

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

ALEXANDRE SILVA VIRGINIO

**ESCOLA E EMANCIPAÇÃO: O currículo como espaço-tempo
emancipador.**

Porto Alegre

2006

ALEXANDRE SILVA VIRGINIO

**ESCOLA E EMANCIPAÇÃO: O currículo como espaço-tempo
emancipador.**

Tese apresentada junto ao programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Sociologia

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Eckert
Baeta Neves

Porto Alegre

2006

V817e Virginio, Alexandre Silva
Escola e emancipação: currículo como espaço-tempo
emancipador /
Alexandre Silva Virginio ; orient. Clarissa Eckert Baeta Neves.
Porto Alegre:
2006.
369 f. : il. color.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Sul. Instituto
de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação
em
Sociologia. Porto Alegre, BR-RS, 2006.

1. Emancipação Social 2. Sociologia da Educação 3. Currículo
: Ensino
Fundamental 4. Espaço e Tempo I. Neves, Clarissa Eckert
Baeta II. Título.

CDU:

37.015.4

Bibliotecária Responsável: Ana Cristina de Freitas Griebler CRB-10/933

ALEXANDRE SILVA VIRGINIO

ESCOLA E EMANCIPAÇÃO: O currículo como espaço-tempo emancipador.

Tese apresentada junto ao programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Sociologia

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Clarissa Eckert Baeta Neves
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
(Orientadora)

Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof. Dr. José Rogério Lopes
UNISINOS

Profa. Dra. Maria da Graça Pinto Bulhões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof. Dr. Marcelo Kunrad Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

À Naira Beckman (in memorium)

Porque em sua relação com o ato educativo encontramos o compromisso político e pedagógico da verdadeira educadora.

À Nair, pelo companheirismo, pela paciência, pelo carinho e pelos diálogos compartilhados que nos oportunizaram sempre uma reflexão mais acurada;

Ao Heitor, pela paciência impaciente de compreender minhas ausências.

Dedico também a todas as crianças e jovens das classes populares que têm o direito a uma educação emancipadora.

AGRADECIMENTOS

A construção e materialização desta tese só foi possível graças à colaboração direta ou indireta de várias pessoas. Deste modo, gostaríamos de manifestar nossa gratidão a todas elas e de forma particular:

À Profa. Dra. Clarissa Eckert Baeta Neves, na qualidade de minha orientadora, pelo constante e fecundo diálogo, pelas interrogações e dúvidas lançadas em nosso juízo, pela constante disponibilidade e pelo exemplo de profissionalismo;

As escolas que foram objeto deste estudo, por sua acolhida, pelo carinho que nos receberam e pelo pronto atendimento sem o qual a realidade não seria apreendida em nossas reflexões;

Às Prefeituras Municipais das Cidades de Canoas, Caxias do Sul e de Santa Maria, pela oportunidade e pela agilidade com que nos alcançaram as informações por nós requeridas;

A todos aqueles que, na qualidades de meus alunos e alunas, concorrem para que continuemos sempre aprendendo;

Aos amigos e familiares, pela tolerância e compreensão que manifestaram em nossas relações e, sobretudo, nos momentos de nossas ausências.

Imaginemos uma terra onde os humanos estivessem acima de tudo (e mesmo, em certo sentido, unicamente) interessados em realizar seu acesso global a um ser universo, apaixonadamente desejado, cuja participação viva cada um reconheceria no que há de mais incomunicável em seu próximo. Em um tal mundo a coerção tornar-se-ia inútil para manter os indivíduos na ordem mais favorável à ação: para orientá-los no sentido de uma livre concorrência, em direção a melhores combinações; para fazê-los aceitar as restrições e os sacrifícios impostos por uma certa seleção humana; para que decidam, enfim, não desperdiçar seu poder de amar, mas sublimá-lo egoisticamente visando à união final. Nessas condições, a Vida escaparia, por fim – libertação suprema – à tirania das coerções materiais; e uma personalidade sempre mais livre construir-se-ia sem contradição no seio da Totalidade (Chardin, 2005, p. 54-55)

RESUMO

O propósito deste estudo foi identificar em que medida a escola pública, em um contexto de crise da modernidade, pode ser considerada como um espaço de emancipação social. Para tanto procuramos, em um universo empírico de 3 (três) escolas públicas, localizadas em áreas de periferia em 3 (três) regiões distintas do Estado do Rio Grande do Sul, as manifestações do potencial emancipatório do currículo escolar. Inicialmente procuramos situar o debate em torno das características e dos desdobramentos da relação entre sociedade, educação e currículo enfatizando o contexto brasileiro e sublinhando no mesmo a importância da escola. A articulação entre educação e emancipação está, na seqüência, ainda que provisoriamente, embasada numa idéia preliminar de 'ser sujeito' que deve, seguramente, acompanhar o corpo desta tese em sua versão final. A seguir, procuramos dar conta da tarefa de caracterizar e analisar, minimamente, a realidade na qual realizamos este estudo. O conjunto de dados foi recolhido junto à realidade escolar a partir do contato com documentos que retratam o cotidiano escolar (Projetos político-pedagógicos, Atas de reuniões, Regimentos, Estatutos), por meio de observações e através de entrevistas. Foram ao todo 53 (cinquenta e três) depoimentos, além de diálogos informais, que procuraram anotar como os atores, quais sejam, professoras, alunos e pais e/ou mães, percebem a escola e a educação. Paralelamente, buscamos informações junto às Prefeituras Municipais de modo a ter acesso aos instrumentos legais e formais que orientam a educação municipal. Na análise que efetivamos das escolas destacamos como é concebida e vivenciada cada proposta pedagógica, o que caracteriza a gestão da escola, a função da escola, a concepção e materialização do currículo escolar ou organização do trabalho pedagógico, as concepções e procedimentos relativos à avaliação dos alunos, as relações sociais na escola e a relação de cada uma com a instituição mantenedora. De outra parte, conferimos um espaço singular onde consideramos os obstáculos e as potencialidades do trabalho docente. A partir destas categorias procuramos identificar em que medida as tensões vividas e equacionadas no processo de ensino reforçam a reprodução de relações sociais sistêmicas ou constituem sinais, efetivos e potenciais, de um currículo emancipatório. Por outro lado, destacamos em nossa análise que esta tensão é resultado da inobservância do sucesso escolar a partir de outros critérios de valor para além da hegemonia

dos critérios cognitivos. Isto é, sustentamos que um currículo emancipatório é resultado da construção de um equilíbrio entre as esferas cognitiva, política e estética de modo que na formação escolar os alunos não sejam considerados apenas pelo que sabem mas, também, se sabem quem são e do que precisam para melhorar sua condição objetiva e subjetiva de vida. Neste sentido, a emancipação deve ser pensada não somente como formas de resistência a realidades sociais adversas, mas sobretudo, como contextos de proteção e de socialização dos quais podem emergir relações e práticas sociais alternativas à dinâmica societária em curso. Neste auditório, a escola pública pode ter sua importância, senão reforçada, ao menos revigorada.

Palavras-chave: sociedade – escola – reprodução – currículo - emancipação

ABSTRACT

This study aims at identifying to what extent state schools, within the context of the contemporary crisis, may be regarded as a space of social emancipation. To such an effect, we sought potential emancipative manifestations in the school curriculum of three state schools located in the peripheral areas in three different regions in the State of Rio Grande do Sul. At first, we attempted to locate the work around characteristics and developments of the relationship between society, education and curriculum by emphasising the Brazilian context and underlining the importance of school. The articulation between education and emancipation is based on the preliminary idea of "being a subject", which will be qualified in the course of this dissertation. The data were collected by means of documents portraying school life (political-pedagogical projects, meeting minutes, regulations, statutes), observations, and interviews. There were 53 interviews, as well as informal dialogues attempting to note how players such as teachers, students and parents perceive school and education. In parallel, we looked for information with city governments so as to be able to access the legal and formal instruments guiding municipal education. In the analysis made about the schools, we highlighted how each pedagogical proposal is conceived and experienced; what characterises the management and role of school as well as the conception and materialisation of the school curriculum; the conceptions and proceedings related to evaluation; social relationships in school; and the relationship of each one with the funding institution. On the other hand, we have found a singular space to consider the obstacles and potentialities of teaching. Based on these categories, we identified how the tensions experienced and equated within the teaching process reinforce the reproduction of systemic social relationships or constitute real and potential signals of an emancipative curriculum. On the other hand, we highlighted that this tension results from lack of school success based on other value criteria beyond the hegemony of cognitive criteria. That is, we maintained that an emancipative curriculum results from building a balance between cognitive, political and aesthetical branches so as for students in school not to be seen only by what they know, but also by whether they know who they are and what they need to improve their objective and subjective standards of living. In this view, emancipation should be thought not only as a way to resist adverse social realities, but above all as protection and socialisation contexts from

which alternative social relationships and practices may emerge in comparison to the current societal dynamics. In this auditorium, state schools may have their importance reinforced, or at least reinvigorated.

Key Words: society. school. reproduction. curriculum - emancipation

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução temporal da indigência e da pobreza no Brasil	354
Tabela 2: Evolução temporal da desigualdade de renda	355
Tabela 3: Evolução dos fatores determinantes da renda <i>per capita</i> entre 2001 e 2004	356
Tabela 4: Acesso a educação terciária da população entre 18 e 24 anos de idade, segundo países selecionados	357
Tabela 5: Taxa de atendimento escolar – Brasil (1991-1999)	357
Tabela 6: Proporção de estudantes em estágios de construção de competências em língua portuguesa e matemática – Brasil – 2001 e 2003	357
Tabela 7: Taxas de rendimento no ensino fundamental de 1 ^a a 4 ^a série por rede – 1999/2002	358
Tabela 8: Taxas de rendimento no ensino fundamental de 5 ^a a 8 ^a série por rede – 1999/2002	358
Tabela 9: Taxas de rendimento da 8 ^a série do ensino fundamental por rede – 1999/2002	359
Tabela 10: Taxas de distorção idade/série, por rede – 2003	359
Tabela 11: Idade mediana por Rede – 2003	360
Tabela 12: Grau de freqüência por escola em relação ao que se deve ensinar para os alunos	360
Tabela 13: Tabela 10: Grau de freqüência por ator em relação ao que se deve ensinar para os alunos	360
Tabela 14: Grau de freqüência por escola de como se manifesta a preocupação com a educação e a vida escolar	361
Tabela 15: Grau de freqüência por ator de como se manifesta a preocupação com a educação e a vida escolar	361
Tabela 16: grau de freqüência por ator em relação ao motivo de satisfação na vida escolar	361
Tabela 17: grau de intensidade por escola em relação à imagem dos professores	362
Tabela 18: grau de intensidade por ator em relação à imagem dos professores	362
Tabela 19: Grau de freqüência por escola sobre qual melhor coisa que a escola faz em benefício dos alunos	362
Tabela 20: Grau de freqüência por escola sobre qual melhor coisa que a escola faz em benefício dos alunos	363
Tabela 21: Grau de freqüência por escola em relação ao seu principal problema	363
Tabela 22: Grau de freqüência por escola sobre qual melhor coisa que a escola faz em benefício dos alunos	363

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1: Rendimento médio mensal real de todos os trabalhos das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento de trabalho – Brasil – 1995/2005.....	364
Gráfico 2: Evolução da renda apropriada pelos centésimos da distribuição brasileira	365
Gráfico 3: Média de anos de estudo da População em Idade Ativa - PIA (10 ou mais anos de idade) Brasil	365
Gráfico 4: Salários dos Professores em relação ao PIB per capita – 2003	366
Quadro 1: Quadro resumido da posição do Brasil no PISA	367
Quadro 2: Proporção de professores, segundo a faixa de renda familiar – 2002	367
Quadro 3: Proporção de professores, por renda familiar mensal, segundo identificação de classe social – 2002	368
Quadro 4: Proporção de professores primários que preenchem a qualificação mínima para a docência – 2006	369

LISTA DE SIGLAS

CPM – Círculo de Pais e Mestres.

CME – Conselho Municipal de Educação.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PISA – Pesquisa Internacional de Avaliação de Estudantes.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

SIR – Sala de Integração e Recursos.

ZEP – Zona de Educação Prioritária.

SUMÁRIO

1	Apresentação	16
2	Introdução	21
2.1	O tema de estudo	21
2.2	Problema de Pesquisa: É a escola uma instituição que contribui para a emancipação social?.....	26
2.3	Metodologia de pesquisa	29
2.3.1	Pressupostos teórico-metodológicos	29
2.3.2	Os caminhos percorridos	32
2.4	Suposições preliminares	38
3	Sociedade, educação e currículo	40
3.1	Modernidade e educação	41
3.1.1	A propósito da modernidade	41
3.1.2	Desafios colocados à educação	44
3.1.3	A realidade brasileira: um contexto singular	49
3.1.4	Qual currículo?	53
3.2	A importância da escola	62
3.3	A conquista do ‘ser sujeito’: Uma questão de emancipação social	70
4	Fundamentação teórica	76
4.1	A educação entre a reprodução e a emancipação	76
4.1.1	Bourdieu e a teoria da reprodução	78
4.1.1.1	A sociedade a partir da sociologia de Bourdieu	78
4.1.1.2	Cultura e violência simbólica	86
4.1.1.3	Escola e reprodução	95
4.2	O sujeito se faz no cotidiano	111
4.3	Um outro pensamento, uma outra experiência, um outro sujeito	132
4.3.1	Um outro pensamento	133
4.3.2	Uma outra experiência	146
4.3.3	Um outro sujeito	167
5	A realidade empírica	179
5.1	A realidade em análise	183
5.1.1	A proposta pedagógica	184
5.1.2	A gestão da escola	196
5.1.3	Função da escola	208
5.1.4	A concepção e materialização do currículo escolar ou Organização do trabalho pedagógico	219
5.1.5	Concepções e procedimentos relativos à avaliação dos alunos	236
5.1.6	A relação com a instituição mantenedora	249
5.1.7	As relações sociais na escola	256

5.2	O professor no contexto escolar	262
5.2.1	Alguns fatores explicativos do mal-estar docente	264
5.2.2	Alguns fatores explicativos do bem-estar docente	283
6	A educação escolar entre a reprodução e a emancipação	293
6.1	Ainda a reprodução	294
6.2	A emancipação que emerge na escola	306
6.2.1	A escola como dinamizadora de saberes e práticas sociais	314
6.2.2	A gestão da escola deve ser uma escola de gestão	315
6.2.3	Formação antropológico-sociológica, epistemológica, estética e ético-política para os professores	317
6.2.3.1	Formação antropológico-sociológica	317
6.2.3.2	Formação epistemológica	317
6.2.3.3	Formação estética	318
6.2.3.4	Formação ético-política	318
6.2.4	A dignidade humana passa por uma escola digna	319
6.3	A escola como espaço emancipador	320
7	À guisa de uma possível conclusão	326
8	Referências	340
9	Anexos	354

1. APRESENTAÇÃO

Não interessa hoje a dominação de um saber sobre o outro para os que querem experimentar a vida boa e justa na polis. Por isso, as ciências, os saberes, as tecnologias e a filosofia, assim como as religiões e as artes, também necessitam de pactuar um compromisso com a inteligência e com a vida (PIRES, 2004, p. 115).

Vivemos um tempo de incertezas e de desafios. Incertezas diante das dimensões, outrora impensadas, por onde se alastra a complexa e conturbada vida em sociedade. Nunca o homem conseguiu desenvolver tantos recursos técnico-procedimentais em seu transcurso sobre o planeta, como também e paradoxalmente, nunca foi tão incapaz de prever e/ou estipular um sentido e ocasião da utilização dos mesmos. Diante deste contexto, somos desafiados a refletir e a desenvolver novas formas de pensar e de intervir na realidade. É diante deste desafio que se situa, hoje mais do que nunca, o desafio de termos uma educação ancorada em fundamentos que possam, no mínimo, colocar em discussão a qualidade de nossas relações sócio-ambientais.

No contexto brasileiro isto assume uma conotação ainda mais dramática. Não somente não temos conseguido equalizar o processo de desenvolvimento sócio-econômico com a sustentabilidade ambiental, como somos um país que carrega consigo uma dívida social que, por mais que alguns indicadores sociais indiquem algumas alterações, demanda um esforço hercúleo no sentido de reduzir a desigualdade social e contrapor as situações de indigência e pobreza por

situações de cidadania e de vida digna. Outrossim, a situação em se encontra a educação nacional é desesperadora. Além de passarmos pouco tempo na escola o tempo que lá ficamos não tem significado alterações significativas em nossa capacidade de perceber a realidade ou em desenvolver nossas habilidades e capacidades.

Neste sentido, a questão que esta tese procura dar conta é se pode a escola pública, localizada na periferia das grandes cidades e atendendo, portanto, a uma população que cotidianamente convive com os desdobramentos da exclusão social, contribuir para a emancipação social. Esta interrogação está melhor explicitada ao longo da discussão que envolve o tema deste estudo, principalmente no que tange ao problema de pesquisa, conteúdo do segundo capítulo. Aliás, o leitor terá na introdução a oportunidade de conhecer os ‘caminhos’ que optamos por recorrer para poder acessar as propriedades, contidas e não reveladas, pela realidade escolar. Realidade esta que suscitou que fizéssemos suposições em relação ao potencial emancipatório da instituição ‘escola’. Estas suposições nada mais são do que hipóteses que o estudo do cotidiano escolar revelou estarem mais ou menos apropriadas.

O capítulo 3 cumpre, no escopo deste trabalho, uma função antecipatória. Trata-se de um texto que procura situar a relação entre sociedade, educação e currículo. Assim, os atuais contornos e coloridos que o desenvolvimento societário assume são, de forma sumária, apresentados. Da mesma forma, consideramos pertinente revisitar os termos ante os quais vem se construindo a relação entre escola e sociedade moderna e os desafios contemporâneos colocados à primeira. Estes desafios são tão mais densos se tomarmos por cenário a realidade brasileira. Suas marcas estão também, ainda que resumidamente, expostas de modo a não nos fazer esquecer a pertinência de nossa inquietação inicial: pode a escola, em contextos de exclusão, ser fator de emancipação social? Esta é uma pergunta que acreditamos sempre terá respostas, tanto provisórias, quanto parciais. Aliás, reconhecemos como parcial a idéia preliminar com a qual concluímos este capítulo, qual seja, uma perspectiva possível de formação do ‘ser sujeito’ emancipado.

Na sucessão desta capítulo solicitamos atenção aos pressupostos teóricos de que nos servimos para apreender à realidade, suas propriedades, senão intangíveis, ao menos

irrenunciáveis. Seria testemunho de miopia intelectual não reconhecer o caráter ainda reprodutor da educação escolar. Entrementes, os indicadores são inatacáveis quando revelam o perfil piramidal de nosso sistema educacional que inclui a quase todos para, depois e paulatinamente, excluir um grande contingente ao longo do percurso escolar. Deste modo, recorreremos à teoria da reprodução de Pierre Bourdieu com o intuito de que possamos, à luz de algumas de suas categorias, identificar e explicar aqueles fenômenos curriculares que ainda fazem da escola uma instituição reprodutora de desigualdades e injustiças cognitivas e sociais.

De forma paralela, asseverar que um fato ou fenômeno social apresenta elementos emancipatórios requer que façamos a demarcação dos termos que definem esta emancipação. Como âncora responsável por conferir sentido e segurança à nossa análise futura, nesta questão, procuramos iluminar a perspectiva que Boaventura de Souza Santos sustenta sobre o tema. Inobstante, tanto os horizontes da reprodução, quanto as experiências e probabilidades emancipatórias não se encontram demarcadas ou isoladas no contexto escolar. Elas são responsáveis por cruzamentos, por reconfigurações, por rearranjos, por interpretações e interações sociais, ora efêmeras e fugidias, ora densas e substantivas. Como pano de fundo, por onde transcorre o trabalho pedagógico, nós temos relações sociais que não estão livres da ascendência que as representações da vida cotidiana oferece. Assim, para tentar enxergar em que medida o cotidiano se entrelaça com o imutável e com o inaudito que abarca o processo de ensino, trouxemos as contribuições de Agnes Heller e de Peter Berger e Thomas Luckmann.

A característica principal do capítulo 5 é a presença da realidade escolar. A bem dos princípios éticos, escolhemos conferir às três escolas que foram objeto de nosso estudo, nomes fictícios, mais precisamente nomes de natureza indígena. Esta opção decorre de um conceito prévio de que as comunidades originais de nosso país possuem uma cultura, quando não um conjunto de saberes, que talvez devessem ser melhor considerados no currículo escolar em se tratando de relações sociais e ambientais, em essência, mais próximas à idéia de emancipação social. Feito este esclarecimento, cumpre assinalar que a exposição da realidade escolar remete-nos também a conferir atenção ao que dela apreendemos, isto é, como a interpretamos e lhe damos forma e conteúdo, a partir de nossa perspectiva. Este é, em realidade, o contexto sobre o

qual lançamos nosso olhar investigativo, porquanto teórico, e que nos oportunizou algumas reflexões conceituais que apresentamos no capítulo seguinte.

O estreitamento da distância entre realidade e sua interpretação recebe prioridade no capítulo 6. No escopo deste apresentamos como no currículo escolar estão presentes e em diálogo, senão em constante tensão e conflito, os processos, fatos e interpretações que, ora aproxima a escola de uma função mais reprodutora, ora trazem à realidade experiências que concorrem para a materialização de um currículo emancipatório. Entrementes, este currículo emancipatório ocupa um lugar e um tempo ainda marginalizados no processo de ensino. Neste sentido, para o bem da avaliação responsável do que se quer como função da escola, procuramos iluminar as situações que não são valorizadas ou que não são alvo dos critérios de valor que, comumente, a escola se utiliza para dar sentido ao fluxo dos alunos ao longo de ‘tempo de escola’. Correlatamente, direcionamos energias no sentido de identificar os elementos de um currículo escolar emancipatório que, embora ainda ausentes no universo curricular, podem ser alçados à realidade a partir do cumprimento de determinadas condições.

A real dimensão de uma caminhada só temos quanto recordamos seu percurso e lançamos nosso olhar para ver o que nos separa da outra extremidade e que expectativa iniciais ainda estão conosco e quais podemos deixar para trás. Isto é o que procuramos apresentar por ocasião de nossas perspectivas conclusivas. Neste capítulo derradeiro, porquanto sempre incompleto e provisório, procuramos discernir o grau de pertinência de nossas imagens iniciais, com o que o estudo da realidade nos deu a conhecer. Mais do que isto, deixamos em aberto a necessidade de continuar a perseguir na realidade, teórica e empírica, situações, senão fenômenos, que demarcam a realidade escolar e que podem se aproximar do modelo de análise que apresentamos como resposta a nossa questão inicial, qual seja, de que a função emancipadora da escola será tão mais visível, quanto mais seu currículo escolar corresponder à outras dimensões da formação humana, para além daquela circunscrita à dimensão cognitiva.

Ademais, as assertivas aqui apresentadas são tão somente a humilde tentativa de dar moldura a nossa indignação e insatisfação para com a ordem das coisas e para com as coisas da ordem. Em realidade, o que queremos é, de forma modesta, aberta e indefinitiva, tentar trazer ao

leitor aquilo que nossa razão e sensibilidade acolhe e crescer dialeticamente, através da reflexão teórica sobre o mundo alguma outra coisa que, mesmo que não deságüe em efeitos, cumpre o desígnio de reproduzir nossa intencionalidade e cujo conteúdo assumimos inteira responsabilidade.

2. INTRODUÇÃO

Vivemos agora em um mundo onde os modelos de educação oferecidos às pessoas das camadas populares ganham , mais do que nunca, diferenças que não são apenas de alternativas pedagógicas e políticas. As perguntas ditas às claras ou escondidas em cada tipo de projeto de letramento são: Como queremos que leia quem aprende a ler? O que desejamos que ele saiba fazer com o aprender a ler? Que tipo de pessoa ele deve ser? A quem cabe a escolha das respostas, a ele próprio ou a nós? (BRANDÃO, 2003, p. 227-228)

2.1. O tema de estudo.

Uma das perguntas que mais têm inquietado estudiosos e pesquisadores do campo da educação versa sobre qual currículo escolar pode enfrentar o descolamento existente entre a instituição ‘escola’ e as ‘transformações societárias’ em curso. Nunca esta questão suscitou tanta preocupação como agora. O contexto social deste início de milênio, marcado por interações sociais condicionadas por uma lógica instrumental amplia o fosso das dificuldades de convivência e alarga as demandas sobre quem deseja fazer parte do jogo social. Este é o contexto que desafia a escola a estabelecer os contornos de um projeto educativo que possa dar respostas a sua razão de ser enquanto espaço educativo.

Deste modo, nossa opção por estudar o universo escolar como espaço-tempo emancipatório cumpre o desígnio contribuir para a compreensão das relações entre escola e sociedade. Vivemos em uma realidade cujas demandas sobre o desenvolvimento, individual e social, tem atendido ao receituário da busca do lucro, do avanço tecnológico, das novas formas de organização da produção e de exploração do trabalho, além da degradação ambiental. Como apenso deste processo presenciamos um crescente relativismo invadir o campo do conhecimento e da ciência, uma crise das instituições e o aumento do sentimento de insegurança, senão de desconfiança. Este cenário tem desafiado o modelo e o papel da escola enquanto instituição que prepara e/ou forma o cidadão para as necessidades de interação social. Dela se espera muito mais do que restringir sua função à garantia da escolaridade. Neste sentido, mais do que identificar como a escola ressignifica ou dialoga com esta realidade exterior, o que nos parece urgente é reconhecer qual a qualidade das sucessivas e múltiplas relações e interações sociais pertinentes ao interior da escola e que podem sinonimizar com alternativas à sua realidade exterior.

Este interior da escola nada mais é do que a expressão de seu currículo. Isto é, um conjunto de componentes retirados ao mundo da cultura cujas apreensões vão encontrar uma disposição específica em certas práticas pedagógicas e sociais. Além disso, esta manifestação da cultura no cotidiano escolar está sempre sendo tensionada pelos condicionantes externos ao ambiente escolar e que são responsáveis por conferir maior ou menor sentido a este mesmo currículo. O conceito de currículo será retomado e aprofundado no capítulo 2 (dois).

Não obstante, o que realizamos foi destacar e analisar como, com que conotação e procedimentos os atores no interior da escola, e em particular no que tange ao currículo escolar, tem se constituído como uma extensão de relações e situações sociais e de seus efeitos. Estas relações, como poderemos ter a oportunidade de constatar, podem ser apreendidas como processos garantidores de formação emancipatória em contraste com as propriedades que as mantém presas ao fenômeno da reprodução. Neste sentido, estabelecer o prontuário do currículo, é ajudar a comunidade escolar, e em especial os alunos, pais e professores, a levarem à consciência outros elementos sobre a realidade de modo que possam compreender o mundo em que vivem a partir da posse de um leque maior de fundamentos explicativos – conhecimentos –

sobre este mesmo e complexo mundo. Em verdade entendemos que, como Casassus (2002, p. 60),

[...] para compreender a natureza complexa dos processos educacionais, é necessário perceber as relações que existem entre o que ocorre na escola e fatores tais como o desenvolvimento cultural, econômico e social; e também perceber as inter-relações com o que ocorre dentro da própria escola.

Ademais, não devemos esquecer que, como nos alerta Brandão (2003), vivemos sob um complexo contexto cultural. Este contexto, repleto de símbolos e significados, não pode ser neutralizado e/ou naturalizado devendo ser, inversamente, problematizado, em especial a partir da educação. Esta problematização se faz necessária tendo em vista a própria lógica presente na vida cotidiana. Em sua essência, a rotina da vida cotidiana impede a dúvida a respeito de sua realidade. Destarte, asseguram Berger e Luckmann (1983, p. 41): “Enquanto as rotinas da vida cotidiana continuarem sem interrupção são apreendidas como não problemáticas”.

Ou seja, impede a emergência da dúvida. Esta só se dá a partir de um novo conhecimento cuja revelação concorre para o rompimento da continuidade da realidade cotidiana de modo que se possa corrigir o curso do rio que poderia, como possibilidade, conduzir a situações e condições indesejáveis. Conforme sustenta Brandão (2002, p. 402, grifo do autor)

Grande parte dos múltiplos conhecimentos dos vários campos da vida e do pensar a vida, dos **valores de orientação** da conduta social, das **crenças de interpretação** do sentido da vida, do mundo e do destino, das **gramáticas culturais** (como ser, como conviver, como falar, como escrever, como comer, como fazer-o-amor, como...) são vividos como fios ou como redes dos significados de uma cultura. São vividos como **a nossa cultura**, sem serem questionados a todo o momento sobre os seus **como**, e, melhor ainda, sobre os seus **porquês**. E, às vezes, exageramos nisto e em boa medida a educação existe para nos acordar deste sono sem sonhos.

Com efeito, a consciência sociológica deve estar atenta aos processos de produção e de reprodução social. Processos estes que, independentemente dos fenômenos de diferenciação social em curso, abarcam a todos indistintamente mas, sobremaneira, mais ferozmente os mais

despossuídos. A partir desta compreensão, sua busca não dista muito da tarefa de construir interpretações e compreensões entre a realidade e o que dela se pensa. Desta forma, a sociedade contemporânea tem apresentado uma dinâmica de produção e de conservação que desafia a consciência social no sentido de encurtar a distancia entre o objetivo e o subjetivo, entre a inclusão e a exclusão, entre a reprodução e a emancipação.

Neste sentido, por exemplo, devemos considerar que, ainda que a pobreza seja sempre relativa e assuma contornos diversos, os mais privados das condições materiais e culturais de existência já não são mais da classe operária. Esta, na sociedade do medo e do consumo, cedeu lugar àqueles que tem sido negado o papel de sujeito histórico, qual sejam, o favelado, o mendigo, a criança de rua, o desempregado, o morador precário, o expulso da terra. São os excluídos, os inempregáveis, os deserdados e os descartáveis. O são, no dizer de Martins (2002, p. 35), “[...] o extremo histórico da coisificação da pessoa e de sua alienação”.

Diante deste quadro ineludível, a necessidade de tornar efetivas as condições de emancipação social torna-se fator fundamental para aquelas camadas sociais mais desfavorecidas. Nesta perspectiva, utilizamos como matriz de nosso estudo escolas situadas na periferia de uma grande metrópole cuja composição demarcam a fronteira, ainda que transponíveis, dentro da qual transitam sujeitos presos ao mundo das privações. Privações estas que apresentam correspondência com as formas de pensar e subjetividade dos sujeitos. Conforme destaca Demo (2003, p. 37-41)

A pobreza surge quando bens escassos se tornam bens privilegiados, em sentido material e imaterial. Seu cerne é a destituição de teor político, ou seja, imposta, injusta, historicamente produzida e mantida. Trata-se de processo manipulativo das condições dos outros perante minoria que com isto se privilegia, reduzindo maiorias a massa de manobra. Não está em jogo apenas a dimensão do ‘ter’, mas principalmente a do ‘ser’, ou a condição humana como tal na situação de objeto de manipulação alheia. [...] Mais do que ‘não ter’, trata-se de ‘ser impedido de ser’. Pobreza política revela, ao lado da materialidade sempre implicada, a depredação qualitativa da sociedade, impedida de tornar-se sujeito consciente e organizado de seu destino. Pobreza mais dura, humilhante, é a do pobre que sequer sabe que é coibido de saber que é pobre, não atinando para a injustiça de sua condição histórica.

Além do mais, esta compreensão, como nos mostrou Fromm, já tem história. Para ele: “O homem pode romper os grilhões da necessidade se estiver consciente das forças que atuam pelas suas costas, se fizer o esforço tremendo para conquistar sua liberdade” (FROMM, 1965, p. 164).

Por demais, ainda que os signos da inclusão tenham mudado neste novo momento da acumulação capitalista, a educação escolar ainda é cenário que produz e reproduz processos de interação que interferem, tanto na produção de humanidade, quanto de desumanidades. Esta desumanidade, a rigor, pressupõe tanto os processos de exclusão e privação material e cultural, quanto aqueles referentes à falsa consciência ou mais conhecidos como ideológicos. Estes processos, mesmo que visem a inclusão no sistema, sucumbem à contradição dialética de tentar integrar na sociedade aqueles que esta, em sua dinâmica de produção e reprodução, insiste em se distanciar (BOURDIEU, 1997).

O que revelamos com este estudo são as conotações subscritas nas ações sociais, nos modos de ser, estar, sentir e pensar que se identifiquem com a conformação de padrões reprodutores e, por outro lado, outras que podem significar a construção de brechas que, mais do que provocar rachaduras na ordem estabelecida, sinalizam novas formas de construir a relação da parte com o todo, da escola com a sociedade. Colocamo-nos em harmonia com a compreensão de Brandão (2002, p. 405, grifo do autor) de que

[...] o que passa é que na dinâmica inevitável das interações entre as pessoas, entre as pessoas e seus símbolos, entre símbolos e símbolos (ou entre significados e significados), o que está acontecendo todo o tempo é uma fascinante relação dialógica entre a **criação interpessoal da cultura e a criação cultural da pessoa.**

Em síntese, o que apresentamos a seguir são as configurações e conotações que definem o currículo escolar e seu grau de identificação com formas particulares de conhecimento, de participação política, de representação, de regulação moral, de ética e de vida social. Outrossim, colocar em relevo o conteúdo do currículo escolar que se faz e refaz num espaço social cada vez mais híbrido, porquanto inóspito, deve tributo não só à busca de interdependência entre educação e sociedade como, de forma peculiar, deve ser fiador de perspectivas de análise que possam estar

articuladas a um projeto social que esteja consubstanciado nas particularidades e desafios da ressignificação e qualificação da educação escolar.

2. 2. Problema de pesquisa:

O que nos dispomos a perscrutar a partir deste estudo é como a escola, na atualidade, vem se organizando e interagindo com o seu contexto mais imediato e, consoante a isto, procurar estabelecer as conexões atuais entre ela e a sociedade e quais as perspectivas e possibilidades em curso. Estas conexões têm seu conteúdo definido a partir do maior ou menor êxito da escola no tocante a concretização de suas funções, isto é, a partir da consecução prática de seus objetivos. Neste sentido, quando se fala em expectativas lançadas à escola o que pudemos constatar, até aqui, é que vivemos, no mínimo, uma situação de instabilidade.

Em realidade, o que fizemos foi verificar qual tem sido o significado atual do currículo escolar como pressuposto de formação humana. O mesmo tanto pode apresentar-se como identificado com a ordem social estabelecida, como pode ao contrário, significar propostas alternativas desta mesma formação. Portanto, cumpriu-nos verificar quais as características assumidas pelo contexto escolar que o deixam, cada vez mais, divorciado das demandas da sociedade. Desta forma, este estudo consiste em identificar qual tem sido, em tempos de sociedade moderna globalizada, o papel, quando não a conotação, do currículo escolar na formação da comunidade escolar.

A relação da escola com a sociedade suscita influências recíprocas, por mais indesejadas que sejam, nesta formação. Muito da consciência social que adentra à escola é construída no cotidiano da vida dos atores. Em realidade, os termos da relação entre escola e vida cotidiana podem revelar em que medida a primeira potencializa, ou não, condições de liberdade face às condições sociais de dominação e de alienação. Isto se torna mais imperioso se considerarmos as condições e elementos de risco presentes na vida cotidiana e que pode representar a emergência

de realidades não prescritas, ou ainda, que signifiquem a satisfação de carecimentos que até o momento não foram satisfeitos (HELLER, 1982).

No mesmo sentido, procuramos saber quais são as condições necessárias e suficientes para a escola ser, neste contexto de crescente complexidade e diferenciação social (MORIN, 2000), fator de emancipação na trajetória de vida dos sujeitos que por ela transitam. Para tanto, precisamos desvelar que modos de pensar e de agir ela reforça e incentiva, simplesmente reproduz ou mesmo repreende e/ou combate. Verificar ainda quais são as formas de racionalidade, de conhecimento e os valores que, na atualidade, caracterizam o currículo escolar e que visam o conhecimento da sociedade e qual seu grau de correspondência ou graus de aproximação com as condições de tutela, de submissão e ou de dominação ou, pelo contrário, de liberdade, de autonomia e de emancipação.

Em suma, buscamos saber qual a relação da escola com a emancipação social. A escola só contribui para a reprodução das formas de interação social hegemônicas ou também favorece a emancipação? Se a escola ainda apresenta-se como uma instituição que reproduz, como e em que situações, podemos afirmar que isto ocorre no cotidiano escolar? Tem a escola a propriedade de contribuir para a emancipação? Se há processos que concorrem para fazer da escola uma ferramenta a favor da emancipação, quais são eles e que atores dele são protagonistas? Quais os fatores que favorecem e limitam a possibilidade da escola ser uma instituição que pode potencializar a emancipação social? Estas são as questões centrais que balizaram este estudo.

Assim, averiguamos o que conta como conhecimento curricular – o que é sancionado e o que é evitado como conhecimento “válido” -; como tal conhecimento é produzido e/ou selecionado; por quem o mesmo é organizado e ou definido, isto é, que sujeitos estabelecem o que é mais ou menos relevante de ser apresentado à formação dos alunos e, por que não, da própria comunidade escolar.

Com efeito, procuramos trazer ao conhecimento como o currículo é vivenciado na escola; como é abordado em sala de aula e nos demais espaços escolares; quais relações sociais, em especial nas salas de aula, reproduzem valores e normas já legitimadas ou inovam e ou

desembocam em outras bases de conhecimento, relacionamento e interação social; quais as formas simbólicas¹ que permeiam estas relações, ou ainda; como são mediadas as contradições e tensões políticas e sociais no interior da escola. Além disso, procuramos demarcar qual a relação entre currículo escolar e participação política², ou não obstante, como aspectos particulares da cultura são apresentados e apreciados privilegiadamente no currículo e qual seu vínculo com os objetivos e com as funções da escola.

Deste modo, procuramos saber de que forma a experiência curricular incorpora ou refuta representações sociais específicas presentes na cultura particular de, principalmente, professores e alunos, ainda que não percamos de vista a maior ou menor influência de pais e de mães, de funcionários e de funcionárias de escola, na conformação da perspectiva curricular. Algumas destas perspectivas, como poderemos ter a oportunidade de ver, revelaram distanciamento do universo cultural próprio da prática social cotidiana e das formas simbólicas de dominação a ela identificadas se constituindo, portanto, em elemento que pode contribuir para mudanças na conotação do currículo escolar.

De outra parte, procuramos verificar se a conformação destes currículos está alicerçada nos interesses e necessidades destes grupos sociais. Numa sociedade marcada pela desigualdade social, o acesso, a generalização e a naturalização de determinados estandartes culturais têm servido à legitimação das desigualdades sociais. Como indicou Garcia (1996, p. 167),

A injusta distribuição de bens materiais, culturais e de educação é justificada pelas ‘diferenças’ – uns são mais capazes do que outros, uns se esforçam mais do que outros, uns têm mais méritos do que outros. Outros são os que fracassam na escola e no trabalho, condenados ao analfabetismo e a posições subalternas na sociedade. Como afirmou certa vez Octavio Paz, as elites cultivam a poesia e a arte de vanguarda, enquanto as maiorias são analfabetas.

¹ Nos termos que nos sugere Thompson (1995, p. 62), qual seja, de modo a “[...] examinar como as relações sociais são criadas e sustentadas por formas simbólicas que circulam na vida social, aprisionando as pessoas e orientando-as para certas direções”.

² Participação esta que a escola, uma vez circunscrevendo sua tarefa apenas a possibilitar o acesso ao conhecimento, pode potencializar ou, em boa medida, declarar seu caráter antidemocrático.

Em resumo, com este estudo procuramos estabelecer qual é o significado atual do currículo escolar, para os atores, para a escola e, por derivação, para a sociedade. A rigor, investimos energias na tarefa de averiguar até que ponto, diante da atmosfera de uma sociedade marcada por uma constante inconstância, os saberes, valores e as práticas presentes no currículo escolar conferem, a partir de seu desenvolvimento, uma relação, ou mesmo reação, particular diante do contexto social no qual a escola está inserida. Ou ainda, em que sentido este currículo pode sugerir possibilidades diferenciadas, senão mais sofisticadas, ao processo de ensino – currículo – e a própria vida dos atores.

2. 3. Metodologia de pesquisa

2.3.1. Pressupostos teórico-metodológicos.

Com o objetivo de desvendar os saberes e práticas recorrentes que constituem a atmosfera curricular valemo-nos da abordagem etnometodológica. Este caminho escolhido para adentrar à realidade tem a preocupação de apresentar como, através das ações práticas e das representações das mesmas, construímos a ordem social. Isto é, como a forma de projetar o que se quer da escola, como as práticas pedagógicas são vivenciadas e como interagem professores, alunos e pais na sala de aula e no ambiente da escola acabam por se constituir em fatos concretos, em referências estruturantes da prática social. De acordo com Coulon (1995, p. 105)

. . . os estudos etnometodológicos em educação têm como objetivo descrever as práticas pelas quais os atores do sistema educacional – professores e alunos, mas também decididores e pais – produzem tais fenômenos reificados: as normas em que se baseia a instituição escolar, em particular, a seleção e exclusão escolares, não são instituídas por uma ordem diabólica ocultas; pelo contrário, são produzidas, no dia-a-dia, pelos parceiros do ato educativo.

Não obstante, a medida em que existe uma relação entre os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos e suas condutas, o sentido das ações, e por ocorrência dos discursos, é dado pela

reciprocidade de sentido oferecida pela qualidade e pelo volume de conhecimentos apreendidos ao contexto cultural. Ou seja, ao longo de suas vidas os indivíduos estabelecem interações que desembocam na constituição de saberes e pressupostos próprios do contexto de suas interações que servem para conferir significado, senão pertinência, ao seu modo de interagir ou de socializar-se. Trata-se, no âmbito da educação, de ver como concretamente fatores como, por exemplo, projetos de escola, metodologias de ensino, concepções e formas de avaliação ou concepção e práticas curriculares realçam ou não a dimensão emancipatória da formação humana.

Para conhecer a conotação destas interações lançamos mão da análise de conteúdo como técnica de pesquisa. De acordo com Bauer (2000), a análise de conteúdo é uma técnica receptiva a diferentes contribuições e que, por suposto, pode ajudar a superar a dicotomia artificial que por vezes se estabelece entre pesquisa social quantitativa e qualitativa. De outra parte, propicia a redução da complexidade de um conjunto de textos, podendo ser aplicada no exame de documentos escritos ou discursos (espontâneos), em transcrições de entrevistas, individuais e em grupo, e questionários o que se coaduna com os objetivos de nosso estudo.

De outra parte, os procedimentos da análise de conteúdo reconstroem, segundo Bauer (2000), representações em duas dimensões principais: a sintática, com foco nos signos e suas inter-relações, nos meios de expressão e de influência - como algo é dito ou escrito. Com efeito, a frequência das palavras e sua ordenação, o vocabulário, os tipos de palavras, as características gramaticais e estilísticas são vistas como indicativas de prováveis fontes e tipos de audiências, bem como da probabilidade de influência sobre certa audiência ou de identificar um autor e; a semântica, com centralidade nas relações entre signos e seu significado de senso comum - sentidos denotativo e conotativo em um texto. Esta dimensão diz respeito ao “que é dito em um texto?”, os temas e valorações. Por sua vez, a freqüente co-ocorrência de palavras em sentenças ou parágrafos semelhantes são tomadas para indicar significados associativos.

A análise de conteúdo, destaca Pereira (1998, p. 103), cumpre a função de “[...] verificar a correspondência entre as estruturas semânticas ou lingüísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas”, ou ainda, de “[...] desvendar o significado dos determinantes sociais através das manifestações expressas” – ainda que tenhamos presente as incertezas e lacunas que dizem

respeito às variações de conotação de significado e aos conteúdos ocultos ou não manifestos das mensagens.

Esta preocupação com a semântica é produto, segundo Ander-Egg (1995), das críticas dirigidas à análise de conteúdo que colocaram acento na influência, conotativa e denotativa, no contexto sobre o significado da comunicação. Tal possibilidade revela a dificuldade, sugere Vala (1986, p. 115), de abordar o problema de que as “[...] referências a determinados objetos podem fazer parte da estratégia de um sujeito para esconder outros objetos, estes sim relevantes na sua estrutura de pensamento [...]”.

Para não ficar indefesos diante desta possibilidade recorreremos a articulação com outros métodos e técnicas de pesquisa tais como a observação participante. Esta técnica de pesquisa é capaz de revelar, por exemplo, regras do jogo não formalizadas, o que as pessoas fazem e o que elas dizem que fazem ou relações de poder não verbalizadas (BECKER, 1994). Uma vez promovida esta articulação, pudemos, além vislumbrar uma aproximação com os elementos constitutivos da complexidade da realidade em foco, identificar as contradições entre as categorias de pensamento que os atores se utilizam para se referirem à realidade e as propriedades desta.

Deste modo e por confluência com estes pressupostos realizamos, também, a análise de documentos legais (leis, decretos, pareceres, regimentos, registros de classe) e oficiais (diretrizes, propostas pedagógicas, atas de reuniões). Da mesma forma, da coleta de depoimentos de entrevistas e de análise de conversação como técnicas de pesquisa. Estes são recursos que, segundo Coulon (1995), são indispensáveis para a compreensão da realidade.

Por outra parte, buscamos identificar no contexto das escolas aquelas variáveis que, em nosso juízo, definem sua dinâmica interna e as inter-relações estabelecidas entre os atores que estão envolvidos com o processo de ensino, isto é, as mais diferentes formas, situações, diálogos, atividades, trocas, interações e relações que, por decorrência, estabelecem a substância do currículo escolar.

Nesta perspectiva, os dados foram agrupados segundo temas e ou categorias de análise as quais foram coletadas à realidade e como estas eram percebidas e significadas pelos atores pesquisados. Desta forma, as escolas foram aqui analisadas de acordo com as seguintes categorias: 1. sua proposta pedagógica; 2. a forma de sua gestão; 3. a função da escola; 4. a concepção e materialização do currículo escolar; 5. concepções e procedimentos relativos à avaliação; 6. a relação com a instituição mantenedora e; 7. as relações sociais na escola. Como complemento desta realidade e considerando a função diferenciada, tanto quanto central, do professor no contexto da educação acrescentamos uma análise de algumas situações que, no universo destas escolas, concorrem para que a profissão docente seja percebida em toda sua particularidade.

Deste modo, também consideramos como foco de nossa atenção os fóruns de interlocução entre os atores. Assim realizamos observações nas salas de aula, em reuniões pedagógicas, em reuniões de pais e/ou de conselho escolar, em uma festa junina, em um torneio esportivo e em uma formatura. A apropriação paulatina do contexto estudado permitiu uma aproximação conceitual mais ampla com a realidade, de maneira que a análise de seu conteúdo viesse a nos proporcionar uma definição mais precisa de nosso objeto, bem como criar as condições para estabelecermos comparações e categorizações que nos permitiram delinear certo alcance à explicação sociológica.

2.3.2. Os caminhos percorridos.

Em consonância com estes pressupostos metodológicos tomamos por objeto de nossa pesquisa um recorte no universo de escolas públicas, das redes de escolas municipais, dos Municípios gaúchos de Canoas, Santa Maria e Caxias do Sul. A escolha destes municípios atendeu nossa preocupação em explorar cidades que representassem pólos regionais metropolitanos de desenvolvimento, densamente povoados e que, em função do histórico de sua constituição, pudessem permitir, para além de suas singularidades, comparações ou, até mesmo, generalizações que ultrapassassem o âmbito local.

A cidade de Canoas localiza-se na região metropolitana de Porto Alegre, distando pouco mais de 13 km da capital gaúcha. Em uma área de 131,10 km² distribuem-se os 324.994 habitantes (IBGE, 2000). Hoje, o Município de Canoas ocupa uma área geográfica que, até sua emancipação em 1939, pertencia aos municípios de Gravataí e São Sebastião do Caí. Um marco importante na história de sua evolução é o ano de 1871, pois assinala o início da construção da ferrovia São Leopoldo-Porto Alegre, fato de fundamental importância para o surgimento e progresso do núcleo inicial de povoamento. Por essa época, onde se encontra a parada da Viação Férrea, para aproveitar as árvores derrubadas na abertura da estrada, construíam-se canoas, daí a origem do nome. Em 1874, quando se inaugurou o primeiro trecho da estrada de ferro já se iniciara o povoamento em torno da estação. Pouco a pouco, as grandes fazendas cederam lugar a pequenas propriedades, chácaras e granjas, algumas, até moderadamente organizadas. Esta alteração no perfil das propriedades contribuiu para que, em fins do século passado, a população ali estabelecida já fosse bastante significativa. Após a década de 40, a região entra numa fase de intenso crescimento e desenvolvimento, como bem evidenciam as numerosas indústrias que ali se instalam, o estabelecimento da Base Militar da 5ª Zona Aérea, a construção da Refinaria Alberto Pasqualini, etc (www.famurs.com.br; www.canoasfamurs.com.br).

Já a cidade de Caxias do Sul apresenta-se com particularidades históricas e culturais específicas. Trata-se de uma cidade pólo na região nordeste do Rio Grande do Sul, na serra gaúcha, onde orbitam várias outras cidades menores daquela região. Apresenta uma população de 360.419 (IBGE, 2000), distribuída no espaço de 1643,91 Km². Sua história revela seu perfil sócio-econômico-cultural. Após as lutas políticas da unificação italiana (1870) e o desenvolvimento do capitalismo naquele país, muitas famílias italianas, que necessitavam de terras para agricultura, optam por deixar a Itália e se dirigem para o Brasil, atendendo a propaganda e incentivos do governo brasileiro³. Em 1875, chegaram a Porto Alegre as primeiras famílias vindas da Itália. Foram levadas para o antigo Porto Guimarães, hoje cidade de São

³ Entrementes, foi a Itália que forneceu o maior contingente de imigrantes para o Brasil dentro do processo de substituição da mão-de-obra escrava por mão-de-obra assalariada. Aquele país presenciou um processo tenso de unificação e um desenvolvimento do capitalismo no campo, de caráter fortemente aristocrático, que contribuiu para a concentração da propriedade da terra e o desemprego de milhares de famílias. Soma-se a isto o desenvolvimento desigual entre norte – Piemonte - e sul – Mezzogiorno - da Itália que contribuiu para inflacionar o número de desempregados. Assim, diante desta realidade e estimulados pelo governo brasileiro, que oferecia, além das despesas de viagem, havia acordado, junto aos que aqui chegavam, o pagamento de um pequeno salário e a possibilidade de endividamento junto aos fazendeiros brasileiros. A Itália foi o país que forneceu o maior número de imigrantes para o Brasil. Estima-se que em 1888 mais de 200.000 italianos vieram para o Brasil (ALENCAR, 1985; POMER, 1991)

Sebastião do Caí. Subindo o rio Caí, chegaram ao chamado "Campos dos Bugres". O Ato nº 257, de 20 de junho de 1890, criou o novo município, sob a denominação de Caxias. Devido ao grande desenvolvimento, em 1910 recebeu ligação por via férrea e a sede foi elevada à categoria de cidade. O antigo Campo dos Bugres, Caxias do Sul era uma cidade tranqüila que em nada fazia prever a explosão urbana que a caracteriza hoje. As casas eram ainda predominantemente de madeira e as ruas, sem calçamento. Caxias do Sul é hoje, o pólo centralizador de uma das regiões mais diversificadas do Brasil, se considerarmos seus vastos parreirais, suas vinícolas, seu variado parque industrial e um comércio rico e dinâmico. Sua história e sua cultura concorreram para que a população tivesse uma auto-imagem positiva. Deste modo, a cidade é considerada como uma terra que amplias suas dimensões no imaginário de seus habitantes, razão essa que os mesmos se refiram à cidade como a "Capital da Montanha", a "Pérola das Colônias", a "Colméia do Trabalho". Assim considerada pelos seus moradores, Caxias do Sul vem sendo reconhecida como o pólo centralizador da marca italiana no sul do Brasil. Junto com os imigrantes, outras etnias partilharam desse caminho. Aconteceram a miscigenação e a aculturação. Cantos e linguagem, hábitos e tradições se aproximaram. Ao lado do lastro cultural itálico, convive a tradição gaúcha. O churrasco e o vinho, a polenta, o galetto, as macarronadas, ao som de letras trazidas da Itália e de outras já produzidas ali conferiram matizes, sonorização e sabores especiais à culinária típica desta Metrópole. É, através da Uva e do Vinho, que Caxias se notabilizou, sendo o berço do turismo do Estado quando, em 1931, lançava a maior festa do sul: a Festa da Uva. Vinhos, uvas, frio e neve, aliados ao clima europeu destas montanhas, fazem de Caxias do Sul um pólo importante do turismo gaúcho (www.caxias.rs.gov.br).

Um dos outros centros metropolitanos, palco de nosso estudo, foi a cidade de Santa Maria. A população total do Município é de 243.611 de habitantes (IBGE, 2000). O município se estende por uma área de 1.779,56 km². A primeira referência escrita sobre o lugar em que se localiza a sede municipal deve-se a José Saldanha, astrônomo que integrava a Comissão Demarcadora de Limites que, entre 1784 e 1797, esteve empenhado em fixar os limites de Portugal e Espanha na América do Sul. Aliás, o núcleo inicial de povoamento surge em função dessa Comissão Demarcadora, que instalou um acampamento geral nas proximidades de Boca do Monte. Um Quartel, morada para oficiais e demais membros, e uma Capela foram erguidos no local. Não demorou para que, ao seu redor, fossem se fixando índios, alguns estancieiros e até

elementos vindos do Paraná. Em 1801, a dissolução da Comissão Demarcadora determina a retirada do acampamento, mas o povoado que, junto do mesmo se formara, já estava de tal modo desenvolvido que tal fato não lhe prejudica o ritmo normal de crescimento. Em 1810, a doação de vários estancieiros possibilita a instituição de Capela Curada. Em 1837, tornou-se freguesia com o nome de Santa Maria da Boca do Monte. Considera-se como fato histórico reconhecido que Santa Maria origina-se de um povoamento, decorrente da instalação, do acampamento da Comissão de demarcação de Limites na América Meridional, criada pelo Tratado de Santo Idelfonso, em 1777. O fato de associar-se o apêndice "boca do Monte" ao nome da cidade parece ter se originado em 1809, primeira vez que tal denominação aparece em documento oficial. Desde o início da povoação esse apêndice era uma criação popular, pois, anteriormente à ocupação espanhola e portuguesa da área, o local já era denominado de Caá-Yura, que na língua dos Tapes, quer dizer: Boca do Mato. Os castelhanos, aí instalando uma guarda de comunicação com suas forças acantonadas em São Martinho, a nossa linha divisória na Espanha, traduziram a expressão indígena por Boca do Monte, que perpetuou-se. Mais tarde, quando floresceu a povoação de Santa Maria nela permaneceu a subdivisão Demarcadora de Limites, não houve dúvida sobre a sua situação geográfica, conhecida pelo nome de Capela do Acampamento de Santa Maria. Ao retirar-se a subdivisão, o local passou a ser simplesmente Santa Maria. (www.famurs.com.br). Hoje Santa Maria possui uma realidade sócio-econômica marcada por um setor terciário que absorve 80% da população ativa do município. O setor primário vem logo a seguir. Já o setor secundário é marcado pela presença de pequenas e médias indústrias. (www.santamaria.rs.gov.br)

Em relação às escolas trabalhamos sobre uma amostra que nos garantisse um mínimo de representatividade. Neste sentido, estivemos operando, sobre um universo de 3 (três) escolas públicas, todas das redes municipais de ensino fundamental de cada município. A opção pelas mesmas obedeceu aos critérios de localização, perfil sócio-econômico da comunidade escolar, forma de organização do trabalho escolar – por ciclos de formação ou por série - e dimensão da escola – percentual de população atendida.

Em cada município, cujas características estão sumariadas logo acima, escolhemos uma escola para ser investigada a partir do critério de estar inserida em localidade que atendesse,

preferencialmente, crianças e adolescentes das camadas populares. Ou seja, são comunidades formadas por uma população de baixa renda, baixa escolaridade e com menor acesso às políticas públicas de emprego, saúde, habitação, saneamento e infra-estrutura. Uma característica comum à localização destas escolas é que todas elas atendem comunidades que se constituíram a partir da ocupação irregular do solo. Ou seja, ambas as comunidades foram formadas a partir de processos migratórios que, uma vez estabelecidos, ocupam locais referidos, pela própria comunidade, como ‘ocupação’ ou ‘invasão’.

Com efeito, perscrutamos a realidade de escolas: a escola Kaingang, localizada no município de Canoas; a escola Tikuna, situada no município de Santa Maria e; a escola Munduruku, com endereço no município de Caxias do Sul. Cumpre antecipar, que duas delas, escola Kaingang e escola Tikuna, organizam o tempo das atividades escolares ao longo do ano civil em torno do sistema de séries. A outra, escola Munduruku, desde o início de seu funcionamento, adotou o sistema de ciclos de formação.

Em atenção aos princípios éticos e científicos, as identidades das comunidades escolares foram preservadas em anonimato. Para tanto, estaremos nos referindo, tanto às escolas como as professoras, pais e alunos por meio de nomes fictícios e/ou pseudônimos. O trabalho de campo foi realizado durante os anos de 2004 e de 2005. Inicialmente, dirigimo-nos aos órgãos competentes ou instituições mantenedoras aos quais cabe a responsabilidade legal e institucional de manutenção das escolas, quais sejam, as secretarias municipais de educação. Este primeiro contato foi importante para a escolha das escolas que iriam ser objeto de nossa investigação.

O estudo da realidade escolar foi realizado a partir do contato com professores, alunos e lideranças do segmento de pais que interagem mais sistematicamente com as escolas pesquisadas. Com o propósito de verificar o perfil da educação ali oferecida optamos por realizar entrevistas e observações com alunos que estavam, em cada escola, em seu último ano na escola, isto é, alunos que estavam na 8^a. série, no caso das escolas Kaingang e Tykuna e alunos com 14 anos, no caso da escola Munduruku. Da mesma forma, selecionamos dentre o grupo de professores de cada escola aqueles que trabalhavam, ainda que não exclusivamente, com estas turmas e/ou que fizessem parte da equipe diretiva das mesmas, isto é, diretor/a, vice-diretor/a e

coordenação pedagógica. Os pais, por sua vez, foram selecionados de acordo com a indicação dos professores, ou seja, considerados lideranças.

Em cada escola destacamos para responder a nossas entrevistas em torno de 10% dos alunos concluintes do ensino fundamental. O critério de seleção dos mesmos foi seu rendimento escolar. Foram convidados a dialogar conosco alunos que tinham rendimentos considerados satisfatórios, medianos e insuficientes por parte dos professores. Assim na escola Kaingang entrevistamos 10 (dez) alunos, na escola Tykuna, 9 (nove) alunos e na escola Munduruku 6 (seis) alunos. O número desproporcional de alunos desta última escola se deve ao fato de que tivemos, dentre os selecionados, dificuldade em obter a permissão de seus pais para participarem das entrevistas.

Quanto aos professores, pretendíamos trabalhar com a totalidade daqueles que fazem suas aulas no ano final do ensino fundamental. No entanto, por questões de carga horária e disponibilidade dos mesmos acabamos por entrevistar 4 (quatro) professores na escola Kaingang, sendo uma a diretora da escola; 4 (quatro) professores na escola Tykuna, dentre os quais o diretor da mesma e; na escola Munduruku, além da diretora, entrevistamos mais 7 (sete) professores totalizando um grupo de 8 (oito) docentes. No mesmo sentido, conseguimos uma relação mais próxima com 3 (três) pessoas do segmento ‘pais’ da escola Kaingang, sendo 2 (duas) mães e 1 (um) pai; 4 (quatro) membros da comunidade da escola Tykuna, sendo 2 (duas) mães e 2 (dois) pais e; na escola Munduruku, entabulamos um diálogo com 4 (quatro) mulheres que eram ou mães ou avós de alunos.

O clima em que fomos recebidos para realizar nosso estudo foi digno de quem recebe um amigo em sua casa. Neste sentido, tanto as escolas, quanto as Secretarias de Educação, demonstraram a maior disposição em nos ajudar, sobretudo em nos alcançar os documentos que solicitamos.

2.4. Suposições preliminares.

As questões que nos impulsionam a este estudo foram responsáveis por um conjunto de inquietações que procuramos, reflexivamente, dar conta através de algumas respostas possíveis. Nesta perspectiva, gostaríamos de assinalar como hipótese geral, como fio condutor, deste estudo o que entendemos apresentar poucas dúvidas: A escola tanto emancipa quanto reproduz. Sua propensão para favorecer uma ou outra depende do potencial democrático das interações sociais que ocorrem em sua organização curricular. Neste corolário provisório nos parece tácito que a escola tanto não deixou de reproduzir a estrutura social, quanto se constitui em espaço e tempo importante no que concerne a possibilidade de ser o palco de novas idéias, de reações impremeditadas, de relações não prescritas, porquanto alternativas.

À esta hipótese geral acrescentamos outras, mais específicas, que podem, a partir de sua relação com os aspectos curriculares que destacamos para apreendermos o processo curricular e que foram objeto deste estudo, dirigir nosso olhar sobre o mesmo. Estas hipóteses secundárias cumpriram o desígnio de pormenorizar e qualificar a análise que fizemos dos dados empíricos, bem como oxigenou as reflexões que culminaram em nossas conclusões. Em consequência, apresentamos abaixo um rol de hipóteses secundárias que serviram de apêndice para o debate entre a teoria e a prática em nosso estudo.

- A escola é uma instituição que reproduz a ordem social na proporção que seu currículo está mais para a ciência do que para a cultura;
- A incorporação de temas da vida cotidiana ao currículo, tanto favorece a função emancipadora da escola, quanto concorre para reproduzir o senso comum;
- Não é o conhecimento científico ou a linguagem culta em si, mas a relação direta com eles, sem mediações, o que obstaculiza o domínio dos mesmos por parte das classes populares;

- O potencial emancipador da escola está menos no domínio do conhecimento e mais nas formas de acessá-lo;
- A centralidade do trabalho pedagógico e/ou da organização curricular na dimensão cognitiva impede que a escola se distancie de sua função reprodutora;
- A emancipação está tão mais presente na escola quanto mais as atividades estético-expressivas participam do centro da proposta curricular;
- As escolas que possuem conselho escolar têm mais propensão para favorecerem práticas sociais e pedagógicas emancipatórias;
- A autoridade pedagógica dos professores pode ser tanto um fator de reprodução quanto de emancipação;
- As relações sociais, sobretudo entre professores e alunos, são fundamentais para o curso de um currículo emancipador;
- As aprendizagens significativas têm mais chance de ocorrerem se o sujeito se sente desafiado a ser auto-produtor das soluções;
- A reunião pedagógica na escola favorece a crítica e o envolvimento com o trabalho pedagógico;
- A identidade do projeto pessoal do professor, com o projeto pedagógico da escola é fator de potencialização da escola como espaço emancipador.
- o conhecimento dos fatores e problemas sociais, por parte do professor, é premissa para qualquer articulação em torno de um projeto emancipatório.

3. SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO.

Na escola, uma coisa é o processo democrático, outra é o fortalecimento para a democracia. Uma coisa é argumentar que as escolas deveriam se tornar ambientes mais democráticos, mas tal apelo é teoricamente vazio se não estiver acompanhado de uma tentativa de determinar com clareza as formas de conhecimento, os valores e as práticas sociais que os estudantes irão necessitar a fim de compreenderem como uma sociedade particular funciona, onde estão situados na mesma, e quais são suas características de maior desigualdade. Precisamos relacionar saber e poder (GIROUX, 1997, p. 230)

A relação entre escola e sociedade, sobretudo no que tange as camadas mais baixas da população, tem sido marcada por um conjunto de adversidades, tanto de natureza do contexto que circunda a escola, quanto à forma como esta interage com aquele. Neste sentido, faz-se presente o desafio permanente de construir propostas, senão soluções, que possam reverter o atual quadro de baixa ingerência da escola pública na formação de um contingente significativo da população brasileira.

O significado da educação para as camadas populares passa então por uma tarefa precípua, qual seja, conhecer alguns elementos que ilustram o atual contexto societário e de que forma a escola tem estabelecido pontes com o mesmo, em especial no que concerne à sua função. De outra parte, gostaríamos de antecipar que, independentemente da qualidade e do sentido conferido ao currículo pelas escolas, estar na escola constitui um direito inalienável e um

pressuposto para qualquer capítulo da história da emancipação social na sociedade moderna. Estas questões remetem-nos à empresa que faremos no espaço abaixo.

Ou seja, tão importante quanto significar os laços que prendem a escola à sociedade, é revisitar a importância da escola, não na esperança de que a mesma, só por existir, se justifique. Pelo contrário, sua relevância deve ser recuperada a partir do que consideramos seu potencial não explorado diante de um contexto social que lhe impõe novas e desafiadoras exigências. Compreender estas exigências demanda poder encontrar caminhos curriculares que possam conferir sentido ao objeto da educação, sobretudo se o mesmo concorre para uma outra idéia de ‘ser sujeito’, para a construção de uma outra expectativa em relação à função da escola.

3. 1. Modernidade e educação.

3.1.1. A propósito da modernidade ...

O desafio que entendemos ser o objeto central deste estudo é, não somente como construir uma escola articulada com as necessidades e aspirações do conjunto da sociedade – o método - mas qual escola, para qual sociedade – o conteúdo. Este desafio já estava presente, no início do século XX, nas preocupações de Pistrak (2000, p. 120) donde acercava-se da compreensão de que

[...] importamo-nos não com a quantidade, mas com a qualidade dos conhecimentos que ofereceremos com a intenção de ajudar os alunos a se apropriarem solidamente dos métodos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida. A se apropriarem solidamente dos conhecimentos indispensáveis para conquistar a vida moderna.

A modernidade tem sido objeto de atenção, e porquanto de análise, de inúmeras perspectivas e/ou campos teóricos. A partir da década de 70 do século XX, mesmo que seus

primórdios remontem à década de 30 do século passado, os quadros de referência, os padrões estéticos e éticos, as instituições, as normas, as noções de tempo e espaço, as utopias, o estágio científico e tecnológico, os fundamentos da riqueza e suas narrativas passam a assinalar que a modernidade foi palco de uma série de mudanças, que vivemos desde então, uma desmodernidade (TOURAINÉ, 1998) ou, o que seria uma expressão mais usual, passamos a experimentar a pós-modernidade (ANDERSON, 1999; HARVEY, 1989).

Entretanto, a expressão *mal-estar na modernidade* foi apresentada por Rouanet (1993) para caracterizar o *Mal-estar na civilização*, título de pequena obra de Freud escrita há mais de 70 anos, ou seja, a forma atual assumida pelo mal-estar na civilização. Para Rouanet, este mal-estar se caracteriza por um ressentimento e rejeição do projeto iluminista. Conforme ele, este ressentimento deve-se ao fato de que este projeto estaria preso em sua própria incapacidade de realização. Seus três pilares fundamentais não lograram o êxito anunciado: Nem a razão provocou o desencantamento do mundo, nem o individualismo emancipou o homem da submissão ao coletivo, ao todo social, nem o projeto civilizatório preconizado e defendido pela ilustração conseguiu lançar sua malha por sobre todos os homens, independentemente de raça, cor, religião, sexo, nação ou classe social.

Assim, o mal-estar se instalou. A ciência fez da razão mecanismo de dominação; o irracionalismo ganha força no retorno do mito e da superstição, donde a tarefa de pensar, árdua à consciência, deve ser apreendida com regressão infantil que espera pela explicação dos fatos, ao invés de procurá-los a partir de sua experiência e; por derradeiro, o universalismo sucumbe ao particularismo com o enfraquecimento da idéia de natureza humana e destino comum, exemplificados no retorno do nacionalismo, do regionalismo, do tribalismo. Em suma, é um mal-estar provocado pela depreciação da inteligência, pelo regresso do racismo - perigo que Freud (1997) anteviu - e por uma renovação do nacionalismo. Outrossim, Rouanet, ao comentar a obra de Freud, faz referência a uma perspectiva de antídoto ao que ele, reticentemente, chama de situação patológica na e da história. No entanto, para Rouanet, a razão e a construção da autonomia individual, em seu conteúdo iluminista, ainda possuem um potencial civilizatório em nada desprezível.

Em nossa contemporaneidade estão muito mais em evidência os preceitos da racionalidade instrumental e, portanto, do consumismo e do comportamento massificado, principalmente a partir dos meios de comunicação de massa. Vivemos um tempo em que a versão global da modernidade revela-se incompatível com as idéias de progresso e de felicidade pessoal, isto é, uma realidade que expressa e que acentua o relativismo ao mesmo tempo em que promove a universalidade de padrões específicos presentes em determinadas culturas enquanto segrega e discrimina outras. Tal prescrição, no nosso entendimento, enfraquece os laços de convivência enquanto fortalece as situações de isolamento e de indiferença (BAUMAN, 1999).

A constituição das identidades encontra-se, em boa parte, hipotecada a este consumismo. Enquanto fenômeno histórico e econômico, o consumismo pode se apreendido como produto da incorporação de objetos, portanto como dimensão material, da insatisfação sentimental ou emocional. No entanto, em uma possível versão psicanalítica, o consumismo e sua influência sobre a constituição da identidade também podem ser vistos, na contemporaneidade, a partir da redefinição dos ideais de felicidade. Até pouco tempo a felicidade humana tinha suas raízes nos sentimentos. Agora, ela ancora-se no mundo das sensações.

Num mundo onde a natureza do trabalho é abalada pela precariedade dos empregos e pela competição econômica o resultado é o esfriamento e superficialidade das manifestações psicológicas. Neste contexto a identidade do sujeito é *consumida* e/ou convidada a transitar por um mercado do desenraizado, isto é, desapegado ao passado, indiferente ao futuro e que tem nos objetos não fonte de sentimentos, mas uma marca utilitária que revela seu sucesso na vida. Nesta nova realidade, com muito crédito à influência da mídia, a constituição da subjetividade passa a ser definida por uma centralidade e um ideal de corpo e/ou de *hexis* corporal. Determinados padrões de corpo e comportamento são associados ao sucesso na vida social. Enquanto a felicidade sentimental era garantida pelo recurso à rememoração ou à antecipação, agora, no contexto da felicidade sensorial, a presença do objeto é condição *sine qua non* para que o corpo, e não as emoções, possa presentificar e diversificar as fontes reais de estimulação sensorial (COSTA, 2004).

Isto explicaria também a atual crise da autoridade onde figuras de autoridade como a de pais, professores, intelectuais, cientistas e outros passam a não ser mais referência social. Diante do culto ao corpo e da aparência, a notoriedade e o talento destes sucumbe diante da visibilidade e da capacidade de entretenimento de outros. No campo da autoridade, na definição e manutenção do *habitus* hegemônico, a intelectualidade, infelizmente e tragicamente, perde terreno para a celebridade. No entanto, numa perspectiva psicanalítica, não seria o consumismo o responsável por esta situação. Segundo esta visão, a crise de identidade e de imoralidade em que vivemos deve ser buscada no momento em que o consumo dos objetos na sua relação com o corpo passaram a suplantam a relação, social e moral, com o outro na definição do ideal de felicidade (COSTA, 2004).

Em realidade, os resultados negativos que tem alcançado a modernidade, por mais indesejados que sejam, conspira para que nosso pensamento esteja voltado para a necessidade de reinventarmos os caminhos que nos levam até a emancipação social. Neste sentido, o princípio da prudência é o que pode justificar e canalizar as energias epistemológicas, teóricas e políticas no intuito de, sem abdicar do vetor positivo do desenvolvimento tecnológico, não só conhecer mas, sobretudo, frear ou obstar suas conseqüências negativas. Conforme nos alerta Santos (2000, p. 80): “Se a nossa capacidade de previsão é menos limitada a respeito das conseqüências negativas do que a respeito das conseqüências positivas, é de bom senso concentrarmos o conhecimento emancipatório nas conseqüências negativas”.

Este é um debate teórico e epistemológico em torno das formas de conhecimento prudente, sobremaneira cosmopolita, que problematizam as assertivas propostas por Santos em ‘Um discurso sobre as ciências’ na intenção de aprofundar a reflexão sobre a relação do conhecimento, em especial, o científico, com o desafio de reinvenção da emancipação social (SANTOS, 2004).

3.1.2. Desafios colocados à educação.

As interpretações da modernidade que apresentamos logo acima conferiram um contorno possível de como podemos apreender e significar o contexto no qual está inserida a escola. À vida moderna corresponde uma determinada realidade que deve ser, de acordo com nossa compreensão, o ponto de partida para a conexão entre escola e cultura, indivíduo e sociedade. Num período da aceleração dos desdobramentos da modernidade, a escola, ainda que não exclusivamente, vem se constituindo como instituição que, em função de sua relação com o desenvolvimento societário, reifica expectativas de comportamento, ao mesmo tempo em que suscita ou inaugura elementos contestatórios aos modelos e padrões de comportamentos vigentes.

Mesmo que a função da escola não possa ser confundida com uma dicotomia simplificada de reprodução/contestação, o debate envolvendo a questão da relação entre ‘formação escolar e meio social’ tem ganhado relevância acentuada nos últimos anos (GENTILI, 1998; MCLAREN & FARAHMANDPUR, 2002; MÉSZÁROS, 2005; MORAES, 2003). Data do século dezenove a preocupação de ter na escola um instrumento potencializador de determinados papéis sociais. Em termos da tradição sociológica, podemos confiar a Durkheim a expressão desta perspectiva. Segundo ele, a função da escola é exercer uma ação tal sobre o indivíduo de modo a engrandecê-lo e torná-lo verdadeiramente humano. Como assinalou Durkheim (2001, p. 52)

[...] a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está particularmente destinada.

Esta educação cumpriria assim a função de ser o cimento que articula e sedimenta a existência dos indivíduos na vida em sociedade. Nestes termos, assevera Durkheim (IBIDEM, p. 101)

[...] longe de ter por objeto único e principal o indivíduo e os seus interesses, a educação é antes de mais o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência. A sociedade apenas pode subsistir se existe entre os seus membros uma suficiente homogeneidade. A educação perpetua e reforça essa homogeneidade fixando de antemão na alma da criança as similitudes essenciais que a vida coletiva exige.

Na perspectiva dos capitalistas e empresários como mecanismo de otimização das forças produtivas, e da garantia de sua sofisticação e reprodução, na medida que a escola deve aportar à mão-de-obra a qualificação necessária, a escola contribui para que não haja contradições entre capital variável e capital constante e para que, politicamente e moralmente, os trabalhadores assumissem comportamentos adequados aos olhos dos donos do capital, isto é, aceitar sua condição social com uma calma e passiva resignação (ENGELS, 1985).

Quanto aos trabalhadores, o acesso à escola é percebido tanto como uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho, como uma necessidade de apreender a essência dos mecanismos da exploração do capitalismo de modo a encontrar alternativas a sua condição de fragilidade. De outra parte, no sentido de criar condições de adquirir os benefícios advindos do processo de produção ou mesmo de acessar os espaços públicos ou estatais, com vistas à elaboração de outras regras de organização da produção e de distribuição da riqueza. Neste sentido, tendo por base a necessidade de formação do homem integral, preconizava-se a necessidade de se ter um conteúdo educativo que abordasse questões atinentes à ciência, natural e humana como uma só, como um instrumento de compreensão geral do mundo natural e humano (MANACORDA, 1996; MARX & ENGELS, 1978).

Ao longo do século XX este processo assumiu enfoques variados, mas não alterou a essência das perspectivas apresentadas até então. A partir da década de 50, após a guerra fria, se acentua o processo de compatibilização da função da escola com o progresso técnico e econômico, ao mesmo tempo em que, paralelamente, a escola se democratizava para o conjunto da população (BOURDIEU, 1998; GIDDENS, 1989; LUHMANN & SCHOR, 1990).

