretende, sobretudo, contribuir para a compreensão da atualidade, e da construção do presente que se faz a partir do conhecimento e das explicações que podemos encontrar no passado.

Nessas sociedades antigas, a educação se consolidava na busca do que era atribuído como valoroso, indispensável, para aquele grupo social. Diferentemente, na sociedade moderna ocorre a revigorante busca do novo, como se o que valorizamos como princípios sociais, de alguma forma, sempre se apresente como incompleto e anacrônico. A educação promove esse frenesi, alimentando o deslumbre com as novas possibilidades. Entretanto, ela mesma também detém, em meio a esse turbilhão, o papel de lócus de resistência, calcado, em uma ética promovida para além, dessas determinações empoderantes como vislumbramos na Grécia Antiga, com o advento de Sócrates.

De acordo com Correia (2008),

Com Sócrates temos o começo do desenvolvimento dos princípios éticos nas bases da educação. Sócrates também foi um grande opositor aos sofistas, que eram mestres itinerantes que ensinavam qualquer pessoa em troca de pagamento. Embora eles tenham sido recriminados, podemos concluir que foi com os sofistas que começou todo o princípio real do que hoje conhecemos como educação. Platão expõe sua visão pedagógica na forma da alegoria da caverna. O ideal de educação do período romano acentua principalmente a concepção de direitos e deveres. Assim como em outros momentos, uma das características fundamentais do método da educação romana era a imitação. Esse foco era a educação na prática – aprendendo-se o que tinha que ser feito. Com o fato de a educação romana ter assumido um foco maior para as classes de maior poder, culminou assim por dizer em sua decadência, donde ela foi gradativamente sendo substituída pela educação moldada nos princípios da igreja cristã.

Se com os antigos a educação estava focada na formação do intelecto, com os cristãos a educação passou a ter seu foco na formação moral. A educação visava uma renovação. Santo Agostinho – que tenta conciliar o pensamento platônico com a ética cristã – escreveu uma importante obra pedagógica moldada nesses ideais: “De Magistro”.

O período da idade média foi muito importante para a educação, pois foi durante os séculos XII e XIII que surgiram as primeiras universidades. Nessa época, a educação se fundamentava nas universidades em torno da Teologia, Filosofia, Direito e Medicina.

Com o renascimento surge o princípio da renovação das culturas gregas. Essa nova fase propõe uma nova educação, cujos moldes se opõem ao ideal escolástico e promova o ideal de uma nova vida. O foco no estudo dos clássicos se torna um marco importante.

A utilização da educação sempre foi de grande interesse aos segmentos detentores do poder, que a ela adaptavam seus ditames, configurados ao seu perfil, com suas próprias perspectivas manipuladoras, justapostas, ao conjunto de mecanismos de exploração; mas, como já vimos desde os primórdios, sempre incomodados pela capacidade reflexiva, principalmente herdada da tradição dos gregos.

Essa perspectiva manipuladora sempre encontrou ancoradouro num elemento sintomático presente na relação entre o mundo disposto e a capacidade perceptiva do ser humano. Esse elemento sintomático denomina-se comumente como alienação, atributo daqueles que desconhecem a realidade, parcial ou completamente. A alienação tem se caracterizado como subproduto permanentemente advindo das relações sociais e curiosamente sem uma origem definida a partir de uma dessas concepções. A nós parece que o distanciamento de qualquer uma delas dá margem à produção incessante desse sintoma; o humano não parece disposto a abandonar suas vocações, sejam elas *a priori* ou posteriormente concebidas.

Segundo Chauí (2000, p. 216),

Alienação é o fenômeno pelo qual os seres humanos criam ou produzem alguma coisa, dão independência a essa criatura como se ela existisse por si mesma e em si mesma, deixam-se governar por ela como se ela tivesse poder em si e por si mesma, não se reconhecem na obra que criaram, fazendo-a um ser outro, separado dos seres humanos, superior a eles e com poder sobre eles.

Como aponta Chauí, a alienação torna-se criatura, como fenômeno independente, tamanho o rol de complexidades que a ela compõe, mas sempre atendendo a quem dela se alimenta. Portanto, essa existência reside em uma autonomia parcial, já que nunca, pelo menos por completo, criador e criatura se desvinculam integralmente. Segundo ela,

Marx não se interessou apenas pela alienação religiosa, mas investigou sobretudo a alienação social. Interessou-se em compreender as causas pelas quais os seres humanos ignoram que são os criadores da sociedade, da política, da cultura e agentes da História. Interessou-se em entender por que os humanos acreditam que a sociedade não foi instituída por eles, mas por vontade e obra dos deuses, da Natureza, da Razão, em vez de perceberem que são eles próprios que, em condições históricas determinadas, criam as instituições sociais – a família, relações de produção e de trabalho, relações de troca, linguagem oral, linguagem escrita, escola, religião,

artes, ciências, filosofia e as instituições políticas, como as leis, direitos, deveres, tribunais, estado, exército, impostos, prisões. A ação sociopolítica e histórica chama-se práxis e o desconhecimento de suas origens e de suas causas, alienação. (CHAUÍ, 2000, p. 216).

Como disse a autora, Marx, com seu racionalismo, inaugura um marco na compreensão das relações sociais, focando suas afirmações justamente nesse fenômeno – assim podemos chamá-lo, devido a sua complexidade –, que se encontra determinante na evolução dessas relações. A questão é que Marx constrói sua teoria justamente na análise do produto advindo dos aspectos não dogmáticos e sim do realismo crítico ou científico em oposição ao idealismo.

Educação e alienação pasmem são, quase sinônimos, pois são sempre flagrados a caminhar conjuntamente, mesmo que com gêneses próprias, mas com o trilhar característico de um só fenômeno. A alienação se encontra em todos os meandros educacionais, faz deles seus aliados e se reproduz de forma quase imperceptível nas mais profundas expressões desse segmento.

Continuamos a perseguir um perfil educacional ajustável às demandas sociais vigorantes e que vislumbre apresentá-las adequadamente, servindo de mediação entre a realidade e as possibilidades sugestionantes da educação formal, uma espécie de ancoradouro para servir de suporte e sustento para as fragilidades e oscilações advindas do trato social e caminhando sempre no sentido de antecipar-se aos conflitos inevitáveis a surgirem futuramente.

Segundo os estudos de Anísio Teixeira (1956, p. XI-XII),

O ensino brasileiro, por isto mesmo que era um ensino quase que só para a camada mais abastada da sociedade, sempre tendeu a ser ornamental e livresco. Não era um ensino para o trabalho, mas um ensino para o lazer.

Cultivava-se o homem, no melhor dos casos, para que se ilustrasse nas artes de falar e escrever. Não havia nisto grande erro, pois a sociedade achava-se dividida entre os que trabalhavam e não precisavam educar-se e os que, se trabalhavam, era nos leves e finos trabalhos sociais e públicos, para o que apenas se requeria aquela educação.

Quando a educação, com a democracia a desenvolver-se, passou a ser não apenas um instrumento de ilustração, mas um processo de preparação real para as diversas modalidades de vida da sociedade moderna, deparamo-nos, sem precedentes nem tradições, com a implantação dos novos tipos de escola. Cumpria criar algo em oposição a tendências viscerais de uma sociedade semi-feudal e aristocrática, e para tal sempre nos revelamos pouco felizes, exatamente por um apego a falsas tradições, pois não creio que se

possa falar de "tradições" coloniais, escravocratas, feudais num país que se fez livre e democrático.

De qualquer modo, a nossa resistência aos métodos ativos e de trabalho sempre foi visível na escola primária, que, ou se fazia escola apenas de ler, escrever e contar, ou descambava para um ensino literário, com os seus miúdos sucessos de crianças letradas. No ensino chamado profissional, entretanto, é que mais se revelava a nossa incapacidade para o ensino prático, real e efetivo. Este ensino, porque não podia confinar-se ao livresco e verbalístico, não vingava, oferecendo as suas escolas um espetáculo penoso de instituições murchas e pecas. Só o ensino secundário prosperava, porque aí as tendências nacionais julgavam poder expandir-se, sem a consciência penosa de uma frustração. O ensino superior, embora todo ele de objetivos profissionais, mascarava o seu real academicismo com umas fantasias experimentais menos concretas do que aparatosas.

Apreciando as palavras de Anísio Teixeira, podemos conceber que a realidade de nosso passado educacional nos parece, de alguma forma, perpetuar-se até os dias atuais. Toda a evolução experimentada durante tanto tempo, por vezes, causa-nos a impressão de que, em seu bojo, a educação realmente pouco evoluiu, ocupando um papel mais próprio de uma condição típica do século retrasado.

Por que temos, então, um sistema educacional tão combalido e reflexo de uma sociedade em constante crise que insiste no romantismo ligado a seu passado?

No passado educacional de nossa nação parecia termos encontrado a perfeita sincronia entre os citados pressupostos filosóficos em que a manutenção da ordem e disciplina, como ganho racionalista, e o tecnicismo, como cria do pragmatismo, pareciam conviver dentro de uma harmonia incômoda. A aparência durou um bom tempo até que os pilares dessa sustentação se romperam forçosamente, dando vias ao surgimento de uma crise institucional que nos acompanha até os dias atuais. Aliás, a palavra crise se assemelha, a nossos olhos, a um sinônimo de educação. Ela se instalou, como se instala normalmente, em contextos onde se atesta o desequilíbrio entre o primeiramente pretendido e os resultados da ativação dos meios selecionados para tal intento. O conceito de crise tem sido usado há muito tempo quando se pretende expôr um panorama contrário ao pretendido, além de objetivar uma espécie de falência ou o seu prenúncio das intuições surgidas para representar e promover a educação.

A escola e a educação planificada foram se aprimorando, servindo a seus propósitos suspeitos de sujeição ao poder estabelecido, moldando o indivíduo para seus intentos e, ao mesmo tempo, oferecendo o mínimo de orientação e formação indispensáveis para a inserção em um mundo de complexidades relacionais.

Tudo o que se assistiu de esforços nesse sentido tem sido testado repetidamente, como um exercício incansável de busca por afirmação. Todos têm participado sendo agentes e atores, o que faz dessa experimentação, dona de uma complexidade cúmplice e parceira de todo o substrato social vivenciado por todo o coletivo humano. Desde a mais tenra idade nos empenhamos em participar satisfatoriamente desse pequeno universo particular que é a escola, mas que não se fecha absolutamente ao que surge no mundo exterior, na tentativa de se afirmar como genuinamente representante dos verdadeiros anseios, sejam eles oficiais ou subjetivamente presentes.

A questão primordial da qual aguardamos resposta, é a de que, ou a que se refere o papel desse sistema, que, afinal, orienta-se maquinado por proposições de cunho eminentemente humanista e procura intervir no social como mediação compensatória ou se submete ao ideário de uma classe dominante que cria cenários fantasiosos para parecer devidamente adequada, em conformidade com os interesses da coletividade.

A escola seria em essência produto de uma dessas determinações, ou na prática joga dos dois lados, demonstrando inequívoca dificuldade em se reconhecer, reorientar-se e até mesmo assumir seus paradoxos constitucionais, esses que tomam uma clarividência sempre que a escola e sua metodologia é colocada em xeque. Nesses momentos, as falas, sempre permeadas de constructos institucionais, que se revelam contraditórias, desprovidas de fundamentação, que não conseguem se autojustificar diante da necessidade de uma satisfação pública em que teríamos que deixar evidente o que buscamos e o que fazemos para tal, se nosso exercício diário tem sido profícuo a ponto de surtir resultados esperados, dentro dos prazos pretendidos e que a isso tudo se veja como subordinado a princípios muito bem fundamentados, destrinchados metodologicamente e assumidos perante a quem se vê no direito de cobrar explicações, simplesmente sucumbem.

A alienação social, na qual os humanos não se reconhecem como produtores das instituições sociopolíticas, os, faz oscilar, entre duas atitudes: ou aceitam passivamente tudo o que existe, por ser tido como, natural, divino ou racional, ou se rebelam individualmente, julgando que, por sua própria vontade e inteligência, podem mais do que a realidade que os condiciona. Nos dois casos, a sociedade é o

outro, algo externo a nós, separado de nós, diferente de nós e com poder total ou parcial sobre nós.

No caso da alienação social ditada por Chauí, com convicções evidentemente marxistas, os humanos se veem apartados da produção social, não se enxergam determinantes dessa grande engrenagem e relacionam-se com a educação passivamente, ou, por vezes, rechaçando-a como algo desprezível, do qual nada de prodigioso se espera. Isso parece dar sentido à atitude das massas que, ao não reconhecerem a importância de algo do qual não detêm a governança, relegam à educação papel inferiorizado na escala social. As instituições jurídicas, em nosso meio, têm representado o papel de incondicional importância, na manutenção daquilo do qual temos a impressão de que não fazemos parte como elemento decisório, e que se apresenta como muito mais legítimo do que a própria vontade popular, já que é muito bem fundamentado no imaginário dentro de seu papel de supremacia. Representa o que não é do povo, mas que para o povo é muito mais importante que a ele mesmo.

Essa alienação se exprime na forma de um composto de ideias que tomam corpo vibratório e status de verdade, a que podemos chamar de ideologia, tornando-se muito mais do que meras afirmações descabidas e desarticuladas e passando a situar-se como ente poderoso, detentor de uma complexidade construída ao longo da história, aproveitando-se de frágeis características humanas. Sua essência é constituinte do imaginário popular e por isso de tão difícil desarticulação, talvez, inclusive, pelo fato de que nos é impossibilitado conhecer a tudo a todo tempo, ou seja, tecnicamente não nos é plausível uma percepção límpida e livre de interferências alienantes.

A alienação social se exprime numa “teoria” do conhecimento espontânea, formando o senso comum da sociedade. Por seu intermédio, são imaginadas explicações e justificativas para a realidade tal como é diretamente percebida e vivida.

A alienação é encontrada, portanto, em toda a produção cognitiva humana, permeia a todas as relações e tem papel determinante no futuro das sociedades.

A ideologia também encontra um campo promissor nesse cenário. De acordo com Chauí (2000, p. 171),

Agora surge um tecido de imagens ou um imaginário, que desvia nossa atenção da realidade, ou que serve para nos dar compensações ilusórias para as desgraças de nossas vidas ou de nossa sociedade, ou que é usado como máscara para ocultar a verdade. O imaginário reprodutor (nas ciências, na Filosofia, no cinema, na televisão, na literatura, etc.) bloqueia nosso conhecimento porque apenas reproduz nossa realidade, mas dando a ela aspectos sedutores, mágicos, embelezados, cheios de sonhos que já parecem realizados e que reforçam nosso presente como algo inquestionável e inelutável. É um imaginário de explicações feitas e acabadas, justificador do mundo tal como ele parece ser. Quando esse imaginário é social, chama-se ideologia.

Segundo ela,

A função principal da ideologia é ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas, dar-lhes a aparência de indivisão e de diferenças naturais entre os seres humanos. Apesar da divisão social das classes, somos levados a crer que somos todos iguais porque participamos da ideia de “humanidade”, ou da ideia de “nação” e “pátria”, ou da ideia de “raça”, etc. Diferenças naturais: somos levados a crer que as desigualdades sociais, econômicas e políticas não são produzidas pela divisão social das classes, mas por diferenças individuais dos talentos e das capacidades, da inteligência, da força de vontade maior ou menor, etc. (CHAUI, 2000, p. 221).

Existe conseqüentemente uma finalidade para tudo isso. Segundo Chauí (2000, p. 221),

A produção ideológica da ilusão social tem como finalidade fazer com que todas as classes sociais aceitem as condições em que vivem, julgando-as naturais, normais, corretas, justas, sem pretender transformá-las ou conhecê-las realmente, sem levar em conta que há uma contradição profunda entre as condições reais em que vivemos e as idéias.

Por exemplo, a ideologia afirma que somos todos cidadãos e, portanto, temos todos os mesmos direitos sociais, econômicos, políticos e culturais. No entanto, sabemos que isso não acontece de fato: as crianças de rua não têm direitos; os idosos não têm direitos; os direitos culturais das crianças nas escolas públicas é inferior aos das crianças que estão em escolas particulares, pois o ensino não é de mesma qualidade em ambas; os negros e índios são discriminados como inferiores; os homossexuais são perseguidos como pervertidos, etc.

A maioria, porém, acredita que o fato de ser eleitor, pagar as dívidas e contribuir com os impostos já nos faz cidadãos, sem considerar as condições concretas que fazem alguns serem mais cidadãos do que outros. A função da ideologia é impedir-nos de pensar nessas coisas.

Vivencia-se um sistema de crenças que se torna ditame, ou regras coletivas que acabam por influenciar globalmente as pessoas que a elas se prendem em

busca de referências. Por outro lado, a ideologia procede de forma a adquirir essa condição. Como opera a ideologia para obter seu fantástico resultado? De acordo com Chauí (2000, p. 221-222),

Em primeiro lugar, opera por inversão, isto é, coloca os efeitos no lugar das causas e transforma estas últimas em efeitos. Ela opera como o inconsciente: este fabrica imagens e sintomas; aquela fabrica idéias e falsas causalidades. Por exemplo, o senso comum social afirma que a mulher é um ser frágil, sensitivo, intuitivo, feito para as doçuras do lar e da maternidade e que, por isso, foi destinada, por natureza, para a vida doméstica, o cuidado do marido e da família. Assim o “ser feminino” é colocado como causa da “função social feminina”.

Conforme seus estudos,

Ora, historicamente, o que ocorreu foi exatamente o contrário: na divisão sexual social do trabalho e na divisão dos poderes no interior da família, atribuiu-se à mulher um lugar levando-se em conta o lugar masculino: como este era o lugar do domínio, da autoridade e do poder, deu-se à mulher o lugar subordinado e auxiliar, a função complementar e, visto que o número de braços para o trabalho e para a guerra aumentava o poderio do chefe da família e chefe militar, a função reprodutora da mulher tornou-se imprescindível, trazendo como consequência sua designação prioritária para a maternidade.

Estabelecidas essas condições sociais, era preciso persuadir as mulheres de que seu lugar e sua função não provinham do modo de organização social, mas da Natureza, e eram excelentes e desejáveis. Para isso, montou-se a ideologia do “ser feminino” e da “função feminina” como naturais e não como históricos e sociais. Como se observa, uma vez implantada uma ideologia, passamos a tomar os efeitos pelas causas. (CHAUÍ, 2000, p. 222).

Existe, da mesma forma, uma segunda possibilidade de atuação ideológica.

A segunda maneira de operar da ideologia é a produção do imaginário social, através da imaginação reprodutora. Recolhendo as imagens diretas e imediatas da experiência social (isto é, do modo como vivemos as relações sociais), a ideologia as reproduz, mas transformando-as num conjunto coerente, lógico e sistemático de ideias que funcionam em dois registros: como representações da realidade (sistema explicativo ou teórico) e como normas e regras de conduta e comportamento (sistema prescritivo de normas e valores). Representações, normas e valores formam um tecido de imagens que explicam toda a realidade e prescrevem para toda a sociedade o que ela deve e como deve pensar, falar, sentir e agir. A ideologia assegura, a todos, modos de entender a realidade e de se comportar nela ou diante dela, eliminando dúvidas, ansiedades, angústias, admirações, ocultando as contradições da vida social, bem como as contradições entre esta e as ideias que supostamente a explicam e controlam. (CHAUÍ, 2000, p. 222).

Assim como uma terceira forma:

Enfim, uma terceira maneira de operação da ideologia é o silêncio. Um imaginário social se parece com uma frase onde nem tudo é dito, nem pode ser dito, porque, se tudo fosse dito, a frase perderia a coerência, tornar-se-ia incoerente e contraditória e ninguém acreditaria nela. A coerência e a unidade do imaginário social ou ideologia vêm, portanto, do que é silenciado (e, sob esse aspecto, a ideologia opera exatamente como o inconsciente descrito pela psicanálise).

Por exemplo, a ideologia afirma que o adultério é crime (tanto assim que homens que matam suas esposas e os amantes delas são considerados inocentes porque praticaram um ato em nome da honra), que a virgindade feminina é preciosa e que o homossexualismo é uma perversão e uma doença grave (tão grave que, para alguns, Deus resolveu punir os homossexuais enviando a peste, isto é, a Aids). (CHAUÍ, 2000, p. 222-223).

Afinal, o que está sendo silenciado pela ideologia? Para Chauí (2000, p. 223),

Os motivos pelos quais, em nossa sociedade, o vínculo entre sexo e procriação é tão importante (coisa que não acontece em todas as sociedades, mas apenas em algumas, como a nossa). Nossa sociedade exige a procriação legítima e legal a que se realiza pelos laços do casamento, porque ela garante, para a classe dominante, a transmissão do capital aos herdeiros. Assim sendo, o adultério e a perda da virgindade são perigosos para o capital e para a transmissão legal da riqueza; por isso, o primeiro se torna crime e a segunda é valorizada como virtude suprema das mulheres jovens.