Em meio à diversificação do progresso e do contexto social, deste período, surgem as teorias do capital humano e das reservas de talentos que estimulavam a continuidade de estudos de alguns, utilizando como critério a ligação com a origem social (HAECHELT, 1992). Este postulado influenciou o processo educacional brasileiro orientando, a partir da década de 60, o modelo de organização da educação nacional, de modo que às classes trabalhadoras fosse oferecida uma educação com caráter de terminalidade, ou seja, de profissionalização a partir do

ensino fundamental, para que os setores mais abastados não tivessem que concorrer com os setores populares por ocasião do acesso aos estágios superiores do sistema de ensino (FREITAG, 1980).

Isto justifica a necessidade de procurarmos a construção de uma relação do processo educacional com a vida, cujas concepções e/ou abstrações que fazemos, e os significados aos quais estamos submetidos, possam ampliar a capacidade de ressignificá-los. Trata-se, em realidade, de estabelecer um processo inovador que possibilite, a luz de métodos que favoreçam um movimento proximal com a essência dos fenômenos, a potenciação da relação entre ciência e vida. Seria algo como dar conta do desafio proposto por Carbonell (2001, p. 52) à mudança educativa. Para ele:

Um dos desafios prioritários da mudança educativa é o de conseguir uma confluência e integração das diferentes tradições e manifestações culturais: da chamada alta cultura, a tradição acumulada e herdada de geração em geração, e das culturas e conhecimentos produzidos pelos diversos agentes e grupos em seus respectivos contextos socioculturais; do patrimônio universal comum e das identidades locais e vozes excluídas; da cultura oral e escrita; ou do método e do conteúdo na linha dos diálogos platônicos nos quais se especula sobre a ciência, a filosofia e o ensino da virtude mediante a dialética e a retórica.

Com efeito, o terreno da cultura é o campo onde a educação, e por conseqüência também o currículo escolar, vai recolher os aspectos que uma determinada sociedade, em um determinado momento de sua história, considera, em função da garantia da convivência social, próprios de serem reforçados ou negados. Assim, invariavelmente, as sociedades produzem um conjunto de valores a serem reiterados e outros como impróprios à convivência. De outra parte, a análise de uma cultura depende de seu contexto, que produz sua dependência, mas também sua autonomia em relação a outro sistema cultural. Nos processos de interação, afirma Cucho (1999, p. 106-107):

É preciso considerar, o ‘contexto’ das interações. Cada contexto impõe as suas regras e suas convenções, supõe expectativas particulares entre os indivíduos. A pluralidade dos contextos de interação explica o caráter plural e instável de todas as culturas e também os comportamentos aparentemente contraditórios de um mesmo indivíduo que não está necessariamente em contradição (psicológica) consigo mesmo. Por esta abordagem, torna-se possível pensar a heterogeneidade de uma cultura ao invés de nos esforçarmos para encontrar uma homogeneidade ilusória.

No entanto, a produção do aceitável ou elogiável e do desafeto ou inoportuno, não é resultado de um ato de neutralidade ou desprovido de intencionalidade. Sabemos que na maioria das sociedades, ainda que não como edifício conscientemente arquitetado, a leitura de mundo de uma determinada época é, em boa medida, produto de uma imposição ideológica (MARX & ENGELS, 1993). Ou ainda, produto de relações de poder que conferem a alguns o poder de estabelecer o que deve ser consumido e o que não deve ser prestigiado. E este tem se configurado, mesmo que não manifesto, em um dos papéis da escola. Como recorda Redin (1998, p. 31)

[...] a cultura é compreendida como um sistema de atitudes e valores, como sistema coerente de resposta a condições objetivas da existência que são diversas para a população pobre e para a população privilegiada [...]. A escola não leva em conta a diversidade cultural de seus alunos e isso pode ser uma variável influente do fracasso de boa parcela da população.

O que devemos considerar então é que a educação direcionada aos neófitos de qualquer sociedade está carregada de fundamentos que conduzem a estabilidade ou a desestruturação de uma determinada forma de organização das relações sociais. Tais fundamentos estão expressos na cultura, produto e processo que condiciona o movimento pendular que, de acordo com o desenrolar da historicidade, desemboca no sucesso e no fracasso escolar, ou no extremo, na bem aventurança ou na catástrofe social. Esta é uma dicotomia que se abre ao campo das possibilidades as quais, assentadas no seio da cultura, oferecem os caminhos que conduzem à interação ou à anomia social.

A opção por determinadas possibilidades é definida pela educação. É através do ato educativo que estaremos pinçando no universo cultural, os saberes e valores pertinentes a uma vida digna de modo que possam dispor-se, frondosamente, diante do que é desnecessário ou inapreciável. Todavia, há que se considerar que nem todos os dados da cultura estão à superfície.

Não obstante, e não de modo inverso, mas paralelo, a interface entre presente e futuro nos apresenta enormes desafios. O reconhecimento de que os processos constituídos devem obter

relevância não deve obnubilar a consciência de que a educação, como também a cultura, ainda que parte e produto desta última, requer uma reinvenção permanente, inacabada, inconclusa e infinita. Isto é mais substantivo em face de um período em que a democracia, como método de interação, deve estar sendo sempre destacada na medida mesmo que se constitui como conteúdo do campo político-pedagógico-comunitário, talvez fundamento maior da relação entre educação e política, entre cidadania e escola, entre educação e emancipação, entre vida privada e vida pública (TOURAINÉ, 1996).

Nesta perspectiva, a atenção e preocupações pertinentes à formação humana deveriam atender, em nosso juízo, a premissa de propiciar um debruçar sobre a realidade de modo a possibilitar que o conhecimento distante da essência da mesma possa se manifestar e, principalmente, ser problematizado e qualificado de modo que as contradições entre o que seja o mundo e o que dele se pensa sejam sintetizadas e/ou superadas.

Portanto, a substantividade e o sentido da relação entre escola e sociedade deve, nesta perspectiva, obedecer a uma relação dialética donde ‘o saber que se deve saber’ faz da ciência uma das dimensões integrantes do mundo da vida que deve, como outras, contribuir para uma condição e formação humana - e, especialmente, se levarmos em conta nossa realidade social e educacional -, politicamente democrática, isto é, aliançada com os interesses da comunidade. Adotamos aqui o conceito de comunidade ética, baseada em compromissos de longo prazo, de direitos inalienáveis e obrigações inabaláveis, de uma ética produzida por compromissos baseados no compartilhamento fraterno, reafirmando o direito a todos a um seguro comunitário diante dos erros, das incertezas e das desventuras pertinentes à dinâmica da vida individual (BAUMAN, 2003). Além disso, esta formação deve perseguir ser socialmente justa, economicamente solidária e ecologicamente responsável. Por consequência, a reciprocidade e pertinência do que seria relevante não estaria subscrita a apreensão e divulgação de uma determinada visão de mundo – e de cultura e tradição – mas condicionada pela apreensão, extensa e profunda, das engrenagens que definem e organizam a vida em sociedade.

3.1.3. A realidade brasileira: um contexto singular.

Fundar esta comunidade talvez seja uma questão ainda mais imperiosa se levarmos em conta a realidade social e educacional brasileira. A realidade sócio-econômica brasileira, nos últimos anos, tem aumentado o fosso que separa a maioria de nossa população das condições objetivas de emancipação. Com um percentual de mais de 30% de pobres, dentre os quais quase a metade são indigentes (ver tabela 1), o Brasil é um país com uma enorme dívida social.

Esta situação pode ser comprovada pela elevada concentração de renda que conferia, ainda em 1999, aos 10% mais ricos a posse de 47,4% da renda nacional enquanto que os 10% mais pobres auferiam somente 0,8% da riqueza produzida pelo conjunto da população brasileira (Ver tabela 2). Apesar dos atuais indicadores demonstrarem uma ligeira queda no percentual desigualdade (Ver tabela 3; BARROS; CARVALHO; FRANCO & MENDONÇA, 2006; PNAD, 2005), com uma correspondente melhora nas condições de vida dos mais pobres que, segundo pesquisa recente (BARROS; CARVALHO; FRANCO & MENDONÇA, 2006) se deve ao impacto das redes de proteção social e de mudanças relacionadas ao mercado de trabalho (Ver gráfico 1), o Brasil apresenta um dos maiores indicadores de desigualdade do mundo. O que 1% da população mais rica se apropria da renda nacional é o mesmo percentual que os 50% mais pobres (Ver gráfico 2).

Além disso, temos uma taxa de desemprego que nas áreas metropolitanas chega à 10,6% e que coloca o desafio de ter que dar conta de 1,5 milhões de jovens que a cada ano inflacionam o mercado de trabalho sem perspectiva de emprego. Hoje, são mais de 2,5 milhões de desempregados nestas áreas, sendo que os negros e pardos ganham em média 40% à 50% menos que os brancos e que os homens ganham um salário em média 42% superior ao das mulheres (IBGE/Senso, 2001; PNAD, 2005). Este contingente tem sido objeto de exploração e exclusão social que assume formas diferenciadas e singulares conforme a diversidade de situações sociais vivenciadas pelos trabalhadores brasileiros e que delineiam a substância desta ou daquela situação de classe social (MARTINS, 2002). O mais dramático é que os dados recentes revelaram que o número de crianças de 5 a 14 anos de idade que trabalhavam cresceu 10,3% em relação a 2004. De 2004 para 2005, o percentual da população com 10 anos ou mais de idade ocupada aumentou de 1,5% para 1,8% na faixa etária que vai de 5 a 9 anos; de 10,1% para 10,8% na de 10

a 14 anos e de 31,1% para 30,8% na de 15 a 17 anos de idade (PNAD, 2005).

O espectro de nossa realidade educacional não é mais animador do que nossa realidade social. No Brasil, segundo dados recentes, dos que estudam, cerca de 20% por ano não avançam em seus estudos em função do recurso da repetência. No extremo do percurso escolar somente 10,6% dos jovens entre 18 e 24 anos conseguem chegar até a universidade (Ver tabela 4). Apesar de ter conseguido praticamente universalizar o acesso ao ensino fundamental (Ver tabela 5) os dados referentes à qualidade de nossa educação são, no mínimo, desastrosos. Além de apresentarmos uma taxa de analfabetismo de 10,5% (PNAD, 2005) temos que conviver com uma taxa de escolarização média da população extremamente baixa, qual seja, de 6,6 anos (Ver gráfico 3).

Dentre os resultados obtidos a partir do SAEB e da Prova Brasil, destacamos que o maior desafio, além de garantir a elevação geral do nível de escolarização da população, é a garantia da aprendizagem. Conforme estas avaliações institucionais revelaram, em 2001, 59% dos estudantes, que passaram no mínimo 4 anos no ensino fundamental, não sabiam ler. Este percentual, em 2003, caiu para 55%. Um índice ainda absurdamente elevado. Em 2001, 52,3% destes mesmos estudantes não resolviam operações matemáticas simples. Não houve mudança significativa em 2003 visto que este índice percentual ficou em 51,6%. Neste período não chega a 5% o percentual dos alunos que atingiram o nível adequado ou sabiam ler após este tempo percorrido no ensino fundamental, sendo que não chega a 7% os que dominam as operações matemáticas simples. De outra parte, estas avaliações revelaram que os que chegam ao último ano do ensino fundamental, ou seja, após ter experienciado, no mínimo, 9 anos de escola, pouco menos de 10% lêem adequadamente, enquanto que 3% apenas dominam as competências matemáticas consideradas adequadas ao final desta etapa escolar (Ver tabela 6).

Por outro lado, se compararmos os dados de aprovação relativos à escola pública com os mesmos indicadores da escola privada veremos que a desigualdade social é reforçada pelo sucesso escolar daqueles que fazem sua trajetória escolar nesta última (Ver tabelas 7, 8, 9, 10 e 11). Ao concluírem o ensino fundamental e médio com um relativo sucesso, os alunos egressos do ensino privado vão incorporar a seu volume de capital cultural a possibilidade, legal e operacional, de seguir seus estudos no ensino superior ocupando, inclusive, o maior percentual de

vagas oferecidas pelo sistema público neste nível de ensino (NEVES; FACHINETTO & RAIZER, 2006).

A situação deplorável de nossa educação também foi revelada pelo PISA, realizado de 3 em 3 anos em países da OCDE e em outros países convidados. O PISA é um programa internacional de avaliação comparada de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Este programa, em suas avaliações, procura identificar os níveis de aprendizagem em três áreas, a saber, Leitura, Matemática e Ciências. Apesar do Brasil ter participado do PISA no ano de 2003 não se tem a posição do Brasil referente a esta avaliação. No entanto, podemos considerar a posição do Brasil segundo os dados disponíveis do PISA 2001. Naquela oportunidade, dos 40 países que participaram deste programa, o Brasil em leitura ocupava a 37ª. posição, só ficando à frente de México, Indonésia e Tunísia. Em Ciências, o Brasil ocupava o 39º lugar, posição esta melhor somente da que ocupava a Tunísia, então na última posição. Porém, na área da Matemática nós confirmamos o quadro agonizante de nossa educação. Dos 40 países que participaram desta avaliação, o Brasil ficou em último lugar (Ver quadro 1). Aliás, os atuais indicadores do SAEB e da Prova Brasil reforçam que o ensino da Matemática requer uma atenção especial.

Estes dados encontram paralelo na situação dos professores. Esta é uma categoria profissional que tem que conviver com um conjunto de adversidades e/ou situações que conspiram para o grau de qualidade – ou seria falta dela? – da educação brasileira. A Unesco, em 2004, realizou uma radiografia do perfil do magistério nacional. Dentre outras coisas foi constatado que 70% dos professores são ‘pobres’ (ver quadros 2 e 3). Mais recentemente outra pesquisa revelou que o Brasil não investe mais do que 1,5% de seu PIB no pagamento dos salários dos professores. Este é um índice inferior ao valor que países como, por exemplo, Paraguai e Bolívia, despendem para os vencimentos de seus docentes (ver gráfico 4). Isto pode explicar porque mais de 50 % dos professores ainda não possuem sequer computador. Quanto à formação docente é exigida tão somente a terminalidade do ensino médio para se habilitar à profissão. O resultado é que, enquanto países como o Chile apresentam 92% de seus professores, daqueles que trabalham com os anos iniciais, com nível de escolaridade superior, no Brasil temos a mesma marca - 92% - dos professores que trabalham com tal faixa etária somente a formação

inicial oportunizada pela formação básica (ver quadro 4). Em realidade, nossos professores, além de uma condição objetiva delicada e uma formação insuficiente, encontram-se diante do desafio de formação, profissional e cidadã, de uma população onde a maioria dos pobres – 68,5% - não sabe sequer que possui direitos (CASASSUS, 2002; DEMO, 2003; UNESCO, 2004).

Diante deste cenário não há como deixar de reconhecer a importância da educação como uma premissa indissociável a qualquer idéia ou proposta de desenvolvimento humano. Não se pode esperar que um país supere as razões que condicionam o estado de pobreza em que se encontra a maioria de sua população, se a esta população não é oferecida a oportunidade de, através do aperfeiçoamento de sua percepção da realidade, ampliar e aprofundar sua capacidade de confrontar-se com a realidade. Mais do que o acesso à escola, oferecer uma educação de qualidade às classes populares representa potencializar sua capacidade de influência, de sofisticar seus referenciais de negociação e de organização, de saber das raízes ‘não naturais’ e ‘não inevitáveis’ de sua condição de pobreza, de identificar privilégios e de reconhecer seus direitos, de desenvolver novas formas de vivência e de expressão da cidadania, de experimentar novos modos de vida enfim, de deixar de ter sua vida sendo determinada de fora ou de, uma vez alargando sua visão de mundo, a partir do contato com outras perspectivas, arriscar-se no desafio de ‘ser sujeito’ emancipado (DEMO, 2002). Portanto, o cerne da pobreza e da superação dela deve ser buscado, não somente na distribuição desigual da riqueza socialmente produzida, mas também na ampliação da capacidade de compreensão dos fundamentos sociais que caracterizam tal distribuição e que passa por afastar do cotidiano popular todas as formas de ignorância e de imbecilização que impedem sua afirmação política e social. Em outras palavras, trata-se de potencializar a resistência contra todas as formas de poder e de potenciar sua capacidade de auto-deliberação e de auto-sustentação (DEMO, 2003).

3.1.4. Qual currículo?

Com efeito, a realidade descrita acima deve nos perturbar e nos instigar a procurar alternativas que desemboquem em qualidade de educação tal que, no mínimo, represente o aumento das perspectivas de sucesso escolar das camadas pobres, não só mais a partir da garantia

e do acesso mas, principalmente, pela consecução de uma aprendizagem tanto substantiva quanto significativa.

Neste sentido, os estudos realizados visando dar conta do grau de relação entre competências dos sistemas de ensino e a realidade social apontaram para a influência do componente cultural como o que deve ser considerado quanto à significação e função da escola (FORQUIN, 1993) e, portanto, do próprio currículo. Várias e distintas são as definições de currículo o que nos remete a uma incursão sobre elas de modo a obtermos uma aproximação necessária deste conceito. Todavia, no escopo deste estudo, abordaremos quatro opções teóricas sistematizadas por Sacristán (2000) e que permite um contato preliminar com suas orientações mais significativas.

Em suma, a abordagem do contexto curricular, historicamente, o tem situado no intervalo cujas extremidades conferem ao currículo um perfil conteudista, por um lado, e culturalista, por outro. O primeiro esteve identificado com o perfil tecnicista cuja atenção especial recai sobre os conhecimentos e/ou saberes que devem ser oferecidos aos alunos e alunas em sua trajetória escolar. Como contraponto desta perspectiva, colocam-se aquelas abordagens que conferem ao currículo uma perspectiva muito mais ampla. Ou seja, interessa à esta concepção não somente o conteúdo, no sentido de conhecimentos, a ser colocado à disposição dos educandos, mas todo o conjunto de métodos, de processos e situações de ensino, das condições administrativa e institucionais deste processo, de relações de poder que definem o grau de envolvimento e participação em sua definição e/ou construção (SACRISTÁN, 2000).

Sob esta ótica, entendemos que as concepções de currículo são produto de formas de representação que variam segundo as condições históricas, sociais e culturais no qual está inserido o sistema escolar. Portanto, as concepções de currículo constituem-se em teorias sociais vinculadas à posições sobre a reprodução e a transformação social e o papel da escola neste processo. Além do que, ele pode ser interpretado como resultante de relações de poder.

Destarte, Sacristán (2000) destaca quatro grandes modelos e práticas relacionadas com o currículo: a) o currículo como exigências acadêmicas; b) o currículo tendo por base a experiência; c) a perspectiva tecnológica e cientificista do currículo e; d) o currículo como práxis.

A primeira concepção revela toda a força da lógica academicista. Promove a defesa de valores culturais, desconsiderando sua maior ou menor compatibilidade com o contexto histórico-cultural, no qual se desenvolve o processo educativo. Possui seu fundamento na estruturação de disciplinas especializadas que devem, em função da maior ou menor identidade com elas, prescrever o sucesso e o insucesso no sistema escolar. A centralidade das ações, nesta perspectiva, deve concorrer para assegurar a apreensão dos ‘conteúdos’, aqui tomados pelo conhecimento digno de consideração. Esta concepção conseguiu uma renovação de seu status nos EUA principalmente a partir da crise do Sputnik⁴, cuja ênfase nos conteúdos colocou na defensiva aquelas propostas curriculares, em especial as progressistas, às quais se vinculavam os problemas da qualidade do ensino.

Esta perspectiva de currículo culmina, muitas vezes, no que se compreende por instrucionismo. A cultura do instrucionismo configura-se como a aula da repetição quando não na repetição da aula. É marcada pela rotina quase dogmática das aulas, pela expectativa de aprendizagem centrada na figura do professor, pelo reconhecimento do aprendido ou armazenado a partir da reprodução do conteúdo livresco ou da fala do professor por parte do aluno, pela disposição das classes, de modo a dificultar as conexões com seus pares, onde a disciplina é mais valorizada que a aprendizagem e onde a avaliação serve para selecionar e classificar os alunos em aptos ou não, para a próxima etapa de sua caminhada escolar (DEMO, 2004).

⁴ Crise gerada dentro do contexto da Guerra Fria e da Corrida Espacial envolvendo os EUA e a então URSS. Era a década de 60, da cortina de ferro, da Guerra Fria, do Vietnã. As duas potências mediam forças. Capitalismo e comunismo dividiam o planeta e lutavam por cada pedaço de terra, por cada bandeira, por cada nação e ou espaço de influência. Desde o início da corrida espacial, os então soviéticos demonstravam que não estavam ali para fazer ficção científica, mas para fazer ciência pura. A URSS vinha sobrepujando sucessivamente os EUA na conquista do cosmos e os últimos haviam decidido levar o homem à Lua para demonstrar todo seu poderio tecnológico, além de assegurar o seu domínio sobre o mundo. Na realidade, os EUA não estiveram sempre à frente. Quando o Sputnik 1, primeiro satélite artificial soviético, entrou em órbita, a opinião pública acreditou que os EUA perderiam a corrida espacial. Este fato concorreu para fortalecer a idéia de que as gerações americanas deveriam ser formadas a partir de uma abordagem tecnicista, disciplinar e cartesiana do conhecimento.

Em realidade, esta definição aproxima-se muito da concepção de educação bancária freiriana. Em seu corolário, muitas vezes não revelado, mas praticado, o professor passa a ser um discursador cujo conteúdo e embalagem do que se fala deve ser assumido – ou seria memorizado! – por quem se quer ensinar. Em essência, a expectativa que se tem não é se o aluno está aprendendo ou vá aprender e, sim, se o mesmo aprende o que o educador quer, de preferência de forma adaptada e passiva à esta expectativa. Deste modo, ao aluno é vedada a idéia de que possa ser sujeito de sua educação, de experienciar e expor sua curiosidade e a aventura de construir conhecimento a partir das perguntas que faz, da superação de suas inquietações diante do incompreendido, do processo de superação de seus erros e de sua visão ingênua da realidade. Portanto, o resultado deste processo, que se diz educativo, não pode ser outro que não o controle e a opressão. A esta educação Paulo Freire nominou, com toda energia de sua capacidade crítica, de “educação bancária” (FREIRE, 1970, 1977, 1983, 1994).

De forma inversa o currículo, que tem como preocupação a experiência e interesses do aluno, apresenta uma conotação mais humanista e social. Ao contrário da lógica conteudista, a preocupação, aqui, recai sobre os métodos ou processos de ensino. De acordo com Sacristán (2000, p. 41-42), para esta vertente teórica:

O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas [...] O método não é meio para algum fim, mas parte de um sentido ampliado do conteúdo. [...] A atenção dos processos educativos e não apenas aos conteúdos é o novo princípio que apóia a concepção do currículo como experiência do aluno nas instituições escolares.

Como conseqüência importante, esta percepção do currículo chamou a atenção para as condições nas quais se realizavam as experiências curriculares e para o fato de que, se o currículo atende a um planejamento, não quer dizer que os resultados esperados sejam alcançados. Muitas vezes seus efeitos apresentam-se como indesejados, quando não, incontrolados. Esta realidade revela o que se conhece por currículo oculto. De acordo com Sacristán (2000, p. 43):

A insegurança e a incerteza passam a ser notas constitutivas do conhecimento que pretenda regular a prática curricular, ao mesmo tempo que se necessitam de esquemas

mais amplos de análises que dêem chance à complexidade dessa realidade assim definida.

Este foi o caminho inaugurado e proposto pela sociologia do currículo ou “nova sociologia inglesa”. Como expressão maior, desta perspectiva, destacaram-se os trabalhos de Basil Bernstein. Para Bernstein, a matriz do sucesso ou fracasso escolar, bem como das relações e papéis de autoridade e de poder, deve ser buscada e/ou relacionada ao uso das linguagens. Segundo ele, os indivíduos estruturam seus discursos e assumem seus papéis sociais a partir de um processo de comunicação e/ou de duas formas de linguagem, uma formal – código elaborado – e outra restrita – código restrito. Sintetizando os conceitos de Bernstein, Haecht (1992, p. 71) apresenta-nos a decifração destes códigos.

O ‘código elaborado’ é a forma pela qual é difícil, a partir de uma série representativa de enunciados, de prever os elementos organizadores na medida em que o locutor efetua as suas escolhas sintáticas de entre uma gama extensa de possibilidades; o ‘código restrito’ é a forma pela qual, a partir de uma série representativa de enunciados, é bastante fácil prever os elementos que serão selecionados na medida em que o locutor efetua as suas escolhas numa gama limitada de opções .

De outra parte, a propriedade deste ou daquele código define a relação proximal com os mecanismos de controle do e no campo simbólico, no campo cultural ou no mundo da produção. De forma análoga, a apropriação de um ou outro código define como o indivíduo se integra em determinado contexto ou nas relações de um contexto com o outro. Além disso, tais códigos se constituem na matriz que definem os significados e comportamentos relevantes ou ilegítimos em determinados contextos. De acordo com Bernstein (1996, p. 29-144),

[...] se o código seleciona e integra significados relevantes, ele pressupõe um conceito de significados – **e signos*** – irrelevantes ou ilegítimos; que, se o código seleciona formas de realização, ele pressupõe um conceito de formas de realização inapropriadas ou ilegítimas; que, se o código regula contextos evocadores, então, de novo, isso implica um conceito de contextos inapropriados, ilegítimos. O conceito de código é inseparável dos conceitos de comunicação legítima e ilegítima e pressupõe, assim, uma

* A expressão é nossa.

hierarquia nas formas de comunicação, bem como na sua demarcação e nos seus critérios.

Os significados relevantes (relevantes para os códigos) constituem relações referenciais privilegiadas e privilegiantes. Privilegiadas, no sentido de que estes significados tem prioridade dentro de um determinado contexto. E privilegiantes, no sentido de que estes significados conferem um poder diferencial sobre os falantes. Os significados privilegiados são uma fonte de procedimentos de controle dentro de um contexto e um produto de suas regras de enquadramento, os meios privilegiantes são uma função das relações de poder entre contextos e um produto das regras de classificação.

O modelo de análise proposto por Bernstein e seus seguidores influenciou toda uma produção teórica envolvendo uma análise crítica do currículo, seja como mecanismo de dominação ideológica, seja como campo onde se manifestam diferentes concepções de vida social e de relações de poder. Neste sentido, o currículo passa a ser palco de análises que privilegiam, de um lado, o papel epistemológico na perspectiva de imposição ou contraposição ideológica e política no sentido de valorização e de legitimação ou de resistência e criação diante da formulação de conceitos e, por outro lado, na definição da política cultural, no sentido de alterar as condições ideológicas e materiais da dominação (GIROUX & SIMON, 1994). No entendimento de Moreira & Silva (1994, p. 30): “O currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder”.

Ainda que esta abordagem tenha ganhado relevância no debate teórico sobre o processo de ensino, ela encontra-se em disputa com outras. Neste sentido, chamamos a atenção para a terceira abordagem teórica do currículo. Trata-se de seu legado cientificista e tecnológico. Para esta concepção, o currículo, e o próprio sistema de ensino, deve ser gerenciado, ou até mesmo prescrito, por ‘gerentes profissionais da administração’. À esta burocracia da administração cabe conferir a organização e o controle do currículo escolar de modo que o mesmo atenda os princípios da eficácia, do controle, da previsão e da racionalidade e economia na adequação entre meios e fins. Sua pretensão é, segundo Sacristán (2000, p. 46), “[...] padronizar os produtos educativos e curriculares, reduzindo a habilidades as competências do professor”. Para Sacristán

(IBIDEM, p. 46) este modelo inscreve-se na realidade que se coloca sob o manto de um contexto histórico, social e cultural marcado por um

[...] ambiente político não-democrático, com uma administração fortemente centralizadora e intervencionista, onde os únicos espaços possíveis para a intervenção eram os de discutir a eficácia no cumprimento da diretriz, antes de questionar o conteúdo e os fins do projeto; tudo isto auxiliado por um desarmamento intelectual do professorado.

Em sentido oposto, a quarta abordagem sugere ser a antítese da anterior. A perspectiva do currículo, como configurador da prática, considera que o conteúdo curricular deve dar conta de abordar problemas práticos. Deste modo, a reflexão, teoria, sobre a realidade educativa, atividade prática, deve desaguar numa condição de maior autonomia para o sistema educativo e na problematização da prática do professorado. Sua dinâmica circunscreve-se no entendimento de que o currículo é uma construção social e como tal interage, não sem conflitos, com o mundo social e cultural. Sua essência decorre de uma reflexão contínua sobre a prática que é, sobretudo, uma prática teórica. Poderíamos afirmar que revela o caráter de reflexividade e de democracia que deve estar presente no ambiente escolar. Sacristán (2000, p. 49) esboçou tal movimento:

Ao tomar consciência de que a prática se dá numa situação social de grande complexidade e fluidez, se descobre que seus protagonistas tomam numerosas decisões de prévia reflexão, se é que essa atividade há de se submeter a uma certa normatividade. Há que ser mediada por uma deliberação prudente e reflexiva dos seus participantes, ainda que os atos daqueles que participam na situação não sejam controlados por eles mesmos. Neste contexto o que importa é o jogo entre as determinações impostas e as iniciativas dos atores participantes. Parte-se do pressuposto de que não se trata de situações fechadas, mas moldáveis, em alguma medida, através do diálogo dos atores com as condições da situação que se lhes apresenta.

Não obstante, cada qual destas abordagens possuem correspondência com determinadas expectativas em relação a um perfil de formação humana. O caráter e as qualidades desta formação possui, por sua vez, identidade com esta ou aquela proposta de sociedade. Desta forma, a perspectiva conteudista de currículo atende um ideal de formação humana que objetiva promover o acesso dos indivíduos aos conhecimentos de modo que os mesmos, uma vez

assimilando-os, possam se colocar à disposição da sociedade assumindo posições profissionais e sociais demandadas pela engrenagem econômica e social. Os saberes a serem ensinados são selecionados de fora para dentro do contexto escolar e sua relevância deve ser assumida pelos sujeitos aprendentes, independentemente de suas condições de aprendizagem ou realidade social. Em tempos de sociedade de mercado, esta perspectiva aponta para a formação de um indivíduo que saiba disputar posições no mercado de trabalho e que assuma como sua a responsabilidade quanto às oportunidades sociais. Como princípios valorativos reforça o individualismo, a lógica da competência e o espírito competitivo.

Inversamente, os preceitos culturalistas de currículo pretendem se colocar mais próximos de um outro perfil de sociedade. Deste modo, o horizonte de formação humana perseguido inscreve-se na intenção de formar um indivíduo que, mais do que aprender e apreender conhecimentos, saiba questioná-los quanto a sua oportunidade, procurando dar conta do porquê e para que os está aprendendo. Objetiva, em essência, a formação de um indivíduo que, além de tomar posse de conhecimentos técnicos, possa desenvolver habilidades tais, que facilitem sua (con)vivência em grupo e/ou nos cenários públicos, que seja educado para a participação democrática a partir da configuração de uma consciência voltada para o bem coletivo. Espera-se, com este perfil curricular, formar cidadãos críticos, criativos, participativos e democráticos, de modo que os mesmos possam fazer a crítica social e estabelecer e/ou inaugurar alternativas à formação social, na qual estão inseridos.

Em realidade, este debate ganhou componentes e contornos, ainda indefinidos, a partir da intensificação do processo social em curso e, de forma peculiar, ao longo da segunda metade do século passado. As conseqüências deste processo, tanto reforçaram e aprofundaram a hegemonia de determinados fenômenos econômicos, sociais e culturais no contexto global, como, quase que na qualidade de oposição recíproca, também desencadearam ou criaram realidades e conjunturas nas quais as manifestações de um modo de vida local alcançam destaque e relevância na vida cotidiana.

Os pressupostos acima apresentados serviram para fazer chegar àquele conceito de currículo com o qual no identificamos. O mesmo deve, no nosso entendimento, estar imbricado ao conceito de cultura, visto que, diante das condições históricas atuais, faz-se condição à

necessidade de conferir sentido à relação entre escola e sociedade. Apesar de já apresentarmos nossa idéia de currículo no início deste empreendimento, convém complementá-la com as ferramentas que nos apresenta Sacristán (2000, p. 34). Conforme argumenta, o currículo deve ser apreendido como “[...] o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”.

Com efeito, o currículo, continua Sacristán, constitui-se fundamentalmente, em função de um projeto cultural para a escola. Este projeto, por sua parte, é composto pelos conteúdos culturais selecionados, organizados e codificados de forma específica onde os atores, alunos e professores, movimentam-se, a partir de determinadas regras. Em realidade, o currículo, segundo ele, é o resultado de práticas concretas dentro do campo escolar que, por sua vez, é condicionado por uma realidade externa e/ou social, que esclarecem e justificam os conteúdos e as formas de organização do currículo, conquanto, a interação recíproca entre campo escolar e campo social é que define a realidade curricular. De acordo com o próprio Sacristán (2000, p. 35):

Na seqüência histórica, esse projeto cultural, origem de todo o currículo, e as próprias condições escolares estão, por sua vez, culturalmente condicionados por uma realidade mais ampla, que vem a ser a estrutura de pressupostos, idéias e valores que apóiam, justificam e explicam a seleção cultural, a ponderação de componentes que se realizou, a estrutura pedagógica subsequente, etc. O currículo é selecionado dentro de um campo social, se realiza dentro de um campo escolar e adota uma determinada estrutura condicionada por esquemas que são a expressão de uma cultura que podemos chamar psicopedagógica, mesmo que suas raízes remontem muito além do pedagógico. Por trás de todo o currículo existe hoje, (...) uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais.

Trata-se da construção de uma proposta alternativa de currículo, que pressupõe, mais do que criticar o currículo oficial, atacar a disciplinariedade e se relacionar, senão problematizar, com os saberes presentes ou produzidos na e pela cultura popular – músicas, danças, festas, jogos, televisão, revistas, videogames – como de resto aqueles pertinentes às novas tecnologias e à informática. Da mesma forma, e em consonância com esta abordagem, o essencial de sua construção seria o fato de que, ao processo de elaboração curricular, fossem oferecidas condições

para que todos participem da formulação de conceitos e valores. Este fundamento democrático aponta para a possibilidade da confluência de saberes e ações inauditas.

Para tanto, no universo conceitual deste paradigma não seria suficiente que o conhecimento da realidade do aluno, e da comunidade na qual vive, fosse produto unicamente das interações e relações estabelecidas na sala de aula. Pretendemos com nosso estudo, sem embargo, ampliar o conjunto dos fundamentos que sustentam que os representantes da comunidade estejam presentes na escola discutindo, elaborando e decidindo sobre o conjunto do trabalho. Esta possibilidade, conforme um conjunto de autores vem sustentando (APPLE & BEANE, 1997; FREIRE, 1996; GADOTTI & ROMÃO, 1997; HORA, 1994; LIMA, 2000; QUINTANILLA, 1995; RESENDE, 1995; SILVA, 1996; TAMARIT, 1996), pode permitir aos pais, funcionários, alunos e educadores se apropriarem, coletivamente, do conjunto da experiência educacional, como forma da construção da qualidade.

Contudo, a realização deste paradigma, e de um outro sujeito no cotidiano escolar, não é e não pode ser considerado um processo simples. Numa sociedade historicamente autoritária, paternalista e patrimonialista como a nossa, atravessada e condicionada pelas correntes da modernidade em curso, colocam-se a ele, tarefas tais, como superar a dificuldade em participar e decidir, bem como a dificuldade em permitir essa participação. Possibilitar a participação requer investimento e visão de processo, uma vez que não é automática e, quando acontece, revela todos os problemas comuns à inexperiência (DEMO, 1996). O desafio de uma proposta de escola, a partir de sua relação com o contexto social, supõe que se possa dar conta de estimular a sociedade a, nos marcos da ética, romper com práticas autoritárias, de modo a contribuir para a inauguração ou consolidação da experiência concreta por parte da população, isto é, criando e propondo antídotos ao fenômeno da alienação (FROMM, 1979; MÉSZÁROS, 2006).

3. 2. A importância da escola

A exigência de uma formação integral do indivíduo remete-nos à tarefa de recuperarmos a importância da escola. A sociedade capitalista é a moldura no qual se insere e toma corpo a crise de sentido da educação e, por decorrência, da própria escola. Uma crise demarcada em sua essência por uma dificuldade em dialogar, por um lado, com as mudanças em curso e, por outro, pela emergência de novos espaços de formação humana, além daqueles prescritos e institucionalizados nas escolas. Falamos da formação – ou seria (de)formação – e/ou socialização dos indivíduos a partir das interações oportunizadas, principalmente, pela família⁵, pela imprensa, pelo rádio, pela TV, pelo cinema, pela indústria discográfica, pelas novas tecnologias e pela rua (GÓMEZ, 2001; SACRISTÁN, 2001). Em outras palavras, vivemos uma crise da sociedade cujo desenvolvimento dissipou qualquer ideal de humanidade a perseguir. Ademais, temos que compreender que esta crise é de uma sociedade que não consegue educar-se. Como assinala Perrenoud (2005, p. 26):

Sem ter necessariamente vergonha daquilo que ela é, nossa sociedade já não sabe muito bem em que acreditar e o que deve transmitir sem reservas, não por falta de convicção em cada um, mas pela inexistência de convicções compartilhadas em larga escala.

Assim, podemos afirmar que a crise de sentido que vive a escola é uma crise de significado da educação escolar em relação à realidade que tanto a atravessa, quanto con-figura seu entorno. Ou seja, o livro-texto e o professor não conseguem mais mostrar, interpretar ou trazer o mundo à sala de aula (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2004; SACRISTÁN, 2001). Trata-se de um descompasso entre o texto e o contexto, entre o currículo e a vida cotidiana, entre os conteúdos escolares e as necessidades e demandas da vida prática. Quando muito, a escola conforma-se em atender a uma expectativa de credencialismo ascético. Assim, cumpre apenas um papel formal e legal que as expectativas do mercado de trabalho lançam sobre o sistema escolar, portanto de adaptação e ajustamento ao mercado (SOUZA, 2003). Em realidade, presenciamos uma relação esquizofrênica entre as demandas, cognitivas, morais e afetivas, da

⁵ Não que a família deva ser desprestigiada em termos de instituição positiva dentro dos processos de socialização. O fato é que, em muitas situações, em função de sua inconsistência cognitiva, moral e afetiva ela, também, acaba por concorrer para um comprometimento negativo da formação de seus neófitos. Esta realidade tem sugerido, a alguns autores, a afirmar que vivemos a época do ocaso da família (COSTA, 1994).

formação humana e os termos em que se estabelecem a relação ensino-aprendizagem no ambiente escolar e, por suposto, da forma que se estabelece o diálogo entre ensinantes e aprendentes. Os tímidos indicadores de sucesso escolar que vimos, para não falar em aprendizagem, dão conta da dimensão do problema.

No entanto, por mais que a realidade acima seja ofensiva a qualquer otimismo, ela não retira de cena o papel das possibilidades em sua configuração. A realidade não é algo pré-escrito na ordem do caos ou no caos da ordem. Por demais, a conjugação dos fatos e fenômenos que caracterizam a qualidade de uma formação social é produto da ação ou da omissão humana, portanto uma obra erguida pela ação política. Destarte, a sociedade, tanto quanto a educação, deve ser apreendida como um processo em construção (FREIRE, 1995; PINTO, 1994). E a escola, como parte, processo e produto desta sociedade, pode ter um papel decisivo, diferenciado, porquanto muito mais substantivo do que vem tendo há mais de um século.

Ela precisa, mais do que curvar-se ao mundo do consumo, procurar desenvolver processos de formação que possam gerar, senão recriar, indivíduos indignados, críticos e curiosos o suficiente de forma que busquem, a partir de sua educação, uma forma democrática e cidadã de intervenção no mundo. Trata-se, na verdade, de ver a escola como um *lócus* alternativo de gestação de um outro *ethos* societário. A qualidade e significado de determinadas relações, situações e fenômenos que atravessam a escola pode reorientar a conduta humana, hoje muito mais reflexo de uma sociedade que, cada vez mais, faz com que ‘os não escolhidos’ sejam condenados a um processo infinito de construção de sua identidade em um cenário onde as mudanças constantes induzem a mais relacionamentos, porém cada qual de qualidade minguada (BAUMAN, 2005)

Nestes termos e nestes tempos, torna-se importante resgatar a relevância da educação para a formação humana e para os rumos e perfis societários. “Educação é a natureza que se faz arte”, nos dizia Anísio Teixeira (2000, p. 100). Quanto mais não seja, a educação escolar, face às mudanças societárias em curso, precisa ser repensada. A velocidade com que o mundo da técnica e da economia assalta e estilhaça o mundo da convivência social demanda à escola revisitar seu diálogo com o mundo da cultura. Ademais, é neste mundo que a escola busca

os ingredientes de seu currículo, isto é, aquilo que ela decide que é importante oferecer como conteúdo escolar (FORQUIN, 1993). Com efeito, mais do que o mundo do trabalho, a escola pode e deve antecipar e vivenciar as situações pertinentes ao mundo social, infinitamente mais complexo e diversificado do que o campo circunscrito da razão instrumental. Nesta nova escola, sinalizava Anísio Teixeira (2000, p. 117),

[. . .] o estudante não há de sair apenas adestrado e eficiente no seu trabalho, mas de inteligência aguçada e alerta, compreendendo os segredos e incertezas de um mundo complexo e mutável acessível à simpatia e à tolerância para com as tendências mais opostas, sentido que a vida envolve um pouco pelo seu esforço próprio de melhor agir, a fim de concorrer para o enriquecimento e o progresso da existência humana.

Se é certo que a sociedade pode ser considerada como um grande processo pedagógico, também é certo afirmar que a escola oferece oportunidades de interação, socialização e de formação particulares. Neste sentido, é nela que iniciamos e experienciamos o contato com a cultura formal, com as relações e ações desencadeadas pela figura do professor, com as interações oportunizadas a partir do contato com gerações e culturas as mais diversas. É nela, escola, que nos desafiamos a pensar, a desenvolver habilidades e competências cognitivas que vão se multiplicar e aperfeiçoar ao longo de todo o processo de formação humana. Ali, na escola, aprendemos a indagar, a prescrever, a fazermos escolhas e juízos de valor, a investigar, a lidar com conceitos que a vida prática e cotidiana raramente nos apresentaria. Deste modo, é imprescindível para o desenvolvimento da capacidade reflexiva das pessoas e, conseqüentemente, para o acesso às informações, aos bens culturais e a possibilidade de participação qualificada e ativa na produção de conhecimento e nos processos de decisão da sociedade (LIBÂNEO, 2003).

Por decorrência, a escola deve formar para a democracia e para a cidadania. Ter oportunidade de freqüentar a escola é direito de cidadania pois é impensável que os sujeitos sejam privados do direito ao conhecimento, ao mundo dos valores e do desafio à imaginação. Nela é que podemos potencializar a existência humana, aprendermos a ser sujeito social, político, ético e estético. É ali, no espaço escolar, que nos articulamos com o mundo da cultura em todas as direções, ao mesmo tempo em que moldamos nossa subjetividade e aprendemos a viver

socialmente (ALVES, 2003; MOREIRA, 2003; VEIGA NETO, 2003). Mais do que a rua, a família ou os movimentos sociais, é na escola que estas oportunidades se fazem de modo mais organizado e sistematizado, principalmente no que diz respeito ao direito à crítica e à construção do conhecimento (ARROYO, 2003).

A garantia do direito a ter uma infância e uma adolescência dignas reforçam a importância da escola, principalmente para as classes populares. Estas, privadas e ameaçadas cotidianamente em seu desafio de ser cidadão procuram na escola um refúgio seguro em meio aos males quase que insanáveis que permeiam seu contexto social. Em verdade, a cidadania das camadas populares só faz sentido se elas tiverem acesso e puderem estudar em uma escola pública de qualidade. Num contexto onde os alunos oscilam entre sobreviver e estudar, esta escola deve ser tão rica e tão diversa porquanto respeitosa do saber e da cultura, senão do universo cultural, destes setores da sociedade. Além de ter o direito a vida, eles tem o direito de saber as razões que explicam o porquê de sua condição social e das possibilidades de sua superação, de vislumbrar novos horizontes e alternativas para seu crescimento e de desenvolvimento de sua civilidade (ARROYO, 2003, 2004; DEMO, 2004; PIMENTA, 2003).

Em outras palavras, a escola apresenta como inerente ao processo educativo um sentido político em sua razão de ser. Ela pode, a partir de seu projeto-político-pedagógico trabalhar no sentido de despertar leituras da realidade refratárias a posturas de conformidade ou de resignação frente à realidade (VASCONCELLOS, 2002). Uma escola que cumpre suas funções de educar e formar, realmente competente, seria aquela que respeita a forma de ser dos alunos e alunas, da comunidade que a frequenta. Respeito aqui não deve supor o que se espera obter com ações de caráter filantrópico ou em trabalhos voluntários. Estes, ao contrário, são soluções ineficientes para unir estranhos ou para lidar com complexidades sociais. Ambos, em realidade, não criam laços de solidariedade, de consideração mútua, de amizade ou de sentimentos de interdependência e reciprocidade. Mesmo que movidos pelo altruísmo mais sincero, trazem consigo a mácula da humilhação, pois que negam a quem é o outro sua experiência de vida, sua história, o desenvolvimento de suas potencialidades, seu direito à autonomia, sepultando qualquer possibilidade de reconhecimento social.

Inversamente, o respeito próprio e mútuo depende da representação de nossa expressão – palavras e gestos – no outro, de modo que desperte consideração e que possa servir de motivação e estímulo à reciprocidade. Para que isto se verifique é mister edificar processos de redistribuição de riqueza, senão de redução das desigualdades sociais. Desta forma construir-se-iam as condições para a consecução dos códigos modernos do respeito, quais sejam, fazer algo da própria vida, cuidar de si mesmo e ajudar os outros. Entrementes, isto pode ser alcançado com a valorização de realizações práticas em vez de talentos inatos; aceitando as justas reivindicações da dependência do adulto e; permitindo e/ou criando condições para que as pessoas participem mais ativamente, como sujeitos, da construção das bases de sua própria existência (SENNETT, 2004). Nestes termos, respeitar aqui não significa concordar mas, sim, tomar como ponto de partida, como premissa de um diálogo democrático entre o saber cotidiano e o saber científico. Deste diálogo nasce um novo saber, reaprendido a partir da ressignificação e reorganização dos conceitos que orientam a compreensão da realidade (FREIRE, 1977).

Existem perspectivas que apresentam à escola a possibilidade de fazer de sua proposta curricular uma oportunidade de crescimento recíproco entre professores e comunidade de modo que o saber popular seja colocado diante de suas contradições por outros saberes na medida mesmo em que a realidade social coloca e desafia o significado de cada conhecimento. Uma possível epítome poderia acolher a idéia de viver a intensa busca, a marca teleológica da educação, de partir da situação onde *o homem é o que sabe*, reflexo da consciência da realidade em sua cabeça, em direção à condição que nos autorizaria a afirmar que *o homem sabe o que é*, grau mais elevado desta consciência (PINTO, 1994). Por decorrência, e como produto de um processo dinâmico de interação entre escola e sociedade, não se deve prever um projeto de escola previamente definido e fechado, nesta ou naquela visão de sociedade, nesta ou naquela concepção de ser humano. Pelo contrário, a escola pode ser tão mais democrática e a favor da cidadania quanto mais recusar a manipulação e o espontaneísmo, portanto capaz de conhecer e reconfigurar a lógica do senso comum que emana da vida cotidiana. No entanto, se vive a experiência da democracia, a escola deve responder, na definição de seu projeto de ensino e na execução de seu processo de ensino, a favor de que e de quem, contra quê e contra quem se faz a política da educação, deste ou daquele conteúdo curricular (FREIRE, 2000).

Nesta perspectiva, a escola se constitui numa importante ferramenta no combate à desigualdade social. O acesso e a permanência no ambiente escolar é uma oportunidade inigualável de conhecer o direito a ter outros direitos, premissa no caminho de que desemboca na conquista dos mesmos. É nela que podemos aprender a respeitar a igualdade de gênero; a fazer projeções sociais mais igualitárias; a construir conhecimentos e habilidades necessárias a ocupar espaço no mundo do trabalho; a combater e a rechaçar todas as formas de preconceito e de autoritarismo; a compreender as regras que definem o quadro injusto em que se dá o jogo social e as possibilidades de transformá-lo; a despertar para o valor do conhecimento dentro do debate dos interesses e das questões presentes no espaço público; a organizar e a direcionar os movimentos reivindicativos das classes populares de modo a oferecer plausibilidade e oportunidade de êxito para os mesmos; enfim, a escola nos oferece o acesso à potencialidade diferenciada e disruptiva do conhecimento, ante-sala da inconformidade, da revolta, do questionamento, da insubmissão, do irreconhecimento de fronteiras intransponíveis, da incomodação da acomodação que permite a dominação (DEMO, 2002a).

Em verdade, se fôssemos perscrutar a vida cotidiana da maioria, daqueles que dão corpo ao que chamamos de classes populares, encontraríamos situações de co-existência que em nada se aproximam da condição humana. São vidas humanas que se espremem em barracos e que não conhecem o respeito à privacidade; muitos e muitas são vítimas de violências de toda ordem, onde a violência física talvez, ainda que imperdoável, é pouco diante das marcas deixadas pela violência psicológica e/ou moral; são crianças que não descobriram o prazer de ser criança, visto que vivem o dilema diário de manter-se vivas, quando não de prover a vida de outros; são famílias amansadas e condenadas à resignação pelo entorpecimento midiático; desagregadas, monoparentais em sua maioria ou recompostas, vivendo sua segunda, terceira ou quarta tentativa de montar um núcleo familiar; os avós voltam a ser mães e pais diante da incompatibilidade de convivência dos filhos e das filhas com o novo companheiro da mãe ou a nova esposa do pai; os amigos e parentes não estão longe desta situação, quando não estão vivendo o drama do envolvimento com as drogas . . . e muito mais.

Estes são setores distantes do contato com bens e serviços que lhes impedem o exercício do que chamamos cidadania. Distantes de uma alimentação que não só lhes mantenha vivos, mas

que seja um fator a mais na manutenção de sua saúde; habitando em locais de difícil acesso ou insalubres; constituindo grupos humanos sem qualquer forma de organização; seduzidos pela idéia de salvação por igrejas e seitas religiosas; enfim, estas pessoas formam comunidades cuja identidade se configura a partir de carências e ausências de toda ordem. Face à este contexto a escola, mesmo que muitas vezes se perceba impotente diante do mesmo, pode se configurar como espaço de acolhida, de amparo, de escuta, de diálogo, de amizade, de companheirismo, de ajuda, de perspectiva de superação das adversidades, de oportunidade de continuar a ter horizontes que motivem continuar em caminhada. Estas e outras razões é que definem a necessidade de oferecer aos deserdados uma escola pública tão autônoma, responsável e de qualidade que o conjunto da sociedade, e não somente os filhos de uma elite, queiram e desejem estudar nela.

O que quisemos assinalar neste preâmbulo é que, em meio a uma atmosfera social inóspita, decorrente de condições objetivas que deixam poucas oportunidades às classes populares de se distanciarem do mundo das necessidades, já não basta somente garantir a passagem pela escola, ainda que isto seja uma questão imperiosa e imprescindível. Em meio a uma sociedade que carrega em seu dorso as marcas da pobreza e da desigualdade, bem como de um sistema educacional de uma qualidade sofrível, viver na escola a experiência da aprendizagem e a formação ético-moral passa a ser a questão central.

Neste sentido, tão importante quanto o que, em que volume, como e em que ritmo aprender é aprender para que estamos aprendendo. Se considerarmos a lógica meritocrática que guia a relação atual entre escola e sociedade, chegaremos a conclusão de sua incompatibilidade diante do desafio de dar consecução ao binômio qualidade-da-educação/qualidade-de-vida. Em nosso entendimento, a construção e articulação destas qualidades passam pela construção de uma escola capaz de ‘formar pessoas’, portanto, que atenda à sociedade a partir de outros critérios valorativos que não sejam tão somente tributários das necessidades do mercado ou do mundo do trabalho. Os princípios deste novo modo de apreciar as coisas podem e devem corresponder o que entendemos por uma outra concepção de ‘ser sujeito’. Passamos logo a seguir, e de forma ainda preliminar, a expor algumas disposições e saberes correspondentes a um estilo de vida, porquanto emancipatório, que pode, inclusive, estar à surgir nas escolas e que pretendemos destacar no escopo deste estudo.

3. 3. A conquista do ‘ser sujeito’: Uma questão de emancipação social.

Ainda que as inferências acima não sejam objeto de consensos hegemônicos nem por isso devemos supor que sejam irrealizáveis. A história da formação social capitalista tem atestado que mais educação e mais produtividade não significam, necessariamente, aumento de renda dos trabalhadores. Se algum dia a educação pôde ser considerada um fator de mobilidade social, hoje, é razoável afirmar que ela pode ser considerada um fator que torna mais lenta a descida a um patamar inferior na hierarquia social. O sistema mundial, baseado no controle do capital, do conhecimento e da informação, estabelece uma dinâmica relacional extremamente desigual de modo que a riqueza, principalmente as inovações científico-tecnológicas, fique sob o controle das grandes metrópoles, quando não de grandes empresas. Para os trabalhadores continuarem a ser uma reserva inesgotável de mão-de-obra barata, uma educação básica, não importando a qualidade, já é o suficiente (CHOMSKY & DIETERICH, 1999; SILVA, 2003).

De outra parte, e atendendo a lógica sistêmica, a educação tem sido objeto de atenção e disputa por parte de organismos internacionais. Por um lado, temos o Banco Mundial que, a partir de suas diretrizes, preconiza e defende uma educação não-estatal e submissa aos interesses e demandas do capital. De outro, uma outra perspectiva que procura afastar a educação do mundo da mercadoria. Entrementes, uma epígrafe do texto desta proposta é o relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1999). Ali se defende uma educação por toda a vida, não para isto ou para aquilo, mas como um valor em si mesmo, de maneira a desafiar o ser humano a uma constante e permanente reinserção social atendendo a premissa de que, como seres humanos, não somos, apenas estamos sendo (BRANDÃO, 2005). Correlatamente, mesmo defendendo a educação pública e gratuita, portanto mantida pelo Estado, aposta que a cidadania fiscalize e acompanhe a oferta de educação propiciada por este mesmo Estado (DEMO, 2002b).

Em consequência, pensar a educação neste cenário impõe-nos o desafio de atentarmos para uma perspectiva de ‘ser sujeito’ na qual se tem a pretensão de contribuir em sua formação. Mesmo que inextensa, algumas aproximações deste conceito de ‘ser sujeito’ podem servir para nos orientar quanto ao conceito de currículo emancipador que imaginamos poder prescrever. Isto é, passamos no espaço a seguir apresentar uma ‘idéia’ que pode servir como balizador de uma perspectiva de currículo vinculado a práticas, pedagógicas e sociais, emancipatórias.

Uma das características que nos parece ineliminável na condição de ‘ser sujeito’ é sua dimensão integral. Ou seja, um ‘ser’ ao mesmo tempo individual e social, imanente e transcendente, físico e mental, cognitivo e emocional, natureza e cultura, linguagem e imaginação, reflexão e ação, corpo e espírito. Sua consciência reflexiva lhe permite situar no tempo e no espaço e adquirir a percepção de sua incompletude, de poder projetar e antever, de fazer escolhas e de sua possibilidade de ‘ser mais’ na medida mesmo que se liberta de suas determinações genéticas, sociais ou culturais. (ARRUDA, 2003).

É um ‘ser’ que, em seu processo evolutivo, deve buscar o justo equilíbrio, a justa medida, com base na ética do cuidado, que permite o transitar sábio entre o individual e o coletivo, o pessoal e o social, o material e o espiritual, o masculino e o feminino, o cotidiano e o histórico, o tudo e o nada, o capital e o trabalho, a diversidade e a unidade, a liberdade e a disciplina, o pensamento e o sentimento, a teoria e a prática. Andar neste fio da navalha significa alcançar um equilíbrio dinâmico, alcançar a sabedoria. Cabe à educação contribuir para a conquista desta última. Sabedoria esta que deve superar a visão parcial e privatista da globalização competitiva, liberalizadora, privatizadora e desregulamentadora que isola as pessoas e que coloca em risco a sustentabilidade do planeta. Em seu lugar devemos retomar a noção de bem comum humano e ambiental, isto é, da condição humana que considera e respeita a comunidade terrenal e biótica da qual faz parte e da qual partilha, de forma cooperativa, tendo como ponto de partida a consciência de suas inter-retro-conexões (ARRUDA, 2003; ARRUDA & BOFF, 2000; BOFF, 1999, 2003).

Estas projeções remete-nos a reconhecer o caráter eminentemente político deste ‘ser sujeito’. O mesmo é, ou deve ser, um indivíduo com capacidade de se definir; de planejar e de construir seus projetos; de defender seus interesses e exigir seus direitos; capaz de mobilizar recursos, sociais, culturais e materiais, sem que isto prejudique ou conflite com os ideais democráticos da participação cidadã (PERRENOUD, 2005). Portanto, é um ‘ser’ autônomo e livre o suficiente para se libertar de processos normalizadores que impedem sua emancipação. É um ‘ser’ que pratica a cidadania ativa, quando não, que pratica o direito de produzir novos direitos, de pensar, criticar e propor políticas públicas (MUNARIM, 2005). Um ‘ser’ que assume a responsabilidade para com sua intertransformação como um dever individual e social (FRIGOTTO, 2005; NICOLESCU, 1999). É um ‘ser’ complexo, porquanto multireferencial, que se faz e refaz a partir de sua relação com o mundo das possibilidades, que conhece e reconhece, que inventa e reinventa, que se adapta e/ou reacomoda ambientes, que dialoga na busca de consensos e ajustes com o mundo que o cerca (GHISO, 2005).

Nestes termos, é um ‘ser’ inteligente, que não se contenta com o que está ao alcance de suas mãos ou seus olhos. É um ‘ser’ que pesquisa e que procura o que está oculto, que invade curiosamente terrenos nebulosos e escuros a busca de raios de luz que possam lhe arremessar em explicações e perspectivas alternativas. Destarte, é um ‘ser’ movido pelo desejo e pela vontade de descobrir, que faz da curiosidade um hábito por toda vida e assim o fazendo reforça o processo de educação continuada e ininterrupta ao longo de sua existência. Entretanto, jamais esqueçamos que é também um ‘ser’ humilde, que reconhece seus limites apesar de jamais se contentar com eles (ASSMANN, 2004; DEMO, 2004).

Por certo que a busca da essência humana é algo inexaurível. No entanto, parece-nos incontornável acrescer a ela a perspectiva que nos apresentou Marx. Ao fazer a discussão sobre o trabalho alienado, Marx revelou o processo de estranhamento do trabalhador em relação ao próprio trabalho que executa e donde não se reconhece no que faz, tanto quanto estranha o próprio produto do que faz. A antítese do trabalho alienado é o trabalho emancipado. Para Marx, diferentemente da concepção negativa que se tem do trabalho no capitalismo, o trabalho humano, como expressão da produtividade, é o responsável pela constituição da essência humana. É através dele que o homem estabelece sua relação com o mundo natural e, ao fazê-lo, humaniza

sua natureza, na medida em que faz do mundo seu próprio mundo. Assim, o homem é criador e criatura de sua própria história. Cada modificação imposta ao mundo, antevista em sua consciência, produz sua essência, na medida mesmo que interfere em sua existência. A ação no mundo exterior se reflete em seu interior. Trata-se da unidade entre sujeito e objeto, homem e natureza, motivação e necessidade (MARX, 1975; FROMM, 1979).

Os objetos exteriores para Marx (Apud FROMM, 1979, p. 40) “[...] confirmam e realizam sua individualidade [do homem] ... A maneira por que esses objetos se tornem dele mesmo depende da natureza do objeto e da natureza da faculdade correspondente [...]”. Nesta perspectiva, a essência humana deve ser buscada na solução do conflito entre homem e natureza, entre existência e necessidade, entre liberdade e necessidade. Esta solução é dada, conforme Marx, pela vida produtiva, isto é, pelo trabalho como atividade independente, livre e consciente. Como tal, este é a expressão da auto-realização e da auto-criação onde a vontade e a mobilização para a ação estão identificadas com sua finalidade, com o resultado esperado de seu trabalho. Ademais, este trabalho representará um conceito mais rico de emancipação humana na medida que aquilo que se faz é percebido e sentido por quem o faz [...] como uma exigência, como uma necessidade, sem a qual sua essência não pode ficar realizada, satisfeita, completa (IBIDEM, p. 42).

Assim, o sentido conferido a auto-realização humana é responsável por um outro conceito de riqueza. Não mais incorporada como riqueza utilitarista e material, mas como a oportunidade de experienciar um complexo de manifestações humanas da vida que unem paixão e necessidade. Este conceito de riqueza, por seu turno, interfere no significado de seu oposto, a pobreza. Esta passa a ser concebida como o vínculo passivo diante da necessidade de auto-realização. Pobreza seria então a não percepção da busca de auto-realização como necessidade. Esta compreensão é que motivou Marx a antever e a propor que, na sociedade comunista, o homem não deveria se ater a uma única atividade laboral, a uma só especialização. Deveria, ao contrário, se libertar da influência mutiladora da especialização. Ao não se ater à atividade exclusiva, o homem estaria enriquecendo sua existência e conferindo maior sentido a sua vida (FROMM, 1979).

Esta perspectiva de ‘ser sujeito’ reforça a idéia de formação integral deixada, talvez esquecida, no mundo antigo. Seria, então, uma formação humana alicerçada na ética de antepor a necessidade coletiva ao interesse individual, na virtude política que coloca o bem comum como resultado da busca da educação. Em verdade, uma educação percebida como necessidade em si, como fim em si e, como tal, responsável pela identidade daquilo que se faz, de sua missão, com a alegria do e no ato de fazer (TEIXEIRA, 2000). Noutras palavras, a educação passa a ser assumida como compromisso social de cada indivíduo que, ao compatibilizar sua mobilização para aprender e ‘ser mais’ com as expectativas virtuosas que a sociedade oferece ao indivíduo, resgata à condição humana a centralidade da busca da harmonia entre sua essência e sua existência.

É, sobretudo, uma formação para a *polis*, para a virtude, portanto, para a busca da sabedoria, da justiça, da prudência, da sensatez, da piedade, do espírito público, da participação, da liberdade, da autonomia, da cognição, da emancipação. A identidade da trajetória do indivíduo e a evolução social devem ser buscadas no diálogo onde o primeiro, pela educação, melhora a si mesmo e, ao fazê-lo, é educado pelo ambiente democrático e humanizador da sociedade. Esta, por sua vez, se deixa melhorar pelo êxito e crescimento pessoal de cada um. Neste movimento entre ser e meio qualificamos o pensamento e a ação social (ARROYO, 2004). Nas palavras de Arruda (2003, p. 146), quanto ao desenvolvimento humano temos que considerar:

Primeiro, os potenciais estão dados e são quase idênticos nas diferentes pessoas; muito pouco depende das ligeiras diferenças genéticas que portamos, portanto cabe à sociedade, aos modos de organização da produção e do poder, prover as oportunidades para que todos possam desenvolver seus potenciais. Segundo, dadas estas oportunidades, cabe a cada pessoa a trabalhar para desenvolver estes potenciais, individual e coletivamente. E cabe ao sistema educacional ajudar a que este trabalho seja otimizado, na forma de auto-educação. Terceiro, que cada pessoa aprenda a aprender das suas expectativas e vivências, para conhecer-se e compreender-se, e realizar-se enquanto potenciais e enquanto relação.

Podemos então considerar, de forma preliminar, que este ‘ser sujeito’ deve ser autônomo e responsável; capaz de estabelecer sentido à sua vida e fundamento à vida em sociedade na medida em que se esforça por humanizá-la; que busca a consecução da humanidade; que é capaz de processar informações e de se comunicar e de ter criatividade, iniciativa. De outra parte, deve ser livre para denunciar o indigno e anunciar o apreciável; agir democraticamente em prol da convivência; deve dominar a linguagem e a escrita; ter capacidade de fazer escolhas; de assumir sua formação profissional e cidadã; de assumir-se como cidadão universal - não soldado universal – como desafio para a construção de laços de solidariedade planetária. Em síntese e em essência, a emergência deste novo ‘ser sujeito’ deve ser resultado de um processo, tanto histórico quanto ontológico, cujo desenvolvimento e enriquecimento de suas potencialidades podem, e devem, receber da escola e dos professores uma contribuição substantiva, porquanto desafiadora e complexa. Temos que reconhecer que, conforme assinala Arroyo (2004, p. 338), a escola “[...] não será uma praia serena se a sociedade estiver agitada. A escola enquanto encontro de centenas e, às vezes, milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos tão diversos será sempre tensa, dinâmica, plena de trocas amorosas ou agressivas”.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

[...] nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até as instituições, até a discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – e quem é “a gente”, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo (ADORNO, 1995, p. 181-182).

[...] um surpreendente número de antenas parabólicas indica que a casa incompleta e precária e a mesa pobre não estranham a tecnologia sofisticada do satélite e o imaginário luxuoso e manipulável da televisão. É como se as pessoas morassem no interior da imagem e comessem imagens. A imagem tornou-se no imaginário da modernidade um nutriente tão ou mais fundamental do que o pão, a água e o livro. Ela justifica todos os sacrifícios, privações e também transgressões.[...] Nesse mundo [...] da modernidade as fraturas [...] são cimentadas pelo imaginário (MARTINS, 2000, p. 43).

4. 1. A educação entre a reprodução e a emancipação.

A realidade não é criada pelo homem. Ele a apreende a partir de sua percepção e a significa a partir de suas interpretações. Estas interpretações não sempre finitas e parciais, sendo impensável uma abordagem que abarque a totalidade do real. Deste modo, o objeto em estudo

jamais será redutível ao sentido e/ou conceito que a ele referirmos (GEERTZ, 1989; RICOEUR, 1977). O que queremos ressaltar é que os pressupostos teóricos, nos quais estaremos recorrendo como suporte para a análise da realidade, são imperfeitos e incompletos. O mundo social é sempre repleto de comportamentos cambiantes, de natureza flutuante, desequilibrado, que tem uma capacidade de se expandir inexaurível e uma propriedade de se dispersar que o faz, por vezes, intangível. Neste sentido, os autores a seguir devem ser apreendidos como um recurso para que se possa ordenar, minimamente e tornar inteligível, parte desta realidade. Portanto são ‘modelos’ explicativos particulares que devem ser apreendidos como um anteparo específico utilizado para a ‘construção mental da realidade’ que se pretende plausível, ainda que possa ser transitória (WALLERSTEIN, 2002)

Com esta premissa estamos apresentando a seguir aqueles pressupostos teóricos que, em nosso juízo, cumprirão o desígnio de contribuir para a compreensão da realidade investigada ou mesmo, quanto mais não seja, apontar caminhos, quando não revelar possibilidades, do que ela pode ser.

Com efeito, estaremos, em princípio, apresentando de que forma a escola se apresenta como uma instituição que contribui para a reprodução social. Para tanto, entendemos que ninguém mais substantivo do que Pierre Bourdieu para nos antepor os fundamentos desta perspectiva. Acreditamos que a teoria da reprodução ainda pode ser um poderoso instrumento para a explicação e compreensão do porque o sistema escolar, através das desigualdades inerentes a sua lógica interna, contribui para a manutenção da estrutura das relações sociais.

Não obstante, concordamos que a realidade escolar não pode ser vista tão somente como uma reedição indiferenciada do universo social que a circunda. Neste sentido, por mais que os condicionamentos sociais sejam densos, há que se considerar a natureza criativa, as reações inesperadas, as conjunturas híbridas, os pensamentos inaugurados ou mesmo as manifestações de resistência não imaginadas que, em várias oportunidades, ultrapassam as previsões e expectativas lançadas ao comportamento dos atores. Aliás, é a dinâmica desta equação que coloca acento na necessidade de apreendermos a dinâmica da vida cotidiana como campo de análise da mediação entre o indivíduo e o seu contexto social e cultural, seja ele materialmente mais próximo, seja ele,

até mesmo, de dimensões incalculáveis. Para transcorrermos por sobre as propriedades do cotidiano, no que ele apresenta de acomodação e de instabilidade, estaremos recorrendo, ainda que sem exclusividade, às contribuições de Peter Berger, Thomas Luckmann, José de Souza Martins e de Agnes Heller.

A escola, como espaço-tempo emancipatório, existe se encontramos critérios de validade para tal afirmação. Neste sentido, o processo de ensino, caracterizado empiricamente neste estudo, será objeto de análise a partir da sociologia das ausências (SANTOS, 2004, 2006). Trata-se de tentar iluminar e conferir valor a muitas realidades que a razão instrumental ou, nos termos de Santos, metonímica, impede que sejam reconhecidas como existentes. Como assevera o próprio autor (2006, p. 102): “O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças”. No caso do contexto escolar esta perspectiva fundamenta a tese que pretendemos sustentar, qual seja, de que o poder emancipador da escola está mais nas manifestações de socialidade e em outras dimensões da aprendizagem que se formam em seu cotidiano do que na consecução daqueles objetivos que a escola, atualmente, manifesta.

4.1.1. Bourdieu e a teoria da reprodução.

4.1.1.1. A sociedade a partir da sociologia de Bourdieu

A sociologia de Bourdieu procura explicar o funcionamento da sociedade e/ou da ordem e de sua reprodução através da análise da posição dos grupos e suas relações no espaço social e nos campos sociais. A partir destas categorias e das noções de *habitus* e violência simbólica, Bourdieu vai construir toda sua interpretação acerca do funcionamento da sociedade e, por decorrência, as relações e lutas pertinentes aos processos de reprodução ou conservação da ordem social e de sua transformação ou mudança.

Nesta perspectiva a sociedade não é um todo homogêneo. Ao contrário, de uma parte ela é hierarquizada em classes sociais, definidas, numa abordagem estática, por posições sociais ligadas à desigualdade de distribuição dos capitais, objetivos e simbólicos e, numa abordagem dinâmica, por trajetórias sociais diferenciadas. Em sua dinâmica, a distribuição desigual dos capitais, apresenta uma tendência acentuada para a estabilidade, ligada às estratégias de reprodução dos diferentes agentes. De outra parte, a sociedade não é um conjunto unificado. Ela é constituída por muitos campos sociais, cuja disposição apresenta homologias com a estrutura do espaço social e cuja dinâmica esta ligada aos jogos dos participantes.

Com efeito, Bourdieu pensa a sociedade a partir da categoria *espaço social* rompendo, assim, com a representação piramidal da hierarquia social - de inspiração marxista – com base na dimensão econômica. A partir de sua perspectiva, cada classe social, em função da propriedade de diferentes formas de poder e/ou capital, passa a se definir em relação às outras classes e sua posição nos mais diferentes campos sociais. O conceito de classe passa a ser considerado como relacional em função dos condicionamentos objetivos e subjetivos a que estão expostos os indivíduos e cujos comportamentos, atitudes e interesses apresentam reações, provavelmente, semelhantes. Estas expectativas de comportamento social são, *ipso facto*, consoantes a percepção do mundo social dos agentes. Esta percepção decorre, no mais das vezes, da relação com os capitais objetivos e subjetivos que estruturam o espaço social (BOURDIEU, 1989). Bourdieu, ao longo de suas pesquisas não abdicou da oportunidade de reforçar este conceito. Destarte, de acordo com ele (1996, p. 48-49), a noção de espaço social revela o sentido disposicional e relacional de sua teoria.

A noção de espaço contém, em si, o princípio de uma apreensão relacional do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a ‘realidade’ que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõem. Os seres aparentes, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real [...] e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos.

O espaço social, além de ser regido pelo princípio que demarca as diferenças entre os agentes e entre os mais diferentes grupos sociais, isto é, a estrutura e o volume do capital reconhecido como legítimo em cada campo, ele estrutura, do mesmo modo, as diferentes formas de distribuição de poder. No caso das sociedades modernas, as duas formas de capital mais importantes seriam o capital econômico e o capital cultural demandando, por parte dos agentes, diferentes estratégias para adquiri-los e/ou acumulá-los. O volume destes capitais é que vai estabelecer a posição de cada grupo social, em meio às disputas de poder, na estrutura social (BOURDIEU, 1983, 1996; NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004). A posição social de cada agente é definida a partir das relações objetivas com a realidade. Em sentido correlato, o volume e a qualidade de capital que possui cada indivíduo ou grupo conduziram Bourdieu a identificar e a distinguir, no espaço social, três estilos de vida diferentes provocado pelo *habitus* diferenciado: o da classe dominante, o da pequena burguesia e o das classes populares.

Estas classes, por sua vez, disputam posições de destaque, porque diferenciadas nas mais variadas esferas que constituem a estampa do tecido social. Por decorrência, depreende-se que o espaço social é composto e dividido por um conjunto de campos sociais, atravessados por lutas sociais decorrentes da busca de um lugar no processo de diferenciação progressiva do e no campo, na perspectiva da acumulação de capital que garanta a dominação no campo. Nas palavras de Bourdieu (apud MARTINS, 1990, p. 67):

Um campo se define, entre outras coisas, estabelecendo as disputas e os interesses específicos que estão em jogo, que são irredutíveis às disputas e aos interesses dos outros campos. Estas disputas não são percebidas a não ser por aqueles que foram produzidos para participar de um campo onde se realizem estas disputas. Cada categoria de investimentos implica uma certa indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, específicos de um outro campo. Para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de *habitus* implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo.

Os campos não são totalmente autônomos, não possuem fronteiras definidas e estão articulados entre si. Isto pode ser verificado nas ações e posturas dos agentes que, em função de sua posição de classe, chegam ao espaço social desprovidos de capital econômico e, para

procurar minimizar esta desvantagem no jogo social, procuram compensá-la adquirindo capital cultural, principalmente através do sistema escolar. Bourdieu (1998) identifica três formas de capital cultural: em seu estado incorporado, seria aquele que compõe a maior parte do capital cultural. Estaria ligado a *hexis* corporal, isto é, ao trabalho pessoal, ainda que inconsciente, de incorporação da cultura legítima – principalmente através da socialização primária - e que se tornam disposições duráveis no indivíduo, isto é, habilidades lingüísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos ou comportamentos reconhecidos socialmente como legítimos; em seu estado objetivado, o capital cultural assume sua forma material, de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas - que são valorizados como bens culturais; e em seu estado institucionalizado, onde o indivíduo, através de seu investimento no campo escolar, vale-se do diploma para legitimar sua competência cultural.