Em nossa sociedade, a reprodução da força de trabalho se faz pelo aumento do número de trabalhadores e, portanto, a procriação é considerada fundamental para o aumento do capital que precisa da mão-de-obra. Por esse motivo, toda sexualidade que não se realiza com finalidade reprodutiva será considerada anormal, perversa e doentia, donde a condenação do homossexualismo. A ideologia, porém, perderia sua força e coerência se dissesse essas coisas e por isso as silencia.

A ideologia, também, reserva-se, em semelhança com o inconsciente freudiano.

Dissemos que a ideologia se assemelha ao inconsciente freudiano. Há, pelo menos, três semelhanças principais entre eles:

1. o fato de que adotamos crenças, opiniões, idéias sem saber de onde vieram, sem pensar em suas causas e motivos, sem avaliar se são ou não coerentes e verdadeiras;
2. ideologia e inconsciente operam através do imaginário (as representações e regras saídas da experiência imediata) e do silêncio, realizando-se indiretamente perante a consciência. Falamos, agimos, pensamos, temos comportamentos e práticas que nos parecem perfeitamente naturais e racionais porque a sociedade os repete, os aceita, os incute em nós pela família, pela escola, pelos livros, pelos meios de comunicação, pelas

- relações de trabalho, pelas práticas políticas. Um véu de imagens estabelecidas interpõe-se entre nossa consciência e a realidade;
3. inconsciente e ideologia não são deliberações voluntárias. O inconsciente precisa de imagens, substitutos, sonhos, lapsos, atos falhos, sintomas, sublimação para manifestar-se e, ao mesmo tempo, esconder-se da consciência. A ideologia precisa das idéias-imagens, da inversão de causas e efeitos, do silêncio para manifestar os interesses da classe dominante e escondê-los como interesse de uma única classe social. A ideologia não é o resultado de uma vontade deliberada de uma classe social para enganar a sociedade, mas é o efeito necessário da existência social da exploração e dominação, é a interpretação imaginária da sociedade do ponto de vista de uma única classe social (CHAUÍ, 2000, p. 223-224).

Diante do poder ideológico e do inconsciente, segundo Chauí (2000, p. 224),

[...] poderíamos ser levados a “entregar os pontos”, dizendo: Para que tanto esforço na teoria do conhecimento, se, afinal, tudo é ilusão, véu e máscara? Para que compreender a atividade da consciência, se ela é a “pobre coitada”, espremida entre o id e o super-ego, esmagada entre a classe dominante e os ideólogos?

Todavia, uma pergunta também é possível: Como, sendo a consciência tão frágil, o inconsciente e a ideologia tão poderosos, Freud e Marx chegaram a conhecê-los, explicar seus modos de funcionamento e suas finalidades?

No caso de Freud, foram a prática médica e a busca de uma técnica terapêutica para os indivíduos que permitiram a descoberta do inconsciente e o trabalho teórico de onde nasceu a psicanálise. No caso de Marx, foi a decisão de compreender a realidade a partir da prática política de uma classe social (os trabalhadores) que permitiu a percepção dos mecanismos de dominação e exploração sociais, de onde surgiu a formulação teórica da ideologia. (CHAUÍ, 2000, p. 224).

Nessa perspectiva,

A busca da cura dos sofrimentos psíquicos, em Freud, e a luta pela emancipação dos explorados, em Marx, criaram condições para uma tomada de consciência pela qual o sujeito do conhecimento pôde recomeçar a crítica das ilusões e dos preconceitos que iniciara desde a Grécia, mas, agora, como crítica de suas próprias ilusões e preconceitos.

Em lugar de invalidar a razão, a reflexão, o pensamento e a busca da verdade, as descobertas do inconsciente e da ideologia fizeram o sujeito do conhecimento conhecer as condições – psíquicas, sociais, históricas – nas quais o conhecimento e o pensamento se realizam. (CHAUÍ, 2000, p. 224).

E conclui sua análise:

Como disseram os filósofos existencialistas acerca dessas descobertas:

Encarnaram o sujeito num corpo vivido real e numa história coletiva real, situaram o sujeito. Desvendando os obstáculos psíquicos e histórico-sociais para o conhecimento, puseram em primeiro plano as relações entre pensar e agir, ou, como se costuma dizer entre a teoria e a prática. (CHAUÍ, 2000, p. 224).

A ideologia e o subjetivismo, além do conceito do inconsciente, incorporado pela psicanálise, são os campos de atuação parcialmente preenchidos pela educação formal, que deveria ter como missão o intuito de tornar-se efetivamente onipresente como sustentáculo para a formação de consciências autônomas, de indivíduos capazes de reinventarem-se diante da mutabilidade e da dinamicidade de sua existência. Porém, não é exatamente isso que encontramos. Diante dessa possibilidade, a escola busca exercer seu papel, propondo a cobertura dessas lacunas, infelizmente, de forma inconsistente, deixando margem para o oportunismo de certos mecanismos de controle. Por outro lado, essa atuação da escola, de alguma forma, subsiste a partir de influências muito bem engendradas por segmentos que tradicionalmente ditam as regras dos rumos da história, o que faz dela, invariavelmente, mecanismo de manobra. Tal cenário promove a ausência daquilo que se chama de pensamento crítico, fundamental na promoção da autonomia.

Para Dorneles (2014, p. 177),

A ausência do pensamento abstrato e contraditório/crítico tende a fundir pensamento e ação, mundo subjetivo e objetivo, teoria e prática. Diante disso, seria lógico imaginar que a educação deveria fazer o contraponto para evitar o total enfraquecimento da capacidade de pensar, como uma última esperança de resistir à dominação das consciências.

O que vemos a todo tempo no universo da educação é a justaposição de suas funções formativas, assumindo para si a responsabilidade maior sobre a adaptação formal do sujeito no mundo social, visando sempre a uma espécie de subordinação incondicional aos preceitos eleitos como moralmente coerentes, comparados a outra performance menos visível, a princípio. O sujeito adentra ao mundo organizado e a ele se submete como oferenda aos benefícios, principalmente de subsistência, que dela recebe condicionalmente. Por outro lado, o sistema cobra dessa estrutura organizacional uma representatividade única, elege a ela como meio legítimo e a aprimora para a difusão e sedimentação de suas causas, permeadas por princípios norteadores e condutores e que também exercem papel coercitivo, impositor e

castrador para com todos que se atrevem a enfrentá-los buscando independência dentro do próprio sistema, o que significaria, invariavelmente, em modificá-lo e adaptá-lo às suas inclinações. É nesse cenário de conflito nato que a ideologia, a alienação e os atributos do inconsciente atuam, servindo de material manipulador, disseminado por todos os cantos, e engenhosamente embrenhado dentro da linguagem, sua mais poderosa via de difusão.

De acordo com Dorneles (2014, p. 177),

Faz parte da tensão da educação ter que reunir, simultaneamente, princípios individualistas e princípios sociais. A educação racionalizada é pressionada pela política econômica a trabalhar com os princípios individualistas, por isso lhe cai bem uma pedagogia centrada no sujeito. Quais poderiam ser as armadilhas de um enfoque subjetivista na educação?

A armadilha revela-se na aparência de autonomia permitida ao sujeito que, na realidade, ele não tem, mas pensa que tem. A educação racionalizada perdeu muito de sua força na tarefa do desenvolvimento da autonomia emancipatória, capaz de livrar-se da falsa liberdade, quando se apropriou da versão empiricista das pedagogias ativistas. Adorno (1995) considerava que a crise da formação estava também ligada ao modelo de articulação entre trabalho e formação. A subjetividade enfatizada por uma pedagogia pautada na ideia de capital humano torna-se uma subjetividade falsa.

E ainda,

É um engano achar que o ensino prático é progressista. O ativismo é regressivo na medida em que contribui para a debilidade do “eu” e não dá lugar de destaque à reflexão sobre sua própria impotência. A escola assumiu a função de preparar os estudantes para o sucesso mediante o desenvolvimento de suas habilidades, acreditando que a melhor maneira de aprender é fazendo – o que não está errado se este “fazer” estiver vinculado à reflexão sobre ele. Na verdade, a educação estava buscando uma maior identidade entre a teoria nos cursos de formação e a prática das escolas, ambas marcadas pela racionalidade instrumental. Porém, na tentativa de unir teoria e prática, concedeu-se à prática posição privilegiada na formação de professores. (DORNELES, 2014, p. 178).

A educação encontra na subjetividade seu espaço de inserção. Os elementos simbólicos preenchem as lacunas desse fenômeno caracteristicamente humano. Ela, assim como todo conjunto de propostas que se apresenta como organizativo, oferece ao indivíduo a possibilidade de aquisição de conceitos mais elaborados e que lhe permite compreender o universo em que vive, projetar-se, desenvolvendo-se

em busca de algo superior. O sujeito que não encontra material conceitual para preencher as lacunas de sua subjetividade torna-se teoricamente mais vulnerável a uma infinda variedade de influências, das mais diversas origens. Ou seja, o indivíduo aceita a objetivação conceitual da formalidade educacional e por consequência adquire uma consciência trabalhada ideologicamente para atender os intentos de determinada sociedade ou cultura. Aliena-se de outras tantas possibilidades em troca de uma pseudo-segurança, ao ser aceito no seio social como mais um de seus reprodutores. Ao mesmo sujeito não há saída quanto à necessidade de incorporação e introjeção, de elementos de alicerce de sua consciência. Vemos que, assim, ele tem pouca possibilidade de adquirir, uma certa, autonomia cognitiva, e, portanto, adaptar seu comportamento às suas nuances pessoais. Adquire, pensamentos prontos, conceitos consagrados por outros, inclusive historicamente trabalhados e que suprimem quase por inteiro alguma espécie de mobilidade intelectual. Essas lacunas da subjetividade, a ideologia imposta pela cultura, e a consequente paralisante alienação moldam o sujeito para os propósitos acima de seu alcance conceitual. A escola vive esse paradoxo, tenta, ao menos no discurso, formar cidadãos conscientes e autônomos, mas se perde em si mesma por tratar-se de representação dos agentes condutores da engrenagem social.

O processo de construção da subjetividade se dá à medida que o sujeito desenvolve sua identidade que lhe servirá de referência em suas escolhas, dando-lhe atributos para que possa se situar dentro do universo de complexidade no qual mergulhamos diariamente. E a educação é, afinal, responsável por esse desenvolvimento caracteristicamente humano e, por excelência, dotado de uma complexidade única? O professor desempenha um papel primordial nessa realidade, já que representa uma instituição concebida ideologicamente, de certa forma comprometida com causas escusas, mas que reserva a possibilidade de se transformar em um suporte capaz de influenciar o alunado em seu desenvolvimento, direcionando-os no sentido de aquisição de ao menos uma parcial autonomia. Tudo isso, porque ele, o professor, por sua vez, também possui sua própria consciência parcial, alienada, mas única, adquirida na sua individualidade, o que a transforma, dessa forma, em algo do qual não é possível ter o controle total. Mesmo que reproduza, não o faz por completo, guarda em si, mesmo que minoritariamente, aspectos genuínos e pessoais.

Como fora dito, o agenciamento da subjetividade nutre fertilmente a ideologia, que não deixa escapar nenhum dos rincões da produção cognitiva, embrenha-se por todos os espaços, ajusta-se ao momento, não perdendo de vista, obviamente, seus interesses maiores, consagrados nas corporações e instituições, tais como a escola.

Observa-se que não nos é possível distinguir subjetividade de ideologia; servem de complemento uma à outra. A primeira é condição indissociável do humano e a segunda, também inevitável, coexiste em função da incompletude da primeira, que estruturalmente necessita de constante absorção do externo através dos órgãos do sentido.

Ideologia e subjetividade são duas faces de uma mesma moeda, que se complementam e se excluem: são estruturas análogas, embora seus respectivos universos de existência sejam diferentes (o social e o individual); a ideologia, para concretizar-se, precisa fazer-se em múltiplas subjetividades, dissolver as singularidades, preenchendo suas estruturas; a subjetividade, para afirmar-se autonomamente, deve exorcizar de si toda e qualquer ideologia, deve deixar de lado a má-fé e a ilusão da identidade, para entregar-se ao árduo e ambíguo processo de construção de seu ser em liberdade.

Na educação, ao longo dos tempos, muitas influências pairaram sobre a mente dos seus mentores, assim como material elementar para suas orientações. Foram se processando dentro das lacunas da subjetividade acima lembrada, permeadas, indubitavelmente, por material ideologicamente alienante, o que desmobilizava parcialmente a visualização do que era demandado pela sociedade para aquele momento. Dentre essas influências, destacam-se as descritas por Luckesi (1994) em sua obra *Filosofia da Educação*. Essas influências avançavam sobre o cenário educacional, correspondendo sempre às tendências da época, com suas características e nuances. Isso corresponde a dizer que, de alguma forma, a educação sempre foi conduzida por iniciativas externas a ela e, ao procurar adequação ao momento, via a sua práxis um tanto esvaziada no papel de determinante que deveria assumir. Essas influências devem ser entendidas a partir de suas denominações.

Ao analisar a pedagogia liberal, Luckesi (1994, p. 54-55) apresenta que

O termo liberal não tem o sentido de "avançado", "democrático", "aberto", como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância

da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência.

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar.

Quando o autor destaca que tais tendências se manifestam concretamente nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência, ele confirma o que fora exposto acima, de que a subjetividade cognitiva se constitui em espaço fértil para a sedimentação de influências externas que já se apresentam de forma articulada, com propósitos engendrados intencionalmente para manipular a quem se permite. A denominação “pedagogia liberal” ilustra perfeitamente isso, já que se trata de uma teoria econômica que propõe que o indivíduo se adeque às características do modelo de sociedade capitalista. Em nome dela, os profissionais da educação adaptam sua metodologia de trabalho, propondo uma virtuosa consonância com o que é proposto, sem ter consciência plena de sua legitimidade.

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. E a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual. (LUCKESI, 1994, p. 55).

Nessa versão tradicional, a escola oferece ao alunado a possibilidade de adentrar a um universo de quase exclusividade cultural em que está embutida a ideia de sucesso atrelada a seu esforço próprio, não condicionado à realidade social, uma predominância da intelectualidade como forma de expressão.

Já em relação à tendência liberal renovada, Luckesi (1994, p. 55) analisa que esta tendência

[...] acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente, é a parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valorize a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo. A tendência liberal renovada apresenta-se, entre nós, em duas versões distintas: a renovada progressivista, ou pragmatista, principalmente na forma difundida pelos pioneiros da educação nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira (deve-se destacar, também, a influência de Montessori, Decroly e, de certa forma, Piaget); a renovada não diretiva, orientada para os objetivos de auto-realização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais, na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers.

Na tendência liberal renovada parte-se, portanto, das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio; a educação é parte da própria experiência humana, pelo menos teoricamente. A metodologia altera seu lócus; entretanto, o objetivo maior continua a se impor desferindo impiedosamente sua ideologia alienante. As marcações são muito bem definidas no sentido de se produzir cidadãos adaptados ao promissor mercado de trabalho com sua lógica própria. Nessa tendência já podemos encontrar a influência pragmática e seu vínculo mais estreito com a realidade, mesmo que, nesse caso, centrada no aluno; mas não menos manipuladora. Parte-se do universo do aluno para encontrar-se o universo de uma sociedade calcada em seus próprios propósitos; como fora dito, a máquina educacional a serviço de interesses maiores. Já na tendência liberal renovada não diretiva, de acordo com Luckesi (1994, p. 59),

Acentua-se nesta tendência o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. Rogers considera que o ensino é uma atividade

excessivamente valorizada; para ele os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas, livros, tudo tem muito pouca importância, face ao propósito de favorecer à pessoa um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal, o que implica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes. O resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia.

Observa-se na tendência liberal não diretiva um aprofundamento do que existe, sugestivamente na tendência liberal, mas que parece produzir um maior distanciamento do indivíduo das questões sociais, pois, centra-se nele e nas suas características psicológicas. A formação de uma atitude é concebida em função do desenvolvimento pessoal do indivíduo, sua autorrealização e adaptação ao meio em que vive. Contudo, essa não parece ser uma formação devidamente adequada ao indivíduo dentro de uma perspectiva social, já que a concentração em questões psíquicas inibe, a princípio, uma interação mais apropriada. Quanto à tendência liberal tecnicista, segundo Luckesi (1994, p. 55-56), esta:

[...] subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência. Ela "é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da 'consciência política' indispensável à manutenção do Estado autoritário". Utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento.

É no tecnicismo que a sociedade industrial encontra seu ancoradouro, visando utilizá-lo para fortalecer suas bases de sustentação. Entenda-se como sustentação a mão de obra qualificada, e que a mesma só pode concretizar-se mediante uma estrutura educacional subordinada a seus propósitos. Procura-se a maximização da produção através da preparação do indivíduo utilizando-se de recursos científicos, experimentais. O comportamento do alunado é "ajustado" às metas pré-existentes e condiz com um aporte político que corrobora com isso.

Apesar da veracidade dessas afirmações, não podemos entender que a utilização propositada de técnicas científicas consagradas no âmbito da sociedade industrial e o maniqueísmo empregado para sua supremacia venham a desmerecer as qualidades conquistadas pela ciência em toda sua história. Dela podemos fazer diversos usos, seja para a exclusiva promoção social ou para atender a determinados grupos com seus interesses peculiares. Contrapondo a essas tendências mais conservadoras, surge o movimento progressista. Para Luckesi (1994, p. 63-64),

O termo "progressista" [...] é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

A pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

As versões libertadora e libertária têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular "não formal".

A tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese superadora, das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado.

Enxerga-se aí claramente uma supervalorização dos aspectos sociais e sua importância indissociável para o desenvolvimento do ser humano. A instituição escolar, portanto, segundo essa visão, deve promover a inserção do estudante na prática social concreta. A escola passa a fazer a mediação entre o individual e o social, articulando a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto, exatamente como diz o texto. Na verdade, portanto, através dessa linha de pensamento, o indivíduo é impelido a lidar com sua condição social,

priorizando-a e fazendo-o relacionar-se mais estreitamente com seus desdobramentos mediante essa condição. Presume-se que essa linha promove o maior aprofundamento de uma consciência coletiva não experimentada anteriormente, e que o leva a perceber a escola como uma extensão da própria sociedade. É inegável o avanço nesse sentido trazido por essa tendência. A escola torna-se um local privilegiado de experiências humanizadoras, sendo que no meio social é que nos humanizamos realmente.

Na sequência, deparamo-nos com a tendência progressista libertadora. Para Luckesi (1994, p. 64),

Tendência progressista libertadora. Papel da escola: Não é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, já que sua marca é a atuação "não-formal". Entretanto, professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia. Assim, quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. Tanto a educação tradicional, denominada "bancária" – que visa apenas depositar informações sobre o aluno –, quanto a educação renovada – que pretenderia uma libertação psicológica individual – são domesticadoras, pois em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão. A educação libertadora, ao contrário, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica.

A tendência progressista libertadora traz o papel da mediação dos atores envolvidos com a realidade como central, buscando como consequência a transformação social, combatendo a denominada "educação bancária", na qual o aluno transforma-se numa espécie de depositário de informações advindas formalmente e que com as mesmas pouco se relaciona. Essa tendência leva em consideração, portanto, com sua inclinação informal, que os alunos possam adquirir as condições necessárias para a introjeção de constructos abstraídos complexamente da interação com o ambiente em que vivem.

Já na tendência progressista libertária, segundo Luckesi (1994, p. 67), encontramos:

Tendência progressista libertária. Papel da escola: A pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário. A ideia básica é introduzir modificações institucionais, a partir dos

níveis subalternos que, em seguida, vão "contaminando" todo o sistema. A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações etc.), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições "externas", leve para lá tudo o que aprendeu. Outra forma de atuação da pedagogia libertária, correlata à primeira, é — aproveitando a margem de liberdade do sistema — criar grupos de pessoas com princípios educativos autogestionários (associações, grupos informais, escolas autogestionárias). Há, portanto, um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político. A pedagogia libertária, na sua modalidade mais conhecida entre nós, a "pedagogia institucional", pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas etc.), retirando a autonomia".

O caráter político expressa-se mais ativamente nessa tendência, com a adoção do princípio da autogestão como conteúdo e método, fazendo-nos crer que essa tendência é uma reinvenção da tendência libertadora. O papel político do indivíduo ganha ares de destaque, tendo como instrumento ativo a construção de mecanismos institucionais que produzam essa pretendida representatividade.

Com relação à tendência progressista crítico-social dos conteúdos, Luckesi (1994, p. 69) assim analisa:

Tendência progressista "crítico-social dos conteúdos". Papel da escola: A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia "dos conteúdos" é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. Entendida nesse sentido, a educação é "uma atividade mediadora no seio da prática social global", ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética) a uma visão sintética, mais organizada e unificada.