O sistema escolar como sistema de produção de bens simbólicos, torna legítimos aqueles bens culturais próprios ao contexto cultural da classe dominante, deixando outros, desprovidos de tal capital inicial, em desvantagem na luta pela hegemonia no campo. Entretanto, em essência, cada campo possui um *habitus* específico e correspondente. Por *habitus*, assevera Bourdieu (1983, p. 60-61), deve-se considera-lo como um conjunto ou

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

O *habitus*, apesar de não apresentar um conjunto de regras fixas, principalmente se considerarmos a distancia temporal entre as condições de sua produção e de sua reprodução (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004), é um potente fator de reprodução social, pois que ele está preso às estruturas e regularidades que definem e condicionam as lutas nos diversos campos. Os agentes portadores do mesmo *habitus* não precisam entrar em acordo para agir da mesma maneira. Isto é, cada um ao realizar seu projeto individual aceita, de bom grado e sem saber, o

modo como os outros pensam e agem como ele⁶. O *habitus* funciona como pulsão que coloca em movimento de síntese as chances objetivas com as motivações subjetivas. Ele constrói no indivíduo a ilusão da escolha nas práticas e representações, ao passo que os indivíduos apenas mobilizam esquemas de percepção já incorporados, podendo produzir outros, e que condicionam seus modos de ser, pensar, estar e agir. Conforme assinala o próprio Bourdieu (1983, p. 65), o *habitus* deve ser entendido como

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças à transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessante dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. Princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas (...), o *habitus* produz práticas que, na medida em que elas tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador, mas, ajustando-se às exigências inscritas a título de potencialidades objetivas na situação diretamente afrontada, não se deixam deduzir diretamente nem das condições objetivas, pontualmente definidas como soma de estímulos que podem aparecer como tendo-as desencadeado diretamente, nem das condições que produziram o princípio durável de sua produção: só podemos, portanto, explicar essas práticas se colocarmos em relação a estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas) com as condições de exercício desse *habitus*, isto é, com a conjuntura que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura

De outra parte, para Bourdieu, o *habitus* tem dois componentes: o *ethos*, que designa os princípios e os valores em estado prático, a forma interiorizada e não-consciente da moral que regula a conduta cotidiana (são os esquemas inconscientes em ação); e a *hexis* corporal, que

⁶ Podemos perceber aqui o legado de Durkheim sobre o pensamento de Bourdieu. Esta apresentação da categoria *habitus* remonta à discussão em torno da reação da sociedade diante dos crimes, ponto de partida utilizado pelo primeiro para apresentar o conceito de solidariedade mecânica, alias, com uma grande homologia com o *habitus* de Bourdieu. Retomemos, a bem da oportunidade, o que nos apresentou Durkheim quando sustentou comentário sobre o comportamento social diante dos graus de ofensa à coletividade interposta por distintos crimes. Segundo ele (1984, p. 122-126.), “[...] Quanto ao caráter social desta reação, deriva da natureza social dos sentimentos ofendidos. Porque estes se encontram em todas as consciências, a infração cometida levanta em todos quantos a testemunham, ou que sabem de sua existência, uma mesma indignação [...] Daí resulta uma solidariedade *sui generis* que, oriunda das semelhanças, vincula diretamente o indivíduo à sociedade [...] Esta solidariedade não consiste só numa ligação geral e indeterminada do indivíduo ao grupo, mas torna também harmônico o detalhe dos movimentos. [...] Por consequência, cada vez que entram em jogo, as vontades movimentam-se espontânea e conjuntamente no mesmo sentido”.

corresponde às posturas e disposições do corpo, interiorizadas pelo indivíduo ao longo de sua história.

Nesta perspectiva, a filiação social estrutura as aquisições e produz um *habitus* de classe, visto que o *habitus* pode ser considerado um mecanismo de interiorização da exterioridade que, por sua vez, provoca a reestruturação do/no *habitus*, em função do reforço de disposições já adquiridas ou da aquisição de novas que, no jogo social, constituem a exteriorização da interioridade. Portanto, o *habitus* é uma categoria de natureza dinâmica que, segundo Bourdieu, serve de fundamento e referência para os indivíduos, isto é, um princípio gerador de estratégias que orientam suas escolhas e sua conduta social.

Aqui está a articulação entre estrutura e sujeito, entre reprodução e inovação. Conforme Bourdieu (2001), a conservação da ordem social está diretamente relacionada à simetria entre as esperanças – *illusio* - e oportunidades – *lusiones* - que, por sua vez, garante a submissão e/ou adequação das disposições e situações de desvantagem dos dominados, diante das exigências da ordem social. Assim, estes aceitam as condições de sua existência, e quando a contestam, não conseguem ultrapassar suas relações mais imediatas com vista a atacar as estruturas. A função do *habitus*, neste contexto, é minimizar a distância entre as antecipações e as realizações, cujo resultado são comportamentos resignados.

Deste modo, a maior ou menor capacidade do agente jogar bem o jogo social e, por decorrência, garantir o seu interesse pelo jogo e seus possíveis resultados - a *illusio* - está diretamente relacionada ao volume, qualidade e ao grau de homologia de seu *habitus* em relação ao campo de suas oportunidades – *lusiones* -, isto é, congrega e assegura uma adaptação e/ou antecipação mínima das ações possíveis diante das oportunidades objetivas (BOURDIEU, 2001, 2002). Dito de outra maneira, depende de sua condição de classe ou posição social e da quantidade e variações de capital simbólico, os quais lhe conferem distinção e reconhecimento. É um jogo social onde a qualidade do capital de cada jogador depende da herança, positiva – a *doxa* - ou negativa – a *histeresis* -, dos jogadores que o antecederam. Por *doxa* devemos entender as representações dominantes, isto é, o conjunto das opiniões comuns, crenças estabelecidas, idéias preconcebidas, o que é óbvio e não é discutido, que só podem se impor no conjunto de um

grupo social ou no conjunto da sociedade depois de um processo de condicionamento, cuja eficácia depende de dois fatores: a racionalização e a linguagem, fundamento que nomeia a realidade e/ou o mundo de uma forma peculiar e específica (BONNEWITZ, 2003). Ou ainda, na linguagem de Bourdieu (1996, p. 72), a *doxa* teria lugar

Quando as estruturas objetivas com as quais se defronta coincidem com aquelas das quais ele é produto, o *habitus* se adianta às exigências objetivas do campo. Eis o fundamento da forma mais freqüente e mais oculta de censura, qual seja a de colocar em posições com direito à palavra agentes dotados de disposições expressivas de antemão “censuradas” por coincidirem com as exigências inscritas na posição.

A *histeresis*, inversamente, representa o desajuste do *habitus* no interior do campo ou ainda, seu descompasso com o mesmo provocado pela inadaptação das condições objetivas nas quais foi configurado, em certo momento, com as práticas sociais reconhecidas como legítimas, e que devem ser perseguidas, no campo. Deste modo, poder-se-ia explicar, inclusive, os interditos e os conflitos de gerações quando o meio que produziu os princípios de percepção no campo familiar é responsável por percepções que distam das definições conjunturais erguidas a partir das condições de existência das gerações mais atuais (BOURDIEU, 1983).

Não se deve supor, todavia, que a relação entre esperanças e oportunidades não resulte noutra coisa senão resignação ou adaptação. Existe um potencial de liberdade gerado a partir de condições de desajuste como, por exemplo, democratização do acesso à escola, conflito de gerações e insegurança profissional. Tais condições desencadeiam tensões que revelam a necessidade de se projetar outros espaços possíveis. Estes espaços constituem-se em poder simbólico, isto é, numa certa dinâmica no jogo da correspondência entre esperanças e oportunidades, podendo produzir práticas e signos ou símbolos próprios de uma perspectiva de futuro, com certa margem de distância das probabilidades.

Podemos afirmar que o *habitus* é sensível à mudança social. Esta, uma vez ocorrendo, provoca desajuste entre as condições de produção do *habitus* e as condições nas quais este é levado a funcionar. Quando as condições objetivas de formação do *habitus* se modificam, o

habitus não se modifica imediatamente devido a seu movimento inercial gerando a *histeresis*, isto é, um desajuste das estruturas definidoras do *habitus* tradicional, em determinado campo, em relação às condições novas concorrendo, deste modo, para que o agente incorra em práticas defasadas ou não adaptadas. No entanto, não há que supor um processo de inadaptação, pois que nas lutas sociais pertinentes a cada campo, os agentes lançarão mão de recursos, de capital simbólico, de modo a conquistar reconhecimento e legitimidade à sua existência e, por decorrência e em consonância com suas oportunidades objetivas, conferir sentido a sua vida. O processo de reestruturação do *habitus* está ligado a trajetória social do agente que pode ser da experiência vivida e interiorizada da ascensão, da estagnação ou do declínio social. Assim, não basta estudar a posição dos agentes, mas a trajetória que os levou à tal posição.

Em suma, o *habitus* é um princípio estruturador e orientador da posição e da disposição do sujeito em cada campo específico e no espaço social. No que concerne ao campo educacional, o *habitus* hegemônico, por seu caráter relacional com o campo social, confere distinção a partir de aquisições realizadas fora deste campo. A escola é a instância que valoriza e legitima o uso da língua oficial, cujos critérios técnicos discriminam o uso da língua em seu estilo popular, em contraponto a valorização do estilo de fala dos grupos privilegiados socialmente.

A imposição desta língua oficial, como digna de reconhecimento e distinção no mercado educacional, configura-se em violência simbólica junto aos membros das classes populares, desprovidos que estão das condições de produção desta língua, em função das condições objetivas e subjetivas de seu estilo de vida. Em realidade, a imposição da língua de um grupo como a língua dominante, ao unificar o mercado de bens simbólicos, desvaloriza o *habitus* cultural dos demais grupos.

Assim, a posição destas classes, no sistema educacional, vai depender de sua capacidade de superar a violência simbólica, qual seja, de se distanciar de seu *habitus* de classe e se aproximar do *habitus* hegemônico. Todavia, a consecução deste processo não se dá sem reforçar a lógica da dominação e violência simbólica – imposição da cultura de um grupo como natural e inevitável tendência do que deva ser adquirido para se obter o reconhecimento social - que orienta a dinâmica do campo e que não é reconhecida pelos que estão ‘em jogo’, isto é, presos à *doxa* do campo (BOURDIEU, 1996).

4.1.1.2. Cultura e violência simbólica.

Bourdieu, ao lançar o olhar de sociólogo sobre o campo da cultura define-a como uma modalidade de capital produzido e reproduzido num campo particular e deve ser vista à luz da teoria da dominação, ou ainda, da violência simbólica. Este é o campo no qual os dominantes, ainda que inconscientemente, garantem a dominação por sobre as demais classes. A cultura é vista por ele como o campo por onde se hierarquizam as diferentes significações e/ou signos que vão dar sentido a vida social – donde o sistema de ensino tem um papel central - e que, portanto, são o motor das disputas entre os grupos sociais por conhecimento e reconhecimento, portanto por distinção (BOURDIEU,1983, 1983a, 1989, 1996, 1996a, 1998, BOURDIEU & PASSERON, 1992).

O princípio de distinção, por seu turno, é o que estrutura, organiza e hierarquiza, dentro do estatuto do sistema simbólico do mundo social, a posição de cada ator em cada campo específico. Na medida em que, o valor dos elementos que compõem o capital simbólico, são definidos por sua distância ou desvio em relação aos usos mais freqüentes e habituais dos mesmos, aqueles elementos escassos, porquanto consensuados como fator de prestígio em cada campo, ordena a posição dos indivíduos no espaço social apresentando, tal posição, uma homologia desta posição com a posição e relações objetivas e subjetivas de classe (BOURDIEU, 1989, 1996).

Em conseqüência, as práticas culturais são estruturadas a partir da existência de uma cultura legítima e marcadas pela filiação social que condiciona a atuação dos agentes na busca de distinção a partir do acúmulo do capital simbólico. Este é o capital que confere reconhecimento e distinção na busca e luta por identidade social. É a disputa pela hegemonia deste capital que define a *luta de classes* no campo cultural, como lutas de hierarquização e classificação social. A análise das práticas sociais, deste ou daquele agente deve, por sua vez, levar em conta a condição de classe do mesmo.

De acordo com Bourdieu, vários exemplos poderiam atestar esta assertiva. Dentre elas destacamos a prática fotográfica que é representada de diferentes formas pelas diferentes classes, tanto quanto a relação com obras de arte (BOURDIEU, 2000). Estas formas singulares de representação da realidade são definidas a partir do *habitus* de classe, isto é, pelos estilos de vida específicos assumidos a partir da combinação dos esquemas de percepção cujos fundamentos devem advir das condições objetivas de existência e reapropriação simbólica destas mesmas condições. Ele é responsável também pelo sentido dos limites, fazendo com que as pessoas se contentem com suas escolhas, seus gostos, sua forma de se expressar, enfim, com o que são de modo a assegurar uma certa distância diante da oposição com outros modos de ser (BOURDIEU, 1983, 1996).

Todavia, o fato de estar no jogo, e estar em desvantagem no jogo social, no que diz respeito aos menos possuídos, coloca a Bourdieu o desafio de investigar os motivos pelos quais os dominados participam da aceitação de sua dominação. É este desafio que lança Bourdieu em direção à análise da lógica das práticas culturais dos indivíduos em função mesmo de que a cultura não é um todo homogêneo, que é marcada por conflitos e por uma diversidade correspondente às diferentes posições dos indivíduos na estrutura social, ainda que os mesmos recorram, para a orientação de suas ações, a esquemas de pensamento e representação do mundo, a partir de certas disposições gerais próprias de uma época. Disposições estas que podem estimular a invenção ou remediar sua falta e inibir o pensamento. Nas palavras de Bourdieu (1992, p. 208-209):

A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma ‘arte da invenção’ análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares. Os *topoi* não são apenas lugares-comuns mas também esquemas de invenção e suportes da improvisação: estes *topoi* – dentre os quais os pares de oposições como pensamento e ação, essência e existência, contínuo e descontínuo etc., apresentam um rendimento particularmente elevado – fornecem postos de apoio e pontos de partida aos desenvolvimentos, sobretudo os improvisados, do mesmo modo que as regras da harmonia e do contraponto sustentam ‘a invenção’ musical mais inspirada e mais livre na aparência. Tais esquemas de invenção também podem ter a função de remediar a falta de invenção, no sentido comum do termo. [...] Os automatismos verbais e os hábitos de pensamento tem por função sustentar o pensamento, mas também

podem, nos momentos de ‘baixa tensão’ intelectual – ou em certos estados de enfraquecimento ou de exclusão do acesso à diversidade cultural⁷ –, dispensar de pensar. Embora devam auxiliar a dominar o real com poucos gastos, podem também encorajar aos que a eles recorrem para fazer economia da referência ao real.

Esta dinâmica entre matrizes e/ou códigos de referência da e na cultura e os esquemas singulares de invenção, emergentes de situações conjunturais e particulares, podem significar as bases para um potencial emancipatório. Seria, em termos da teoria de Bourdieu, a expressão da contribuição da exteriorização da interioridade traduzido, no campo escolar, pelas diferentes formas com que alunos e professores ressignificam seus saberes, suas experiências e suas relações sociais. Da mesma forma, cumpre assinalar a insinuação de Bourdieu quanto ao potencial do capital intelectual como chave de acesso a bens culturais, na perspectiva de um diálogo mais fecundo e diverso com o mundo da cultura (BOURDIEU, 1996; NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004). Esta perspectiva, ainda que possa representar um paradoxo em relação à teoria de Bourdieu, poderia sugerir o valor e a relevância de acessar os saberes canonizados pela cultura escolar, mesmo que estes expressem, de forma naturalizada, os saberes e elementos culturais produzidos por um determinado grupo social e imposto, por meio de um arbítrio cultural e de uma autoridade pedagógica, ao conjunto dos grupos sociais que compõem a sociedade moderna (FORQUIN, 1993).

Amiúde, estes esquemas de percepção comuns são produzidos e/ou gerados a partir de determinadas condições em um determinado momento. Eles são elaborados por indivíduos que possuem um capital cultural elevado. Compõem grupos sociais que tem a possibilidade de acesso constante à diversidade dos bens culturais e que, portanto, estão investidos de autoridade legítima a partir do reconhecimento, por parte dos demais indivíduos, de que, em seu cardápio de interesses, tem de colocar, ainda que isto se dê de forma inconsciente, a disputa por este capital. Com efeito, a imposição da cultura dominante como legítima é resultado de um trabalho de imposição de uma visão e/ou percepção de mundo que passa por *conflitos simbólicos* os quais remetem, por sua vez, à posição objetiva do agente no espaço social e às suas representações que

⁷ A expressão é nossa.

ele faz do mundo social – seu lado subjetivo. Para Bourdieu (2002, p. 70), portanto, o campo da cultura é, sobremaneira, um campo de lutas.

O campo da produção cultural é o terreno por excelência do enfrentamento entre as frações dominantes da classe dominante – que combatem entre si, às vezes, pessoalmente e, quase sempre, por intermédio dos produtores orientados para a defesa de suas *idéias* para a satisfação de suas preferências – e as frações dominadas que estão totalmente envolvidas neste combate. Por meio desse conflito, consoma-se, em um único e mesmo campo, a integração dos diferentes subcampos socialmente especializados, mercados particulares completamente separados no espaço social e, até mesmo, geográfico, em que as diferentes frações da classe dominante podem encontrar produtos ajustados a seu gosto, tanto em matéria de teatro, como em matéria de pintura, costura ou decoração.

Em conseqüência, e na medida em que o espaço social é um campo de lutas – não somente econômicas -, pela conservação ou alteração da estrutura do campo de forças, decorre daí que os campos e/ou subcampos que o conformam são subjacentes de um campo maior, o campo do poder. Este pode ser então descrito como o espaço de relações de força entre agentes suficientemente possuidores de um dos variados tipos de capital que os mesmos lançam mão com o objetivo de dominar o campo correspondente (BOURDIEU, 1996). Ainda, segundo ele (2002, p. 194)

[...] a existência de campos relativamente autônomos, funcionando segundo mecanismos rigorosos e capazes de impor aos agentes sua necessidade, faz com que os detentores dos meios de controlar esses mecanismos e de se apropriar dos lucros materiais e/ou simbólicos produzidos pelo seu funcionamento possam fazer a economia das estratégias orientadas expressamente (o que não quer dizer, antes pelo contrário, de maneira manifesta) e diretamente (isto é, sem passar pela mediação dos mecanismos) para a dominação das pessoas .

O desenlace e/ou síntese destas disputas é que resultam no fenômeno da dominação simbólica⁸ que nada mais é do que o resultado indireto de uma multiplicidade de ações que acabam por impor uma série de limitações, pelo domínio da estrutura do campo por parte dos dominantes, aos dominados. Este poder, de impor os princípios que devem reger os interesses e

⁸ Aqui não considerada na sua forma mais direta e objetiva cujo extremo é a escravidão.

os objetivos em cada campo, é o que Bourdieu chamou de poder simbólico (1989), isto é, o poder de fazer crer e ver e/ou impor uma visão de mundo, bem como um modo da organização da vida em sociedade, aos dominados como legítima e, como tal, ignorada como arbitrária pelos mesmos. De sorte que Bourdieu (2000, p. 141) o descreve como

[...] un poder de hacer cosas con palabras. Sólo sí es verdadera, es decir adecuada a las cosas, la descripción hace las cosas. En este sentido, el poder simbólico es un poder de consagración o de revelación, un poder de consagrar o de revelar las cosas que ya existen. Es decir que no hace nada? En realidad, como una constelación que, según Nelson Goodman, comienza a existir solamente cuando es seleccionada y designada como tal, un grupo, clase, sexo (gender), región, no comienza a existir como tal, para aquellos que forman parte de él y para los otros, sino cuando distinguido, según un principio cualquiera, de los otros grupos, es decir a través del conocimiento y del reconocimiento.

O poder simbólico, em síntese, é a crença na legitimidade das palavras e de quem às pronuncia, isto é, de alguém que tem autoridade legítima para fazê-lo. Trata-se de um poder que transporta os antagonismos das relações sociais de produção para as relações de comunicação, processo no qual transformam-se as variações do capital em capital simbólico, produzindo o desconhecimento da violência objetiva das relações de força, ou ainda, o consentimento do dominado em aceitar sua condição (BOURDIEU, 1989).

Deste modo, a dominação simbólica é resultado de conflitos simbólicos cuja gênese deve ser buscada na existência de um poder simbólico. Este poder realiza-se pela capacidade de impor significações e as estabelecer como legítimas, dissimulando, deste modo, as relações de força. Assim, decorre que as relações sociais devem ser apreendidas como relações de concorrência, senão de disputa, entre arbítrios culturais. A imposição de uma certa cultura como legítima é produto, portanto, de uma violência simbólica. Como assinala o próprio Bourdieu (2000, p. 137-138):

Estas luchas simbólicas, tanto las luchas individuales de la existencia cotidiana como las luchas colectivas y organizadas de la vida política, tienen una lógica específica, que les confiere una autonomía real con relación a las estructuras en las

cuales se enraízan. Por el hecho de que el capital simbólico no es otra cosa que el capital económico o cultural cuando es conocido y reconocido, cuando es conocido según las categorías de percepción que impone, las relaciones de fuerza que constituyen la estructura del espacio social. Más concretamente, la legitimación del orden social no es el producto, como algunos creen, de una acción deliberadamente orientada de propaganda o de imposición simbólica; resulta del hecho de que los agentes aplican a las estructuras objetivas del mundo social estructuras de percepción y de apreciación que salem de esas estructuras objetivas y tienden por eso mismo a percibir el mundo como evidente.

Por congruência, a referida violência nada mais é do que o resultado da imposição e legitimação de sistemas simbólicos que demarcam a distinção e diferenciação entre os agentes – o sentido do tempo e do espaço; a religião; a língua; a arte etc – de uma classe sobre a outra que, ao não perceber seu caráter arbitrário, aceita o sentido homogêneo conferido ao mundo. Isto se dá, sobretudo, porque as categorias de percepção presentes no *habitus* dos agentes apresentam homologias com as estruturas estruturantes que definem o que é sinônimo de distinção e de poder em cada campo e/ou no espaço social. Em síntese, assevera Bourdieu (1989, p. 11):

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para a assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço de sua própria força às relações de força⁹ que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’.

Ou ainda, em outras palavras de Bourdieu (2002, p. 199-200):

O sistema de produção dos bens simbólicos ou o sistema de produção dos produtores¹⁰ desempenham, também – isto é, pela lógica mesma de seu funcionamento – funções ideológicas pelo fato de que se mantém escondidos os mecanismos pelos quais eles contribuem para a reprodução da ordem social e para a permanência das relações de dominação

⁹ As quais, em nossa opinião, devem variar no caso específico de cada agente de acordo com as inúmeras e distintas, quando não inesperadas, formas de reação ou inovação que cada indivíduo consegue contabilizar e mobilizar.

¹⁰ No qual devemos incluir, segundo Bourdieu (1989), além da família, da arte, do direito, da igreja, da língua, o sistema escolar.

Este sistema de produção de bens simbólicos tem nas instituições, e em especial no Estado, espaços privilegiados de produção e difusão de crenças e da dominação. São elas as responsáveis por produzir o capital simbólico, e portanto a legitimidade, que os *agentes autorizados* utilizam para impor sua autoridade, e por decorrência, sua legitimidade. Com efeito, a linguagem neutralizada¹¹ visa estabelecer o consenso entre os agentes de interesses diferentes. No caso do sistema escolar, este papel caberia aos professores, agentes autorizados por sua autoridade legitimada, isto é, por sua autoridade pedagógica, a impor, de forma legítima, certa cultura que, uma vez naturalizada por aquela autoridade, é a base para a imposição da violência simbólica, isto é, para a reprodução, no ambiente escolar, da hierarquia da estrutura de classes da sociedade (BOURDIEU, 1996, 1996a). A eficácia simbólica da linguagem política está na correspondência entre a estrutura do espaço social, no qual é produzido o capital simbólico, e na estrutura do campo das classes, no qual os receptores estão situados conferindo, por sua parte, reconhecimento à validade do discurso, dos signos e dos símbolos específicos deste capital.

As instituições teriam, portanto, a função de conferir valor, de estabelecer relevância a este ou aquele significado, em consagrar representação real ao que já é real. Esta consagração é realizada através dos ritos de instituição que, ao estabelecer o que é distinto e próprio desta ou daquela idade, deste ou daquele sexo, desta ou daquela classe social, transforma o que inicialmente é resultado de propriedades sociais em propriedades naturais contribuindo, inclusive, para a constituição do *habitus*. O diploma, quanto ao sistema escolar, por exemplo, é um rito de instituição que, ao mesmo tempo em que confere distinção e reconhecimento a quem é conferido, concorre para que aquele que lhe é negado assuma uma postura de conformidade para com sua situação que, quando não, invariavelmente, tem um capital cultural em sinonímia com sua posição social. Esta compreensão é tributária do entendimento de que, sugere Bourdieu (1996a, p. 103):

O trabalho de inculcação através do qual se realiza a imposição duradoura do limite arbitrário visa naturalizar as rupturas decisórias constitutivas de um arbitrário cultural –

¹¹ O que para alguns em certo momento atenderia tão somente às funções de comunicação e transmissão do pensamento e, por conseqüência, instrumento por excelência do ensino (CUVILLIER, 1975)

expressas por pares de oposições fundamentais, masculino/feminino etc. -, sob a forma do sentido dos limites, fazendo com que alguns mantenham sua posição¹² ou conservem à distância enquanto outros se mantêm em seu lugar e se contentam com o que são, a serem o que têm de ser, privando-os assim da própria privação. Este mesmo trabalho também tende a inculcar disposições duradouras como os gostos de classes, os quais, ao determinarem a ‘escolha’ dos signos exteriores com que se exprime a posição social, como as roupas, estendendo-se à *hexis* corporal ou à linguagem, fazem com que todos os agentes sociais sejam portadores de signos distintivos (dentre os quais os signos de distinção constituem apenas uma subclasse) em condições tanto de reunir como de separar inequivocamente através de barreiras e proibições explícitas (refiro-me à homogamia de classe). De maneira muito mais conseqüente do que os signos exteriores ao corpo (medalhas, uniformes, galões, insígnias etc.), os signos incorporados, ou seja, tudo aquilo englobado na rubrica das maneiras (maneiras de falar, os sotaques ou as pronúncias, maneiras de andar ou de se comportar, o andar, a pose, a postura, maneiras de comer etc.), e o gosto enquanto princípio de produção de todas as práticas destinadas, intencionalmente ou não, a significar e também a significar a posição social através do jogo das diferenças distintivas, estão fadados a funcionar como apelos mediante os quais se pode lembrar àqueles que poderiam esquecer (ou que preferissem se esquecer) o lugar que lhes confere a instituição.

Esta demorada incursão sobre o que Bourdieu nos coloca sobre esta questão serve, em nossa perspectiva, para delinear, como diria o próprio autor, a “[...] força do juízo categórico de atribuição realizado pela instituição[...]” (BOURDIEU, loc. cit.). De outra parte, a autoridade da instituição está fundada nos atos de instituição que, por sua vez, confere a determinados agentes, autoridade, reconhecida pelo grupo social, para assumirem o papel de ser seu porta-voz. Desta forma, assim podemos nos referir ao papa ou o cardeal em relação à religião católica, o estilista em relação à moda, o *marchand* em relação à pintura, o editor e crítico literário em relação à literatura, etc (BOURDIEU, 1996a, 2002).

Outrossim, os intelectuais – escritores, gramáticos, pedagogos – são importantes para a manutenção da hegemonia da língua legítima. Quanto ao sistema de ensino, esta posição é assumida pelos professores que, segundo Bourdieu & Passeron (1992) e reiterada pelo primeiro (1996a), ao atuarem como intelectuais orgânicos inconscientes, determinam o valor daquilo de que se fala e de como se fala.

Por seu turno, o Estado é que cria as condições para a unificação do mercado lingüístico – mas não restrito a este campo – onde o maior ou menor domínio do mesmo, define o grau de

¹² Ainda que para a classe dos dominados se verifiquem transgressões quanto a estes limites.

poder. De certa forma, poder-se-ia afirmar que o Estado, ao definir certo padrão de linguagem como aquele que deve ser objeto de aquisição, está, em realidade, conferindo reconhecimento e legitimidade ao mesmo. Isto é, a imposição e unificação em torno de um padrão de língua são condições para a dominação política (BOURDIEU, 1996). Bourdieu (1996, p. 134) sustenta que

[...] o principal responsável pela construção de categoriais oficiais, [...], é o Estado, através de todo um trabalho de codificação que combina efeitos econômicos e sociais bem concretos (como as alocações familiares), visando privilegiar uma certa forma de organização familiar, reforçar aqueles que podem se conformar a essa forma de organização e encorajar, por todos os meios, materiais e simbólicos, o ‘conformismo lógico’ e o ‘conformismo moral’, como adesão a um sistema de formas de apreensão e de construção do mundo, do qual essa forma de organização, essa categoria, é sem dúvida o ponto central.

A sociologia da cultura de Bourdieu inscreve-se, deste modo, como análise das lutas simbólicas dos grupos e suas posições diante da lógica da violência e dominação simbólica. Em função desta dominação define-se, a partir da posição dos agentes no campo cultural, a hierarquia social decorrente da relação de sua cultura específica - de distinção, de pretensão ou de privação – com a cultura dominante e legítima. Por outras palavras, é possível postular que sua tese central é que os indivíduos não percebem que os elementos que caracterizam sua relação com a cultura dominante são produzidos no seio da classe dominante e que é este desconhecimento que garante a legitimidade das disposições sociais, tal como estão dispostas e hierarquizadas. Neste sentido, a função da violência simbólica é acrescentar significações às relações de força, de tal sorte que dissimulem estas relações de força garantindo, mormente, sua legitimação (BOURDIEU & PASSERON, 1992).

Em seu quadro expositivo, o consumo cultural é variável, de acordo com a posição das classes sociais no espaço social, isto é, do volume e da estrutura do capital possuído por cada uma. Assim, observa-se uma homologia entre a estrutura de classes e estrutura dos gestos e das práticas. Quando uma destas práticas e/ou capitais se generalizam, perde seu valor de distinção devendo ser, peremptoriamente, a bem da hierarquia e da lógica da ordem vigente, substituída por outra, reservada, não raramente, aos membros das classes dominantes. Isto se dá na medida

mesmo em que o lucro da distinção é parcela acima do nível médio de qualificação e exprime oportunidades diferenciadas de acesso, decorrente da posição, de cada um, na estrutura social.

4.1.1.3. Escola e reprodução.

A perspectiva, assumida pela escola, de articulação, senão manutenção, da ordem estabelecida, ganhou relevância a partir das análises de Pierre Bourdieu. Foi ele que desenvolveu a teoria da reprodução donde a educação/escola é ingrediente fundamental nos mecanismos cuja função atendia a expectativa de garantia da reprodução cultural, entendida esta como pressuposto da manutenção do padrão de reprodução social. Para Bourdieu, o sistema de ensino cumpre a dupla função, de inculcação e de reprodução, incluso num processo de arbitrário cultural.

A partir do que pensamos ser alguns apontamentos que procuram dar forma e léxico à teoria de Bourdieu, passamos, agora, a expor, mais demoradamente, a compreensão deste autor em relação ao papel do sistema de ensino, em especial da escola, em toda a dinâmica social. Neste sentido, a escola, na perspectiva Bourdiana, deve ser considerada como àquela instituição responsável por corrigir e reforçar formas e métodos de acesso ao mercado cultural. Na medida em que as modalidades de capital cultural são diferentes e pertinentes a *habitus* de classe particulares, a imposição naturalizada e legitimada – desconhecimento do arbitrário cultural - de certo *habitus* reforça a dominação e/ou reproduz, no caso do sistema de ensino, a estrutura desigual das relações de classe. Para Bourdieu & Passeron (1992, p. 25), as diferentes ações pedagógicas, em particular aquelas legitimadas e hierarquizadas pela instituição escolar,

[...] que se exercem numa formação social colaboram harmoniosamente para a reprodução de um capital cultural concebido como uma propriedade indivisa de toda a 'sociedade'. Na realidade, devido ao fato de que elas correspondam aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força, essas ações pedagógicas tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social.

Pierre Bourdieu desenvolveu a teoria da reprodução onde a educação, porquanto a escola, é ingrediente fundamental nos mecanismos de garantia da reprodução cultural, entendida esta como pressuposto da manutenção do padrão de reprodução social. Para Bourdieu, o sistema de ensino cumpre a dupla função, de inculcação e de reprodução, incluso num processo de arbitrário cultural. Inculcação no sentido que a função da educação/escola é “[...] convencer os deserdados de que eles devem o seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação da posse” (BOURDIEU & PASSERON, 1992, p. 218). Para Bourdieu, conforme Haech (1992, p. 29), a reprodução se dá na medida que a disposição dos indivíduos nos espaços e tempos escolares, a partir de critérios determinantes e dominantes,

[...] contribui a reproduzir e a legitimar o conjunto das diferenças que constituem, em cada momento, a estrutura social, opondo à entropia niveladora que implicaria uma real independência estatística das posições no espaço escolar em relação às posições no espaço social.

Dito de outro modo, o sistema escolar, para Bourdieu (1996), é responsável por definir o tempo e a intensidade do capital cultural a ser herdado. Sua tendência é garantir a defasagem, ainda que isto não possa ser considerado como o resultado de uma conduta racionalmente e intencionalmente aplicada, entre a distribuição do conhecimento da língua (desigual) e o reconhecimento desta (uniforme). Ou, melhor dizendo, é responsável por transformar determinadas formas de acesso aos bens culturais, produzidas parcialmente e socialmente, em formas naturais e legítimas. Para atender aos seus objetivos a escola desenvolve, através dos ritos de instituição e de investidura, uma ação pedagógica caracterizada pela imposição de um arbitrário cultural – violência simbólica – reproduzindo e legitimando a cultura dominante, sendo que esta nada mais é, segundo ele, a expressão da cultura da classe dominante (BOURDIEU & PASSERON, 1992).

Destarte, os ritos de instituição, consoante à idéia de ritos de consagração, são responsáveis por conferir significação social e classificar os que já passaram com sucesso ou

não, pelas diferentes etapas do ritual do processo de ensino. Na expressão de Bourdieu (1996a, p. 98):

Falar em rito de instituição é indicar que qualquer rito tende a consagrar ou a legitimar, isto é, a fazer desconhecer como arbitrário e a fazer reconhecer como legítimo e natural um limite arbitrário, ou melhor, a operar solenemente, de maneira lícita e extraordinária, uma transgressão dos limites constitutivos da ordem social e da ordem mental a serem salvaguardadas a qualquer preço, como no caso da divisão entre os sexos por ocasião dos rituais de casamento.

Neste sentido, instituir significa conferir, no caso do sistema de ensino, através de uma autoridade singular, porquanto pedagógica, àqueles e àquelas que vão sancionar uma diferença, através de uma investidura, no caso o diploma escolar, tornando-a conhecida e reconhecida pelos investidos e pelo conjunto da sociedade.

A imposição da violência simbólica por parte do sistema de ensino, ocorreria então por meio da ação pedagógica que, via imposição e inculcação legítima, porque irreconhecida por seus elementos particulares, de um arbitrário cultural, reproduz as relações de força – *reprodução social* – e o sistema dos arbitrários culturais que mantém as relações de força dominante – *reprodução cultural* (BOURDIEU & PASSERON, 1992). Qual seja, a ação pedagógica, enquanto inculcação de um arbitrário cultural, realiza-se numa relação pedagógica comunicativa, cuja verdade inteira não aparece e cujo exercício demanda uma autoridade pedagógica capaz de exercer o poder de violência simbólica e de imposição legítima que reforçam, amiúde, o poder arbitrário de imposição e que ela dissimula. Deste modo, a disputa pela hegemonia no campo escolar está presa, segundo Bourdieu e Passeron, à disputa do campo social. Para eles (1992, p. 32):

Numa formação social determinada, as instâncias que pretendem objetivamente o exercício legítimo de um poder de imposição simbólico, e que tendem assim a reivindicar o monopólio da legitimidade, entram necessariamente em relações de concorrência. Isto é, em relações de força e relações simbólicas cuja estrutura exprime segundo sua lógica o estado da relação de força entre grupos ou as classes.

Nesta perspectiva, muito dos conflitos no meio escolar são referentes a este processo de construção do *habitus* dominante no campo escolar, na medida mesmo que reedita e reforça as estruturas de dominação por meio do trabalho pedagógico. Este, resultado da combinação entre autoridade pedagógica e ação pedagógica, configura-se, conforme Bourdieu e Passeron (1992, p. 50-51), no trabalho que “[...] tende a dissimular tanto mais completamente quanto é realizado a verdade objetiva do *habitus* como interiorização dos princípios de um arbitrário cultural que está tanto mais realizado quanto o trabalho de inculcação está mais realizado”.

Pois que:

Numa formação social determinada, o trabalho pedagógico pelo qual se realiza a ação pedagógica dominante tem sempre uma função de manter a ordem, isto é, de reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos e as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, e a lhes fazer interiorizar, numa medida variável, disciplinas e censuras que servem tanto melhor aos interesses, materiais ou simbólicos, dos grupos ou classes dominantes, quanto mais tomam a forma da autodisciplina e da autocensura (IBIDEM, p.52).

Isto possibilita considerar, segundo Bourdieu, que o êxito da ação pedagógica é tributário de seu grau de correspondência com o *habitus* dominante imposto pelo arbitrário cultural dominante. Assim, a autoridade pedagógica, porque instituída de autoridade¹³, tende a reproduzir, aos que a ela se submetem, um desconhecimento da origem objetiva da cultura que reproduz como sendo a imposição de um arbitrário cultural, mesmo que ressignificado pela lógica interna do sistema escolar. Esta reprodução no ambiente escolar da cultura dominante reforça a reprodução das relações de força socialmente estabelecidas em determinada formação social (BOURDIEU & PASSERON, 1992).

¹³ A autoridade do instituído a exercer a autoridade pedagógica – no caso o professor – decorre de sua relação com a instituição que o institui. Ele é o porta-voz autorizado, porque garantido e reconhecido pela instituição, seus títulos e símbolos, a proceder com os ritos de instituição pois que possui a crença e consenso de todos quanto a sua autoridade (BOURDIEU, 1996a).

Por isto que, para ele, o sistema de ensino cumpre uma função de reprodução social e de dominação de classe. O trabalho pedagógico e a ação pedagógica escolar, ao reforçar e valorizar construções culturais, cujas aprendizagens cotidianas privilegiam o *habitus* familiar e a origem social dos grupos e classes dominantes, condicionam e conferem expectativas diferenciadas de êxito escolar àqueles que apresentam, maior ou menor grau de correspondência em relação àquele *habitus* no espaço escolar. Como os códigos sociais de comunicação valorizados, senão canonizados, pela escola apresentam uma homologia com o *habitus* de classe da classe dominante instala-se, previamente e de forma irreconhecível, um processo de classificação e seleção prévias em relação ao sucesso escolar e, por decorrência, de perspectivas, maiores ou menores, de mobilidade social. Com efeito, quanto mais homólogo o *habitus* do professor com o do aluno, maiores chances de êxito terá este último. Inversamente, quanto mais distante estiver o sujeito do conjunto das condições que definem o *habitus* hegemônico no campo escolar, mais dificuldade ele encontrará em acumular capital simbólico necessário às lutas sociais, neste e noutros campos, contribuindo, assim, para a reedição de sua posição social. De acordo com Bourdieu e Passeron (1992, p. 57-58)

[...] a pedagogia implícita é sem dúvida mais eficaz quando se trata de transmitir conhecimentos tradicionais, indiferenciados e totais (aprendizagem das maneiras ou das habilidades), na medida em que ela exige do discípulo ou do aprendiz a identificação à pessoa total do ‘mestre’ ou do ‘companheiro’ mais experimentado, ao preço de uma verdadeira entrega de si excluindo a análise dos princípios da conduta exemplar; por outro lado, uma pedagogia implícita que, supondo um conhecimento prévio, seja por si pouco eficaz quando se aplica a agentes desprovidos desse conhecimento, pode ser muito ‘rentável’ para as classes dominantes quando a ação pedagógica correspondente se exerce num sistema das ações pedagógicas dominado pela ação pedagógica dominante, que contribui assim para a reprodução cultural e, portanto, para a reprodução social, assegurando aos detentores do conhecimento prévio o monopólio desse conhecimento.

Nesta perspectiva, o resultado da relação escola/sociedade é que a primeira, na medida em que monopoliza boa parte dos instrumentos – escrita, leituras e outras técnicas de codificação - de apropriação dos recursos e bens simbólicos em disputa no espaço social, reedita ou reproduz os efeitos da objetivação que fundamentam esta mesma sociedade. A escola reproduz as desigualdades sociais visto que o currículo escolar não é neutro, é uma imposição de classe não natural.

Além disso, os critérios de excelência utilizados pelos professores são critérios sociais legitimados pela classe dominante e de acordo com os interesses deste grupo. Esta legitimação é tributária, ainda que na maioria das vezes inconscientemente, da autoridade pedagógica conferida à comunicação pedagógica oferecida pelos professores aos alunos e às alunas. Por outras palavras, o sistema de ensino, ao institucionalizar a violência simbólica, impede aos professores de compreender e/ou perceber as condições sociais e institucionais que tornam possível sua autoridade pedagógica. A mesma, só se coloca como questão, no momento de crise da instituição.

Aliás, na atualidade, poder-se-ia afirmar que esta crise está instalada, a julgar pelas manifestações de incivilidade que se multiplicam nos ambiente escolares (LATERMAN, 2002). De outra parte, ainda que a violência escolar seja tão somente um dos fatores reveladores desta crise, podemos considerá-la grave, sobremaneira, pelas proporções que assumiu o mal-estar docente¹⁴ e seu impacto sobre a saúde dos professores (ESTEVE, 1995, 1999).

Porém, quando a escola está longe destes períodos de crise, confere legitimidade à autoridade pedagógica do professor. Conforme Bourdieu & Passeron (1992, p. 34-35):

Desde que toda ação pedagógica em exercício dispõe por definição de uma autoridade pedagógica, os emissores pedagógicos são logo de imediato designados como dignos de transmitir o que transmitem, e por conseguinte autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas e garantidas. [...] Na medida em que está investida de uma autoridade pedagógica, a ação pedagógica tende a produzir o desconhecimento da verdade objetiva do arbitrário cultural, pelo fato de que, reconhecida como instância legítima de imposição, ela tende a produzir o reconhecimento do arbitrário cultural que ela inculca como cultura legítima.

Neste contexto, os diplomas escolares constituem-se na expressão máxima das relações de poder, de dominação e de violência simbólica no campo escolar. Destarte, mesmo para aqueles que conseguem obtê-lo, ele acaba por não ter o mesmo valor para todos, pois que tem de ser

¹⁴ Por ocasião do capítulo 5 estaremos abordando o tema do ‘mal-estar docente’ como ele se manifesta nos professores das escolas estudadas.

percebido à luz da posição social de quem o possui, bem como do grau de reconhecimento social que o mesmo possui (BOURDIEU, 2002).

Apesar da democratização do acesso ao ensino ter ampliado o campo das oportunidades de modo geral, acabou por intensificar a concorrência e o aumento dos investimentos em educação na busca por distinção inibindo, desta forma, a mobilidade social. A desvalorização dos títulos impediu a mobilidade social, pois as classes vão se posicionar a partir da posse ou não de títulos raros. Isto pode ser atestado na busca das famílias populares em concentrar todos os seus recursos para garantir os estudos dos filhos (ACCARDO, 1997). De outra parte, isto também vale para os segmentos da classe dominante que, uma vez tendo uma situação confortável em relação ao capital econômico como também simbólico, busca através dos investimentos em capital cultural renovar e/ou reforçar as estruturas que lhe conferem distinção e, assim o fazendo, mantendo e reforçando sua posição privilegiada no espaço social.

Por decorrência, a democratização do ensino, que num primeiro momento poderia significar a possibilidade de ascensão social por parte dos mais despossuídos acaba por redundar em efeito zero, se considerarmos as estruturas e práticas alvo de interesse dos agentes e, portanto, almeçadas por serem conquistadas e/ou adquiridas. O que se verifica é que a carreira escolar, que chegou a ser fator de distinção, perde seu valor na medida que o acesso a mesma é ofertado para o conjunto da sociedade, ainda que com restrições e classificações. Neste cenário, a classe dominante procura, na conquista de níveis mais elevados de ensino, ou em cursos e áreas mais prestigiadas, os fatores de distinção e diferenciação. Em verdade, afirma Bourdieu, os excluídos são incluídos no sistema de ensino – restritos a diplomas desprestigiados no mercado educacional e profissional - para continuarem excluídos (BOURDIEU, 1998c).

Neste sentido, na medida em que o mercado escolar é dominado pelos produtos lingüísticos da classe dominante, os detentores de baixo capital escolar, com sua instabilidade, contraem para si a tendência de serem vítimas da exclusão, tanto na escola, quanto na sociedade. No uso da língua legítima, por parte da escola, ocorre, conforme Bourdieu, a imposição de um padrão lingüístico, o da classe dominante, e a rejeição de todas as outras línguas consideradas como indignas (BOURDIEU, 1996). Assim, as classes populares seriam submetidas a um

processo de seleção, maior e anterior, à sua entrada na escola. Sua origem social, matriz de seu *habitus* de classe, explica as variações e distanciamento lingüístico em relação à competência lingüística instituída pela escola. Ou seja, ela transforma a herança cultural em capital escolar (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004).

Em outras palavras, o capital lingüístico e a origem social definem o grau de seletividade e de sucesso escolar. Aquela parcela do dominados que alcançam sucesso e que permanecem no sistema vão, paulatinamente, incorporando o *habitus* dominante na escola e, ao fazê-lo, distanciam-se de sua classe de origem reforçando, assim, a *doxa* do campo escolar e a reprodução das estruturas de dominação (BOURDIEU & PASSERON, 1992). Isto pode ser percebido, mais claramente, nos termos de Bourdieu (1996a, p. 49).

Enquanto mercado lingüístico estritamente sujeito aos veredictos dos guardiões da cultura legítima, o mercado escolar encontra-se estritamente dominado pelos produtos lingüísticos da classe dominante e tende a sancionar as diferenças de capital preexistentes. O efeito acumulado de um fraco capital escolar e de uma fraca propensão a aumentá-lo através do investimento escolar que lhe é inerente condena as classes mais destituídas às sanções negativas do mercado escolar, ou seja, à eliminação ou à auto-eliminação precoce acarretada por um êxito apagado.

Entretanto, cumpre reconhecer que, segundo Bourdieu e Passeron (1992, p. 91)

[...] a origem social predetermina o destino escolar, isto é, tanto o encadeamento das escolhas sucessivas de carreira quanto as oportunidades diferenciais de êxito ou de eliminação que disso decorrem, segue-se primeiramente que a estrutura da população dos sobreviventes se modifica continuamente em razão do critério que comanda a eliminação; isto tem por efeito enfraquecer pouco a pouco a relação direta entre a origem social e a competência lingüística (ou qualquer outro índice de êxito escolar) e, em segundo lugar, que, em cada ponto da carreira, os indivíduos de uma mesma classe social que se mantêm no sistema apresentam tanto menos características de carreira que causaram a eliminação dos outros indivíduos da categoria quanto mais pertencem a uma classe submetida a uma eliminação mais severa e quando se efetua o corte sincrônico num nível mais avançado do curso.

A seleção escolar decorre, nesta lógica, da relação do *habitus* com o capital cultural e o *ethos* de classe. Aqui as determinações escolares, através da reprodução, provocam mudanças no

sistema de classe, que tende a se reproduzir, reproduzindo o *habitus* que as reproduzem. Neste contexto, a elevação da escolaridade aumenta a aptidão dos agentes em relação ao capital lingüístico, ainda que o sucesso escolar não garanta, por si só, mobilidade social. A expectativa de sucesso escolar é minimizada a partir das dificuldades escolares provenientes da distância e/ou inadequação, principalmente dos grupos populares, entre os níveis de emissão e recepção da mensagem, qual seja, da distância entre a cultura escolar e a cultura ou *habitus* de classe popular (BOURDIEU & PASSERON, 1992).

Ainda que a elevação da escolaridade concorra para o acúmulo de capital cultural a determinação da posição de classe depende do volume e da composição do capital acumulado pelo agente entre outros campos e que envolve a acumulação de outros capitais como, por exemplo, capital econômico e capital social. O próprio estudo sociológico da educação, na perspectiva de Bourdieu & Passeron (1992) deveria relacionar o comportamento dos atores com a estrutura das relações entre as classes sociais. Em síntese, estes capitais vão compor, a partir de um processo de luta pela imposição de um *habitus* hegemônico, o capital simbólico, responsável por estruturar a distribuição do capital no campo considerado. Neste processo, os agentes lançam mão de estratégias de conversão de capital de um campo para outro campo, objetivando uma melhor posição no campo de poder (BOURDIEU, 1996).

Isto remete ao cenário onde, quanto mais o ensino for tradicional e instrucional, tanto mais cumprirá a escola sua função de imposição ideológica. É ali, no universo escolar, que os professores analisam o que não se aprendeu, ao invés do que se aprendeu. Para ele, professor da pedagogia tradicional, o aluno é o responsável pela aprendizagem, pois que acredita que todos os fracassos da comunicação são resultado da incompreensão de um receptor inepto, diante de uma mensagem, adequadamente e de forma habilitada, comunicada (BOURDIEU & PASSERON, 1992).

Além disso, o sistema escolar é responsável pela promoção da ideologia do dom, onde a partir de procedimentos homogêneos temos aqueles que vêm suas práticas sociais e escolares legitimadas antepondo, peremptoriamente, ao senso comum a idéia de que todos podem ascender, na escola e na sociedade. O problema é que não se leva em conta as diferenças produzidas pelas

diferentes origens sociais dos agentes, provocando e reforçando a exclusão das classes dominadas e reforçando a legitimidade das classes dominantes. Por decorrência, o fracasso escolar reforça os costumes pedagógicos de busca de adaptações dos alunos e de proteção do professor e da escola, quanto ao insucesso daqueles. Na percepção de Bourdieu e Passeron (1992, p. 125):

Os estudantes são tanto menos levados a interromper o monopólio professoral quanto menos compreendam que a resignação estatutária à compreensão aproximativa é simultaneamente o produto e a condição de sua adaptação ao sistema escolar: já que se supõe que eles devem compreender, já que eles devem ter compreendido, não podem alcançar a idéia de que tem um direito de compreender, e devem por isso se contentar em rebaixar seu nível de exigências em matéria de compreensão. Como o padre que serve de fato a instituição quando, enquanto detentor do poder sobre os oráculos que lhe delega a instituição, consegue preservar a representação de sua infalibilidade fazendo recair sobre os fiéis o fracasso das práticas de salvação, assim o professor protege a instituição que o protege quando tende a se esquivar e a impedir a comprovação de um fracasso que, mais do que o seu, é o da instituição, e que ele não pode exorcizar, pela retórica estereotipada da censura coletiva, a não ser desenvolvendo a angústia da salvação.

Deste modo, o professor deixa de reconhecer que o aluno não aprendeu pois que isto representaria que ele não ensinou. O aluno, por sua vez, aprende que o sucesso escolar depende de sua capacidade de imitar o professor comprometendo, assim, as possibilidades de qualificar o processo pedagógico. Os professores, na perspectiva de Bourdieu & Passeron (1992), são os encarregados, ainda que inconscientemente, quando não iludidos pela idéia do trabalho independente, por instituir a violência simbólica. Eles não percebem as condições sociais e institucionais que tornam possível sua autoridade, nem o vínculo entre o valor que cada código social lingüístico deve a sua relação com o código lingüístico escolar, produto de uma dominação simbólica. Na medida em que as propriedades da língua burguesa e da língua popular, como de resto cada *ethos* de vida, são dadas socialmente, isto é, carregam consigo condições sociais de aquisição e utilização, a eleição de uma delas como oficial impõe desafios desiguais às classes em foco.

Em conseqüência, como a produtividade do trabalho pedagógico é dada pela maior ou menor aproximação com o código lingüístico¹⁵, entre a mensagem do emissor – o professor – e as condições de compreensão do receptor – o aluno –, o sistema privilegia, de forma irreconhecida, os modos de ser e proceder daqueles que apresentam em sua postura, homologia com a linguagem e cultura escolar. A instituição escolar e seus agentes, por seu turno, não reconhecem as condições sociais de produção e de reprodução da distância entre os códigos lingüísticos revelando, deste modo, que o sistema escolar reproduz a cultura que a classe dominante produz. Para Bourdieu, neste contexto, o maior ou menor desembaraço verbal ou postural é que vai condicionar a trajetória escolar, a relação com o professor e o próprio êxito dentro do sistema de ensino. Na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1992, p. 131-132):

Tudo opõe a experiência do universo escolar a que se destina uma infância passada no universo familiar em que as palavras definem a realidade das coisas à experiência da irrealidade proporcionada aos oriundos das classes populares pela aquisição escolar de uma linguagem própria para desrealizar tudo de que fala porque ela produz toda a sua realidade: a linguagem ‘maltratada’ e ‘correta’, isto é, ‘corrigida’, da sala de aula se opõe à linguagem que as anotações à margem designam como ‘familiar’ ou ‘vulgar’ e, mais ainda, à antilinguagem do internato onde as crianças originárias das regiões rurais¹⁶, ao defrontarem-se com a experiência simultânea da aculturação forçada e da contra-aculturação subterrânea só tem escolha entre ficarem divididas e se resignarem à exclusão.

Em realidade, a imposição do currículo escolar é a submissão das classes populares à violência simbólica. Ao negar e/ou não considerar a existência dos diferentes *habitus*, a escola torna-se uma instituição de controle, reprodução e dominação social. As classes populares são vítimas da violência simbólica escolar, pois que seu *habitus* não revela capital adequado ao

¹⁵ Este código lingüístico pode ser considerado como a matriz do que se compreende como *cânone literário*. Este seria produto do trabalho de intelectuais e instituições dominantes e hegemônicas que, por sua autoridade legitimada, impõem os mesmos como distintos dentro de uma dada cultura oficial. Em síntese, o cânone literário é a base para se definir que autor e que obra deve ser publicada e em que editora; quais os merecedores de críticas e em que revistas devem acolhê-las ou mesmo; que títulos, temas e autores devem ser privilegiados nos programas escolares de modo a conferir uma conotação a identidade nacional. Muito mais próximo de uma idéia de estabilidade do que de transgressão, o cânone literário insere-se na perspectiva do pensamento das raízes, qual seja, ancorado em tudo aquilo que é profundo, permanente, único, singular, consistente e seguro em oposição ao pensamento das opções, quer dizer, a forma de pensar referente ao que é variável, efêmero, substituível, possível e indeterminado (SANTOS, 2006).

¹⁶ Bourdieu refere-se aqui a realidade francesa. Todavia, o mesmo pode ser observado em outras regiões, sobremaneira no Brasil, tanto em relação às variações lingüísticas regionais quanto àquelas cuja distância com o código lingüístico da escola é dada pela origem social.

campo escolar provocando, segundo Bourdieu, uma visão de futuro pessimista. Assim, o sistema educativo é desigual e seletivo em termos quantitativos – as classes populares se desencantam e deixam mais cedo a escola – e qualitativos, pois que promove segregação interna a partir da imposição de um currículo específico e hegemônico a um público diferenciado em sua composição social.

Nesta atmosfera, um dos principais elementos de legitimação da violência simbólica, no meio escolar, é o exame. Sua função é sancionar a inculcação da cultura dominante, tanto quanto de orientar e modelar a ação pedagógica. De acordo com Bourdieu & Passeron (1992), os exames escolares reforçam a seleção social e a hierarquia escolar baseada num sistema de valores de uma classe, que é retraduzido e reproduzido na escola reforçando, assim, os princípios da hierarquia social. São eles que estabelecem o ritmo e a forma com que cada grupo social se relaciona com a cultura escolar que, para Bourdieu, nada mais é do que a expressão da cultura dominante. Ao serem oferecidos a todos, indistintamente, os exames escondem, sob o manto da ideologia da igualdade e do rendimento, a posição diferenciada e privilegiada que a classe dominante apresenta, pois que o valor conferido pela escola, ao objeto destas provas, está na base da cultura desta mesma classe. A ideologia do ‘dom’, do ‘virtuosismo’ e do ‘talento’ esconde a desigual distribuição do capital cultural entre as classes sociais. Esta ideologia possui variações segundo a posição dos agentes na estrutura do sistema escolar (BOURDIEU & PASSERON, 1992). Nas palavras de Bourdieu & Passeron (1992, p. 168-169):

Compreende-se que para desempenhar-se completamente dessa função de conservação social o sistema escolar deva apresentar a ‘hora da verdade’ do exame como sua verdade: a eliminação submissa apenas às normas da equidade escolar, portanto formalmente irrepreensível, que o exame opera e assume, dissimula a realização da função do sistema escolar, obnubilando pela oposição entre os aceitos e os recusados a relação entre os candidatos e todos os que o sistema exclui de fato do número de candidatos, e dissimulando assim os laços entre o sistema escolar e a estrutura das relações de classe.

Ou seja, através do exame, ainda que não só dele, a escola reproduz a desigualdade social em desigualdade escolar. Na esteira deste processo a expectativa que o mercado de trabalho lança sobre o trabalho da escola, serve para dissimular a legitimação das diferenças de classe. Ademais,

a função de legitimação da ordem social que a escola cumpre, estaria mais próxima de seu produto, indivíduos certificados, do que em seu processo, quer dizer, nos indivíduos qualificados. O valor do diploma é dado socialmente e não profissionalmente, visto que os sujeitos, mesmo os que não se diplomam, são vítimas de um processo de seleção e exclusão - função da ação pedagógica, do arbitrário cultural e dos exames.

No espaço social, o capital cultural é fundamental nas estratégias de conversão e utilização de outros capitais na busca da distinção, mobilidade e reconhecimento social. Deste modo, podemos perceber que as estratégias de investimento escolar afetam as estratégias de fecundidade e patrimônio. Exemplos desta situação devem ser buscados nos processos onde a família acumula condições objetivas, a partir de privações, de modo a garantir as melhores garantias escolares, a um ou mais de seus filhos, a fim de que a ascensão escolar seja responsável pela conversão de capital cultural em capital econômico e social (ACCARDO, 1997).

Bourdieu, em seus estudos sobre o sistema escolar, sustenta que há um certo determinismo de classe quanto ao sucesso escolar e social, visto que o mesmo estaria vinculado, objetivamente e subjetivamente, segundo ele, a determinado *ethos* de vida. Por decorrência, a realidade objetiva das classes populares interiorizar-se-ia em esperanças subjetivas que orientam condutas objetivas visando a realização de probabilidades objetivas, tendencialmente de caráter mais modesto se comparadas às perspectivas da classe dominante.

Em suma, a função reprodutora da escola, para Bourdieu, estaria assentada na relação da cultura escolar com a cultura das classes dominantes. Em sua lógica interna, aparentemente autônoma, e nela os professores, reinterpreta e retrata, senão resiste, às exigências externas invocando sua autoridade e sua autonomia, ainda que seus agentes tenham disposições submissas ao *habitus* hegemônico. Neste sentido, a estrutura e funcionamento da escola, e suas funções interna e externa, devem ser explicadas pelas disposições socialmente condicionadas dos agentes, em função de sua origem de classe e posição na instituição, ambas relacionadas à maior ou menor coincidência com o *habitus* hegemônico (BOURDIEU & PASSERON, 1992). Neste sentido a função ideológica da escola seria legitimar a exclusão das classes populares, na medida mesmo,

que contribui para a reprodução das relações de classe característica desta sociedade. Retomando Bourdieu & Passeron (1992, p. 218)

[...] numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociodicéia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse.

O que temos apresentado até aqui, quanto ao pensamento de Bourdieu, não deve sugerir, todavia, que ele não tenha indicado perspectivas e/ou defendido a instalação de processos que viessem a dar conta de resistência ou, até mesmo, de superação da lógica da reprodução e exclusão, presente no universo escolar. Podemos supor que, em consonância com as propriedades inovadoras e abertas do *habitus*, Bourdieu sugeriu, contra o caráter reprodutivo da escola, uma pedagogia diferente – realmente democrática – que pudesse remediar as desigualdades e neutralizar a ação dos privilégios culturais.

Com efeito, muitas propostas foram assumidas por ele, para atacar o fracasso escolar como, por exemplo: a instituição do colégio único para todos¹⁷; diversificação dos métodos de ensino que favoreçam a construção do saber na atividade do aluno; a criação de zonas de educação prioritárias (ZEP) para fornecer aos alunos dos bairros desfavorecidos melhores condições de ensino¹⁸. Por isto nos parece inescapável à tarefa de exposição de sua teoria sobre o sistema de ensino sublinhar, não somente a denúncia de seus vínculos com os mecanismos de reprodução da dominação social, como, sobretudo, o que ele nos oferece como perspectiva de anúncio¹⁹. Nada melhor, aliás, do que antecipar o potencial aberto e inovador da escola com

¹⁷ No sistema francês de educação existe uma bifurcação nos níveis mais elevados de ensino, cada qual enviam, através de mecanismos manifestos ou não, as crianças e adolescentes de acordo com a posição de sua classe social de origem.

¹⁸ Oportuno assinalar que também Dubet (2003), ao analisar o desafio do equacionamento da tensão que existe entre liberdade e igualdade na sociedade atual, propõe para que se possa garantir a igualdade no ambiente escolar que se tenha, em respeito à diversidade cultural dos alunos, tratamentos diferenciados para os mesmos.

¹⁹ Na perspectiva da teoria crítica, a superação da formação behaviorista do professor, de sua proletarização e de sua visão tecnocrática, instrumental e pragmática, que ele mesmo ajuda a reificar, seria tarefa de um trabalho crítico e

aquele que apontou seu caráter reprodutor. O que ele propõe remete-nos, em nosso juízo, às possibilidades emancipatórias da escola, razão pela qual no serviremos do que Bourdieu & Passeron apontam para o desafio de assinalá-las. No entendimento destes autores (1992, pp. 138-139)

[...] seria preciso criar-se uma ação pedagógica orientada para a inculcação de uma outra relação com a linguagem e com a cultura, isto é, subordinada aos interesses objetivos de um público diferente e dos docentes recrutados e formados para satisfazer às exigências de posto profissionais tecnicamente – e não apenas hierarquicamente – diferenciados, e por conseguinte, próprios para cercearem o jogo dos álibis circulares que permite a indiferenciação tradicional das tarefas de ensino, de pesquisa e mesmo de gestão. Em suma, só um sistema escolar que servisse um outro sistema de funções externas e, correlativamente, um outro estado de relação de força entre as classes, poderia tornar possível uma tal ação pedagógica.

Em síntese, o currículo da escola, em sua perspectiva tradicional e hegemônica, encerra uma perspectiva, por mais que os projetos de ensino insistam em contradizê-la, que visa criar um consenso moral. Esta busca está irmanada ao desafio de acesso individual a certos conhecimentos com base em princípios metodológicos caracteristicamente instrucionistas cujas metas não ultrapassam as fronteiras da razão instrumental (DEMO, 2004a; GIROUX, 1997; MC LAREN & FARAHMANDPUR, 2002). Todavia, mesmo que a escola reproduza e legitime relações de poder assimétricas, haja vista que a cultura escolar dissimula o privilégio conferido aos já privilegiados socialmente através da valorização despercebida de certo *habitus* de classe em detrimento dos demais, ela também é atravessada por um conjunto de manifestações culturais, senão de resistências e ressignificações, que distam do complexo diálogo entre cultura dominante e cultura subordinada.

Contrapondo Bourdieu, Boudon (apud HAECHT, 1992) afirma que as desigualdades sociais não redundam diretamente da posição privilegiada ou não do indivíduo na estrutura

reflexivo. Este trabalho seria levado a cabo pelo professores que, assumindo-se como intelectuais transformadores, seriam portadores de um desafio teórico-prático de questionamento do que ensinar, porque ensinar, para que ensinar e como ensinar, sem desvincular tais questões das metas e objetivos pelos quais imaginam que devam estar lutando. Para estes professores-intelectuais a abordagem da cultura escolar deveria ser considerada como parte de um contexto cultural mais amplo que, dependendo dos interesses e objetivos das populações que atende, incorporaria e se conectaria ou não, dinamicamente, a este ou àquele elemento da cultura mais ampla (GIROUX, 1997).

escolar visto que nas sociedades industriais a relação entre nível de instrução e mobilidade é fraca. Entretanto, no caso brasileiro, esta mobilidade assume, conforme estudos recentes, um contorno singular. A mobilidade intergeracional, no caso dos professores em relação a seus pais, apresenta um movimento ascendente em termos de escolaridade e status dos primeiros em relação aos segundos. Apesar da maior parte dos professores, 66,8%, se considerar pobre, os mesmos reconhecem que vivem em situação sócio-econômica e cultural melhor que a de seus pais. Acredita-se que a elevação no nível de escolaridade dos professores decorre, em parte, ao aumento das exigências para o preenchimento das ocupações. De outra parte, esta mobilidade concorre para que a maior parte dos professores considere a educação como um fator importante para a mobilidade (UNESCO, 2004).

De outra parte, não somente temos que considerar o sentido que cada aluno dá a sua experiência escolar ou ao seu capital cultural decorrente de sua socialização primária – capital cultural herdado -, como também temos que considerar o significado da escola e do sentido que os professores conferem ao seu trabalho diante das especificidades das famílias populares. Dependendo desta relação e dos diferentes saberes e das diferentes formas de acessá-lo, a escola pode, tanto servir a reprodução dos mecanismos de alienação, como estimular práticas sociais, econômica e politicamente, emancipatórias (CHARLOT, 2000) .

Neste sentido, uma alternativa a este *jogo dos álibis circulares* estaria em identificar que ações pedagógicas poderiam estar e/ou apresentar sintonia com os interesses do conjunto dos grupos que são atendidos no contexto escolar e que possam representar modos de ser, de estar, de pensar e de proceder, distantes das atuais formas de relação de poder entre os grupos sociais. Uma possibilidade colocada a este objetivo deve ser considerada a partir da análise da vida cotidiana. Mesmo que no cotidiano estejam presentes elementos relacionados à manutenção e reprodução de relações sociais desiguais, ele é palco de interações e relações singulares e contextuais que geram valores e saberes. Estes, por mais que sejam provisórios, espontâneos, dispersos ou intransferíveis, podem significar a gênese da construção de práticas sociais responsáveis por alterações significativas, ainda que em probabilidade, nas formas das ações e de construção de novas intersubjetividades.

4.2. O sujeito se faz no cotidiano ...

A vida cotidiana é aquele mundo onde os indivíduos constroem, a partir de uma consciência sempre intencional, suas subjetivações sobre a realidade. Estas construções dão forma ao senso comum, esta tendência comum da consciência coletiva, porquanto intencional. Em realidade, o senso comum é este arquipélago de referenciais e significados compartilhados em função da interação social. É a significação cujo conteúdo é presumido, minuciosamente e instantaneamente, quando não, reinterpretada e negociada para atender, o mais das vezes, necessidades interativas práticas. No senso comum, causa e intenção, idéia e movimento convivem sem problemas (BERGER & LUCKMANN, 1983; MARTINS, 2000; SANTOS, 2004a). Como a realidade é algo já dado, que nos antecede e que já foi nominado antes de nossa chegada, transitamos pela vida cotidiana interagindo a partir de diferentes graus de aproximação, seja com a realidade, seja com seus significados. A função da linguagem é, neste sentido, dar significado aos objetos e ao mundo.

Deste modo, vamos construindo e legitimando uma linguagem social comum que estaremos utilizando em diferentes campos de nossa interação social. Esta linguagem comum, predominante na vida cotidiana, é que vai nos fornecer, segundo Berger & Luckmann (1983), esquemas tipificadores que nos permitem estabelecer ferramentas e/ou saberes práticos que nos ajudam a lidar com os outros. Destarte, as tipificações da interação social tornam-se progressivamente anônimas à medida que se afastam das situações face a face. Por seu turno, é este anonimato que conforma a estrutura social, qual seja, conjunto de referenciais de conduta não construídos objetivamente pelo sujeito na relação face a face, portanto abstrações, mas que são recorrentes nas formas de interação social.

Este anonimato decorre, portanto, de um significado produzido e distanciado no tempo e no espaço. Tais significados configuram-se no que Giddens (1991) chamou de sistemas abstratos ou peritos, isto é, as relações sociais não têm suas estruturas apenas influenciadas ou moldadas pelo contexto local ou presente, estando sua relação com a realidade mediada por leituras de mundo que diferem das produzidas nas relações face a face. Segundo a Teoria da Estruturação,

elaborada por Giddens, ela, a ação, é orientada por regras e recursos disponíveis para práticas sociais que configuram as propriedades de sistemas institucionais. As regras e os recursos são modos virtuais de ordenamento das relações sociais que orientam os agentes cognoscitivos em suas condutas, mas não pré-determinam o curso destas condutas. Essas práticas sociais recorrentes expressam relações de poder e dominação. A ação orientada por significados subjetivos confronta-se com sancionamentos e/ou significados objetivos e subjetivos das ações dos outros.

Nestes termos, a estrutura, isto é, as instituições e as formas de interpretação da realidade, disponíveis ao alcance do agente, é tanto restritiva e facilitadora quanto está presente no indivíduo. Este, por sua vez, através de sua maior ou menor capacidade reflexiva de ação, isto é, de sua motivação, de seus desejos, de sua memória, de suas emoções, de sua capacidade de organizar seu discurso, pode aumentar ou diminuir sua possibilidade de mudar o rumo da ação (GIDDENS, 1989). Neste sentido, segundo a teoria da estruturação de Giddens (1996, p. 97): “As influências globalizadoras tendem a esvaziar os contextos locais de ação, que tem de ser reflexivamente reordenados por aqueles que foram afetados – embora esses reordenamentos, por sua vez, também afetem a globalização”.

Inobstante, nossas experiências mais substantivas e significativas, o sentido mais vivo da realidade, resultam destas relações face a face. Segundo Berger & Luckmann (1983, p. 47):

A mais importante experiência dos outros ocorre na situação de estar face à face com o outro, que é o caso prototípico da interação social. Todos os demais casos derivam deste. [...] ... na situação face à face a subjetividade do outro me é acessível mediante o máximo de sintomas. [...] Somente aqui a subjetividade do outro é expressamente ‘próxima’. Todas as outras formas de relacionamento com o outro são, em graus variáveis, ‘remotas’. Na situação face à face o outro é plenamente real. Esta realidade é parte da realidade global da vida cotidiana, e como tal maciça e irresistível. Sem dúvida, o outro pode ser real para mim sem que eu o tenha encontrado face à face, por exemplo de nome ou por me corresponder com ele. Entretanto, só se torna real para mim no pleno sentido da palavra quando o encontro pessoalmente. De fato, pode-se afirmar que o outro na situação face à face é mais real para mim que eu próprio.

Entrementes, alguns dos significados construídos a partir destas interações, conformam a idéia de senso comum justamente por seu aspecto mais evidente, isto é, por representar a compreensão comum e evidente que o indivíduo partilha com os outros intersubjetivamente. Em realidade, na medida em que a vida, ao produzir-se configura formas de exteriorização estáveis, concorre para tornar o conhecimento possível. Saberes, sentimentos, imposições da vontade tendem a conformar numa ‘aquisição estruturada’ a disposição para ser decifrada pelos sujeitos em interação (RICOEUR, 1977). Aqui reside, aliás, um dos componentes conservadores, quando não padronizadores, da vida cotidiana. Ela, por ser matriz de uma consciência que se revela a partir do aqui e do agora, impede a dúvida em relação à compreensão de sua realidade dificultando, assim, sua problematização²⁰. Em realidade, os esquemas tipificadores são recíprocos entre os atores que são, também, nos contextos de interação, tomados como tipos²¹. Neste sentido, a apreensão do outro face a face depende do grau de condicionamento que o anonimato das tipificações exercem sobre o indivíduo e no qual ele está inserido.

De outra parte, a temporalidade – contínua e finita - imposta pela vida cotidiana também impõe a cada um de nós a exigência de uma sincronia de nossas ações interferindo, inclusive, na maior ou menor possibilidade que temos de tornar real algo que antes só habitava o mundo do possível (BERGER & LUCKMANN, 1983). Esta possibilidade em fazer emergir o real do possível é que permite afirmar que, por maior que sejam as expectativas consensuadas de comportamento cotidiano, há uma margem por onde a interação dista do imitativo, do já prescrito no padrão das intersubjetividades. Ou seja, as relações face a face na vida cotidiana produzem tanto as condições que concorrem para um comportamento circular, rotineiro, quanto para, em dimensões temporais e espaciais singulares, gerar interações distintas, ou até mesmo, antagônicas às expectativas do senso comum. Berger & Luckmann (1983, p. 48), a este respeito, apontam que

²⁰ A problematização só se daria a partir da apreensão de um conhecimento novo, fundamento para o rompimento da continuidade da vida cotidiana (BERGER & LUCKMANN, 1983).

²¹ Esta formulação apresenta, em boa medida, certa congruência com a idéia de *principia média* cunhada por Mannheim. Estes seriam, para este autor, um conjunto de forças universais, presentes em determinado contexto social e histórico, que faria com que cada pessoa percebesse e intuísse o mundo social a partir de um horizonte comum de expectativas construídas na constância da experiência social. Nesta perspectiva, um conjunto de *principia média* articulados, em constância e hierarquia diversas, resultaria na estrutura. De outra parte, a alteração destes fatores gerais, que condicionam as expectativas, desembocaria em mudança estrutural (MANNHEIM, 1962, 1982).

[...] é relativamente difícil impor padrões rígidos à interação face a face. Sejam quais forem os padrões que se introduza terão de ser continuamente modificados devido ao intercâmbio extremamente variado e sutil de significados subjetivos que tem lugar. [...] ... o padrão não pode resistir à maciça demonstração de subjetividade alheia de que tomo conhecimento na situação face a face. Em contraposição, é muito mais fácil para mim ignorar essa demonstração desde que não encontre o outro face a face.

As interações e trajetórias, próprias à vida cotidiana, são produto da relação do indivíduo com o mundo objetivo. Entretanto, deste mundo também faz parte o que dele pensamos, isto é, como o significamos a partir de nossa subjetividade, de nossa capacidade de produzir sinais que possam elencar e distinguir as nossas objetivações. A melhor forma que encontramos para nominar a realidade e potencializar nossas interações é, como vimos, através da linguagem. Conforme Berger & Luckmann (1983), a realidade da vida cotidiana só é possível por causa das objetivações cujos sinais, quando não significados, são compartilhados e consensuados. Nesta perspectiva, a linguagem, como sistema de sinais vogais, é o sistema que permite a compreensão da vida cotidiana.

Este sistema, apesar de estar conectado desde tempos imemoriais à dinâmica da vida cotidiana, não tem seus significados presos ao tempo e ao espaço. Seu repertório de significados é tão amplo e complexo que oferece aos indivíduos uma combinação de significados e signos cujo volume é incomensurável transcendendo, assim, a própria realidade. É a linguagem que garante a interação recíproca entre os indivíduos nas relações face a face. Por outro lado, esta matriz conceitual comum deve ser apreendida também a partir da coercitividade que impõem aos indivíduos. Ela força, *ipso facto*, o contato e a familiarização com seus padrões, ainda que possa desenvolvê-los. É através dela que apreendemos os símbolos que nos ajudam a dar sentido e significado à vida cotidiana. Da mesma forma permite, correlatamente, a transitividade do senso comum como expressão das tipificações das interações regulares e/ou rotineiras. Na constituição deste senso comum, a linguagem deixa ao alcance da consciência o conhecimento de objetos que estão ausentes no *aquí e agora*. Em relação a isto, Berger & Luckmann (1983, p. 60) sustentam que “[...] a linguagem é capaz de transcender completamente a realidade da vida cotidiana. Pode referir-se a experiências pertencentes a áreas limitadas de significação e abarcar esferas da realidade separadas”.

A transição de uma esfera da realidade à outra dá-se por meio da linguagem simbólica²². A linguagem simbólica é o grau máximo de desprendimento da experiência da vida cotidiana, mesmo que a ela retorne e interfira nos processos de objetivação do mundo por parte do senso comum. A linguagem é capaz não somente de construir símbolos altamente abstraídos da experiência diária, mas também de fazer retornar esses símbolos, apresentando-os como elementos objetivamente reais na vida cotidiana²³. Como elemento inconfundível de sua essência, seu simbolismo permite que a linguagem construa zonas de significação ou campos semânticos que possibilitam classificar os objetos. Quanto mais estes campos semânticos são acumulados e compartilhados por nós, ainda que não naturalmente já que cada campo não se deixa apreender espontaneamente, tanto mais são utilizados na vida cotidiana e entre as gerações²⁴.

Assim, asseveram Berger & Luckmann (1983), nossas interações são tanto mais influenciadas pela vida cotidiana quanto mais compartilhamos este acervo social de conhecimento. Ademais, nossa posição e relação com a vida cotidiana são definidas por conhecimentos referidos à “... competência pragmática em desempenhos de rotina” (1983, p. 63). Em conseqüência, o capital social do conhecimento é a representação integrada, principalmente

²² Definida por Berger & Luckmann (1983) como a capacidade da linguagem de, através dos símbolos e significados que apresenta, transcender a realidade mais localizada e imanente.

²³ Esta perspectiva foi revisitada por Santos (2004) que assevera que o pragmatismo do senso comum, no diálogo deste com o pensamento científico, exige que a ciência tenha repercussões por sobre a vida cotidiana. Segundo este autor (2004^a, p. 91): “A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em auto-conhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida”

²⁴ Não devemos supor, todavia, que estes campos podem estabelecer zonas contíguas indefinidamente. Vem-nos à memória o diálogo de Heidegger (2003) com um japonês a cerca de determinado diálogo com um conde japonês de nome Kuki. Para Heidegger o diálogo entre os dois, ele e o senhor Kuki, não conseguiu apreender todas as substâncias sobre aquilo do qual conversavam devido ao fato de que tentavam dialogar em língua européia – possivelmente o alemão ou o inglês – o que, segundo o filósofo alemão, destruiu a possibilidade de se dizer o que se queria discutir. De outra parte, as análises de Bourdieu (1983a, 1989) sobre a função da linguagem no exercício da violência simbólica não nos deixam olvidar que, mais do que expressão de um significado construído contextualmente, a relação com linguagem engendra também relações de poder. A relação que cada indivíduo tem com a linguagem vai contribuir para a maior ou menor compreensão das realidades nas quais está envolvido. Neste sentido, no espaço escolar, a ausência de familiaridade de uma manifestação verbal em relação à sua linguagem hegemônica traz consigo obstáculos à liberdade, à autonomia e a sua emancipação em função de um duplo processo de exclusão. De um lado, porque não se reconhece como adequado os significados construídos contextualmente pelos sujeitos, mormente alunos e alunas, em seu cotidiano e, por outro; em função da distância de seu capital cultural, portanto de sua linguagem, ao padrão lingüístico valorizado e legitimado pela e na cultura escolar. Não obstante, ainda que a linguagem não esteja livre de relações de poder, devemos considerar que os alunos, ao protagonizarem o diálogo entre códigos semânticos distintos, eles podem construir novas categorias, novos significados que, além de ilustrarem relações sociais distintas, podem resultar em relações com a realidade distante das expectativas socialmente padronizadas (GIROUX, 1999).

dos esquemas tipificadores, do mundo cotidiano. Nestes esquemas estão, aliás, as limitações do senso comum. A certeza e validade que este confere ao *ethos* de vida presente na vida cotidiana só são desestabilizadas quando o senso comum não oferece os termos que garantem a familiaridade de nosso conhecimento com a realidade. Embora o estoque social do conhecimento represente o mundo cotidiano de maneira integrada deixa opaca a totalidade deste mundo. Quanto a isto, destacam Berger & Luckmann (1983, p. 66).

Meu conhecimento da vida cotidiana tem a qualidade de um instrumento que abre caminho através de uma floresta e enquanto faz isto projeta um estreito cone de luz sobre aquilo que está situado logo adiante e imediatamente ao redor, enquanto em todos os lados o caminho continua a haver escuridão. Esta imagem é ainda mais adequada, evidentemente, às múltiplas realidades nas quais a vida cotidiana é continuamente transcendida. Esta última afirmação pode ser parafraseada, do que a realidade da vida cotidiana é toldada pela penumbra de nossos sonhos.

Podemos inferir quando e como escolhemos. Tanto a experiência global quanto às decisões do dia a dia estão presas à dinâmica da vida cotidiana (GIDDENS, 1997). Se os esquemas tipificadores servem para que possamos apreender a lógica que orienta o transitar pela vida cotidiana, eles não explicam, entretanto, os elementos que, presentes em sua estrutura, condicionam as opções e reações humanas. O mundo da vida cotidiana é, em grande medida, o mundo das escolhas humanas. É neste cotidiano que vivenciamos a ausência de liberdade quanto à possibilidade de ter que agir. Esta possibilidade de agir, que também é uma forma de escolher, ora mais próximo das expectativas sociais, ora mais preso à vontade e desejos pessoais, é que faz do cenário da vida cotidiana a esfera efetiva da existência humana, por onde construímos a tensão dialética entre indivíduo e sociedade.

Em realidade, nossas escolhas incidem, sobretudo, sobre a dialética entre o mundo da realidade e o mundo das possibilidades, ou seja, sobre o que elegemos junto ao segundo para ter o direito de se manifestar no primeiro (SAVATER, 2004). A substantividade das escolhas estaria, segundo Heller (1992), nos valores que permitem realizar e na maior diversidade e intensidade de sua relação com a esfera da possibilidade. Neste sentido, as condições que interferem nas nossas

escolhas congregam o valor de apreendermos as propriedades da vida cotidiana. Este é um saber que é, em nosso juízo, relevante, sobretudo para refletirmos sobre nossas escolhas.

A vida cotidiana é esta atmosfera por onde transitamos e somos feitos e refeitos. Ali, mesmo que não de forma absoluta, é que estamos submersos e envolvidos com nossos sentidos, nossa personalidade, nossa subjetividade e individualidade. Esta existência tem na vida cotidiana um conjunto de condicionamentos objetivos, afetivos, psicológicos, intelectuais, ideológicos, metafísicos ou simbólicos que incidem, em maior ou menor grau, sobre a nossa forma de ser, pensar, estar e proceder. Devido a sua fluidez e instantaneidade, a vida cotidiana não permite que possamos identificar estes condicionamentos em toda a sua densidade. Isto é, na vida cotidiana não vivemos com toda a intensidade possível. Neste sentido, ela está mais para a espontaneidade do que para a intelectualidade (HELLER, 1982, 1992), ou ainda, mais para a curiosidade ingênua do que para a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1970, 1980, 1995, 1996, FREIRE & FAUNDEZ, 1985²⁵), mais para as pré-noções do que para o conhecimento científico (BOURDIEU, CHAMBOREDON & PASSERON, 1987).

As circunstâncias que envolvem as conotações próprias à vida cotidiana remetem-nos a formas de pensamento e/ou expectativas de comportamento, portanto de um ‘dever ser’, que pagam tributo a um complexo de relações e situações sócio-humanas historicamente situadas. De acordo com Heller (1992), nosso transitar pelo cotidiano não é feito senão a partir de um entrelaçamento entre as esferas heterogêneas – a moral, a ciência, a filosofia, a arte, a produção, a propriedade, o direito, a política ou mesmo a vida cotidiana - que conformam a sociedade. Desta forma, a relação entre experiência e expectativa está condicionada pela maior ou menor essencialidade de cada uma destas esferas na constituição e funcionamento da estrutura social ao longo do tempo. Tal dinâmica é sustentada por um movimento em direção à constituição do *gênero humano* (HELLER, 1992). Tal idéia constituiria a própria essência humana que não

²⁵ O tema da curiosidade, ainda que não explicitamente, atravessa o conjunto da obra de Paulo Freire. Para ele, a superação da condição de oprimido demanda a supressão das condições que inibem a sua curiosidade, isto é, que impedem que o mesmo possa lançar outras perguntas a realidade para que num processo espiral consiga enriquecer sua percepção e/ou concepção da realidade. Todavia, não se deve supor que ele conferisse alguma hierarquia às curiosidades. O respeito à curiosidade espontânea como ponto de partida para um processo de reflexão crítica, se constitui numa premissa para uma valorização geral da comunidade. Ambas são, no pensamento de Paulo Freire, interligadas no interior de um processo de amadurecimento. A forma e a atenção como o educador vai reconhecer ou não tais curiosidades e sua relação com o conhecimento é que vai conferir conotações específicas aos conceitos de educação bancária e educação libertadora na obra de Paulo Freire (ASSMANN, 2004).

poderia ser pensada, segundo Marx e conforme esta autora, sem considerar componentes essenciais como o trabalho, a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade.

Estes conceitos estão na base da idéia de homem não alienado ou, inversamente, de homem emancipado. A essência humana deve ser apreendida na coincidência entre a liberdade humana e a natureza humana. Como o homem só pode ser livre estando livre do mundo das necessidades, a privação ou impedimento da satisfação daquelas, afasta-o de seu potencial emancipador. Com efeito, a natureza humana é a atividade humana direcionada para satisfazer, num quadro social, os apetites humanos. Portanto, a realização da essência humana está vinculada, na teoria marxista, a uma relação não alienada entre o individual e o social, entre o natural e o autoconsciente, entre socialidade e sociedade donde o sujeito emancipado é revelado pela relação direta, não mediada, entre ambos. Nesta equação ele estaria em harmonia com suas reais necessidades e com seu enriquecimento como ser humano.

Desta forma, a emancipação deve ser apreendida e perseguida pela satisfação das reais necessidades humanas, que não são dadas tão somente pelas necessidades materiais, mas de suas necessidades interiores, onde o mundo das necessidades humanas coexiste de forma contígua com o reino da liberdade. Em síntese, de acordo com Mészáros (2006, p. 170)

[...] os meios (trabalho) e fins (necessidade) nesse processo de humanização transformam-se mutuamente em atividade verdadeiramente humana, feita de gozo e auto-realização, por intermédio da qual poder e finalidade, meios e fins, surgem numa unidade natural (humana).

Trata-se, em realidade, da unidade entre querer e dever, entre vontade e consciência, entre pensamento e ação, entre vida privada e vida pública, entre o pensar e o fazer, entre o ter e o ser. Destarte, a verdadeira meta é a essência interior que deve ser buscada na plenitude da atividade vital de cada um, desde o nível mais cotidiano até nos mais altos níveis de elaboração de políticas que tem desdobramentos sobre nossa vida (MÉSZÁROS, 2006).

Estes componentes essenciais vão conferir valor a tudo que potencializa o desenvolvimento da essência humana. Porém, como valor é expressão e efeito de relações e situações sociais, a consecução deste desenvolvimento está preso ao intervalo – histórico e social – que aproxima ou afasta a possibilidade da realidade. Por outro lado, não se deve supor que diante de um certo estágio alcançado por determinada esfera um ou outro valor deixe absolutamente de existir. Sua realização, afirma Heller, é no mundo real e sua ausência significa sua presença no mundo do possível podendo, por suposto, ser resgatado. Nas palavras de Heller (1992: p. 10):

Nem um só valor conquistado pela humanidade se perde de modo absoluto; tem havido, continua a haver e haverá sempre ressurreição. Chamaria a isso de invencibilidade da substância humana, a qual só pode sucumbir com a própria humanidade, com a história .

O que pretendemos assinalar até aqui é que realizamos nossas escolhas a partir de determinados valores que, em função de determinado contexto social e/ou sistema moral, pode orientar escolhas cujo resultado apresenta graus de incompatibilidade, senão de contradição, para com os fins desejados. No decurso da história, infinitos são os processos e fatores que fazem da realidade social um tecido manchado por um degradê de cores que revela, em forma e conteúdo, a relação indivíduo e sociedade. Esta heterogeneidade é que vai colocar inúmeros pontos de referência aos indivíduos que, por sua vez, farão escolhas a partir de valores, por mais valiosos que sejam ou por mais afastados que estejam do valor absoluto, a essência humana. Muitas das nossas necessidades interiores e imediatas conduzem, aliás, à eleição de valores – valentia, coragem ou até mesmo justiça e igualdade – que vão desaguar em egoísmo ou mesmo em indiferença em função de nossas aspirações sociais (HELLER, 1992).

Por conseguinte, apreender os fundamentos que orientam nossas escolhas pode nos ajudar a compreender as características específicas e pertinentes ao mundo da vida cotidiana. Ela é resultado, de uma trama social entretecida por um conjunto diverso de atividades, que correspondem a uma variedade ainda maior de significações e de dimensões de importância. A importância que conferimos às nossas atividades é que hierarquiza nosso cotidiano. Em certas

formações sociais o trabalho é a atividade que ocupa no lugar central na vida cotidiana. Em outras, mais remotas, podemos encontrar as atividades sociais, espirituais ou mesmo de lazer é que ocupavam o primeiro plano. Nesta perspectiva, sustenta Heller (1992), a heterogeneidade e a hierarquia são os elementos que, mais do que organizarem a vida cotidiana, conferem as explicações possíveis do porque de sua organização garantindo, assim, uma certa estabilidade em termos produtivos e reprodutivos. Sem embargo, sustenta Heller (1992, p. 14, grifos da autora):

As escolhas entre alternativas, juízos, atos, tem um conteúdo axiológico objetivo. **Mas os homens jamais escolhem valores**, assim como jamais escolhem o bem ou a felicidade. Escolhem sempre idéias **concretas**, finalidades **concretas**, alternativas **concretas**. Seus atos concretos de escolha estão naturalmente relacionados com sua atitude valorativa geral, assim como seus juízos estão ligados à sua imagem de mundo. E reciprocamente: sua atitude valorativa se fortalece no decorrer dos concretos atos de escolha.

Na medida em que não temos escolha quanto ao pertencer, pelo menos inicialmente, a certa cotidianidade, vamos dominando paulatinamente seus códigos de conduta e/ou formas de pensar, de ser e de estar que nos possibilite uma assimilação da realidade social, inclusive das relações sociais. Isto vai se dando de modo mais ou menos conseqüente, mesmo que a compreensão das leis da natureza pouco ultrapasse as raias do espontâneo. Conforme Heller (1992), o homem é considerado adulto na medida mesmo que assimila e manipula o mundo das coisas – aqui incluindo natureza e relações sociais.

Esta assimilação é feita, comumente, por e em grupos. Nossa maturidade é resultado de processos de socialização que vão nos iniciando, cada qual, no ambiente de costumes, normas e regras de convívio. Isto se dá no contexto da vida cotidiana, espaço por onde os valores vão sendo construídos para, numa relação com dimensões sociais mais amplas, adquirirem valor. A pertinência destes valores vai ser definida a partir do modo como o indivíduo está integrado e se move junto a estes espaços maiores. O caráter desta integração é que define os termos da relação dialética entre homem e natureza, entre indivíduo e comunidade, entre ser particular e ser genérico. Este conceito refere-se ao processo histórico de desenvolvimento dos poderes essenciais do homem – trabalho, reflexividade e socialidade – com o fito de constituir atividade

humana autoconsciente, isto é, que tem por finalidade superar as necessidades que o afastam da totalidade da manifestação humana de vida.

A socialidade aqui deve ser pensada como todas as formas de relação ou de interação que favoreçam a constituição do indivíduo social, isto é, do ser sujeito. Em essência, seriam aquelas trocas ou situações interpessoais e com o mundo, marcadas por uma profunda identidade entre a esfera privada e a esfera pública. A emergência deste sujeito sugere que reconheçamos nele a indiferenciação entre individualidade e socialidade, entre dever e querer, entre indivíduo e humanidade, entre homem e natureza, cuja autonomia de ser sujeito estaria condicionada pela consciência sensível da reciprocidade de sua intervenção na realidade, seja esta social ou natural. Esta autoconsciência seria responsável pelo cuidado simultâneo para com o *oikos* e com a *pólis*. A construção desta socialidade, ou emancipação do indivíduo, significa que o mesmo, para emergir, deve superar os obstáculos colocados pela sociedade capitalista, a sua automediação e autodeterminação com a realidade. Este objetivo exige que tarefas estratégicas e de longa duração capazes de desencadear mudanças múltiplas, complexas e processuais que venham a desembocar na intersecção entre interesses individuais e interesses coletivos (BRANDÃO, 2002; MESZÁROS, 2006; CASTEL, 1998; SANTOS, 2002; TOURAINE, 2006).²⁶ Esta manifestação não pode jamais ser expressão de um único indivíduo pois que ele só é em função de uma relação ontológico-social com a humanidade (HELLER, 1992; MÉSZÁROS, 2006). Neste sentido, Heller (1982, p. 44-151) pondera que:

Quem considera útil tão-somente o desenvolvimento de si mesmo não irá alcançar tal desenvolvimento, já que o homem só se conhece e se desenvolve em suas próprias ações. Decerto, isso não quer dizer que o homem, por vezes, não deva parar no curso de suas próprias ações e refletir sobre si mesmo e sobre os outros; mas, sem tomar parte ativa na formação e no desenvolvimento das relações sociais, não é possível nenhum tipo de autoconhecimento; termina-se simplesmente por criar um mito da própria personalidade e, em última instância, tudo isso leva à dissolução da personalidade, ao desespero. [...] É inútil lavar o teu rosto em ti mesmo, pois só poderá lavá-lo através dos outros.

²⁶ Este objetivo tem sido perseguido, ainda que por vezes imperceptível, em todas as formas de crítica e de resistência à instrumentalidade capitalista, quando não de natureza contra-hegemônica, cujo exemplo de tentativa de articulação e potencialização pode ser buscado no movimento do Fórum Social Mundial. Nesta perspectiva, a ampliação dos espaços públicos de poder surge como premissa estratégica na tentativa de reaproximar indivíduo e sociedade (SANTOS, 2002, 2005).

É evidente que, nascendo em circunstâncias sociais concretas, encontramos sistemas normativos através dos quais definimos – em esquemas conceituais já elaborados – as nossas escolhas. [...] A liberdade, decerto, jamais é absoluta. Autonomia significa que somos responsáveis por nossas ações, já que elas decorrem de nós mesmos; e devemos sempre supor que deveríamos ter agido de outro modo. Relativa significa que a situação social concreta e os diversos sistemas normativos definem os limites no interior dos quais podemos interpretar e realizar determinados valores.

Por decorrência, na vida cotidiana, reafirma esta autora (1992, p. 19-21).

O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade (por exemplo, que deve levantar e agir por sua conta; ou o modo de cumprimentar, ou ainda como comportar-se em determinadas situações, etc.); mas não ingressa nas fileiras dos adultos, nem as normas assimiladas ganham ‘valor’, a não ser quando essas comunicam realmente ao indivíduo os valores das integrações maiores, quando o indivíduo – saindo do grupo (por exemplo, da família) – é capaz de se manter autonomamente no mundo das integrações maiores, de orientar-se em situações que já não possuem a dimensão do grupo humano comunitário, de mover-se no ambiente da sociedade em geral e, além disso, de mover por sua vez esse mesmo ambiente. [...] Também enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como, freqüentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua ‘consciência de nós’.

No entanto, por mais que a genericidade faça parte da e na determinação de nossa individualidade, ela não obstaculiza nossa liberdade. Por outras palavras, os desenvolvimentos dos indivíduos dão-se a partir de sua maior ou menor possibilidade em construir as possibilidades de sua liberdade, inclusive a liberdade, na visão de Heller (1992), de alterar esta genericidade. Este movimento poderia desembocar numa outra comunidade, segundo ela, que se aproximasse o máximo possível da essência humana por meio da busca da identidade entre a particularidade e a genericidade, entre a vida privada e a vida pública (HELLER, 1982). A autora reconhece, no entanto, os obstáculos interpostos à emergência desta possibilidade à realidade. Este é um movimento onde, segundo ela, o indivíduo estaria assumindo determinadas escolhas a partir da

ética como motivação²⁷ – moral – ou mesmo, noutros termos, a partir de inibições dos egoísmos e generalização das aspirações individuais que dialogam com o desenvolvimento humano.

Hannah Arendt (1995), na década de 50 do século passado, assinalava que o *arete*, a virtude em si, própria do mundo grego e da esfera pública, havia, na modernidade, se deslocado para a esfera privada. Deste modo, segundo ela, o *ser político* perdeu consistência enquanto expressão de excelência e realização pública. Na modernidade de então, já teríamos perdido a capacidade de ação e de discurso, de persuasão e, por decorrência, afetado a qualidade da esfera pública enquanto espaço de contribuição para a formação humana.

Na cultura brasileira isto assume uma forma peculiar. Em meio a uma sociedade extremamente desigual e atravessada por um conjunto de privilégios dos ‘de cima’ em relação aos ‘de baixo’, são as relações de poder que demarcam a ocupação do espaço público. Aqui a cidadania é mais ou menos afirmada pelas relações sociais e não pela igualdade de direitos fundamentada na igualdade perante a lei. Aliás, são os códigos de conduta singulares que garantem as compensações sociais e não a idéia de que todos são cidadãos que demarcam o transitar pelo espaço público (MATTA,1997).

Mais recentemente, a realidade social, cada vez mais sulcada por medos, inseguranças e incertezas, ou ainda, pelo culto ao corpo, pelo ocaso da família ou pela crise de sentido, de identidade – volátil, inconstante, indiferente, infinita e insegura -, quando não do conteúdo da idéia de nação, revelou uma outra faceta.

Hoje, o que é de domínio público é a realidade da vida privada. Hoje, os temas de interesse público estão privatizados em pequenas esferas de poder. Poucos dominam e exploram muitos. O que temos presenciado é que a curiosidade em saber da vida privada redefiniu o significado do interesse público. Porém, isto não significa nossa presença ativa no espaço público. Pelo contrário, diante das manifestações da vida privada que ganham o espaço público a única manifestação que se aceita é elogiar ou condenar esta ou àquela conduta estando, a opinião pública, longe de qualquer responsabilidade pelas opções individuais. Num contexto

²⁷ Paulo Freire (1996) se refere a esta ética como o modo de ‘pensar certo’.

hegemonizado pela lógica do mercado, a sociedade reduz-se a um aglomerado de indivíduos onde os referenciais de aprendizagem passam a ser buscados nos exemplos de sucesso. Estamos solitários em meio á multidão. Os relacionamentos valem mais pela quantidade do que pela qualidade (BAUMAN, 2005a).

Em síntese, vivemos hoje o tempo do ‘sinóptico’, onde muitos vigiam poucos, onde o privado colonizou o público. Paralelamente, a separação da política do poder desaguou no cenário onde o mercado impõe as escolhas e as opções. Em consonância com esta lógica, os indivíduos, sozinhos, fazem suas escolhas em função de seus interesses imediatos, mormente, observando o potencial de lazer das mesmas, não manifestando qualquer preocupação ou aliança com o impacto sócio-ambiental de sua ação. Em outras palavras, perdemos, sem perceber, nossa liberdade de escolha e nossa autonomia para o consumismo de mercado. Nesta atmosfera, qualquer projeto emancipador não pode abdicar do conhecimento, da análise, da crítica, de reavaliação, da tomada de consciência autônoma, erguida sobre a idéia de que a organização social e as instituições, poderiam ser diferentes, porquanto sempre inacabadas e indefinidas *a priori*.

A reflexão crítica é a outra face da autenticidade política. Neste sentido o projeto de autonomia requer a ligação do domínio público com o privado, isto é, a comunicação entre ambas, num espaço sempre tenso de diálogo, de cooperação e de compromisso, capaz de relacionar as preocupações privadas com as questões unificadoras de interesse público. O desafio de construir este espaço de congruência entre o público e o privado é tarefa de um ‘ser sujeito’ livre o suficiente para influenciar as condições de sua própria existência, de conferir significado para a idéia de bem comum e trabalhar para que as instituições se transformem para concretizar tal idéia. Neste processo de tomada de consciência e de realização de escolhas, este ‘ser sujeito’ deve ser a expressão da inquietação crítica, que de tudo duvida e a tudo questiona, negociando sempre o conteúdo de tais escolhas. Com efeito, tanto o direito de ser livre deve adentrar a agenda da luta por direitos, quanto o conceito de ‘bem comum’ deve estar identificado com a possibilidade de só fazê-la a partir do impacto emancipatório que engendra (BAUMAN, 2000).

A este respeito à vida cotidiana coloca obstáculos na medida em que silencia o próprio diálogo entre particularidade e genericidade. Conforme Heller (1982), a cotidianidade dificulta o reconhecimento da necessidade de coerência entre as motivações particulares e as ações moralmente – socialmente – motivadas. Ela, vida cotidiana, coloca sempre em relevo a busca das satisfações individuais. A redução²⁸ desta motivação singular dar-se-ia num movimento de distanciamento dos elementos que prendem os indivíduos às estruturas da vida cotidiana. O problema é que a vida cotidiana é sulcada por uma heterogeneidade tal que impede a concentração de energias em uma única direção. Para Heller, a política, a arte e a ciência, mesmo que campos abertos à cotidianidade, seriam esferas capazes de construir a homogeneização em torno de uma causa comum e de impulsionar o interesse do indivíduo ao interesse da sociedade, do eu-particular em direção ao humano-genérico – expressão da unidade entre paixão e razão, entre querer e dever.

Aqui entraria, diga-se de passagem, a função da educação, qual seja, de elevar o homem para além das habilidades e conhecimentos imprescindíveis, quando não espontâneos, próprios à vida cotidiana. Este outro nível estaria caracterizado pela gradual unidade, não artificial, entre trabalho intelectual e trabalho físico. Esta educação estaria presa ao desafio de conferir segurança à relação entre a intenção e a consequência da ação, isto é, de se configurar nos processos e interações capazes de fornecer aos indivíduos orientação no sentido de que suas escolhas sejam, tendencialmente, mais elevadas e mais responsáveis (HELLER, 1982).

Em suma, Heller (1992) aponta para o fato de que a superação dos limites interpostos à emergência do humano-genérico²⁹ demanda discernir e estudar a estrutura da vida cotidiana. Para esta autora, a vida cotidiana apresenta um conjunto de características dentre as quais destacamos: espontaneidade, probabilidade, economicismo, imediatismo, fé e confiança, ultrageneralização, imitação, entonação e alienação. Passamos a seguir a sublinhar cada uma destas características com o fito de, não só de expor o que sustenta o cotidiano mas, sobremaneira, estabelecer a linha de partida para se pensar na superação daquilo que a vincula às estruturas da reprodução social.

²⁸ Ou seria melhor dizer ‘reeducação’?

²⁹ Isto é, do homem em sua inteireza, em sua essência, qual seja, de reconhecimento de que o seu desenvolvimento é inseparável do desenvolvimento do outro.

Para Heller (1992), a espontaneidade, como uma das características básicas da vida cotidiana, é aquela tendência que temos por agir de forma rotineira e regular. Apresenta como conteúdo básico a assumpção irrefletida de modismos e cumprimento em nosso comportamento das expectativas sociais. Por outro lado, na dinâmica da vida cotidiana apresentamos e somos arrastados por uma infinidade de interesses imediatos que acabam por, da mesma forma, constituir-se em matriz de nossa espontaneidade. De acordo com Heller (1992), trata-se de motivações efêmeras que não apresentam durabilidade suficiente para se transformarem em esquemas tipificadores.

Em nosso dia a dia atuamos, no mais das vezes, sempre com base em probabilidades. A maioria das nossas incursões sobre a realidade leva em conta o impacto das mesmas sobre a realidade³⁰. Em outras palavras, antecipamos os efeitos de nossa ação a partir da construção abstrata de avaliações probabilísticas suficientemente plausíveis que, mesmo que não garantam segurança absoluta, nos afastam dos riscos indesejados de nossa ação.

A probabilidade com que atuamos em nosso cotidiano já indica, segundo Heller (1992), o desejo de reeditar o cotidiano. Isto é, manifesta um economicismo presente na lógica de quem quer manter no devir a continuidade da vida cotidiana. Nesta continuidade, a instantaneidade com que temos que tomar nossas decisões, quando não implementar nossas ações, revela uma unidade entre pensamento e ação. Esta unidade torna indiferenciado e confuso, no mundo cotidiano, o que é correto com o que é verdadeiro. Isto revela seu caráter pragmático e não-problematizador da realidade. Todavia, esta identidade entre concepção e execução não pode ser confundida com *práxis*. Exemplo disto poderia estar no próprio pensamento e ação que comandam a escrita destas páginas. Nas palavras de Heller (1992, p. 32), “[...] a atividade individual não é mais do que uma parte da práxis, da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isto transformar em novo o já dado”.

³⁰ Quanto mais não seja, agimos sempre com uma mínima probabilidade - de sucesso ou de fracasso - construída por sobre uma avaliação prévia acerca das vantagens e das sanções inerentes a cada ação (ELSTER, 1989). Neste sentido, se tomarmos por exemplo o caso de obter motivação para os estudos somente pela imposição de sanções é distanciar o educando do que se quer que ele aprenda, isto é, ele até poderá estudar, porém sua motivação será evitar a sanção e não o aprender, um de seus benefícios. Aliás, uma das marcas da crise de sentido da educação escolar tem sido a dificuldade em motivar para o aprender a partir do valor do conhecimento para o desenvolvimento humano.

De outra parte, continuamos a pensar e a agir como pensamos e agimos porque acreditamos e confiamos que esta é a forma correta e adequada de viver e atender nossos interesses e expectativas. O cotidiano requer dos indivíduos fé e confiança em relação ao comportamento das outras pessoas e por sobre aquilo que é credível, imediato e atinente a esta ou aquela atividade. É uma idéia que se assimila sem se preocupar com sua veracidade e cuja refutação depende da apreensão, senão problematização, das contradições entre pensamento e realidade (HELLER, 1992). Testemunho desta fé é a correspondência que muitos fazem, para além dos apontamentos científicos, entre educação e acesso ao mercado de trabalho.

Esta confiança construída no cotidiano impele-nos a constituição de juízos provisórios que, conforme Heller (1992), caracterizam-se por sua ultrageneralização. São conceitos que na vida cotidiana utilizamos para nos orientar de modo que mesmo diante das situações mais particulares somos capazes de incorporá-las a esquemas com certa universalidade de modo a gerar encaminhamentos que cada situação requer. Estes encaminhamentos têm na memória das e nas situações vivenciadas, comumente coletivamente, um conjunto de referenciais que podem, por analogia, ser requeridos para nossas ações.

Em seqüência, estas ações podem, a luz de um aprofundamento mais detalhado da realidade, ser corrigidas e distanciadas de seu curso inicial. Até este momento nossa conduta estaria amparada nos juízos provisórios que, mesmo que confrontados com a realidade, não revelam contradição com a mesma. Estes juízos provisórios podem, então, vir a se transformar e se consolidar em preconceitos. Muitos de nossos juízos provisórios podem, conforme Heller (1992), ser edificados a partir do uso de precedentes. Saber como as pessoas reagiram face à determinada situação pode ajudar na orientação de nossa conduta.

Segundo Heller, o preconceito é resultado da consolidação de juízos provisórios da e na vida cotidiana onde pensamento se confunde com comportamento, o correto com o verdadeiro. Os preconceitos são construídos socialmente e apresentam uma consistência ancorada na fé e na confiança, bases – ou mesmo *doxa* - para a atender a nossas motivações e necessidades, sobretudo da necessidade de ter segurança na confirmação de nossas ações anteriores e de conferir estabilidade, não sem possíveis turbulências, a nossas interações. Os preconceitos são

então, estes juízos provisórios não abalados ou refutados pela ciência ou pela razão. Sua superação, no entendimento de Heller, passa por eliminar o afeto da fé que promove a cristalização dos falsos juízos em preconceitos. Esta seria uma tarefa à educação, qual seja, contribuir para a formação de um indivíduo autônomo a partir da ampliação do espectro da realidade, de modo a amplificar no mesmo a contradição entre conhecimento e experiência garantindo, por decorrência, o aumento de nossa liberdade de escolha (HELLER, 1992).

Em nosso transitar pela vida cotidiana recorreremos, amiúde, à imitação. Em termos mais amplos, o perfil inautêntico – cujo reino está na relação de qualquer indivíduo com qualquer outro possível (RICOEUR, 1977) - da modernidade brasileira, como reação ao que é real e que vem de forma fragmentada de fora, sem espaços para o reconhecimento de tensões sociais ou de um mundo muito mais marcado pela fé, pelas festas e pela consciência nacional do que pelas relações de trabalho, do direito ou pela consciência social, poderia ser explicado pelo ocultamento e pela imitação. De um lado, porque o diálogo do moderno com a cultura popular, cuja síntese demarca nosso singular hibridismo cultural, não dá-se sem uma inconsciência de nossa inautenticidade, ou mesmo, da forma irrefletida com que aproximamos e conciliamos o diverso e o antagônico sem perceber a marca do colonizador. Por outro, cabe assinalar, devido ao fato de que este ocultamento reforçou o desenvolvimento de uma cultura imitativa que condiciona as interações e a própria afirmação da identidade a partir da sensação de possuir o conteúdo do imitado (MARTINS, 2000).

De acordo com Heller, não são poucos os momentos em que praticamos a imitação. Usamos a mimese, ou mesmo os costumes, como recurso que contribui para estabelecer um mínimo de consenso em torno das expectativas de comportamento. Esta imitação é tanto menor quanto mais o indivíduo consegue expressar sua liberdade na vida cotidiana. Aliás, este expressar-se na vida cotidiana é que confere conteúdo ao que Heller (1992) chamou de entonação, esta capacidade de se fazer notar, de se fazer sentir e que se torna marca da pessoa no contexto que a acolhe³¹.

³¹ Não devemos confundir, no entanto, o conceito de entonação com o conceito conferido por Weber ao carisma. Para este, próprio do carisma seriam aqueles atributos pessoais, não acessíveis a todos e que são reconhecidos e qualificados pelos demais como distintos. É ainda a expressão de um comportamento que deságua no atendimento de todas as necessidades que ultrapassam a rotina cotidiana e que, em forma pura, não requer um comportamento

A conexão destas características é o que permite o transitar pela vida cotidiana. Entretanto, se tais elementos se absolutizam, impedindo que o indivíduo tenha certa possibilidade de exercer sua individualidade, a vida cotidiana transforma-se no campo de distanciamento das possibilidades do desenvolvimento genérico da humanidade, dando azo, assim, a alienação. Esta alienação assume-se como processo e produto de um ignorar, de um desconhecer as descontinuidades e distâncias existentes entre o mundo da vida cotidiana e outros mundos, da ciência, das artes, do sonho, da loucura... A cotidianidade seria então a vivência deste tempo em que o homem vive desencontrado consigo mesmo, que não desenvolve nada além do que produz ao se reproduzir e, ao fazê-lo, transfigura-se mais em objeto do que em sujeito (MARTINS, 2000). Neste aspecto tanto Heller quanto Martins são confluentes. Para a primeira (1992, p. 37-38):

A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação. Por causa da coexistência ‘muda’, em-si, de particularidade e genericidade, a atividade cotidiana pode ser atividade humano-genérica não consciente, embora suas motivações sejam, como normalmente ocorre, efêmeras e particulares. Na cotidianidade, parece ‘natural’ a desagregação, a separação de ser e essência. Na coexistência e sucessão heterogêneas das atividades cotidianas, não há por que revelar-se nenhuma individualidade unitária; o homem devorado por e em seus ‘papéis’ pode orientar-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado desses ‘papéis’. A assimilação espontânea das normas consuetudinárias dominantes pode converter-se por si mesma em conformismo, na medida em que aquele que a assimila é um indivíduo ‘sem núcleo’; e a particularidade que aspira a uma ‘vida boa’ sem conflitos reforça ainda mais esse conformismo com a sua fê.

Estes apontamentos são reforçados por Martins. Segundo ele (2000, p. 84-85-86, grifos do autor).

A vida cotidiana se instaura quando as pessoas são levadas a agir, a repetir gestos e atos numa rotina de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio.

econômico racional (WEBER, 1979). Já o conceito de entonação define a postura mais ativa ou mais passiva de cada indivíduo, sendo que a postura ativa não é sinônimo, necessariamente, de conduta carismática. Diferente do carisma, a entonação refere-se à conotação que assume cada atuação do indivíduo em determinado meio influenciando a percepção e avaliação dos outros sobre a conduta do mesmo e os processos de comunicação e de interação social. Em síntese, é uma realidade tonal que envolve o indivíduo e que pode configurar nos demais o que se chama de ‘preconceito emocional’ (HELLER, 1992).

A vida cotidiana começa a nascer quando as ações e relações sociais já não se relacionam com a necessidade e a possibilidade de compreendê-las e de explicá-las, ainda que por meios místicos ou religiosos; quando o resultado do que se faz não é necessariamente produto do que se quer ou do que se pensa ter feito. O vivido torna-se vivido sem sentido, alienado. [...] O sujeito não tem como se reconhecer nas relações sociais de todos os dias senão como sua própria alteridade, isto é, como ser social; não mais como pessoa inteira, singular, como senhor da unidade pensamento-ação-consequência. Ao se produzir nas relações sociais ele é, de fato, produzido pelas relações sociais, de algum modo mais ou menos profundo alguém muito diverso daquilo que quer ser ou daquilo que acha que é. **O homem da vida cotidiana se sonha como outro, como seu próprio eu irreconhecível. Sua identidade não lhe pertence.** Por mais que a busca acaba achando sempre o estranho, o seu próprio estranhamento e, portanto, **a negação de uma identidade própria. Ou, então, uma contraditória identidade desidentificadora, em que o sujeito ao se encontrar se perde, pois ao ver-se no espelho da vida, que é o sonho, não se reconhece.**

A compreensão da estrutura da vida cotidiana não deve nos impedir de reconhecer que, em meio a suas idiossincrasias e ambigüidades, ela carrega consigo o gérmen de sua superação. O despreendimento dos condicionantes reificadores da vida cotidiana pode ser produto das mais variadas formas que assumem as reações, em princípios inomináveis, mas que podem, em seu curso, ter possibilidade de medrar. Como não reconhecer que o próprio resultado das interações face a face podem desembocar em reações impensadas devido a complexidade das formas de intercâmbio e/ou de significados subjetivos os mais diversos³² (BERGER & LUCKAMANN, 1983). Sua plausibilidade é tanto maior se aceitarmos como tácito as correções de conduta que assumimos quando confrontamos a experiência com conhecimentos, valores, fatos, situações ou possibilidades que, ao inaugurarem conflitos e contradições internas, desembocam em formas alternativas de pensar e agir.

O cotidiano não pode ser apreendido como um mundo impermeável ao mundo das possibilidades. Sempre haverá um modo diverso de escolher o que se escolhe e um conteúdo diverso a ser apresentado ao objeto da escolha. O indivíduo não está inteiramente e absolutamente submetido ao sentido delineado historicamente pela trama social. De acordo com Heller (1992), a estrutura da vida cotidiana, apesar de ser campo permeado pela alienação, não tem nesta algo

³² A linguagem, em função de seu caráter polissêmico, apresenta um grau variado de significação em função dos diferentes contextos em que é utilizada. Cada contexto exerce um papel seletivo e valorativo sobre as palavras e sobre a mensagem deste ou daquele emissor ou receptor. Esta realidade constitui um jogo de discernimentos onde os comunicantes procuram identificar o léxico comum das mensagens dando forma, assim, ao trabalho de interpretação (RICOEUR, 1977).

como que inerente a sua realidade. O indivíduo, mesmo que submerso no magma do senso comum, pode percorrer este cotidiano com uma certa liberdade – inclusive para manifestar sua genialidade e presença de espírito - e contrapor a sua lógica uma manifestação singular e objetiva que pode, até mesmo, culminar em alteração desta lógica. O próprio ‘querer’ mudar de vida pode trazer mudanças na vida. Em outras palavras, mesmo a reprodução social reproduz suas próprias contradições como bem a própria história já demonstrou. Em relação a isto Martins (2000, p. 64) assevera que

[...] é no instante dessas rupturas do cotidiano, nos instantes da inviabilidade da reprodução, que se instaura o momento da invenção, da ousadia, do atrevimento, da transgressão. E aí a desordem é outra, como é outra a criação. Já não se trata de remendar as fraturas do mundo da vida, para recriá-lo. Mas de dar voz ao silêncio, de dar vida à História.

E que (IBIDEM, p. 142) “[...] o cotidiano não é o meramente residual, como pensavam os filósofos, mas sim a mediação que edifica as grandes construções históricas, que levam adiante a humanização do homem”.

A questão central a ser pensada neste processo lento de resistência à alienação passa a ser como viabilizar o aumento das liberdades individuais de modo que estas representem uma redução dos carecimentos que impedem o desenvolvimento integral do homem. O desejo de liberdade não entra em contradição com as normas éticas presentes na sociedade desde que tal desejo seja compartilhado conscientemente e socialmente. Em consonância com esta idéia está o desafio de conferir unidade entre a vida privada e a vida pública. Em consequência, na vida cotidiana há interstícios por onde a construção da humanidade resulte das possibilidades de que temas da vida privada do indivíduo sejam assumidos como questão pública ao mesmo tempo em que ideais de vida privada, objetivamente e subjetivamente, sejam objetos de interesse comum. Em termos concretos significa tanto não aceitar desumanização e exploração do outro como assinalar e oportunizar o desenvolvimento de suas potencialidades. Esta tarefa de antecipação poderia ser um dos objetivos da educação. De acordo com Heller (1982, p. 166):

A relativa 'vacuidade' da vida cotidiana atual é só em parte devida à falta de comunidade; por outra parte, é devida ao fato de que o livre desenvolvimento da individualidade está bloqueado, embora haja forte exigência de tal desenvolvimento. A comunidade mais a individualidade autônoma são as objetivações ideais cujo carecimento permaneceu até hoje insatisfeito. Criar objetivações reais para satisfazer tais carecimentos é um empenho novo, que não tem mais de duzentos anos. Essa tradição tão recente deve ser desenvolvida.

A transposição de elementos potencializadores do mundo das possibilidades ao mundo da realidade requer, portanto, identificar quais as formas e/ou caminhos que os indivíduos tem buscado para construírem-se como sujeitos. Este desafio de ampliar a liberdade individual de forma tão responsável que garanta o exercício social da emancipação não pode prescindir da busca de uma outra forma de percepção da realidade e de uma outra relação com o mundo do conhecimento e dos valores, com o mundo dos saberes e da essência humana. Neste sentido, uma das possibilidades alternativas, dentre um infinito de possibilidades, é o que congrega o conjunto de pressupostos que, na proposta de Boaventura de Souza Santos, constituem o diálogo entre a sociologia das ausências e a sociologia das emergências. O espaço a seguir tratará de estabelecer seus contornos.

4.3. Um outro pensamento, uma outra experiência, um outro sujeito.

A incursão pela superfície de um pensamento que pretende conferir conteúdo à idéia de emancipação não pode prescindir do reconhecimento de sua parcialidade, portanto de suas limitações. Ainda que a aporia em relação ao encontro da totalidade esteja sempre presente, tal fato deve servir para elegermos aquelas aproximações que, em nosso juízo, constituem uma perspectiva suficientemente coerente e consistente em relação a este desafio. Neste sentido, estaremos expondo os elementos principais do gradil teórico de Boaventura de Souza Santos sem deixar, no entanto, de buscar sustentação e/ou amparos em outras contribuições. Nossa opção por este autor justifica-se, como poderemos ter a oportunidade de conferir, na medida em que o mesmo, tanto em sua crítica ao princípio da circularidade e/ou do caráter inelutável da reprodução social, quanto por sua capacidade de revigorar a idéia de possibilidade e de abertura para o novo,

para o diferente, consegue apresentar – ou seria antecipar – uma relação muito estreita entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, unidade inconfundível a qualquer idéia ou ideal de emancipação.

4.3.1. Um outro pensamento ...

Antes de apresentar a perspectiva teórica deste autor para o rompimento deste circuito aparentemente fechado em que se encontra a modernidade, é preciso destacar que, para ele, há uma tensão entre regulação e emancipação na definição da conotação dos processos de construção de subjetividades e sociabilidades. Neste sentido, o contexto atual é revelador de um excesso de regulação que, através da normalização tecno-científica, da burocratização da política e da colonização das subjetividades pelo princípio do mercado, sobrepõe-se à possibilidade de emancipação a partir da racionalização e da secularização da vida coletiva, seja através do direito, da ciência ou mesmo das artes. De acordo com Santos (1997, p. 236)

[...] o desequilíbrio entre regulação e emancipação e o conseqüente excesso de regulação em que veio saldar-se resultou de desequilíbrios, tanto no seio do pilar da regulação, como no da emancipação. Por um lado, no pilar da emancipação, a racionalidade cognitivo instrumental da ciência e da técnica desenvolveu-se em detrimento das demais racionalidade e acabou por colonizá-las, um processo com múltiplas manifestações, desde a redução à ciência jurídica dogmática da riquíssima tradição de reflexão filosófica, sociológica e política sobre o direito, até as várias oficializações do modernismo nas artes, de que são exemplos saliente, na arquitetura, o estilo internacional e Brasília, reduções grosseiras das pesquisas utópicas de Le Corbusier, à democracia de massas e ao poder abstrato da tecnocracia. A hipertrofia da racionalidade cognitivo-instrumental acarretou a própria transformação da ciência moderna através da progressiva hegemonia das epistemologias positivistas, uma transformação que, se não foi determinada pela conversão da ciência em força produtiva no capitalismo, teve com ela fortíssimas afinidades eletivas.

Portanto, a questão central para Santos é como reinventar a possibilidade da emancipação social, sem que a mesma se fragilize novamente ante os mecanismos da regulação e que resulte em subjetividades individuais e coletivas capazes de, além de constituí-la, lutar por ela. Esta é uma das questões que levaram Santos a assinalar a necessidade de rompimento com o paradigma

cartesiano de modo que se possa, uma vez livre do princípio de causalidade linear, delinear novas e impensadas perspectivas analíticas que venham a culminar na construção de perspectivas plurais, porquanto profundamente cosmopolitas e radicalmente democráticas, aptas a congregar energias suficientes para fazer ganhar realidade, um outro *ethos* de vida, um outro conceito de emancipação social.

O período, em curso, deve ser apreendido, na concepção de Santos (2004a), como de transição paradigmática entre a ciência moderna e o que ele identificou como ciência pós-clássica. Esta, diferente da primeira, congrega modelos de apreensão e explicação da realidade que colocam em relevo perspectivas³³ como de auto-organização, complexidade e historicidade (SANTOS, 2000). Este último conceito aliás, já havia caído em descrédito diante de um contexto cultural que privilegia o simétrico em prejuízo da dialética, o sistema em detrimento da mudança, desembocando na emergência e imposição de um conformismo, ou ainda, na aceitação do que está dado, aliás, como se tudo já estivesse pronto e, a nossa espera. Santos, assumindo e ocupando uma posição teórica-epistemológica-política específica, procura resgatar o valor da historicidade a partir de uma teoria, que se pretende uma prática – *práxis* –, apontando para uma outra compreensão da relação com o tempo.

A proposta de explicação, compreensão e abordagem da relação entre o mundo da realidade e o mundo das possibilidades, por parte de Santos, demanda apreendermos como este autor interpreta o contexto da modernidade. Segundo ele, as promessas não cumpridas pela modernidade, colocaram um desafio nada modesto à conquista da emancipação social. O capitalismo, até meados do século passado, em especial ao longo do Welfare State, conseguia, com base na idéia do progresso, fazer com que as experiências, mesmo aquelas transcorridas no mundo das privações, fossem vivenciadas em troca de uma expectativa de um futuro melhor. Em seu desenlace, no entanto, a modernidade agravou as condições sociais e ambientais,

³³ Na atmosfera de transição paradigmática assume relevo, dentre outras questões, a substituição da noção de lei pela noção de processo; a compreensão de que os objetos são uma teia de fenômenos que só uma abordagem interdisciplinar pode remeter a uma proximidade com sua essência; a percepção de positividade no caos assente na virtude de despertar a preocupação com as conseqüências, isto é, atender o princípio da prudência, visto que, face ao risco da sobrevivência da vida, temos que ter coragem de ter medo; a idéia de unidade e indiferenciação entre sujeito e objeto; a compreensão de que toda natureza é cultura, ou ainda, a superação da dicotomia ciências naturais-ciências sociais; a aproximação do discurso científico dos discursos artístico e literário, além do que, os cientistas assumem com seus auditórios, posições intermutáveis e recíprocas tornando o conhecimento gerado multidirecional e progressivo (SANTOS, 2000).

desaguando em uma realidade onde até mesmo o curso da vida está ameaçado em nosso planeta. A este respeito Santos (2000, p. 56) alerta que:

A promessa da dominação da natureza, e do seu uso para o benefício comum da humanidade, conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, à catástrofe ecológica, à ameaça nuclear, à destruição da camada de ozônio, e à emergência da biotecnologia, da engenharia genética e da conseqüente conversão do corpo humano em mercadoria última. A promessa de uma paz perpétua, baseada no comércio, na racionalização científica dos processos de decisão e das instituições, levou ao desenvolvimento tecnológico da guerra e ao aumento sem precedentes de seu poder destrutivo. A promessa de uma sociedade mais justa e livre, assente na criação da riqueza tornada possível pela conversão da ciência em força produtiva, conduziu à espoliação do chamado Terceiro Mundo e a um abismo cada vez maior entre o Norte e o Sul. Neste século morreu mais gente de fome do que em qualquer dos séculos anteriores, e mesmo nos países mais desenvolvidos continua a subir a percentagem dos socialmente excluídos, aqueles que vivem abaixo do nível de pobreza (o chamado 'terceiro mundo interior').

No entanto, a história revelou que tal promessa não só não se concretizou, como que trouxe consigo uma lógica que reforça um sentimento de inelutabilidade contra a conotação dos processos sociais em curso. A realidade atual viu surgir uma inversão daquela perspectiva moderna de aliança com o futuro, daquela sensação de que, por pior que fosse nossa experiência, o dia de amanhã trazia a perspectiva de melhores dias. Hoje, de acordo com Santos (2006, p. 53): “Para vastas populações do mundo a relação entre experiências e expectativas inverteu-se, ou seja, as expectativas quanto ao futuro são hoje mais negativas que as experiências actuais, por mais difíceis ou precárias que sejam”.

Estes desdobramentos societários produziram um sentimento negativo, senão desconfiado, em relação ao futuro. O mesmo também pode ser explicado pelo aspecto, aparentemente inerente e indubitável, da vitória do capitalismo sobre outras alternativas de configuração das formações sociais. Estas, em processo crescente de interdependência, não conseguem superar o drama do *Ângelus Novus*, metáfora utilizada por Benjamim (apud SANTOS, 2006) e retomada por Santos que ilustra o dilema daquele que não quer e não pode retroceder mas que não sabe para onde vai parecendo e padecendo, no lugar em que se encontra. O lado comovente e trágico de sua situação está em que esta figura, a de um anjo, é que o mesmo está impedido de se desprender de seu passado, um passado que insiste em reeditar seus desastres. Inversamente, este anjo é sacudido

pelos ventos do progresso que não é capaz, no entanto, de lhe mostrar como alcançá-lo. A expectativa sugere que tudo é possível, enquanto a experiência alerta que nada parece viável. O que temos é uma situação onde a história não passa de um relato cuja substância omite a riqueza das possibilidades ausentes à realidade. Uma das possibilidades históricas de construir uma relação mais fecunda com o presente e com o futuro seria, na opinião de Santos (2006) revisitar o passado e incorporar aquelas alternativas abertas³⁴, porém não editadas, pelo inconformismo gerado pelos momentos de perigo (SANTOS, 2006).

A inequação existente entre passado e futuro é que caracteriza, segundo Santos (2006), o caráter dual do pensamento moderno. De um lado, teríamos o pensamento *raízes*, identificado como tudo que é extenso, profundo, permanente, que confere segurança e consistência. Por outro, o pensamento *opções*, preenchido pela idéia de tudo que é “[...] variável, efêmero, substituível, possível e indeterminado a partir das raízes (SANTOS, 2006, p. 54). As raízes são âncoras, são passado; as opções são asas, são futuro. Há um jogo entre ambas pela disputa por nominar a identidade social e a transformação, sendo que às opções nem todos os grupos sociais têm a mesma oportunidade de formulação e organização. As raízes predominam na sociedade medieval enquanto que a sociedade moderna é orientada pelas opções. Na análise proposta por Santos (2006, p. 56):

Este jogo de movimento de posições entre raízes e opções atinge seu pleno desenvolvimento com o iluminismo. Num vasto campo intelectual, que vai da ciência à política, da religião à arte, as raízes assumem-se claramente como o outro, radicalizado, das opções, tanto das que tornam possíveis, como das que tornam impossíveis. Assim, a razão, transformada em raiz última da vida individual e coletiva, não tem outro fundamento senão criar opções e é nisto que ela se distingue, enquanto raiz, das raízes

³⁴ Esta perspectiva em muito se aproxima da crítica de Mannheim (1962) àqueles que apreendem a história somente pelo caminho trilhado e não pelos atalhos descartados. Circunscrever a interpretação do passado ao que ganhou a realidade sem considerar as opções que poderiam ter culminado em outras realidades seria desconsiderar a riqueza da experiência social, também feita, senão condicionada, pelas alternativas não abraçadas e não levadas a efeito na realidade. De acordo com Mannheim, o observador cuidadoso dos acontecimentos históricos deve levar em conta que a realidade que emerge à razão congrega consigo a idéia e o significado de ser o resultado do triunfo de alguns fatores e que tal triunfo não desqualifica a propriedade daqueles que, em confronto com estes, foram abandonados, deixados na penumbra, reprimidos ou obscurecidos. Muitas situações novas podem advir da emergência destes fatores que perscrutados no mundo da possibilidade tem suas propriedades realçadas, quando não concretizadas. Ademais, consideramos que o mundo é formado pelo que existe e pelo que pode, sobremaneira, existir. Ele é o resultado do que somos e do que almejamos ser. Em síntese, ele é resultado da interação e combinação dialética entre reino das possibilidades e o reino da vontade mediante determinadas condições (SANTOS, 2005).

da sociedade do ancién régime (a religião e a tradição). É uma opção que, ao radicalizar-se, torna-se possível um imenso campo de opções.

Na modernidade, onde a balança pende para o mundo das opções, o modo de estar é descrito a partir da metáfora da viagem. Conforme Santos (2006), toda viagem é sempre a busca de um horizonte promissor e enriquecedor. Porém, como toda viagem, apresenta riscos, inseguranças e perigos. Em suas viagens a cultura europeia, com memória do que é, faz-se identidade na medida mesmo que constrói sua superioridade por onde passa. Esta viagem tem significados distintos para quem viaja e para quem fica em casa – no *oikos* – se levarmos em consideração as mulheres e os escravos³⁵. Este transitar pelo mundo tem revelado, em seu processo de aprofundamento caracterizado pelos processos de globalização, um contexto marcado por contradições cujos extremos são os privilegiados e os excluídos.

Conforme Santos, não podemos aceitar a idéia de que a globalização é um processo espontâneo, inevitável e irreversível que se desenrola em sua lógica própria como se nenhuma alternativa ou intervenção humana pudesse alterar seu curso. Esta perspectiva, segundo ele, quer encobrir que a globalização capitalista, em sua faceta neo-liberal, é resultado de decisões e ações políticas. Na interpretação de Santos, temos que estar atentos para não aceitar a idéia de que todos estão inseridos neste processo, sejam pessoas, sejam nações inteiras. O que temos de diferente são as formas de produção da desigualdade e de exclusão construídas a partir de uma perspectiva hegemônica mercantil – que não faz nenhuma cerimônia em recorrer, quando precisa, do uso da força para se impor - que seleciona e fragmenta, que atribui às populações do sul um acesso à globalização no setor de 3ª classe.

De outra parte, o que se apresenta é uma constelação de processos de globalização que caracterizam um sistema mundial em transição, portanto aberto a alternativas, a possibilidades. Este sistema em transição concorre para a emergência de práticas coletivas, tanto no âmbito da política, da economia, quanto no campo social e cultural, que tem desaguado na produção de

³⁵ As discriminações e as desigualdades, senão injustiças, desta trajetória do mundo ocidental, em sua lógica ocidentalizante, têm assumido, na atualidade, formas peculiares, ainda que mantendo seu aspecto degradante. Temos, no mundo hoje, dezenas de milhares de pessoas, no sul e no norte, vitimadas a uma condição de refugio humano, sem capacidade de viajar, pois que, de onde partiram, não visualizam mais como regressar e, para onde imaginam poder ir, são impedidos, legalmente ou objetivamente (BAUMAN, 2005).

desigualdades e conflitos, ou mesmo naquilo que Santos chamou de transconflitualidade, cuja estampa revela todo um conjunto de mecanismos de imposição de uma relação de poder verticalizada e centralizada e, por suposto, distante de qualquer idéia de emancipação. Em realidade, são as relações de poder que definem o grau de imposição deste ou daquele modelo de globalização. Neste sentido, os atores e grupos sociais podem exercer uma variedade de combinações em sua relação com os processos de globalização que signifique, diante da transição em curso, adotar posturas mais adaptativas ou outras, em contrário, transformadoras, porquanto distantes daquelas rotineiras (SANTOS, 2002).

A crise por que passa a modernidade caracteriza-se, segundo Santos (2006), por uma desestabilização na relação entre raízes e opções. Esta crise revela-se sob a forma de turbulência das escalas, de explosão de raízes e opções e de trivialização da equação entre raízes e opções. A primeira pode ser ilustrada por inúmeros fatos, até mesmo corriqueiros, que terminam por desaguar em mudanças qualitativas incontornáveis, porque irreversíveis. Há uma candente vulnerabilidade nas formas de sociabilidade, portanto de constituição das identidades, cuja violência urbana é apenas um dos exemplos. No mesmo sentido, mas em lado oposto, como não reconhecer o cenário de instabilidade aberto pela desestruturação da URSS. Em ambos os casos, vivemos a transfiguração do absurdo em aceitável, do imperdoável em esquecimento. É a banalização da tragédia e a tragédia da banalização. A segunda refere-se ao alargamento de dois mundos que se distanciam. As opções, em especial do mercado e do consumismo, parecem não ter limites. Já as identidades locais e/ou singulares fecham-se no momento em que se multiplicam dando azo a emergência de novas raízes³⁶. Por fim, a trivialização da equação entre raízes e opções desencadeada pelas oscilações entre ambas provoca, por seu turno, uma indistinção entre as mesmas, tornando estéril e sem sentido qualquer idéia de transformação social.

³⁶ No entanto, um perigo e ao mesmo tempo um problema da expansão das opções e das raízes são os radicalismos construídos em torno de uma e de outra. Daí os fundamentalismos, sejam eles de natureza econômica ou religiosa, que se formam em torno de ordenações sociais impermeáveis ao diálogo, à comunicação intercultural, ou mesmo, à razão cosmopolita. Vivemos um tempo de separação entre economia e sociedade, entre os mecanismos de mercado, sem limites, e as organizações políticas, sociais e culturais, de alcance reduzido, quando não confinadas a esfera local ou nacional. Aqueles que decidem o fazem com atenção maior à eficácia econômica do que com o desenlace social ou ambiental. O espaço público está cada vez mais sitiado pela capacidade de consumo enquanto que debates de natureza pública são privatizados pelos que tem poder. Em outras palavras, o poder, de quem decide, encontra-se apartado da política, daqueles que, mesmo que decidam, não tem acordo sobre o que seja de interesse público. (BAUMAN, 2000; SANTOS, 2006; TOURAINE, 2006)

Mesmo que a equação entre raízes e opções esteja em crise, é preciso reconhecer uma certa singularidade no que diz respeito à noção de tempo. Enquanto a primeira remete-nos a um tempo de longa duração, a segunda aponta para um tempo imediato e instantâneo. Numa, o tempo tende a ser lento. Em outra, a rapidez o faz intangível. A crise entre raízes e opções revela um cenário marcado por uma possibilidade combinatória que tanto pode pender para novos colonialismos e opressões, como para a emergência e reinvenção da emancipação social (SANTOS, 2006).

Esta atmosfera de crise possibilita a emergência do que Santos (2000, 2006) denominou de ‘códigos barrocos’. Estes, por sua vez, nada mais são do que formações discursivas e performativas que, por intensificação ou mestiçagem³⁷, podem desembocar em regulação ou em emancipação. Se a mestiçagem revelar que as raízes estão sujeitas às opções então temos que os riscos são confrontados pelo recurso à autonomia, à auto-reflexividade e à extra-institucionalidade. Contra o vazio político criado pela modernidade - mais precisamente pela ciência e pelo direito - entre indivíduo e Estado, ter-se-ia uma superação de algumas de suas dicotomias, dentre elas, a do público e do privado, a do especialista e do leigo. Inversamente, a mestiçagem culmina em reprodução quando as opções estão obliteradas pelas raízes. Isto é, as ações conquistam legitimidade e sustentabilidade a partir do exemplo. Em realidade, isto é resultado de processos de canonização decorrentes da intensificação de referências ou exemplos que deixam de ser escolhas para se transformarem em justificativas de escolhas.

Neste período de transição, Santos (2006) destaca três processos de canonização: o cânone literário, o patrimônio comum da humanidade e o patrimônio cultural e natural do mundo. O que é nodal destacar aqui é que, em determinado momento, a cultura ocidental atribui valor e destaque a certas obras literárias³⁸. Estas obras adquirem, desta forma, o caráter de exemplaridade que as distingue e canoniza. O segundo cânone refere-se a construção de um consenso em torno de uma plataforma comum sobre a forma, sustentável, em que deve ser construída a relação com os

³⁷ Intensificação ocorre quando significações são reconhecidas e identificadas para além de seus limites de produção. Em sentido diverso, temos mestiçagem quando duas ou mais referências culturais se misturam daí resultando novas referências que reivindicam um passado entrelaçado (SANTOS, 2006).

³⁸ Não nos parece demasiado assinalar o papel que a escola e a universidade desempenharam no sentido de conferir representatividade e legitimidade a estas obras, particularmente alçadas a posição de distinção no seio da cultura oficial. São instituições que, através de processos ritualísticos, porquanto de consagração próprios, transformam propriedades de caráter social em propriedades de caráter natural (BOURDIEU, 1996a)

recursos naturais do planeta³⁹. A exemplaridade e insubstituibilidade do patrimônio cultural e natural se dão a partir da eleição de sítios culturais e naturais considerados como de valor universal excepcional, sem os quais a humanidade sofreria um empobrecimento irreparável. Importante destacar que na indicação dos sítios que integram este patrimônio há uma crescente preponderância daqueles situados acima da linha do equador revelando, com efeito, sua ocidentalização (SANTOS, 2006).

A constituição destes códigos barrocos congrega oscilações e contradições que envolvem formas distintas de socialização que fazem de uns turistas e, de outros, para usar a expressão de Bauman (1999), vagabundos. O tempo presente que acolhe estes processos tem revelado uma lógica circular, reprodutora, distante de um passado que só serve como arquivo e não como memória e de um futuro desprovido de energias utópicas. Em consequência, o que temos é uma incapacidade de realizar interrogações a uma realidade que parece incontornável e inevitável. É neste sentido que Santos assevera a necessidade de fundamentar em outra forma de conhecimento as possibilidades e energias emancipatórias. Esta nova teoria deve ser capaz de tomar como ponto de partida a identificação de inconformidades como premissas para interrogações poderosas capazes de desestabilizar o atual desequilíbrio entre raízes e opções, entre regulação e emancipação.

Para tanto, Santos (2006) propõe revisitar o passado com o objetivo de recuperar nele não o que foi, mas o que poderia ter sido; não só matriz de nossa rebeldia com o presente, mas como sustentação da vontade pelo sacrifício; não só como espaço-tempo policausal de um inconformismo fatalista, mas como ponto de partida de indignação diante de um realismo grotesco. Este visitar o passado deve produzir, em síntese, imagens desestabilizadoras cujo resultado seja a recuperação da capacidade mesma de indignação e de espanto, prefácios de nossa capacidade criativa e inventiva. Tais imagens poderiam contribuir para transpor a margem da utopia se as interrogações que suscitarem revelarem um potencial unificador.

³⁹ Todavia, nem todos os países, e dentro destes determinados grupos, tem comungado com os preceitos deste cânone. Os Estados Unidos, por exemplo, não tem aceitado os termos colocados para a exploração do solo marinho e da lua (SANTOS 2006).

No juízo de Santos (2006), do lado da regulação estão aquelas teorias e práticas da separação, próprias da globalização neoliberal, que mais reforçam a discriminação e a opressão do que constroem alguma confiança em uma totalidade e destinos comuns. Inversamente, mesmo os movimentos contra-hegemônicos, apesar de suas tentativas de unidade política, não têm conseguido consorciar-se em torno de uma compreensão comum em relação às formas de discriminação e de opressão. Nesta perspectiva, é mister que se possa construir uma teoria da união que possa, tanto reconhecer as necessidades próprias de diferentes interesses, identidades e aspirações, quanto construir uma unidade mínima de luta contra a indiferença. No entendimento de Santos (2006, p. 84-85):

O momento de perigo que atravessamos exige que aprofundemos a comunicação e a cumplicidade. Devemos fazê-lo, não em nome de uma *communitas* abstrata, mas antes movidos pela imagem desestabilizadora do sofrimento multiforme, causado por iniciativa humana, tão avassalador quanto desnecessário. Neste momento de perigo, as teorias da separação devem ser formuladas tendo em conta o que nos une. As fronteiras que separam devem ser construídas com muitas entradas e saídas. Ao mesmo tempo, é preciso sempre ter presente que o que une só une *a posteriori*.

As preocupações comuns e a garantia e respeito à diversidade requerem, então, uma combinação entre teorias da separação e teorias da união para que se tenha um mínimo de equilíbrio. Esta unidade deve ocorrer, segundo Santos (2006) em vários níveis dentre os quais ele destaca o nível epistemológico, o metodológico e o político. Ademais, cada nível apresenta um potencial de indignação dependente de uma imagem desestabilizadora. De acordo com Santos (2000, 2006), em termos epistemológicos, cada forma de saber é um reverso daquilo que ignora e, enquanto ignora, desconstitui⁴⁰. O conhecimento-regulação seria então o percurso percorrido entre uma ignorância, o caos, até um conhecimento, a ordem. O conhecimento-emancipação transitaria de seu ponto de ignorância, chamado de colonialismo, até o seu conhecimento, reconhecido como solidariedade. O fato é que o primeiro conhecimento, na modernidade,

⁴⁰ Ao tomarmos a curso do pensamento de Santos veremos que desde *Um discurso sobre as ciências*, quando associa saber viver com forma de vida, quando coloca acento às potencialidades latentes no e do senso comum ou da abertura da ciência à filosofia ou mesmo às artes, esta perspectiva relacional dos saberes já está presente. Inobstante, esta perspectiva está na raiz da idéia de ecologia de saberes, isto é, de uma relação mais próxima e complementar, porquanto recíproca, entre o saber científico e as outras diferentes formas de saber onde cada contribuição possa ser avaliada a partir de sua máxima contribuição para um diálogo com a realidade que substitua a lógica do ‘vencer na vida’ pela socialização do ‘fazer a vida vencer’ (SANTOS, 2000, 2004a, 2005, 2006).

sobrepôs-se ao segundo amplificando o sofrimento humano. Conforme assinala Santos (2006, p. 85-86), isto teve desdobramentos.

Esta hegemonia do conhecimento-regulação permitiu a este recodificar nos seus próprios termos o conhecimento-emancipação. Assim, o que era saber nesta última forma de conhecimento transformou-se em ignorância (a solidariedade foi recodificada como caos) e o que era ignorância transformou-se em saber (o colonialismo foi codificado como ordem). Como a seqüência lógica da ignorância para o saber é também a seqüência temporal do passado para o futuro, a hegemonia do conhecimento-regulação fez com que o futuro e, portanto, a transformação social, passasse a ser concebida como ordem e o colonialismo, como um tipo de ordem. Paralelamente, o passado passou a ser concebido como caos e a solidariedade como um tipo de caos. O sofrimento humano pôde assim ser justificado em nome da luta da ordem e do colonialismo contra o caos e a solidariedade. Esse sofrimento humano teve e continua a ter destinatários sociais específicos – trabalhadores, mulheres, minorias (e por vezes maiorias) étnicas, raciais e sexuais -, cada um deles a seu modo considerado perigoso precisamente porque representa o caos e a solidariedade contra os quais é preciso lutar em nome da ordem e do colonialismo. A neutralização epistemológica do passado tem sido sempre a contra-parte da neutralização social e política das ‘classes perigosas’.

Por conseguinte, a perspectiva epistemológica que tem que ser recuperada e valorizada é aquela atinente ao conhecimento-emancipação, isto é, a solidariedade. Este movimento seria impulsionado, conforme Santos (2006), pela reação à imagem desestabilizadora do sofrimento humano. Este sofrimento tem sido reforçado, senão reproduzido, por uma desigualdade cognitiva, resultado da institucionalização e hegemonização do saber científico através do sistema escolar⁴¹.

Temos que reconhecer, no entanto, que presenciar ou conhecer o sofrimento do outro não é suficiente para rever o que pensamos ou desviar o curso de nossas ações. Em um de seus últimos trabalhos Sontag (2003) chama nossa atenção que as imagens podem ser tanto formas de sensibilização, em especial àquilo que remete a dor do outro, que podem vir a alterar nosso

⁴¹ Uma proposta diferenciada e alternativa quanto às funções e propriedades deste sistema, pelo menos no que concerne ao ensino universitário, pode ser apreendida pela proposta de universidade pública apresentada por Santos (2004b). Com a acuidade de revelar os vínculos ou limites do atual sistema universitário com a fase de globalização neoliberal do capitalismo, ele propõe a superação do atual *ethos* universitário – produtor de um conhecimento predominantemente disciplinar, relativamente descontextualizado dos contextos de sua aplicação e cuja prioridade e hierarquia de temas, problemas e pesquisas são determinados pelos investigadores – por um outro, pluriversitário, pautado e orientado pelo impacto contextual e social de seu destino; onde os critérios de relevância e os problemas a resolver são o resultado da cooperação entre pesquisadores e beneficiários e; que promove a interação e articulação com outros tipos de conhecimento – populares, artísticos, camponeses, de origem não ocidental. - considerados úteis na e para a sociedade.

comportamento, como podem, por outro lado, ser mais um mecanismo utilizado para nos habituar ao horror. O fato é que quem vê e/ou presencia a dor do outro não reconhece o outro como alguém que também nos vê. Mesmo o trabalho de Sebastião Salgado, de trazer à superfície os deserdados da terra, pode ter um aspecto conformista. No anonimato de cada foto dos que se encontram na condição de excluídos pode estar escondido um sentimento de fatalidade quanto a sua fragilidade e impotência diante do poder que os oprime e desumaniza. Correlatamente, enquanto as celebridades, além de rosto e corpo, têm nome, os excluídos são apresentados como representantes das dores do mundo que, antes da indignação, reforçam ser demasiado custoso, amplo e difícil de serem modificadas por alguma intervenção política, seja ela global ou local.

Em realidade, o valor positivo das imagens está em mostrar aos privilegiados e aos que estão em segurança situações e assuntos que talvez estes preferissem ignorar. Porém, mais do que significar não deixar a memória refém do esquecimento, seu valor está em despertar em nós a sensação de que algo está moralmente e socialmente errado. Trata-se de um ponto de partida para a reflexão. Entretanto, a linha que separa a repulsa propulsora de outras formas de pensar e de ser e a calma resignação é demasiado sensível. Um lugar mais seguro e discernível poderia ser produto de um diálogo demorado das imagens com a narrativa, com a literatura, de modo a compreendermos melhor a dor do outro, premissa para voltarmos nossa atenção para o tema da transformação social.

Com estas preocupações em nossa bagagem e com estas possibilidades no horizonte podemos dar seqüência ao desafio de apreendermos a lógica teórica de Santos. Assim, na esfera metodológica, à idéia de unidade construída pela globalização hegemônica Santos contrapõe-se afirmando que ela é, em realidade, o desdobramento de localismos globalizados, isto é, de uma nova roupa do imperialismo, sobretudo cultural. Em face disto, ele apresenta uma nova orientação metodológica, a ‘hermenêutica diatópica’. Em congruência com a concepção epistemológica acima sumariada, esta orientação pressupõe a compreensão de que todas as culturas são incompletas e de que o diálogo entre os fundamentos de culturas distintas, mais do que aproximar, pode reforçar o respeito entre as culturas, como também enriquecê-las. A imagem desestabilizadora para sua prática deve ser buscada, segundo Santos (2006), no epistemicídio, no

assassinato do conhecimento próprio de culturas subordinadas. Por demais, Santos (2006, p. 87) afirma:

O objetivo da hermenêutica diatópica é maximizar a consciência da incompletude recíproca das culturas, através de um diálogo com um pé numa cultura e o outro pé, na outra. Daí o seu caráter diatópico. A hermenêutica diatópica é um exercício de reciprocidade entre culturas que consiste em transformar as premissas de argumentação de uma dada cultura em argumentos inteligíveis e credíveis noutra cultura.

A tentativa de trazer um equilíbrio à consciência do que nos une e do que nos separa remete-nos ao espaço público, portanto à política. Esta é, para Santos, a terceira orientação. Enquanto, de um lado, as teorias da união nos apresentam o mercado e a democracia liberal, cujo resultado desemboca em segregação e exclusão, por outro, as teorias de separação, com menos força, concorrem para a formulação de políticas de identidade pouco distantes de práticas comunitárias, para não dizer fundamentalistas. A este quadro Santos apresenta a imagem desestabilizadora do ‘apartheid global’, um mundo formado de mundos que se fecham em seu cada qual, em meio a um contexto de desigualdades, guerras, confinamentos e de desastre ambiental. A prática que emergirá desta imagem, afirma Santos (2006, p. 88) , será a política do governo humano⁴², ou seja, baseada numa outra racionalidade onde

⁴² A constituição deste governo humano dependerá da vontade de desengajamento, sobretudo da vida local, das relações de poder impostas pela globalização hegemônica. Este governo humano acolhe a idéia de que cada país possa, a partir de suas próprias características, assumir um modelo de desenvolvimento alternativo e, ao mesmo tempo, aberto a estabelecer relações e associações horizontais com outros países. Na medida em que os impactos da globalização são inflacionados nos países do sul, é razoável esperar que parta destes a iniciativa de buscar articulações regionais para além das comerciais que possam desaguar em níveis de cooperação mais elevados. Esta possibilidade arrasta consigo a perspectiva, não só desviar dos atuais critérios de classificação e hierarquização dos países, como também, de poder concentrar cooperativamente os esforços no sentido de atender as necessidades sociais, ambientais e culturais. Esta perspectiva é tão mais plausível se considerarmos o potencial emancipatório presente nas resistências e ressignificações locais que os sujeitos, sobretudo aqueles vítimas da escassez, conferem às formas de comunicação, de manifestação de sua cultura e de solidariedade que emergem em sua vida cotidiana (SANTOS, 2005). Em paralelo, pode-se erguer às forças destrutivas do mercado uma cooperação internacional entre os Estados no sentido da construção de regulamentações internacionais que possam coibir e controlar a lógica perversa de reprodução a qualquer custo do capital. Neste sentido, na esteira do processo de emergência da razão cosmopolita, podemos pensar na constituição de uma democracia social cosmopolita que possa renovar os poderes políticos estatais de modo a confrontar o poder das transnacionais. Este poder estaria organizado em um Estado transnacional situado nas sociedades capaz de impor sanções ambientais, erguer o pacifismo jurídico, frear os processos de exclusão social e controlar o poder de forma horizontal. Uma de seus pressupostos, e que interfeririam em sua qualidade, seria a inversão em uma reorientação da política educacional que venha a culminar em investimentos, quantitativos e qualitativos, em educação e pesquisa. Em suma, não há como pensar em uma resposta à globalização hegemônica sem considerar a necessidade de ampliação dos horizontes da educação numa perspectiva

[...] todo critério normativo que ‘facilita a comunicação através de divisões civilizacionais, nacionalistas, étnicas, classistas, geracionais, cognitivas e sexuais’, mas que o faz com ‘respeito e celebração da diferença e uma atitude de extremo cepticismo para com os alarmes exclusivistas que negam o espaço para expressão e descoberta dos outros, bem como para com variantes do universalismo que ignoram as desiguais circunstâncias e aspirações dos povos, classes e regiões.

A função que se espera destas imagens desestabilizadoras é que elas provoquem e/ou revigorem nosso sentimento de indignação e rebeldia em relação à realidade que até aqui conseguimos, direta ou indiretamente, com mais ou menos responsabilidade, edificar. Há uma expectativa de que os sentimentos de provocação levados ao espírito humano, possam mobilizar para a emergência de práticas sociais que favoreçam o conhecimento-emancipação, a hermenêutica diatópica e o governo humano. Todavia, estas imagens devem ser apreendidas em sua potencialidade, ou seja, a transformação destas em energias emancipatórias depende do que está ao alcance das subjetividades para apreendê-las.

Neste sentido, diante destas subjetividades deve ser colocado, não só um passado indesculpável, mas aquilo que no passado foi alternativa ou opções não realizáveis. Este seria o objetivo da sociologia das ausências que, ao revelar os caminhos não percorridos e desocultar as razões de sua inconquistabilidade, pode, em relação com a sociologia da presença, abrir novas possibilidades para a qualificação de nossa reflexividade.