Nessa tendência, retorna a preocupação com a assimilação de conteúdos a fim de garantir ao aluno um desenvolvimento mais corporificado, formando uma consciência de seus condicionantes histórico-sociais, dando um passo à frente no papel transformador da escola. Visa, a princípio, a uma forma de organização que sirva como referencial para o jovem. A mediação torna-se mais embasada e menos fragmentada como nas tendências progressistas anteriores. Nela ocorre um resgate da importância dos conteúdos na formação escolar sem que se perca o papel da mediação entre a escola e a realidade social, visando à formação de agentes transformadores da mesma.

Com essas considerações, pudemos vislumbrar como, na história da educação do Brasil, diversas tendências ditaram os rumos dessa instituição. Entretanto, essas tendências sempre tiveram suas raízes atreladas a concepções filosóficas abrangentes, advindas da experiência social do ser humano.

A determinação material teria poderes transformadores na causa filosófica ou a materialidade sucumbe diante da evolução da prática reflexiva? Essa é uma questão perseguida por intelectuais ao longo de séculos e que, portanto, reserva um dimensionamento que provavelmente não permita conclusões definitivas acerca de si.

O racionalismo tem prevalecido como um ente, fruto do cognitivismo e que tem muito a contribuir, mas que tem encontrado oposição nos adeptos do empirismo, que por sua vez apostam na reconstrução dos conhecimentos a partir da experiência.

No caso das tendências expostas acima encontramos sempre o embate entre o estabelecido oficialmente e a necessidade de construção de uma consciência coletiva que efetivamente atendesse aos anseios da nossa sociedade. Esse embate se faz diante da imposição de um sistema declaradamente capitalista, onde a sua força motriz se encontra alojada na produção e no consumo, elementos claramente de cunho material, coisificado.

A escola parece esquizofrenicamente dividir-se entre a necessidade de formar cidadãos próprios a esse mundo dominado pelo trabalho e a formação de seres cômicos de seu papel transformador da sociedade. Nessa incerteza, e diante das indefinições acerca do futuro, transitou temporariamente pelas mais diversas influências surgidas.

A escola já atendeu aos ditames de uma educação meramente tradicional, preocupada com a manutenção do “status-quo” de uma sociedade discriminatória e de herança escravocrata, que ensinava aquilo que lhe convinha, distanciando o mais intensamente possível das vocações revolucionárias, impondo seu tecnicismo, preparando terreno para um capitalismo globalizado.

Diante da mudança decorrida com o fim do regime totalitário que imperou no país por vinte anos, abriu-se a possibilidade de adotar concepções de cunho mais humanitário, que centravam suas metodologias no aluno e sua possibilidade de progressão autônoma, a que logo se agregou a busca por uma criticidade construída no seio de organismos representativos e de desenho democrático, utilizados para efetivar a representatividade da vontade popular. A isso se seguiu o retorno à necessidade de incorporação dos chamados conteúdos, que são na verdade os ganhos científicos e filosóficos acumulados em séculos e que não podem ser simplesmente ignorados.

Vivemos hoje o que muitos denominam como “novo tecnicismo”. Temos à disposição currículos muito bem concebidos, calcados no desenvolvimento de habilidades e competências. Muitos creditam a esse perfil de currículo, assim como a denominação nos entrega, toda a carga do tradicional tecnicismo que tinha como única e exclusiva preocupação, a formação de mão de obra barata para a indústria e para todo o mundo do trabalho.

Pois bem, se nos ativermos às críticas acerca das teorias liberais, seremos obrigados a reconhecer que esse perfil de currículo pode perfeitamente ter para si os mesmos objetivos encontrados nos currículos tecnicistas do passado. A meu ver, tudo não passa de intencionalidade; diante disso, cria-se a necessidade premente de formarmos cidadãos conscientes de seu papel social, de transformadores da realidade em que habitam, do seu tempo e suas vicissitudes. A autonomia do sujeito também, se faz mister como constitutiva dessa formação, do aprimoramento do indivíduo em busca de sua realização pessoal e social. Para desenvolvê-la, encontramos eco nas tendências progressistas que valorizam a experiência do sujeito sedimentada no terreno social.

O universo da metodologia deve ser incumbir de nos dar as respostas sobre essas possibilidades diante de um currículo com conteúdos que representem a demanda genuína de uma sociedade. O seu desenvolvimento, gerado a partir das

experiências de um aluno que vivencia sua autonomia com a criticidade correspondente, faz-nos crer que tudo isso é plausível.

Talvez o maior equívoco das teorias progressistas esteja justamente alojado no negligenciamento do fato de que o sujeito só pode se tornar autônomo e crítico se detiver as habilidades necessárias que permitam uma maior inserção sua no mundo. Sem essas habilidades básicas, essas competências, a inserção se torna inviável. Não basta simplesmente dispô-lo ao contato com a sua realidade, mesmo que das formas mais sofisticadas. Temos que nos ater ao fato de que ele tem que estar preparado para isso.

As críticas advindas a esse novo currículo só farão jus em seu mérito caso o desenvolvimento do alunado se dê simplesmente em função do cumprimento de metas pedagógicas operacionais, ou seja, o sujeito apreende conteúdos, desenvolve habilidades parcialmente e continua a se colocar alienadamente diante de sua realidade, continuando a sua jornada excludente. Em função disso, Gimeno Sacristán (2000, p. 201) aponta alguns princípios que nos ajudam no olhar para o currículo, atestando, no mesmo, perspectivas emancipadoras:

- a) O currículo deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis. Ou seja, é fundamental que o processo circular que envolve o planejamento, a ação e avaliação direcionem o refletir e o atuar no âmbito currículo em ação
 - b) O currículo deve considerar o mundo real, ou seja, o contexto social que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico. Estes interferem na prática de uma instituição e nas escolhas que faz em termos curriculares.
 - c) O currículo deve operar em um contexto de interações sociais e culturais, sobretudo porque o ambiente de aprendizagem é um ambiente social marcado pelas referências do grupo em que se insere a instituição educacional, na qual os sujeitos têm seu modo próprio de olhar e interferir na cultura, seja como consumidor ou produtor desta.
 - d) O currículo deve assumir seu conteúdo como construção social. Nela os educandos se assumem como ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, incluindo, também, o saber dos professores.
 - e) Consequência do princípio anterior, o currículo deve assumir o seu processo de criação social e, como tal, é permeado de conflitos causados pelos diferentes sistemas de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou servem de base ao sistema curricular.
- Ao considerar esses princípios, queremos olhar para uma prática curricular específica, a fim de identificar nela elementos que nos ajudem a compreendê-la como possibilidades de práticas curriculares em uma perspectiva inovadora, com indicativos emancipatórios. Ou seja, aquela que nos ajuda a entender o currículo em ação por meio da práxis, que adquire significado definitivo para

os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam.

Tudo o que fora apontado pelo autor nas linhas acima, indubitavelmente, pode ser exercido mediante a adoção de um currículo alicerçado em competências. A missão é a de ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis, devendo considerar o mundo real, em um contexto social que inclui aspectos políticos e econômicos em um determinado tempo histórico, operando em um contexto de interações culturais, cenário em que os estudantes se assumem como ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, incluindo o dos professores, com indicativos emancipadores, que não suprimem, por consequência, a possibilidade da fundamentação operacional de competências como estruturantes a esse saber. Ao contrário, para se promover um processo como esse, cria-se a demanda por desenvolvimento de tais esquemas mentais, esses que são o sustentáculo para toda e qualquer imersão cognitiva promotora de inserção social do indivíduo.

As críticas a esse perfil de currículo se fundam em uma crença de que ocorre uma incompatibilidade entre a promoção do desenvolvimento de habilidades e suas consequentes competências, com o universo formativo que perpassa pelo desenvolvimento de conceituações críticas que emergem do estreitamento da relação do aprendiz com o mundo real em que vive, no sentido de apreensão dos significados relevantes para a compreensão desse complexo universo em que habita, e que finalmente o reenquadra como ser transformador dessa mesma realidade.

Essa crença remonta ao período da pedagogia tradicional, que tinha como principal preocupação a formação de cidadãos aptos ao mundo do trabalho, detentores do conhecimento técnico necessário para tal intento, não havendo, portanto, qualquer direcionamento diferente disso, com preocupações centradas no próprio ser humano, suas necessidades pessoais, emocionais, sociais que viessem a destoar da intenção primeira.

Ocorreu, portanto, uma “vulgarização” do termo “técnico”, que fora associado a tudo que pertence à área de exatas e que tem serventia vocacionada para o universo trabalhista. Acontece que “técnico” é um conceito mais amplo, visa a esclarecer sobre todo conhecimento que possa ser convertido utilitariamente, que sirva ao humano na ampliação de suas potencialidades como ser atuante no universo em que vive. Isso inclui conceitos, construtos, inferências, cognições ou

como quer que se queira chamar, sendo de cunho pessoal, relacionado, da mesma forma, às características humanizantes, como os próprios sentimentos, pensamentos e a tão decantada socialização. Não se restringe, portanto, a uma série de conceitos ligados à álgebra, à aritmética, à física ou à química, como exemplo. Vai além de esquematizações específicas de algumas áreas do conhecimento; inclui também construções cognitivas que permitem acessar esses conhecimentos acima elencados, propiciando ao aprendiz, inegavelmente, ferramentas de inserção social.

A utilização desse material pode atender aos mais escusos interesses, dependendo de quem detém o controle dos processos educacionais, configurando-se muito mais em uma questão de cunho político do que exclusivamente pedagógico.

Recentemente, iniciou-se um intenso embate ideológico sobre a famosa liberdade de cátedra do professor, mais especificamente no que diz respeito a uma suposta “doutrinação ideológica” atribuída aos nossos docentes, ou parte deles, principalmente, nas aulas das áreas de humanas.

Pois bem, não podemos ignorar esse embate e suas consequências para o futuro de nossos jovens, porém, antes de nos preocuparmos com o conteúdo a ser ministrado e o teor dessas exposições, devemos nos ater ao fato de que, de uma forma geral, nem sempre os jovens estão preparados para essa situação, fragilizando-os diante do outro e tornando-os vulneráveis a toda e qualquer influência.

A questão não se encerra somente na possibilidade de doutrinação política de nossos mestres para com seus pupilos; ela reside primariamente no desenvolvimento de competências para o enfrentamento dessas questões imprescindíveis no nosso meio.

Contudo, parece-nos surreal a pressão advinda de setores conservadores de nossa sociedade que querem impedir, por força de lei, que nossos professores professem suas ideologias, fruto, de sua formação acadêmica, inclusive.

O jovem não deve, a nosso ver, ser “protegido” de tais influências; muito pelo contrário, deve a elas ser exposto, em sua multiplicidade, atendendo as mais diversas ideologias, e delas absorvendo para si o que considerar relevante e servir para o processo de formação de sua identidade própria. Acontece que isso só será plausível, à medida que esse jovem esteja de fato instrumentalizado para essa

tarefa, discernindo por si próprio o que lhe é relevante, sirva-lhe como elemento agregador em sua formação, não necessitando, por consequência, da tutela de indivíduos que se consideram detentores de um conhecimento maior, definitivo e que deve imperar culturalmente.

Voltamos à questão anteriormente levantada: existe mesmo a preocupação com a absorção equivocada dessa ou daquela ideologia, ou o que está em jogo é justamente a doutrinação cega de nossos jovens, já que a presença do expressionismo ideológico articulado é tão devastador quanto a ausência dele? Devemos considerar que toda a composição é naturalmente ideológica, o que vai desde o formato das coisas, suas cores, o que vestimos e até mesmo o que profundamente professamos. Uma formação ampla e conectada com o social passa necessariamente pelo conhecimento de todas as frentes, seja de orientação de esquerda ou de direita, ou a falta delas, e a partir disso se propicia a verdadeira assunção do termo “democracia”, em que o indivíduo se torna capaz de escolher para si o que genuinamente lhe representa em um mundo de significações emaranhadas, desconexas, esperando para serem esmiuçadas em seu entendimento e orientações.

Muito tem sido proferido em relação a essa doutrinação ideológica que estaria assolando nossos jovens dentro de nossas instituições escolares, contudo, diga-se de passagem, a doutrinação cega e nociva só se dará à frente de mentes fragilizadas, de jovens alienados em relação a sua própria condição social e histórica. Quando essa doutrinação encontra caminho livre para transitar, assemelha-se a um conceito muito difundido sociologicamente, a denominada aculturação. Trata-se de um termo adequado ao contato de duas culturas, quando uma cultura influencia outra, provocando modificações. Dentro de um sentido coletivo, determinados segmentos provocam mudanças na forma de se pensar, devido a sua imposição, diante das lacunas ignoradas no processo educacional.

Segundo Cucho (2002, p. 115), “A aculturação é o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos (*patterns*) culturais iniciais de um ou dos dois grupos”.

Essa é uma característica típica e inalienável do processo de socialização. O indivíduo se insere no universo da linguagem, utilizando de seus símbolos, que são,

por sua vez, consagrados na historiografia de todas as civilizações, porém não necessariamente deve produzir seres alienados.

A partir dessa reflexão, é inevitável concebermos a existência de um tipo de “tentativa de doutrinação”. Tudo o que apreendemos é fruto da cultura e nos é oferecido como elemento constituinte de um contexto maior e estruturado como tal. A apreensão dentro de uma neutralidade não passa de mera ilusão. Todos, atendemos a muita coisa, a todo tempo.

Detemos o que poderíamos chamar de autonomia forjada, que só existe dentro das conformidades estabelecidas e predeterminadas. Em seu famoso texto *O Mal-estar na Civilização*, Freud retrata o preço que o sentido da civilização cobra de todos os seus integrantes ávidos pela sedutora autonomia. Refere-se ele à ideia de que quanto maior a civilização ou seu desenvolvimento, menor a liberdade dos seus entes. Dessa forma,

Se a civilização impõe sacrifícios tão grandes, não apenas à sexualidade do homem, mas também à sua agressividade, podemos compreender melhor porque lhe é difícil ser feliz nessa civilização. Na realidade, o homem primitivo se achava em situação melhor, sem conhecer restrições de instinto. Em contrapartida, suas perspectivas de desfrutar dessa felicidade, por qualquer período de tempo, eram muito tênues. O homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança. Não devemos esquecer, contudo, que na família primeva apenas o chefe desfrutava da liberdade instintiva; o resto vivia em opressão servil. Naquele período primitivo da civilização, o contraste entre uma minoria que gozava das vantagens da civilização e uma maioria privada dessas vantagens era, portanto, levada a seus extremos. Quanto aos povos primitivos que ainda hoje existem, pesquisas cuidadosas mostraram que sua vida instintiva não é, de maneira alguma, passível de ser invejada por causa de sua liberdade. Está sujeita a restrições de outra espécie, talvez mais severas do que aquelas que dizem respeito ao homem moderno. (FREUD, 1980, p. 38).

Assim como Freud, outros pensadores têm atestado a existência do controle sobre o indivíduo através dos mecanismos culturais encontrados na sociedade, que se embrenham em meio ao emaranhado discursivo expresso na linguagem. Foucault (2008, p. 61), em *Arqueologia do Saber*, remete-nos a esse universo:

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de

lugares distintos. Ainda há pouco mostramos que não eram nem pelas "palavras" nem pelas "coisas" que era preciso definir o regime dos objetos característicos de uma formação discursiva; da mesma forma, é preciso reconhecer, agora, que não é nem pelo recurso a um sujeito transcendental nem pelo recurso a uma subjetividade psicológica que se deve definir o regime de suas enunciações.

Dentro dessa perspectiva, o autor procura caracterizar o discurso dentro de sua subjetividade:

Uma formação discursiva não é, pois, o texto ideal, contínuo e sem aspereza, que corre sob a multiplicidade das contradições e as resolve na unidade calma de um pensamento coerente; não é, tampouco, a superfície em que se vem refletir, sob mil aspectos diferentes, uma contradição que estaria sempre em segundo plano, mas dominante. É antes um espaço de dissensões múltiplas; um conjunto de oposições diferentes cujos níveis e papéis devem ser descritos. A análise arqueológica revela o primado de uma contradição que tem seu modelo na afirmação e na negação simultânea de uma única e mesma proposição, mas não para nivelar todas as oposições em formas gerais de pensamento e pacificá-las à força por meio de um a priori coator. Trata-se, ao contrário, de demarcar, em uma prática discursiva determinada, o ponto em que elas se constituem, definir a forma que assumem, as relações que estabelecem entre si e o domínio que comandara. Em suma, trata-se de manter o discurso em suas asperezas múltiplas e de suprimir, em consequência disso, o tema de uma contradição uniformemente perdida e reencontrada, resolvida e sempre renascente, no elemento indiferenciado do logos. (FOUCAULT, 2008, p. 175-176).

Dentro dessa condicionalidade a que o discurso está exposto, seja no sentido de sua gênese, seja no sentido de sua adequação ao universo a que tem serventia, fica inviável mapear-se com clareza e objetividade como ele se processa incessantemente pela cadeia social e, da mesma forma, eleger aqueles que o conhecem, dominam e manipulam por completo. Seria insana tal missão. A linguagem e o discurso estão em um campo aberto, sem regras bem definidas e orientações futuras preconcebidas, o que nos leva a crer no que está exposto nas palavras a seguir. O pragmático se presta a tentar reordenar o discurso e, aproximando-se o mais possível do verossímil, tenta diluir, ao menos parcialmente, os efeitos incalculáveis de uma subjetividade ilimitada.

Consequentemente, eleger determinado grupo ou entidade como profusora exclusiva de conceituações ideológicas é, no mínimo, suspeito. A vida em sociedade é, na verdade, profusão de cultura incessante e que influi inexoravelmente com seu apelo ideológico. O que interessa ao indivíduo, já inevitavelmente "contaminado" pela cultura, é justamente o manejo de todo esse material circundante,

simbolicamente desarticulado e atemporal, contrariando a afirmação relativa ao poderio de uma educação formal. Sem desmerecer o alcance dessa educação formal, devemos refletir sobre essa incessante influência a que nós somos submetidos e que em nosso íntimo se acomoda dentro de uma disposição pouco compreensível.

A vida em sociedade nos remete a outro fenômeno conhecido como imaginário. Esse fenômeno tem papel expressivo nos rumos sociais. Refere-se a uma instância invisível e subjetiva que habita a mente de todos os indivíduos. Tem um caráter flutuante e se encontra em um nível subconsciente. Ele dita regras, influi em decisões e ajuda a normatizar a vida coletiva. Segundo Moraes (1997, p. 94),

O imaginário social é composto por um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetivo-social de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade. Trata-se de uma produção coletiva, já que é depositário da memória que a família e os grupos recolhem de seus contatos com o cotidiano. Nessa dimensão, identificamos as diferentes percepções dos atores em relação a si mesmos e de uns em relação aos outros, ou seja, como eles se visualizam como partes de uma coletividade.

Bronislaw Baczko assinala que é por meio do imaginário que se podem atingir as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades esboçam suas identidades e objetivos, detectam seus inimigos e, ainda, organizam seu passado, presente e futuro. O imaginário social se expressa por ideologias e utopias, e também por símbolos, alegorias, rituais e mitos. Tais elementos plasmam visões de mundo e modelam condutas e estilos de vida, em movimentos contínuos ou descontínuos de preservação da ordem vigente ou de introdução de mudanças.

O imaginário tem sua funcionalidade apontada no mesmo artigo:

A imaginação social, além de fator regulador e estabilizador, também é a faculdade que permite que os modos de sociabilidade existentes não sejam considerados definitivos e como os únicos possíveis, e que possam ser concebidos outros modelos e outras fórmulas. (MORAES, 1997, p. 94).

O trânsito ideológico por que passa constantemente a educação é explicada por esse fenômeno. Existe uma demanda do imaginário que pressiona o entendimento do que seja educação a partir de diferentes e supostamente inéditas categorias. De acordo com Moraes (1997, p. 95),

O imaginário não é apenas cópia do real; seu veio simbólico agencia sentidos, em imagens expressivas. A imaginação liberta-nos da evidência do presente imediato, motivando-nos a explorar

possibilidades que virtualmente existem e que devem ser realizadas. O real não é só um conjunto de fatos que oprime; ele pode ser reciclado em novos patamares. Como nos propõe Ernst Bloch ao indicar um nexos entre as potencialidades "ainda-não-manifestas" do ser e a atividade criadora da "consciência antecipadora". A função utópica da consciência antecipadora é a de nos convencer de que podemos equacionar problemas atuais em sintonia com as linhas que antecipam o futuro.

O "ainda-não-ser" – categoria fundamental da filosofia blochiana da práxis – baseia-se na teoria das potencialidades imanentes do ser que ainda não foram exteriorizadas, mas que constituem uma força dinâmica que projeta o ente para o futuro. Imaginando, os sujeitos "astuciam o mundo". O futuro deixa de ser insondável, para se vincular à realidade como expectativa de libertação e de desalienação.