Poderíamos dizer que se o pluralismo moderno é um dos fundamentos da crise de sentido porque passa a modernidade (BERGER & LUCKMANN, 2004) então, no entendimento de Santos (2000; 2006) qualquer perspectiva alternativa deve estar ancorada numa racionalidade cosmopolita. No escopo desta racionalidade não existem hierarquias de saberes que não devam ser confrontadas com a realidade. Assim, não há mais a hegemonia de uma só forma de conhecimento, mas um diálogo de saberes científicos com não-científicos – ecologia de saberes – onde disputas epistemológicas são travadas a partir da adequação dos critérios de validade de

transcultural, isto é, com coragem para fazer do diálogo o recurso para enfrentar o desentendimento e a incompreensão em favor da aproximação e da cooperação (BECK, 1999).

cada saber contextualmente relacionados. À hierarquização de conhecimentos e valores Santos nos apresenta o conceito da hermenêutica diatópica que deve orientar o diálogo inter e intracultural.

4.3.2. Uma outra experiência ...

O que Santos está propondo é a construção de uma perspectiva sociológica que possa, não só não desperdiçar a experiência social do presente, mas sobretudo, resgatar as experiências que foram obstadas no passado e que possam fundar uma subjetividade desestabilizadora. Tal subjetividade seria menos conformista e mais subversiva, porquanto poética, que pudesse fazer uma crítica razoável do possível e cujo horizonte concorresse para significar a emergência de sociabilidades e socialidades distintas daquelas prescritas pela modernidade em curso.

A sociologia das ausências e a sociologia das emergências devem ser percebidas, portanto, no corolário da teoria deste cientista social, como uma orientação teórico-epistemológica que tem lhe servido para conferir relevância e significado a projetos de investigação e a processos sociais⁴³ que, empiricamente, tem revelado o encadeamento dos mesmos com a emergência de uma razão cosmopolita (SANTOS, 2005). Esta razão cosmopolita, em oposição ao que Santos denomina com razão indolente – razão instrumental/cartesiana⁴⁴ –

⁴³ Um conjunto destas pesquisas pode ser apreciado no projeto de investigação coordenado por Santos e cujo título é ‘A reinvenção da emancipação social’. Trata-se de uma tentativa de revelar a multiplicidade de formas pelas quais as propostas contra-hegemônicas à globalização neoliberal têm se constituído, sobretudo em países semiperiféricos. Os resultados destas pesquisas reforçaram os princípios teóricos e epistemológicos sustentados por Santos. Nelas temos a confirmação de que a realidade social é muito mais rica do que o pensamento ocidental pode supor, de que esta riqueza está a ser desperdiçada e que precisamos de uma outra racionalidade se quisermos, tanto fazer a crítica dos termos em que estão assentados a atual formação social, quanto construir a emergência teórico-prática de alternativas possíveis (Estes estudos organizados por este autor apresentam ainda mais quatro volumes, a saber: *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*; *Trabalhar o mundo: Os caminhos do novo internacionalismo operário*; *As vozes do mundo e*; *Reinventar a emancipação social*. Os mesmos podem ser acessados, na íntegra, através do site: www.ces.fe.uc.pt/emancipa.). O Fórum Social Mundial, realizado inicialmente em Porto Alegre/RS/Brasil e cuja última edição foi transcontinental, também é identificado por Santos como um campo de experiência para estes pressupostos epistemológicos alternativos, quais sejam, que colocam em diálogo e em debate saberes e práticas científicas e não-científicas de modo a se aproximar melhor da diversidade da experiência social existente no mundo (SANTOS, 2005).

⁴⁴ Em síntese, esta racionalidade pretende ser, conforme Toulmin, “. . . intelectualmente perfeccionista, moralmente rigorosa e humanamente impiedosa” (Toulmin apud SANTOS, 2000, p. 366).

está assentada, segundo ele, em três procedimentos meta-sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução.

Em seu curso, esta perspectiva teórica cumpre o desígnio de mostrar como a experiência social é muito maior, larga e variada do que a ciência e a filosofia moderna fazem crer e/ou supõem. De acordo com o sociólogo português, a riqueza da experiência social está desperdiçada por um conhecimento científico que pretende exercer o monopólio da interpretação da realidade. O problema é que este monopólio concorre para um conhecimento que se preocupa em explicar o porque das coisas em detrimento de conhecer as motivações que levaram a sua busca ou o seu fim. O que é paradoxal é que a multiplicidade e riqueza dos fatos, bem como a inovação tecnológica, encontra seu oposto na concentração desta riqueza e na sensação de reprodução social, de estagnação. De outra parte, esta é uma razão que demonstra uma incapacidade de considerar o imenso, rico e complexo auditório de experiências sociais acabando, desta forma, por não conseguir acessar o imenso patrimônio cultural que a humanidade nos oferece. Ou seja, trata-se de um paradigma distante de seus condicionamentos e desdobramentos sociais e ambientais, o que dificulta o desenvolvimento de suas potencialidades em sabedoria de vida (Santos, 2000, 2004a).

Santos afirma ser necessário, para combater este desperdício, um novo tipo de racionalidade. Ele pretende antepor ao racionalismo moderno, indolente, um outro, cosmopolita. Trata-se de uma perspectiva crítica que pretende reconhecer uma multiplicidade de perspectivas conceituais e de práticas sociais. A razão indolente manifesta impotência diante da realidade exterior a ela; uma arrogância própria de quem não se reconhece presa; uma visão panóptica frente a outros tipos de racionalidade e; uma antevisão do caminho a ser trilhado, portanto, refratário a repensar as certezas e propriedades deste caminho. Em sentido inverso, a razão cosmopolita pretende superar os obstáculos antepostos a sua emergência pela razão indolente demonstrando que não existe tão somente uma totalidade, mas várias totalidades e mesmo em cada parte, visto que cada parte não apresenta vínculos exclusivos, podendo manter relações com outras totalidades (SANTOS, 2006). Nesta perspectiva, a sociologia das ausências é para Santos (2006, p. 102)

[...] uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças.

Pois que para ele (2005, p. 21-22):

Não há uma maneira única ou unívoca de não existir. São várias as lógicas e os processos através dos quais os critérios hegemônicos de racionalidade e de eficácia produzem a não-existência do que não cabe neles. Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada inviável, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. O que une as diferentes lógicas de produção de não-existência é serem todas elas manifestações da mesma monocultura racional.

Entre as lógicas de produção da não-existência, Santos (2006) destaca cinco. Uma primeira seria decorrente da ‘monocultura do saber e do rigor do saber’. É o modo de impor a ciência moderna e a alta cultura como os cânones exclusivos da produção de conhecimento ou de criação artística. O que dista deste cânone é assegurado como não existente. A segunda lógica é produto da ‘monocultura do tempo linear’. O sentido da história só tem uma direção que é demarcada pela idéia de progresso seqüencial cuja trajetória dos países centrais do sistema dominantes são os exemplos a serem seguidos. As relações sociais que diferem das sociabilidades emanadas do centro tornam-se discriminadas, residuais, não existentes.

Na seqüência temos a lógica da classificação social firmada pela ‘monocultura da naturalização das diferenças’. Nesta lógica a hierarquia social é naturalizada e esta ancorada na distribuição das populações por categorias, dentre as quais a racial e a sexual apresentam maior relevo. Aqui a não existência é produzida por uma inferioridade definida *a priori* e que, como tal, não pode ser considerada como alternativa. A lógica da escala dominante configura a quarta lógica da produção da inexistência. A predominância da uma escala, baseada no universal e no global, faz das outras escalas irrelevantes. De um lado, canoniza-se as entidades, saberes ou realidades que são supra-contextuais em prejuízo de escalas particulares. De outro, a idéia de globalização elimina fronteiras fazendo com que qualquer perspectiva local ou particular não seja

credível se não estão consoantes a sua lógica. Completando este quadro está a quinta lógica, a lógica produtivista que resulta da ‘monocultura dos critérios de produtividade capitalista’. Nesta forma de pensar o que merece crédito e o que importa é o crescimento econômico, existindo a natureza e o trabalho humano para este fim. O que não se adapta a esta lógica é relegado a não existência, ou seja, a natureza passa a ser improdutivo e o trabalho como produto de preguiça ou de desqualificação profissional (SANTOS, 2005, 2006).

Em suma, temos formas sociais de não-existência produzidas e legitimadas pela razão monopolista. Elas estabelecem os critérios de definição do que é ignorante, residual, inferior, local e improdutivo. Em sentido inverso, estas monoculturas reforçam o que é considerado como importante, isto é, o que é reconhecido como científico, avançado, superior, global ou produtivo. A produção da não-existência reforça e legitima a existência. Com efeito, a imaginação vê-se emasculada face a uma realidade cuja interpretação está submissa a uma lógica que se apresenta, mais do que exclusiva, circular. O desafio colocado pela sociologia das ausências é recuperar a manifestação destas ausências na medida mesmo que pretende iluminá-las fora da relação que apresentam com as relações de poder próprias da e na razão indolente. Para Santos (2006, p. 104-105), esta é uma concepção sociológica transformadora:

A produção social destas ausências resulta na subtração do mundo e na contração do presente e, portanto, no desperdício da experiência. A sociologia das ausências visa identificar o âmbito dessa subtração e dessa contração de modo a que as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e, por esta via, se tornem presentes. Tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objeto de disputa política.

Em consequência, o objetivo da sociologia das ausências, na perspectiva de Santos (2006, p. 115), é

[...] revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas. A idéia de multiplicidade e de relações não destrutivas entre os agentes que a compõem é dada pelo conceito de ecologia: ecologia de saberes, ecologia das temporalidades,

ecologia de reconhecimentos, ecologia de escolas de pensamento e de ação e, finalmente, ecologia de produtividades (produções e distribuições sociais). Comum a todas estas ecologias é a idéia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe. Propõem uma versão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são ativamente produzidas como não existentes.

Um dos mecanismos de proceder da sociologia das ausências é identificar e colocar em rota de colisão com a concepção de totalidade e homogeneidade construída pela razão indolente, senão pelo paradigma racional cartesiano. Nestes termos, a ecologia dos saberes pretende contrapor a monocultura do saber e do rigor científicos. Ela se encontra no vértice da relação entre conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação. Dentro da ecologia de saberes não há ignorância em geral ou saber em geral. A idéia central aqui é que há outros saberes que devem ser identificados e colocados em relação com o saber científico. Este saber tem sido distribuído e acessado de forma desigual, beneficiando determinados grupos sociais. Neste sentido, o conhecimento científico em sua condição de saber hegemônico tem servido a interesses que reforçam um quadro de reprodução social marcado por relações assimétricas de poder.

O que Santos propõe é uma ruptura com a monocultura epistemológica, em grande medida imposta pela ciência moderna, na perspectiva da maximização da contribuição de cada saber em relação à explicação e compreensão da realidade. Esta última não pode ser reduzida ou reproduzida numa única perspectiva. Afinal, os saberes não estão imunes ao princípio da incompletude (SANTOS, 2005). Por exemplo, se a análise da dinâmica do comportamento das classes populares em sua relação com o todo do complexo societário se der a partir de um campo conceptual que privilegie termos como falsa consciência, alienação, ignorância, arcaísmo, atraso etc., estaremos desconsiderando outras formas de resistência e de saberes que não passam, necessariamente, por algum ideal de organização coletiva. De outra parte, corremos o risco de sermos alvos da indiferença, porque incapazes e insensíveis de perceber a riqueza implícita na lógica interna à vida das classes populares (VIRGINIO, 2006).

O papel da ciência, por sua vez, não é como outrora impor-se ou subjugar o mundo, mas dialogar com ele. E, para tanto, temos que encontrar caminhos nos quais a produção e o progresso do conhecimento sejam dados, menos pelas respostas que a ciência apresenta, e mais

pelas dúvidas que inaugura. E ele será tão mais compreensivo se for produto da comunicação entre cultura científica, cultura humanista – filosófica – e cultura dos cidadãos num processo que se pode chamar de co-construção do conhecimento (NUNES, 2004). Neste sentido, um reencontro do saber científico com as diferentes e diversas culturas que atravessam o humano deve se dar numa perspectiva de superar a comunicação atrofiada da primeira com esta, a considerar a hegemonia dos condicionantes econômicos. Destarte, um conhecimento emancipador, senão uma abordagem transdisciplinar da realidade, requer seu diálogo, como por óbvio uma linguagem, com a infinita diversidade presente em um mundo cultural diverso. Esta compreensão fica mais clara a partir da visão de Nicolescu (1999, p. 110-111):

As diferentes culturas são as diferentes facetas do humano. O multicultural permite a interpretação de uma cultura por outra; o intercultural, a fecundação de uma cultura por outra, enquanto que o transcultural assegura a tradução de uma cultura para qualquer outra cultura, pela decodificação do sentido que liga as diferentes culturas, embora as ultrapasse. A linguagem transcultural, que torna possível o diálogo entre todas as culturas e que impede sua homogeneização [...].

A ecologia dos saberes, portanto, tem como princípio que todas as formas de saber são prenhas de incompletude⁴⁵. O que há são saberes que, em diálogo e confrontados à realidade, vão definindo sua validade sem precisar se desprender dos saberes momentaneamente desnecessários. Esta forma de pensar reconhece a pluralidade de saberes erguidos a partir de práticas sociais heterogêneas e não somente aquelas atinentes à reprodução capitalista. Entrementes, o objetivo é conferir status a formas de conhecimento que possam construir uma justiça cognitiva, premissa para a justiça social⁴⁶. Neste novo cenário, o saber científico não é desprezado, sendo utilizado

⁴⁵ Num de seus últimos, e talvez um de seus principais escritos, Paulo Freire (1996) sustenta que a segurança do educador se funda na certeza de que sabe algo e de que ignota outro tanto. Esta certeza é compartilhada com a convicção de que, como ser humano e como educador, pode vir a conhecer melhor o que já sabe e a reduzir o espaço da ignorância a partir da capacidade de aprender sobre aquilo que não se sabe. Segundo ele, é a consciência de nossa inconclusão que funda a abertura necessária para se colocar no e a caminho para conhecer mais.

⁴⁶ No campo da educação, quiçá muito desta perspectiva possa ser apreendida na concepção de educação dialógica e libertadora presente na obra de Paulo Freire que gostaríamos de sinteticamente revisitarmos. Assim, sua concepção de educação, porque libertadora, é democrática no sentido mais radical. É libertadora porque tem a pretensão de oportunizar aos sujeitos do diálogo, portanto àqueles que se educam mutuamente, a compreensão da teia de fenômenos que definem este ou aquele fato, contexto ou realidade. Libertadora, porque rompe com a lógica da inculcação e submissão do sujeito que aprende, própria da educação bancária, portanto em movimento oposto a lógica da monocultura do saber. Mais do que isto, é libertadora porque confere ao oprimido as ferramentas para a compreensão de sua condição, aliás tomada como ponto de partida para o diálogo e o desenvolvimento de seu pensamento, do espanto consigo mesmo, de fazer pergunta à si e ao mundo. De outra parte, a consecução do direito

como recurso no desafio de pensar práticas científicas alternativas em benefício da emancipação social⁴⁷. Conforme Santos (2006, p. 107):

de ser sujeito, de afirmar o que é e o que pode ser transfigura-se na potência da criação a partir mesmo da potencialização de sua capacidade crítica desnudada pela reconstrução de seu saber a partir da partilha, solidária e humilde, mas nem por isto menos séria, entre os que dialogam. O desafio é buscar no diálogo uma partilha tal de percepções da realidade na qual os saberes que entram no curso das frases que se cruzam vão se recriando. Estes saberes vão se refazendo a partir da ressignificação produzida pelo desassossego que permeia o confronto ou, até mesmo, o reforço de idéias e pensamentos. Tudo isto produzido por um ambiente de paciência e tolerância, na qual o objetivo não é fazer o outro ser simplesmente outro-eu, mas, precisamente e a partir do reconhecimento do direito de ser deste outro, construir momentos de interação e integração permeados pela satisfação de estar sendo e vivendo a dinâmica da vida em ambiente regado por uma curiosidade que nos faz, ao mesmo tempo, querer e ser mais. Diante desta postura, parece-nos irrefutável a idéia da confusão indiscernível entre erro e reconhecimento, entre significado e ressignificação, entre conhecimento do mundo e re-construção deste conhecimento. Em outras palavras, neste encadear dialético, o direito de errar está na raiz do processo de construção do pensamento próprio e da autonomia. Numa comunidade crítica o desacordo justificado e bem argumentado é bem recebido. Que seria da história da ciência se não fosse a dúvida e a crítica. É também democrática porque não pode ser outra a relação de quem se quer tão sábio porquanto humilde, pois que, se precisa de muita humildade para se alcançar a sabedoria. Neste sentido, educando e educador confundem-se em sua relação onde não há aquele que tudo saiba que não tenha algo a aprender, nem tampouco aquele que pouco entenda que não tenha algo a contribuir. No dizer de Paulo Freire (1970): ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho; nos educamos em comunhão mediatizados pelo mundo. Outrossim, num diálogo democrático não falamos para, como que quem é detentor de um saber refratário à críticas, postura inerente de quem não dialoga com a possibilidade de perceber e apreender o mundo de forma diversa. Mas, sobremaneira, falamos com o outro, na assumpção de uma postura aberta, porque consciente da transitoriedade dos saberes e de que a compreensão do todo depende da contribuição de cada parte, isolada e em relação (FREIRE, 1970, 1977, 1980; 1983, 1995, 1996; FREIRE, & FAUNDEZ, 1985). Nesta perspectiva, a sociologia das ausências opera e revela, sobretudo a partir da ecologia dos saberes, mas não só desta, uma proximidade e uma congruência muito estreita com o pensamento freiriano que não pode ser, em nosso juízo, obliterada.

⁴⁷ Amiúde, muito da qualidade da ação decorre da qualidade do pensamento. Neste sentido, dado a complexidade do ser humano e da riqueza infinita das situações e contextos por ele vivenciados, é razoável afirmar que o conhecimento progride por sua capacidade de englobar e contextualizar, isto é, por sua capacidade de se inter-relacionar. A especialização fragmenta o saber e fragiliza a co-responsabilidade. Não se quer com isto, todavia, que deixemos de nos especializar, mas que é fundamental adquirir cultura. Nesta perspectiva, reconhecer uma ignorância e uma incerteza constitui um progresso. Não obstante, a ciência moderna tem estado presa a uma lógica externa à suas potencialidades, confundindo o meio com o fim, submissa ao mercado e pouco atenta às necessidades humanas. (MORIN, 2000, 2000a; 2000b, 2001). Digno de registro é o fato de que o caráter ideológico da produção científica, como fator de reprodução do capitalismo, recebeu atenção como objeto de estudo trazendo à luz as relações e as imposições do sistema econômico sobre a produção científica – principalmente no que diz respeito ao vínculo do racionalismo científico de cunho positivista com interesses de determinados grupos sociais - bem como o papel desta como legitimadora das estruturas de dominação e de poder (BOURDIEU, 1983b; HABERMAS, 1980). Estes interesses dizem respeito ao rompimento da idéia de ciência asséptica e neutra, imune à contaminação subjetiva ou normativa, construída a partir da aplicação imparcial de critérios técnicos. Revelam, por seu turno, que no transcorrer da interação social o conhecimento científico possui uma autonomia relativa estando, conjunturalmente, socialmente e contextualmente, condicionado. Em meados do século passado, Mannheim alertava para a falta de perspectiva totalizante da ciência moderna ao mesmo tempo em que denunciava a concepção positivista da ciência como concernente a uma determinada concepção de mundo e de atender a determinados interesses políticos e sociais (MANNHEIM, 1982). Na contemporaneidade, estes interesses têm sido direcionados pela razão instrumental que demarcou e caracterizou o paradigma da ciência moderna – ligada à representação de mundo própria da burguesia -, como de resto se constituiu em fator de produção e de poder ao longo do processo de acumulação capitalista. Em seu estágio – mais avançado - de mundialização do poder do capital, a produção do conhecimento, bem como o desenvolvimento da tecnologia e da ciência esteve, até agora, hegemônica pela lógica de acumulação de capital ou de perseguição do lucro máximo cujo extremo, diria Mannheim (1962), seria o cientista que enxerga com os olhos do mercador.

O que cada saber contribui para este diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma dada ignorância. O confronto e o diálogo entre saberes é um confronto e um diálogo entre processos distintos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. Todos os saberes possuem limites internos e externos. Os limites internos têm a ver com as restrições nos tipos de intervenção no mundo que tornam possível. Os limites externos resultam do reconhecimento de intervenções alternativas tornadas possíveis por outras formas de conhecimento. É característico das formas de saber hegemônico reconhecerem apenas os limites internos. O uso contra-hegemônico da ciência moderna constitui uma exploração paralela e simultânea dos seus limites internos e externos. Por esta razão, o uso contra-hegemônico da ciência não se pode restringir apenas à ciência. Apenas faz sentido numa ecologia de saberes.

A propriedade e pertinência dos saberes devem ser consideradas a partir de sua capacidade de corresponder às demandas contextuais. Na ecologia de saberes não há hierarquia entre os saberes não havendo, *ipso facto*, aquele saber que seja alternativo ao outro. O que há é a adequação de um saber a um certo contexto que por vezes coloca desafios que demandam o recurso à outros saberes de modo a se distanciar da ignorância. De outra parte, isto não deve ser confundido com relativismo. A ecologia de saberes não quer dizer equidade entre todas as formas de saber. O que quer sustentar é uma relação horizontal entre diferentes formas de saber⁴⁸ que possam, a partir de um debate entre diferentes critérios de validade subjacentes, contribuir para a emergência de um contexto social mais justo e democrático. Nas palavras de Santos (2006, p. 108), temos que considerar que

O que a ecologia dos saberes desafia são as hierarquias universais e abstractas e os poderes que, através delas, têm sido naturalizados pela história. As hierarquias concretas devem emergir a partir da validação de uma intervenção particular no mundo real em confrontação com outras intervenções alternativas. Entre os vários tipos de intervenção poderão existir complementaridades ou contradições e, em todos os casos, o debate entre elas deverá ser presidido simultaneamente por juízos cognitivos e juízos éticos e políticos. A prevalência de juízos cognitivos na construção de determinada prática concreta de conhecimento não é uma condição originária, deriva de um contexto prévio de decisões sobre a produção da realidade em causa no qual os juízos

⁴⁸ Exercício que Mannheim (1972) já havia preenchido de conteúdo ao denunciar as insubstâncias do relativismo e ao prescrever a necessidade de consideração das propriedades do relacionismo para a busca e compreensão da totalidade.

éticos e políticos predominam. A objetividade que preside ao momento cognitivo não choca com a não-neutralidade que preside ao momento ético-político⁴⁹.

Como perspectiva singular de relação com o saber, a ecologia de saberes pretende ser um recurso disponível para as lutas emancipatórias e contra-hegemônicas em curso. A emergência desta singular relação epistemológica teria um campo mais promissor, segundo Santos (2005; 2006), nos países periféricos do sistema capitalista, em especial aqueles situados abaixo da linha do equador. A razão para isto, segundo este sociólogo, seria o fato de que estes países apresentam um contexto social e cultural marcado por uma crença menor na ciência moderna, bem como um passado de resistência à dominação colonial e imperial. Deste modo, segundo ele, outros saberes estão a emergir a partir das práticas sociais de boa parte da população desta região.

Sem embargo, como extensão da ecologia dos saberes está o saber e concepção de que não existe somente o tempo linear. De acordo com Santos, à monocultura do tempo linear temos que contrapor a idéia da ecologia das temporalidades. Esta considera que outras formas de tempo afetam nossa subjetividade, as quais variam, sobremaneira, conforme a cultura, contexto ou situações pertinentes. Muitos códigos temporais distintos do tempo linear estão a permear relações diferentes entre passado e futuro, conferindo particularidades e conotações ímpares ao que é tempo curto ou longo, ao que é imediato e às etapas da vida, ou mesmo, aos ritmos de vida. Para Santos, o tempo linear sujeita e hierarquiza as práticas sociais. Como resultado, reforça a economia do tempo veloz do mercado, desqualificando e desprestigiando outros ritmos temporais próprios de experiências sociais assimétricas à lógica do capital. Conforme Santos (2006, p. 110), a propriedade da sociologia das ausências, nesta questão, está em que:

Uma vez que tais temporalidades sejam recuperadas e dadas a conhecer, as práticas e sociabilidades que por elas se pautam tornam-se inteligíveis e objetos creíveis de argumentação e de disputa política. [...] Movimentos e organizações baseados num

⁴⁹ Poder-se-ia encontrar aqui a relação entre educação e política ou o caráter intencional subjacente a qualquer idéia de currículo escolar. A opção por uma forma de saber decorre, por mais intangíveis e inconscientes que sejam seus efeitos, de um princípio ético-político fundado numa determinada concepção de organização societária, quando não de relação com a natureza. Com efeito, tanto o conceito de violência simbólica de Bourdieu, quanto os apontamentos da pedagogia crítica, sobre-estimando as contribuições de Paulo Freire, se apresentam como contribuições de relevância para compreendermos como as opções cognitivas estão sujeitas às premissas políticas, portanto à relações de poder.

tempo-horário, monocrônico, descontínuo, concebido como um recurso controlado e de progressão linear tem dificuldades em compreender o comportamento político e organizacional de movimentos e organizações constituídos segundo um tempo-acontecimento, policrônico, contínuo, concebido como um tempo que nos controla e progride de modo não-linear, e vice-versa. Estas dificuldades só poderão ser ultrapassadas através de uma aprendizagem mútua e, portanto, de uma literacia multitemporal.

De forma contígua, para contrapor a lógica da classificação social, Santos (2005, 2006) apresenta-nos a ecologia dos reconhecimentos. Segundo ele, o sistema capitalista transforma as diferenças em desigualdade pois que busca, nas primeiras, critérios que definem hierarquias que determinam, por seu turno, quem é privilegiado e quem é oprimido. O capitalismo moderno instituiu, em realidade, a diferenciação desigual, uma forma de poder privilegiada que se vale das diferenças para selecionar os eleitos dos incapazes. Para Santos (2000, p. 287):

Na sua forma mais difundida, a diferenciação desigual envolve a atribuição de significado social e padrões particulares de diferença étnica e a avaliação negativa de características reais ou imputadas, que são deterministicamente conferidas aos grupos definidos como diferentes e estranhos. Esta forma de poder é racismo no sentido mais lato e é exercida na sociedade de variadíssimas formas, como discriminação, etnocentrismo, preconceito, xenofobia, estereotipização, a invenção de bodes expiatórios, etc.

Em sentido inverso, a ecologia dos reconhecimentos propõe uma nova relação entre o princípio da igualdade e da diferença. Ela poderia levar a situações onde se é contra a diferença quando ela nos inferioriza e contra a igualdade quando a mesma nos descaracteriza (SANTOS, 2000). Ela deve ser erguida a partir do reconhecimento de diferenças iguais, de uma reciprocidade do direito de ser diferente. Este reconhecimento seria o resultado de lutas emancipatórias próprias ou, quando não, de novas formas de luta que demandam que se construam, por seu turno e a bem das possibilidades de êxito, processos que possibilitem congruências semânticas e de horizontes mútuos.

O reconhecimento da diferença cultural, da identidade coletiva, da autonomia ou da autodeterminação deu origem a novas formas de luta (por um acesso igualitário aos direitos ou recursos existentes; pelo reconhecimento de direitos coletivos; pela defesa e

promoção de quadros normativos alternativos ou tradicionais, de formas comunitárias de produção de meios de subsistência ou de resolução de conflitos, etc). Assim, a idéia de uma cidadania multicultural, individual ou coletiva adquire um significado mais preciso como palco privilegiado de lutas pela articulação entre a exigência do reconhecimento cultural e político e a redistribuição econômica e social (Santos, 2006, p. 111).

A construção de contrapontos à produção das não-existências passa também, conforme Santos (2005, 2006), pela confrontação da lógica do universalismo abstrato e da escala global pela ecologia das trans-escalas. Seu conteúdo consiste em reconhecer, na esfera local, potenciais alternativos de aspirações universais e locais. Uma vez alcançando a escala global, tais aspirações poderiam ultrapassar os particularismos competitivos hegemônicos, marca do impacto do localismo globalizado e do globalismo localizado que impede que aspirações locais alternativas se globalizem (SANTOS, 2002). Por demais, cumpre o objetivo de reconhecer no local e no global, não só o que é evidente, mas o que está escondido que possam representar outras formas de articulação entre o local e o global. Neste sentido, a experiência do Fórum Social Mundial trouxe à luz opções distintas da lógica imposta pela globalização neoliberal (Santos, 2005). Em suma, destaca Santos (2006, p. 113):

A sociologia das ausências opera aqui des-globalizando o local em relação à globalização hegemônica – pela identificação do que no local não é passível de redução ao efeito de impacto – e explorando a possibilidade de o re-globalizar como forma de globalização contra-hegemônica. Isto é conseguido pela identificação de outras formações locais que se detecte uma mesma aspiração a uma globalização oposicional e pela proposta de ligações credíveis entre elas⁵⁰. Através destas ligações, as formações locais desligam-se de uma série inerte de impactos globais e religam-se como pontos de resistência e geração de globalização alternativa. Este movimento inter-escalar é o que eu denomino de ecologia das trans-escalas.

Por derradeiro, a sociologia das ausências contrasta à lógica capitalista de produção com a ecologia das produtividades. Procura apresentar e conferir crédito a formas alternativas de produção como, por exemplo, organizações econômicas populares, cooperativas populares, empresas auto-geridas, as experiências de economia popular e solidária, movimentos populares

⁵⁰ Esta conexão seria resultado do que Santos (2005, 2006) chamou de trabalho de tradução e que estaremos apresentando logo a seguir.

de luta pelo direito à habitação, ao acesso à terra, de luta ecológica, étnica e social. Em realidade, tais práticas de luta e de produção alternativa concorrem para preencher um vazio deixado pela experiência fracassada de oposição à economia capitalista expressa no modelo do socialismo real. Inversamente, engloba a pretensão de construir uma outra relação entre política e economia, combinando sistemas produtivos distintos com gestão democrática, portanto aproximando-se ao conceito de cidadania (SANTOS, 2005, 2006). Nesta perspectiva, assinala Santos (2006, p. 114):

Estas concepções a práticas alternativas de produção e produtividade partilham duas idéias principais. A primeira idéia é que, mais do que dar corpo a projetos coerentes de sistemas econômicos alternativos ao capitalismo global, estas práticas constituem, na maioria dos casos, esforços localizados de comunidades e de redes e coligações de advocacia progressista transnacional. [...] A segunda idéia, é que estas iniciativas partilham uma concepção abrangente de ‘economia’ na qual incluem objetivos tais como participação democrática, sustentabilidade ambiental, equidade social, racial, étnica e cultural, e solidariedade transnacional.

Para levar a efeito a sociologia das ausências Santos (2006) aponta para o exercício de uma imaginação sociológica que possibilite, não somente diversificar, analisar e avaliar saberes, práticas e escalas como, em paralelo, reconhecer diferentes atores e práticas. Segundo ele, esta imaginação congrega duas dimensões, uma destrutiva e outra reconstrutiva. A primeira requer aprender a despensar⁵¹, desritualizar, desracializar, deslocalizar e desproduzir. A segunda corresponde ao sistema de ecologias defendido e sustentado por este autor.

A razão indolente apresenta, em sua estrutura, além da razão metonímica, expressa na razão instrumental, na ciência moderna e no tempo linear, em que pese à minimização do presente, uma outra racionalidade que busca seu sentido na dilatação do futuro, na idéia de progresso, ainda que projetado para um devir que, em realidade nunca chega. Como sua chegada é inevitável e como ele se identifica com a idéia de progresso, o mesmo não carece de ser reflexionado, isto é, seu conteúdo se torna impensável. Neste sentido, a crítica a presentificação fugidia e ao futuro inatingível, quando não intangível, coloca em causa a necessidade de contrair

⁵¹ Este ‘despensar’ pode ser apreendido como o processo de metamorfose do ego, isto é, na exploração das dimensões imaginativas em sua relação com a metamorfose do mundo, implicando aqui suas possibilidades. Este diálogo do sujeito com o mundo é tão mais próximo da idéia de compreensão quanto mais o primeiro consegue, por distanciamento, objetivação e subjetivação, desvendar, descobrir e revelar o segundo (RICOEUR, 1977)

e pensar o futuro como objeto de cuidado, reaproximando o devir social ao devir dos indivíduos, o futuro da sociedade com o futuro dos sujeitos.

Correlatamente, temos a demanda por ampliar o presente em termos de diversidade de seu potencial, tanto em termos atuais, quanto em relação às possibilidades e potencialidades possíveis (SANTOS, 2005, 2006). Com efeito, este olhar atento para o que de possível pode estar ao alcance do presente é que Santos chamou de objeto da sociologia das emergências. Segundo ele (2006, p. 116), como produto de uma nova imaginação sociológica, a sociologia das emergências tem por desígnio identificar “[...] as possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado”. Em essência, a sociologia das emergências busca ver na realidade o que é saber que existe apenas como tendência e que pode significar possibilidades futuras imponderáveis no presente. Trata-se, de acordo com Santos (2006, p. 120)

[...] de uma investigação prospectiva que opera através de dois procedimentos: tornar menos parcial o nosso conhecimento das condições do possível; tornar menos parciais as condições do possível. O primeiro procedimento visa conhecer melhor o que nas realidades investigadas faz delas pistas ou sinais; o segundo visa fortalecer essas pistas ou sinais. Tal como o conhecimento que subjaz à sociologia das ausências, trata-se de um conhecimento argumentativo que, em vez de demonstrar, convence, que, em vez de se querer racional, se quer razoável. É um conhecimento que avança na medida em que identifica credivelmente saberes emergentes, ou práticas emergentes.

O significado desta incursão no mundo das possibilidades visa colocar diante do ‘tudo’ ou ‘nada’ o ‘ainda-não’ como tendência, como possibilidade de emergência no presente que tensiona com a idéia de determinação do presente. Em outros termos, a sociologia das emergências requer que a relação com o futuro seja realizada a partir da idéia de cuidado em detrimento da idéia de progresso, visto que este tornou o devir perigoso. Com efeito, este ‘ainda-não’ deve ser apreendido como consciência antecipatória capaz de aproximar as expectativas presentes no mundo das possibilidades⁵² das capacidades de torná-las experiências concretas no mundo da

⁵² Em sentido congruente, um dos mecanismos que podem contribuir sobremaneira para desestruturar os consensos da e na vida cotidiana, intensificando as contradições internas dos sujeitos no sentido de alargar a relação que faz do mundo da realidade com o mundo das possibilidades, é o diálogo com o mundo do texto (ROCOEUR, 1977). A literatura é uma forma de apreensão do real que estabelece uma ruptura com a linguagem cotidiana. Através da

realidade. Em suma, cabe a sociologia das emergências identificar no futuro, os agentes e os saberes ‘ainda-não’ e conhecer as condições e princípios de sua possibilidade que pode ser tanto de esperança, quanto de desastre (SANTOS, 2005, 2006). Conforme sustenta Santos (2006, p. 118):

A sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências, de futuro (o Ainda-Não) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade de frustração. Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica e política que visa um duplo objetivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade de esperança; por outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições.

A imaginação sociológica que atravessa a proposta teórica de Santos é, segundo ele, tanto não convencional, quanto carregada de subjetividade. Ele propõe que, com a sociologia das ausências e com a sociologia das emergências, não somente à realidade seja perscrutada, como também o campo das possibilidades que se colocam diante da mesma. Enquanto a primeira busca ampliar as visões impostas pela visão monolítica da racionalidade instrumental a partir de uma visão cosmopolita, porquanto inconformista, a segunda transforma esta inconformação na energia para revelar, pela consciência antecipatória, um leque de possibilidades a serem construídas como antídotos ao mundo das carências. Propõe, em realidade, uma sociologia que represente uma forma de pensar capaz de alimentar o processo de transformação social (SANTOS, 2005, 2006).

Neste processo, Santos considera fundamental compreender a realidade em seu conjunto, tanto quanto manter viva a crença de que a mesma pode ser distinta de como se apresenta. Numa perspectiva, o conhecimento serve para elucidar as condições e desafios concretos da transformação. Noutra, transforma o desejo da transformação em potencial imaginativo e em força motivadora para a aproximação viável de elementos do mundo das possibilidades, inclusive

ficção perspectivas outras, distintas das presentes na vida cotidiana, abrem-se à possibilidade de ser-no-mundo. A ficção e a poesia são arietes potentes no trabalho de levar o mundo das possibilidades para o interior do real. O universo da expressão incide não mais somente sobre o ser dado, mas sobre o poder-ser. Nas palavras de Ricoeur, . . . *a realidade cotidiana se metamorfoseia em favor daquilo que poderíamos chamar de variações imaginativas que a literatura opera sobre o real* (1977, p. 57).

de suas capacidades ausentes, junto ao mundo da realidade. Enquanto uma mantém os pés presos ao chão, outra direciona nosso olhar para o horizonte. Em nosso juízo, trata-se de um desdobramento da apófise gramsciana da combinação entre o pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade (SACRISTAN, 1978).

A apreciação, ou mesmo aplicação, dos pressupostos teóricos e epistemológicos atinentes a sociologia das ausências e das emergências deve ser executada em determinados campos sociais. Para Santos estes campos são: 1) as experiências de conhecimento; 2) as experiências de desenvolvimento, trabalho e produção; 3) experiências de reconhecimento; 4) experiências de democracia e; 5) experiências de comunicação e de informação. Em seu conjunto estas experiências pretendem configurar conflitos e diálogos possíveis. Assim, teríamos conflitos e diálogos possíveis entre diferentes formas de conhecimento, entre distintas formas e modos de produção, entre variados e alternativos sistemas de classificação social, entre democracia representativa e democracia participativa e entre meios de comunicação de massa e redes de comunicação independentes, quando não alternativos.

Neste auditório, a consecução da razão cosmopolita perseguida por Santos requer a construção de um outro pilar desta tarefa, qual seja, o trabalho de tradução. Os processos de tradução é que permitiriam a conversão dos saberes científicos em saberes cotidianos, bem como alçar problemas deste último a objeto das preocupações dos primeiros (FOUREZ, 1995). Esta tradução deve poder ser pensada ainda dentro da perspectiva da ecologia dos saberes onde, a partir do intercâmbio e comunicação de saberes, busca-se a maximização da contribuição de cada saber no desafio da compreensão da realidade. Mais do que isto, a tradução deve ser percebida como um diálogo e confronto de culturas que busca, a partir de valores mínimos compartilhados, a inteligibilidade recíproca entre os saberes e experiências do mundo na perspectiva de construir uma nova concepção de emancipação social alternativa à globalização neoliberal (SANTOS, 2005).

O trabalho de tradução está vinculado à preocupação de Santos em como articular e compatibilizar teoricamente toda a infinita diversidade do mundo⁵³. Sendo este de uma totalidade inesgotável não há teoria que consiga abarcá-lo. Deste modo, a tradução se apresenta como procedimento que procura tornar inteligível e recíprocos os saberes gerados na sociologia das ausências e na sociologia das emergências. Aqui as experiências, reveladoras de saberes, devem ser apreendidas em sua relação com a totalidade, tanto quanto descoladas da mesma. Noutras palavras, a superação da dominação requer não só a crítica às causas e efeitos intrínsecos como, substancialmente, o recurso a um pensamento que vise alçar à realidade o que há de original, singular, de autenticidade no dominado, para além de sua posição na relação de dominação⁵⁴ (SANTOS, 2006).

Com efeito, a função do trabalho de tradução não incide somente sobre um saber como processo espiral de diálogo, portanto não excludente, entre saberes relacionais e ou inaugurais, mas como um fundamento capaz de sustentar e mobilizar para práticas sociais contra-hegemônicas. É nisto, aliás, que o trabalho de tradução entre saberes configura o experimento da hermenêutica diatópica. Por esta entendamos o diálogo entre duas ou mais culturas a partir de suas premissas de argumentação - ou *topoi* (universo de sentidos comuns) - e a partir de um reconhecimento recíproco de suas incompletudes⁵⁵ (SANTOS, 2003).

⁵³ O Fórum Social Mundial tem revelado esta não somente imensa diversidade como tem sublinhado a inexaurível quantidade de experiências sociais em curso (SANTOS, 2005).

⁵⁴ O potencial da relação entre capacidade e possibilidade, expresso através dos saberes plausíveis revelados pela sociologia das emergências é que poderia, em nosso entendimento, conferir densidade à idéia de ver determinadas expectativas, autênticas, ganharem a realidade. No entanto, acreditamos que o descolamento e/ou distanciamento da relação de dominação não deva abdicar de recorrer a uma concepção de ‘ser sujeito’ que poderia, uma vez reflexionada, como recurso cultural disponível no diálogo intra-cultural e/ou intercultural, concorrer para orientar práticas sociais distintas, porquanto consoantes as lutas emancipatórias.

⁵⁵ Não seria demasiado reconhecer uma certa semelhança entre a teoria de Santos com os pressupostos de Mannheim (1972) para a sociologia do conhecimento. Para este último, a questão da verdade, por exemplo, depende de um conjunto de significados social e historicamente determinados. Ele propõe como método de apreensão da realidade uma combinação entre a análise do significado e o diagnóstico sociológico. Nesta análise ele propunha perseguir a formulação de categorizações cada vez mais exatas dos vários estilos de pensamento de modo a que se pudesse, inclusive, reconstruir a história a partir de uma perspectiva de totalidade, isto é, como uma estrutura social decorrente de uma rede de forças sociais em interação com formas de observar, pensar e agir sobre as realidades de forma específica em atenção às diferentes épocas que às produziu. Em sua concepção não-valorativa de ideologia, Mannheim assinala que a verdade aproximada emerge do complexo processo social onde o relacional impede visões de mundo absolutas. Segundo ele, aqueles que encaram o conhecimento em sua forma absoluta são aqueles que se pretendem superiores aos demais. Por decorrência, e em seu conjunto, estes não seriam sujeitos de ação, mas aqueles que, defensores do imutável, trabalham pra induzir os demais a se resignarem e a se sentirem satisfeitos diante do *status quo* vigente, independentemente das condições em que se encontram. Em sua perspectiva, o conhecimento é fruto de um processo coletivo, resultado de um processo cooperativo de vida de grupo onde cada qual revela o que

Ao apresentar como horizonte a dignidade humana, a hermenêutica diatópica procura confrontar os traços culturais de socialização de uma cultura com outra. O que se busca é que ambas culturas possam alargar o máximo possível a consciência de sua incompletude, premissa para potencializar os saberes e práticas expostas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências. Em termos concretos, Santos tem procurado encontrar isomorfismos entre diferentes culturas no âmbito da vida produtiva e das várias concepções de sabedoria e/ou de visões de mundo, sejam eles hegemônicos ou contra-hegemônicos. Para este autor, com o processo de tradução apresenta-se a possibilidade da promoção e/ou articulação de saberes contra-hegemônicos, premissa para a construção da globalização contra-hegemônica (SANTOS, 2006).

As práticas sociais são, da mesma forma, objeto do trabalho de tradução. Tem como fito alcançar diferentes formas de organização e objetivos de ação. O trabalho de tradução visa, portanto, identificar o que aproxima e o que diferencia as práticas sociais em diferentes experiências sociais. Visa, assim, conquistar uma articulação recíproca de tal modo que o significado seja ocupado por concepções e práticas sociais comuns acerca da transformação social. Uma das potencialidades do Fórum Social Mundial é oferecer o tempo e o espaço para se efetivarem ‘zonas de contato’ entre os diferentes movimentos contra-hegemônicos na esperança de que se possam emergir articulações entre saberes e práticas muito mais naquilo que une estes movimentos do que no que os diferencia (SANTOS, 2005, 2006). Como epítome tomamos os apontamentos de Santos (2006, p. 127):

A importância do trabalho de tradução entre práticas decorre de uma dupla circunstância. Por um lado, a sociologia das ausências e a sociologia das emergências permitem aumentar enormemente o stock disponível e o stock possível de experiências sociais. Por outro, como não há um princípio único de transformação social, não é

pensa dentro da moldura de um destino comum, de atividades e de dificuldades comuns. Ao se contrapor ao relativismo com o relacionismo, Mannheim aponta que o significado deste último está em que todos os elementos de significado de uma situação mantêm referência um ao outro e derivam sua significação desta recíproca inter-relação em um dado quadro de pensamento. Conforme este autor “Quando estivermos completamente conscientes do âmbito limitado de cada ponto-de-vista, estaremos a caminho da almejada compreensão do todo. [...] uma visão total implica tanto a assimilação quanto a transcendência das limitações dos pontos-de-vista particulares” (1972, p. 131-132). Não nos parecem ser tais enunciados irredutíveis às categorias sociológicas apresentadas por Santos e que se encontram sumariados no escopo desta tese.

possível determinar em abstrato articulações e hierarquias entre as diferentes experiências sociais, as suas concepções de transformação social e as suas opções estratégicas para as levar à prática. Só através da inteligibilidade recíproca das práticas é possível avaliá-las e definir possíveis alianças entre elas. Tal como sucede com o trabalho de tradução de saberes, o trabalho de tradução das práticas é particularmente importante entre práticas não-hegemônicas, uma vez que a inteligibilidade entre elas é uma condição da suas articulação recíproca. Esta é, por sua vez, uma condição da conversão das práticas não-hegemônicas em práticas contra-hegemônicas. O potencial anti-sistêmico ou contra-hegemônico de qualquer movimento social reside na sua capacidade de articulação com outros movimentos, com as suas formas de organização e os seus objetivos. Para que esta articulação seja possível, é necessário que os movimentos sejam reciprocamente inteligíveis.

Se, por um lado, o trabalho de tradução requer uma postura eminentemente democrática, condição para o acesso recíproco à diversidade de saberes e práticas, ele, por outro, não é menos político no sentido de reagir ao que considera injusto, porquanto inaceitável, e conferir significado e inteligibilidade a um mundo diverso e complexo. Em congruência com a razão cosmopolita, o trabalho de tradução não pode estabelecer fronteiras seguras quanto à abordagem da realidade. O que ele faz é apreender na diversidade e pluralidade do real aqueles saberes e práticas que podem representar um consenso mínimo entre as culturas. Entrementes, Santos destaca cinco condições e procedimentos concernentes ao trabalho de tradução.

A primeira questão resultante desta tentativa de construção de uma inteligibilidade translocal – e porque não, trans-social – está em saber ‘o que traduzir’. A resposta a esta indagação esta presa ao conceito de ‘zona de contato’, este espaço onde diferentes esferas do mundo-da-vida interagem. As zonas de contato correspondentes a razão indolente são a zona epistemológica, onde se defrontam ciência moderna e saberes leigos, e a zona colonial, onde disputam colonizador e colonizado⁵⁶. Por oposição a esta, a razão cosmopolita sinaliza que cada saber e cada prática é que vai decidir o que vai ser objeto de contato e entre quem. Por decorrência, quanto maior for o exercício da reciprocidade entre os sujeitos, mais qualificadas e emancipatórias se tornam as zonas de contato (SANTOS, 2005, 2006). Santos (2006, p. 130) assim se refere a esta zona:

⁵⁶ Pensamos que o conceito de ‘zonas de contato’ pode ser referido, ou mesmo qualificado, com o conceito de ‘zona de desenvolvimento proximal’ cunhado por Vygotsky. Segundo este pensador russo, a zona de desenvolvimento proximal – ZDP – é expressa pela confrontação de um nível de desenvolvimento atual, e que se determina de forma independente, com outro que, por mediação e colaboração, antecipa um desenvolvimento futuro (VYGOTSKY, 1993)

A zona de contato cosmopolita parte do princípio de que cabe a cada saber ou prática decidir o que é posto em contato e com quem é posto em contato. As zonas de contato são sempre seletivas, porque os saberes e as práticas excedem o que de uns e outras é posto em contato. O que é posto em contato não é necessariamente o que é mais relevante ou central. Pelo contrário, as zonas de contato são zonas de fronteira, terras de ninguém onde as periferias ou margens dos saberes e das práticas são, em geral, as primeiras a emergir. Só o aprofundamento do trabalho de tradução permite ir trazendo para a zona de contato os aspectos que cada saber ou cada prática consideram mais centrais ou relevantes. [...] Se o trabalho de tradução avançar, é de esperar que mais e mais aspectos sejam trazidos à zona de contato, o que, por sua vez, contribuirá para novos avanços da tradução.

Em seqüência temos ‘entre que traduzir’. Determinados saberes e práticas próprios ao trabalho de tradução apresentam cumplicidade ou inconformismo em relação aos conceitos e situações específicas. Deste modo, podem ser desencadeadores de zonas de contato temas como a biodiversidade, relações inter-étnicas ou mesmo relações sociais de produção. Inobstante, o trabalho de tradução tem revelado possibilidades reais de criação de zonas de contato entre diferentes movimentos sociais que tem concorrido não só para ampliar a compreensão dos desafios em curso, como também tem favorecido a construção de plataformas e lutas comuns (SANTOS, 2005, 2006).

O trabalho de tradução, amiúde, demanda que se reconheça ‘quando traduzir’. O desafio de se estabelecer uma zona de contato requer uma combinação de tempos, de ritmos e de oportunidades. O que está em causa é como construir contemporaneidade a partir de uma simultaneidade de práticas e saberes gerados em culturas e tempos distintos e onde não há nenhuma lógica temporal a ser privilegiada. Tanto esta contemporaneidade quanto os saberes e as práticas são resultado da intervenção de grupos sociais e por seus representantes, isto é, aqueles ‘que traduzem’. Esta tarefa exige um determinado desenvolvimento cognitivo, uma certa capacidade intelectual. Neste sentido, para Santos (2006, p. 133), este é um desafio para intelectuais cosmopolitas:

Trata-se de intelectuais fortemente enraizados nas práticas e saberes que representam, tendo de umas e de outros uma compreensão profunda e crítica. Esta dimensão crítica,

que Oruka designa por ‘sabedoria didática’, funda a carência, o sentimento de incompletude e a motivação para buscar noutros saberes ou noutras práticas as respostas que não se encontram dentro dos limites de um dado saber ou de uma dada prática. Os tradutores de cultura devem ser intelectuais cosmopolitas. Podem encontrar-se tanto entre os dirigentes de movimentos sociais como entre os ativistas das bases. No futuro próximo, a decisão sobre quem traduz irá, provavelmente, tornar-se uma das mais decisivas deliberações democráticas na construção da globalização contra-hegemônica.

De outra parte, tão importante quanto definir quem vai traduzir é a questão ‘como traduzir’. Além de ser um trabalho intelectual que exige um referencial argumentativo, trata-se de um trabalho que exige um sentimento cosmopolita, sobretudo solidário, no sentido de querer *com-partilhar* o mundo com outros e outras que não sabem o que sabemos e nem vivem experiências semelhantes à nossa⁵⁷. Conforme Santos, aqui temos variados obstáculos. Um primeiro referente a um dos elementos do *topoi* de cada cultura que acabam por se constituírem em premissas de sua argumentação. Nas zonas de contato estas premissas, diante de outras, transformam-se em argumentos. Outra dificuldade esta assentada na questão da língua. O que pode também objetar o trabalho dos tradutores pode ser as diferentes formas com que cada cultura vivencia e significa o silêncio. Enquanto para uns o silêncio é virtude, para outros é manifestação de amofinamento (SANTOS, 2005, 2006).

A empresa dos agentes da tradução ou dos intelectuais cosmopolitas está em converter estes argumentos em premissas de argumentação que devem ser compartilhadas por aqueles que estão na zona de contato. Quanto à língua ou quanto as diferentes formas de expressão, há que se garantir que as diferentes culturas possam, igualmente, se manifestar, se fazer entender como também acolherem a atenção dos demais com respeito a sua compreensão dos saberes e práticas distintas e distantes de sua cultura. Esta preocupação com as diferentes formas que podem assumir as premissas de argumentação deve ser extensiva ao domínio, tanto do discurso, quanto, quiçá principalmente, dos silêncios.

⁵⁷ Resta saber se, no âmbito do sistema escolar, quando não social, o professor pode assumir este papel de tradutor. Isto é, se o mesmo, além de se colocar como mediador no processo de ensino-aprendizagem, está disposto e possui as condições de promover aproximações entre culturas diferentes, ou mesmo, de antecipar e potencializar o desenvolvimento de sociabilidades alternativas.

Em realidade, o trabalho de tradução pretende edificar recursos para amplificar saberes e práticas alternativas que desemboquem no aumento da confiança na possibilidade de um outro mundo vir a ser real, tanto quanto melhor (SANTOS, 2005, 2006). Em suma, o trabalho de tradução esta na base do conhecimento emancipatório, isto é, de ser um importante instrumento de combate ao monopólio e à renúncia à argumentação. É, neste sentido, ao trabalhar pela extensão e constituição de comunidades interpretativas, profundamente político (SANTOS, 2000).

No pensamento de Santos, a articulação do conteúdo da sociologia das ausências, com a sociologia das emergências e com o trabalho de tradução se sustenta na idéia primeira de que não há como pensar em justiça social global sem antes pensar em justiça cognitiva global. Com um caráter sociológico eminentemente político, o trabalho de traduzir deriva sua necessidade de ser das questões e problemas não resolvidos pela modernidade – e por sua razão indolente. Nesta perspectiva, revela-se como parte de uma engrenagem conceitual que pretende, a partir de uma imaginação epistemológica, tanto democrática quanto cosmopolita, erguer novas e plurais concepções de emancipação social que desviem a globalização de seu curso e de sua submissão à lógica mercantil.

Esta construção, por sua vez, requer uma atividade teórico-prática de desconstrução do senso comum, que oculta a concentração de poder e de saber, bem como formas de dominação e opressão, e a construção de um outro senso comum, emancipatório, porque ancorado na pluralidade de formas de pensar, de sentir e de conviver mais próximas da dignidade humana (SANTOS, 2000). Neste sentido, o pensamento de Santos (2000, p. 331-332), poderíamos dizer, é realisticamente utópico:

E por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor por que vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito. A minha versão de utopia é, portanto, duplamente relativa. Por um lado, chama a atenção para o que não existe enquanto (contra)parte integrante, mesmo que silenciada, daquilo que existe, ou seja, para aquilo que pertence a uma determinada época pelo modo como está excluído dela. Por outro lado, a utopia é sempre desigualmente utópica, dado que a sua forma de imaginar o novo é parcialmente constituída por novas combinações e escalas daquilo que existe, e

que são, na verdade, quase sempre meros pormenores, pequenos e obscuros, do que realmente existe. A utopia requer, portanto, um conhecimento da realidade profundo e abrangente como meio de evitar que o radicalismo da imaginação colida com o seu realismo.

A perspectiva que Santos apresenta como possibilidade de superação do senso comum regulatório pelo senso comum emancipatório passa, em essência, por uma profunda crença no poder transformador da democracia. Em sua perspectiva, o alcance e uso da democracia deve ser entendido, porquanto estendido, em qualidade e em quantidade tais que em nada se assemelha aos confinamentos editados pela democracia formal ou parlamentar. Trata-se, em realidade e conforme Santos, de radicalizar a democracia de tal forma que em todos os espaços estruturais⁵⁸, porquanto sociais, locais ou globais, ou ainda, intra e intergeracionais, a qualidade de uma vida decente seja resultado de uma democracia-sem-fim (SANTOS, 2000).

4.3.3. Um outro sujeito.

O que o pensamento de Santos suscita é saber identificar, mais do que a transição de um paradigma para outro ou, até mesmo, o diálogo dialético e praxiológico entre realidade e possibilidade, qual subjetividade, qual sociabilidade ou de que sujeito deve e pode emergir das lutas emancipatórias. Por primazia, este ‘ser sujeito’ deverá encarnar tanto o desafio de construir uma identidade com o conhecimento emancipação, quanto de apresentar uma pulsão capaz de inaugurar alternativas de sociabilidade.

Em outras palavras, a compreensão da realidade buscaria na consciência da privação da comunidade a motivação e a vontade de maximizar as oportunidades de liberdade e autonomia.

⁵⁸ Para Santos (2000) a sociedade capitalista apresenta 6 (seis) espaços estruturais que condicionam a sociabilidade moderna. O espaço doméstico, o espaço da produção, o espaço do mercado, o espaço da comunidade, o espaço da cidadania e o espaço mundial. Estes espaços são atravessados por relações de poder, de legitimação e de conhecimento que demarcam um cenário marcado por trocas desiguais que desembocam em hierarquias sociais. A partir da perspectiva de reconstrução da idéia de emancipação social, Santos propõe que, no âmbito de cada um destes espaços, sejam estabelecidos processos de confrontação que visem a transformação do poder em autoridade partilhada, a substituição do direito despótico pelo direito democrático e a metamorfose do conhecimento-regulação em conhecimento-emancipação.

Portanto, este ‘ser sujeito’ é processo e produto de uma consciência auto-reflexiva, que conjuga o ‘pensar a ação’ visando compreender e a ‘ação de pensar’ visando antecipar o futuro possível. Porém não se trata de um exercício de abstração, senão de uma antecipação teórico-prática, produto de um acompanhamento, seqüencial e imediato, das conseqüências de suas ações. Nisto reside o horizonte da proposta de Santos, qual seja, a construção de um conhecimento prudente, preocupado mais com os impactos negativos do que com as conseqüências positivas da ação social, para uma vida decente, concretamente mais próxima do conceito de dignidade humana (SANTOS, 2000).

Para a constituição desta subjetividade ou ‘ser sujeito’ Santos recorre ao recurso das metáforas para estabelecer seus contornos e sua substância. Além do que, alerta-nos Santos (2000), ainda que fragmentos desta subjetividade possam ser apreendidos à realidade, se trata de uma construção teórica, isto é, da construção de um tipo ideal⁵⁹ de ‘ser sujeito’. Nesta perspectiva, o conceito que Santos irá formular sobre está subjetividade, que carrega consigo a tarefa de encarnar as lutas emancipatórias, decorre de sua relação com o que ele chamou de três grandes *topoi*, três princípios orientadores ideais: a fronteira, o barroco e o sul.

A vida na fronteira em qualquer formação social remete, segundo Santos (2000) à idéia de cenário aberto ao mundo das possibilidades, ainda que sofra influência de um centro original. Como a memória e os vínculos com o centro se enfraquecem, é na fronteira que a liberdade alcança uma proporção maior. A distância de onde se partiu requer que, diante de situações novas, inusitadas porque em diálogo com outras fronteiras, venhamos a fortalecer certos

⁵⁹ Para Max Weber, a investigação do significado de um fenômeno social, em determinada cultura, deve ter em conta um quadro ideal de relações e acontecimentos - construídos a partir da teoria abstrata - que se constituem no "tipo ideal" a que se quer chegar. A compreensão de um fato empiricamente dado depende de sua relação com o tipo ideal. Por sua vez, o tipo ideal é formado a partir de um conjunto de valores criados por um quadro homogêneo do pensamento. Logo, torna-se impossível procurar este quadro ideal na realidade na medida que se trata de uma abstração, de uma realidade utópica. Com efeito, refere-se à como a realidade deveria ser e não como ela é - porém objetivamente possível de ser. A investigação e representação do real se dão em função de sua relação - próxima ou afastada - do quadro ideal. Como afirma Weber “[...] deve mesmo considerar-se como certo, formular muitas . . . utopias deste tipo, ... das quais nenhuma poderia ser observada na realidade empírica como ordem realmente válida numa sociedade mas cada uma das quais pretenderia ser uma representação da idéia da cultura [...]”, ou ainda, “[...] tem antes o significado de um conceito limite puramente ideal, em relação ao qual se mede a realidade a fim de esclarecer o conteúdo empírico de alguns dos seus elementos importantes, e com o qual esta é comparada” (COHN, 1991, p. 107-109). Entrementes, reconhecemos que as pessoas participam, ao mesmo tempo, de inúmeras culturas, sendo produtos e produtoras de diferentes e infinitos arranjos humanos, de um conjunto combinatório irrefreado de estilos de vida e de sociabilidade. Neste sentido, qualquer tentativa de estabelecer contornos nítidos a um tipo ideal de ‘ser sujeito’ não está livre de novas complementaridades ou impermeável à supressões.

princípios de vida, rechaçar outros ou mesmo ressignificar muitos. Como Santos (Santos, 2000, p. 353) muito bem sublinha:

O paradigma emergente manifesta-se sobretudo na proliferação das margens, na multiplicação das escalas que as definem e na variedade de cartografia que guiam os nossos passos. Em lugar de uma competição entre centros, a transição paradigmática é, poderíamos dizê-lo, uma competição entre margens. O centro que é possível na transição paradigmática resulta de acoplamentos ou de constelações de margens. A cumplicidade simbiótica entre a fronteira e a transição paradigmática reside desta escassez de centros e na abundância de margens. Viver na fronteira é viver nas margens sem viver uma vida marginal.

Na fronteira, o sujeito está livre para selecionar em sua bagagem, em sua cultura, o que é digno de ser recuperado e valorizado diante do que a nova realidade lhe coloca como necessidade. Ali, amplia-se a possibilidade de criação de novas sociabilidades, de se inventar, responsabilmente quase tudo, isto é, agindo a partir do exercício da unidade entre causa e consequência. Longe do centro, erguem-se diferentes fontes de poder que são objeto de partilha e de lealdade. Distante das prescrições, as relações sociais são mais flexíveis e instáveis, podendo-se aproveitar o potencial de todos, estranhos e íntimos, como oportunidades de enriquecimento mútuo. Com efeito, a vida na fronteira decorre de uma subjetividade cambiante, caminhante, entre o paradigma hegemônico e o paradigma alternativo. Não obstante, vive-se uma tensão flexível entre limites e possibilidades, ora quebrando limites, ora revendo possibilidades. A condição de fronteira possibilita também que hierarquias, cujas raízes decorrem da cultura do centro, se vejam fragilizadas. Em consequência, há mais espaço para criação, para as invenções ou mesmo para a horizontalização das práticas de conhecimento. Retomemos o que asseverou Santos (SANTOS, 2000, p. 351):

A sociabilidade da fronteira é também, em certo sentido, a fronteira da sociabilidade. Daí a sua grande complexidade e sua precariedade. Esta assente em limites, bem como na constante transgressão de limites. Na fronteira, todos somos, por assim dizer, migrantes indocumentados ou refugiados em busca de asilo. O poder que cada um tem, ou a que está submetido, tende a ser exercido no modo abertura-de-novos-caminhos, mais do que no modo fixação-de-fronteiras. Nas constelações de poder, os diferentes tipos de poder competem entre si para serem ativados num modo de alta-tensão, que torna as constelações instáveis, imprevisíveis e afeitas a explosões, ora destrutivas, ora criativas. O caráter imediato das relações sociais, a vertigem da a-

historicidade e a superficialidade das raízes tornam preciosos os laços que é possível estabelecer na fronteira, preciosos justamente pela sua raridade, precariedade e utilidade vital.

O espectro das dificuldades encontradas em uma vida na fronteira é minimizado pela confluência pela alegria que habita o mundo do estético-expressivo, o mundo da subjetividade barroca. Assim é que Santos (2000) se refere, idealisticamente, à abertura que o ‘ser sujeito’ mantém para a criatividade cultural e social. É o lado encantado que a racionalidade instrumental, ao subordinar as paixões aos interesses, desprestigiou, mas não eliminou. Destarte, a metáfora cultural do barroco expressa, segundo ele, uma época histórica, um estilo artístico, senão um *ethos* cultural, o potencial criativo, autônomo, diverso, inacabado, de iniciativa, de autoridade, de autenticidade e de originalidade, portanto de autoria, capaz de lançar o sujeito num movimento de exploração de outras práticas sociais.

Neste sentido, o ‘ser sujeito’ apresenta uma imaginação centrífuga e subversiva. Como espaço da fronteira é um espaço preponderantemente local e cujas orientações sociais estão enfraquecidas, o ‘ser sujeito’ encontra-se carente de certezas. Neste contexto, vive o momentâneo, o particular, o aqui e o agora, o efêmero e o transitório. Ou seja, vive uma temporalidade horizontal, contemporânea. No entanto, sua consciência esta sempre sendo interrompida pela auto-reflexividade, pois que vivemos numa época de vazio de cânones, portanto uma experiência de vertigem diante do que não se quer e do que ainda não se conhece ou não se viveu. Com efeito, este ‘ser sujeito’ nutre uma capacidade de admiração, de surpresa e de abertura à novidade. Face à uma realidade incompleta apresenta um olhar, uma vontade de liberdade infinita. Nenhum conteúdo ou objeto de atenção é desprezível pois que não há distinção entre aparência e essência.

Esta postura ativa do sujeito diante da realidade é contrária ao senso comum contemplativo, ao sujeito puramente formal e passivo, produto do processo de reificação capitalista. Seu protagonismo reside na perspectiva de se encontrar um ‘ser sujeito’ com uma identidade fundada no reconhecimento de que a realidade concreta é produto de uma ação humana concreta e na consciência de que a representação da totalidade é obra do sujeito e do objeto, portanto, de sua coincidência e unidade. Neste sentido, Lukács pode nos ajudar a

compreender o significado desta indiferenciação entre forma e conteúdo, entre aparência e essência, elemento tão caro à idéia do homem emancipado. Para este autor, a superação da atitude contemplativa passa pela supressão da indiferença da forma em relação ao conteúdo. Lukács (1974, p. 143) sustenta que

[...] só se pode encontrar o princípio da prática como princípio da filosofia quando, simultaneamente, se indica um conceito de forma cuja validade já não possua como fundamento e condição metodológica esta pureza em relação a toda a determinação do conteúdo, esta pura irracionalidade. [...] ... o princípio da prática deve ser talhado à medida do substrato material e concreto da ação, para poder atuar sobre ele quando em ação entrar.

Desta forma, continua Lukács (IBIDEM, p. 143): “Teoria e práxis relacionam-se efetivamente com os mesmos objetos, porque todo o objeto é dado como complexo indissolúvel de forma e conteúdo”. De outra parte, Lukács assinala que no capitalismo a ação do homem é isolada de sua consciência individual, ou seja, enquanto a consciência é superficial, alienada, a ação é real e sujeita a realizações interiores face ao desenrolar dos acontecimentos. O homem, então, é objeto e não sujeito do devir, ficando a deriva diante da oposição irrefletida entre sua consciência e seus interesses. Por decorrência, acaba por favorecer fins objetivos que não desejou. Neste sentido, ultrapassar esta existência reificada significa que o homem, segundo Lukács (1974, p. 154-155)

[...] superou ou supera interiormente a cisão entre teoria e prática, entre razão e sensibilidade, entre forma e matéria; para este homem, a tendência para tomar forma não é uma racionalidade abstrata, que deixe de lado os conteúdos concretos, porque a liberdade e a necessidade coincidem.

Este plano de totalidade, de visão não parcial ou naturalizada, apresenta, segundo Lukács (1974, p. 155), um campo concreto e real de realização: a arte. É através de seu princípio estético que se apresenta

[...] uma concepção de forma orientada precisamente para o conteúdo do seu substrato material, suscetível, por conseguinte, de dissolver a relação ‘contingente’ dos elementos com o todo, de ultrapassar a contingência e a necessidade como contrários puramente aparentes.

Na perspectiva deste autor, o princípio estético deve enformar a realidade objetiva para que se possa obter o sujeito concreto e total, em oposição ao sujeito fragmentado, capaz de contribuir na reconciliação entre o interesse imediato e o objetivo final. De acordo com ele (IBIDEM, p. 159),

[...] trata-se, pela descoberta da arte, quer de acrescentar um novo domínio à desarticulação do sujeito, quer de abandonar o terreno seguro da revelação concreta da totalidade e (utilizando a arte quando muito como um exemplo) atacar o problema da ‘produção’ do ponto de vista do sujeito. [...] trata-se de deduzir a unidade – não dada – desta forma de produção que se dispersa em diversidade, como produto de um sujeito produtor, e, portanto, em última análise, trata-se de produzir o sujeito ‘produtor’.

Realizando incursões sobre o extremo, o ‘ser sujeito’ barroco valoriza toda a experiência, sobretudo as mais simples. Configura-se numa subjetividade que dialoga com outras fronteiras, cultivando o próximo e o familiar entre inteligibilidades diferentes que podem, em se radicalizando, gerar novas e impensadas constelações de sentido. Por exemplo, podemos considerar que as relações de poder possam ser convertidas em autoridade partilhada. Em síntese, tendo por base o princípio estético, o ‘ser sujeito’ expresso a partir da subjetividade barroca é um sujeito contemporaneamente lúdico e subversivo. Nele, o riso e a alegria subvertem ao mesmo tempo em que emancipam. No dizer de Santos, celebra a revolta e revoluciona a celebração. Sua substância elementar é a emoção e a paixão. É o exercício do gosto e do prazer. Na tensão entre o pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade a subjetividade barroca transita por este último, se faz menos no pensamento e mais no coração. Além do que, é na festa que encontramos a experiência imediata entre causa e efeito, entre consciência abstrata e existência concreta, entre produtor e consumidor. Conforme destaca Santos (2000, pp. 364-365)

[...] um dos grandes pilares da tópica da emancipação é o senso comum encantado que não se dispensa da carnavalização das práticas sociais emancipatórias e do erotismo do riso, do divertimento e da ludicidade. [...] Na festa, a subversão esta codificada, na

medida em que transgride a ordem conhecendo o lugar da ordem e não o questionando radicalmente, mas o próprio código é subvertido pelos *sfumatos*⁶⁰ entre a festa e a sociabilidade diária. Nas periferias, a transgressão é quase uma necessidade. É transgressora porque não sabe como ser ordem, ainda que saiba que a ordem existe. É por isso que a subjetividade barroca privilegia as margens e as periferias como campos para a reconstrução das energias emancipatórias.

A defesa da vida por inteiro requer o que Santos está propondo, isto é, recuperar a dimensão estética de e em nossa formação. Entretanto, há que considerar que não estamos sendo somente a partir do que a autoconsciência imediata ou relativa que as obras de arte, da literatura à música, da poesia à pintura, pode nos oferecer. Em diálogo com a autoconsciência está a consciência. Em diálogo com a arte está a ciência. Não seria demasiado, portanto, retornar às contribuições de Lukács.

Ao realizar sociologia da literatura, Lukács (1981) destaca tanto a particularidade, quanto a complementaridade entre a estética e a apreensão da realidade objetiva trazida à consciência pelo conhecimento científico. A obra de arte para ele é a representação da unidade entre o singular e o universal, entre a forma e o conteúdo de tal forma que a transcendência do segundo é transformada em imanência da primeira. Esta unidade dialética entre fator subjetivo e fator objetivo é que permite conferir particularidade a esfera artística tanto quanto identificá-la como destino humano, como a expressão da relação entre homem e humanidade. Isto é, o indivíduo, pela arte, se vê como herdeiro do passado da humanidade. A eficácia da estética sobre o receptor, isto é, a emoção e paixão que o objeto artístico desperta, portanto uma elevação da individualidade e da percepção da realidade imediata, ultrapassa as fronteiras do tempo. O valor duradouro da arte estaria relacionado à idéia do homem produtor de valores de uso (KONDER, 1996). Segundo Lukács, o indivíduo (1981, p. 197)

[...] experimenta realidades que, de outro modo, na plenitude oferecida pela época, ser-lhe-iam inacessíveis; suas concepções sobre o homem, sobre suas possibilidades reais positivas ou negativas, ampliam-se em proporções inesperadas; mundos que lhe são distantes no espaço e no tempo, na história e nas relações de classe, revelam-se na dialética interna daquelas forças cujo jogo exterior oferece-lhe a experiência de algo

⁶⁰ Conceito utilizado por Santos para se referir a uma zona de fronteira onde ocorrem intersecções entre diferentes culturas, base para a emergência para hermenêutica diatópica.

que lhe é bastante estranho, mas que ao mesmo tempo pode ser posto em relação com a sua própria vida pessoal, com a sua própria intimidade.

Nestes termos, a essência da dimensão artística abarca, sobremaneira, um valor profundamente educativo. A arte enriquece, conforme Lukács, a experiência social dos indivíduos na medida em que contribui para reviver o passado “como vida anterior do indivíduo enquanto humanidade” e que o indivíduo ressignifica a partir de sua experiência de vida. Assim o sujeito receptivo de qualquer obra de arte tem o enriquecimento produzido em sua personalidade e condicionado pelo conjunto de suas vivências precedentes. A inteligibilidade erguida a partir do confronto entre a representação concreta e a experiência adquirida é que vai ditar o volume do potencial educativo da esfera estética. A arte proporciona ao homem um conhecimento sensível da realidade por meio das diferentes formas de expressão artística (KONDER, 1996). Em outras palavras, agindo sobre a subjetividade do indivíduo ela, a produção artística, pode desaguar, ou sugerir inclusive, na indução de condutas ou na assumpção de um modo de vida. Conforme Lukács (1981, p. 199):

A eficácia da grande arte consiste precisamente no fato de que o novo, o original, o significativo obtém a vitória sobre as velhas experiências do sujeito receptivo. Justamente aqui se manifesta aquela ampliação e aquele aprofundamento das experiências que é causado pelo mundo representado na obra.

Nesta perspectiva, a dimensão estética tem um profundo valor político e cognitivo. De um lado, por que as ações humanas não são decorrentes tão somente de intervenções práticas ou cálculos de natureza racional mas, da mesma forma, de convicções que são alimentadas a partir de percepções e sensibilidades. Para o homem imerso no cotidiano, a potencialização de suas energias criadoras pode favorecer sua concentração em atividades produtivas e cognitivas. Além disso, muitas imagens que a arte nos proporciona traz à nossa sensibilidade contradições que muitas vezes nos faz tomar posição (KONDER, 1996). Por outro lado, a arte e a aprendizagem não-verbal contribui para o desenvolvimento de processos mentais criativos, potencializando e aperfeiçoando uma série de habilidades como, por exemplo, flexibilidade, fluência,

originalidade, produções divergentes, mudanças de atitude, auto-conceitos e valores concernentes ao não-conformismo (SAUNDERS, 1984).

O enriquecimento e o aprofundamento do desenvolvimento do indivíduo depende, igualmente, dos recursos disponíveis à sua representação objetiva da realidade. Disto deriva o valor do conhecimento científico como expressão de um conjunto de conteúdos que, uma vez apropriados e refletidos pela ciência, diversifica constantemente a capacidade humana de apreensão da realidade. Com efeito, esta é uma ‘formula’ cujo efeito, por mais que sejam mais ou menos indesejados, mais ou menos ambicionados, concorre para o desenvolvimento da autoconsciência humana. Sem embargo, poder-se-ia antecipar que a emancipação humana é tributária da unidade e do diálogo dialético entre as propriedades particulares da ciência e da arte ou da ciência e da filosofia, como nos assinalou Piaget (1975). Esta interação de opostos foi assim descrita por Lukács (1981, p. 201-202):

A ciência descobre nas suas leis a realidade objetiva independente da consciência. [...] O reflexo científico transforma em algo para nós, com a máxima aproximação possível, o que é em si na realidade, na sua objetividade, na sua essência, nas suas leis; a sua eficácia sobre a subjetividade humana, portanto, consiste sobretudo na ampliação intensiva e extensiva, no alargamento e no aprofundamento da consciência, do saber consciente sobre a natureza, a sociedade e os homens. O reflexo estético cria, por um lado, reproduções da realidade nas quais o ser em-si da objetividade é transformado em um ser para-nós do mundo representado na individualidade da obra de arte; por outro lado, na eficácia exercida por tais obras, desperta e se eleva a autoconsciência humana; quando o sujeito receptivo experimenta [...] uma tal realidade em-si, nasce nele um para-si do sujeito, uma autoconsciência, a qual não está separada de maneira hostil do mundo exterior, mas antes significa uma relação mais rica e mais profunda de um mundo externo concebido com riqueza e profundidade, ao homem enquanto membro da sociedade, da classe, da nação, enquanto microcosmo autoconsciente no macrocosmo do desenvolvimento da humanidade.[...] É notório que a grande épica, a tragédia, a pintura realmente grande, etc., revelam ‘mundos’ também do ponto de vista do conteúdo e que só por este caminho atuam sobre a autoconsciência. Será que é possível estabelecer se são mais numerosos os homens que aprenderam a história de sua pátria através da arte do que através da ciência?