Percebe-se aí, claramente, a expectativa e a carga sensorial que sempre acompanharam a educação e suas produções. O futuro sempre se vislumbrava com a expectativa de que a educação se renovasse e trouxesse em sua bagagem novos sentidos para os velhos dilemas. Ela alimentava-se das emergentes influências filosóficas que surgiam envoltas de uma vitalidade característica a cada momento.

Os supraelencados fenômenos da alienação, ideologia, imaginário, substratos da inevitável subjetivação a que é submetido todo ser humano, o que inclui toda e qualquer formação educacional, ou mesmo, a informal "educação da vida", encontram-se acondicionados indelevelmente a esse percurso formativo, que condicionam o jovem dentro de sua característica sutileza, que acolhe, preenche e oferece possibilidades de se lidar com os infortúnios da nossa existência. Ao ofertar possibilidades de apreensão, de entendimento e mesmo de alternativas, essa carga simbólica angaria seus adeptos.

Como nos contos de fada, em que se oferta uma saída sublimadora diante das agruras da vida e sua comumente crueza e crueldade, o material simbólico bem articulado pela ideologia "facilita" o caminhar por um terreno ainda desconhecido das mentes juvenis, tão sedutor quanto perigoso, e que nos leva a apreensões condicionantes, aprisionando nossos sentimentos, dando um perfil reconhecível em nossa atuação social.

O acúmulo de experiências educacionais que se avolumou com o passar das décadas se tornou um expressivo material de referência quando tratamos dos rumos da educação, dos novos desafios que ela deva enfrentar. Porém, à medida que essas conceituações foram se consagrando e a educação tomando corpo como elemento de condução social, seu crescimento passou a despertar um interesse

muito mais presente. A educação se via não mais no papel de simples reprodutora, mas de protagonista na produção cultural, com papel definitivo nos rumos do entendimento do que era de fato premente para o conjunto da sociedade.

O ser humano acumula conhecimento através de suas experiências e esse conhecimento passa para a condição de patrimônio intelectual com o papel de orientador diante do que surgir, seja em semelhança ou como algo inusitado, dando ao homem, portanto, mais segurança para projetar-se adiante.

A tradição racionalista subsiste justamente aí, à medida que a oferta do consagrado torna-se necessária e utilitarista. Vemos esse exercício de reportar-nos a influências de forma recorrente e podendo afirmar que, o mesmo movimento é inevitável, e ancorado, em resultados, inclusive de passagens de sucesso, e que atenderam a interesses específicos, naturalmente.

A educação tradicionalista que dominou o cenário educacional brasileiro, inclusive durante os chamados “anos de chumbo”, tinha como elementos articuladores a influência dos argumentos positivistas que pregavam o ideal de pátria fundado na ordem e no progresso, conferindo à educação o papel disciplinador da camada de jovens que adentravam as instituições. O discurso, muito solidificado, fazia uso do civismo como porta de entrada e incorporação dessa camada populacional. Tudo fora produzido e reforçado em função da representação de uma nação onipresente que retornava ao seu povo tudo aquilo de próspero que ele lhe ofertara, tendo, diante disso, a participação efetiva de seus cidadãos na construção desse modelo de país.

Por trás desse ideário constitucional, projetava-se obviamente um sistema econômico de moldes capitalistas, liberais, que não tolerava qualquer tipo de movimentação que viesse a despertar confabulações revolucionárias. Não se tolerava o surgimento de qualquer tipo de tecido de resistência, muito menos os alinhados e alinhavados com outro modelo socioeconômico, o socialismo.

Restava à escola reproduzir essa ideologia e, ao mesmo tempo, alicerçá-la, desenvolvendo mão de obra barata e submissa. Não cabia à mesma rebelar-se contra esse sistema, o que fora observado, somente, nos meios acadêmicos, com sua tradicional, tendência esquerdista.

Após os cerca de vinte anos de repressão e imposição ideológica através das armas e da força bruta, por não mais interessar, foi promovida a abertura, em um país já totalmente entregue à exploração estrangeira.

A educação passou a experimentar uma suposta liberdade, ao mesmo tempo em que assistia o desmantelamento daquele sistema de ensino tecnicista, conservador. Contudo, o que viera a seguir não consistia exatamente na assunção total e irrestrita dessa liberdade, da supremacia do humanismo despretenso, somente vinculado ao ideal do bem-estar da população. Assistimos, sim, na sequência, ao desmantelamento do militarismo, um abandono de nossas instituições de ensino, um desprezo por sua importância vital como instituição. Ocorreu de maneira sistemática um menosprezo às suas causas, um esvaziamento no grau de investimento nessa área e o consequente sucateamento dessa atividade. Durante todos esses últimos anos, assistimos perplexos, a esse sucessivo fracasso de nossas instituições de ensino, principalmente se nos atentarmos às camadas menos privilegiadas, que não enxergam perspectivas de melhora diante da imobilidade social produzida por esse caótico cenário, já que a educação é reconhecida como a mais eficiente, porém, não imediata, forma de ascensão social ou diminuição do distanciamento criado entre as camadas que compõem a sociedade.

Da mesma forma, temos presenciado uma avalanche de proposições humanistas sendo despejadas no cenário educacional, que vêm carregadas de uma abundante oferta de entendimento desse jovem que necessita de reconhecimento, de fortalecimento de sua identidade. O reconhecimento desse aluno como ser protagonista do próprio conhecimento e a supervalorização de suas origens foram postos como indissociáveis da causa educacional. Ocorre, contudo, que a essa forte iniciativa e, por assim dizer, elementar e definitivamente indispensável, não se percebe o engajamento de uma praticidade capaz de transformar esse discurso em algo concreto, real. A fluência desse discurso foi se aprimorando, a ponto de atingir todo o universo a que a ela responde, inclusive e principalmente da produção acadêmica, que por sua vez aparenta uma espécie de cegueira típica daqueles que não precisam e não querem assumir responsabilidades, apontando o caminho, mas sem ensinar como caminhar, o que é de mais indiscutivelmente preciso para a atualidade.

O que constantemente percebemos é um grave distanciamento entre o discurso e a prática. Os profissionais dessa área são bombardeados pela linguagem formulada diante dos preceitos humanistas, o que tem enorme aceitação, mas se veem apartados do próprio processo a que conduzem justamente porque a sua operacionalização sequer atende ao mínimo de estruturação incondicional para o

seu exercício. São todos inundados por ideais enobrecedores, entretanto, experimentam logo a seguir uma espécie de abandono dentro de sua prática, levando-o a um isolamento profissional deveras preocupante e estéril.

Justamente nesse ponto é que devemos retornar à proposta inicial deste capítulo, encontrando relação entre a oferta de material ideológico dito como consagrado, que tramita em uma espécie de entrega que ignora por completo, os efeitos, a, longo prazo, que não oferta complementarmente, solução para o enfrentamento da letargia que assola o segmento, e a ausência de uma praticidade comprometida com os resultados. Essa forte influência ideológica encontra ancoradouro, justamente, na tradição racionalista que, como já fora dito, faz suas entregas baseadas no consagrado, obviamente valorosas, mas que, se utilizadas dessa forma, transformam-se em uma farsa alienante.

O pragmatismo, que já fora abundantemente utilizado, servindo aos mais nocivos propósitos, é de alguma forma rechaçado por essas tendências humanistas, que o consideram o caminho de volta a um passado por eles atestadamente equivocado.

Não se sabe se por culpa, medo, simplesmente por condicionamento ideológico, ou por tudo isso junto, afasta-se quase por completo a possibilidade que só atitudes pragmáticas podem trazer, como se fora totalmente inviável a associação dos preceitos humanistas para com a praticidade típica dos mais eficientes sistemas. O pragmático, mesmo que endemoniado por décadas, não pode ser menosprezado diante do inadiável compromisso com os resultados educacionais. Nossos jovens não podem mais esperar por amparo diante de discursos vazios que só encontram eco na ideologia das camadas dominantes. Necessitam de um formato de escola e de educação que priorize definitivamente o fenômeno da aprendizagem, atestando resultados práticos, garantindo-lhes manejo frente aos desafios que enfrentam no seu dia a dia, na sua rotina laboral e no seu posicionamento enquanto cidadãos.

4 CAPÍTULO III: O HIATO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Esse nosso capítulo reporta-se a uma incômoda situação que nos parece quase que intransponível em sua condição. Em toda tentativa de entendimento do que seja realmente profícuo ao trabalho do professor perante os seus alunos, fica evidente o hiato entre a teoria e a prática, essa que ajuda a subjugar-lo ao desígnio do não cumprimento de seus reais objetivos, e que começa na formação universitária e se estende à educação básica. Podemos enfatizar alguns dos fenômenos envolvidos nesse revés pedagógico, tais como: a má formação acadêmica; políticas públicas desarticuladoras; restrições materiais e subjetivas; currículo disperso e conteudista; discursos humanistas fragmentados, além do individualismo e comodismo tipicamente humanos.

Mas, afinal, como tudo isso ajuda a compor esse cenário decadente e esterilizante como o qual nos deparamos? Esse cenário é típico em todos os lugares? Quais são as possibilidades de evolução positiva para esse quadro. Avançaremos na adequação de respostas para essas indagações com a pretensão de ao menos fomentar a necessária discussão sobre essas questões.

Nos últimos tempos tem ocorrido um grande investimento na formação dos docentes em todo o Brasil. Todavia, esses investimentos não parecem estar surtindo os resultados esperados por todos aqueles que estão envolvidos direta e indiretamente com a educação. Influências à parte, já que não podemos ignorar o grande efeito nocivo causado por um sem número de variáveis que afetam o universo escolar, dentre elas a lastimável condição em que se encontra a carreira do magistério, na maioria dos casos, em nosso país.

Existe sempre uma considerável expectativa em torno das possibilidades atribuídas aos trabalhos de formação e, em seu sentido mais amplo, à formação continuada. A verdade é que as formações, muitas vezes com qualidade comprovada, pouco ou quase nada parecem influenciar o trabalho do professor na sala de aula, fenômeno que denota que algo ocorre no caminho percorrido pelo conhecimento socializado que parte dos formadores, no seu tempo estabelecido, e que chega aos docentes dentro de suas unidades de lotação. Se o conhecimento é socializado de forma adequada, com proposições que buscam instrumentalizar o trabalho docente, por que assistimos, então, o desmerecimento de toda essa construção no universo prático de todo profissional?

Este capítulo busca, também, debater como ocorre esse percurso iniciado na formação de professores no Brasil, mais especificamente no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, até chegar à sala de aula, analisando seus impactos, e possíveis falhas que levem ao não alcance da eficácia pretendida. Buscamos levantar, material que embase hipóteses relacionadas à metodologia e ao não comprometimento na utilização dessas orientações.

Os resultados da aprendizagem dos alunos têm se constituído em um verdadeiro dilema no universo da educação. No Brasil, os índices se tornam ainda mais alarmantes quando nos confrontamos com o descenso desses números, que apontam o país como tendo um dos piores desempenhos, quando se trata de aprendizagem:

Eis que nossas escolas vivem, há muito, a mais extensa e profunda crise de qualidade de que se tem notícia e pela qual: nem os alunos aprendem o mínimo necessário para conduzir, com sucesso, suas vidas, nem os professores dispõem de meios adequados, nem de estímulos mínimos, para ensiná-los em sala de aula. Essa é a lição que, ano a ano, nos trazem as avaliações correntes sobre ganho de aprendizagem, promovidas por governos e agências especializadas, do exterior e do Brasil. Se não, vejamos. A principal delas, no campo internacional, é patrocinada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que reúne 65 países, a saber, todos os pertencentes a essa entidade e mais alguns convidados, como é o caso do Brasil. O certame chamado de Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês) realiza-se a cada dois anos e procura medir o desempenho de alunos com 15 anos de idade em leitura, matemática e ciências. Pelo último resultado conhecido e divulgado oficialmente pelo MEC, no Anuário Brasileiro de Educação Básica (2012), nossa colocação entre os 65 concorrentes tem sido bastante modesta: em Leitura, 53º lugar; em Matemática, 57º lugar; e em Ciências, também 53º lugar, sendo que a média mínima para aprovação, de 500 pontos, esteve sempre longe de ser alcançada pelos alunos brasileiros. (SOUZA, 2013-2014, p. 12).

Segundo Souza (2003-2004, p. 13),

Para se ter uma ideia mais clara da crise que perpassa, hoje, todos os níveis e modalidades de ensino formal do Brasil, basta atentar para alguns números, que se seguem, e que falam por si mesmos das nossas dificuldades. Para tanto, vamos recorrer, ainda uma vez, ao já citado Anuário Brasileiro da Educação Básica (2012), onde se lê que: • 3,8 milhões de jovens entre 4 e 17 anos ainda estão fora da escola no Brasil; • 12,2% das crianças pobres de 0 a 3 anos estão em creches e mais de 88% continuam delas excluídas; • 1,15% de crianças de 4 e 5 anos estão na pré-escola, o que indica que quase 90% esperam por oportunidade escolar nesse nível. O que torna mais grave a situação é que recentemente a pré-escola foi incluída

entre os graus obrigatórios de escolaridade no Brasil, juntamente com os cursos fundamental e médio; • os analfabetos puros (sem nenhuma escolaridade), no país, somam 14 milhões e 100 mil. Quanto aos analfabetos funcionais (com algum nível de escolaridade, mas sem aproveitamento na aprendizagem), somam 57 milhões, o que corresponde a 31% da população total.

Sobre a questão da gestão da educação em nosso país, o autor manifesta:

Sente-se, no Brasil, a falta de textos mais pragmáticos e esclarecedores e, portanto, mais operacionais, que possam guiar com segurança os planejadores dos sistemas educativos, assim como, também, os professores das escolas de todos os níveis, sobre o que fazer com a educação em face das necessidades, exigências e aspirações nacionais, bem como aquelas impostas mundialmente pelas características da era do conhecimento. A educação, como política social, sempre se definiu, historicamente, por seus objetivos: alguns deles são permanentes, porque dizem respeito à natureza humana (estão ligados ao processo de humanização do bicho homem); outros são circunstanciais e buscam favorecer a instrumentação e a adaptação das novas gerações ao momento político, econômico e cultural em que deverão viver. Como filosofou Ortega y Gasset, “eu sou eu e as minhas circunstâncias”. No Brasil, tanto a Constituição Federal, como as Leis de Diretrizes e Bases funcionam como grandes faróis nas suas abordagens quanto à natureza e aos fundamentos do ato de educar crianças e jovens. Sente-se, contudo, a falta de documentos complementares, nem por isso, menos essenciais, que explicitem, para essa etapa da vida do país, como educar, a quem educar e, principalmente, para que educar. Todos os países que entenderam a importância da educação de qualidade para seu povo como pré-requisito da sustentabilidade nacional deram inteira prioridade a documentos desse tipo, que interpretam os conteúdos legais inspirados em princípios filosóficos, políticos, sociológicos e pedagógicos, reduzindo-os a procedimentos programáticos para uso diário em escolas de todos os níveis e modalidades de ensino. (SOUZA, 2013-2014, p. 16).

A formação de nossos professores, em cursos de licenciatura de qualidade duvidosa, também “salta aos olhos”, quando se percebe a sua crucial importância:

De todas as medidas que vierem a ser tomadas para mudar o atual estado da arte do ensino básico do Brasil, a mais importante e improtelável será sempre a reforma dos cursos de licenciatura, que, do atual nefelibatismo, deve tornar-se mais pragmática e operacional, além de se acompanhar da criação de uma carreira do magistério, tendo por base o piso salarial nacional. Porque de nada adiantará injetar modernidade e eficácia pedagógicas a esses cursos se, concomitantemente a isso, não se vier a restabelecer o respeito devido ao professor, que, nos últimos tempos, transformou-se de líder das novas gerações, que é o seu papel, no trabalhador desmotivado e até agredido fisicamente pelos próprios alunos (bullying). Afinal, a nobreza das profissões no mercado de trabalho é

medida principalmente pelo valor financeiro de cada uma delas. (SOUZA, 2013-2014, p. 17).

Em meio a esse caótico quadro institucional, nosso povo foi condicionado a acreditar que a escola de qualidade se perdeu no tempo, quando diziam haver mais disciplina, quando a escola, acreditavam, representava os verdadeiros valores e anseios de uma nação, como se hoje, também, não os representasse.

Tem sido difícil admitir que a escola que aí temos é, na verdade, representação inequívoca de toda uma sociedade, um espelho que frequentemente nos atormenta e assombra, objeto de seguidas administrações combatidas pelas amarras de políticas escusas, e com conseqüente desprezo para a causa educacional.

A escola tem sobrevivido com as migalhas que lhe são conferidas. Nesse “trem da amargura”, que carrega consigo gerações de indivíduos que tiveram seu direito legítimo por uma formação de qualidade sendo usurpado, encontra-se a carreira do professor, já tão difícil por natureza, e que deixou, definitivamente, de integrar o rol de profissões a serem perseguidas, em seu ideal, pelos jovens, em nosso país, devido não só aos baixos salários, mas, em muito, ao desprestígio perante a população que esses profissionais enfrentam.

Apesar do que fora disposto, devemos evidenciar que muita coisa de bom e positivo tem sido produzida nos limites de nossas instituições educacionais. Nem tudo são espinhos; boas perspectivas também se apresentam. Em nossas universidades, algumas de ponta, podemos destacar que existe um grau interessante de produção científica que tem sido usado como ancoradouro para as iniciativas na área que pretendem levar qualidade aonde tanto dela se necessita. As universidades também têm ajudado a difundir e aprimorar corpos teóricos consistentes, de reconhecimento internacional, que chegam às nossas escolas através dos mais diversos veículos, seja através do profissional, no que diz respeito a sua própria formação acadêmica, seja através dos meios de comunicação em massa, além, é claro, daqueles oficiais.

Uma vasta gama de cursos de formação é ofertada pelos órgãos públicos através de suas secretarias estaduais e municipais, não nos esquecendo, obviamente, da frente protagonizada pelos programas do Ministério da Educação. Esses canais oficiais de inter-relação entre o material produzido academicamente, que servem de fonte, e o seu destino final, que são nossas instituições de ensino,

merecem uma abordagem consistente na tentativa de entendimento daquilo que é proficiente, que tem justificado os investimentos de grande monta efetuados para seus propósitos. Não podemos esquecer que, em um país de dimensões continentais como o nosso, aquele que parece um pequeno investimento devido à sua proporcionalidade, ou seja, dá-nos a impressão de ser pouco, porque não se investe tudo aquilo que seria necessário, representa números muito expressivos; enfim, mesmo investindo-se aquém do que se deveria e abaixo do que é necessário, ainda se investe muito em formação de profissionais da educação no Brasil.

Mas, afinal, a eficácia de programas de formação de gestores e professores depende exclusivamente de maiores investimentos? Um conceito tem sido apregoado nos últimos tempos, são os “gargalos da educação”, que nos remete à ideia de que o aumento dos investimentos seria absorvido, sem, no entanto, gerar resultados correspondentes.

A principal conclusão a que podemos chegar é que o nível de gastos em educação no Brasil, embora ainda seja abaixo dos níveis da OCDE, apresenta os mesmos patamares que a Rússia e são mais elevados que os demais BRICS. Embora o novo PNE estipule que o patamar mínimo a ser atingido será de 7% do PIB, parece-nos muito otimismo crer que esse número será atingido, principalmente na atual conjuntura de redução de gastos e crise fiscal.

Então, embora saibamos que a educação deve ter especial atenção, pois pode ser considerada um dos mais importantes fatores para que cada indivíduo tenha acesso à cidadania, colabore para um mundo mais pacífico e sustentável e possa contribuir com o desenvolvimento econômico de seu país, a elevação do nível de gastos pode ser uma falácia.

Uma constatação óbvia é que mesmo com um patamar de gastos no nível da Rússia e acima dos demais BRICS, os resultados brasileiros são muito inferiores. Os dados apresentados em 2010 nos revelam que o país ainda apresenta baixos índices: apenas 3% de indivíduos entre 25 e 34 anos com ensino superior. Enquanto isso, países como Rússia, Índia e China apresentaram percentuais superiores a 11% (OCDE, 2012). Assim, um bom indicativo para futuras pesquisas é entender o motivo de resultados tão pífios. Uma hipótese a ser investigada é que o problema brasileiro não é a elevação dos gastos em educação, e sim a baixa eficácia do emprego dos recursos, vis-à-vis a qualidade do ensino público.

Talvez o maior desafio não seja somente alocar mais dinheiro nos gastos públicos com a educação, mas um melhor gerenciamento desses recursos, fazendo com que os índices representem fidedignamente o progresso tão almejado para a nossa educação. (NUNES et al., 2015, p. 234-235).