Entretanto o que a história nos mostrou é que a partir da modernidade esta unidade foi sendo paulatinamente cindida, acentuando-se as particularidades e ofuscando sua complementaridade sobre a formação humana. A reconciliação de destas características, pode-se dizer, é que está no âmago das lutas paradigmáticas envolvendo o que Santos chamou de razão

indolente e a razão cosmopolita. Esta última, além do Barroco e da Vida na fronteira, a bem da complementaridade das idéias de Santos, deve ter sua fundição erguida a partir de um arquipélago de situações que, em função da intensidade e do volume de situações de discriminação e de exclusão social, engendram um potencial maior de desenvolvimento de sentimentos de indignação.

Disto deriva que o ‘ser sujeito’, além de se situar no espaço de fronteira e expressar livremente seu desejo, carece de uma origem ou mesmo de um *locus* privilegiado que possa matriciá-lo e mobilizá-lo para sair de onde está mergulhado. Conforme Santos (2000), a metáfora cultural que localiza estas propriedades é o sul. O sul aqui menos como hemisfério, menos como local, e mais como manifestação das formas de subordinação que lhe foi impingido pelo Norte imperial: expropriação, supressão, silenciamento, diferenciação desigual, segregação, exclusão ... Desta forma, o sul representa o potencial de indignação energizado pelas imagens desestabilizadoras que impulsionam o ‘ser sujeito’ a conquistar sua desfamiliarização com as relações de poder, isto é, de se pensar e de se fazer sujeito fora da relação de poder. Como ícone de subjetividade do sul, Santos (2000, p. 374-375-376) apresenta-nos a práxis de Gandhi:

A idéia e a prática da não-violência e da não-cooperação, a que Gandhi dedicou toda a sua vida, são as características mais notáveis da desfamiliarização política e cultural relativamente ao Norte imperial. O objetivo não é conquistar poder num mundo corrupto, mas criar um mundo alternativo onde seja possível recuperar a humanidade do humano. [...] A proposta de Gandhi é uma contribuição decisiva para um novo senso comum emancipatório. A nova universalidade da aspiração de Gandhi baseia-se explicitamente numa hermenêutica diatópica, isto é, num questionamento exigente da sua própria cultura hindu, de modo a aprender como entrar em diálogo com outras culturas munido de máxima tolerância discursiva, e a reconhecer que as outras culturas também têm aspirações emancipatórias semelhantes.

A subjetividade do sul busca construir um sentimento de reciprocidade e de solidariedade que venha a culminar pela supressão da idéia mesmo de sul, pois que seu êxito é eliminar a relação norte-sul. Seu objetivo é, segundo Santos (2000, p. 378), a “[...] sua substituição por outras formas, muitas e variadas como seria desejável, de diferenciação igualitária, isto é, de diferença sem subordinação”. Nesta sua construção manifesta três momentos de luta contra a dominação imperial. Um primeiro seria o momento da rebelião onde a ordem da representação é

confrontada, concorrendo para o caos epistemológico e para a possibilidade da emergência de outras epistemologias. O sofrimento humano seria um outro momento no sentido que toda a luta contra o mesmo revela-se como uma luta contra a ocultação, naturalização e trivialização das dores do mundo. Em acréscimo, o terceiro momento de luta seria aquele de continuidade entre opressor e vítima. De nada adiantaria suprimir a relação de opressão se o oprimido o tem interiorizado, isto é, cultiva em si o desejo de ser opressor. Como a dominação está em ambos, a libertação tem que atingir aos dois⁶¹ (SANTOS, 2000).

Se considerarmos a infinita constelação de possibilidades decorrente da variabilidade incomensurável de formas com que nos relacionamos com o não-eu, não seria prudente considerar somente estes tipos ideais como merecedoras de exclusividade na definição da idéia de ‘ser sujeito’. Todavia, o conteúdo das mesmas e, mormente, suas intersecções e interconexões a serem construídas podem ser um ponto de partida para a constituição de sociabilidades emergentes e/ou práticas emancipatórias capazes de confrontar o paradigma dominante com o paradigma emergente de modo a ver-se consumir um novo senso comum emancipatório.

As perspectivas teóricas deste estudo procuraram, cada qual, abordar a tensão entre conservação e mudança social. Para Bourdieu, a reprodução social é o resultado de uma disputa entre os atores no espaço social. Nos mais variados campos da atividade humana a classificação e desigualdade social são dadas pelos volumes de capital que cada ator possui e a partir de sua

⁶¹ A imagem metafórica do sul se apresenta como o resultado cuja lógica da relação de dominação não deixa outra opção senão buscar no oprimido e no subalterno as energias subversivas. Sendo o *habitus* do opressor resultado de equações resolvidas a partir de disputas por poder, nos mais variados campos ou esferas sociais, não é de se esperar que o pensamento burguês, por exemplo, venha a ser o estádio onde poder-se-ia buscar o potencial emancipatório. Aqueles que estão na condição de dominantes não conseguem, por si só, escapar a visão parcial, porque naturalizada e legitimada, que lhe apresenta a forma particular de estabelecer a relação causal, e cognoscível racionalmente, dos fenômenos sociais, culturais e ambientais. Deste modo, recusa reconhecer todo e qualquer pensamento metafísico, mítico, que está no além ou mesmo utópico, considerando o mesmo, inclusive, irracional. Como este pensamento não consegue estabelecer o acesso ao conteúdo das formas das coisas em si, e até mesmo seu conteúdo sensível, e sua relação com a totalidade, ele não consegue pensar nas inter-relações entre as partes e o todo. De acordo com Lukács (1974, p. 136), “[...] o pensamento burguês ao [...] rejeitar toda a metafísica [...], adotar como finalidade a compreensão dos fenômenos de setores parciais, particulares e exatamente especializados recorrendo a sistemas parciais [...] renunciou a totalidade do saber possível”. Por isto que para este autor o agente da transformação está no proletariado. De outra parte, não é demasiado lembrar que no conjunto da obra de Paulo Freire, desde a ‘Pedagogia do Oprimido’ esta compreensão está presente. Para ele, não há como o opressor implementar um processo de desumanização sem desumanizar-se, faltando-lhe, assim as potencialidades para sua libertação desta condição de opressor. Por isto que o oprimido ao libertar-se, como indivíduo, classe ou nação, liberta o opressor pela simples razão de o impedir de continuar oprimindo (FREIRE, 1994). Por isto que devermos reconhecer que o inimigo não é o outro, mas que está no outro.

relação com o *habitus* hegemônico em cada campo. No campo da educação, o *habitus* hegemônico é aquele produzido no contexto cultural e/ou a partir de *ethos* de vida da classe dominante. Com efeito, a lógica escolar se organiza em torno de critérios de valor que, uma vez estranhos à cultura das camadas populares, concorre para a exclusão destas do ambiente escolar. A saída desta situação seria, segundo Bourdieu, alterar estes critérios de valor.

Porém, como vimos, a reificação social deve muito às características da vida cotidiana. O senso comum cotidiano está permeado de juízos provisórios que dificulta aos atores perceberem e/ou conceberem outras perspectivas de mundo e de modo de vida. No entanto, também aqui há possibilidades de diversificação e enriquecimento do pensamento através do contato com outras formas de saber ou mesmo devido a capacidade irrestrita que os indivíduos tem de apresentarem à situações similares reações impensáveis.

Mais do que seu potencial explicativo, a sociologia das ausências e da sociologia das emergências assinala as marcas da injustiça cognitiva e social de uma forma distinta. Amplia o pensamento alternativo para além da esfera do conhecimento científico e para além da dimensão puramente cognitiva. Com efeito, a dimensão política e estética se apresentam como formas de conhecimento que uma vez articuladas podem ajudar a potencializar as práticas sociais, senão inaugurar outras tantas, que encerram o objetivo de protagonizar formas alternativas de produção e de reprodução social. Foi com a ajuda destas perspectivas teóricas que analisamos as três escolas objeto de nosso estudo. O resultado desta análise constitui o conteúdo do próximo capítulo.

5. A REALIDADE EMPÍRICA

Uma questão mais do que importante na vida das crianças e dos adolescentes não é tanto o aprender e o ‘crescer e desenvolver-se’. É o saber, a cada ciclo social da vida, como conviver com outras pessoas iguais a elas – os outros da mesma geração e dos mesmos circuitos das escolhas da vida cotidiana. Como criar tempos-espacos próprios ou apropriados no interior de um mundo de relacionamentos, de símbolos, afetos e significados que vai da volta da mesa do jantar (quando ela existe na casa) até os limites dos lugares e cenários onde uma criança pode se aventurar a ir ... ou a sonhar (Brandão, 2003, p. 198).

As três escolas que investigamos atendem comunidades de classes populares. As escolas Kaingang, Tikuna e Munduruku estão inseridas em comunidades que se constituíram de forma desordenada, a partir de ocupação irregular do solo. Neste sentido, são comunidades que enfrentaram e ainda enfrentam a falta de infra-estrutura, como calçamento e saneamento básico por exemplo, no seu cotidiano. A vila e/ou o bairro, constituídos desta forma, foi formado a partir do estabelecimento de famílias de baixa renda e baixa escolaridade.

A escola Kaingang está localizada no limite de uma área de ocupação irregular e outra regular. A escola tem sua origem relacionada com a configuração da área irregular que trouxe a demanda de uma escola para atender as crianças desta comunidade. Ela foi criada em 1993, estando em funcionamento desde esta data. A escola aparentemente está bem conservada. O muro da escola é alto, sendo que o portão é novo e tem o controle de um guarda escolar. Os

alunos e pais ficam do lado de fora do portão da escola até o momento do sinal para a entrada. Aqueles alunos que chegam atrasados, precisam pegar autorização para entrar na sala de aula junto à secretaria da escola.

O prédio da escola é de alvenaria, com dois pisos e com grades nas janelas. A escola dispõe biblioteca, ambiente informatizado, laboratório de ciências, uma sala de vídeo, secretaria, sala de orientação pedagógica, sala de professoras, banheiros para professores e para os alunos, além de uma área coberta que fica no espaço térreo deste prédio. Há uma sala pequena para o bar, uma dispensa e um refeitório que é pouco usado, visto que os alunos merendam na sala de aula. A escola apresenta ainda dez salas de aula que acolhem os um mil trezentos e três alunos. São ao todo vinte turmas e, destas, quatro turmas de 8^a série compostas por oitenta e três alunos. O pátio é amplo e apresenta uma pracinha e uma cancha esportiva. Os cadeados, as grades e a presença de uma pessoa sempre controlando a entrada na e da escola revela uma preocupação com segurança.

A equipe pedagógica é formada por setenta e nove professoras, sendo uma diretora, uma vice-diretora, uma supervisora, uma orientadora educacional, duas professoras responsáveis por oficinas, cinco professoras substitutas, duas professoras responsáveis pelo ambiente informatizado. A equipe de funcionários é formada por oito funcionários, sendo dois guardas escolares - de uma empresa terceirizada -, quatro serventes merendeiras responsáveis pela limpeza e pela merenda e duas secretárias de escola. As reuniões pedagógicas, segundo calendário da escola, são de duas horas e ocorrem uma vez por mês, dela participando as professoras, a direção e o setor pedagógico, supervisão e orientação. A escola não possui conselho escolar e sua diretora é eleita pela comunidade.

A escola funciona em três turnos, com duração de quatro horas cada um. Ela está organizada no sistema seriado, dividido em três trimestres. Não há exigência de uniforme para que os alunos frequentem as aulas. Estão previstos conselhos de classe por turma, que ocorrem a cada trimestre, onde participam supervisão pedagógica, direção, professores e representantes dos alunos. As avaliações são expressas em notas de 0 a 10, exceção da 1^a série que é expressa

através de relatório. A escola apresenta uma taxa de aprovação, em média, de 75,7% e de 24,1% de reprovação nos anos finais do ensino fundamental (INEP, 2006).

O contexto da escola Tikuna revela uma escola bastante acolhedora. Funcionando desde 1974 tem, atualmente, três prédios, sendo dois mais antigos e um de construção recente onde estudam os alunos de 8^a e 9^a séries. Possui também um galpão crioulo onde ocorrem as atividades envolvendo a cultura gaúcha na escola. Está organizado no sistema seriado para atender seus oitocentos e noventa e oito alunos distribuídos em trinta e sete turmas. Deste total, são três turmas de 8^a série que acolhem cinquenta alunos. Em sua estrutura, conta com dezessete salas de aula, sala de direção, sala de professoras, biblioteca, uma cozinha pequena, banheiro para as professoras e funcionários e para os alunos.

Seu pátio é amplo, porém não possui quadra esportiva. Em função disto, as aulas de educação física são realizadas fora da escola, em espaço esportivo de um quartel do exército próximo à escola. A escola é cercada por um muro. As reuniões com a comunidade escolar, quando ocorrem, são realizadas no salão da igreja, visto que o que era o salão da escola, devido a sua ampliação, foi transformado em biblioteca que, até o ano de 2003, não havia na escola.

A equipe de trabalho desta escola é composta pelo diretor, por duas vice-diretoras, uma supervisora educacional, uma orientadora educacional. No total são sessenta e cinco professores, todos com formação superior. Além disso, consta em seu quadro de pessoal um bibliotecário, uma secretária, uma auxiliar de disciplina, um zelador e três serventes merendeiras.

A escola funciona os três turnos, sendo que no noturno atendem os alunos da EJA. A organização do tempo na área – anos finais do ensino fundamental – está organizado por módulos de 80min, sendo um total de três com intervalos de dez minutos entre os mesmos. Como ocorre na escola Tykuna, não há obrigatoriedade no uso de uniforme por parte dos alunos. Os professores realizam reunião pedagógica a cada quinze dias durante duas horas. Dela participam a direção, a orientadora pedagógica, a supervisão pedagógica e as professoras. A taxa de aprovação nos anos finais, em média, é de 70,3% e de reprovação é de 23,6% (INEP, 2006).

A realidade da escola Munduruku é um pouco distinta. Esta é uma escola organizada por ciclos de formação e que atende um total de um mil e cinqüenta e três alunos, dos quais noventa e cinco se encontram no terceiro ano do terceiro ciclo, ano de conclusão do ensino fundamental. Não há exigência quanto ao uso de uniforme. Funciona nos três turnos, sendo que o noturno apresenta uma organização curricular típica e diferenciada do diurno, isto é, concernente à educação de jovens e adultos. Esta escola está localizada em uma zona de recente migração da população que veio de várias partes da cidade de Caxias, para ali se instalar. Trata-se de um loteamento popular que acolheu pessoas de baixa renda e/ou em situações de risco. Esta escola foi criada de forma provisória sendo a construção de prédios definitivos e/ou benfeitorias resultado da mobilização e da participação desta comunidade no processo de orçamento participativo, instituído pela administração do Partido dos Trabalhadores durante o período de 1997 até 2004.

A escola desenvolve suas atividades a partir de quatro prédios. O principal, é de alvenaria, com tijolos à vista, de dois pisos e apresentando uma área coberta entre as salas de aula e os espaços destinados ao setor administrativo da escola. A escola possui uma sala de direção, um espaço para secretaria, uma sala de professoras, uma cozinha e um refeitório, uma biblioteca, uma sala de integração e recursos e dezenove salas de aula para organizar suas quarenta e duas turmas. Há banheiros para os alunos e para os professores e funcionários separados. O pátio conta com uma cancha esportiva, em péssimo estado de conservação, e com um amplo espaço irregular. No entanto, até o momento, não é cercado em sua totalidade, contribuindo para que os pais fiquem preocupados com a segurança dos alunos. Há também uma pequena área cercada, ao lado do prédio principal, destinada para o estacionamento dos automóveis das professoras.

O quadro de pessoal desta escola, em função de ser uma escola por ciclos de formação, apresenta uma configuração singular. O mesmo é formado por noventa e três professoras, sendo uma diretora, duas vice-diretoras, duas articuladoras pedagógicas, duas professoras que atendem no laboratório de aprendizagem, quatro substitutas, duas professoras que trabalham na sala de recursos e nove professoras itinerantes. O quadro de funcionários é composto por doze pessoas. Destas, dois são guardas escolares – terceirizados - um secretário de escola, três merendeiras -

sendo duas delas terceirizadas -, quatro que cuidam da limpeza e dois que fazem serviços gerais - também terceirizados.

Nesta escola as reuniões pedagógicas ocorrem uma vez por semana durante duas horas. Dela participam, além das professoras do turno, a articuladora pedagógica e a vice-diretora do turno. Os conselhos de classe são realizados a cada trimestre sendo que dele participam os professores da turma, a professora articuladora pedagógica, a vice-diretora e os alunos representantes da turma. Os alunos, nesta escola, são agrupados em turmas a partir do critério faixa etária em consonância com indicadores de aproveitamento escolar. Porém, o primeiro critério apresenta maior peso no momento de organização das turmas. A avaliação é expressa em relatórios de avaliação e há um consenso de que todos os alunos devem avançar em sua vida escolar. Os alunos com muita dificuldade de aprendizagem acabam sendo retidos em seu ano-ciclo. Nos anos finais do ensino fundamental sua taxa de aprovação é, em média, de 94,5% e de reprovação de 0,3% (INEP, 2006).

5. 1. A realidade em análise.

A complexidade das relações entre escola e sociedade atravessa o conjunto da organização curricular. O currículo, neste sentido, deve ser considerado como um processo delineado, desde apontamentos formais e legais, passando pelas práticas escolares efetivamente realizadas e por relações mediadas pelo simbólico e pelo ideológico, quando não por relações de poder, comumente e, muitas vezes, não observadas.

Deste modo, o tempo escolar é um tempo marcado pelo vivido e compartilhado a partir de concepções, significações e ressignificações e por transformações, para além do que qualquer lista de conteúdos poderia encampar. Envolve expectativas em relação ao papel da educação escolar, procedimentos administrativos, métodos de ensino-aprendizagem, forma de organização do trabalho escolar, equipamentos didáticos de apoio, visões de mundo e envolvimento dos professores, formas e procedimentos de avaliação, participação dos pais na vida escolar, apoio e

parcerias que a escola recebe de instâncias governamentais e da sociedade civil e muito mais. Assim, pensar o currículo escolar é considerar o conjunto dos componentes contextuais que caracterizam a cultura escolar e que servem de maior ou menor fonte de estímulo para as aprendizagens escolares e para a mudança qualitativa do ensino escolar (SACRISTÁN, 2000).

Em conseqüência, passamos, a seguir, a aprofundar o conhecimento da realidade escolar a partir da relação das categorias empíricas apresentadas na metodologia com aqueles atributos teóricos que demarcaram as referências com as quais podemos compreender, em que aspectos o cotidiano escolar concorre para a reprodução e em que circunstâncias ele desemboca em práticas emancipatórias. No centro desta tensão encontra-se a figura do professor. Deste modo, acrescentamos ao final deste espaço um debate envolvendo este ator na perspectiva de inventariar as dificuldades e motivações que condicionam a relação de sua prática pedagógica com o desafio da construção de uma educação emancipatória. Não obstante, os elementos identificados aqui, como pertencentes ao universo curricular, estão, em nosso juízo, longe de poder abarcar o conjunto de seus fundamentos, podendo ser sua compreensão, continuamente, ampliada e aprofundada.

5. 1. 1. A proposta pedagógica.

Os projetos educacionais no Brasil, e de forma particular, os projetos político-pedagógicos, especialmente a partir da Constituição de 1988 e, mais recentemente, estimulados pela LDBEN n° 9394/1996, passaram a apresentar, como princípio educativo, o desenvolvimento dos educandos visando, além da qualificação para o trabalho, a preparação para o exercício da prática social e da cidadania. Deste modo, quase que invariavelmente o tema da cidadania faz-se presente em uma quantidade significativa de projetos de escola ou mesmo nos preceitos legais e normativos da educação nacional⁶². Para atender a este princípio, várias orientações (VIANNA,

⁶² Em outra oportunidade pudemos constatar este fato (VIRGINIO, 2000). Quanto mais não seja, ainda que não aplicados em âmbito obrigatório, os PCNs podem ser um bom exemplo de material sugerido aos professores como suporte pedagógico na elaboração dos currículos escolares. Não somente em seus objetivos, como em sua mensagem aos educadores, a referência à formação de cidadãos e/ou formação para a cidadania está presente como

1986; GANDIN, 1994; VASCONCELOS, 2002) tem apontado para as propriedades da construção de projetos pedagógicos de forma participativa e democrática pelo conjunto da comunidade escolar.

Ademais, os projetos pedagógicos das escolas devem ser compreendidos como a manifestação formal do plano global da instituição. Hoje, tanto em termos legais, quanto conceituais, as escolas são concebidas como instituições relativamente autônomas, com identidade e cultura próprias, e que se organizam em torno de um projeto educativo. É este projeto educativo que se manifesta através do conteúdo expresso nos projetos político-pedagógicos, geralmente construídos por cada unidade escolar. Trata-se de uma ferramenta teórico-metodológica que expressa as opções e os objetivos da instituição que, diante de uma dada realidade, planeja e elabora propostas a serem implementadas pela escola em determinado período (GANDIN & GANDIN, 1999; VASCONCELLOS, 2002). Estes projetos servem, no mais das vezes, como matriz orientadora para a construção dos regimentos das escolas, documento este que deve ser aprovado pelos órgãos normatizadores e reguladores no âmbito de cada do sistema de ensino.

No contexto das escolas, objeto deste estudo, tais regimentos estão submetidos, no caso das escolas Kaingang e Tykuna ao Conselho Estadual de Educação. Já a escola Munduruku tem seu regimento apreciado pelo Conselho Municipal de Educação, visto que a cidade de Caxias do Sul já possui seu sistema municipal de ensino. Não obstante, as instituições mantenedoras – leia-se secretarias municipais e estaduais de educação – possuem cada qual, um regimento padrão a ser observado por ocasião de criação de uma nova escola ou para dar conta das situações onde a escola ainda está construindo o seu projeto político-pedagógico e o seu correspondente regimento.

As propostas pedagógicas das escolas estudadas possuem variantes, se considerarmos como elas se expressam enquanto projeto e como, nas representações dos atores e no processo de

indispensável para que o aluno/educando possa lidar com as transformações societárias, em especial as concernentes ao mundo do trabalho e do avanço tecnológico. Mais recentemente, o Senado federal aprovou, em sua comissão de educação, projeto de Lei Nº 63, de 2006 e de autoria do Senador Pedro Simon, que visa introduzir a disciplina *Ética e Cidadania* no currículo escolar e que deve integrar, se aprovada pelo congresso e sancionada pela Presidência da República, o corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

ensino, elas efetivamente ganham vida. Em sua expressão formal, e de acordo com as finalidades expressas nos projetos político-pedagógicos, as escolas apresentam propostas cujos objetivos procuram dar conta daquela finalidade assinalada. Registre-se que em seus projetos foi difícil destacar tais objetivos, pois que os mesmos apresentam-se entrelaçados com a concepção de currículo das escolas. Além do mais, no que concerne à escola Munduruku, estamos trabalhando a partir de seu regimento. A escola nos apresentou tal regimento como sinônimo de sua proposta pedagógica. Assim, com base na análise destes documentos, pudemos destacar como objetivos de cada escola:

Possibilitar ao educando o desenvolvimento nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora, educando-os para o exercício da cidadania com responsabilidade, solidariedade e disciplina consciente, tornando-se agente de sua própria formação (Projeto político-pedagógico da escola Kaingang, p. 8).

Temos como objetivo geral conhecer a realidade da escola e, a partir dela, buscar a construção coletiva do conhecimento individual e coletivo e o exercício da cidadania (...). O projeto político-pedagógico da nossa escola terá como **prioridades*** o comprometimento com o processo educativo; a unidade de ação; a leitura e interpretação em todas as disciplinas; a limpeza geral e conservação da escola; a reestruturação do espaço físico ...; a informatização da escola ... a construção de conhecimentos que possibilitem ao aluno o domínio da informação que o faz agente de transformações do meio em que vive ... ampliando os horizontes do currículo, a leitura de mundo do aluno e a prática da interdisciplinaridade entre currículos (...) A educação escolar, através do currículo, deverá estabelecer a relação entre a vida cidadã e as áreas do conhecimento a partir de uma Base Nacional Comum ... (Projeto político-pedagógico da escola Tykuna, p. 08, 09 e 11).

A escola enquanto um espaço vivo, prazeroso e solidário deve estar fundamentada no princípio da inclusão social, buscando a garantia do acesso e permanência, utilizando-se de práticas coletivas emancipatórias, possibilitando a participação da comunidade num processo democrático e dialógico, percebendo homens e mulheres, sujeitos pensantes, que interagem com a realidade transformando-a e transformando-se, a fim de construir e exercer a cidadania. ... (Regimento escolar da Escola Munduruku, p. 4).

As propostas pedagógicas destas escolas revelam um conjunto de questões congruentes. Nas três escolas as propriedades da participação democrática no pensar e no fazer pedagógico

* Grifo no original.

ampliam-se em direção aos objetivos prescritos para a educação escolar que deve, para atender a expectativa social prescrita em seu projeto de ensino, “preparar para a cidadania” ou, sobremaneira, “formar cidadãos”. Neste sentido, encontramos nos projetos analisados um conjunto de categorias que revelam um fio condutor, ainda que metodologicamente obtenhamos variações quanto à construção deste mesmo projeto, que orienta seu conteúdo a partir e em direção a uma formação “cidadã”.

Conforme os projetos das escolas Tykuna e Kaingang, os mesmos foram construídos com a participação coletiva dos professores. Segundo a proposta da escola Kaingang “[...] Participaram desta construção direção, professores, funcionários, pais e alunos, através de pesquisa e visita *in loquo*, começando então, a organização de nosso projeto político-pedagógico” (Projeto político-pedagógico da escola Kaingang, p. 2). Processo semelhante ocorreu com a escola Tykuna onde pais, professores, alunos e funcionários, a partir de leituras e resolução de questões, colocaram-se a pensar sobre a educação no mundo, na América Latina, no Brasil e na comunidade regional e local. Já na escola Munduruku este processo de elaboração coletiva da proposta da escola revelou-se mais amplo, visto que foi resultado das discussões realizadas por ocasião da elaboração do plano municipal de ensino. Conforme documento do Conselho Municipal de Educação de Caxias do Sul.

Através da participação das escolas nas discussões e reflexões coletivas para a construção do Regimento Escolar, as escolas buscaram contemplar a organização das mesmas por ciclos de formação (LDB – Art. 23), bem como as políticas definidas para a educação municipal (Parecer número 005/2004 do CME).

Assim, quase que invariavelmente ou mesmo de forma sinonímica, estas propostas pressupõem, desde o processo de sua elaboração, a necessidade da participação da comunidade escolar no pensar o projeto da escola que deve, por seu turno, ser a expressão da potencialização desta participação. Na análise das propostas das escolas Tykuna e Munduruku percebemos ainda uma indiferenciação quanto à expectativa de que o acesso ao conhecimento, quase que por si só, pode provocar a transformação social. Esta esperança aparece, na escola Munduruku, de forma

mais explícita. Por outro lado, foi na escola Tykuna que encontramos, em seu projeto, alguma referência explícita em relação ao diagnóstico da realidade da comunidade escolar.

O nível sócio-econômico é predominantemente baixo: mais de 80% das famílias percebem renda inferior a três salários mínimos e mais de 90 % dos pais de alunos tem escolaridade correspondente ao antigo primeiro grau incompleto (Projeto político-pedagógico da escola Tykuna, p. 6).

Quanto à realidade da escola Kaingang, a perspectiva de transformação não ultrapassa a idéia de qualificação da formação pessoal, sem haver em seu projeto referência a um possível desdobramento social da aplicabilidade de sua filosofia.

A demonstração de preocupação com a participação e formação da comunidade escolar não se converte, pelo menos no que concerne aos projetos, em uma preocupação em torná-lo inteligível às comunidades. Uma vez que os processos envolveram a participação das comunidades em sua elaboração, a redação e a forma em que se apresentam os projetos, isto é, em forma de texto, dificulta a apreensão do conteúdo do mesmo, por parte das comunidades. Se considerarmos a condição sócio-econômica e cultural das comunidades onde as escolas estão inseridas, e o seu respectivo arquivo semântico e simbólico, não fica difícil imaginar os abismos de compreensão e o volume de interrogações não contempladas pela e nas comunidades escolares.

Nas três escolas, os projetos estão escritos a partir da língua oficial. Não há nenhuma expressão no corpo dos mesmos de alguma manifestação estético-expressiva – charges, desenhos, histórias em quadrinhos, poesias, letras de música, etc - que possa ajudar, aos mais incautos, desatentos ou iletrados, a compreensão do conteúdo que caracteriza cada projeto. A linguagem oficial transfigura-se em violência simbólica que, ao tornar os projetos um documento de difícil assimilação, nega às comunidades populares, e de forma imperceptível por estas, a diversificação e o aprofundamento das perspectivas que pretendem balizar as definições do propósito das atividades curriculares.

O fato é que, mesmo a escola Munduruku, única em registrar como objetivo explícito fazer da escola um espaço de confecção de práticas emancipatórias, não apresenta, pelo menos no modo em que expressa sua proposta, distância da forma cientificista em que a apresenta para o conhecimento público. Mesmo que o conteúdo da proposta tenha motivação social, a forma como o mesmo ganha a realidade está contaminado pelo arbitrário cultural, imposto pelos docentes e que conferem àquela forma, contraditoriamente a seus interesses sociais, sua legitimação e naturalização social.

Estas propostas apresentam, por outra parte, algumas congruências com as representações das direções e das professoras das escolas estudadas. O contexto da interpretação dos professores é marcado por um grau diferenciado de identificação com o que entendem por proposta da escola e o que concebem como organização curricular. Por outro lado, encontramos identidade nas representações dos professores das três escolas em relação às idéias contidas nos projetos político-pedagógicos. Isto pode ser percebido a partir de alguns depoimentos dos professores principalmente no que diz respeito ao tema da cidadania. O conceito desta subjaz na representação que os professores fazem dos atributos que os alunos devem ser capazes de desenvolver com a ajuda da escola⁶³.

Olha, a proposta pedagógica leva muito em consideração ...ah... a situação em que o aluno tá inserido na mídia, social, as dificuldades. Eu particularmente acho que a gente tem que levar em consideração isso (Mariana, professora da escola Kaingang)

A proposta de educação da escola é de incluir né, de tornar o aluno assim cidadão ... (Valquiria, Vice-Diretora da escola Tykuna).

A proposta da escola aqui é justamente forma cidadãos críticos né que sejam participantes né (Marcela, professora itinerante da escola Munduruku).

⁶³ Na apresentação das entrevistas e das observações utilizamos, para diferenciar de uma citação bibliográfica ou da apresentação de excertos de documentos, letra Arial 11.

Esta compreensão comum sobre o que talvez seja o principal objetivo das escolas não é apreendida e representada pelos professores sem uma considerável margem de insegurança. Há, por parte dos professores, um sentimento de angústia e insatisfação em relação ao que eles percebem como distância entre o que a escola almeja e o que ela acaba por realizar. No entanto, este sentimento de insegurança não decorre de uma mesma relação com o projeto da escola. Enquanto que nas escolas Tykuna e Munduruku ela é provocada pela constatação que há uma dificuldade grande ainda em se distanciar de uma perspectiva científicista de currículo, na escola Kaingang o desconforto é decorrente da sensação de não se estar se exigindo e garantindo a contento a aprendizagem que esta perspectiva sugere. Os depoimentos abaixo revelam como os professores vivem tais sentimentos.

Eu sempre fui muito... ah... cobrada, sempre me impuseram limites e acho que isso fez muito bem pra minha formação. Então, penso que quando a gente justifica muito isso e sempre passa a mão na cabeça do aluno, eu acho que, muitas vezes, isso não é saudável. Eu acho que tudo isso é importante [...]. Então, se nós temos que... ãh... buscar isso nesse aluno, a gente tem que impor limites e, muitas vezes, ãh... ele tirou 40 numa prova “Ah, mas coitadinho, vamos aprova-lo”. Então, muitas vezes, eu questiono isso. Eu acho que isso não me parece bom pra esse aluno (Mariana, professora da escola Kaingang).

[...] a gente comenta muito assim de teu aluno, não é importante que ele saiba aquele conteúdo assim mas que por exemplo que ele soubesse a pensar que quando ele saísse lá fora que qualquer conteúdo que lhe aparecesse na sua frente ele soubesse estudar este conteúdo então nessa formação que a escola [...] (Paulo, diretor da escola Tykuna)

Que eu percebo é que as pessoas dizem que concordam e não concordam com o que estão fazendo . . . não sei, como itinerante, o que a gente vê a gente fica assim discutindo lá (reunião pedagógica) e tu entra em sala de aula e tu vê que não é colocado em prática né (Marcela, professora itinerante da escola Munduruku).

A tensão acima manifesta sobre o que se deve oportunizar aos alunos a partir da experiência escolar, também é vivida no seio da comunidade escolar. Ao indagarmos aos pais e aos alunos o que a escola deveria ensinar para os alunos, constatamos que mais da metade dos alunos, em especial na escola Tykuna, gostariam que a escola abordasse temas e conteúdos

aliançados à sua vida prática, senão ao tempo presente. Os pais, talvez condicionados por uma visão economicista, conferem maior prestígio ao acesso à formação profissional e ao acesso às novas tecnologias. Já as escolas Munduruku e Kaingang apresentaram uma homogeneidade considerável entre considerar a vida ou a ciência como focos de abordagem no currículo escolar (ver tabelas 12 e13).

De outra parte, as congruências que aparecem entre os projetos e a representação dos professores começam a se dissipar na medida em que as dificuldades de implementação da proposta pedagógica aparecem no cotidiano de cada escola. Ainda que apresentando um movimento pendular que coloca, de um lado, processos, experiências e posturas que concorrem para a edificação do projeto político-pedagógico das escolas há, em direção oposta, obstáculos, dificuldades e procedimentos que conspiram para deixar aquele projeto privado de uma prática pedagógica correspondente. Ao observarmos o dia-a-dia escolar apreendemos um conjunto de situações que demarcam o distanciamento entre o que se espera da escola e o que ali, entre seus muros, acontece.

Assim, na escola Kaingang as salas de aula são arejadas, iluminadas, com janelas amplas, com basculantes e tela em volta das mesmas. No entanto, só há um ventilador e somente uma tomada de luz. Em algumas salas faltam vidros o que, em dias de frio, motiva reclamações por parte dos alunos. Os alunos fazem fila para entrar para as salas. Na verdade, a fila só acontece com os alunos menores pois os maiores terminam por percorrer o caminho do pátio até sua sala de aula de forma a desconsiderar esta norma da escola. Em relação a esta questão as professoras, pelo que sugere nossa observação, mostram-se indiferentes, não esboçando qualquer reação.

Quanto à qualidade dos espaços, não encontramos banheiros, paredes, classes ou cadeiras isentos de inscrições/pichações feitas, possivelmente, por alunos ou alunas. Aliás, nos banheiros não há espelho ou papel higiênico. Destacamos ainda uma inscrição na sala dos professores colocada pela diretora da escola Kaingang que assistiu palestra do autor da mesma. Segue a inscrição: “Todos os dias me acordo e leio a lista das pessoas mais ricas do mundo. Se o meu nome não está lá, me levanto e vou trabalhar”. Antes de reforçar a idéia de cidadania e transformação da realidade o que temos e o reforço do trabalho individual e a reedição da crença

de que com trabalho, todos enriquecem. Trata-se da reprodução de um juízo provisório construído na vida cotidiana, ou por uma socialização inicial, e que não foi contraditado por nenhum outro conhecimento. Em nenhum momento tal expressão é relativizada com o volume do capital cultural, social e econômico da comunidade por parte dos professores. A reprodução social é reificada pela inobservância da origem social do critério de valor que define as pessoas ricas, tanto quanto desconsidera que tal critério engendra uma relação de poder onde diferenças individuais, objetivas e subjetivas, são legitimadas como critérios de hierarquização e de reprodução da desigualdade social.

Na escola Tykuna a singela participação dos pais na vida escolar é alvo de comentários e críticas por parte das professoras. Observando reunião pedagógica nesta escola acolhemos o depoimento de uma professora que afirmou que a maior dificuldade é a participação e o envolvimento dos pais. A professora critica ainda a conduta dos pais que não querem que os filhos falem na escola o que se passa em suas casas. As professoras destacam que há muitos alunos que estão faltando e muito desinteresse e despreocupação dos pais em relação a isto. Os pais, segundo as professoras, não se preocupam e não correm atrás dos interesses e necessidades dos seus filhos.

Na verdade, devemos considerar que esta representação dos professores está contaminada por preconceito. A realidade mostrou que há uma grande preocupação e envolvimento dos pais para com a educação de seus filhos. Ao perguntarmos para os alunos e seus pais, desta escola, sobre qual a forma com que os pais participam da vida escolar dos filhos, eles revelaram uma acentuada participação no que diz respeito à motivação, principalmente através de conselhos e acompanhamento das atividades escolares, para que estes tenham êxito na vida escolar. Além disso, há também uma grande preocupação dos pais com o futuro dos filhos, isto é, com sua carreira profissional e social (ver tabelas 14 e 15).

Em outro momento, assistimos uma fala pessimista de uma professora sobre o encaminhamento dos alunos para especialistas que, naquele caso, referia-se a um psicólogo. Em reunião pedagógica algumas professoras deixaram transparecer que consideram que o problema dos alunos é a família e que aí ultrapassa as funções da escola. Existe um entendimento de

algumas professoras, não contestado pelos colegas, de que tem que se fazer o que se pode dentro da escola, pois que não há como mudar, segundo elas, a realidade fora da escola. Esta percepção, bem como a inexistência de antagonismo por parte dos colegas, revela uma contradição com o que o projeto pedagógico prescreve e com a representação de algumas professoras no que diz respeito ao que deve ser função da escola. Inobstante, reforça a idéia de que a formação do aluno não está vinculada à idéia de mudança social ou da sociedade. A relação da escola com a sociedade far-se-ia, segundo esta visão, da primeira em relação à segunda não havendo, portanto, possibilidades de retroalimentação.

O espaço da escola Munduruku também não apresenta um processo de ensino livre de dissonâncias entre os objetivos da escola e o que a realidade oferece como práticas curriculares. Para ilustrar este apontamento gostaríamos de trazer três situações que presenciamos e que vão relatadas abaixo.

Um grupo de alunas de 14 anos foi levado à direção pela professora de história porque estavam escrevendo poesia durante a aula de história. A vice-diretora os recebeu e os questionou sobre se isto era correto. As alunas acenaram que não e foram, logo após, liberadas para retornarem para a sala de aula. (Observação na sala da direção da escola Munduruku).

Uma professora itinerante, demonstrando muita indignação procura a direção da escola para pedir para trocar de turma de ano\ciclo pois, segundo ela, a professora referência não acredita nos ciclos, fazendo críticas e colocando empecilhos ao trabalho (Observação na sala da direção da escola Munduruku).

Os alunos de 14 anos comem com colher o cardápio do dia, qual seja, arroz, feijão e moranga. Apesar de haver na escola garfo e faca, os mesmos comem de colher. Além disso, os alunos são servidos pelas merendeiras (Observação no refeitório da escola Munduruku).

Nesta escola a perspectiva de ver materializada a cidadania é obstada por situações, ou de inabilidade e desajuste por parte das professoras em relação ao que deve ocupar o centro do currículo, ou ainda, por não considerar o caráter formativo que podem ter situações que envolvem o comportamento dos alunos. Desta forma, o que poderia ser objeto de estímulo à

criatividade e à aprendizagem, uma poesia, é apreendido como marginal e inoportuno. Por outro lado, a possibilidade de exercício de autonomia dos alunos no ato de, responsabilmente, servirem o que entendem ser o que lhes cabe da merenda, não é oportunizado. Enquanto se valoriza a ciência ou mesmo a filosofia, deixa-se à margem a arte e dimensão política inscrita na iniciativa das alunas. Equalizar estas dimensões faz parte do desafio de potencializar o ‘ser sujeito’, seja na sala de aula, seja em outros espaços na escola. Para tanto, professoras e funcionários poderiam oportunizar aos alunos, a criação de cenários, quanto não de situações, onde os alunos fossem aos poucos experienciando e experimentando sua liberdade e autoria. As propriedades, emergentes e inusitadas, que poderiam surgir no campo curricular são adjacentes à idéia de ter a escola como uma ‘zona de fronteira’ ou uma ‘zona de construção de significados’.

O processo de ensino congrega, todavia, um espectro muito mais amplo da realidade do que podemos supor. Destarte, vejamos quais as representações que os alunos apresentaram quanto ao significado de estudarem na escola onde estudam. Os alunos e as alunas, perguntados se gostam de estudar e o que achavam de estudar em suas escolas, manifestaram-se de forma favorável e positiva.

É, eles são muito amigos assim da gente. Eles, conversam, eles resolvem os problemas, não só de sala de aula, também. Porque, não tanto eu mas tem colegas meus que tem vários problemas, além dos problemas aqui do colégio, os professores ajudam bastante, conversam bastante. E, eles tentam dar uma, sempre, pelo menos a maioria dos professores que eu tenho ali, que me dão aula, procuram dar um ensino deles mesmos, às vezes tiram do bolso deles, dinheiro pra tentar dar alguma coisa melhor do que a gente tem, do que a escola pública pode dar pra gente. Eu acho que isso é o melhor, o esforço deles. A biblioteca também é muito boa, tem muito livro tri. E, ali no laboratório de informática, os professores que são amigos da gente. Eu acho que é bem legal. [...] Olha, às vezes na educação artística, a gente ia pra rua, pro pátio, pra desenha ao ar livre. Vê, observação, desenho de observação. A gente fazia. E nas outras matérias, às vezes a gente ia, educação artística principalmente o ano passado, com a outra professora, ela nos levava muito pra ... pra Casa de Cultura, pra Casa Arte, teve uma vez eu acho que ela levo no MARGS, eu não me lembro (Daniela, aluna da escola Kaingang).

É gostoso, estudar aqui, porque de vez em quando tem aula diferente, que nem hoje teve filme – Orfeu -, sempre tem uma atividade diferente (Bruna, aluna de 14 anos da escola Munduruku).

A gente aprende a escrever, a saber, a entender, a saber entender, a saber ouvir, respeitar, respeitar e ser respeitado, a gente tem que respeitar os outros professores, tudo, os alunos e levar assim uma vida tranqüila e ser um cidadão educado assim (Joel, aluno da escola Tykuna).

Nos depoimentos acima observamos a centralidade da escola e importância da escola. Percebemos ali o gosto de ser importante, de um espaço construtor e potencializador de auto-estima, de convívio com os diferentes e com a diversidade. São representações que revelam as oportunidades que podem oferecer a escola, principalmente como expressão do direito a ter acesso ao mundo da cultura e a construção do conhecimento, como sustenta Arroyo (2003). Este fragmento de realidade traz à superfície a escola como espaço de acolhida, de diálogo, de amizade, de companheirismo como tivemos a oportunidade de constatar. Para a comunidade onde estas escolas estão inseridas, elas se constituem, muitas vezes, na única experiência de civilidade, criando e recriando situações que contribuem para edificar subjetividades a partir das intersubjetividades que, por decorrência, podem conferir um outro significado ao saber e à prática social. Em outros termos, a escola carrega consigo um grande poder de iniciar nos costumes, de consensuar regras de convívio e de edificar valores.

Estes depoimentos, comuns às escolas estudadas, engendram talvez aquela dimensão mais significativa, ainda que menos valorizada, na experiência escola. Se tomarmos como exemplo os alunos acima, perceberemos que o sentimento positivo em relação à escola ou é decorrente da atenção dos professores para com os alunos, ou é produto da experimentação de atividades vinculadas à dimensão estético-expressiva. O dilema que percebemos é que, enquanto para os professores a satisfação na e com a escola esta vinculada ao sucesso cognitivo, para os alunos ele está ancorado nas oportunidades, não só de aprender, mas de se expressar (Ver tabela 16). Para além da urbanidade necessária e desejada, independentemente da situação social em que nos encontremos, as atividades de ver e analisar um filme, ler um bom livro ou visitar um museu são oportunidades oferecidas pela escola que podem trazer, à formação discente, elementos para ampliar e aprofundar sua relação com a realidade. Trata-se, em realidade, de articular a dimensão estética com a dimensão científica, a favor da formação do 'ser sujeito'.

5. 1. 2. A gestão da escola.

A maneira como é exercida a gestão em cada escola pode ampliar ou mitigar as possibilidades da escola como espaço emancipatório ou reforçar as manobras da tese da reprodução. Desta forma, a presença de instâncias e espaços de diálogo envolvendo e requerendo a participação dos atores pode culminar em cenários que favorecem uma aproximação entre o que se propõe como função da escola, com o que ela concretamente consegue realizar. Ou seja, para ‘ser sujeito’ é preciso, além do investimento em capacidade, ter oportunidade. Neste sentido, cabe retomarmos as possibilidades de ‘ser sujeito’ que a gestão das escolas oferece a partir dos preceitos institucionais e/ou legais e as manifestações do e no cotidiano escolar contidas nas representações e ações dos sujeitos que transitam naquele espaço.

Ao analisarmos a legislação educacional vigente nos municípios onde se localizam as escolas constatamos que a gestão democrática das escolas está amparada em lei municipal. No município de Caxias do Sul a lei 4515/1996 dispõe sobre a eleição direta para direção nas escolas municipais e a lei 5312/1999 regulamentou a constituição e o funcionamento dos Conselhos Escolares nas escolas municipais. Assim, a escola Munduruku, uma vez garantidos os espaços institucionais de participação na gestão, apresenta, sobretudo em seu Regimento, a forma como sua gestão deve acontecer.

A participação efetiva e paritária de todos os seguimentos da comunidade escolar - pais, educandos, funcionários e educadores – na tomada de decisões e nos encaminhamentos, é fundamental na construção do projeto político-pedagógico, a fim de fortalecer o trabalho coletivo e a vivência da cidadania. Essa participação deve se dar com liberdade de expressão, considerando a realidade da comunidade e permitindo o desenvolvimento de um sujeito atuante, capaz de intervir e transformar a realidade [...] (Regimento escolar da escola Munduruku, p. 15).

Por seu turno, nas escolas municipais de Santa Maria, as direções das escolas são eleitas por voto direto das comunidades escolares. Da mesma forma, a gestão das escolas é compartilhada com os Conselhos Escolares. À semelhança do município de Caxias do Sul, Santa

Maria tem regulamentada a gestão democrática das escolas municipais através da lei nº 4740/2003. Esta lei contempla tanto a Eleição de Diretores quanto a constituição e competências dos Conselhos escolares. No regimento da escola Tykuna este tema assim está disposto.

O(A) diretor(a) é o elemento registrado no órgão competente, eleito por voto direto pela comunidade escolar, de acordo com a lei municipal vigente, e é quem representa a escola em todos os seus aspectos, a partir das decisões tomadas pela comunidade. [...] O Conselho Escolar é o órgão consultivo e de assessoramento administrativo-pedagógico, constituído de representantes da comunidade escolar em todos os seguimentos (Equipe Diretiva, Professores, Alunos, Pais e Funcionários), conforme legislação específica (Regimento Escolar da Escola Tykuna, pp. 4-5)

No conjunto dos documentos pertinentes à escola Kaingang não encontramos, em seu regimento ou projeto político-pedagógico, qualquer referência à existência de Conselho Escolar. A eleição de diretores, por sua vez, está assegurada conforme o que está prescrito no Art 4º da Lei 4703/2002 do município de Canoas: “Os Diretores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental serão eleitos pela comunidade escolar, mediante eleição direta através do voto secreto”. A inexistência de conselho escolar parece que espelha uma realidade onde a gestão da escola fica adstrita aos membros da direção e, nesta, com importância destacada a figura da diretora da escola. Registre-se a observação que fizemos de reunião convocada por esta com a comunidade escolar para tratar do tema segurança. Na oportunidade as professoras foram convidadas e somente uma compareceu à reunião. Se considerarmos a importância e reconhecimento que as comunidades conferem à figura do professor, sua ausência em espaços e tempos distantes das salas de aula, compromete a qualidade da contribuição da escola para a esfera política da emancipação.

Quanto mais não seja, o relato das pessoas entrevistadas, independentemente de sua relação com a escola, confirma que, nas três realidades escolares observadas, a participação da comunidade na gestão da escola é mínima. Não obstante, as entrevistas e observações revelaram um descompasso muito grande entre o que as escolas almejam para a gestão escolar e o caráter pouco participativo de suas práticas de gestão. Em princípio, a participação dos pais, alunos ou,

até mesmo, de outros segmentos da comunidade, não ultrapassa as reuniões formais chamadas, geralmente, pela direção da escola.

Ademais, mesmo nestas reuniões, sejam dos conselhos escolares, sejam reuniões gerais ou de pais, verificamos uma participação marcada pela passividade e/ou de referendos às idéias apresentadas pela direção, ou mesmo por algum professor. Dos temas que são debatidos poucas são as referências a assuntos de natureza pedagógica. Segundo os professores, os pais deliberam mais sobre questões administrativas ou financeiras, com preponderância desta última. Com efeito, a participação dos pais restringe-se a atividades que envolvem assuntos relacionados ao rendimento dos seus filhos ou à atividades onde os mesmos são chamados à ajudar. A perspectiva da diretora da escola Munduruku é, neste sentido, exemplar:

[...] a gente ... na verdade a gente não trabalha como a gente deveria se trabalha, ... até porque a correria do dia a dia não te permite tu tá, por exemplo eu não consigo tá pedindo opinião pra conselho escolar pra fazer isto, pra CPM pra fazer aquilo, que nem eu disse na reunião aquele dia, chega na hora eu mudo de idéia se eu acho que eu tenho que usar este dinheiro que tá aqui pra uma emergência eu não vou consultar o Conselho Escolar, eu faço e depois eu digo . . . É aquilo que tu viu naquela reunião ali e que ninguém fala nada, é mais questões financeiras, a questão pedagógica só quando a gente fez a mudança do PPP que a gente fez de acordo com a escola organizada por ciclos ou que nem agora que eu vou ter que fazer uma assembleia de pais pra tá indicando o novo presidente do CPM mas pedagógico, pedagógico mesmo passa meio assim ... a gente convida alguns pais ou a gente convida e a maioria não vem né mas quem define mesmo somos nós porque mesmo que eles venham eles não sugerem muito (Carmem, diretora da escola Munduruku).

As professoras apresentam uma visão positiva em relação às direções das escolas no que tange às suas funções administrativas e pedagógicas. Da mesma forma que as direções, as professoras reconhecem a pouca participação dos pais na vida da escola ou de uma participação que não interfere nas questões pedagógicas, caracterizando o que Paulo Freire (1995) chamou de ‘falsa participação’. De outra parte, a participação nas decisões privilegia, na maioria das vezes, a consulta e/ou participação dos professores configurando o que poderíamos chamar de obstáculos à ampliação do experimentalismo democrático (SANTOS, 2002). A título de demonstração tomemos o depoimento de três professoras.

As decisões são tomadas acontecem assim ... em reuniões nos é passado né, o quê que planejam ser... o quê que a equipe está planejando a ser feito, e algumas coisas é decidido no grande grupo, os professores no caso né, e outras fica mais a nível de direção... [...] Os pais são chamados né, toda a vez que há necessidade eles são chamados, mas pouco comparece. Eu me lembro que eles foram chamados ... quando foi para a mudança da média de aprovação, que era cinqüenta e passou-se para sessenta né, os pais foram chamados para serem comunicados, e... época das eleição né, de direção da escola, eles também vêm, enfim, quando se precisa, quando a escola também precisa assim do apoio material (Virgínia, professora da escola Kaingang).

[...] sempre é junto com os professores, nas reuniões pedagógicas decidi esta questão de trabalha sábado, de recuperar algum dia ou até de paralização, redução de período, alguma atividade que vá se faze pro aluno, tipo hoje é dia do estudante o que vai ser feito ... a decisão é tomada sempre junto com os professores ... os pais eles são convidados a participar das reuniões, nós ouvimos os pais, mas a avaliação da escola foi uma decisão construída assim professores e direção da escola né e equipe diretiva, daí orientadora, supervisora, os pais assim não opinaram sobre a avaliação, não opinaram por troca de sábado ou de alguma coisa assim e eles ... é aberto né tipo questões disciplinares ... eles são convidados a vir, a participar, a dar a sua contribuição [...] (Valquiria, Vice-Diretora da escola Tykuna).

[...]. aqui eu vejo a administração muito preocupada em faze que a escola funcione, que o projeto político-pedagógico de certo, bastante abertura pra tu coloca o que que tu pensa né, critica, muita abertura mesmo. Tem a discussão do calendário onde a direção e os professores eles participam, a discussão a respeito das fala que daí é os professores e a articulação. [...] Os pais participam muito pouco; no primeiro ano que eu estava aqui eu estava motivada, tinha um monte de idéias nova e eu lembro que nós fizemos o Mariane cultura, tinha as oficinas de cada disciplina e eu lembro que na minha matéria eu trabalhei com uma historinha do Mouse Country Mouse, uma historinha do assistencialismo, ratinho do campo e ratinho da cidade, ai fiz um teatro, montei um cenário na sala de aula, fiz as mascaras, foi muito legal e assim a gente elaborou os convites, eu digitei em casa, preparei os convites, ficou muito legal, aí chegou no dia do Mariane cultura, cadê os pais, tinham 4 pais, 4 e aí a frustração foi muito grande porque a gente tinha preparado toda a infra-estrutura pra recebe os pais e aí chegou na hora cadê os pais né, os alunos todos preparados, motivados, com filmadora e tudo pra filma o teatro e aí o que que aconteceu ... assim foi muito frustrante e teve outras ocasiões do mostrarte que os pais não compareceram (Olga, professora da escola Munduruku).

No que concerne aos alunos, eles confirmam a participação restrita dos pais na vida escolar e identificando na direção da escola uma posição de destaque revelando, assim, uma percepção vertical da representação do poder na escola. De outra parte, os alunos não demonstram conhecer as regras as quais estão submetidos na escola, apesar de reconhecerem que

acolhem as orientações dos professores. Esta forma de perceber a gestão da escola atravessa, ainda que sem exclusividade, os três ambientes escolares. Os diálogos abaixo estampam e confirmam nossa percepção.

Pesquisador - Me diz uma coisa, os teus pais, eles costumam vir aqui na escola, participar das atividades da escola?

Aluno - Sim, costumam.

Pesquisador - Costumam? Em que momentos eles participam aqui?

Aluno - Ah, em reunião, às vezes né, se da uma coisa, eles vem aqui.

P: E quando é que tem reunião aqui?

Aluno - Sempre, as vezes eles colocam, as vezes da bilhete manda vim aqui pra, discuti sobre os alunos, essas coisas assim.

Pesquisador - Quando não chamam, quando não tem bilhete eles não vem?

Aluno - Não.

Pesquisador - Não tem hábito de vir?

Aluno - Só quando são chamados.

Pesquisador - Só quando são chamados, ahã. Me diz uma coisa assim, os teus, eles te orientam, te dão conselho de alguma forma?

Aluno - Ahã.

Pesquisador - E quando eles vêm aqui na escola, eles dão alguma sugestão pra escola? Eles conversam com quem, quando eles vêm?

Aluno - Com os professores.

Pesquisador - Com os professores, ahã. E eles mais falam ou eles mais escutam os professores? O que tu acha?

Aluno - Eles mais escutam.

Pesquisador - Mais escutam?

Aluno - É, ahã. São meio tímido.

Pesquisador – Teu pais são tímidos?

Aluno - É.

Pesquisador - Ahã. E na tua opinião quem é que manda aqui na escola?

Aluno - Os professores, diretores.

Pesquisador - Mas quem manda?

Aluno - Os professores.

Pesquisador - Os professores?

Aluno - E a diretora.

Pesquisador - E a direção, a diretora? É isso?

Aluno - É.

(Nadal, aluno da escola Kaingang)

Pesquisador - Seus pais e ou familiares costumam vir à escola ou participar de atividades na mesma?

Aluna - Quando eles podem sim, eles vem quando tem reunião né pra buscar o boletim ...

Pesquisador –E eles sabem o que acontece contigo aqui na escola?

Aluna - Eles sabem o que acontece contigo quando eu conto (risos) ... a maioria eu conto.

Pesquisador - Quem é que manda aqui na escola?

Aluna - Quem manda aqui na escola ... eu não sei ... acho que é o diretor e a vice-diretora né.

Pesquisador - O que acha das regras que existe aqui na escola? Tu às cumpre?

Aluna - Quando tem alguma orientação eu sempre atendo. [...] As regras eu acho bom, as vezes é meio chatinha né faze fila mas tem que faze né [...].

Pesquisador – Os alunos participam da construção e elaboração destas regras?

Aluna - Os alunos participam de algum momento de tomada de mais ou menos ... que nem todos tão de acordo assim, tem idéias opostas... na verdade raramente pedem a nossa opinião, pra mim pelo menos ninguém perguntou nada, por isso eu não sei né (Sandra, aluna da escola Tykuna).

Pesquisador - Seus pais e ou familiares costumam vir à escola ou participar de atividades na mesma?

Aluno – Só quando tem que pegar a avaliação [...].

Pesquisador - Quem é que manda aqui na escola?

Aluno – Na minha opinião eu acho que é a diretora.

Pesquisador - O que acha das regras que existe aqui na escola? Tu às cumpre?

Aluno – Acho boas...

Pesquisador – Tu participou alguma vez da elaboração destas regras? Alguém te convidou para participar?

Aluno – Não, nunca.

(Caio, aluno da escola Munduruku).

Como assinalamos acima, a apreensão e aceitação de que a gestão e organização do trabalho da escola competem à diretora e aos professores não é unânime. A pergunta que fizemos sobre a gestão ‘quem manda aqui na escola?’ procurou verificar em que dimensão a gestão pressupõe junto aos atores uma certa hierarquização de papeis sociais. Na maioria das respostas que obtivemos junto aos alunos o diretor ou a diretora aparecem em destaque em relação à gestão da escola. No entanto, chamou nossa atenção a compreensão que uma aluna manifestou sobre a questão. Segundo esta aluna, poderíamos dizer, a qualidade da gestão da escola é resultado de um conjunto de relações que concorrem, a partir da contribuição de cada ator no contexto desta, para uma construção mais processual e co-responsável da gestão da escola.

Pesquisador - Me diz uma coisa, quem é que manda aqui na escola?

Aluna - Manda, manda eu acho que é pesado.

Pesquisador: Tu acha que é pesado?

Aluna - É, porque eu acho assim, se fosse uma pessoa manda, não tinha toda a equipe diretiva, não tinha tanta gente, não tinha, orientadora, não tinha secretária, não tinha supervisora, eu acho que manda não. Eu acho que coordena, eu acho que é todos os professores, e a equipe diretiva.

Pesquisador - A equipe diretiva?

Aluna - É. Ah, com participação dos alunos, porque e os alunos não tivessem, se os alunos não tivessem um pouco, um pouco de respeito pelos professores e não obedecessem, não tivesse uma certa cabeça no lugar, eu acho que daí já tinha tudo pegado fogo.

Pesquisador - Tá, e, bom, e como é que são tomadas as decisões aqui na escola?

Aluna - Como assim?

Pesquisador - Quem decide o que vai fazer? Quando vai fazer?

Aluna - Geralmente quando vai fazer, por exemplo agora que a gente vai iniciar uma coisa que nunca teve no colégio, nós da 8ª vamos querer ir pro Beto Carreiro. Ai sempre se faz, os professores conversam entre eles, eles põem pra equipe, pra direção, e depois fazem reunião com os pais pra ver se os pais vão de acordo, se os pais tiverem de acordo se faz, se não se faz.(...).

Pesquisador - Quem é a diretora da escola? Como é que tu poderia definir a diretora? Se alguém te perguntasse na rua assim: - Oi, medonha, tudo bom? Tu estuda nessa escola? Como é que é essa diretora aí? Me fala dela?

Aluna - É legal, (risos). Ela é competente. Ela, ela, toda vez que eu entro na sala dela, ela tá sempre com uma, uma criança..., os alunos, os pequenos, pequeninos que geralmente procuram a diretora, tá sempre dando cartão, se tu for ver, olha tá sempre cheia de cartão. Elas são bem amorosas. Que eu acho ela amorosa, querida pra gente (Daniela, aluna da escola Kaingang).

A participação dos pais no cotidiano escolar é limitada ao acompanhamento do rendimento de seus filhos. De outra parte, mesmo a existência legal e real de instâncias de participação, ou mesmo os chamamentos realizados pela direção ou pelos professores, não são suficientes para que os mesmos deixem seus afazeres e se envolvam com os dilemas escolares. Em certa medida, esta opção está condicionada pela confiança depositada pelos pais, quando não com carinho e admiração, no trabalho das professoras. Ademais, o que apreendemos desta realidade é que mesmo a participação quando efetiva de determinados membros da comunidade, seja no Conselho Escolar, seja no CPM, fica circunscrita a temas de natureza administrativa e ou legal. Decorre disto a compreensão de que a gestão da escola não é considerada por estes, nem de sua competência, tampouco como um espaço ou fórum a quem tem direito de intervir como sujeito. Alguns depoimentos de pais e mães das escolas são, neste sentido, reveladores.

Eu vou lá às vezes quando sou chamado. Eu fui lá algumas vezes só [...] eu nunca fui chamado, é quando tem uma reunião, uma coisa assim, daí o cara é chamado né. Assim, eu vou lá porque eu me dou muito bem com as professoras, tá, com todas elas, com todos os diretores, com tudo. Então eu não posso me queixar nada deles ali. ... quando eles têm que tomar alguma decisão [...] Não, eles chamam, não... a coisa ali é ... ali, te toca ali para as cabeças, eles vão para as cabeças, tchê! [...] Não. Nós aqui nunca. Tinha umas briguinhas com as crianças ali né, e foram chamados eles lá, a mãe foi lá e resolveram o problema né. Mas o mais é... por enquanto nada.

A diretora, coisa que ela pode resolver sozinha, ela resolve sozinha. E senão, tem que ir para... como é que se diz?... a... junta o grupo deles e daí eles vão fazer assim no próprio grupo, eles vão, eles campeiam o... De certo os professor, diretor né, ou como é que se diz? [...] Os alunos não. Isso aí, quando toca de ser com os pais, é só com os pais. A hora que tem que chamar os filhos, para eles decidirem para os filhos, aí são chamados os filhos: 'ó, assim, assim, vocês parem com essas folias, vocês se aquietem...'. Aí é feita a reunião, aí é falado com os filhos, e depois com os pais. Eu acho que vai ser, entende, por parte né, não pode ser todo mundo junto assim, acho que deve ser por partes (Carlos, pai da escola Kaingang).

[...] eu não tenho queixa da administração sabe, a administração pra mim até acabou se tornando parte da família dos próprios alunos porque na maioria... a maioria dos alunos eles gostam muito da administração porque ela sempre procurou trabalhar em volta das necessidades dos alunos, sempre buscando apoio [...] No caso eu já não participo porque eu acho que já existem um conselho na escola e que eu não faço parte então sobre decisões eu não participo, tem no caso uma certa afinidade com a direção, posso até dar ... de repente dá uma opção e ser aceita né, mas não diretamente não participo não (Osmar, pai da escola Tykuna).

Eu gosto muito das diretoras, a profe Paula que é a vice né, pra mim ela como vice ela é dez, a Carmem também com o jeitinho dela também é querida mas eu nunca conversei muito com ela, eu tenho mais intimidade com as outras duas. [...] Eu vou na escola pra pegar agenda (risos), só vou pra isto. Reunião de pais eu já participei... [...] Esse ano não teve, a última que eu fui acho que foi pra escolha da votação da nova direção (Moema, mãe da escola Munduruku).

Estas percepções sobre o papel da direção da escola e sobre a baixa intensidade da participação e do envolvimento de outros atores, para além da direção na gestão da escola, revela o descolamento existente entre o contexto da vida privada e profissional e o que é de natureza do espaço público. Ainda que esta questão seja pertinente a um conjunto de sociedades modernas, como bem demonstrou Hannah Arendt (1995), não se pode desconsiderar que no Brasil ela assume contornos singulares. Nem mesmo os professores apresentam uma participação mais efetiva na gestão da escola. Em nenhuma das escolas estudadas há referência à participação de professores nas reuniões dos conselhos escolares, a não ser é claro, daqueles que são membros natos dos mesmos. Na escola Kaingang, como vimos, a participação dos professores é ainda menor.

Na medida em que a realidade escolar é complexa, com um cotidiano extremamente diverso, visto que heterogêneo, é de se perseguir causas que sejam comuns, de modo a não pulverizar energias diante do desafio de dar conta dos objetivos da escola. O fato é que a causa

comum, em que pese as singularidades de cada escola, é sempre o conhecimento ou geralmente uma de suas formas, o saber científico. Uma formação integral ou cidadã, que concorresse para a possibilidade do ‘ser sujeito’ teria que considerar também como causa comum uma pedagogia que garantisse a autoria e a autonomia do sujeito. A formação deste seria tão melhor compreendida em seu conteúdo se esta mesma pedagogia significasse a potencialização das infinitas formas de expressão humana.

Parte desta dificuldade dos pais de perceber a educação escolar a partir de uma outra relação com o mundo da cultura, decorre da imagem que estes sustentam dos professores. O que nosso estudo revelou é que a maioria dos pais, independente da escola, considera os professores comprometidos, exigentes para com os alunos, servindo, na opinião dos pais, de modelo e exemplo a serem seguidos. Enfim, os pais os vêem como profissionais, ou seja, como pessoas comprometidas, que buscam, que são exigentes, que são formadores de opinião, que são problematizadores. Além disso, os pais nutrem a expectativa de que eles possam ‘transmitir’ conteúdos aos seus filhos (Ver tabelas 17 e 18). Aliás a imagem que pais e alunos possuem do papel dos professores não dista muito do conceito de instrucionismo, onde o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem. Esta representação concorre, mormente, para sancionar a autoridade pedagógica dos professores, bem como as ações efetivadas a partir dela.

De modo análogo percebemos que a presença mais ativa dos pais na escola atende, ou as questões de comportamento dos seus filhos, ou àquelas relativas a entrega de avaliações dos mesmos. As apresentações ou manifestações artísticas e culturais, na quais os alunos são protagonistas, são situações que muitos pais tem dificuldade em acompanhar. A preocupação destes recai sobre a apreensão dos conteúdos ‘científicos’ por parte dos seus filhos. A dimensão estético-expressiva parece não ser relevante nos critérios de valor que os pais possuem em relação ao que deve ser central no objeto do trabalho escolar. Deste modo, os pais reforçam a escola em seus ritos de valorização e legitimação de elementos de uma cultura particular. Ao conferirem atenção especial aos ‘conteúdos’ fazem mover, inconscientemente, o arco da circularidade que reedita continuamente a forma de apreensão de determinados saberes conferindo, ademais, legitimidade à estes mesmo saberes.

Ao analisarmos as atas de reuniões das escolas percebemos situações onde os pais se fazem presentes à escola. A presença dos pais da escola é sentida, no caso da escola Munduruku, por ocasião das festas, principalmente na festa junina. No início de cada ano letivo são chamadas reuniões gerais nas quais as comunidades das escolas Tykuna, Munduruku e Kaingang, pelo que vimos, não deixam de comparecer. Em certa oportunidade, pelo que vimos em seus registros, a maior participação dos pais na escola Kaingang foi motivada pela proposta de alteração da média necessária para os alunos passarem de ano. No período em que estivemos realizando este estudo acompanhamos uma reunião em que a direção da escola partilhou com a comunidade o desafio da segurança no bairro e, por suposto, da e na escola. Este é um tema, a julgar pelo conteúdo das atas das reuniões gerais da escola, que ocupou a preocupação desta comunidade em anos anteriores.

Além disso, nas escolas que possuem Conselho Escolar, caso das escolas Munduruku e Tykuna, não apresentam como premissa para seu funcionamento, as reuniões prévias dos segmentos que compõe cada conselho. De outra parte, mesmo a participação dos professores é restrita, já que os docentes que não compõem formalmente o conselho escolar, dificilmente participam das reuniões deste colegiado. Paradoxalmente, pelo que depreendemos dos depoimentos dos atores e da análise das atas, a grande parte das decisões não ocorre nos conselhos, mas nas reuniões pedagógicas, portanto entre os professores.

Da natureza deste contexto decorre que as oportunidades de apreender os saberes, dilemas, modo de vida, as diferentes linguagens simbólicas, os preconceitos, as visões de mundo da comunidade são, em geral, tímidas e esparsas. As escolas não apresentam, apesar da percepção positiva que o conjunto da comunidade possui sobre o trabalho das direções das mesmas, uma gestão preocupada com a ampliação dos tempos e espaços de participação dos pais. A intensificação da participação dos pais na vida escolar passa, então, a habitar o campo das possibilidades, dos 'ainda-não' anunciados por Santos (2006).

Há aqui um desperdício, não só da experiência, mas do potencial emancipatório presente nas relações face à face. Na medida em que a oportunidade de contato entre pais, professores e funcionários, mas não só entre estes, é um desafio cujas soluções não estão disponíveis às

escolas, a possibilidade de qualificação do pensamento social fica obstaculizada. Em consequência, o que ocorre na gestão destas escolas é que são exercidas a partir de um saber prático que orientam disposições e decisões que garantem uma certa continuidade e regularidade refratária à possíveis ‘desordens’ que a autonomia e a autenticidade de outros atores possam representar. Muitos preconceitos dos atores, sobretudo professores e pais, poderiam ser contraditados, senão superados, se houvesse uma oportunidade maior para que diferentes saberes, diferentes lógicas de argumentação pudessem romper com o conformismo cujas bases estão fundadas em conceitos ‘ainda-não’ problematizados por outros conceitos.

A escola Munduruku, como veremos mais adiante, é a que mais efetivamente se propõe a conhecer a realidade de sua comunidade. No entanto, procura conhecer esta realidade através de instrumentos formais, ainda que tecnicamente eficientes. Fazer-se conhecer e construir zonas de significação que pudessem construir consensos mínimos nas comunidades, demanda uma outra visão de gestão de escola. O potencial emancipatório de uma gestão democrática deve ser buscado na possibilidade de que as escolas, e principalmente os professores, venham a considerar a validade de outras formas de saber. Sua emergência e plausibilidade talvez possam ser buscadas nas experiências de ‘comunidades de aprendizagem’.

A ‘comunidade de aprendizagem’ foi uma proposta surgida na década de 80, nos Estados Unidos e na Espanha, com o sentido de poder diminuir a distância entre família e escola e com a perspectiva de ressignificar a educação escolar para setores sociais marginalizados e culturalmente discriminados. Suas bases teóricas devem ser apreendidas por meio das contribuições de Habermas a partir do conceito de ação comunicativa e na centralidade conferida por Paulo Freire ao diálogo como instrumento de aprendizagem e de transformação social. A idéia central destas comunidades é que os atores que orbitam em torno da educação escolar, sejam eles alunos, professores, pais ou outros agentes educacionais na e da comunidade local, se aglutinem em torno de projetos e processos de ensino que considerem como sujeitos de aprendizagem todos e cada qual. Em realidade, amplia-se o foco no âmbito do contexto cultural trabalhado pela escola, bem como se acentua a preocupação com a aprendizagem. Deste modo, as atividades escolares e/ou projetos são pensados e discutidos de forma democrática por todos os membros da comunidade escolar de maneira que a diversidade cultural possa enriquecer o

universo curricular da escola. Como efeitos têm-se relações sociais entabuladas a partir do respeito a princípios como o diálogo igualitário, a inteligência cultural e a igualdade de diferenças sem se descuidar, entretantes, do conhecimento instrumental (MELLO, 2003; MOLL, 2003).

Considerando a realidade das escolas estudadas, podemos inferir que a autoridade pedagógica é o que condiciona, ou mesmo obstaculiza, o volume e a intensidade da participação dos pais no cotidiano escolar. Ao não reconhecerem outros saberes como dignos de apreensão, fazem de seu relativo domínio do saber científico e das engrenagens do sistema escolar um mecanismo tanto de sua autoridade, quanto de sua valorização. A maior ou menor propriedade que possuem dos saberes escolares, comumente sinonimizados como científicos, é que confere uma posição de destaque e de legitimidade ao que os professores sabem e fazem. Isto não impede, no entanto, de que os mesmos experimentem um conjunto de contradições que vão inflacionar sua sensação de mal-estar⁶⁴.

Vários foram os depoimentos por parte dos docentes que reconhecem a importância da participação da família na vida dos alunos e, até mesmo, na vida da escola. Entretanto, qualquer idéia de trazê-los à escola, esbarra no discurso antecipatório que simplifica a ausência dos pais como decorrente do desinteresse destes. Os professores insistem que não adianta chamá-los, pois que a participação será ‘sempre’ mínima. O que percebemos é um sentimento, não revelado, por parte dos docentes, de que a presença dos pais na escola pouco poderia contribuir no processo pedagógico. Em realidade, o que transparece é que há uma resistência em dividir aquilo que os professores consideram como seu espaço de atividade profissional, como se a presença constante de outros atores, mesmo em se tratando dos pais dos alunos, lhes retirassem sua marca de distinção, portanto de prestígio.

Numa análise preliminar podemos asseverar que a atenção ou mesmo a intervenção dos atores em contextos públicos estaria alicerçada, no caso brasileiro, nas vantagens pessoais contabilizadas por quem se dispõe a intervir antes da ação. Assim, a participação e envolvimento no espaço e nas questões de interesse público, longe de qualquer compromisso social ou exercício de cidadania, obedeceria ao código da vantagem privada de uma possível intervenção na ‘rua’.

⁶⁴ Sobre esta questão veja o subtítulo ‘O professor na realidade educacional’ ao final deste capítulo.

Como o capital cultural é o capital que movimenta a escola, ainda que possa ser convertido em outros capitais, ele não serve, pelo menos a curto prazo, para que os pais vejam algum interesse em se ocupar das questões atinentes aquele espaço. A julgar pelas condições sócio-econômicas destas comunidades, podemos inferir que o acesso imediato ao capital econômico é, por parte das mesmas, prioridade. Assim, as pessoas que integram estas comunidades têm suas disposições direcionadas para outros espaços, no caso, o mundo do mercado de trabalho. De outra parte, a especificidade que o capital cultural assume na escola, deixa o *habitus* herdado pelos pais, na maioria das vezes, sofrendo de *histeresis*, isto é, seu modo de pensar, de ser, de se portar e de se expressar está distante do que se poderia esperar de uma homologia com os critérios que a escola utiliza para hierarquizar, classificar e legitimar as manifestações dos sujeitos.

Mesmo esta intervenção em ambientes distantes da ‘casa’, e apesar de possíveis vantagens individuais, o receio de ser obliterado pelo grupo social que é objeto e objetivo da ação do ator, pode exercer um poder cerceador de qualquer iniciativa que desemboque em uma participação mais efetiva nos cenários públicos. Quando muito, a conotação e intensidade desta participação estão condicionadas pelas relações do ator com aquele grupo social. A confiança que os pais depositam nos professores esconde, na verdade, um receio de que em diálogos e interação com aqueles, os pais venham a ser desprestigiados ou mesmo constrangidos, inclusive na presença de seus filhos, no seu direito de ‘ser sujeito’. Isto é, a nossa cidadania estaria condicionada pelas relações de poder, de hierarquia e pelo egoísmo individualista do “o que eu ganho com isto” (MATTA, 1997).

5. 1. 3. Função da escola.