Defendemos, portanto, a ideia de que o aumento dos gastos públicos com a educação não consistiria necessariamente na melhora de nossos resultados,

atestando que esses resultados dizem respeito à formação humana do indivíduo, aquisição de competências para a vida e não pura e somente a aprovação em certames de vestibulares, concursos e similares. Se levarmos em consideração tal afirmativa, além de exigirmos novos e mais significativos investimentos na área, somos impelidos a acreditar que falta algo dentro dos processos adotados na condução dessas políticas públicas, mais especificamente no que concerne a respostas sobre a produtividade dentro de nossas unidades.

Existe uma série de fatores que assolam a educação, o que apontamos quando questionamos os gastos nessa área. É inegável a necessidade de aumento desses investimentos, notadamente, no que diz respeito à carreira do professor, sua formação desde a Universidade até a conhecida formação continuada, chegando ao aparelhamento de nossas escolas e ao resgate da imagem da escola e do professor; não nos esquecendo que o alunado também deve assumir suas responsabilidades nesse processo. Quando defendemos a inserção metodológica de técnicas eficientes não queremos afirmar que essa seria a exclusiva e definitiva fórmula para levarmos a educação brasileira ao topo do *ranking*, e sim uma das demandas principais a serem supridas. Todavia, esse aspecto reserva um diferencial significativo, se considerarmos que todas as outras principais demandas são constantemente trazidas à tona, mesmo que desmerecidas, enquanto que a citada por nós ocupa um espaço ínfimo; ou seja, pouco se alardeia sobre essas lacunas metodológicas. Indubitavelmente, de nada adiantaria somente investirmos em metodologia se as demandas elencadas e constantemente lembradas não forem supridas; entretanto, da mesma forma, pouco adiantaria superarmos todas as demandas apregoadas constantemente se não adequarmos nossas unidades a uma rigidez metodológica tão imprescindível.

Os órgãos responsáveis, seguindo, inclusive, orientações adotadas no cenário internacional, assim como em outras áreas, importaram para a educação, dispositivos administrativos que visam mensurá-la, alegando que só assim podemos revelar as reais condições em que ela se encontra. Temos mapeado um verdadeiro labirinto e a cada portal que perpassamos outros vão surgindo a nossa frente, desnudando a fragilidade dos processos implantados no universo educacional. Trata-se, invariavelmente, de uma questão de gestão que se estende por todos os meios de produção educacional.

Nosso capítulo tem a pretensão de voltar-se apenas aos aspectos próprios da gestão pedagógica de nossos órgãos que administram e levam à execução da educação básica com todos os seus meandros. Se hoje os governos avançaram substancialmente na aferição do desempenho educacional, ainda, e cada vez mais claramente, torna-se fato que os essenciais mecanismos de monitoramento que compõem todo e qualquer processo atrelado a uma produção só coexistem nos ideais dos que habitam os gabinetes dos grandes executivos públicos.

No modelo implantado na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, encontramos um cenário correspondente. Houve um incremento relacionado ao monitoramento dos resultados, através de grandes avaliações externas padronizadas e adaptadas ao currículo oficial, tais como: o Saresp (sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo), a AAP (avaliação da aprendizagem em processo), e que ajudaram a gerar o Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo), para citar os produzidos internamente pela Secretaria. Um inegável avanço, se tomarmos como referência o século passado em que não havia sistemas avaliativos de confiabilidade sendo empregados.

O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista. Criado em 2007, o índice estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano. Os objetivos de cada escola são traçados levando em consideração o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o fluxo escolar de cada ciclo. Por esse motivo, a unidade escolar terá uma meta diferente para cada ciclo que oferecer. (SÃO PAULO, 2017).

A captação desses resultados tem propiciado a esse órgão a possibilidade de visualizar onde se encontram as suas maiores fragilidades e desafios, a serem encampados nos próximos anos. Curiosamente, nesse aspecto, o estado de São Paulo tem tido o reconhecimento de especialistas da maior envergadura, que atestam a qualidade na confecção dessas avaliações e na metodologia de suas aplicações.

Dá-se grande destaque à criação e implementação, de um currículo único em todo o estado, muito bem fundamentado, no propósito primordial do desenvolvimento, por parte do alunado, de habilidades e competências.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs, em 2008, um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. Com isso, pretendeu apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Esse processo partiu dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, partiu da recuperação, da revisão e da sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados. (SÃO PAULO, 2012, p. 9).

Ainda sobre o currículo, dá-se destaque ao desenvolvimento de competências:

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares. (SÃO PAULO, 2012, p. 9).

Mesmo com o somatório de um currículo de qualidade com avaliações, que são material riquíssimo para diagnóstico, a rede estadual de São Paulo continua a encontrar um universo de dificuldades. O grande problema é que a qualidade, de uma forma geral, mas não exclusiva, demonstra encontrar o seu limiar justamente aí. Outras tantas iniciativas complementares não têm conseguido reverter o quadro alarmante que as próprias estatísticas oficiais apontam. Seria como o médico que tem capacidade para desenvolver diagnósticos de qualidade, dispõe de conhecimentos farmacológicos avançados, mas que, na hora de aplicar a terapia medicamentosa, erra na tipologia da droga, na dose e na sua administração.

Muita tecnologia é aplicada nesse cenário. Especialistas têm se debruçado em busca de respostas que sejam capazes de aglutinar os problemas e soluções, racionalizá-los e transpô-los à prática do profissional docente. Um verdadeiro arsenal teórico invadiu nossas escolas nas últimas décadas.

Segundo Cação (2013, p. 3),

A formação de professores deve ser abordada tendo em vista os impactos do crescimento recente e acelerado das redes públicas e privadas de Ensino Fundamental e dos improvisos para o seu funcionamento como fator único para “resolver” os problemas da educação brasileira, vinculando-a a condições de trabalho; vínculo

empregatício; reconhecimento social; incentivos à carreira; jornada de trabalho compatível; fixação do professor em um único local de trabalho, dentre inúmeras questões que envolvem a formação e a atuação de professores. Além da importância econômica, o trabalho docente ocupa papel político e cultural destacado: o ensino escolar constitui, nos últimos dois séculos, a forma dominante de socialização e de formação na sociedade atual, ainda que alguns advoguem a primazia da sociedade do conhecimento, da democratização do conhecimento/informação por meios tecnológicos e informacionais, na chamada sociedade pós-moderna. No entanto, as precárias condições de trabalho, para Saviani (2009, p. 153), neutralizam a ação dos professores, pois, “mesmo que fossem bem formados [essas condições], dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos”. Desse modo a questão do trabalho docente é fulcral para entendermos as conexões e tramas que envolvem a formação, uma vez que trabalho, segundo Marx, é categoria fundante do ser social e de todas as categorias que compõem a sua totalidade: educação, direito, linguagem e política.

Através dessas formações, muitos professores foram convidados a questionar sua prática, reorientando-se no seu dia a dia como executores da árdua tarefa de educar para a vida, estando mergulhados nela própria. A simples exposição a esse arsenal teórico não tem, necessariamente, contribuído para a suposta melhoria de nossos índices educacionais nos últimos tempos.

A qualidade da formação do docente invariavelmente se coloca dependente indiretamente das condições de trabalho desse profissional.

De acordo com as análises de Dermeval Saviani (2011, p. 16-17),

É preciso, pois, ficar claro, que não é possível equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente. Isso porque, de fato, esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca.

Com efeito, por um lado o entendimento de que o trabalho docente é condicionado pela formação resulta uma evidência lógica, assumindo o caráter consensual do enunciado de que uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Inversamente, é também consensual que uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho docente.

Por outro lado, embora esse aspecto não seja muito enfatizado, constitui também uma evidência lógica que as condições do exercício do magistério reciprocamente determinam a qualidade da formação docente. E isso ocorre em vários sentidos.

No primeiro sentido, se evidencia o fato de que a formação dos professores se dá, também, como um trabalho docente por parte dos formadores. Portanto, se as políticas educativas, como regra geral, não priorizam o provimento de condições adequadas para a realização do trabalho docente, também os cursos de formação dos

professores se desenvolverão em condições insatisfatórias, o que resultará numa formação igualmente insatisfatória.

No segundo, observamos que as condições de trabalho docente das escolas, a que se destinam os professores em formação, também influenciam a própria formação na medida em que o processo formativo implica o aspecto prático que tem como referência a rede escolar onde os estágios devem ser realizados. Ora, se o funcionamento das escolas é precário, os estágios também serão precários e, no limite, podem até mesmo ser inviabilizados ou reduzidos a procedimentos meramente formais.

Finalmente – e este talvez seja o aspecto mais importante – as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração.

Não podemos aqui, de sobremaneira, ignorar, como já fora dito, que uma carreira pouco atraente do magistério e a influência que a própria prática exerce sobre as formações, colabora, em muito, para a degradação da qualidade dos serviços prestados, e inibe as possibilidades de aumento do interesse da população para adotá-la como profissão, levando conseqüentemente à diminuição na captação de profissionais de bom nível para compor as fileiras de docentes, Brasil afora. As coisas não param por aí. No fluxo desse desinteresse ocorreu a criação de inúmeros cursos de licenciatura de baixíssimo nível e que, fomentados por novidades tecnológicas como a rede mundial de computadores, passaram, a ser, oferecidos inclusive, na modalidade a distância, modalidade essa que tem de ser alvo de discussões mais profundas acerca de seu impacto, mesmo que se reconheça seu poder para a formação de mestres, principalmente para aqueles que já detêm formação básica, que frequentaram uma graduação regularmente, utilizando-a, portanto, para uma espécie de aprimoramento pontual ou contínuo.

Uma reavaliação nos cursos de licenciatura se faz necessário. O distanciamento entre teoria e prática, no meio acadêmico, ou seja, entre o que se ensina e o mundo real de nossos jovens tem, da mesma forma, chamado a atenção dos especialistas que se debruçam em buscas de respostas para equalizar-se esse anacronismo.

Como avaliar as práticas de formação de professores em relação a esses requisitos? Diversos estudos têm apontado os problemas de formação inicial e continuada do professor. Critica-se a rigidez curricular e metodológica dos cursos de formação e o desligamento da prática. As iniciativas de formação continuada, geralmente na

forma de "treinamentos", vêm sendo bastante contestadas como mostram alguns trabalhos. Além disso, o professorado enfrenta críticas depreciadoras vindas de vários pontos, levando a um incômodo desprestígio da sua profissão. Entretanto, é certo que formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores. (LIBÂNEO, 2011, p. 40).

A profissionalização também é lembrada nessa obra:

As considerações anteriores apontam para a necessidade de se olhar com mais decisão a questão da profissionalização dos professores do nosso país. Vivemos, com razão, um surto de pessimismo. A cada dia que passa aumentam os paradoxos entre a profissionalização e o profissionalismo. Se é verdade que sem profissionalização fica difícil o profissionalismo, sem profissionalismo torna-se cada vez mais inviável o ensino de qualidade.

A desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente, deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão, as consequências são inevitáveis: abandono da sala de aula em busca de outro trabalho, redução da procura dos cursos de licenciatura, escolha de cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção (em muitos casos, são alunos que obtiveram classificação mais baixa no vestibular), falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso. (LIBÂNEO, 2011, p. 43).

Não obstante, ajuda a compor esse quadro alarmante, o momento que vive nossa sociedade, que aponta para a incapacidade de lidarmos com os avanços tecnológicos, materiais e ideológicos da contemporaneidade.

A profundidade e a amplitude das problemáticas educacionais na Modernidade Líquida nos colocam o desafio de repensarmos nossas práticas educacionais, no sentido de superar as constantes crises que a educação institucionalizada vem enfrentando. Com novo modo de pensar, teóricos da pós-modernidade colocam em xeque antigas produções discursivas a respeito da educação. Concordando ou não com as diversas produções críticas e pós-críticas na academia, precisamos entender que há a necessidade do rompimento com pensamentos que acreditam em conhecimentos universalizantes e totalitários. A ambivalência nos conhecimentos, nas relações humanas, nos sentimentos humanos é consequência dos tempos líquido-modernos. Assim, precisamos instigar o pensamento e a prática numa perspectiva que supere as atuais contradições dos sistemas educacionais, na esperança e convicção de que a mudança é possível e que a luta por uma genuína revolução cultural precisa ser gestada/construída com base no entendimento sobre a pluralidade e a diversidade do mundo e de seus habitantes, superando as exclusões, desigualdades e distopias sociais. (FURLAN, 2016, p. 299-300).

Como perpetuar uma escola de fundamentação conservadora e caráter de preservação do “status quo”, se justamente essa sociedade vivencia a fragmentação de seus valores tradicionais, obviamente questionáveis, porém, constituintes dos alicerces da teia social. A escola precisa representá-los, mesmo que de certa forma tenha a missão de constantemente refutá-los, na busca da promoção do desenvolvimento humano essencialmente expressado no fluxo social.

Essa crise nos valores faz da escola objeto de incertezas quanto ao seu verdadeiro papel, quanto à sua verdadeira eficácia, e de tudo aquilo a que se dispõe enquanto instituição criada e mantida por organismos governamentais.

A população, principalmente os mais jovens, tem reagido energicamente contra a tentativa de manutenção desse modelo de escola, e mesmo que o façam, por vezes, alienadamente, como um corpo desprovido de consciência e dos rumos a que deva seguir, essa reação tem aparentemente tomado para si mais energia, acionando alarmantes mecanismos que podem levar ao desmantelamento da escola e não ao propósito de aprimorá-la.

Sem uma visão ampla e sólida dos princípios que deve buscar para o seu fortalecimento, a escola ingenuamente toma para si concepções ideológicas que não condizem com sua essência e desnorteiam sua práxis.

Ideologicamente, a quem interessa esse quadro de incertezas, impotência pressuposta e letargia? A resposta a essa questão é tão cercada de dúvidas quanto aos rumos da educação e das iniciativas necessárias para a sua revitalização. Só podemos afirmar que esse é um projeto de segmentos que ambicionam utilizar a escola para seus propósitos, mas que certamente não prevê totalmente, em suas finalidades, o futuro dessa questão e as devastadoras consequências, caso não consigamos revertê-lo.

Esse cenário remonta à necessidade de controle dos processos, numa clara alusão ao fato de que a imprevisibilidade é proporcional à falta de organização, sistematização e controle.

A educação tem sido usada como uma espécie de “para-raios” da contemporaneidade, o que resulta em sua própria descaracterização, assumindo a representação desordenada de organismo pertencente a esse tipo de sociedade e não um fenômeno de resistência, um aporte social. Em outras palavras, a escola sempre foi parte integrante de toda sociedade a que pertenceu, não coexistiu como

fenômeno isolado, apartado do todo, mas que, por outro lado, teve que persistir em suas características genuínas de “locus privilegiado”, onde se dá a resistência social.

A indisciplina, o descaso e o crescente desinteresse pelo produto final a que esse organismo se propõe a oferecer têm demarcado a relação entre os profissionais que se dedicam a essa carreira, e a sociedade, tornando-a frágil, desgastada e preocupantemente negligenciada.

Em uma das frentes de luta pela melhoria do universo educacional encontram-se, como já expusemos nesse capítulo, as iniciativas de formação profissional que têm demonstrado seu poder de fogo ao longo desses anos, mas que desnudam outra realidade presente em nossas instituições. Aplica-se, de uma forma geral, o que fora desenvolvido no mundo acadêmico com grandes referências aos trabalhos do cotidiano, teorias, metodologias e apego às rotinas laborais. Estes, efetivamente, têm se demonstrado insuficientes em relação àquilo que se acreditava poder alcançar, colaborando com um clima frustrante e angustiante que passou a dominar nossas instituições.

O ensino hoje deixou de ser uma missão, no sentido mais amplo, nobre e generoso do termo, para ser, como diz Morin, uma função e uma especialização – aquilo que trata da parte, sem conseguir apreender o todo. Logo, mais um sintoma da forma redutora como tratamos o conhecimento nesse início de terceiro milênio: “Freud dizia que há três funções impossíveis por definição: educar, governar, psicanalisar. É que são mais que funções ou profissões. O caráter funcional do ensino leva a reduzir o professor ao funcionário. O caráter profissional do ensino leva a reduzir o professor ao especialista. O ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão. Uma missão de transmissão”. (MORIN, 2000, p. 101). Devemos então nos preparar para essa missão. Essa tarefa passa por transformar nossos saberes, revisionar práticas pedagógicas redutoras do conhecimento, construir novas formas de cognição que permitam enfrentarmos as incertezas e as interrogações deste início de século e milênio. Devemos buscar saberes que nos instrumentalizem para que possamos responder às questões fundamentais referentes à ética, à cidadania, à solidariedade planetária e global do presente e do futuro. Nesta perspectiva, MORIN (2000) sugere sete saberes “fundamentais” para a educação do futuro, indicados a “toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura”. (BENZATTI, 2008, p. 3-4).

A saber, Morin (2000) descreve os sete saberes necessários à educação como sendo: 1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2. Os princípios do conhecimento pertinente; 3. Ensinar a condição humana; 4. Ensinar a identidade

terrena; 5. Enfrentar as incertezas; 6. Ensinar a compreensão; 7. A ética do gênero humano.

O autor prega que devemos agregar ao nosso cotidiano formativo os saberes supracitados que nos levem a revolucioná-lo, dando ao nosso percurso a complexidade que a ele corresponde.

Não se trata de atribuir menor importância a esses dizeres e conhecimentos apregoados por Morin, que em definitivo trazem uma séria e profunda discussão do que deva ser indispensavelmente trabalhado nos cursos de formação de professores. O que nos toca é justamente a constatação de que esses, assim como outros tantos compostos teóricos relacionados à formação e à prática do profissional em educação, não se referem a essa formação e a essa prática como algo que deva ser sistematizado, seguindo-se preceitos de uma funcionalidade, por manter vínculos com o mundo real, com seus processos e resultados. Entretanto, essa sistematização não necessariamente suprime aquela missão originalmente destacada pelo autor, contudo, deve reunir procedimentos que levem ao controle indispensável de uma práxis comprometida com os princípios primeiros que a conceberam.

Antes que se diga que essas afirmações não passam de fragmentos de mecanicismos superados e ultrajantes para com os mais nobres princípios da educação, faz-se necessário frisar que não se pode, construir alicerces sólidos para uma educação de qualidade se não se produz material representativo desse universo, do como agimos sobre ele e as consequências de tais ações.

No seio de nossas instituições, cada unidade, de forma geral, assimila e aplica esses conhecimentos ofertados, de forma muito particular, não se atentando, necessariamente, a nenhuma delas em especial, pelo menos em sua prática, já que são tantas e abrigam diversas possibilidades de atuação. Não é de se surpreender que encontremos na mesma rede de ensino pública (municipal, estadual ou federal) metodologias de ação variadas e, de alguma forma, por vezes, concorrentes. A questão da identidade está diretamente relacionada a essa questão.

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam

nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais etc. (OLIVEIRA et al., 2006, p. 548).

Quando nos reportamos à questão da identidade, necessariamente devemos trazer à tona os instrumentos institucionais que dão sentido a esse fenômeno, que o faz tomar um corpo coletivizado e a partir daí delinear-lo dentro dos limites da escola.

O perfil da instituição deve se validar e se legitimar a partir da elaboração dos documentos norteadores da escola, como o projeto pedagógico, o plano de gestão e o regimento. Esses documentos devem buscar a tradução daqueles anseios que fomentam a mente dos profissionais ali envolvidos, tomando-os de uma densidade corporificada através do enfoque de teorias consagradas pela história da educação.

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

– De quem é a responsabilidade da constituição do projeto da escola?

O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo. A escola, nesse caso, escolhe primeiro um projeto e depois essa pessoa que pode executá-lo. Assim realizada, a eleição de um diretor, de uma diretora, possibilita a escolha de um projeto político-pedagógico para a escola. Ao se eleger um diretor de escola o que se está elegendo é um projeto para a escola. Na escolha do diretor ou da diretora percebe-se já o quanto o seu projeto é político.

Como vimos, o projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação da nossa época.

Por isso, não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto de nossas escolas. Não se entende, portanto, uma escola sem autonomia, autonomia para estabelecer o seu projeto e autonomia para executá-lo e avaliá-lo. (GADOTTI, 2016, p. 2).

Os profissionais se deparam com uma constituição educacional representada nos documentos escolares, implantada, desenvolvida e embasada, quando de fato, em referenciais consagrados, e não pura e somente em inferências individuais com disposição linear, que não contém um direcionamento exclusivo.

Imbuídos desse cabedal teórico, oficializado através da documentação descrita, os profissionais devem exercer uma prática que deve ser apresentada como desdobramento daquilo que fora planejado de forma democrática, e que se constitui, na mais possível e genuína representação dos anseios daquela comunidade. Infelizmente, nem sempre isso ocorre.