Na função da escola reside a própria razão de ser desta instituição. A expectativa em relação ao que a escola se propõe a fazer é que vai orientar, externamente, sua relevância social e, internamente, a conotação do projeto e do processo de ensino. Neste sentido, gostaríamos de apreciar este tema a partir de como cada comunidade escolar estudada compreende a função da escola. Para tanto estaremos expondo primeiro como esta questão aparece nos projetos das

escolas. Na seqüência, estaremos apresentando em que termos a finalidade da escola se desenha nas representações dos atores. As interpretações dos atores das escolas serão expostas, pela ordem, primeiro as da escola Kaingang, após as pertinentes à escola Tykuna e, por fim, aquelas que caracterizam a escola Munduruku.

Com o objetivo de apreender como cada escola compreende sua finalidade lançaremos mão da análise de seus documentos, principalmente os projetos pedagógicos e regimentos, e das observações, diálogos e entrevistas realizadas nas três escolas. Uma primeira aproximação com a função da escola deu-se através do contato com o projeto político-pedagógico e regimentos das escolas. A filosofia e finalidade a escola assim se apresentam nos mesmos:

Valorizar o Educador e o Educando como construtores de uma sociedade participativa, consciente e transformadora, propiciando uma educação contextualizada – reflexiva, respeitando as individualidades de cada ser envolvido no processo educativo, visando o crescimento espiritual, o fortalecimento da família e dos valores essenciais (Projeto político-pedagógico da escola Kaingang, p. 4).

A escola por ciclos de formação considera o ser humano como sujeito histórico, capaz de construir, a partir de relações e interações, sua identidade histórica, social e cultural, agir diante dos conflitos, de forma confiante, responsável e autônoma, compreender as contradições mundiais numa postura crítica e propositiva, respeitar a si e ao outro e ao planeta e comprometer-se com a construção coletiva de uma sociedade justa, fraterna e solidária. Através da ruptura de paradigmas da sociedade globalizada e neoliberal, busca-se a construção de uma sociedade pautada em princípios humanitários, baseada na liberdade de pensamento e ação responsável, que supere as diferenças individuais e culturais e os limites impostos para a construção de uma nova ética solidária, avançando para a redistribuição justa dos recursos naturais e de renda. Uma sociedade em que as necessidades do ser humano sejam atendidas e que a qualidade de vida com trabalho, moradia, segurança, educação, saúde e lazer torna-se prioridade. Uma sociedade em que a democracia não se restrinja ao ato de votar periodicamente, mas sim que permita a todos os cidadãos participar efetivamente das decisões que dizem respeito a sua vida (Regimento escolar da Escola Munduruku, pp. 4-5).

A nossa escola tem como eixo constante em suas discussões a preocupação com a melhoria e evolução do processo de aprendizagem.[...] Muitas são as reflexões que se fazem sobre os grandes paradoxos que a contemporaneidade nos apresenta. Vivemos uma época caracterizada por um incrível avanço científico e tecnológico, uma economia globalizada, uma sociedade da informação velocíssima e, ao mesmo tempo, convivemos com o desemprego crescente, a pobreza, a falta de moradia, a precariedade dos sistemas de saúde, e exclusão e toda a sorte de problemas de uma civilização materialista que

degrada o meio ambiente em que vive; ambicionando lucros e deixando de lado o que é verdadeiramente prioritário para a vida humana. [...] A escola tem função social integradora, participativa, dinamizador, conscientizadora de valores de cidadania, bem como, a consolidação desses valores refletidos na comunidade. Para tanto é necessário reconstruir o saber da Escola e a formação do educador, pois seu papel é de vital importância para o desenvolvimento de um trabalho crítico, consciente, de modo a orientar o aluno na construção do seu conhecimento [...]... temos por filosofia priorizar uma escola humana, contextualizada, comprometida com a qualidade do processo educativo, buscando o crescimento individual e/ou coletivo e o exercício da cidadania [...]... delineamos como objetivo geral conhecer a realidade da escola e, a partir dela, buscar a construção coletiva do conhecimento e a transformação do meio através da participação comprometida, crítica e criativa [...] O papel da escola hoje é o de ser espaço para a construção não só de estudantes competentes em relação aos seu conhecimento, mas também de formar pessoas diferentes, comprometidos com a sociedade em que está atuando, responsável pela sua história e pela história dos outros (Projeto político-pedagógico da escola Tykuna, pp. 1-3, 4 -7 - 11).

Nestes termos, temos algumas diretrizes de orientação quanto à finalidade da escola, ou seja, aquilo que orienta sua razão de ser. Uma percepção inicial desnuda a presença de uma preocupação acentuada das escolas, pelo menos em seus documentos oficiais, com a formação para a participação social, para com o envolvimento dos alunos, de forma democrática e participativa, nos temas pertinentes a sua vida e a vida em sociedade. Em seus projetos as escolas colocam como finalidade da escola o desafio, quase que teleológico, de formar para a cidadania. Todavia, é na escola Kaingang que se apresenta, de forma menos visível, uma articulação, senão preocupação, explícita com as mudanças sociais, econômicas e culturais em curso. O papel da escola, se considerarmos seu projeto político-pedagógico, seria formar pessoas capazes de transformar a sociedade. Nesta sociedade transformada, a família e os valores essenciais seriam preservados. Diferentemente das outras escolas, não há referência quanto à qualidade destes valores.

Não obstante, através das falas das diretoras, das professoras, mães de alunos, e dos próprios alunos, constata-se que existem concepções singulares, quando não diferentes ou mesmo inidentificáveis, quanto à função da escola. As tentativas de colocar em curso os princípios que caracterizariam as funções editadas pela e para a escola, mesmo que em congruência com as representações e ações dos sujeitos, encontra adversidades interpostas pelas características do contexto social, do qual os alunos são oriundos. Vejamos a partir dos depoimentos dos atores de cada escola, como isto se manifesta.

Na escola Kaingang as dificuldades, objetivas e subjetivas, que a comunidade escolar enfrenta, coloca um acento sobre a função socializadora da escola. As carências materiais e sociais das famílias obrigam os professores a ter que conviver com situações de carência nutricional, de falta de higiene, problemas de natureza psicológica, violência e desorganização familiar, trabalho infantil, etc. Em alguns momentos, assistimos a equipe diretiva da escola se envolvendo com questões pertinentes a ordem da vida privada das famílias de seus alunos. Além da escuta e acompanhamento psico-social dos alunos, a direção se envolvia com a saúde dos alunos encaminhando-os, quando necessário, para o Posto de Saúde mais próximo.

Neste sentido, a função socializadora é ampliada para a experimentação de um mínimo de urbanidade e na tentativa de edificar alguns valores junto ao corpo discente que passam, inclusive, pelos cuidados com o corpo. Ter que lidar com a questão social não ocupa, no entanto, toda a perspectiva dos professores quando a questão colocada é a função da escola. Para as professoras da escola Kaingang à escola cabe oportunizar aos alunos acesso aos ‘conteúdos’, ao conhecimento. Segundo aquelas, a mobilização e motivação para acessar, ou mesmo construir este ‘conhecimento’, reside no fato de que o mesmo está associado ao que seria próprio da escola, isto é, a possibilidade de emancipação do sujeito a partir do acesso e/ou resignificação dos ‘conteúdos’. Alguns elementos desta perspectiva estão sintetizados nos depoimentos abaixo.

Olha, eu acho que a escola, hoje em dia, tá assumindo até algumas atribuições que seriam muito mais da família e acaba caindo pra escola. Então, às vezes, os pais chegam 8, 9 da noite, cansados, tomam banho, fazem janta e não conversam com seus filhos. Então, eu sinto, assim, que o professor tá pegando muito essa parte do apoio emocional, do diálogo, da conversa. Muitas vezes, o professor sabe de coisas do seu aluno que ele não falou pros pais. Então, eu vejo que a escola além de só... além de transmissão de conhecimentos, da parte cognitiva, eu acho que a função do professor, ela modificou muito (Mariana, professora da escola Kaingang).

Bom, a escola, eu vejo assim, eu vejo o papel da educação como uma possibilidade de emancipação, vejo nesse sentido. ... a gente ouve dizer isso né, “o que tu quer desenvolver aqui?”, certos conteúdos que eles não vão utilizar nunca. Tudo bem, aí é que vem uma outra grande dificuldade na educação que é uma resignificação do conteúdo que a gente trabalha. Então, nesse sentido, eu vejo a educação como uma possibilidade de se emancipar, uma possibilidade, por exemplo, de o sujeito conseguir se transformar.. Porque em muitos conteúdos, se a gente vai pegar aí os planos de estudos, coisas que não têm sentido, (...) Que também, ao

mesmo tempo, é uma das coisas, não é que tudo tem que ter uma utilidade, mas dar um sentido para justamente os educandos, os alunos conseguirem compreender. Por que surgiu isso, para que seria importante eles estudarem? Nesse sentido a resignificação (Geraldo, professor da escola Kaingang).

Encontramos também esta preocupação com a transformação dos alunos no depoimento dos pais desta escola. Para eles a perspectiva de uma vida futura diferente, porquanto melhor, está associada à possibilidade de que o diploma escolar possa ser convertido em conquista de espaço profissional futuro. Esta forma de pensar tem uma associação muito próxima ao que os alunos pensam. Mais do que isto, os alunos consideram que o sucesso na escola depende mais de seu esforço, apesar de perceberem a escola pública como uma escola, se comparada à escola privada, com uma qualidade inferior. Reconhecem, entretanto, o potencial de socialização da escola.

Não obstante, os atores acima, e de modo particular os professores, depositam na oportunidade de contato com o conhecimento e, em seu suposto vínculo com um futuro melhor, a importância da escola. No entanto, a tentativa de mobilizar para a aprendizagem a partir de sua relação com um tempo e uma realidade futura, isto é, em contextos de vida que os alunos têm dificuldade de imaginar, resulta muitas vezes nos fracassos escolares – nos anos finais a taxa de reprovação nesta escola foi de 24,1% no ano de 2005. Quanto mais não seja, o acesso ao mundo profissional e social não depende unicamente da densidade de capital cultural que o sujeito adquiriu ao longo da sua vida escolar. Tanto as condições do meio, quanto a conquista de outros capitais, para além do cultural, poderão ser decisivos na ocupação de espaço no mercado laboral ou mesmo social. A percepção dos pais e dos alunos está sumariada nos depoimentos que seguem.

Eu acho que um pouco ... eu não sei. Eu fico preocupada bastante assim, no sentido do futuro das crianças, entendeu? No futuro assim, porque hoje tu não passa num concurso, uma criança que estudou numa escola municipal, se não fizer um cursinho pago, e veja lá oh, é muito difícil passar numa faculdade. É muito difícil passar num concurso de, de, então eu penso assim, que deveria a função da escola seria educar com conhecimento. Conhecimento, a escola deveria ser [...] (Camila, mãe da escola Kaingang).

Eu acho que, o papel da escola é importante pra sim, por exemplo; tu não taria aqui hoje se não tivesse se não tivesse se esforçado, entendeu? Se tu não tivesse tido, se não tivesse tido uma escola, que tivesse te, professores que tivessem te ensinado, mas principal se não tivesse um interesse teu. Então acho que não adianta a gente, ah, dizer que escola é ruim ou que, ou que ensino público é ruim. É, claro, comparado com escola particular é totalmente inferior como eu vejo, tem outras colegas minhas que saíram daqui dizendo que; era escola pública é ruim foi pra escola particular. E, mas eu acho que o que faz o ensino ser bom ou não é o nosso interesse. Porque a escola, o papel dela, ela oferece as, ela oferece as oportunidades, o que, o que a gente tem que fazer ... o conhecimento. [...] Mas eu acho que se eu não tivesse entrado na escola, os professores não tivessem me ensinado mais ainda a lê, hoje eu não ia gosta tanto de lê como eu leio, que tanto, por exemplo; o livro que eu to lendo agora é o Tempo e o Vento. Eu to lendo agora o Continente, que tem na biblioteca, eu acho que eu não teria tido acesso a poder, a tantos livros agora tem hoje, que tenho acesso, se não fosse o incentivo das professora. Acho que a escola tem um papel muito importante, principalmente ... a gente cresce como ser humano, porque a gente ta tendo o convívio com os colegas, principalmente a nossa turma, que a gente ta junto desde o pré, a gente se conhece super bem, a gente ta conhecendo, ta tendo um convívio de como se gente, como se diz. De como, se relaciona, tudo (Daniela, aluna da escola Kaingang).

A idéia de centrar no sujeito ‘aluno’ a carga maior de responsabilidade com o sucesso escolar e social, expressa na perspectiva acima, apresenta correspondência com a idéia de emancipação dos professores. Esta idéia porém está associada aos critérios de valor – no caso a meritocracia - presentes na sociedade e que, a partir das relações de poder e do volume de capitais que cada sujeito ou grupo apresenta, configura a hierarquia do sistema social. Portanto, esta emancipação difere da idéia de emancipação social. Enquanto a primeira segue a lógica de que é pelo esforço pessoal que se alcança a emancipação, a segunda, baseia sua emancipação em bases distintas como, por exemplo, de que deve haver uma relação entre conhecimento e prática social, entre conhecimento e emancipação individual e saber e contexto social digno. Enquanto uma absolutiza e naturaliza o saber que se deve saber, a outra, requer que diferentes formas de saber sejam consideradas diante da perspectiva aberta de ampliar as qualidades do contexto social. Numa o que importa é o ‘eu’, na outra, é o ‘nós’.

A emancipação individual quando dirigida somente pela lógica do mercado e da concorrência não apresenta contradição com a desigualdade, pois que se funda nela. Os espaços ocupados pelo indivíduo são decorrentes de seu volume de capitais que conseguiu adquirir e que, neste processo de construção de distinção social, outros deixam de ser dignos de reconhecimento

visto que as particularidades e volume de seus capitais não são compatíveis com os critérios que definem o que tem valor. Em verdade, não se pode pensar propriamente em indivíduo emancipado. O homem, enquanto ser humano, só existe enquanto relação com o outro e com o mundo. Isoladamente, não chegaria sequer a existir. Assim, pensar em emancipação é ter que prospectar quais as qualidades que devem compor as relações sociais. A formação das crianças e dos jovens deveria então considerar quais saberes e modos de ser que deveriam ser confrontados aos mesmos, de modo que a partir da manifestação de sua autonomia pudessemos, em interação, construir ressignificações sempre mais virtuosas, ainda que sempre provisórias.

Ao panorama acima, podemos acrescentar as perspectivas dos atores da escola Tykuna. No contato com as professoras desta escola, através de diálogos informais e por meio das entrevistas que realizamos, foi-nos dado conhecer que neste grupo docente há uma preocupação acentuada com a socialização e com o desenvolvimento de posturas nos alunos, próximas a um mínimo de urbanidade. Esta preocupação remete ao que o grupo docente entende como uma formação em valores associada à uma idéia de ‘pessoa íntegra’. Porém, esta inquietação anda de par com outro desafio que a escola deve dar conta, qual seja, oportunizar o acesso ao conhecimento que, na visão das professoras, representa os ‘conteúdos’. O depoimento da professora abaixo similariza esta interpretação.

Eu vejo assim ó Alexandre que os pais, em função desta carência econômica que a gente vive eles transferem pra escola a educação do filho, a educação assim até disciplinar do filho, a gente recebe aluno aqui que não sabem nem pedi licença e que seria uma coisa que os pais ensinam, e, como que eu acho que ela deveria ser? Eu acho que dentro da escola nós deveríamos trabalhar os valores, penso que seria assim, deveríamos trabalhar os conteúdos pra que eles se preparem pra vida, pra que eles saibam porque que ele tem que aprender estes conteúdos, mas eu vejo assim que a gente não tá conseguindo isto, que nós teríamos que trabalha mais com os pais pra que eles tivessem um comprometimento maior ou melhorar um pouco a vida deles (Valquiria, Vice-Diretora da escola Tykuna).

Na percepção dos pais a ‘serventia’ da escola, como alguns se referem à sua função, está muito associada à idéia de potencialização da formação como necessidade para uma vida futura. Esta vida ‘futura’ dependeria desta formação que seria a porta de entrada, na opinião dos pais, para as ‘futuras’ oportunidades profissionais. Esta percepção quanto ao papel da escola é

reforçada pela visão dos alunos. Para estes, o conhecimento e os valores que a escola oferece estão vinculados à idéia de que a escola ajuda a compreender as pessoas e a sociedade, bem como contribui para que no ‘futuro’ se consiga ‘ser alguém’. O reflexo desta compreensão está no depoimento de um dos alunos entrevistados por nós.

Bem a função da escola pra mim é educar, é educar assim uma criança porque ela vai começar desde criança assim na escola, educar, ensinar e até exemplifica, assim dando exemplo pra fazer as coisas certas e tal, a escola pra mim é educar e dar um futuro pra um aluno que quer aprender assim, ser alguém na vida (Joel, aluno da escola Tykuna).

A preocupação com a socialização parece ser uma preocupação geral destas escolas, pois que a mesma também é acentuada na escola Munduruku. Nesta escola há um entendimento de que esta preocupação deve ultrapassar a idéia de orientação ou de encaminhamento dos alunos ou de suas famílias para outras instituições. Há, na maior parte do grupo docente, uma forte identificação com o conteúdo expresso no projeto da escola, no que atende a questão do papel da escola. Para eles a melhoria de vida destes alunos, mesmo que mantenham a expectativa em relação a um futuro melhor dos mesmos, deve estar presente nas ações concretas de envolvimento da escola com os desafios colocados à vida da comunidade que atendem.

Esta preocupação vai se desdobrar depois nos termos em que é pensado e materializado o currículo escolar. Neste sentido, esta é uma escola que apresentou, diferente das demais, uma percepção de que a preocupação com a construção da cidadania deve passar por trazer para o currículo escolar outras visões de mundo. Mais ainda, que para a consecução deste processo, a escola deve se abrir para conhecer a comunidade, valorizando sua participação e seus saberes. Pressupõe, com efeito, que a escola viva mais intensamente, como o depoimento a seguir deixa transparecer, sua relação com a comunidade.

Eu tenho ouvido assim que a escola hoje ela tá assumindo muitos papéis e que eu acho que isto não seria o ideal, seria assim os papéis de assistencialismo, papel da família, que a escola tem que dar este respaldo; mas eu acredito que a escola tem o seu papel sim, porque ela faz parte de uma comunidade então ela tem todo aquele papel, não mais aquela coisa de antigamente de bota um aluno pra dentro e abrir um livro, hoje tu tem que conviver com uma comunidade, tu tem

que conhece ela, tu têm que participa dos problemas dela pra pode então interagir neste meio né senão tu não vai consegui realmente faze a prática da educação (Ermínia, coordenadora pedagógica da escola Munduruku).

Muito da dinâmica de uma escola decorre da relação entre ‘o que se quer’, ‘o que se faz para conseguir o que se quer’ e o que ‘realmente se consegue’. Em outras palavras, é definida a partir de como efetiva no mundo da realidade as pretensões e opções presentes no mundo das possibilidades. Nesta perspectiva, se tomarmos as compreensões que pais e alunos desta escola apresentam sobre o que entendem ser da função da escola veremos que há ainda uma grande distância entre expectativa e realidade.

A opinião dos pais não está muito longe daquelas apresentadas pelos pais das escolas anteriores. Além de ter que contribuir para a socialização dos alunos a escola, na visão dos pais, deve ‘preparar para o futuro’ na medida mesmo que significa oportunidade de acesso ao conhecimento e proteção, ao que alguns pais chamam, ‘do que não presta’. Na percepção dos alunos há um certo reconhecimento quanto a tentativa dos professores de tentar trabalhar, além dos conteúdos, aspectos da realidade da comunidade. Este elemento esteve ausente no depoimento dos alunos das outras escolas. Entretanto, o que os alunos pensam, no que concerne à idéia quanto ao papel da escola, fez eco com o que os pais mencionaram em seus depoimentos. Senão vejamos:

Ensina o aluno a ter bom comportamento, se dedica bastante aos estudo, ao esporte, incentiva pra não ta na rua, nas droga estas coisas assim né, se uma pessoas de bem no futuro, não ... é isso que leva o ensinamento de uma escola, luta pro que eles querem (Roberta, mãe da escola Munduruku).

Serve pra ajudar, pra auxiliar . . . pra ensinar e pra dizer que um dia a gente vai ser alguém na vida, quem se interessa é claro! (Arlindo, aluno da escola Munduruku).

Nas representações acima podemos apreciar uma visão de que a escola deveria basear seu

trabalho na transmissão de valores e conteúdos para que os alunos, de posse dos mesmos e apesar de seu baixo capital sócio-econômico-cultural, pudessem melhorar suas vidas. Ainda que não se desconheçam as dificuldades em garantir o acesso ao conhecimento, a escola é percebida em sua função como uma instituição que “cuida” e de alguma forma “protege” seus alunos dos infortúnios sociais, senão dos desdobramentos da crise da modernidade.

As percepções apresentadas quanto ao papel de escola variam pouco, mesmo se considerarmos a posição diferenciada de cada ator em relação a mesma. Desta forma, a escola deve aperfeiçoar a formação dos alunos das classes populares mais em termos de educação do que propriamente de ensino. Com efeito, a escola acaba por privilegiar o acolhimento das crianças e dos adolescentes em função de sua condição sócio-econômica, mesmo que haja reconhecimento da importância que ela tem na questão do conhecimento.

Por decorrência, a função de acesso e/ou a construção do conhecimento rivaliza com sua função socializadora. Ou seja, a preocupação com o ensino e com o conhecimento é mediada pela expectativa da contribuição geral da escola na formação para a cidadania ou mesmo para o mercado de trabalho, ainda que o acesso a este dependa, em certa medida, de um conjunto de conhecimentos – saber ler, escrever, realizar operações matemáticas, por exemplo – apropriados, desenvolvidos e legitimados pela escola.

Não obstante, no entendimento dos pais e professores destas comunidades a melhor coisa que a escola faz em benefício dos alunos é, além de possibilitar o acesso ao conhecimento científico, à cultura e às novas tecnologias, oferecer proteção e solidariedade para as situações que permeiam o contexto social da vida dos mesmos. Por outro lado, na visão dos alunos, apesar de reconhecerem a escola como oportunidade de acesso a outros saberes e como passagem obrigatória para uma ‘vida futura’ melhor, o que há de maior valor na escola é a oportunidade que esta oferece para estabelecer e estreitar laços de amizade, de companheirismo e de solidariedade. Curioso é que a formação para autonomia, para a defesa de seus direitos ou o fortalecimento da auto-estima, elementos que deveriam estar presentes em uma formação cidadã e que aparecem principalmente nos projetos das escolas e na percepção dos professores, não

aparecem como questões ou temas que as escolas conseguem dar encaminhamentos (Ver tabelas 19 e 20).

Assim, a escola seria a responsável por oferecer uma formação que em um ‘futuro qualquer’ venha a interferir nas condições de sustento de sua vida ou mesmo de sua futura família. Em síntese, a escola deveria, segundo esta visão, dar seqüência a uma razão instrumental e utilitarista, porquanto indolente. Ou seja, a idéia de cidadania é pensada dentro dos marcos do sistema social vigente. A função reprodutora da escola continua presente. A idéia de transformação social perde terreno às possibilidades de transformação individual que a escola deve oportunizar de modo que os alunos tenham melhores condições de disputar um espaço na sociedade.

Deste modo, epistemologicamente a escola continua a ter seus saberes, e práticas deles decorrentes, sendo condicionados por critérios de valor definidos fora de suas fronteiras. Em termos de dimensão política, a função da escola não é pensada a partir da valorização de outras visões de mundo (Ver tabelas 19 e 20). A julgar pela importância que os alunos dão aqueles elementos próprios à idéia de socialidade, amizade e companheirismo por exemplo, tais ingredientes poderiam ser o ponto de partida para estabelecer outros critérios de valor dentro do contexto escolar.

De outra parte, gostaríamos de chamar a atenção para a compreensão no contexto da escola Munduruku. Para dar conta de sua função, esta escola entende que deve analisar a realidade vivida pela comunidade onde ela está inserida de modo a poder, uma vez se apropriando de forma mais sistemática da mesma, incorporá-la ao tecido curricular. Nesta perspectiva, a vida da comunidade seria parte do conteúdo no currículo escolar. Esta abordagem caracteriza uma perspectiva mais crítica em relação ao contexto social que circunda a escola devendo esta, inclusive, contribuir para a transformação da realidade da comunidade onde está inserida. Esta perspectiva, como vimos, não tem conseguido impacto significativo quanto à percepção dos alunos e dos pais em relação ao que deve ser o papel da escola. Vamos ver como esta e outras percepções aparecem no que entendemos ser a engrenagem responsável por conferir sentido à função da escola, isto é, sua organização curricular.

5. 1. 4. A concepção e materialização do currículo escolar ou organização do trabalho pedagógico.

Uma das partes mais significativas da cultura escolar é, sem dúvida, seu conteúdo curricular. O mesmo deve ser apreendido, conforme vimos inicialmente neste estudo (ver p. 60-61), de que modo a cultura adentra ao ambiente escolar e confere sentido às práticas pedagógicas ali desenvolvidas. Nosso desafio é ver o que é valorizado no contexto cultural, como digno de pertencer ao conceito de currículo que emana da escola e o modo como a escola organiza a prática pedagógica, de modo a reproduzi-lo no cotidiano das práticas escolares. Por outras palavras, cumpre verificar que noção os atores sustentam da idéia de currículo e como a escola se organiza para materializá-la na vida real.

Por ocasião de nosso estudo, tivemos a oportunidade de apreender como as professoras definem currículo e/ou organização curricular e quais as particularidades de sua operacionalização colhidas pelos depoimentos das próprias professoras e pelas observações realizadas nas salas de aula. Além disso, procuramos verificar o que deve ser ensinado na escola no entendimento dos pais e como os alunos percebem o cotidiano escolar, sobretudo o contexto das aulas. Porém, antes de considerarmos que imagem de currículo professores, pais e alunos sustentam, faz-se oportuno verificar como cada escola conceitua organização curricular. Na medida que tais projetos ancoram perspectivas substantivas no sentido de balizar e fundamentar o trabalho escolar, decidimos, apesar da extensão de seu conteúdo, garantir a transcrição do conteúdo dos projetos na sua íntegra. Em nosso entendimento, suprimir partes do texto, principalmente no caso da escola Munduruku, poderia trazer prejuízos à compreensão dos próprios projetos.

a) Concepção de Currículo: É toda e qualquer atividade realizada na Comunidade Escolar objetivando a construção do desenvolvimento integral de forma dialógica nas mudanças, quando necessárias de concepção sobre educação no aluno e na família, propondo a interdisciplinaridade como um movimento reflexivo na ação pedagógica a partir da realidade na qual a escola está inserida. B) Introdução: As áreas do conhecimento, bem como os aspectos da vida cidadã e os temas transversais deverão

propiciar o desenvolvimento do educando nos processos evolutivos do ensino-aprendizagem, que busca uma participação mais significativa dos mesmos, tornando a aprendizagem contínua ao fundamentá-la na experiência do aluno e em informações colhidas no meio em que vive, preparando-o para compreender este mundo aplicando os conhecimentos adquiridos. c) Objetivo geral: Possibilitar ao educando o desenvolvimento nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora, educando-os para o exercício da cidadania com responsabilidade, solidariedade e disciplina consciente, tornando-se agente de sua própria formação. d) Objetivos específicos: estimular o desenvolvimento de uma atitude crítica e criativa que possibilite ao aluno seu engajamento no contexto social, no qual não deve apenas viver, mas conviver e agir como cidadão; incentivar desempenhos individuais e coletivos adequados às exigências da comunidade escolar, com vista ao aperfeiçoamento e eficácia do processo ensino-aprendizagem. e) Objetivos definidos para cada área do conhecimento: área de expressão: O uso das diferentes linguagens e sua ampliação como forma de problematizar a questão da segurança e como meio que propicie a compreensão e transformação da realidade em busca da humanização do sujeito no coletivo; área das ciências sócio-históricas: O homem a partir da reflexão e interação com a comunidade, a família e a escola estabelece relações, construindo e transformando historicamente as diferentes realidades e a estrutura sócio, política, econômica e cultural; área do pensamento lógico-matemático: A construção do conhecimento lógico-matemático pelas vivências dos conceitos de tempo, espaço e número, visa a formação do cidadão com autonomia buscando refletir sobre as possíveis alternativas para as necessidades de nossa comunidade escolar; área das ciências físicas, químicas e biológicas: A segurança nas relações dos seres vivos entre si e o meio ambiente revela-se através do equilíbrio, uma forma prevista pela natureza para a sobrevivência de nossa realidade e desencadeando reflexões e apontando possibilidades de soluções (Projeto Político-pedagógico da escola Kaingang, pp.: 9-10).

A educação escolar, através do currículo, deverá estabelecer a relação entre a vida cidadã e as áreas do conhecimento a partir de uma base nacional comum – que abrange os componentes curriculares obrigatórios (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Artística e Educação Física) e uma parte diversificada que abrange os componentes curriculares da Língua Estrangeira, Ensino Religioso e todos os projetos e atividades de interesse da comunidade e das temáticas da vida cidadã. [...] Para tanto, é desenvolvido através dos planos de estudos, que estão estabelecidos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, respeitadas as características regionais e as peculiaridades de nossa comunidade escolar, e de acordo com nosso Projeto Político-Pedagógico, onde os temas geradores e os transversais são inseridos a partir da leitura da realidade de cada Curso, buscando uma visão interdisciplinar, através do olhar específico de cada área do conhecimento, e estão constituídos no Projeto Político-Pedagógico de nossa escola. A escola organiza-se por séries e a carga horária anual mínima é de 800 horas, distribuída em, no mínimo, 200 dias letivos, porém achamos conveniente estruturarmos nosso calendário em 203 dias letivos para em alguma eventualidade termos dia letivos de sobra. A carga horária semanal é de 20 horas para cada turno, sendo distribuídas em 4 dias de 4 horas e 20 minutos e um dia de 2 horas e 40 minutos. O tempo de 1 hora e 40 minutos restantes neste 5º dia, destina-se à reunião pedagógica semanal de professores (Projeto Político-Pedagógico da escola Tykuna, p. 11).

A organização curricular da escola por ciclos de formação fundamenta-se nos seguintes pressupostos: Pressuposto Político-filosófico: O currículo visa à transformação

nas relações sócio-político-culturais, tendo em vista a construção de uma sociedade participativa, justa e solidária. Para isso, entende-se que o exercício do pensamento crítico e do desvelamento da realidade são fundamentais pois fazem com que os sujeitos históricos busquem soluções concretas para a superação de suas dificuldades;

Pressuposto Epistemológico: O conhecimento é construído a partir de uma visão interdisciplinar em que as contribuições das diferentes áreas do saber se inter-relacionam, com a intenção de estabelecer um diálogo permanente entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento sistematizado. Fundamenta-se na construção de conceitos que possibilitem resolver situações-problema oriundas da vida cotidiana [...];

Pressuposto Sociocultural: A construção do currículo baseia-se na interação com a comunidade, buscando em suas manifestações culturais, conceitos e conhecimentos deste contexto e estabelecendo diálogo constante com o conhecimento sistematizado, ressignificando e ampliando a visão de mundo dessa comunidade;

Pressuposto Psicossocial: A construção do conhecimento precisa respeitar o tempo de aprendizagem de cada um. Sendo assim, ao educador, como mediador, cabe entender o como se dá o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de intervir para que o educando avance em suas hipóteses, desenvolva a autonomia, tomando decisões individuais e coletivas [...]

Etapas para a construção do currículo: a) Levantamento de dados [...]: o educador deve entender os pontos de vista e a visão de mundo dos educandos para ajuda-lo na construção do conhecimento; b) levantamento de hipóteses: visão dos educadores sobre a realidade da comunidade, as questões problemáticas na perspectiva dos moradores, a explicação que a comunidade tem sobre sua vivência concreta; c) Elaboração do roteiro de pesquisa: a partir do levantamento de hipóteses, elabora-se o roteiro que serve como base para a realização da pesquisa; d) Organização e análise dos dados coletados na pesquisa: problemas e contradições na visão da comunidade e na perspectiva dos educadores – seleção de falas e fenômenos significativos (...); e) Confirmação pela comunidade das falas significativas: as falas selecionadas são levadas à apreciação da comunidade escolar e das lideranças locais, a fim de confirmar se realmente são significativas; f) Escolha do tema gerador, contra-tema (superação da visão de mundo da comunidade) e questão geradora (problematiza o tema gerador e aponta para o contra-tema); g) Rede temática: rede de relações dos elementos a serem trabalhados com os educandos. A rede sugere uma multiplicidade de interseções, de interações, reversibilidade, processos que vão se construindo na criação/produção/elaboração/reelaboração do conhecimento. A rede temática tem como ponto de partida a visão local estabelecendo relações com a micro, meso e macro estrutura, prevendo movimento constante entre esses níveis, a fim de transformar a visão inicial; h) Seleção de conhecimentos sistematizados a partir das relações presentes na rede temática: verificação de como cada área pode contribuir no planejamento da programação, encontros periódicos para a seleção de conhecimentos sistematizados, a partir das relações presentes na rede temática; i) Preparação de atividades para a sala de aula. [...] A escola organiza-se em três ciclos, sendo que cada ciclo é constituído por três anos ciclos. O educando pode transitar nos anos ciclos conforme a necessidade, de acordo com a avaliação e planos de trabalho realizados pelo coletivo de educadores:

Primeiro ciclo: constituído de três anos, atende aos educandos da faixa etária dos seis aos oito anos, aproximadamente, o que corresponde ao ciclo da infância. Este ciclo organiza-se no sentido de proporcionar às crianças experiências de alfabetização, nas quais o lúdico, a interação com o objetivo do conhecimento, as ações e vivências concretas sejam uma constante em todas as áreas do conhecimento. É o ciclo também da superação inicial do nível intuitivo do pensamento, da promoção da socialização e da sistematização do processo de alfabetização.

Segundo ciclo: constituído de três anos atendendo os educandos dos nove aos onze anos, aproximadamente. Leva em conta que o pré-adolescente busca explicações para os fatos [...], tem grandes aquisições intelectuais, está no período das operações concretas e deseja participar de grupos. É um período de continuidade do processo de socialização e de aprofundamento da alfabetização em todas as áreas do conhecimento.

Terceiro ciclo: constituído de três anos, atende aos educandos de faixa etária dos doze aos catorze anos, aproximadamente.

O planejamento é organizado em componentes curriculares relacionados interdisciplinarmente. O adolescente, nesta fase, tem possibilidade de formular hipóteses, efetuar operações, fazer uso de conceitos abstratos, buscar sua identidade, fazer proposições, pensar em política e ampliar suas relações sociais. A escola proporciona experiências como o intuito de aprofundar e sistematizar esses conhecimentos numa constante construção (Regimento da escola Munduruku, pp. : 7-11).

Uma das características comuns a estas propostas é a perspectiva de desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos, também significados na escola por ‘disciplinas’. Outra semelhança envolvendo o currículo das escolas, guardada uma ou outra diferença em relação à redação, é a disposição de trabalhar conteúdos em aliança com temas da vida cidadã e/ou temas transversais e de interesse da comunidade. A expectativa de trabalhar a construção da autonomia do aluno, a partir de sua experiência e realidade aparece, pelo menos de forma explícita, nas escolas Kaingang e Munduruku. De outra parte não podemos elidir a impressão de que as propostas das escolas Kaingang e Tykuna apresentam uma preocupação acentuada com o papel dos ‘saberes disciplinares’ na configuração de suas propostas curriculares.

Apesar de somente a escola Tykuna deixar explícito o registro do espaço para a reunião pedagógica as demais escolas, pelo que observamos nos seus respectivos livros de atas, também garantem este espaço. Entretanto, na escola Kaingang não houve, durante o período que realizamos nossa pesquisa de campo, nenhuma destas reuniões. A escola Munduruku apresenta, na forma e no conteúdo, uma proposta curricular que se distingue das demais. Enquanto as escolas Kaingang e Tykuna estão organizadas no regime de ‘séries’, a escola Munduruku adotou, desde sua fundação, o regime de ‘ciclos de formação’.

Neste sentido, da concepção de currículo desta escola faz parte um conjunto de pressupostos de natureza política, epistemológica, sociocultural e psicossocial. Diferente das séries, cuja organização das turmas é dada em função do rendimento anual dos alunos desde o momento da entrada destes na escola, a escola por ciclos dispõe seus alunos em três ciclos, de três anos cada um, onde os alunos são, grosso modo, agrupados a partir de seu desenvolvimento cognitivo e de sua faixa etária. Ademais, é o único projeto que orienta, metodologicamente, como se construir o currículo considerando a realidade da comunidade que atende. A realidade é, aliás, segundo o projeto desta escola, o ponto de partida para colocar em diálogo os saberes e a

cultura da comunidade com os saberes sistematizados com o intuito de constituírem uma rede de temas, isto é, o próprio conteúdo curricular. Quanto mais não seja, esta proposta assemelha-se em muito à perspectiva epistemológica de ‘ecologia de saberes’, sustentada por Santos (2006).

Apreciadas algumas diferenças e semelhanças entre as escolas, podemos agora verificar em que medida a percepção dos atores corresponde a uma identidade entre projeto de ensino e processo de ensino. Isto é, analisar qual a correspondência entre o que se propõe como organização curricular e o que efetivamente é operacionalizado no cotidiano escolar.

Destarte, as professoras da escola Munduruku apresentaram uma interpretação do currículo escolar aliançado com o que está apontado nos documentos da escola. Mesmo que não haja unanimidade entre o grupo docente, a grande maioria dos professores vivencia e organiza seu planejamento a partir da proposta curricular da escola, com a sincera intenção de vê-la operacionalizada. Esta compreensão encontra sua substantividade no depoimento de uma das docentes da escola.

A gente trabalha com uma proposta de construção do conhecimento; pra construir este conhecimento a gente parte da realidade destes alunos, através de vários passos: o primeiro passo é a construção do currículo desta escola, que é o currículo desta escola, construído pelos professores desta escola; pra construir este currículo a gente parte do princípio de ouvir a comunidade; a gente já ouviu por duas vezes a comunidade pra construir este currículo; agora a gente ta fazendo um movimento de ouvir os alunos e a comunidade, por entender que a nossa rede temática estava faltando a visão do aluno, nós tínhamos a visão da comunidade; [...] a partir deste momento de audição a gente vai selecionar as falas significativas e a partir desta seleção de falas a gente vai construir a rede temática, as redes temática porque a gente ta fazendo um movimento pra construir redes por turno de trabalho e por ciclos também.[...] A rede temática é na verdade o cerne de nosso currículo; a rede temática é um resumo onde aparece a visão da comunidade sobre as temáticas da organização social, a visão do educador sobre estas temáticas, uma visão mais macro destas temáticas onde a gente vai fazer a interação entre a visão de mundo da comunidade e a visão de mundo que o conteúdo sistematizado apresenta...aí há uma problematização destas duas visões pra que a comunidade supere seu limite explicativo daquela situação-problema que eles apresentam [...] (Laura, professora da escola Munduruku).

A confluência e a proximidade de interpretações, quanto ao projeto de escola e quanto à organização do trabalho pedagógico, sugere a adesão do corpo docente ao projeto institucional.

Isto demarca a existência de um sujeito coletivo constituído a partir de um compromisso minimamente consensuado, isto é, da identificação, pelo menos no que se refere aos docentes, com uma causa comum. Neste sentido, há uma forte identidade entre o que está consubstanciado no projeto político-pedagógico da escola e a compreensão das professoras quanto ao conteúdo e significado do mesmo, expresso tanto em seus planos de aula quanto na consecução das mesmas. Ademais, percebemos, nesta escola, um vínculo forte e de bem-estar entre as professoras, baseado numa preocupação coletiva para com a aprendizagem e integridade dos alunos. Além disso, apresentam uma leitura comum da realidade e um forte comprometimento pessoal e grupal para com a materialização do projeto da escola. O mesmo pode ser apreendido a partir do desenrolar das aulas ou reuniões pedagógicas.

À pergunta de uma aluna se deveria fazer um desenho, tarefa proposta pela professora para o desafio dos alunos elaborarem a capa do seu dossiê do primeiro trimestre, a professora disse que ela poderia lançar mão de sua criatividade elaborando uma música, uma poesia ou outra atividade que entenda pertinente. Os alunos participam, atendem e colaboram com a professora. Após explicar esta atividade para a turma 14.2. a professora explica a atividade de inglês – verbo to be passado-presente-futuro - para a turma 14.1 que, por sua vez, demonstra atenção e interesse na explicação da professora; vale destacar que os alunos estão sentados quase todos em grupo. Um dos alunos da turma 14.1., um aluno, saiu da sala, ao que parece é comum isto pois foi o mesmo que em outra oportunidade se ausentou da aula de religião. A professora coloca uma música ambiental. Ela, a professora, passa nas classes para acompanhar o trabalho dos alunos e demonstra muita paciência e tolerância com os alunos. Uma das alunas come uma fruta na sala de aula, fato que a professora demonstra não se importar. O chão da sala apresenta pedaços de papel, papéis de bala e de pontas de lápis. Os alunos demonstram dedicação e preocupação com as tarefas propostas, além de preocupação com o capricho e a apresentação das mesmas, seja com o quadro do verbo to be, seja com a confecção da capa de seu dossiê. Uma das alunas pede para sair da sala para lavar as mãos, fato usado como motivo para deixar a sala que obtém o consentimento da professora. A aluna demora não mais de 2 minutos para retornar à sala de aula. A professora demonstra, além de tolerância, muita atenção para com os alunos. Um aluno chama a professora para mostrar sua folha, seu exercício, o que recebe da professora elogio e um apontamento desta dizendo que se este aluno continuar assim vai melhorar cada vez mais. A aula transcorre em clima de tranquilidade e harmonia. Os alunos são/estão descontraídos e alegres; conversam entre si e interagem em tom de liberdade e de brincadeira. Um aluno é solicitado que junte material de outra aluna que está no chão o que ele atende prontamente. A professora coloca duas músicas que os alunos gostam/curtem da/na atualidade; os alunos ficam em silêncio para apreciarem as músicas. (Observação do pesquisador sobre a aula da professora Olga, escola Munduruku).

O professor entra na sala e pede que os alunos que escreveram seus nomes, na porta e ou no quadro, que apaguem. Fala aos alunos que vão terminar um trabalho individual. Isto é

percebido pelos alunos como uma mensagem para que separem as classes. Ao que parece trata-se de uma prova pois que o professor orienta a colocação dos alunos no espaço da sala de aula de modo que os mesmos não tenham contato visual com o trabalho de seus colegas. Nesta atividade não é permitido consulta. O professor explica a atividade – elaboração e ou criação de um projeto comunitário para diminuir/combater a violência. O professor nos apresenta um conjunto de charges – desenhos - dos alunos que revelam o trabalho realizado com a temática do preconceito, da importância da educação, das manifestações de violência e alternativas de combate à mesma. A atividade que parecia ser individual assume um clima mais descontraído a partir da solicitação dos alunos da presença do professor em sua classe – sua intervenção é atenciosa demonstrando firme disposição de ajudar a partir de perguntas que dirigem aos alunos. Alguns alunos levantam do lugar, verificam o que os colegas estão fazendo, conversam entre si. Um dos alunos diz ao professor que vai propor como atividade de seu projeto ter Hip-Hop o que o professor problematiza com o aluno se seria somente oferta de música, se não teria dança, coreografias, outras músicas ou outras atividades a serem oferecidas para um projeto comunitário (Observação do pesquisador da aula do professor Francisco, escola Munduruku).

As professoras discutem sobre os relatórios de avaliação, especificamente sobre o ‘recomenda-se que, segundo a articuladora, deveria ser construído coletivamente e não ter um por cada disciplina. Há dúvidas no grupo, pois há aspectos da avaliação que merecem consideração geral por parte das professoras. [...] A professora aborda a situação de um aluno - da turma de 13 anos - que tem problema sério emocional que acaba por interferir no cognitivo. Este aluno têm, segundo a professora, uma blindagem, problemas de interação, de relacionamento e de raciocínio lógico-matemático. A professora da sala de recursos diz que não trabalha conteúdo e sim faz um trabalho de base, com as habilidades mentais, no caso deste aluno, trabalhando com xadrez. Quanto a outro aluno, afirma que houve avanços significativos o que recebe a concordância de outra professora. O aluno com dificuldades, no recreio, fica sempre sozinho, sem a companhia de meninos ou meninas. A professora levanta a questão de sua sexualidade, que é confirmado por outras professoras, com indicadores de homossexualidade e que isto requer a compreensão que ele está sofrendo muito, que seu atendimento requer o acompanhamento de um psicólogo. Outras professoras comentam como este aluno se apresenta em suas aulas (Observação do pesquisador na reunião pedagógica do turno da manhã da escola Munduruku).

Não nos é permitido imaginar que todas as aulas desta escola correspondam às experiências acima apresentadas. No entanto, cumpre assinalar que ambas fazem parte de um conjunto de processos e relações pedagógicas que operam no sentido de semear conotações estéticas no campo do currículo escolar. O modo de conceber o currículo alcança uma correspondência no ‘que fazer’ docente. O depoimento acima e as observações que realizamos revelaram uma preocupação coletiva para com o sucesso dos alunos, que insinua a existência de que o projeto da escola é vivido como um pressuposto comum entre os docentes, desembocando numa harmonia entre o que se pensa para a escola e o que se faz na escola.

Esta coerência pode ser apreciada no estímulo à criatividade dos alunos, no desafio a trabalhar com música e da música se utilizar como fator de motivação e de interação entre professores e alunos, na proposta de trabalho em grupo, no riso sério da brincadeira de quem se alegra com o que esta fazendo, na conversa descontraída e autônoma de quem se sente livre, na expectativa positiva lançada sobre a capacidade do aluno, na intervenção tolerante e atenciosa da professora, na utilização de charges para abordar um tema através da ironia, no exercício da pergunta de modo a desafiar aquele que aprende a aprender a pensar, no desafio de pensar um projeto que pode ser viável, porquanto potencializador do lúdico e da arte no meio social. Em princípio, este é um contexto onde a prática pedagógica apresenta uma tendência para que o currículo escolar favoreça a emergência, não sem tensionamentos ou recuos, de um ‘currículo de fronteira’ onde a inventividade subversiva busca desfamiliarizar-se com os desdobramentos, subjetivos e objetivos, das relações de poder e de dominação que condicionam a qualidade de vida da comunidade escolar, sobretudo a partir da imposição de um único campo de saber válido.

Entretanto, a interpretação dos pais sobre a qualidade do trabalho ou mesmo da organização curricular da escola, revela um descompasso entre o que as professoras pensam e operacionalizam da proposta curricular da escola e a compreensão que a comunidade tem da mesma. Segundo os pais

Parece que foi assim ... eles fizeram assim da idade tal até tal é na tal série, e da idade tal a idade tal, e tal série pra diante, entendeu; eu conheço bem não vou fazê nome não cabe a mim fazê nome nem julga ninguém, mas tem criança que a gente sabe aí que tavam mal e mal porcamente na 4^a. série e passaram pra 6^a. série, tu acha justo isto? Eu não acho justo isto, se meu filho sofreu pra passa as duas séries, os dois anos, sofreu e ainda passou e a gente vê que não aprendeu tudo, imagina uma criança dessa cara, o que é que vai sabe; chegava no dia via a matéria... então é a mesma coisa que eu pega e ir lá na universidade e fazê o último ano da universidade, fazê o trabalho de apresentação lá e deu pra bola. Mas eu acho que isto ai aconteceu só com as escolas municipais. Eu não sei em quantas escola isto aconteceu, mas eu acho isto erradíssimo, eu acho isto errado [..] (Moema, mãe da escola Munduruku).

Conforme conversas que mantivemos com os professores, esta visão da qualidade e do modo de encaminhamento e organização das turmas, não agradou os pais. Ao acompanharmos a

saída de campo das professoras para a coleta de falas, com o objetivo de apreender junto, os dilemas e saberes da comunidade, tivemos a oportunidade de confirmar esta perspectiva. Podemos perceber certa coerência dos pais se considerarmos a expectativa destes, e de seus filhos, quanto à função da escola, fortemente ainda vinculada à idéia de que a escola deve ensinar de modo instrucionista aqueles conteúdos disciplinares que, até bem pouco tempo, e do mesmo jeito, se ensinava. Aqui esta presente a memória de situações vivenciadas ou representações sociais assimiladas e não contraditadas ao longo da vida cotidiana dos pais. Todavia alguns alunos começam a manifestar uma compreensão similar ao modo como os professores estão propondo a operacionalização do currículo da escola. Ainda que singular, o depoimento que segue atesta esta perspectiva.

Além de tudo a escola serve pra ensina pra gente um monte de coisa, mas essa escola além de ensina toda àquela história de matéria e tudo ela também ensina um pouco da realidade, do que acontece do lado de fora, em vez de estuda conteúdo, conteúdo, conteúdo . . . , a gente vê conteúdo e a realidade, a violência . . . da comunidade e do resto tudo . . . Eu acho legal . . . tem vezes que fica um pouco pesado pra gente mas nada de mais . . . porque que tem vezes que a gente se confunde o conteúdo com a matéria falada (Aline, aluna da escola Munduruku).

Na interpretação das professoras das demais escolas a congruência de sua visão curricular com o projeto da escola reside principalmente na preocupação com a construção de valores por parte dos alunos, no sentido de oportunizar e/ou construir outras perspectivas de formação para suas vidas, bem como da própria realidade. Na escola Kaingang, os professores manifestaram a dificuldade de estabelecer vínculos possíveis entre os conteúdos propostos para o trabalho em sala de aula e o contexto social do qual são oriundos os alunos. Estes limites se traduzem na visão da diretora desta escola, onde o currículo está, para ela, ainda demasiadamente preso aos conteúdos sem que, metodologicamente, ele se faça inteligível. O processo de aprendizagem se dá, o mais das vezes, pelo recurso da ‘decoreba’. O currículo, na opinião da diretora Tânia, “[...] deveria trabalhar toda a socialização desta criança ... é a orientação para entrar na sala de aula, conseguir bater na porta, dizer um bom dia, sentar direitinho né... Isto pra mim é currículo” (Tânia, diretora da escola Kaingang). Em realidade, a linha que divide a idéia de urbanidade e disciplinamento faz-se quase que imperceptível, porquanto perigosa, à qualquer idéia de formação para a autonomia que esta escola, inclusive, preceitua em seu projeto.

Entretanto, a apreensão dos conteúdos e/ou de conhecimentos, principalmente de natureza científica, está associada a uma idéia de vínculo destes com a possibilidade de um futuro melhor. Porém, como o tempo presente é demasiado denso, este futuro faz-se intangível. De outra parte, apesar de ter no depoimento da professora da 8ª. Série, o testemunho da utilização de vários métodos e recursos didáticos, os mesmos, ainda que de natureza estético-expressiva, não apresentaram centralidade na percepção curricular. Esta professora, como outros professores desta escola, revelou que muitas vezes utiliza-se do livro didático, como veículo de apresentação do conteúdo aos alunos e como ponto de partida para estabelecer algum diálogo com os mesmos. Os professores se queixam que não conseguem alcançar a realidade dos alunos e que geralmente os debates não acontecem. Ou seja, não conseguem fazer com que o saber abstrato se transforme em saber prático, isto é, incorporado ao conjunto de esquemas interpretativos que o aluno recorre para orientar sua conduta social. Este contexto contribui para que a maioria dos alunos veja no professor a figura daquele que é o ‘transmissor de conhecimentos ou apresentador de conteúdos’ (Ver tabelas 17 e 18)

Outra característica desta escola refere-se à organização dos grupos e turmas de alunos. A escola Kaingang apresenta uma classificação e/ou discriminação dos alunos repetentes, visto que os mesmos estão dispostos em turmas específicas. Isto é, aos excluídos o estigma da exclusão. Vejamos a expressão de como, de modo geral, os professores concebem o currículo desta escola e como o operacionalizam. Para tanto, segue abaixo, à título de exemplo, a compreensão de currículo e a prática curricular de uma mesma professora.

[...] Eu acho que eles têm que ter um mínimo de conhecimento cognitivo, né? Eu sempre penso que eles têm que dominar um pouco do conteúdo. Ah... na verdade, se eles quiserem ser alguém e construir uma coisa melhor, vão ter que dominar muito, né? Eu penso que esse aluno também... ele... Eu sempre fui muito...ãh... cobrada, sempre me impuseram limites e acho que isso fez muito bem pra minha formação. Mas no caso deles assim, fazerem um concurso, alguma coisa, uma prova pra Trensurb, que eu sei que, às vezes, é primeiro grau, eles têm que entrar... ter esse mínimo de conteúdos indispensáveis.[...] Eu sinto, assim, por exemplo, eu tenho um aluno ali que eu sei porque eu investi bastante com ele nesse sentido. Que ele tá muito preocupado e ele vem, todo o minuto que eu tenho disponível ele vem conversar comigo sobre profissões. Então, primeiro ele tava pensando em fazer química, que o pai dele ia ajudar a pagar. Agora ele já tá pensando em fazer uma faculdade pra ser professor ... ah ... porque tem aquele, por exemplo, na Ulbra é 50%, né? Eles não têm condições de pagar muito e depois... Eu

digo pra ele: “Faz, tu gosta de história, faz. Depois tu vai ganhar um salário melhorzinho, né, como professor e futuramente, se tu quiser fazer outra faculdade, tu pode fazer daí, que seja mais cara, né? Tu vai ter uma profissão, vai ter um salário melhor e pode depois custear uma faculdade numa outra área que seja mais cara, que tu queiras fazer”. Tem uma turma que eles gosta, assim, de ficar brigando, que qualquer coisinha tão saindo no pau, porque são uns meninos maiores, né, ãh... a 82 e eles são... por exemplo, o perfil deles.... no meu português, eles têm muita dificuldade. São alunos que já repetira, muitos anos. Tem alunos aí com dezessete, dezoito, dezenove, vinte anos. Então, eles são bem diferentes, por exemplo, dessa turma que eu falei que é muito unida, que maduros (Mariana, professora da escola Kaingang).

Trabalho com livro didático; retomada de trabalho já iniciado. Existe uma relação de harmonia e respeito entre a professora e os alunos e entre os mesmos. Enquanto os alunos terminam os exercícios do livro, a professora passa no quadro matéria nova e ou continuação da matéria anterior – Aposto, Vocativo. Existe um clima de tranqüilidade e de diálogo. Os alunos conversam entre si enquanto copiam do quadro. A professora faz chamada e constata ausências que, ao que parece, não são comuns. A disposição das classes está orientada para o quadro, sentando os alunos dois a dois, uma dupla atrás da outra. A professora passa nas classes para olhar os cadernos e corrigir os mesmos, isto é, pontuando os erros e assinalando como se faz. O clima de informalidade e de descontração acaba por se instalar fazendo, inclusive, com que um certo número de alunos façam, sem perceber, pequenos grupos de diálogo. A professora chama a atenção para a sua explicação da matéria – Aposto, Vocativo. Ela, a professora explica que desta parte será feito um “testesinho”. Enquanto isto uma aluna entra na sala para entregar a merenda – bolacha e batida. A professora começa a explicar a matéria nova – Complemento Nominal. Para compreender este conteúdo a professora afirma que o aluno tem que ter “uma base” (observação do pesquisador da aula da professora Mariana, escola Kaingang).

Nesta escola, longe de qualquer generalização, encontramos com muito mais intensidade um trabalho pedagógico, cuja autoridade pedagógica dos professores e os conteúdos disciplinares são o centro do currículo, portanto, da legitimação de um *habitus* que traz em seu escopo um conjunto de elementos culturais distantes da herança cultural das comunidades atendidas pela escola. O saber de origem científica é utilizado como critério de valor. Sua maior ou menor apropriação, salvo as estratégias ilegítimas que os alunos desenvolvem para superá-lo, define o sucesso escolar e o tempo que se tem para alcançá-lo. Os professores e os alunos vivem o dilema de conflitos simbólicos onde as expectativas lançadas sobre os alunos conflitam com as oportunidades e a experiência de cada um. Os professores ao colocarem os conteúdos no centro do currículo, através de sua ação pedagógica, reforçam este como se fosse um ‘cânone’ cujas propriedades em permitir ‘futuramente’ uma vida melhor apresenta-se como inquestionável. Mais do que isto, coloca o *habitus* do professor como o parâmetro para o aluno. Quanto mais o aluno se aproximar do *habitus* daquele, mais probabilidade de sucesso escolar terá. Assim, no

esforço adaptativo dos alunos ao arbitrário cultural imposto pela escola, a função reprodutora da escola se consolida.

As próprias escolhas dos conteúdos, aparentemente realizadas pelos professores, são condicionadas a partir da produção e circulação deste conhecimento fora do ambiente escolar, mais precisamente a partir da produção das universidades e das editoras. Os professores desta escola, na medida em que não produzem os ‘saberes ou conteúdos’ que compõem o objeto do processo de aprendizagem de seus alunos, acabam por ser menos autônomos do que imaginam e mais distantes de uma prática docente que faz de seu exemplo parte do próprio conteúdo do que ensina. São, em realidade, produtores e produto da imposição de um ‘arbitrário cultural’, de uma ‘violência simbólica’. Desta forma, tanto em relação a gestão da escola, quanto ao que remete ao conteúdo curricular, os professores não são, se levarmos em conta a expectativa lançada sobre os alunos, um bom exemplo. A perspectiva dos alunos quanto às aulas pode nos ajudar a compreender melhor o que se passa neste ambiente. Abaixo destacamos dois depoimentos de alunos.

Pesquisador – Como é estudar aqui na escola?

Aluno – Ah, o professor fica falando lá no quadro e tem que tentar fazer igual. (Joaquim, aluno da escola Kaingang)

Aluna - As aulas são boas assim, os professores sempre procuram da, eles sempre perguntam: - Entendido até aqui? Alguma dúvida? Tem aulas que os professores fazem, eles dizem: - Hoje a gente vai fazer diferente. A gente senta em círculo, conversa ... e de religião também. Inglês eu tenho um pouco mais dificuldade com a disciplina assim; então, cada professor tem o seu método de ensino, então fica difícil comparar. Mas eu acho bom estudar aqui.

Pesquisador - Tu acha que tem alguma coisa que poderia melhorar?

Aluna - Ah, eu acho que se os professores trouxessem coisas mais diferentes, levar pra um passeio, conhecer um lugar diferente. Esse ano a gente optou por não fazê isso, por causa da 8ª série, que a gente ta precisando de dinheiro pro passeio. Mas, conhecê um lugar importante, cultura mesmo. Até por divertimento mesmo, acho bacana... aprendê música. (Liana, aluna da escola Kaingang)

Na verdade, a relação com o currículo da escola dá-se a partir de um *habitus* que antecipa um conjunto de elementos e procedimentos que os alunos e professores devem construir, de

modo a obterem sucesso escolar. A aproximação dos alunos com os objetos do conhecimento, como vimos, é mobilizada, menos por métodos que pudessem fazer dos alunos sujeito de sua aprendizagem, e muito devido às boas relações construídas entre professores e alunos e entre alunos e alunos. Neste sentido, dada à capacidade dos alunos de criarem estratégias e opções distintas e distantes ao que é prescrito pelo monopólio professoral, o currículo escolar acolhe perspectivas, relações e práticas sociais emancipatórias. Neste sentido, uma das alunas relatou-nos a experiência de companheirismo e solidariedade que partilhou com seus colegas. Vejamos o que ela nos diz:

Aluna - . . . teve uma prova de matemática que a gente fez, que a maioria, de baskara, que a nota mais alta foi a minha, que eu tirei 19 valendo 20. E depois a outra nota

Pesquisador - E os alunos foram mal?

Aluna - 17 e a outra foi 16, o resto tudo foi 10, 5,0, ai a professora falou: - Não, eu vo anula essa prova de vocês e vocês vão estudar, porque vocês não estudaram, porque ela explico pra gente. Só quem não estudo que não conseguiu tira nota. Eu aposto que não foi estudo isso. Ai a gente, foi, eu peguei e conversei com os meus colegas e resolvi de fazer um grupo de estudo. Ai eu chamei, eles foram na minha, eu expliquei pra eles, a baskara.

Pesquisador - Quem é que teve a idéia de fazer esse grupo?

Aluna - Eu.

Pesquisador - Tu teve a idéia.

Aluna - Ahã, eu fiz o grupo de estudo, daí foi na minha casa quem pode, né. Depois no outro dia no recreio, antes da prova, tudo mundo ficou na biblioteca ali comigo, eu fiquei explicando. Tirando as dúvidas, porque tinha gente que tinha dúvida e não tinha esclarecido direito. Ai na prova, bom, daí na outra prova fizemo de novo, eu fiz de novo, ai tirei 19,5 e os que eu tinha explicado tiraram 20 (risos). Os que eu tinha explicado, tiraram 20, 18, 17, tudo melhoraram as notas, é porque não tinham estudado. Ai o professor fala, chama atenção (Entrevista do Pesquisador com a aluna Daniela, escola Kaingang).

A situação, em pauta, refere-se ao desafio da turma de encontrar uma forma de aprender determinados conteúdos, não aprendidos na interação com a professora, e que seria objeto de avaliação por parte desta. A iniciativa e autoria desta aluna, ao que parece, foi o fator motivador, para que os demais alunos e alunas com dificuldade pudessem, também, exercerem a autonomia de estudar. Pelo resultado obtido na avaliação da professora podemos inferir que quando o aluno é desafiado, ou se desafia, a ‘ser sujeito’ de sua aprendizagem, a mesma apresenta uma probabilidade maior de acontecer. Em realidade, toda a aprendizagem significativa é produto de nossa auto-produção.

Outrossim, em análise preliminar, pode-se afirmar que a escola Tykuna remete-nos a uma relação diacrônica entre seu projeto, a concepção de currículo dos professores e o que efetivamente acontece nas salas de aula. De outra parte, a atmosfera curricular da escola Tykuna familiariza-se com a que vivencia a escola Kaingang. Também, nesta escola, as relações sociais entre professores e alunos são marcadas por um clima de respeito e de afetividade. Muito da qualidade desta relação decorre do sentimento de reconhecimento por parte dos alunos da preocupação sincera dos professores em relação ao futuro daqueles.

Como diferencial, verificamos que os professores utilizam o espaço da reunião pedagógica para discutir questões atinentes, principalmente, ao universo da sala de aula. Assim, as dificuldades oriundas de uma concepção de currículo ainda objetivado na questão dos 'conteúdos' e em desacordo com a experiência prática e os temas de interesse que circulam em sua comunidade são coletivamente compartilhadas. Destas reuniões surgiram alguns projetos de algumas áreas do conhecimento. A área de história, por exemplo, foi uma que desenvolveu um projeto, mas que não apresentou interface com outras disciplinas. As temáticas da vida cidadã e a visão interdisciplinar que o currículo desta escola deveria oportunizar aos alunos ficam subtraídas pela atuação docente, seja por suas concepções de currículo, seja em função de sua prática pedagógica cotidiana. No relato da professora abaixo podemos ter uma idéia do significado da reunião pedagógica para o grupo de professores.

Eu acredito que seja ... a escola tem falado ... nós temos falado muito em interdisciplinaridade, temos procurado trabalhar desta forma e as nossas reuniões, toda a semana, cada grupo de ... cada disciplina tem o seu grupinho de professores, tem o seu horário pra realiza a reunião, então ali com os colegas, por exemplo, eu com os meus colegas de português nós procuramos então ver de que maneira ... quais, que forma nós poderemos trabalha melhor com o nosso aluno, trocando idéias, experiências, trocando material e também na reunião geral que ocorre todas as quartas-feiras nós procuramos nos integrar com os outros professores das outras disciplinas pra fazer, pra tentar esta interdisciplinaridade. Eu acho que tem que ensinar para a vida, o que que é ensinar pra vida!?, é ensinar o aluno, na minha disciplina, é ensinar o aluno a escrever, a ler , a se expressar corretamente, porque ele vai precisar aplica isto um dia, seja qual emprego ele for, ele vai precisar, então o que eu acho que é importante é isso, ele se expressar corretamente, se expressar de forma satisfatória (Milene, professora da escola Tykuna).

A valorização da reunião e o desejo de trabalhar de forma interdisciplinar não são garantias de que ela, professora, pensa ou procede de forma interdisciplinar. Sem prejuízo das propriedades da reflexão oportunizada pelas reuniões pedagógicas, percebemos um certo encastelamento da professora em sua disciplina. Quando a mesma coloca que “ensinar para a vida, na minha disciplina,[...]” isto sinaliza que ela não consegue conceber sua contribuição para além da área do conhecimento que mais domina. Esta compreensão talvez possa explicar a forma como, habitualmente, as aulas transcorrem na escola Tykuna, muito semelhante ao que observamos na aula de outra professora.

Os alunos estão dispostos e ou sentados nas classes, em 4 filas, uns atrás dos outros; os alunos são convidados pela professora a copiar do quadro a matéria sobre o assunto objeto\discurso direto e objeto indireto. Uma das alunas pergunta e ou sugere como deve ser o que tem a confirmação da professora bem como um comportamento respeitoso – silêncio – por parte dos colegas. A professora pergunta quem pode dizer e escrever como fica a transformação de objeto indireto em direto. Um dos alunos se dispõe e é bem recebida sua participação por seus colegas. Uma das alunas vai até o quadro e escreve o resultado dos exercícios. Diante do erro da aluna, a professora imediatamente a corrige. Além disso, a professora não chega a perguntar se há na sala alunos\as que não entenderam o conteúdo; Ela, a professora, continua dando respostas às perguntas que ela própria elabora. A professora fala de tal forma que não permite que haja qualquer tempo para questionamento por parte dos alunos. A professora desafia os alunos com uma série de exercícios – distantes da realidade dos alunos - de conversão de objeto indireto para objeto direto. A professora acompanha os alunos nas classes orientando e vendo como os mesmos estavam realizando o exercício (observação da aula da professora Jurema, escola Tykuna).

No transcorrer de nossas observações e interações, nesta escola, pudemos verificar que as contradições entre a prática docente e as concepções curriculares, não ocupam de forma absoluta o cotidiano das salas de aula. Esta escola, em parceria com sua mantenedora, protagonizou aos seus alunos a realização de um ‘festival da canção’ onde os alunos, em palco estruturado do pátio da escola, se apresentaram para os professores e para os pais presentes. De outra parte, durante o período em que estivemos acompanhando a realidade desta escola, percebemos que uma das professoras estava desenvolvendo um projeto que colocava aos alunos o desafio de realizarem entrevistas com o objetivo de pesquisarem sobre o passado da comunidade local e regional. Neste trabalho percebemos a seriedade com que os alunos tomaram para si o projeto, bem como

o estímulo à autonomia, a co-responsabilidade, e à liberdade do grupo desencadeada pela delegação da professora de tarefas a serem cumpridas. Na seqüência podemos identificar a correspondência entre o que observamos no trabalho desta professora e o significado do mesmo para uma de suas alunas.

A professora trabalha com história oral com seus alunos como ponto de partida para a incursão sobre determinados contextos históricos. Segundo ela há um grupo dos professores de história que se reuniram e pensaram em alternativas metodológicas para dar conta do problema do rendimento dos alunos; os alunos entrevistaram, inclusive, um dos oficiais e escritor que fez a escolta do Presidente Getulio Vargas à época da revolução Constitucionalista de 1932; após uma apresentação inicial a professora organiza os alunos em pequenos grupos para que continuem o trabalho já iniciado e que deverá ser concluído em seminário da turma em novembro; entretantes, um grupo de 5 alunos se deslocam para a sala de vídeo para realizarem a transcrição da fita que contém a entrevista acima citada (autonomia, responsabilidade, liberdade, respeito); a professora passa nos grupos para acompanhar o trabalho e colocando-se a disposição dos alunos para orientações por ventura necessárias, quando não, solicitadas (Observação do pesquisador na aula da professora Luiza, escola Tykuna).

Bom, atividades eu gosto é de história, história as atividades são bem legais, agora a gente tem que fazer a transcrição lá ... é legal; gosto da aula de química e da de história, os outros não gosto muito. (Carolina, aluna da escola Tykuna).

A partir destes exemplos, percebemos que o processo de ensino levado a cabo no contexto das salas de aula dista do que é assinalado como ideal para a organização curricular destas escolas. Apesar das variações atinentes a contextos singulares, o que percebemos é um distanciamento entre o que se quer, isto é, um trabalho interdisciplinar ou centrado na condição sócio-familiar dos alunos, e o que efetivamente transcorre nos tempos de aula e no interior destas escolas. O que apresentou-se de forma mais contumaz, ainda que sendo responsável por situações e tempos de envolvimento e de troca interessada e sincera entre professoras e alunos, foi o desenrolar de um currículo basicamente cientificista e disciplinar, nos termos de um currículo moldado pelas professoras. Todavia, ressaltamos o interesse e a preocupação das professoras no que diz respeito à condição de vida dos alunos. Nestes termos, as escolas, conferem um relevo distinto, ainda que não de forma planejada ou intencional, à sua função socializadora.

Ao recuperarmos a forma como cada escola pensa e pratica o seu currículo, podemos iluminar alguns aspectos, interações e práticas sociais cuja conotação obedece à tensão vivida no interior de cada escola no sentido de, mais ou menos conscientemente, conferir um sentido reprodutivo ou um sentido emancipatório ao trabalho da escola. Das três escolas objeto deste estudo, as escolas Kaingang e a Tykuna, apesar do conteúdo de seus projetos e da dedicação de seu quadro docente, são as que têm mais dificuldades em superar as contradições entre o que entendem por objetivo curricular e o que transformam em objeto curricular. Ambas as escolas apresentam uma visão teleológica em relação à formação de seus alunos, porquanto uma idéia de que a transformação da sociedade, quase que naturalmente, seria alcançada a partir do momento em que a escola se constitui no espelho da qualidade da educação. Em outras palavras, além de não considerar outro caminho de acesso ao conhecimento, para além da centralidade professoral e dos critérios de valor que colocam o saber científico como pedra angular da construção curricular, estas escolas encontram dificuldade em superar a expectativa de êxito social baseado, sobretudo, no acesso ao capital econômico. Ainda que não seja exclusividade desta escola, a participação restrita do conjunto dos atores, desde professores, pais e alunos, na gestão da escola e na escolhas pertinentes ao currículo, ainda que os docentes reivindicuem esta atribuição, concorre para diminuir o potencial político da escola, qual seja, como uma instituição que socializa e educa na democracia, na autonomia, na autenticidade, na crítica e na inventividade.

Inversamente, a forma como a escola Munduruku desenvolve sua proposta pedagógica, desde o seu projeto, passando pelas concepções e planejamento das professoras, até as tentativas de sua operacionalização prática, sugere uma maior correspondência com uma educação emancipatória. Destaque-se que nesta escola, apesar da insegurança gerada pela opção de se distanciar da perspectiva científicista de currículo, a aproximação com o significado dos conceitos é feita a partir de uma primeira aproximação com a experiência e um saber cotidianos. Enquanto as outras escolas debatem-se na tentativa de tornar os conteúdos significativos, a escola Munduruku dispõe-se a usar o que é significativo para os alunos, para fazer ver a estes, a necessidade da apreensão dos conteúdos.

Isto não nos autoriza a dizer, no entanto, que esta organização curricular atende a consecução de uma formação humana cujo tipo ideal, por mais que se possa desejar, seria a unidade entre as virtudes da sociedade moderna e o conjunto das qualidades ausentes à mesma. Semelhante às outras escolas, esta enfrenta o dilema, ainda que já esteja um passo adiante das outras, do desafio de saber o que escolher para compor seu universo curricular, que signifique o conjunto dos saberes e práticas sociais possíveis conjuntamente de serem apreendidos, de modo a dialogar com as necessidades da vida concreta, seja a partir do que já se sabe, seja como forma de precaução em relação às adversidades e aos projetos futuros. A relação pedagógica entabulada entre professoras e alunos não está livre da tensão entre a consecução de um currículo com conteúdos canonizados e legitimados, e uma prática curricular propensa a construir sinergias entre formas de saber distintas. Esta escola também não é, como pudemos verificar até aqui, um exemplo de uma ‘comunidade de aprendizagem’. Assim, os apontamentos feitos para as outras escolas pertinentes à participação dos atores na vida da escola, também recaem sobre a escola Munduruku.

5. 1. 5. Concepções e procedimentos relativos à avaliação dos alunos.

As discussões envolvendo o tema da avaliação assumem, muitas vezes, um caráter dicotômico. Ou a avaliação é concebida de forma isolada, como instrumento de verificação de rendimento, como mecanismo de seleção dos aptos e de segregação dos incapazes, como um conjunto de procedimentos desconectados do desafio da aprendizagem, portanto sazonais, de justificativa para a condenação dos alunos ou, pelo contrario, é assumida em suas propriedades formativas, de elemento de ajuda e potencialização do processo de aprendizagem, portanto integrada como parte do currículo, de momento de experimentação democrática, de estímulo à auto-crítica e ao aperfeiçoamento do trabalho das professoras, de desafio à descoberta de novas didáticas e de novas metodologias, quando não de novas parcerias (BALLESTER, 2003; HADJI, 2001; HOFFMANN, 1998, 2005; MÉNDEZ, 2002; ROMÃO, 1998). O reconhecimento da

complexidade da realidade, deve nos alertar que, muitas vezes, é difícil não reconhecer a existência de processos de formação que assumem formas híbridas, isto é, que conjugam e ressignificam procedimentos de verificação de resultados que podem, tanto favorecer uma perspectiva, quanto outra.

Destarte, verificar como a avaliação é percebida e trabalhada nas escolas estudadas, tanto pode revelar a presença de elementos identificados como fatores que reforçam a dimensão reprodutora do currículo, como também, pode servir de alavanca e sustentação de um processo curricular emancipatório. Senão, vejamos o que indicam sobre esta questão os projetos das escolas:

A escola procede trimestralmente à avaliação de suas atividades, com o objetivo de refletir, verificar e/ou reelaborar suas ações. Esta avaliação conta com a participação de todos os segmentos da escola e é coordenada pela Equipe Diretiva. A avaliação do aluno é global e contínua durante todo o período letivo, preponderando os aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores. É realizada pelo(s) professor(es) através de registros pedagógicos e sistemáticos do desempenho dos alunos em todas as etapas de sua aprendizagem (Projeto político-pedagógico da escola Kaingang, p. 15).

A avaliação é um processo amplo porque envolve todos os seguimentos constituintes da comunidade escolar; contínuo porque acontece em todos os momentos e experiências pedagógicas; dinâmico porque esta em constante movimento, oportunizando o desenvolvimento do potencial criativo; gradual porque vai acumulando o aprendizado, oportunizando o conhecer, o saber e o ser; interativo, pois todos os envolvidos aprendem sobre si mesmos e sobre suas opiniões e juízos de valor; e político porque revela a visão do homem no mundo. [...] A avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e, como tal, acompanha permanentemente a evolução e transformação dos conceitos construídos por todos os envolvidos no processo. Serve para avaliar tanto a construção do conhecimento por parte do aluno quanto o conjunto de procedimentos escolhidos pelo professor. Sua função é essencialmente diagnóstica e mediadora, deve ser contínua e cumulativa, prevendo estratégias de ensino a partir de uma prática do ponto de vista quantitativo (o quanto aprenderam) e do ponto de vista qualitativo (como ou quão bem aprenderam), diferenciando com clareza 'avaliação de aprendizagem' – que é processo – e 'expressão de resultados da avaliação' – que é informação a ser compartilhada e analisada. A avaliação de aprendizagem está associada não apenas a um mecanismo de classificação do aluno, mas ao modo pelo qual a escola pensa e concretiza o currículo, a metodologia e a escolha do conjunto de procedimentos adotados pelos professores (Projeto político-pedagógico da escola Tykuna, pp. 14-15).

[...] a avaliação é um ato investigativo que acontece no decorrer do processo ensino-aprendizagem, possibilitando ao educando e ao educador a verificação constante das facilidades e dificuldades encontradas. Essa forma de avaliar caracteriza-se por ser:

- processual, vista como um permanente processo de ação-reflexão-ação;

- contínua, considerando todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, os avanços, as dificuldades e as possibilidades, visando à inclusão de cada um e de todos;
- participativa, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar: educadores, pai, educandos e funcionários como responsáveis pelo processo de aprendizagem;
- investigativa: pesquisa e observação das dificuldades e avanços do educando;
- diagnóstica, qualificação das dificuldades e avanços do educando com base na observação do educador, considerando-o como parâmetro de si mesmo e o erro como meio para refletir e planejar a ação, respeitando os diferentes saberes;
- prognostica; indicação das ações para superar as dificuldades.