Cada unidade de ensino está subordinada a uma rede, com um sistema operacional similar a todas as suas unidades componentes e que podemos entender como um conjunto de regras e atribuições regidas por uma vasta e complexa legislação, que não deixa, digamos, muito espaço para uma projeção funcional muito diferenciada.

Cada escola de uma rede é gerida sobre as mesmas regras e com uma estrutura similar; seus funcionários atendem a atribuições, quase em sua totalidade, muito bem definidas pelas normativas e que deixam um espaço não muito considerável para arranjos específicos, incursões funcionais diferenciadas.

Queremos dizer que a prática institucional não reserva a si própria uma “plena autonomia”. Sendo mais assertivo, diria que podemos atuar autonomamente dentro daquilo que nos é implicitamente definido. Atuamos dentro de linhas divisórias muito bem desenhadas e que impedem que nossas ações tenham um cunho legitimamente diferenciado em sua totalidade, portanto, não há plena autonomia; melhor dizendo, a não plenitude da autonomia deve ser entendida como a ausência da mesma, justamente porque o conceito original de autonomia não prevê limitações impostas externamente, dentro de espaços predefinidos.

Aos profissionais da educação é oferecida essa balela, uma falsa autonomia, despertando o desejo de possuir um poder tão valorizado em nossa cultura, supostamente retirando-lhes as amarras que nos submetem à inércia. São impelidos a acreditar nessa fantasia de liberdade e autonomia.

Esse composto de possibilidades ajuda a integrar o tipo de identidade reinante em nossas instituições. Os modelos de gestão, orientados pelo projeto pedagógico, que se apresentam sob a bandeira da democratização, dão-nos a falsa impressão dessa mesma libertadora autonomia, pois devem ser construídos dentro da unidade por aqueles que a compõem, acreditando-se livres de interferências externas e gerando a falsa sensação de ser aquele um produto autêntico.

O conceito de liberdade vem à baila quando esse é consumido como um produto acabado e ofertado por um sistema supostamente de orientação

democrática, e não como condição parcial a ser conquistada com o outro e para o outro, admitindo, para tanto, nossa existência como seres sociais. O que denominamos liberdade tem um vínculo indissociável com o que vivenciamos, à semelhança do que a realidade nos propõe; de outra forma, não se caracteriza como verossímil, assim como aponta Foucault. Segundo Sampaio (2011, p. 227),

O que Foucault está afirmando é que "a liberdade dos homens não é nunca assegurada pelas instituições e leis que têm por função garanti-la [...]. Não porque elas são ambíguas, mas porque a 'liberdade' é o que se deve exercitar". Quer dizer, a liberdade não se reduz ao livre-arbítrio, à mera escolha entre duas coisas já dadas, ou a uma questão de vontade, mas se expressa na ação mesma (enquanto se age).

Portanto, como afirma o autor, a liberdade não pode ser garantida pelas instituições, é um exercício do indivíduo para o coletivo, uma conquista a se buscar. Ainda, reportando-nos à fala de Sampaio (2011, p. 227), encontramos:

A liberdade assume aqui um caráter de experiência, de vivência; é uma prática, a única fiadora possível para a sua própria realização: "a garantia da liberdade é a liberdade". O conjunto ou a soma de práticas de pessoas livres no exercício de sua liberdade é que torna possível e viabiliza a liberdade; esta não é resultado de um arranjo arquitetural nem tampouco de uma construção suntuosa com fins liberadores, mas sim produto de um exercício individual e comum. Foucault não atribui a nenhum elemento externo, seja às leis ou ao espaço, a prática efetiva da liberdade e parece que também não fornece nenhuma condição prévia para a sua realização como, por exemplo, a tomada de consciência.

Ainda busca ressaltar a condição do homem como ser social e da liberdade como premissa para as mudanças.

A liberdade não existe no sentido natural, como se esse caráter primitivo indicasse a noção do que é bom. A existência da liberdade está impregnada pelo fato de que homens e mulheres são sempre criaturas sociais. E, ainda, no lugar da liberdade analisada como um conceito negativo, ou seja, como situação de não submissão à coação externa, a liberdade é pensada como positividade, isto é, como poder efetivo de mudar. (SAMPAIO, 2011, p. 226).

Esse cenário de suposições de autonomia como substrato da liberdade concedida, justamente aquela que o autor diz não existir, se ofertada pela instituição, estende-se na prática cotidiana de cada profissional.

Cada um atua, comumente, orientando-se por escolhas pessoais, fruto de um exercício constante de individualização e que perpassa por disposições cognitivas

próprias, reforçando mais ainda a sensação de autonomia, como se essa tão desejada condição, levada ao seu extremo, se configurasse como inquestionável para a produção da qualidade esperada.

Na verdade, essa autonomia, que no plano real não existe como tal, e que se apresenta ao se chegar aos domínios do individual e a ele subordinadamente serve, constitui-se em uma das verdadeiras barreiras para a consecução de ações efetivas voltadas para um mesmo fim coletivo.

Ao atuar individualmente, o professor deixa para trás muitas possibilidades de produção funcional coletiva que poderiam se mostrar mais coerentes com as demandas escolares, justamente porque, nas escolhas coletivas, quando normalmente se opta por atender as necessidades comunitárias, as inclinações e interesses particulares não ocupam uma dimensão de influência e domínio.

Quando os profissionais insistem em sua prática individualizada acabam gerando um conflito de interesses entre o público e o privado, que absorve parte da energia que deveria ser direcionada para outros fins.

Mesmo em uma escola onde se promovam "decisões democráticas" acerca das estratégias e metodologias de atuação, baseadas no aporte conferido pelo projeto pedagógico, da mesma forma, construído coletivamente, ainda persiste a inclinação por parte dos docentes em uma prática alicerçada em seus propósitos e inclinações pessoais.

Quando imaginamos, hipoteticamente, uma escola que produza todas as instâncias a que percorre sua funcionalidade, calcada no viés democrático, isso não significa exatamente que o docente poderá atuar de acordo com suas decisões pessoais e sim atentando para o que o grupo elegera como o pertinente para aquele momento. Até mesmo a simples opção pelo que melhor lhe convir, não mais lhe pertence, como preço que se paga ao democrático. Avançando mais ainda, ao percorrermos esse universo, concebendo uma escola aonde todos os princípios, instâncias, articulações, processos e práticas são representações do que foi originalmente decidido pelo grupo, e ao utilizar-se de mecanismos saneados para esse propósito, como encontraremos esse docente? Podemos imaginá-lo como alguém que tem sua prática pautada no império do coletivo, seguindo o que fora determinado previamente pelo corpo democrático, e que contempla a todos com sua disposição para a grande missão de educar os seus alunos? Esse profissional consegue dar conta de seus propósitos educacionais, ou depende direta ou

indiretamente de seus pares na condução de um processo que abarca uma educação globalizante e alijada de sentido exclusivo?

A interdependência desses profissionais, não somente docentes, mas do corpo gestor, além é claro dos outros funcionários e da própria comunidade, desnuda aquele que poderíamos chamar de “o buraco negro da educação”.

O professor, dentro de seu espaço e tempo institucionais, necessita do coletivo para alcançar a “possível liberdade”, capacitada para gerar “alguma autonomia”. Sozinho em seu microuniverso ele pouco pode diante de enormes desafios. Sua prática desarticulada produz ainda mais percalços diante de grandes desafios. Ensinar matemática com maestria faz desse o melhor dos professores? Sua disciplina, dentro de uma perspectiva dialógica, reporta-se a outras áreas do conhecimento, e, por sua vez, o concebe como um todo? A ele, como a todos os outros docentes é condição primeira que se produza para o global, atuando-se localmente, dentro de incursões com temporalidade premeditada? O currículo apreende essa lógica globalizante em sua constituição em espiral? Ao adotá-lo, deixo de conceber somente minha área do conhecimento isoladamente?

Todos têm acesso aos referenciais, participam com sua parcela de adoção, mas optam, no seu íntimo, pela adoção, muitas vezes, de uma prática, nada fidedigna, com o alcançado e eleito pelas vias democráticas de participação, quando essas são efetivamente acionadas.

No dia a dia das escolas, o professor coordenador é o profissional responsável pela formação dos professores, em consonância com os princípios estabelecidos nos documentos escolares e com a anuência dos diretores, só concedida a partir de alinhamentos entre eles, assim como se evidencia nas atribuições dessa função previstas na legislação estadual:

Artigo 5º - Constituem-se atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de Professor Coordenador - PC:

I – atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;

II – orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;

III - ter como prioridade o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados na escola;

IV – coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;

V - decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou das disciplinas, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, como a inserção de professor auxiliar, em tempo real das respectivas aulas, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;

VI - relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança;

VII - trabalhar em equipe como parceiro;

VIII - orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;

IX – coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;

X – tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:

a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;

b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;

c) a efetiva utilização de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, previamente selecionados e organizados, com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos e a suas necessidades individuais;

d) as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologia de projeto e/ou de temáticas transversais significativas para os alunos;

e) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem-sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola;

f) a análise de índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões em relação à proposta pedagógica e a projetos desenvolvidos no âmbito escolar;

g) a análise de indicadores internos de frequência e de aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação em processo externo, quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem;

h) a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar. (SÃO PAULO, 2014, p. 33).

O professor coordenador recebe forte influência advinda de várias fontes, tais como: a do projeto pedagógico, do perfil do diretor, dos professores e alunos, das peculiaridades da comunidade em que está inserida, sua própria formação, e experiência profissionais, além, daquilo que tem origem nos órgãos centrais. Configura-se aí uma tarefa nada fácil de articulação de tantos elementos, por vezes antagônicos em seus propósitos e que recebem influências advindas de vários setores.

Diante de todas essas influências, cabe a esse profissional construir conjuntamente com seus pares o real perfil de trabalho pedagógico que prevalecerá de fato no cotidiano da escola e, impressionantemente, tal perfil, comumente, não corresponde exatamente ao que propõem essas influências, transformando-se numa espécie de entidade apartada de tudo que a ela diz respeito estruturalmente.

Na verdade, essa prática cotidiana costuma se ancorar em procedimentos tradicionais que manipulam toda a documentação, de modo a conferir-lhe uma função meramente descritiva de dados angariados de forma pura e simplesmente objetiva, que pouco ou quase nada representam a evolução do corpo discente da unidade, transformando momentos legitimamente constituídos para o exercício pedagógico voltado para o universo do aluno, com suas reais vicissitudes e necessidades, em meros espaços reprodutivos da intolerância e desconsideração com a causa original: a aprendizagem dos alunos. Desta forma, não é raro presenciarmos reuniões que são denominadas de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) como essa, em que prevalecem infundas discussões acerca de questões pessoais dos alunos, levando-se à rotulação de seu comportamento com vistas à eleição de justificativas para a crescente indisciplina e a baixa aprendizagem, como se essas não fossem sintomas de algo muito mais expressivo.

Relacionado e perpassado em todo esse trabalho desenvolvido dentro das unidades escolares, encontramos o currículo como unidade orientadora dos conteúdos e princípios a serem adotados por todos os docentes que ali atuam.

No caso específico da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, encontramos, desde o ano de 2008, um currículo que inaugurou na rede uma revolucionária proposta de como se trabalhar, cotidianamente, com nossos alunos; ou seja, um currículo que transpunha o esvaziamento procedimental arraigado em modelos de currículos até então adotados.

Portanto, essa nova proposta de currículo busca encerrar uma tradição encrustada em nossa prática escolar, que se orientava com foco no ensino, negligenciando a contrapartida a isso, a aprendizagem, que é a representação do real desenvolvimento do aluno.

Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino – o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos disciplinares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 deslocou o foco do ensino para a aprendizagem, e não é por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender. (SÃO PAULO, 2012, p. 15).

A partir daí, justifica-se a opção pela incorporação do conceito de competências utilizada nessa nova proposta:

O conceito de competências também é fundamental na LDBEN, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação. O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que aluno vai aprender. (SÃO PAULO, 2012, p. 15).

A busca pela tão decantada igualdade de acessibilidade à educação de qualidade, fundada no democrático, também ajuda a justificar essa opção:

Uma das razões para se optar por uma educação centrada em competências diz respeito à democratização da escola. Com a universalização do Ensino Fundamental, a educação incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro; nesse contexto, para ser democrática, a escola tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados. (SÃO PAULO, 2012, p. 15).

Para se garantir essa universalização da educação de qualidade é necessário que se adote um tratamento diferenciado para os desiguais:

Optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando-se a diversidade. Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei. Esse é o direito básico, mas a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida

são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum. (SÃO PAULO, 2012, p. 15).

Essa nova proposta traz em seu bojo, além dos conteúdos a serem ministrados, a concepção do desenvolvimento de habilidades e suas relacionadas competências, trazendo portanto, um novo paradigma, esse que supera o estigma da transmissão mecânica de conteúdos específicos e compartimentados pelas disciplinas. Não havia, a princípio, quase nenhum relacionamento entre os diversos conteúdos, transmitidos das mais variadas maneiras e metodologias, atribuindo, inclusive, ao docente a exclusividade de seleção dos mesmos e das estratégias a serem empregadas para sua transmissão, o que implicava, por exemplo, que um aluno matriculado em uma escola, de uma cidade da região do Pontal do Paranapanema, ao se transferir para uma escola, em uma cidade da região do Vale do Ribeira, encontrasse conteúdos diferentes, além de práticas da mesma forma, muito particulares.

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas. Maior porque o currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que depende deles. Com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo. (SÃO PAULO 2012, p. 14).

Esse cenário que era comum anteriormente à adoção do novo currículo, causava muita confusão e denotava a total desarticulação da rede como um todo. De forma alguma, pretendemos apregoar a massificação dos processos, principalmente no que se concerne à metodologia; contudo defendemos que aquilo que se for adotar deva ser fruto de inspiração democrática, consagrado cientificamente, e não autocraticamente, com evidente inclinação ideológica, como assistíamos até então. Esse novo currículo trouxe novos ares às escolas estaduais

do estado de São Paulo; todavia, esse aporte ainda representa muito pouco diante do que deve ser feito por essa pasta.

Esse novo currículo de orientação declaradamente pragmática, baseado na epistemologia genética de Piaget, contrasta, ou ao menos impõe discernimento perante a predominância de teorias de cunho humanista que criticam abertamente a adoção de proposições sistêmicas na educação, ou seja, detemos um currículo notadamente bem fundamentado, mas que encontra uma barreira em sua aplicação, já que necessita do suporte de metodologias que promovam a articulação entre teoria e prática.

Os estudos de Piaget procuram explicar como se desenvolve o raciocínio lógico, enfocando a gênese do conhecimento. Piaget, que teve como principal objetivo estudar o sujeito epistêmico buscou compreender os processos do pensamento presentes desde a infância até a idade adulta. Suas pesquisas procuram responder a seguinte questão; como se passa de um estado de menor conhecimento para outro de maior conhecimento? Piaget considera que o homem herda um organismo, ou seja, possui uma máquina biológica que irá amadurecer em contato com o meio ambiente, servindo como base sobre a qual todas as aprendizagens serão construídas. Portanto, o homem herda estruturas orgânicas que são chamadas de invariantes funcionais – como o sistema digestivo, respiratório, circulatório, dentre outros, e estruturas mentais, que compreendem a possibilidade de construção do conhecimento. (OSTI, 2009, p. 109).

Curiosamente, assistimos ainda a influência dos posicionamentos teóricos de Vygotsky, um cognitivista por excelência, que naturalmente se opõem a uma sistematização objetiva. Esses posicionamentos atendem a uma demanda conceitual desenvolvida a partir das ideias marxistas e da própria experiência da Revolução Russa de 1917, que defendem o desenvolvimento como um contínuo, em que a criança, não obedecendo a etapas preconcebidas, desenvolve-se, à medida que estabelece contato com o meio exterior. Parece um tanto confuso, mas é possível crer em um ponto de ligação, entre essas teorias, principalmente, por configurarem-se como interacionistas, a partir do momento em que se concebe a existência de habilidades, sejam elas atreladas a etapas de desenvolvimento, ou não. Em relação ao que chamamos de habilidades, Piaget as denominou como esquemas.

Para a Epistemologia Genética, a interação é o grande movimento responsável pelo desenvolvimento da razão, ou ainda, pela

construção do sujeito cognoscente. Mas em que consiste a interação? Realiza-se a interação por duas ações combinadas, a assimilação e a acomodação. A ação do sujeito sobre o objeto, trazendo-o para si, é entendida como assimilação. De modo complementar, a ação do sujeito sobre si mesmo, isto é, sobre suas estruturas, é entendida como acomodação. Aos poucos, a ação acomodadora vai construindo esquemas. Conforme Piaget, esquema é aquilo que é generalizável em uma determinada ação. Os esquemas surgem, por diferenciação, da aplicação dos reflexos com que cada ser humano nasce, como membro de uma espécie que já possui certa organização. Os esquemas de ação, ou de assimilação, impõem-se como continuidade da organização biológica. A construção de esquemas tem por finalidade melhorar o processo homeostático do qual o sujeito também faz uso, conforme veremos mais adiante. Segundo Piaget, o ser humano constrói suas estruturas mentais orgânicas e específicas para o ato de conhecer graças às trocas que o organismo estabelece com o meio a partir do exercício dos reflexos. (BECKER; MACHADO, 2016, p. 10-11).

Em um ponto não nos é possível enxergar discordância entre os autores, justamente quando nos referimos ao desenvolvimento humano, que, de uma forma ou outra, acaba ocorrendo. Nem mesmo para Vygotsky o conceito de habilidades ou esquemas, no sentido de desenvolvimento de capacidades, se torna obsoleto ou inapropriado.

Ao considerar a relação estreita entre aprendizado e desenvolvimento desde o primeiro dia de vida, Vygotsky propõe o conceito de níveis de desenvolvimento da aprendizagem. Assim, enquanto o nível de desenvolvimento real caracteriza o que o sujeito já domina (certos ciclos de desenvolvimento já completados), o nível de desenvolvimento potencial caracteriza-o prospectivamente; a zona de desenvolvimento proximal define as funções que estão em processo de maturação. Nesse sentido, aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, com uma mediação adequada, será nível de desenvolvimento real amanhã: problemas hoje resolvidos, pelo sujeito, em situação de cooperação, poderão ser solucionados, amanhã, por ele sozinho. Com isso, Vygotsky demonstra não ignorar as definições biológicas da espécie humana; no entanto, atribui maior importância à dimensão social. (MIDDLEJ, 2011, p. 110-111).

Essa inundação de preceitos humanistas, a que tínhamos nos atentado anteriormente, atribuídos a diversos autores é o que nos parece inviabilizar a adoção de uma sistemática que garanta o processo de atuação didática consonante com o desenvolvimento de competências por parte de nossos jovens, já que esses preceitos são acompanhados de um discurso, muito bem engendrado que associa o resultado de ações pragmáticas a uma espécie de reducionismo humanitário, como se nossos alunos passassem a ser encarados como meros humanoides robotizados,

simplesmente reproduzindo o que lhes fora imposto, como se toda a proposta devesse necessariamente atender exclusivamente aos interesses escusos do capitalismo internacional, e como, se não fosse permitido que a proficiência pudesse levar os discentes à tão decantada “autonomia”.

Quando nos referimos à educação por competências, atrelamo-nos ao conceito de desenvolvimento humano para a vida, o que não inclui obrigatoriamente a correlação irrestrita com o mundo dominado pelos mecanismos de produção típicos da sociedade industrial, capitalista. O desenvolvimento, antes, de mais nada atende ao sujeito, e a ele pertence, mesmo que existindo em um universo muito bem fundamentado em sua simbologia, sua ideologia. As críticas pairam sempre na fundamentação indissociável desse desenvolvimento condicionado a esse tipo de sociedade. Evidentemente, é definitivamente impossível essa descaracterização quanto à originalidade desse aprendizado; entretanto, os objetivos educacionais não devem encerrar por aí sua caminhada. É possível ao sujeito cognoscente a apreensão de uma simbologia que lhe traga manejo intelectual suficiente para compreender os verdadeiros ditames da vida no meio em que a conhecemos. Ou seja, a educação não deve inevitavelmente formar sujeitos totalmente alienados, fragilizados; portanto, diante dos preceitos do capital e exclusivamente voltados ao mundo do trabalho. Não é tentando criar um mundo paralelo, distanciando o alunado do conflito, que se conseguirá atingir os mais louváveis resultados. Tudo o que se diz sobre a educação por competências, quando a relegamos simplesmente ao papel de tutora a serviço do sistema, parece-nos uma insistente hipocrisia de quem habita ambientes trabalhistas privilegiados, longe do extenuante exercício da produção em escalas materialmente inferiores. É perfeitamente plausível a formação de sujeitos cômicos de seu papel na engrenagem social, sem que os mesmos se tornem submissos a ela, mas competentes o suficiente para se tornarem seres ativos, aumentando gradativamente sua inserção no real, seja em uma sociedade capitalista ou mesmo em um contexto conhecido como socialismo.

Portanto, atualmente no Brasil, percebe-se uma disputa de interesses. De um lado, espera-se que os discentes sejam capazes de cumprir, tecnicamente, racionalmente, cientificamente, comandos pré-estabelecidos; de outro, que tenham ideias inovadoras, criativas, que consigam maximizar o tempo e o espaço, que solucionem conflitos. Desse modo, instaura-se a dicotomia objetividade/subjetividade. Nesse processo dialético chamado Educação, ressalta-se o papel social do professor, a quem cabe

escolher entre formar apenas engrenagens humanas para o mundo do trabalho ou pessoas críticas, capazes não apenas de elevar os índices de desenvolvimento econômico; mas, sobretudo, de desenvolvimento humano. (SILVA; SILVA; LAQUIMAN, 2016, p. 8).

Ainda em referência ao discurso que faz uso de pressupostos humanistas e parece esquecer a inserção do homem no mundo físico, apontamos que afetividade, cognição, socialização e tudo o mais que nos torna seres humanos melhores, inclusive dentro de um aporte moral, não implicam, e não se garantem simplesmente com a adoção de conceitos que preguem a aceitação e difusão de ideias dessa natureza.

A construção de ambientes prósperos e acalentadores não suprime a necessidade de desenvolvimento real e factível. As competências não são o fim último de todo o processo educacional, mas o princípio para que o alunado possa aumentar suas possibilidades de inserção social, isso, sim, que lhe garantirá dinamicamente, respeitando os limites impostos pela realidade, tornarem-se cidadãos plenos. Quanto a isso, desconheço, literalmente, uma contraposição concernente advinda de qualquer pensador.

A cognição é um ferramental indiscutivelmente indissociável dessa inserção, inclusive no que diz respeito ao afetivo, já que o desenvolvimento dessas duas instâncias se dá concomitantemente, sendo que esse mesmo desenvolvimento, ao contrário do que se acredita, deve ser racionalizado para ser entendido e melhor vivenciado, podendo-se dizer o mesmo de outras instâncias que constituem o ser humano, e também são indissociáveis.

O que queremos afirmar é que ideias humanistas são muito bem aceitas, contanto que abram espaço para o verdadeiro desenvolvimento de nossos alunos, que perpassa pelo aprimoramento de habilidades e suas respectivas competências.

Na práxis, observa-se como fora dito anteriormente, o império de preceitos humanistas soltos e despreziosos, já que não são acompanhados de uma efetividade didática que garanta seus resultados, sendo, portanto, comumente manipulados para servirem de material de resistência à adoção de metodologias sistêmicas.

Ainda, atentando-nos à realidade da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, encontramos tanto gestores como docentes que sequer acreditam nos princípios desse currículo que fora posto, seja por desconhecimento do mesmo, por julgá-lo coercitivo, retrógrado, por dimensioná-lo como muito trabalhoso, ou, por fim,

concebendo-o a partir de uma prática sindicalista equivocada, de combate puro e simples ao institucionalmente constituído, contrariando-se a uma postulação crítica.

O que para nós ascende aos interesses da educação dentro desse âmbito a que nos propomos analisar, é, justamente, a eficiência e a eficácia do trabalho exercido dentro de nossas unidades escolares, como um desdobramento de um mote que abarca toda uma estrutura, por sinal das mais avantajadas, se pensarmos nas dimensões de todo o estado de São Paulo, com suas mais de cinco mil escolas, além dos outros órgãos constituintes desse sistema.

Essas representações de eficácia e eficiência esbarram em toda uma rede, inclusive, muito bem fundada, de posicionamentos e argumentações que nos fazem duvidar de seus verdadeiros propósitos. A resistência é um princípio naturalmente integrante do desenvolvimento social, tendo, necessariamente, papel decisivo na condução do mesmo, conferido, da mesma forma, dentro de perspectivas promotoras de aspectos salutareos no que se refere à educação e sua busca por qualidade.

O que nos parece inconcebível é a manipulação dessa bem-vinda forma de manifestação, para o atendimento de propósitos escusos, alijados da realidade e que promovem uma alienação coletiva. O que queremos apontar, proferindo-nos de outra forma, é que devemos sanear os mecanismos e processos que norteiam a nossa prática, em todos os setores, e que a natural e espontânea resistência a governanças, essas que são eminentemente politizadas, devem se perpetuar, contudo, preservando-se sua genuinidade.

Pois bem, para promovermos o saneamento desses processos e sistemas, visando à melhoria de nossos resultados, devemos mudar nossa atitude em todos os âmbitos que constituem a Secretaria de Estado da Educação, não somente nas escolas, mas em toda a estrutura. Entretanto, nosso propósito com esse trabalho se confere, principalmente, ao que ocorre dentro das unidades escolares, justamente porque tudo leva a crer que o saneamento exclusivo de outras instâncias, concebendo, inclusive, a reformulação da carreira do docente e a melhoria de suas condições de trabalho, não seria capaz, de alterar em muito, esse cenário. Partindo-se dessa hipótese, devemos nos ater aos elementos encontrados dentro desses microsistemas que compõem nossas unidades escolares.

Ao nos situarmos dentro de um cenário que se articula tendo de posse um currículo muito bem fundado e norteador do trabalho docente, esse que é

coordenado por um profissional capacitado para esse propósito, e gerido por um diretor, encontramos, ainda uma grande insuficiência nos resultados na aprendizagem.

Ao refletirmos sobre as etapas do trabalho pedagógico dentro de nossas unidades, de seu fluxo e de suas implicações, levando-se em conta que esse fluxo se dá em duas vias, indo e retornando, gerando uma constante recomposição do material trabalhado, podemos inferir que a qualificação desse material, que se constitui a partir dos resultados dos alunos, é, insuficientemente representativo desse desempenho discente.

Cada ator envolvido, sendo aluno ou profissional, deve contribuir com sua ação, dentro do que lhe é atribuído para que se possa evidenciar aquilo que diz respeito aos objetivos didático-pedagógicos de todas as unidades. Isso significa que todos os partícipes devem produzir seu material com a qualificação devida e promover as suas entregas de maneira eficiente, com o máximo de representatividade possível.

O alinhamento é o mecanismo tecnicamente eleito para que essas particulares produções ganhem um corpo institucional e avancem no oferecimento de elementos para a fluência dos trabalhos.

Particularmente, podemos apontar que ocorre dinamização dos processos, à medida que se promove esse alinhamento, já que existe uma interdependência entre toda a produção, em todos os seus âmbitos.

Portanto, todo o sucesso dos trabalhos depende diretamente da qualidade com que ocorre esse alinhamento, esse que depende diretamente da produção individual de cada um dos envolvidos.

O alinhamento implica, de sobremaneira, no repasse daquilo que se produz particularmente, e que a cada entrega é submetido a uma readequação, reconfigurando-se, portanto, em cada etapa desse processo.

Quando a produção não se submete a uma reconfiguração adequada, obstrui, qualitativamente, todo o trabalho, comprometendo o esforço de todos os envolvidos e gerando, subsequentemente, um desconforto desarticuladora, isso, evidentemente, quando se torna perceptível a princípio.

Esse alinhamento que faz girar todo o processo tem origem nas proposições do currículo e como se pretende atingi-lo, evidentemente primando-se a metodologia

eleita para esse fim. A metodologia pode e deve ser dinâmica, composta de estratégias diversas.

Cada etapa dessa produção deve atender as demandas de cada nível a que se refere, a nosso ver, ao do alunado, da disciplina, da área, da escola e de toda a rede, o que na verdade permite a racionalização dos processos voltados a esse propósito, tornando-as mais congruentes.

Dentro de uma perspectiva de hierarquia desses processos, podemos apontar sobre o início dos mesmos, a partir da iniciativa da liderança pedagógica da escola, quando se oferta primariamente o currículo e se elegem as metodologias de forma participativa, democrática.

Conjuntamente, todo o grupo deve se propor a atuar de forma uníssona, comprometida com o que fora planejado e iniciar os seus trabalhos nos seus espaços correspondentes.

Após esse aporte inicial, os trabalhos devem se desenvolver no âmbito das disciplinas, com a produção atribuída ao professor e seus alunos, dentro dos espaços específicos. Tudo o que é produzido dentro desses espaços passa a representar um rico material a ser objeto de alinhamento com os pares e reconfigurado posteriormente junto à liderança pedagógica, para contribuir com a formação de um perfil, primeiramente da disciplina, seguidamente da área, depois da escola e, por fim, de toda rede, inclusive, prestando à racionalização de políticas públicas.

A cada etapa a que esse material é submetido à apreciação, transforma-se em outro composto que, por sua vez, deve propor uma representação fidedigna daquela etapa ou segmento da estrutura.

Devemos, portanto, frisar que, dessa forma, ocorre o fluxo do material que percorre todos os níveis e depois retorna ao ponto de origem totalmente reconfigurado e permitindo o avanço dos trabalhos, fazendo-se girar novamente essa engrenagem.

Essas reconfigurações constantes permitem o mapeamento de todos os níveis, expondo os avanços e as fragilidades de cada aluno, de cada classe, de cada área, de toda a escola, no que concerne ao desenvolvimento das habilidades e competências correspondentes a cada caso, facilitando o redimensionamento das estratégias a serem utilizadas a cada tempo.

Não obstante, em um universo tão heterogêneo como a rede estadual de São Paulo, é possível encontrar experiências das mais diversas qualidades. Existem escolas que procuram apropriar-se de seus processos, contudo, ainda de forma limitada, promovendo seus alinhamentos espontaneamente, muitas vezes, exclusivamente através da oralidade, o que dificulta demasiadamente a apreensão fidedigna dos “estágios” da aprendizagem dos seus jovens, além, como não poderia deixar de ser, de todos os outros elementos que constituem uma instituição escolar.

No ano de 2011, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implantou o atualmente conhecido e denominado como PEI (Programa de Ensino Integral) que, diante dos olhos desconfiados de todos que ali trabalhavam, gerou uma avalanche de críticas e questionamentos. Esse modelo, trazido do Estado de Pernambuco pelo ICE (Instituto de Co-responsabilidade pela Educação), aportou em terras paulistas com a pretensão de nos trazer uma estrutura escolar muito mais arrojada do que aquelas que havíamos até então experienciado. Essa nova estrutura trazia a junção de dois tipos de gestão: a administrativa e a pedagógica, estando a primeira a serviço da segunda.

Essa tipologia de escola havia surgido de uma bem-sucedida experiência realizada em Recife, capital do estado de Pernambuco, no tradicional Colégio Pernambucano, que fora todo restaurado para esse propósito. Ela tem raízes na junção de elementos advindos da consagrada teoria da administração, com o que havia de mais interessante sendo praticado pelo mundo afora, pedagogicamente falando.

De forma imediata, essa novidade trazida pelo governo de São Paulo despertou, obviamente, um espírito de defesa da escola pública, já que o mesmo se apropriava de conceitos característicos do mercado privado. Foi feita uma leitura de que seria essa mais uma tentativa de desmonte da coisa pública e não a oferta de novas e reais possibilidades de melhorias na qualidade dos serviços prestados pela rede.

Existe uma complexidade estrutural que envolve esse Programa. Temos, por exemplo, a extinção dos cargos na unidade transformada em Escola de Período Integral, o que leva a uma espécie de estrangulamento da composição da carga horária dos professores que estão fora do programa, precarizando, mais ainda, o exercício da profissão docente, sem falarmos no fato de que existe uma gratificação

de 75% sobre o salário base para os ingressantes no modelo, afetando da mesma forma, a autoestima da grande maioria que se encontra apartada dessa composição.

Essas são algumas das consequências estruturais que são acompanhadas, obviamente, das implicações políticas a que todo programa desse porte e com esse volume de investimentos correspondente está sujeito. Mesmo assim, com todos esses aspectos questionáveis, esse modelo de escola foi ganhando corpo e ocupando papel de destaque no cenário da educação paulista.

Foi realizado um significativo esforço no sentido de capacitar os profissionais para o desafio da implantação, essa que envolveu um grande número de pessoas, inclusive os técnicos que ofertaram esse modelo. Inicialmente foram criadas 16 escolas de Ensino Médio em um projeto-piloto, número que fora ampliado a cada ano, chegando atualmente a 308 unidades, de ensino fundamental e ensino médio.

Diga-se de passagem, apesar dos recursos financeiros e tecnológicos, a adequação a essa nova condição, e, o retorno a ser dado pelas unidades, implica, em um tempo hábil de alguns anos, variando em cada uma delas. É incondicional que se diga também que a competência dos profissionais que, ali trabalham e a realidade do entorno em que está instalada e o acompanhamento pelos órgãos da Secretaria são fatores determinantes no sucesso a ser almejado.

Diante do que fora exposto, conclui-se que algumas unidades naturalmente têm se destacado por seu alto nível de resultados e adequação ao programa. Entretanto, existe um número considerável de escolas que ainda não se adaptaram, tornando seu futuro incerto no modelo.

Apesar de tudo, de uma forma geral, as escolas do PEI têm se destacado em relação às unidades conhecidas como regulares, obtendo índices consideráveis e atestando uma significativa evolução no Idesp (Índice de desenvolvimento da educação do estado de São Paulo).

Existe uma íntima relação entre o PEI e os princípios por nós apregoados nesse trabalho. Esse modelo de escola, ao adotar elementos característicos da consagrada teoria da administração, oferta à unidade, através de documental próprio e estrutura de funcionamento adaptada a seus propósitos, a possibilidade de sistematizar seus processos e efetuar um estrito monitoramento de todo o seu trabalho, em todos os níveis em que ele se apresenta, gerando uma qualidade nunca antes experimentada em nossa história.

No próximo capítulo apresentaremos a realidade de uma escola do Programa Ensino Integral que já conta com quase cinco anos de participação no modelo e que tem inquestionavelmente apresentado uma significativa evolução do seu desempenho nas provas do Saresp (Sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo), nos índices do Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) e na sua imagem enquanto instituição pertencente a uma pequena cidade localizada no interior do Estado.

5 CAPÍTULO IV: UMA EXPERIÊNCIA PRAGMÁTICA EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

Para que possamos ilustrar a fidedignidade de todo o material que fora levantado nos capítulos anteriores, com um sólido exemplo de como adequações técnicas e pragmáticas, podem, reverter, a condição de aprendizagem dos alunos, por mais caótica e fragmentada que seja. Elegemos o exemplo de uma escola estadual de São Paulo. É mister, destacar, que essa unidade pertenceu, até o ano de 2012, ao modelo de Escola de Tempo Integral (ETI), modelo que ainda permanece na rede, e que tem apresentado resultados insatisfatórios, por se tratar simplesmente da extensão do horário e da implantação de oficinas curriculares com funcionamento desarticulado. As escolas adeptas desse modelo têm diminuído gradativamente, já que ele reserva uma grande diferença em relação ao Programa de Ensino Integral (PEI), esse que apresenta uma estruturação realmente calcada em preceitos de gestão consagrados ao longo dos tempos, além de agregar elementos em sua constituição que são de caráter fundamental para o incremento da qualidade do ensino, tais como: horário integral; dedicação exclusiva e gratificada dos profissionais; articulação documental dos segmentos; monitoramento dos resultados, além de um aprimoramento dos espaços físicos da unidade, entre outros.

A escola a que nos referimos é a Escola Estadual Comendador Oliveira Gomes, que atua no segmento de ensino fundamental anos finais e está situada na cidade de Cachoeira Paulista, no interior do estado de São Paulo. A escola Comendador está localizada no bairro Parque Primavera e ocupa uma área de 4.000 metros quadrados, sendo 2.070 metros quadrados de área construída, e tem o seu funcionamento estabelecido das 7h50 às 16h horas, de segunda à sexta-feira. Conta, atualmente, com um total de 214 alunos matriculados e distribuídos em oito classes de ensino fundamental, dez salas de aula, além de sala de leitura, sala de informática com dezesseis computadores, secretaria, sala da direção, sala da coordenação e vice-direção, sala dos professores, refeitório, cozinha, quatro banheiros, pátio, quadra coberta. Ela é equipada com lousas digitais em todas as salas de aula e na sala dos professores, armário individual para todos os alunos e cento e vinte “*netbooks*” para uso do corpo discente. Os mesmos ainda contam com três refeições diárias, sendo um almoço e dois lanches.

O grupo de trabalhadores que compõem o quadro dessa escola está dividido em quatorze professores, sendo que três também são professoras coordenadoras de área, e quatorze, funcionários administrativos, entre eles a diretora, a vice-diretora, a gerente de organização escolar e o professor coordenador geral.

A grade curricular dessa unidade é composta pelas disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada que, por sua vez, conta com as chamadas disciplinas eletivas; práticas de ciências; protagonismo juvenil; projeto de vida, além de outros componentes pedagógicos, tais como: os clubes juvenis; a tutoria e o próprio projeto de vida do aluno que é acompanhado sistematicamente.

Para referendarmos sua evolução, detalharemos o seu desempenho, desde o ano de 2007, ano que fora implantado o Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo (Idesp), que, por sua vez, integra o “Programa de Qualidade da Escola”, lançado em 2008; mas, antes, ressaltaremos abaixo o detalhamento do significado do Programa de Qualidade da Escola e do conseqüente Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

1. O Programa de Qualidade da Escola (PQE)

Lançado em maio de 2008 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Programa de Qualidade da Escola tem como objetivo promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública possuem: o direito de aprender com qualidade.

Para realizar esta tarefa, o Programa de Qualidade da Escola avalia anualmente cada escola estadual paulista de maneira objetiva, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e propõe metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que oferecem, a partir do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) – indicador que mede a qualidade das escolas. Assim, o programa cumpre o papel de apoiar o trabalho das equipes escolares no esforço da melhoria da educação e de permitir que os pais de alunos e a comunidade possam acompanhar a evolução da escola pública paulista.

Esta nota técnica apresenta as formas de cálculo do IDESP, do Índice de Cumprimento – IC, do Adicional por Qualidade – IQ, do Índice de Cumprimento de Metas – ICM, e do Índice de Nível Socioeconômico – INSE.

Sobre o Idesp:

2. O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

2.1. O que é o IDESP?

O IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal – o ano letivo. Por este motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam).

Estes dois critérios se complementam na avaliação da qualidade da escola. Isto porque não é desejável para o sistema educacional que, para que os alunos aprendam, eles precisem repetir várias vezes a mesma série/ano. Por outro lado, também não é desejável que os alunos sejam promovidos de uma série/ano para a outra com deficiências de aprendizado.

O IDESP avalia a qualidade do ensino nas séries/anos iniciais (1º a 5º anos) e finais (6º a 9º anos) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em cada escola estadual paulista. A metodologia utilizada no cálculo do IDESP permite que a escola acompanhe sua evolução de ano para ano. Assim, o IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo-lhe ao mesmo tempo um diagnóstico que aponte suas fragilidades e potencialidades e um norte que permita sua melhoria constante.
[...]

2.2.1 Indicador de desempenho (ID):

O desempenho dos alunos é medido pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (Mat) do SARESP, nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio¹.

¹ No cálculo do IDESP não são considerados os resultados de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Redação. Também não são considerados os resultados dos 3º e 7º anos do EF.

De acordo com as notas obtidas pelos alunos, é possível agrupá-los em quatro níveis de desempenho, definidos a partir das expectativas de aprendizagem da Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo:

Esses são os níveis de desempenho:

Descrição dos níveis de desempenho

| NÍVEL | DESCRIÇÃO |
|-------------------------|--|
| ABAIXO DO BÁSICO | Os alunos demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram. |
| BÁSICO | Os alunos demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram. |
| ADEQUADO | Os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram. |
| AVANÇADO | Os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades além do requerido para a série escolar em que se encontram. |

O fluxo também é levado em consideração no cálculo do IDESP:

2.2.2 Indicador de fluxo (IF):

O fluxo escolar é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização (séries iniciais e séries finais do EF e EM), coletadas pelo Censo Escolar. O indicador de fluxo (IF) é uma medida sintética da promoção dos alunos e varia entre zero e um: [...].

O cálculo do IDESP de [2016] segue a mesma metodologia, utilizando as informações do SARESP [2016] e situação final do aluno em [2016]. A partir do cálculo do IDESP de [2016], é possível avaliar a evolução da escola em relação a [2015] e apurar o quanto a escola conseguiu atingir das metas estabelecidas, metas que foram apresentadas às escolas no boletim do IDESP [2015].

Em relação às metas, encontramos:

3. As Metas de Qualidade

3.1. A importância das metas de qualidade para a educação

Atualmente, uma das maiores demandas sociais é a melhoria da qualidade da educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Federal, o Programa de Qualidade das Escolas (PQE) do Governo do Estado de São Paulo e o movimento da sociedade civil “Compromisso Todos Pela Educação” (TPE) se constituem em mobilizações que buscam atender a essa demanda essencial.

O “Compromisso Todos pela Educação” estabelece cinco metas que visam garantir Educação Básica de qualidade para todos os Estados brasileiros em 2021, bicentenário da Independência do Brasil. O PQE está alinhado com este Compromisso, na medida em que estabelece metas claras e transparentes para a melhoria da qualidade do ensino para cada escola da rede estadual paulista.

A grande inovação do PQE em 2008 foi propor metas de longo prazo para a melhoria de toda a rede estadual de ensino e, junto com elas, estabelecer metas anuais específicas para cada escola, com o objetivo de garantir que todas elas atinjam a meta de longo prazo. As metas anuais servem como um guia da trajetória, que as escolas devem seguir fornecendo subsídios para a tomada de decisões dos gestores e demais profissionais ligados ao sistema educacional da rede estadual paulista.

Assim, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo espera que a cada ano possam ser verificadas melhorias significativas na qualidade das escolas estaduais paulistas, que se reflitam principalmente em esforços pedagógicos capazes de elevar o desempenho dos estudantes, garantindo que uma proporção cada vez maior de alunos domine um sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades esperados para a etapa de escolarização em que se encontram.

Quanto à definição das metas, temos como referência:

3.2. Como as metas foram estabelecidas?

As metas de qualidade foram estabelecidas a partir de critérios objetivos e transparentes. Em primeiro lugar, estabeleceram-se metas de longo prazo para o IDESP das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As metas para 2030 são:

| Metas de Longo Prazo (2030) | | | |
|------------------------------------|-----------|-----------|-------|
| | 5º ANO EF | 9º ANO EF | 3º EM |
| META 2030 | 7,0 | 6,0 | 5,0 |

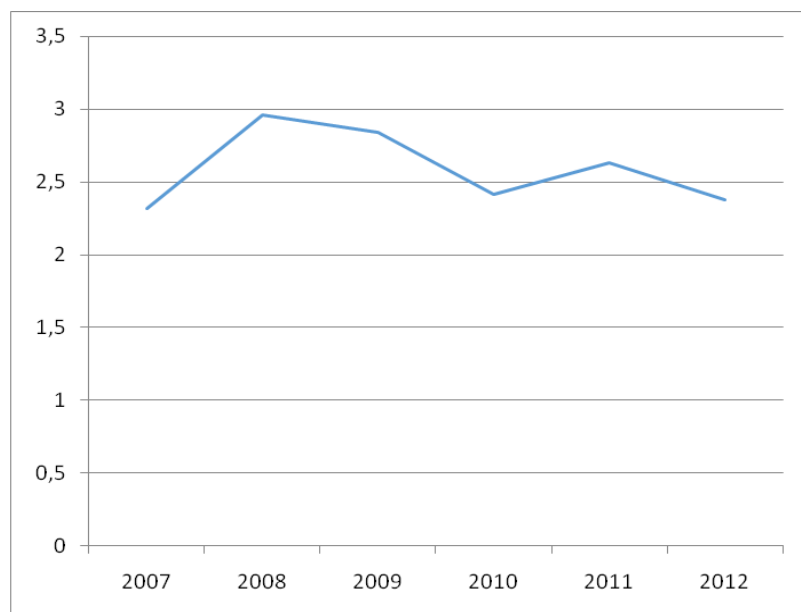
Com as metas de longo prazo pretende-se que as escolas públicas da rede estadual do Estado de São Paulo atinjam índices comparáveis aos dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os mais bem colocados do mundo em termos de qualidade da educação.

Para que o Estado possa cumprir tais metas, foram atribuídas metas anuais para cada escola, considerando sua distância da meta de longo prazo. Embora as metas para 2030 sejam iguais para toda a rede, as metas intermediárias respeitam o ponto de partida de cada escola. (SÃO PAULO, 2014).

Retomando o exemplo de nossa escola, destacamos que a evolução positiva no Idesp da escola Comendador Oliveira Gomes é notória a partir de sua mudança do modelo anterior para o modelo atual de escola de tempo integral, que se deu em 2013, como podemos observar nos gráficos:

Gráfico 1 – Evolução do Idesp da escola Comendador (2007 a 2012)

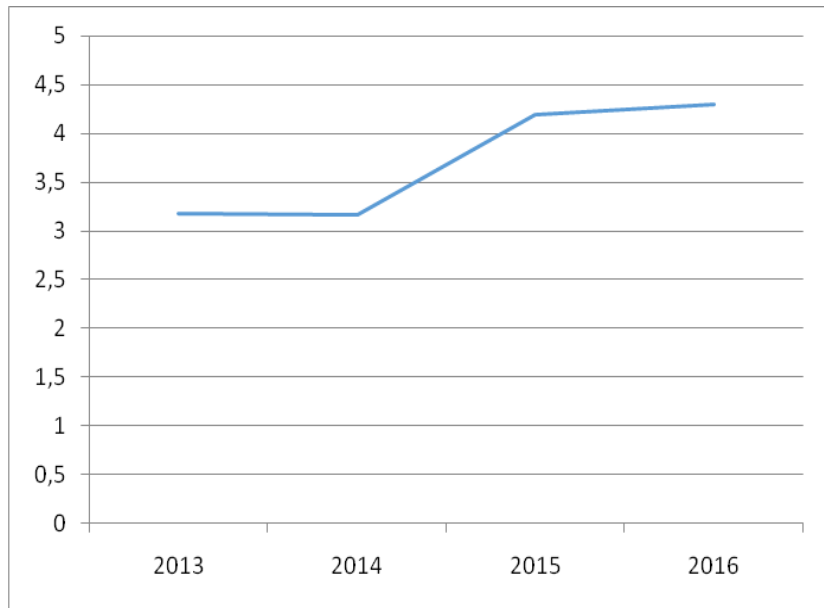
| IDESP | |
|-------|------|
| 2007 | 2,32 |
| 2008 | 2,96 |
| 2009 | 2,84 |
| 2010 | 2,42 |
| 2011 | 2,63 |
| 2012 | 2,38 |



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Gráfico 2 – Evolução do Idesp da escola Comendador (2013 a 2017)

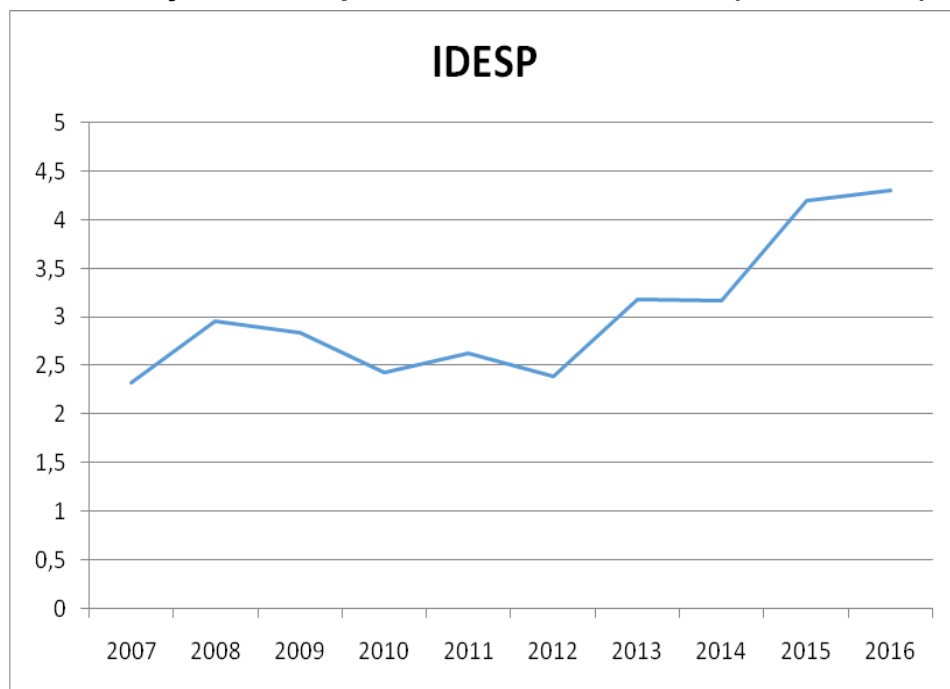
| IDESP | |
|-------|------|
| 2013 | 3,18 |
| 2014 | 3,17 |
| 2015 | 4,19 |
| 2016 | 4,3 |
| 2017 | 4,63 |



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Gráfico 3 – Evolução do Idesp da escola Comendador (2007 a 2017)

| IDESP | |
|-------|------|
| 2007 | 2,32 |
| 2008 | 2,96 |
| 2009 | 2,84 |
| 2010 | 2,42 |
| 2011 | 2,63 |
| 2012 | 2,38 |
| 2013 | 3,18 |
| 2014 | 3,17 |
| 2015 | 4,19 |
| 2016 | 4,3 |
| 2017 | 4,63 |



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Se compararmos a evolução da escola com a evolução média das escolas da rede estadual verificaremos a mesma discrepância entre os dados, o que aponta um melhor e crescente desempenho por parte da escola Comendador.

Quadro 1 – Dados do Idesp da escola Comendador Oliveira Gomes

| IDESP | | | | | | | | | | |
|----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
| Fundamental ciclo II | 2,32 | 2,96 | 2,84 | 2,42 | 2,63 | 2,38 | 3,18 | 3,17 | 4,19 | 4,3 |

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Quadro 2 – Dados da média do Idesp das escolas da rede estadual de São Paulo

| IDESP | | | | | | | | | |
|----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
| Fundamental ciclo I | 3.25 | 3.86 | 3.96 | 4.24 | 4.28 | 4.42 | 4.76 | 5.25 | 5.4 |
| Fundamental ciclo II | 2.6 | 2.84 | 2.52 | 2.57 | 2.5 | 2.5 | 2.62 | 3.06 | 2.93 |
| Ensino Médio | 1.95 | 1.98 | 1.8 | 1.78 | 1.91 | 1.83 | 1.93 | 2.25 | 2.3 |

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontar com precisão cirúrgica as causas do desempenho pífio de nossas instituições de ensino parece uma elementar tarefa aos olhos de pessoas sem envolvimento com a causa educacional, e, uma incauta missão para os que com ela se envolvem profundamente. Essa é uma pretensão com alto grau de complexidade, ainda mais se considerarmos as cotas dessa suposta culpabilidade e nos propusermos a identificar seus protagonistas.

Destarte, muito se tem proferido sobre essa causa, inundando principalmente um sem número de páginas de periódicos tradicionais em nosso país, de ordem especialista ou não, ao mesmo tempo, que, se destaca privilegiadamente como material de produção no mundo acadêmico.

O nosso breve trabalho não se esforça no ingênuo apontamento dessas causas linearmente, atribuindo inquisitorialmente a alguns, em particular, a responsabilidade pelo cenário atual. Essa seria uma hercúlea missão que provavelmente fosse abortada ainda em curso, já que não há representatividade suficiente de caráter científico, a meu ver, que a embasasse. Poderíamos esclarecer discursivamente, as investidas, político-governamentais, patrocinadas em nossa pátria, desde que ela passou a se enxergar como tal, dizem muitos, mais concretamente, com a vinda da família real, nos primórdios do século XIX, ou até mesmo aos infortúnios do seu percurso como colônia e suas inevitáveis mazelas. Poderíamos, outrossim, uniformemente, atribuir aos governantes da república o maior quinhão dessa culpa, contudo, esqueceríamos, dessa forma, que o país e suas estruturas constitucionais, o que inclui o sistema educacional, é composto e direcionado por toda a população, formada não só pelos profissionais e políticos que a ela servem, mas toda camada populacional que com a mesma se relaciona.

Existe um dito popular que se refere à prática da prostituição como sendo a profissão mais antiga que se tem conhecimento na humanidade. Tudo bem, isomorfismos à parte, a realidade é que a profissão de professor pode até não ser a mais antiga, apesar de se posicionar entre elas, entretanto, indubitavelmente, é atualmente aquela mais rapidamente conhecida por todos. Não há praticamente nenhuma criança que não a conheça, isso é bom que se diga, reconhecendo-a com riqueza de detalhes, minuciosamente.

Tudo o que fora dito, não incide na desresponsabilização de todos, em muito pelo contrário, traz, mais ainda, essa imprescindibilidade, não mais ingênua e sectária de atribuímos, dentro de nosso panorama atual, quem são aqueles que detêm as maiores parcelas de controle e acesso a iniciativas que possam esmerar os processos educacionais em busca de resultados contundentes e por consequência convocá-los a exercerem essa responsabilidade, com o diferencial da ciência de que todos devem colaborar e não somente projetar no outro toda a culpabilidade.

A realidade a que nos referimos neste trabalho – o universo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e sua enorme gama de escolas – foi o que nos inspirou a destacar, justamente, um aspecto pouco lembrado, dentre outros tantos, esses constantemente alardeados, que não se constitui como a solução obviamente definitiva e imediata para os reptos educacionais, mas que deve ter primazia em seu aprimoramento. O fato de o mesmo ser um pouco olvidado ou ocupar aparentemente um *status* inferior foi o que nos motivou a essa produção.

Para nós, é evidente a monta do incremento e controle dos processos componentes do sistema educacional no estado de São Paulo, sob pena, de que a evolução na busca de superação dos outros fatores condicionantes do fracasso escolar não venha a surtir os resultados anelados.

O nosso trabalho se baseou na primordialidade de adoção de práticas pragmáticas consagradas na tradição da administração e da pedagogia, porém, sem aquele ranço de descrédito comumente encontrado nos discursos oponentes a ele.

Direcionando à rede de escolas do estado de São Paulo, demos destaque a um exemplo de uma unidade integrante do modelo de escolas de período integral, o PEI (Programa Ensino Integral) que foi adotado na rede a partir de 2012, e que vem obtendo significativos resultados ao empregar os princípios aludidos em nosso trabalho.

Tratamos, portanto, como exemplo específico, da Escola Estadual Comendador Oliveira Gomes, da pequena cidade de Cachoeira Paulista, que experimentou uma inquestionável evolução nos seus índices, e que, em sua existência pregressa havia vivenciado as típicas dificuldades que são cotidianamente enfrentadas principalmente pelas escolas regulares da rede, o que não significa que as escolas do PEI (Programa Ensino Integral) não as enfrentem, muito pelo contrário, mas definitivamente contam com mais recursos para tanto,

inclusive, muito além do universo metodológico. O que destacamos e enalteçamos da trajetória dessa unidade de ensino é efetivamente coadunado com a implantação de um modelo de escola que adota perspectivas metodológicas imbricadas e fundamentadas com premissas cientificamente atestadas como eficientes.

O que ainda é de se prantear é que as escolas desse modelo ainda representam um número pouco expressivo no nosso universo, e que as outras tantas escolas ainda são apenas com os mesmos contratempos rudimentares conhecidos por todos; ou seja, o Estado promoveu a criação de um nicho de escolas privilegiadas, em detrimento da maioria delas, assim como já havia feito em relação às escolas técnicas da Fundação Paula Souza.

O que se espera é que esse quadro seja revertido e os benefícios desse novo modelo de escola sejam dilatados a todos. A educação é de extrema complexidade, importância, e requer vultosos investimentos. Em relação a isso, não há mais como hesitar!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de; CUNHA, Marcus Vinicius da. O discurso psicológico de John Dewey. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 339-354, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/76357>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BACON, Francis. **Novum Organum**: ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. Pará de Minas: Virtual Books Online M&M, 2003. Disponível em: <http://www.ufpa.br/ensinofts/cts/francis_bacon_novum_organum.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BECKER, Fernando; MACHADO, Diandra Dal Sent. Corpo e Conhecimento: Considerações a partir de Jean Piaget e Antônio Damásio. **Schème: Revista eletrônica de psicologia e epistemologias genéticas**, Marília, v. 8, n. 2, p. 51-77, 2016.

BENZATTI, Eduardo. **A educação e os educadores do futuro**. 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000335.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CAÇÃO, Maria Izaura. Desafios da Formação Docente no Curso de Pedagogia: Aligeiramento e Pragmatismo. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 84, p. 1-22, 2013

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CORREIA, Erisvaldo. **A Educação, características nos tempos Antigo, Médio e Moderno**. Grupo PHIPSI, 2008. Disponível em: <<https://filosofojr.wordpress.com/2012/09/02/a-educacao-caracteristicas-nos-tempos-antigo-medio-e-moderno/>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CUCHE, Dennys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Marcus Vinicius da; RIBEIRO, Aparecida Pin; RASSI, Nicole. A presença de Aristóteles no livro *Como pensamos*, de John Dewey. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 83-107, dez. 2007

DEWEY, John. **Experiência e natureza**: Lógica: a teoria da investigação: A arte como experiência: Vida e educação: Teoria da vida moral. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DORNELES, Lucienne. Implicações sociais do subjetivismo na educação contemporânea. **Comunicações**, Piracicaba, v. 21, n. 2, p. 173-182, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão, o Mal-Estar na Civilização e outros trabalhos (1927-1931)**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Obras completas, v. XXI)

FURLAN, Cássia Cristina; MAIO, Eliane Rose. Educação na Modernidade Líquida: Entre Tensões e Desafios. **Revista Mediações**, Universidade Estadual de Londrina, v. 21, n. 2, p. 279-302, jul./dez. 2016.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. 2016. Disponível em: <http://gadotti.org.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/457/AMG_PUB_03_026.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 nov. 2017.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Tradução de Alex Marins. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOCKE, Johan. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução de Anoar Aíex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LOPES, Hálisson Rodrigo; PIRES, Gustavo Alves de Castro; PIRES, Carolina Lins de Castro. Breves considerações sobre o pragmatismo. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 17, n. 122, mar. 2014. Disponível em: <http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14530>. Acesso em: 15 nov. 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAIA, Roberta F. Tigre. **Linhas Gerais do Pragmatismo**. Belo Horizonte: PUC-MG, 2015. Disponível em: <http://www.fmd.pucminas.br/Virtuajus/1_2007/Discentes/tigre-maia.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

MIDDLEJ, Jussara. Piaget e Vygotsky: encontros e desencontros. **Revista Saberes em perspectivas**, Jequié; v. 1, n. 1, p. 97-113, set./dez. 2011.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia; COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 3, n. 2, p. 1-8, 2016

MILANI, Sebastião Elias. Locke: as palavras são sinais sensíveis para as ideias. **Revista UFG**, Goiânia, v. 14, n. 14, p. 255-266, dez. 2013.

MORAES, Denis de. Notas sobre imaginário social e hegemonia cultural. **Contracampo**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 93-102, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

NUNES, André et al. Os gastos públicos no setor de educação no Brasil. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 30, n. 2, p. 227-236, jul./dez. 2015

OLIVEIRA, Daniele Cristine de; SILVA, Tatiane da; CUNHA, Marcus Vinicius da. A metáfora fundamental do discurso de John Dewey. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 25, p. 142-162, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124594>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

OSTI, Andréia. Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem segundo a psicogênese piagetiana. **Revista de Educação**, Valinhos, v. 12, n. 13, p. 109-118, 2009

PEREIRA, Dirlei Azambuja; ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli; CHAVES, Priscila Monteiro. O conceito de práxis e a formação docente como Ciência da Educação. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 17, n. 29, p. 31-45, dez. 2016

PIRES, Jorge Barros. Vida e obra de Charles Sanders Peirce e as bases para o estudo da linguagem fotográfica. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v. 4, n. 4, p. 145-160, 2008.

PLATÃO. **A República**. v. 1. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SAMPAIO, Simone Sobral. A liberdade como condição das relações de poder em Michel Foucault. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 222-229, jul./dez. 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Idesp**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/idesp>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n.º 75, de 30 de dezembro de 2014: Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo - Seção I, 31 de dezembro de 2014, p. 33.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. 2. ed. São Paulo: SE, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa de qualidade da escola:** nota técnica. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Revista Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

SILVA, Cátira Maria Domingues da; SILVA, Elson Marcolino da; LAQUIMAN, Mariana. Neotecnicismo pedagógico: pressupostos teóricos iniciais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, ENSINO E EXTENSÃO DO CAMPUS DE ANÁPOLIS DE CSEH/UEG, de 29/08/2016 a 03/09/2016, Anápolis. **Anais...** Anápolis: UEG, 2016. v. 2, p. 1-9.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. Sobre a Educação Básica no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 9-20, dez./jan./fev. 2013-2014.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. Os fundamentos da pedagogia de John Dewey: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista. **Revista Contrapontos**, v. 12, n. 2, p. 227-233, maio/ago. 2012.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. (Biblioteca Pedagógica Brasileira, série 3ª Atualidades Pedagógicas, v. 64).

VERÍSSIMO, Manuela; SANTOS, António J. Desenvolvimento social: Algumas considerações teóricas. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 26, n. 3, jul. 2008.

VIANA, Wellistony C. A metafísica de Charles S. Peirce: do pragmatismo ao idealismo objetivo. **Síntese – Revista de Filosofia**, v. 41, n. 129, p. 55-79, 2014.