A avaliação emancipatória propicia ao educador revisão de seus procedimentos no sentido de fazer com que o educando avance nessa aprendizagem. O educador, então, enquanto sujeito social, é o mediador que vai fazer as intervenções junto ao educando durante o processo. A observação e a problematização devem ser constantes, sendo que estas darão meios ao educador para entender como o educando está construindo suas hipóteses e qual a melhor maneira de intervir. Nessa perspectiva, propõe-se, então, o uso de relatórios de avaliação organizados pelos educadores, os quais farão o registro da caminhada do educando e do educador e, se for o caso, de outros envolvidos durante o processo, evidenciando avanços, necessidades, encaminhamentos e a revisão do planejamento (Regimento escolar da Escola Munduruku, pp. 11-12).

Os projetos das três escolas acentuam a função reflexiva da avaliação. Por meio da avaliação, as escolas, conforme seus projetos, devem realizar a reflexão sobre sua prática pedagógica de modo a, se necessário, rever suas ações. Além disso, nas três escolas a avaliação deve contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar e deve ser operacionalizada continuamente.

Na escola Kaingang, apesar de considerar a participação de todos os segmentos no processo de avaliação, somente a avaliação dos alunos merece distinção. Segundo seu projeto pedagógico, o aluno é avaliado por seus professores através de registros pedagógicos periódicos. No 1º ano do ensino fundamental a forma usada para expressar a avaliação é, conforme o regimento desta escola, através de ‘parecer descritivo’. Os demais anos, iniciais e finais, a avaliação deve estar expressa através de ‘notas’ de 0 (zero) a 100 (cem). O projeto não assinala, por sua vez, quando e como a comunidade escolar vai avaliar suas atividades.

A escola Tykuna, por sua vez, apresenta explícito, em seu projeto, que a avaliação deve ser considerada como parte do processo de ensino-aprendizagem, portanto do currículo escolar. Neste sentido, reforça a concepção de que a avaliação não deve tão somente servir para classificar o aluno, mas que deve revelar como a escola pensa o currículo, a qualidade das metodologias e os procedimentos adotados pelo grupo docente. O projeto sinaliza como objeto

da avaliação a verificação de ‘o que’ e ‘em que volume’ o aluno está aprendendo, com o objetivo de planejar as atividades de ensino. Da mesma forma, sublinha seu caráter diagnóstico de identificação das dificuldades e dos avanços dos alunos. A avaliação é dada a conhecer pela comunidade, do 1º ao 4º ano, por meio de pareceres e, do 5º até o 9º ano do ensino fundamental através do recurso da ‘nota’.

O projeto da escola Munduruku, também contempla esta função diagnóstica e mediadora da avaliação. Esta perspectiva procura dar conta do desafio de identificar as facilidades e as dificuldades encontradas pelos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem. Nele também está presente a idéia de vínculo entre avaliação e currículo, qual seja, que a avaliação deve ocorrer ao longo de todo o processo de formação do educando. Porém, a avaliação como componente curricular desta escola, presente no texto de seu regimento, considera relevantes as hipóteses explicativas da realidade levantadas pelos alunos. Ou seja, as pré-noções e/ou saberes cotidianos que os alunos manifestam e que revelam suas concepções sobre o mundo devem, segundo o regimento desta escola, ser considerados pelos professores como ponto de partida da construção da proposta curricular. Em princípio, a concepção de avaliação apresenta coerência com a concepção de currículo e de função da escola que emana deste mesmo projeto. Em todo o período do ensino fundamental as avaliações são expressas em ‘relatórios de avaliação’.

As representações manifestadas nas entrevistas sobre o papel da avaliação indicam tanto proximidade com o sustentado formalmente pelas escolas, quanto descompasso entre o que é previsto nos projetos e o que se verifica no processo de ensino. Vejamos o que dizem a este respeito os docentes da escola Kaingang.

Em princípio, a percepção deste grupo sobre o tema da avaliação revela que nem todos os segmentos participam deste processo. Pelo contrário, a avaliação é percebida como própria a tarefa docente. O alvo desta avaliação é o aluno. As práticas metodológicas ou didáticas de aprendizagem não são objeto de discussão, a partir do que se verifica como conteúdo da aprendizagem ou mesmo da não-aprendizagem do aluno. Há também professores que pensam que a avaliação serve para o professor rever o que faz. Outros vêem na avaliação uma forma de forçar o aluno a assumir a postura esperada pelos professores, talvez homóloga a seu *habitus*, ou

como forma de motivação travestida de cobrança, até mesmo, chantagem sobre o aluno. As interpretações do grupo docente desta escola apresentaram um grau de heterogeneidade que não nos permitiu buscar congruências a partir de uma única perspectiva do tema da avaliação. Assim, optamos por deixar à superfície, alguns aspectos que demarcam características distintas, tanto entre si, quanto do que está previsto no projeto da escola.

Bem, eu vejo a avaliação assim pra detectar aquilo que o aluno precisa ainda aprender. . . o professor ele vê onde está aquela falha e então ali ele tem que investir, ali ele tem que apostar, não pra medir o que ele não sabe mas pra medir o que falta ainda pra ele aprender. [...] Eu tenho professores ainda na prova individual e na prova . . . em conceitos assim iguais ao do livro né, isto eu não gosto, isto que choca, me deixa triste quando eu vejo estas coisas e também vejo professores apontando muitos erros, ... e quando tem conselho de classe que eles se ralam e dizem 'mas professora também olha aqui, olha aqui professora, um monte de pergunta aqui de historia, o que que eu quero saber [...] (Tânia, diretora da escola Kaingang).

A função da avaliação é de mostrar caminhos. A avaliação é nesse sentido. Eu acho que... e também serve, dá para dizer, tipo um termômetro, para tu sentir onde tu deve caminhar. ... eu entendo assim é mais uma questão a avaliação como uma questão informativa, de informar a situação que se encontra ... que é importante tu ter os objetivos bem claros né da educação, para tu ver se tu tá atingindo aquilo dentro das disciplinas. [...] . . . eu avalio em trabalhos, em grupos, ou individual, ou em dupla, testes, e a participação deles em aula (Geraldo, professor da escola Kaingang).

[...] ele tem que ser cobrado. E que ele tem que dá um retorno e que ele tem que aprender a ser responsável. E o pai ou a mãe ou a família não pode justificar ...ãh... o que ele quer pro futuro, a pessoa que ele vai ser. Ele tem que procurar o que é melhor pra ele. Então, se nós temos que...ãh... buscar isso nesse aluno, a gente tem que impor limites e, muitas vezes,ãh... ele tirou 40 numa prova "Ah, mas coitadinho, vamos aprova-lo". Então, muitas vezes, eu questiono isso. Eu acho que isso não me parece bom pra esse aluno (Mariana, professora da escola Kaingang).

Eu sempre avalio eles, sempre. Sempre, eu digo para eles, "basta vocês botarem o pé para dentro do recinto da escola, vocês estão sendo avaliados! Não é só aquilo que vocês colocam no papel, é atitudes, é disciplina, é o respeito com os funcionários, com os professores que dão aula para vocês, como para aqueles que..." enfim, toda a comunidade escolar né, então eu sempre avalio em geral. Porque eu digo que muitas vezes a gente vai fazer uma prova, até nós mesmos que já somos, que já temos um pouco mais de conhecimento, nós muitas vezes, a gente vai fazer uma prova e se dá mal, dá um nervoso, dá um branco. Então não é só aquilo que o aluno passa no papel (Virginia, professora da escola Kaingang).

A função da avaliação na perspectiva dos pais sugere, em grande medida, que ela serve como mecanismo incentivador da aprendizagem, ou seja, como expressão do êxito da relação que o aluno estabeleceu com o conteúdo proposto, de modo geral, pelas professoras. A avaliação aparece no imaginário dos pais, geralmente, como inevitável, como um mecanismo, cuja função é verificar se o aluno ‘sabe’ ou ‘não sabe’.

Porém, inescapável de registro foi o depoimento de uma mãe que sustentou que além dos alunos, também os professores teriam que ser avaliados. Em consonância, ao que parece não consciente, com o que sinaliza o projeto da escola, esta mãe reivindica que haja, inclusive, dois conselhos de classe. Um com a presença dos professores e dos alunos e outro somente com os professores. Esta forma de pensar sugere que esta perspectiva, mais do que sua intersecção com o projeto da escola, constitui-se num saber prático irreconhecido pela escola, e que talvez, se levado a efeito, poderia reduzir algumas ignorâncias, sobretudo entre os professores. Assim se pronunciou a mãe.

Eu acho que a avaliação deveria servir como um estímulo pro aluno. Os conselho de classe ... eu acho que o aluno deveria ser oportunizado o dele ... deveria ter dois conselhos; um conselho dos professores com os alunos e um conselho só com o professor pra avaliar o aluno. O professor deveria ser avaliado ... o professor também ser avaliado, entendeu? O aluno te oportunidade de avaliar o professor também (Camila, mãe da escola Kaingang).

Este ‘estímulo’ ou como fator intrínseco à avaliação é sentido pelos alunos muito mais como coerção, do que como motivação para estudar. Diante da iminência de uma avaliação negativa, e que pode ter como horizonte a reprovação, os alunos estudam para as avaliações enquanto os professores avaliam sem se deixar estudar. Quanto aos instrumentos de avaliação a prova é a primeira ferramenta de verificação de aprendizagem que vem à lembrança dos alunos, ainda que não esqueçam da avaliação dos cadernos, dos trabalhos e da participação em aula.

Na percepção dos alunos a avaliação apresenta um vínculo substantivo com a possibilidade de avançar em seus estudos, e menos relevante como instrumento que auxilia na

mudança de procedimentos pedagógicos e/ou de atividades educativas que viessem a contribuir em suas aprendizagens. Estudam não com o intuito de aprender, mas para se livrar de ter que estudar. Estudam para passar de ano e se livrar da escola. A forma com que um dos alunos se referiu a este tema simplifica seu conteúdo.

Que eles tão avaliando agora por causa do passeio. Por exemplo, quem chega atrasado toma três bilhetes, cai fora do, se eu não me engano é essa a questão sai fora do passeio. E eles toda hora tão avaliando, toda a hora eles tão cuidando a gente. Por exemplo na sala de aula, que nem esses dias o professor falo pra nós, vocês acham que eu to olhando o meu caderno, to olhando aqui, mas eu to avaliando vocês, to olhando como que vocês, quem é que faz os exercícios, quem é que não faz. [...] Pra mim avaliação é pra causo do, que muitas vezes tu precisa de nota pra passar, então essa avaliação na maioria das vezes é como tu vai no colégio e pra ti passar de ano e isto eu aprendi com os professores (Lucio, aluno da escola Kaingang).

O conteúdo do projeto da escola Tykuna, quanto ao tema da avaliação, apresenta pouca correspondência na realidade. De acordo com o que sugere o diretor desta escola, a avaliação é utilizada pelos professores mais como instrumento de punição. Ela está longe, segundo ele, de significar um modo de verificar se houve aprendizagem, como premissa para a escola rever suas metodologias, didáticas ou mesmo conteúdo. Para o diretor Paulo na escola falar em avaliação é falar em prova. Segundo ele “[...] ainda estamos muito em cima de prova, prova, então aquelas coisas punitivas ... as provas é só pra vê se o que o professor transmitiu pra eles se eles vão repetir aquilo que o professor falou” (Paulo, diretor da escola Tykuna). Esta perspectiva é sublinhada pelo depoimento de professora da escola.

Olha eu acho que serve avaliar pra gente poder perceber se aquilo que a gente se propôs tá dando algum resultado ou não né, em palavras simples é através da avaliação que eu vejo se eu estou conseguindo né mexer com eles da maneira que eu pretendia. [...] A avaliação sistemática aquela eu procuro fazer assim ó ... eu divido no trimestre um número de 4 ou 5 avaliações dos pontos que eu considero mais importante né, que é a questão da interpretação, da produção de texto e um mínimo de gramática que se exige como pré-requisito pra 6^a. série né, eu procuro saber assim se eles estão conseguindo crescer dentro daquilo que eles chegaram né, do trabalho que eu faço, se eles estão conseguindo se achar ali dentro né [...] (Jurema, professora da escola Tykuna).

Na comunidade da escola Tykuna a compreensão sobre o papel da avaliação escolar assemelha-se, em muito, à realidade da escola Kaingang. Em regra, tanto os pais quanto os alunos sinalizam para uma função seletiva da avaliação. É a partir da avaliação que a escola, na pessoa de seus professores, vai definir quem progride nos estudos, isto é, quem ‘passa de ano’ e quem deve permanecer na série em que está. Mesmo para aqueles aprovados pelas e nas ‘avaliações’, não quer dizer que o conhecimento de que se valeram para obter êxito nas mesmas seja algo cujo valor seja reconhecido como a maior contribuição da escola para a sua vida. Para os alunos, mais do que o conhecimento, o valor da escola está na oportunidade de fazer amigos, de socializar-se (Ver tabela 22).

Outrossim, a melhora do rendimento recai quase sempre na necessidade do aluno se esforçar mais. Uma vez que as provas são ‘iguais’ para todos, legitima-se a desigualdade, desrespeitando-se as diferenças de ritmo e a capacidade de aprendizagem dos alunos. Na verdade, o que parece, é que o currículo escolar é guiado pela e para a avaliação e não o inverso, a avaliação realizada para verificar a maior ou menor substantividade das práticas curriculares. Esta é a percepção hegemônica do papel da avaliação que encontramos. No entanto, não quer dizer que tenha sido a única. Apreendemos, junto aos pais e aos alunos, percepções distintas que sugerem que a avaliação serve para orientar os professores a conferir maior atenção e tempo àqueles temas que os alunos apresentam maior dificuldade para aprender. Acreditamos que os depoimentos a seguir contribuam para nosso esclarecimento.

Eles são avaliados ... pra se obter a resposta do próprio ensino né, se eles tão aprendendo alguma coisa, se não estão aprendendo, se tem dificuldades porque sempre tem alunos que tem dificuldades de aprende e outros que tem mais facilidade. [...] quando se constata que o aluno tem dificuldade ... eu acho que deveria existir uma condição assim ó, na escola mesmo, que desse mais atenção pra aquele aluno porque os outros também não podem parar né, os outros estão aprendendo estão desenvolvendo e por causa de um aluno a gente não vai parar uma série toda, mas eu acho que deveria existir uma ... talvez até uma própria sala na escola pra ampara aqueles que tem mais dificuldade, pra da uma força maior pra ele (Osmar, pai da escola Tykuna).

Eu acho que serve pra vê como o aluno ta, se aluno tem ou não capacidade de ir em frente, se deve permanecer mais um pouco naquela série, eu acredito que avaliação seja pra isto, que

seja também pros professores ficarem sabendo em que matéria precisa aprofundar mais né, precisa puxar mais a criança [...] (Moacir, aluno da escola Tykuna).

Enquanto que nas escolas precedentes o objeto central da avaliação é o aluno, na escola Munduruku a avaliação tem seu vetor direcionado para a figura do professor. Muito embora haja casos, relatados pela diretora da escola, de professores que ainda colocam somente no esforço do aluno a superação de suas dificuldades de aprendizagem, o tema da avaliação reforça uma cumplicidade de compreensão dos professores em relação aos conceitos que emanam de seu projeto político-pedagógico.

Um diferencial desta escola é que ela apresenta, em sua estrutura, uma organização de recursos humanos e de espaços que visa potencializar a aprendizagem dos alunos. A escola Munduruku mantém em seu quadro de pessoal um grupo de professoras chamadas de ‘itinerantes’ que entram junto com os professores ‘referência’ nas salas de aula com o intuito de ajudar na aprendizagem dos alunos. Além disso, a escola conta com ‘laboratórios de aprendizagem’ e com uma ‘sala de integração e recursos’. O ‘laboratório’ significa um tempo organizado no turno inverso das aulas onde são desenvolvidas atividades educativas com aqueles alunos com maior dificuldade de aprendizagem. A SIR, como é chamada a ‘sala de integração e recursos’ é um espaço onde uma professora especialista em educação especial orienta aqueles alunos que apresentam adversidades mais graves, em termos de desenvolvimento cognitivo ou mesmo psicomotor.

O que as entrevistas e nossas observações - nas salas de aula, nas reuniões e nos conselhos de classe – revelaram foi uma apropriação da proposta pedagógica da escola por parte do corpo docente que se desdobrava em práticas pedagógicas que revelaram uma disposição em aprender naqueles que tem, formalmente, o dever de ensinar. Deste modo, a avaliação é concebida e experimentada com o fito de ser um instrumento a mais para dinamizar o fazer do professor objetivando que aos alunos sejam alcançados por todos os meios possíveis e imagináveis para favorecer sua aprendizagem. O que o projeto desta escola enumera como elementos de uma educação emancipadora, pode ser apreendido no testemunho do professor abaixo.

A avaliação serve, na minha opinião, pra eu fazer a autocrítica pra ver se a forma que eu estou dando minhas aulas ta correta ou não, como assim? Eu não vejo a avaliação como uma forma de achar que o aluno aprendeu ou não aprendeu, eu acho que isto é uma coisa bem irrelevante, porque?, porque o que que é aprender? Eu posso pegar um conteúdo decora e daí ele responde certo e isto quer dizer que ele aprendeu o conteúdo? Acho que decora ... pra mim avaliação é um momento assim de uma análise, de uma percepção ... o aluno ta naquele processo de aprendizagem, o aluno ta conseguindo construir algum conhecimento? Ta construindo conceito? Ta mudando algum valor, alguma visão de mundo? Eu não vejo a avaliação assim como uma forma de exclusão assim aquele passou e aquele rodou, esse aqui foi mal e ele não ta aprendendo, a avaliação pra mim é assim ó onde eu errei, onde que eu não estou conseguindo atingir este aluno, é uma ferramenta a mais pra mim estar constantemente re-avaliando o meu fazer pedagógico ... Eu avalio assim a questão da oralidade, se o aluno consegue se expressar em sala de aula, opina com seriedade, a participação escrita, ele consegue construir uma frase, um texto, consegue escrever, a gente tem que ter ferramenta pra isto, então eu to sempre ... eu to com pilhas de material assim em casa pra mim corrigir, avaliar, dar retorno pra eles, se ele consegue ou não construir um texto, domina linguagem escrita, a leitura, tem momentos que eu trago texto daí eu peço pra eles lerem os textos né, ou lerem no grande grupo ou lerem individual, o que entendeu daquela leitura (Francisco, professor da escola Munduruku).

O que percebemos é uma forte identidade entre a forma como os professores procuram trabalhar e construir o currículo e a forma como lidam com a avaliação. Todavia, esta proposta ainda não está consolidada no seio de sua comunidade. Ao entrevistarmos os pais desta escola, constatamos que muitos acreditam que a avaliação deve servir para estimular, motivar o aluno para estudar. Mais ainda, alguns afirmam que preferem a ‘nota’ e não os ‘pareceres’ como forma de expressão da avaliação dos alunos. Segundo os pais o aluno estuda para ‘ter boa nota’. A questão de como os resultados da avaliação devem ser expressos é, contudo, controversa. Uma das mães da escola revelou-nos que para ela é muito melhor o parecer, pois que facilita sua compreensão. Esta controversa está exposta abaixo.

[...] eu acho muito errado esta maneira que elas estão avaliando hoje, sou totalmente ao contrário, eu acho que é nota no boletim e zé fini, porque aí tu tem um acompanhamento real do que quanto por cento o teu filho rendeu, mês passado, este mês, primeiro, segundo bimestre; porque esta avaliação por escrito eu acho errado, eu não gosto, não é que eu não gosto, eu acho que é uma avaliação totalmente errada ... Eu acho assim que a nota pra criança incentiva mais ela ... pelo que eu tô vendo esta semana elas fizeram prova e tem uma professora nova, ela tá dando nota, ela corrige a prova né daí ela coloca a nota daí a criança se incentiva ‘bá eu

ganhei tanto né', eles dizem 'bá eu tirei tanto', mas podia tê tirado mais ... e quem sabe se desse na agenda, é pareceres né [...] (Moema, mãe da escola Munduruku).

Eu acho que serve pros professores ficarem sabendo em que matéria precisa aprofundar mais né, precisa puxar mais a criança, de repente faz uma avaliação de matemática o aluno pode ta bem mas em português o aluno ta péssimo, eu acredito que a avaliação seja pra isto. [...] Eu acho que notas é mais um número ali, que ta ali, que tiraram tanto, eu acho que o parecer eles, os professor tão colocando assim o que eles sentem, o que é que eles tão vendo do nosso filho, porque é muito fácil pega uma prova e corrigir e coloca 80, 90 ou 100, 10 ali, mas escreve como ele está pra nós ficou bem mais fácil de entende, 'olha a tua filha não tá bem em português, precisa lê isto e isto' então eu acho que isto aí ficou bem mais fácil, pra nós entende ficou assim bem melhor do que números (Carmem, mãe da escola Munduruku).

Estas perspectivas distintas avançam, aliás, por sobre a representação dos alunos sobre o tema da avaliação. Vejamos o que dizem os alunos.

A avaliação aqui na escola são provas, trabalhos em grupo e em individual, mais este... de vez em quando eu colo. . . ah mais eu dou muita resposta pros colegas, uns que outros que sentam do meu lado . . . eu colo de vez em quando porque eu to meio distraído e eu não estudo pras prova (Arlindo, aluno da escola Munduruku).

Mais é sobre os trabalho que a gente faz, pra eles verem as dificuldade que a gente tem, onde não tem, se trabalha mais em cima do que a gente tem dificuldade (Neusa, aluna da escola Munduruku).

Chamamos atenção do leitor para colocar um acento especial na perspectiva que concebe a avaliação como uma 'ajuda' para os professores que tem o desafio de 'ajudar' os alunos. Se considerarmos que este é um ponto de vista de um aluno temos aqui um registro de que há uma mudança cultural em processo nesta escola. No que se refere à avaliação, a mesma passa a ser considerada como instrumento de auxílio à aprendizagem e não como mecanismo de 'estímulo' que desemboca, comumente, na classificação e seleção dos alunos. Quanto mais não seja, a ocasião da prova, como vimos, além de ser uma ocasião que desafia o aluno a estudar pode, também, despertar sentimentos e ações solidárias como, por exemplo, 'ajudar' o colega com uma

‘cola’. Aliás, aqui a manifestação de um fragmento de solidariedade e reciprocidade, parte dos fios que podem vir a tecer o modo de ‘ser sujeito’ emancipado.

De nossa parte, o debate em torno da avaliação não pode ser visto como uma questão menor. O ‘estimular’ aqui deve ser apreendido como uma espada por sobre a cabeça de cada aluno. Ela descerá sobre ele se o mesmo não se ‘comportar’, ou não estudar para passar na ‘prova’ ou ‘de ano’. Aprendem, em suma, um conjunto de truques que nada tem a ver com a cultura, a educação ou com o prazer de saber e descobrir. Esta visão se afasta do que deveria ser um dos objetivos da educação, qual seja, valer-se de esforço e disciplina para ampliar o conhecimento sobre si e sobre o mundo. Os alunos preocupam-se em passar de ano, não em aprender. Outrossim, verificamos uma forte conotação com uma lógica meritocrática, na qual somente aquele que se esforçar e demonstrar as competências prescritas será recompensado. Na prova, no exame, as diferenças de rendimento e o fracasso escolar legitimam e tornam irreconhecíveis as diferenças e distâncias que existem entre a socialização primária das classes populares e os parâmetros culturais particulares que a escola impõe e reproduz.

De natureza inversa, a interpretação do estágio de desenvolvimento, seja do aluno, seja da própria escola, através de um relatório concorre para a expectativa de consecução de êxito da função da escola no sentido de contribuir para elevar o capital cultural da comunidade. Neste sentido, a publicização de um conjunto de significados a respeito das dificuldades, facilidades e de novas propostas de mediação com a realidade pode ser uma oportunidade de, mais do que materializar o que prevê o projeto da escola, ampliar a pauta de diálogo e de cruzamento de conhecimentos e de ignorâncias entre os atores em diálogo. Aliás, neste diálogo, uma vez ocorrendo dificuldades de compreensão de significado, os professores poderiam atuar como ‘tradutores’.

A avaliação, pelo menos nos documentos oficiais das escolas, evidencia, em linhas gerais, uma preocupação com uma perspectiva de avaliação que auxilie no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico da escola. No entanto, existe uma distância que deve ser pontuada entre o que se propõe a escola, o que os professores e comunidades pensam em relação à avaliação e o que acaba por acontecer na prática cotidiana escolar.

Como percebemos acima há, em termos de marcos legais e formais, um acento maior das escolas Munduruku e Tykuna na questão de ter na avaliação uma ajuda na e da qualificação do processo de ensino-aprendizagem. De outra parte, a escola Kaingang destaca, em seu projeto, uma preocupação em avaliar o aluno. Mesmo que isto se traduza em concepções correlatas por parte das professoras, alguns procedimentos de avaliação acabam por se distanciar deste propósito formal, principalmente se tomarmos o depoimento da diretora da escola e dos professores da escola Kaingang, ele próprio revelador de uma contradição entre o que o educador diz e o que ele faz. Ademais, há uma dificuldade em reconhecer que a escola pode significar, diante de um cenário social marcado por dificuldades de toda ordem, um *lócus* de convivência e oportunidade de acesso a experiências alternativas, quanto à constituição da autonomia dos sujeitos, em particular dos alunos.

A julgar pelo depoimento dos alunos e dos pais das três escolas, a percepção oscila entre mecanismo de detecção de onde as professoras devem repensar e retomar e/ou reforçar conteúdos e métodos e a perspectiva de ter na avaliação um instrumento de classificação e/ou de estímulo à aprendizagem. Ver na avaliação uma ferramenta de condicionamento para o acesso e apreensão dos conteúdos escolares é uma interpretação comum nas escolas. Em outras palavras, demonstra toda a dificuldade de aproximação do sujeito de aprendizagem com o objeto de aprendizagem. O acesso e a construção do conhecimento não se dá a partir de uma identificação no sujeito entre o querer e o dever, estando a relação aluno-conhecimento condicionada pela maior ou menor pressão de fatores externos. Estes podem ser identificados pela pressão e cobrança dos pais e das professoras ou, como verificamos, dos procedimentos de avaliação. Uma possibilidade de desprendimento destes condicionantes, foi demonstrada pela atuação de alguns docentes, mormente da escola Munduruku, que procuram fazer da avaliação a fonte onde buscam conhecimentos para nutrirem sua auto-reflexão. Esta compreensão, como vimos, teve uma ou outra de suas sementes já em estágio de germinação na comunidade.

5. 1. 6. A relação com a instituição mantenedora.

Os vínculos que as escolas mantêm com as instituições mantenedoras, quais sejam, as secretarias municipais de educação, podem influir na qualidade do trabalho pedagógico das e nas escolas. Importante assinalar que os alunos, quase que invariavelmente, demonstraram uma idéia muito vaga sobre o papel do Estado em relação à escola. Quando muito, para eles, ‘os governos’ mandam a merenda, os equipamentos para as escolas e pagam os professores. Pelo que pudemos depreender da opinião dos professores e pais há, de modo geral, um entendimento comum quanto à importância da escola estar vinculada à rede municipal e não à rede estadual de ensino. As escolas da rede pública estadual teriam, na percepção daqueles, uma qualidade financeira e pedagógica inferior a apresentada pelas escolas públicas municipais. Vários foram os depoimentos expressando esta distinção. Com o devido cuidado que devemos ter para não tomarmos o todo pela parte, distinguimos uma perspectiva que sublinha esta diferença.

Se ela é estadual ou municipal eu entendo assim que o Estado ele pensa no estado todo igual pra todos e a gente sabe que cada comunidade tem a sua realidade diferenciada, com objetivos diferentes né e aí quando ele monta as suas coordenadorias estaduais elas ficam muito distanciadas, com uma prática igual e distante daquilo que realmente é necessário pra aquela comunidade, é tudo muito longe da gente então a escola estadual ela trabalha mais a nível do superficial, ela trabalha como se fosse um todo e ela perde muito daquela essência, daquele grupo, do que aquele grupo necessita, por isso que eu me identifico muito mais com o município porque o município ele trabalha mais próximo; eu vejo que o Estado investe muito no espaço físico e muito pouco no pedagógico e no humano e aí se perde também muito; a gente tem também assim as supervisão escolar corrige cadernos de chamada enquanto que no município nós trabalhamos muito em termos do que vai realmente atingi em termos de educação de nosso aluno né, então lá se trabalha com nota e aqui se tenta busca o sucesso do aluno (Erminia, professora da escola Munduruku).

Esta proximidade com a esfera municipal não se constitui, todavia, como expressão de uma relação com a instituição ‘Estado’. O que constatamos é que a co-existência da escola com sua mantenedora é mediada pela política educacional, deste ou daquele governo. Ademais, a ajuda que vem do poder público, na opinião das comunidades escolares, está muito aquém do

que deveria ser. As carências materiais são, na opinião dos pais e dos alunos, o principal problema das três escolas (Ver tabela 21).

Existe um certo reconhecimento comunitário de que pertencer à rede municipal concorre para que se possa, por um lado, receber uma atenção maior e mais ágil por parte do poder público local e, por outro lado, esta atenção tende significar a implementação mais direta de políticas públicas de educação. Entretanto, estas políticas podem ser contrárias, indiferentes ou potencializadoras do projeto e processo de ensino pertinentes as escolas. Isto esteve evidenciado na interpretação que os atores fazem, em especial professoras e pais, do papel da mantenedora em relação às escolas. No entanto, esta visão panorâmica esconde algumas especificidades que envolvem a relação particular de cada escola com sua mantenedora.

A escola Kaingang apresenta uma compreensão crítica, mesmo que jamais unânime, em relação à atuação do governo municipal, principalmente no que diz respeito à alocação de recursos financeiros para as escolas. De acordo com os professores e com os pais desta escola, o Município ajuda a escola com equipamentos, com merenda, com o repasse de recursos e, inclusive, alcançando para o conjunto dos alunos, mochilas e uma série de materiais escolares. Todavia, isto está, na opinião daqueles, muito distante do que o Município deveria alcançar para a escola. No dizer de professores e pais o Município ‘dá o mínimo’ e a escola ‘acaba tendo que se virar’ para conseguir se manter. A escola na opinião de alguns professores é discriminada pela Prefeitura pelo fato de estar localizada em um bairro de classe popular, extremamente carente. Como o dinheiro é insuficiente a escola e a comunidade tem que fazer chás, vender resíduos sólidos – latinha -, fazer gincana ou mesmo cobrar contribuição dos pais. Além disso, os equipamentos, ou estão depredados, ou estão defasados ou, quando novos, como é o caso dos computadores do laboratório de informática, não podem ser usados porque não há profissional habilitado para oferecê-los como ferramenta pedagógica aos alunos.

Na questão pedagógica, dimensão que os professores dominam melhor do que os pais, aqueles reconhecem que até há formação continuada, porém insuficiente. A mantenedora, através da Secretaria Municipal de Educação, tem desenvolvido alguns seminários, palestras e reuniões de formação para os docentes. A atual gestão (2001-2004) municipal realiza algumas visitas as

escolas de Canoas com o objetivo de assessorar as escolas na resolução dos seus problemas. Além disso, a secretaria organiza encontros por área do conhecimento. Em uma destas reuniões, os professores foram chamados a elaborar os ‘conteúdos’ que deveriam ser desenvolvidos no ano seguinte nas escolas. Entretanto, mesmo estas ‘formações’ são consideradas deficientes por parte dos professores. Além do que, há falta de professores para substituir os professores que desejam participar de algum momento de formação profissional. Segundo estes, seu desejo era poder ter mais momentos de formação, pois os que existem são descontínuos e fragmentados. Destacamos sobre este tema os argumentos de uma das professoras e uma mãe da comunidade.

O ano passado, o que eu vi assim é que vieram alguns recursos. Eles... receberam esses computadores o ano passado e cada aluno agora, no início desse ano letivo recebeu uma pasta contendo material, contendo lápis, borracha, canetinhas, né? Os pequenos, de primeira à quarta, receberam um mochilão com esses materiais, caderno, tudo dentro. E os de segundo grau receberam a pasta essa, com velcro e caderno e também todo esse material escolar. É fornecido material, mas eu acho que... claro, sempre poderia ter mais investimento, né? A gente tem o básico pra se trabalhar, mas eu acho que teria muita coisa ainda que poderia ser melhorado. [...] Na questão pedagógica com essas capacitações, a gente teve alguma coisa... A gente teve um seminário.[...] A gente se reuniu na SME pra fazer os planos de ação, os conteúdos pra organizar... na minha área, de português pra organizar os planos de 2005, que agora escola solicitou que a gente entregue já um... mais ou menos o que vai acontecer pro ano que vem pros três semestres. E teve algumas palestras, alguns cursos. Eu fui num sobre poesia. Mas foi mais assim pro final do ano que me chamaram realmente, que até então não tinha tido nada (Mariana, professora da escola Kaingang).

Quem tem o dever de manter a escola é o estado. Ele tem o dever, uma escola municipal quem tem o dever é o prefeito que tem manter essa escola. E isso não acontece aqui ... olha o estado hoje em dia ta jogando a responsabilidade do estado no professor e nos pais. Pai tem que sai angariando fundo, fazer gincana, pra arrecadar dinheiro pra escola... Quanto a verba do estado, 25% que deveria ser empregado na educação, na melhoria e não tem. Montaram ali agora, na escola, os computadores e não tem uma pessoa, um profissional pra ensinar os alunos, só fica ali bonito, lindo os computador lá e não é aproveitado. Então o estado deve ser responsabilizado pela manutenção da escola, isso é um papel especial deles (Camila, mãe da escola Kaingang).

Quanto às dificuldades de financiamento da escola, a moldura da realidade da escola Tykuna tem contornos quase que idênticos aos da escola Kaingang. A prefeitura, no entendimento dos professores e pais com quem conversamos, ajuda a escola com repasse de verbas, com a merenda, enviando materiais de limpeza e de expediente ou mesmo partilhando

sua ‘supervisão pedagógica’ com as escolas, no sentido de ajudar a contornar os problemas, principalmente de aprendizagem. A Secretaria de Educação de Santa Maria também organiza seminários e encontros de formação para os professores e para a comunidade escolar. No entendimento dos professores, esta ajuda, ainda se mostra insuficiente. Segundo eles, a Prefeitura poderia fazer mais.

Na minha opinião o município ajuda muito pouco, é um mínimo, poderia ajudar no material mesmo, é muito pouco, é assim muito difícil consegui as coisas, pra se consegui uma folha de ofício, mas no mais assim se paga muita coisa e eu acho que a Prefeitura podia fazer mais, o poder público podia fazer mais já que a nossa escola é uma escola da rede municipal não é [...] Eu acho que não há investimento na escola, na estrutura da escola, na parte física, no material pedagógico pra se trabalha com os alunos e na formação de professores, acho que tinha que se ter investimento muito, muito maior do que se tem hoje ... nós estamos no século XXI com uma escola do século XIX então eu acho que ... [...] Eu acho que eles não ajudam mais porque eles não tem recursos financeiros, é a alegação, eu acho que os recursos financeiros da Prefeitura deveriam ser grandes, distribuídos e priorizados né, principalmente a educação, eu não entendo as finanças da Prefeitura mas eu acredito que ... possa se fazer um pouco mais (Luiza, professora da escola Tykuna).

Chamou-nos atenção que este ‘fazer mais’ ou deveria ser produto da ‘boa vontade’ de quem governa ou devido à ‘responsabilidade de quem governa’. No primeiro caso, o financiamento da educação depende do ‘capital social e político’ que a escola tem, sobretudo sua direção, para mobilizar aquela ‘boa vontade’ a favor da escola. No segundo, devido à consciência de que quem foi eleito é que tem a obrigação de fazer pois, se não fizer, arcará com o ônus político de sua inação. No primeiro caso, temos elementos de clientelismo. No segundo, uma cidadania tímida e medíocre que aponta responsáveis pelo espaço público como se o cuidado com este espaço não fosse também sua obrigação. Pelo que observamos esta não é uma perspectiva longe da realidade. Outras professoras da escola assinalam que há um movimento em direção ao debate das questões públicas da educação. Isto tem acontecido, segundo elas, a partir da iniciativa da Administração Municipal de democratizar a discussão sobre a destinação dos recursos da educação. Este panorama é assim descrito por uma professora.

Bom ... quanto ao município ajuda a escola em si houve uma evolução sim porque antes as obras eram decididas assim ... não ao bel prazer do prefeito mas ... dependia muito assim da ... das pessoas que davam apoio ao prefeito eleito, e muitas vezes algumas regiões eram priorizadas e outras não, e nos últimos anos nós, pelo menos aqui na escola Tykuna, a gente conseguiu que era o sonho de uma escola nova saísse do papel e hoje estamos assim aos pouquinhos avançando né e ... com a participação das pessoas né, através do governo do PT e ... também houve outras conquistas como a autonomia financeira né que a escola pode gerir melhor os recursos e eu acho que isso tem contribuído pra gente tomar a decisão dentro da própria escola das coisas que precisa sem precisa corre tanto atrás, mas isso ocorreu agora a pouco tempo né, antes a escola tinha assim apoio, a merenda, essa coisa toda, mas muitas vezes faltava ou chegava com atraso né, a gente já passou por muita dificuldade aqui, mesmo antes agora do governo do PT a gente teve pessoas assim bem atuantes na secretaria da educação que conseguiram através de projetos, conseguiram máquinas pra escola, copiadora enfim alguns recursos assim, ainda falta muita coisa mas eu acredito que aos pouquinhos assim ainda há a possibilidade de se conseguir mais (Daniela, professora da escola Tykuna).

A escola Tykuna apresenta uma relação com sua mantenedora que oscila, podemos dizer, entre o ‘pensamento raízes’ e o ‘pensamento opções’. De um lado, temos aquelas expectativas de que um bom administrador, senão benfeitor, olharia para a educação com uma visão generosa, porquanto atenciosa. Reforça este pensamento a segurança de que se pode atender as demandas da escola a partir das ‘boas relações’, do capital social que se constrói com a comunidade e com os governantes de plantão. Seu reverso é a possibilidade de debate público envolvendo os recursos da educação que remete a uma outra relação com a coisa pública. Aqui interessa menos a cor partidária ou o governo que desencadeou a possibilidade de abertura de diálogo com o indeterminado. O fato é que há a oportunidade dos atores experimentarem o variável, a arriscarem decidir e ter que conviver com os efeitos de sua decisão.

Neste sentido, a escola pode ser vista como uma zona de fronteira, onde a tradição e a inovação vivem uma tensão dialética, onde o passado e futuro rabiscam e colorem, ora um, ora outro, o tempo presente. Assim, podemos antecipar que a cultura escolar, a exemplo da escola Tykuna, convive com relações de poder que envolvem, tanto uma maior aproximação com orientações e saberes práticos geradores de estratégias corriqueiras, porquanto mais seguras, quanto um deslocamento para um cenário onde recursos para a educação não seriam ‘pedidos’, mas ‘exigidos’, onde a atenção à educação não fosse ‘concessão’ mas ‘obrigação’, socialmente e solidamente, compartilhada por quem toma a qualidade do espaço público como uma questão de âmbito privado.

A dificuldade em transformar as políticas educacionais em políticas de Estado, também apresentou desdobramentos na qualidade do trabalho da escola Munduruku. Quando realizamos nosso trabalho de campo, a Administração Municipal havia assumido a gestão da cidade não fazia muito tempo, não mais que cinco meses. A troca de partido na Administração Municipal não ocorreu sem repercussões junto às escolas. Conforme depoimento dos professores da escola Munduruku, a mudança de governo provocou uma sensação de insegurança muito forte. Mesmo que a Prefeitura continue atendendo a escola nas suas necessidades básicas como, por exemplo, merenda, repasse de verbas e a organização de algumas oficinas pedagógicas, a percepção dos professores sugere um momento de ruptura com o que havia sido construído em termos de proposta curricular, organizada a partir dos ciclos de formação.

A sensação de mal-estar, provocada pelo sentimento de insegurança, tinha seus motivos. Nas conversas com algumas professoras da escola ficamos sabendo que aos poucos a escola vinha assistindo a diminuição de seu quadro de pessoal. A ajuda de suporte pedagógico que a Administração anterior fornecia, deixou de ser oferecida. Assim, em relação à continuidade da proposta pedagógica da escola, instalou-se um sentimento de orfandade. Esta situação reforçou em muitas professoras a idéia de vulnerabilidade da escola diante das políticas de governo e/ou do interesse político deste ou daquele administrador. A insatisfação dos docentes confundia-se com indignação pois que, segundo eles, a proposta da escola e de educação municipal foi discutida e aprovada pelo conjunto da comunidade, em que pese que a discussão foi coordenada pelo governo anterior ao atual. Colocamos abaixo o que entendemos ser apurado no sentido de podermos apreender esta realidade.

O que eu percebo hoje é o seguinte, durante a troca de partido eu notei uma questão bem concreta, foi um plano construído pela comunidade, pelas escolas até o ano passado o governo anterior tava montando o plano de educação municipal, municipais, estaduais, particulares, a comunidade participou, foram feitos diversos encontros, debates, foi produzido um bom plano da educação municipal de Caxias do Sul para os próximos 10 anos, a comunidade construiu isto, não foi o PT, não foi o PMDB, não foi o PDS, não foi com partido A, B ou C, foi a comunidade que construiu, obviamente que seria burrice minha não dizer que teve o cunho ideológico do partido, há intenções do partido do momento, mas foi construído pela comunidade, não foi o outro governo que impôs aquele plano decenal de educação; o que eu percebo agora a atual prefeitura simplesmente vai na câmara retira o projeto pra fazer alterações sem fazer consulta aos professores, às escolas, às comunidades, ela simplesmente vai fazer alterações que acha viável né e mostra bem que a questão não é prioridade neste país, não só no município mas ...

porque tirou a proposta da comunidade, que ela construiu pra devolver com alterações ... eu acho que não gostou porque o processo foi conduzido pelo partido que tava lá então faz toda a caminhada de novo mas deixa a comunidade participar, não uma coisa arbitrária assim (Francisco, professor da escola Munduruku).

O que podemos deprender até aqui é que as práticas curriculares, bem como os fatores objetivos e subjetivos que as condicionam, ainda pagam promissória a uma cultura política onde, ou o sujeito não é chamado a decidir, ou quando tem a oportunidade e o faz, imediatamente o governo da conjuntura trata de tornar seu pronunciamento desqualificado e indigno de prestígio. Basta associá-lo a uma ou outra ideologia, a uma ou outra sigla partidária ou mesmo levantar suspeitas sobre a lisura do processo decisório. Neste sentido, a ação pedagógica expressa no currículo escolar, sobretudo em relação às políticas de sua mantenedora, reveste-se de um conteúdo político que sepulta, paradoxalmente, qualquer idéia de objetividade da educação.

Senão vejamos. Nas três escolas, tanto o volume dos recursos, quanto a quem cabe decidir onde aplicar o mesmo, não estão dispostos à autonomia ou a chancela das escolas. Pior, no caso da escola Kaingang, enquanto ela tem que conviver com um conjunto de adversidades em seu cotidiano, a Administração Municipal destina parte de seu orçamento para a compra de ‘Mochilas’ e outros materiais de consumo dos alunos. Por mais que os alunos apreciem e precisem dos mesmos, é de duvidar se o fator motivador de tal gasto foi pedagógico ou político. Ou mesmo que ele, na verdade e com o perdão da ironia, atendeu a um interesse da ‘pedagogia da política’ e não da ‘política da pedagogia’.

A realidade da escola Tykuna demonstrou que a existência de espaços e canais de participação e deliberação não garante, por si só, que os atores venham a exercer sua autonomia, ou mesmo sua autoria. O currículo escolar tem portanto sua qualidade circunstanciada pela maior ou menor capacidade dos atores de transcenderem assuntos da vida pública para a órbita da vida privada. Este processo envolve a necessidade de democratizar as relações de poder, sobretudo no interior da escola, ainda que não somente nela. Mais importante ainda, talvez, seja assumir todo e qualquer espaço de diálogo e confrontação de saberes como possibilidade de dissipar a nuvem de fumaça que impede a identificação entre interesses imediatos individuais e objetivos sociais coletivos. A tarefa em pauta seria construir consensos mínimos em torno de que práticas político-

pedagógicas comuns vão ser assumidas pelo grupo, de modo a potencializar o projeto político-pedagógico da escola.

A troca de governo que tanto impactou a escola Munduruku talvez deva ser percebida menos nos estragos que possa ter feito, e mais nas possibilidades que vislumbrou. Não que o sentimento de instabilidade e insegurança que desencadeou não devam ser reconhecidos como preocupantes. No entanto, as novas políticas de governo, ou mesmo a ausência delas, podem ser apreendidas como ‘imagens desestabilizadoras’. Do contrário, como poderíamos ver, na realidade, a indignação de grande parte do corpo docente? A ausência até então de uma política de governo, pelo menos que fosse reconhecida como tal pelos docentes desta escola, desafiou aqueles que comungam da perspectiva curricular da mesma a buscar saídas e/ou alternativas para as perguntas que a realidade, cotidianamente, está a lhes colocar. Não que um olhar externo ou, melhor ainda, receber apoio não tenha o seu valor. Mas, quando se caminha sozinho cada decisão que se toma, cada passo que se dá, cada encaminhamento revisto, reforça a prática da aprendizagem naquele que, a cada obstáculo transposto reconhece a incompletude de seu saber e de seu ser. Este é o dilema que está posto e, ao que me parece até aqui, relativamente bem encaminhado pelo coletivo desta escola.

5. 1. 7. As relações sociais na escola.

As relações sociais atravessam todo o tecido da cultura escolar. No transcurso de nosso estudo um conjunto de depoimentos e de situações revelou relações cambiantes e ambíguas, que iam da harmonia e da civilidade até hostilidade e intolerância. O clima e os termos nos quais transcorrem estas relações, seja na sala de aula, seja em outros espaços da mesma, podem significar um diferencial importante no que concerne ao significado da escola face ao contexto sócio-cultural das comunidades atendidas pelas mesmas. Neste sentido, para além das relações entre professores e alunos, estes conflitos apresentam uma densidade maior quando consideradas as relações entre os alunos. Eles se xingam, colocam apelidos uns nos outros e até trocam

agressões físicas. Além disso, segundo os próprios alunos, eles são os principais responsáveis pela depreciação do patrimônio da escola. No entanto estes conflitos são entremeados por momentos de respeito, de brincadeiras, de bom humor, de diálogo, de crítica, de criatividade e de afetividade. Para algumas professoras da escola Kaingang, as incivildades ocorrem mais entre os alunos do que entre estes e outro segmento da comunidade escolar.

Olha, 70, eu posso dizer que 75% dos alunos são muito agitados e agressivos entre si. Eles não se respeitam, eles se mandam longe né, tem uns que não interessa. Eu, nas minhas aulas eu não permito, mas eu escuto, as vezes eu ando pelos corredores aí e eu vejo mandar longe né, então eles não se respeitam, eles não têm aquele respeito, até as próprias meninas né, elas não se valorizam ... Eles não se respeitam, eles não têm limites né (Virginia, professora da escola Kaingang).

Não obstante, a forma como as relações se estabelecem a partir do desafio de operacionalização do processo do currículo pode ser elucidativo das possibilidades e limites da escola face o desafio da emancipação social. Por outras palavras, a existência de um clima harmonioso e tranquilo no ambiente da sala de aula contribui para o envolvimento dos alunos com as atividades propostas pelos professores. Na escola Tykuna, recolhemos a seguinte situação.

A professora faz a chamada e fala dos exercícios e desafia os alunos\as a um desafio donde quem terminar primeiro ganha 1\2 ponto; os alunos se esforçam e se dedicam a encontrar a resposta que é encontrada logo por um dos alunos; a professora concede alguns minutos da aula para que aqueles que ainda não terminaram o exercício possam fazê-lo; há um clima de liberdade e autonomia entre os alunos onde, inclusive, reúnem-se em pequenos grupos para realizar a tarefa solicitada pela professora; esta, por sua vez, passa nas classes e auxilia, com muito interesse, os alunos que solicitam ajuda e depois em todas as classes para ver se todos fizeram; diante de um que não fez porque não tinha os exercícios a professora conversa de forma a procurar saber os motivos do mesmo; em meio a realização da tarefa os alunos conversam de forma descontraída o que faz do ambiente da sala ser mais agradável (Observação na aula da professora Daniela, escola Tykuna).

Em realidade, há uma valorização por parte dos alunos das outras oportunidades que a escola oferece, para além do acesso à cultura. Fazer amigos, vivenciar brincadeiras, construir

parcerias, ser alvo da atenção, solidariedade e respeito do outro, praticar esporte e jogos, poder namorar, enfim, um conjunto de características que marcam a socialidade (Ver tabela 22). Esta é uma realidade que atravessa o contexto das três escolas estudadas. Vejamos o que dizem os alunos das mesmas sobre a qualidade de suas relações na e a partir da escola.

Aqui os alunos são tratados com bastante respeito, da parte dos professores, eu acho que muito respeito, porque eu acho que respeito é fundamental.[...] Aqui o que eu mais gosto de fazer é amigos e conversar. [...] Aqui eu tenho as minhas amigas, eu tenho minhas colegas de sala de aula que são minhas amigas, porque minha convivência foi durante anos, então a gente faz amigas no lugar onde a gente convive (Liana, aluna da escola Kaingang)

Na escola assim o que eu achei muito importante foi me entende melhor com as pessoas assim com os meus colegas né, ter mais assim diálogo com os colegas e ... também ... os professor ... antes parecia assim que tinha aquele ... aquela coisa assim ah que eles sabem mais assim, agora não tu vê assim que eles também aprendem com a gente muitas vezes e dividem as coisas deles com a gente... as professoras conversam ... eu acho bom porque é um jeito de distrair, não fica só naquela coisa assim de conteúdo, conteúdo ... (Roberta, aluna da escola Tykuna).

A escola ensina a realidade que é a vida, ela ensina também como a gente deve agir e reagir nas situações lá fora e tudo . . . Tem momentos legais, faz novos amigos, reencontrar professores que te deram aula em outros colégios e tudo reconta . . . (Aline, aluna da escola Munduruku).

Esta forma de enxergar as relações na escola é compartilhada pelos professores. As relações entre alunos e professores desencadeiam sentimentos de amizade, parceria e companheirismo. Desta relação são testemunhas as mães que, inclusive, manifestam liberdade em falar sobre e com os professores.

Ah, eu tenho um bom relacionamento com eles, não deixo, não tenho, se houveram fatos, se houver um fato com um professor eu vou lá, e da um, vê qual é a função dele, qual é minha função? É o meu filho? É aquela criança, ou é o professor, ver qual é a relação que tem. O que ta acontecendo? Porque ta acontecendo? É a mesma coisa assim, professor, quando toda a turma vai mal, se um pouco de aluno vai mal, é conseqüência do aluno, se toda a turma vai mal, não é conseqüência da turma, é do professor (Camila, mãe de aluna da escola Kaingang).

Eu acho que eles tem uma relação boa porque muitas vezes a gente vai assim e vai lá e explica e vai lá e reclama e fala não tal professor assim ele não tá dando a matéria bem, não tá explicando ... e com a direção a gente vê que eles são muito bem ... são amigo, eles tão sempre conversando, porque eles tem sempre a reunião da quarta-feira né, depois das aulas e a gente vê sempre os professores muito bem tanto com a direção, com os alunos e com os pais, porque tem professora ali que recebe os pais muito bem, a gente pode ir lá conversa...olha eu geralmente eu me dou acho que quase com todos ali, é muito poucos que eu não conheço, mas o que eu tenho assim com as crianças, quando eu chego lá eu sou bem vista, eu não sei também se não é por causa da coisas que eu elabora das excursão das coisas ne, dos brinquedo, das festa, das festas nas salas de aula então, sei lá eu to mais ali com eles e eles tão sempre né, qualquer criança que me encontrar na rua me abraça (Márcia, mãe da escola Tykuna).

As situações acima ilustram um clima de diálogo, de cordialidade, de respeito e de companheirismo entre as professoras e os alunos⁶⁵. Além da preocupação manifesta das professoras em oportunizar atividades que possibilitem a aprendizagem dos alunos, há uma relação muito próxima entre ambos, professoras e alunos, por vezes com boa carga de afetividade. A natureza deste clima assume um significado substantivo se considerarmos o contexto no qual estão inseridas as escolas. No entanto, este parece ser um tema complexo e que, dependendo das situações e das escolas, assume conteúdos diversos. Mesmo numa escola onde o conjunto do grupo de professoras se mostra mais comprometido com a proposta curricular, encontramos situações de conflito entre professora e alunos.

A professora pede para uma aluna sentar e, em clima de descontração a aluna diz que não pode ... risos. A professora vai ao quadro e começa a desafiar os alunos a coletivamente responder junto com os alunos. A aula é confusa, vários falando ao mesmo tempo, inclusive junto à professora. Alguns alunos dizem que ter paz é não ter aula de português (disciplina da professora). Os alunos não participam\respondem com seriedade. O diálogo é interrompido com alguns gritos dos alunos e pedidos de silêncio por parte da professora. A professora pergunta a uma aluna se sabe uma das respostas já que ela está conversando. A professora responde, ela mesma, as questões. A professora – com fala forte – chama a atenção de uma aluna dizendo a ela ... trabalhando, chega de conversar com a colega! Pede a outros que fiquem quietos, de forma mais uma vez forte. A professora passa a explicar a partir de questionamentos junto aos alunos. Enquanto alguns respondem, outros estão dispersos. Mais uma vez a professora, de forma forte, solicita silêncio. A professora acaba ela mesma respondendo as questões . . . pede

⁶⁵ Estes são alguns elementos que contribuem para o ‘bem-estar docente’. Ver mais no item seguinte ‘O professor no contexto escolar.

aos alunos ... menos conversa, por favor gente! A professora segue respondendo. Uma aluna lembra que falta 5 minutos para terminar a aula. Dois alunos entram na sala sem qualquer questionamento sobre onde estavam. Diante da conversa e da não participação, a professora, fortemente, diz que chega!!! A professora retoma e termina rapidamente a explicação convocando os alunos para escreverem o tema para a próxima aula. A professora fala com os alunos como se tivesse implorando sua ajuda e atenção (Observação na aula da professora Carina, escola Munduruku)

Entretanto, no coletivo das escolas pesquisadas, situações como a acima descrita, não se verificaram como de rotina. De outra parte, as tensões geradas por esta situação decorrem muito mais da relação construída com o conteúdo curricular, do que propriamente pertinentes à antipatia ou animosidade dos alunos com a professora. Os alunos, na medida em que não se sentem sensibilizados e/ou motivados em sua relação com o conteúdo da aula, procuram formas de reagirem e burlarem uma situação que para eles em nada se aproxima de seus interesses mais imediatos. Outras situações, demarcadas por situações menos tensas, também podem ser elencadas no sentido de se constituírem em matriz para reações, ou mesmo relações conflitivas, envolvendo o que as professoras propõem e o que os alunos se dispõem a executar e que são contornadas, muitas vezes, em função das relações de poder que permitem as primeiras a imposição de seu ponto de vista. Este cenário encontrou uma correspondência na escola Tykuna. A percepção do aluno abaixo congrega um pouco desta realidade.

Eu acho que os alunos que respeitam os professores são bem tratados, mas aqueles que não respeitam, aluno começa a incomodar muito assim o professor perde a paciência também ... e daí o professor briga também, fala, xinga assim né normal, ou as vezes tem alguns que botam pra fora, tiram da sala Os alunos aqui da escola a maioria são bem legais, são amigos da gente mesmo e acho que eles não ... tem uns que não gostam de estudar, assim que não vem pra estudar, mas tem outros que estudam assim depois que ... (...) Eu acho assim que os alunos deviam ser mais unidos porque ... a nossa turma assim, como turma falou aquele dia que a nossa turma antes era bem unida assim, só que depois entrou uns alunos lá e parece que desvirtuou a turma ... só que o colégio tinha que ser a mesma coisa, antes era mais unido agora não é tanto ... (Moacir, aluno da escola Tykuna).

Sem embargo, chamou-nos atenção nos contextos escolares várias interpretações e ou situações em que os atores revelaram uma concepção, até mesmo excessivamente positiva, da experiência escolar. Obviamente que estas lembranças ou registros não desconhecem a escola como fator de frustração, ou de reprodutora de identidades passivas e resignadas diante do que foi selecionado pelos professores como conteúdo curricular a ser apreendido, ou mesmo diante de adversidades ou injustiças. Apesar de reconhecer a necessidade de amenização ou de superação dos fatores que fazem da escola uma instituição que reforça e se soma a todos os outros fenômenos que geram e reeditam a exclusão social, temos que considerar que o cotidiano escolar é também atravessado por inúmeras experiências que deságuam, para além dos sucessos individuais decorrentes da homologia com as prescrições curriculares, no fortalecimento da autoestima, da crítica, da criatividade, da luta por direitos, enfim, da cidadania. Deste modo, queremos chamar atenção sobre o significado desta experiência escolar, a partir do que a realidade empírica nos demonstrou, sobretudo nos depoimentos dos alunos e pais destas escolas.

[...] nós temos alunos muito bons, nossos alunos aqui no Mariani, na Munduruku, são uns alunos de muito agrados, eles sabem se dar, eles sabem se valoriza, eu acho essa gurizada nossa que veio de toda a parte, eu digo assim que a Munduruku é uma escola de migração, veio gente de todo o lugar e reuniu aqui, então eu acho assim que eles se dão até muito bem pra se uma escola nossa de bairro, eu acho assim que nós temos um perfil de escola, não diria assim tão melhor que as outras, mas taria assim dentro de um quadro muito bom; claro que temos pontos negativo, de crianças que brigam, que judiam dos mais pequeno, que a gente tem, qual é o colégio que não tem, e as vezes a gente acaba ... muitos pais as vezes acaba tirando os filhos porque não sabe luta com este tipo de coisa, não sabe ir lá conversa com a dire, vê o que ta acontecendo, e eu que nem eu te disse, as vezes ta se acontecendo isto porque a gente não sabe de verdade, de fundo, o que que ta acontecendo com a criança né (Carmem, mãe da escola Munduruku).

Na minha opinião a gente tem que aproveita assim porque é um período que a gente fica na escola e naquele período tem que se aproveitado, e quando sai desta escola pra que todos possam aproveita o que essa escola aqui foi pra mim uma ótima escola até agora [...] Aqui a gente aprende a escrever, a saber, a entender, a saber entender, a saber ouvir, respeitar, respeitar e ser respeitado, a gente tem que respeitar os outros professores, tudo, os alunos e levar assim uma vida tranqüila e ser um cidadão educado assim (Joel, aluno da escola Tykuna).

As vivências no ambiente destas escolas estão marcadas por ações e reações, as mais diversas. As relações que os atores estabelecem entre si reforçam a função socializadora da escola. No que toca as relações, o que a realidade está a nos sugerir é que, independentemente da proposta curricular, a escola tem um valor indubitável, porquanto próprio. Por outro lado, podemos perceber que nas escolas os conflitos ou situações de embaraço recebem uma atenção e um tratamento diferenciado em relação a outras instituições e espaços de socialização, sobretudo se considerarmos a realidade das camadas populares.

Se existe um espaço onde as interações sociais, das mais incompatíveis as mais harmoniosas, são construídas a partir da troca e do diálogo, este lugar ainda é a escola. Sua importância só é maior quando consideramos a escola pública, escola que serve e se serve das relações de aprendizagem e de ensinagem com o saber cotidiano das classes populares. Sem embargo, a qualidade deste diálogo depende, amiúde, da forma como cada escola valoriza este ou aquele saber, respeita esta ou aquela ignorância, reconhece esta ou aquela incompletude. Contudo, a construção de relações sociais que favoreçam a manifestação do ‘ser sujeito’, deve ter como condição, a democratização das relações de saber e de poder, a derrubada das fronteiras que impedem a participação e o direito de trazer a realidade o que se busca como opção e a oportunidade de sofisticação pessoal e social, que a dimensão estética da cultura pode oferecer.

5. 2. O professor no contexto escolar.

As possibilidades de termos na realidade um currículo emancipatório depende, sobretudo, das concepções e da qualidade do trabalho pedagógico sustentados pelos professores. Estas concepções e este trabalho representam, por sua vez, um eixo central que coloca àqueles a empresa de garantir a aprendizagem e de problematizá-la na relação com a sociedade. Ou seja, potencializar uma formação intelectual e moral que atenda à necessidade de aprofundamento e alargamento da personalidade autônoma, autêntica e independente do sujeito, unilateral a tal

ponto de não dissociarem sua capacitação intelectual e prática de sua intervenção na atividade social (GRAMSCI, 2000; MANACORDA, 1990; 1996).

Ademais, que reconhece o valor disruptivo do conhecimento em relação às representações da realidade, porquanto possuir este conhecimento um papel de crítica, de denúncia e de inquietação à imaginação. O cenário social e educacional, coloca aos docentes, o desafio de atender ou não à premissa de dialogar com a necessidade de mudança. Seja mudança na escola, seja mudança na sociedade. Em outras palavras, a postura passiva e conformista desemboca na ‘reprodução da reprodução’. A postura crítica, indignada, reflexiva e inovadora concorre para somar forças na disputa de poder, entre um currículo instrucionista e um currículo emancipatório. (BRANDÃO, 2002; DEMO, 2004; 2004b; VASCONCELLOS, 2003). A opção por um ou por outro campo, bem como os dilemas que envolvem cada opção, vai depender de nosso olhar para a sociedade e de nossa maior ou menor correspondência com os critérios que organizam a vida social (LIMA, 2003; SACRISTAN, 1995).

A partir destas assertivas é plausível considerar que os professores, por mais isolados e passivos que possam se postar, são atores cuja forma de pensar e de agir interferem no teor das relações de poder na escola e na sociedade como, de resto, acabam por fortalecer, ou os mecanismos de reprodução social, ou as tentativas de construir alternativas dentro do marco emancipatório. A atuação de cada professor é o resultado de um emaranhado de condicionantes que fazem estes assumirem, por vezes, comportamentos ambíguos, ou mesmo contraditórios com os objetivos que sustentam perseguir. Por outras palavras, queremos sustentar que por mais medíocre ou irresponsável que seja o professor, nele reside um potencial de transformação da realidade escolar e tudo que este potencial pode significar em termos de qualidade da vida em sociedade.

Neste sentido, apresentamos a seguir o que entendemos ser uma tentativa de, a luz da realidade empírica, poder apresentar alguns fatores explicativos que podem, em nosso juízo, ajudar a conhecer e a compreender os desafios atinentes à atividade docente. Neste percurso estaremos retomando e inaugurando algumas categorias explicativas que situam os professores em sua profissão, ora vítimas de uma sensação de ‘mal-estar’, ora renovando suas disposições a

partir das situações e vantagens que lhe provocam ‘bem-estar’. Importante dizer que nem estes fatores congregam exclusividade na prática docente, nem esta classificação tem limites ou fronteiras bem definidas. Trata-se tão somente de uma tentativa de compreender a real situação do quadro docente das escolas estudadas que, com os riscos e cuidados inerentes a qualquer generalização, podem ser estendidos para o conjunto do magistério.

A bem de uma melhor aproximação com a realidade dos professores, situamos a análise dos fatores que interferem na qualidade de sua profissão em quatro categorias: a) elementos que caracterizam o grupo; b) fatores resultantes da atuação do professor; c) fatores vinculados à formação docente e; d) fatores vinculados ao contexto social. De outra parte, a exposição a seguir não terá a preocupação de demarcar semelhanças e singularidades entre e das escolas. Nosso objetivo restringe-se a procurar conhecer um pouco da realidade sobre a qual e na qual se configura o trabalho dos professores. A compreensão desta realidade pode servir para a elaboração de políticas direcionadas para esta categoria profissional, com o fito de melhorar e potencializar sua atuação.

5.2.1. Alguns fatores explicativos do mal-estar docente.

Para efeito de nosso estudo assumimos a definição de mal-estar docente como o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social, isto é, decorrente das contradições entre processo de ensino e contexto social: desmotivação pessoal, elevados índices de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional, desinvestimento e indisposição constante, recurso sistemático a desculpabilização, ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional, auto-depreciação, sentimento de desconfiança em relação à qualidade do trabalho dos professores – alimentado por círculos intelectuais e políticos, dificuldade do modelo sindical responder às necessidades organizativas dos professores (ESTEVE, 1995; 1999; NOVOA, 1995). Seguem abaixo algumas situações e representações que identificamos em nosso estudo que podem ser identificadas com esta classificação. As mesmas estão dispostas sob o

manto das categorias que apresentamos como definidoras da maior ou menor eficácia do trabalho docente.

A) Elementos que caracterizam o grupo:

- A origem social do grupo: A maior parte dos professores provém da classe média e da classe baixa. Além disso, o prestígio relativo dos professores também decorre de uma formação geral básica, demasiadamente restrita face à riqueza e complexidade do universo cultural que circunda e atravessa o ambiente escolar (LIBÂNEO, 2003). A conversa com um professor e uma mãe das comunidades estudadas reforçam esta perspectiva.

Eu me criei numa família onde eu estudei um pouquinho mais, meus pais são analfabetos, minha mãe já é falecida, há pouco tempo; nos somos uma família com 5 filhos, uma menina e quatro homens, meus pais se separaram há 34 anos e os cinco filhos ficaram morando com o pai e nossa mãe foi morar em Porto Alegre e nós não tivemos contato com ela [...] como nós éramos assim uma família de pais separados a gente era muito rotulado na comunidade, porque não tem mãe, tá sempre jogado, toda aquela situação de exclusão que uma separação traz pra uma família e a sociedade era muito mais conservadora que agora então se dizia 'tu não anda com este que ele não tem mãe e tal' e eu ficava sempre em casa com os meus irmãos [...]. (Francisco, professor da escola Munduruku).

O professor é mal preparado pra atender aquele tipo de criança, porque professor? Porque geralmente quem chega a ser professor, ele já é, já vem duma classe mais elevada, ou então duma classe média, e depois ele vai pra uma faculdade não tem, a escola ou magistério não oportuniza que o professor se integre com aquela escola que ele vai, com aquele tipo de pessoa que ele vai, aquele público alvo [...] ... a escola não trabalhar integrado com as famílias, muito pouco vai ter. ...não funciona, não funciona. Não funciona assim, no sentido de reeducar a família. Porque às vezes, o professor não conhece a realidade (Camila, mãe da escola Kaingang);

- O tamanho do grupo de profissionais atuando na área: O contingente elevado de professores concorre para dificultar, ou mesmo impedir, aumentos substanciais de salários. Isto concorre para elevar os níveis de rotatividade e de absenteísmo docente. No mais das vezes, não há como pensar em cidadania ou em dignidade num país onde a dignidade da vida dos professores não

está associada a da sociedade a que eles servem (DEMO, 2004). Muitos governos quando se dispõem elevar seus gastos com a educação, resolvem fazê-lo através do investimento em prédios e equipamentos duráveis, em detrimento do investimento em qualificação e valorização dos professores (LÜDKE & BOING, 2004). O próprio FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – demanda que se verifique até que ponto significou a garantia de mais recursos e avanços permanentes na remuneração dos docentes e, não simplesmente, a complementação salarial através de abonos. Esta é uma realidade percebida por professora da escola Kaingang, que considera a baixa remuneração um desestímulo para o exercício da profissão.

Eu acho também essa questão da remuneração do professor, né? Que cada vez falta mais professor. Pra cá mesmo, ãh... tá sempre faltando professor (Virginia, professora da escola kaingang).

- O enorme percentual de mulheres: O número de mulheres atuando no magistério no Brasil chega a 80% (UNESCO, 2004). Esta situação reforça o preconceito à profissão visto que é um grupo socialmente discriminado. Apesar da presença da mulher ter favorecido a precarização do trabalho docente, em função da perda relativa de vantagens em salário, status e privilégios, marcas de uma sociedade elitista e masculina, sua presença no magistério deu-se sempre com um forte grau reivindicativo (COSTA, 1995). Outrossim, o caráter emancipatório do trabalho escolar passa também por superar formas de imposição da demarcação de diferenças, com o objetivo, revelado ou latente, de serem transformadas em desigualdades (BOURDIEU, 1999). Este é o caso do perfil requerido para os postos de chefia na sociedade e que abarca, também, a educação (GIDDENS, 2005). Do quadro dos docentes entrevistados por nós, dezesseis eram mulheres e somente três homens, comprovando a preponderância do quadro feminino na profissão docente. Segue abaixo registro de observação, na qual as professoras demarcam sua preocupação crítica e reivindicatória com as questões da educação.

As professoras passam a ler os projetos de lei encaminhados pela administração municipal que invocam comentários subseqüentes das professoras. As professoras discutem sobre os

argumentos que o poder executivo e suas intenções. Fizemos intervenção esclarecendo pontos relativos a argumentação dos projetos e da pertinência de consultar outros projetos/leis sobre CME. Uma professora questiona sobre os membros do atual conselho já que há dúvidas sobre a legitimidade dos membros do conselho (Reunião de professores na escola Munduruku sobre a proposta de alteração do CME e dos critérios para o difícil acesso).

B) Fatores resultantes da atuação do professor:

- Desvinculação entre ensino e pesquisa: A ausência do elemento da pesquisa e da produção teórica como parte das atribuições e/ou como elemento da cultura profissional docente, pelo menos no que concerne aos professores da educação básica, tem reforçado o sentimento de desconforto e de impotência dos professores. Mesmo suas leituras e/ou estudos tomam por objeto teorias e/ou concepções descontextualizadas se relacionadas a sua prática e contexto docente. O resultado acaba sendo uma seqüência de tentativa e erro, sem uma análise mais acurada do cenário sobre o qual se está transitando. O resultado é um conformismo ao redor de práticas instrucionistas. Por outro lado, sua identidade vai se conformando como um espectro de passividade irrefletida e de um sentimento de infantilidade, próprio daqueles que esperam de outros, respostas para o seu desafio cotidiano (DEMO, 2002a; LIMA, 2003).

[...] faz tempo que eu não produzo um texto meu inteiro não, faz tempo, agora atividade sim a gente vai sempre adaptando (Marcela, professora da escola Munduruku).

Poderia melhorar assim ó tem uma professora ali de português que ela pega e dá muito conteúdo sabe, ela dá um monte de conteúdo e depois dá uma prova só e daí fica muito conteúdo pra uma prova só, ela dá muito conteúdo e daí fica difícil pra gente grava tudo sabe, estuda tudo ao mesmo tempo (Carolina, aluna da escola Tykuna).

- O corporativismo: Trata-se de solidariedade deslocada que permite que péssimos profissionais continuem atuando, isto é, professores que não investem na sua profissão e que não apresentam as competências mínimas, que procuram fazer o mínimo possível. Mesmo que seus

pares avaliem sua conduta profissional como deplorável, isto não chega a ser suficiente para que, os mesmos, sejam alvo das intervenções de seus colegas. Em observação na escola Kaingang, presenciamos esta realidade.

Uma das alunas, durante o recreio, diz que esta professora faz tempo que não dá aula, que só fica envolvida com a organização da formatura da turma e que se der aula hoje é só para fazer média devido a nossa presença na sala de aula (Observação em aula da professora de matemática, escola Kaingang).

Eu não consigo falar do papel do professor sem desvincular este papel do ser humano . . . os professores eu vejo eles assim ó . . . alguns bem comprometidos como eu já tinha falado antes, com propostas, apostando, inovando, modificando o currículo, vendo o que é importante pra vida deles e o que não é . . . vejo outros profissionais reproduzindo, alheios, indiferentes àquele aluno que tá na frente, eles cumprem o horário de trabalho deles né, colocam aqueles conteúdos no quadro e fica por isso mesmo (Tânia, diretora da escola Kangang).

- Aumento das contradições no exercício da docência: diante das numerosas exigências derivadas de distintos modelos educativos, o professor está sempre sujeito a críticas e a ter que superar várias contradições diante da ausência de pontos de referência, que lhe oportunizem maior segurança (BARRÈRE & SEMBEL, 2006). Somado a isto, temos o fato que a formação inicial do professor apresenta uma relação teórico-prática distante da realidade escolar. Muitas situações enfrentadas, na escola, não encontram paralelo nas abstrações e pressupostos abordados na formação para a docência (ESTEVE, 1999). Exemplo pode ser apreciado através do depoimento abaixo.

[...] quando eu trabalhava no Estado que esse problema salarial as vezes ele se sobrepunha a toda aquela problemática da sala de aula como se tu não pudesse fazer ... eu via assim, a gente as vezes trazia material diferente era quase um motivo de chacota mesmo, como se dissessem 'porque tu tá trazendo isso, pra que? Tu ganha tão pouquinho, pra que tu vai trazer estas coisas mais do que tu precisa?' (Carina, professora da escola Munduruku).

- Mudança dos conteúdos curriculares: O avanço das ciências e as transformações em curso exigem uma mudança profunda nos conteúdos curriculares o que provoca nos professores insegurança e desconfiança perante a mudança em relação ao que, quando e como ensinar. Muito de suas angústias e ansiedade decorre da resistência à mudança curricular, principalmente em relação aos conteúdos que distam das mudanças sociais em curso. Em decorrência, esta angústia transforma-se na ansiedade de vencer a corrida contra o tempo, numa tentativa vã e superficial de oferecer e/ou trabalhar o máximo possível de conteúdos. Na inconsciência de que todo o conhecimento é sempre falível, porquanto provisório, acaba por dirigir um processo instrucionista, quando não conteudista, onde, geralmente, se aprende quase nada de quase tudo (DEMO, 2004b; HOFFMANN, 2005). Reforçam esta idéia os depoimentos abaixo.

[...] agora assim em termos de aprendizagem, conteúdo, mudou muito pouco... conteúdo eu acredito que se eu pega assim os meus cadernos lá de época que eu estudava garanto que é capaz de achar 50% da matéria ... às vezes um pouco do que a gente ensina é um pouco dissociado da realidade deles, então eles não vêem o porquê, aonde eles vão ter este conteúdo, né? (Geraldo, professora da escola Kaingang).

[...] até o professor hoje ... o turno é dividido em quatro ou cinco períodos e ele chega ali correndo, ele passa a matéria, ele tem que ir pra outra turma passa pra outra e parece assim que até o próprio tempo do professor tornou-se curto pra ensina e muitas dificuldades que o aluno tem ele acaba tendo que tirar em casa e às vezes nem sempre em casa ele encontra as resposta porque depende também do grau de estudo dos pais pra ajudar a resolver as perguntas pra ele, então o papel do professor eu não sei [...] (Osmar, pai da escola Tykuna).

- Mudanças nas relações professor-aluno: De uma realidade onde o professor tinha uma ascendência grande sobre os alunos temos, hoje, diversas situações de conflito, de incivilidade (Debarbieux apud LATERMAN, 2002) de agressões, em sua maioria, verbais, aos professores revelando, mais do que sua dificuldade em estabelecer novos modelos de convivência, um aumento da violência nas instituições escolares decorrente, sobretudo, da resistência dos alunos em relação ao instrucionismo, à autoridade pedagógica e às relações não igualitárias (BARRÈRE & SEMBEL, 2006). Muito desta realidade das escolas que estudamos está na fala das professoras.

[...] o que eu vejo hoje assim ó uma falta de respeito com o professor, de respeito com a própria estrutura física da escola, e na minha época o que eu tinha né, eu estudei 8 anos numa escola de freiras, a gente tinha uma visão bem diferente, a escola era um lugar sagrado, o professor era sagrado, tu tinha um respeito assim que nem tu tem com o teu pai, isso que eu noto que não existe mais na escola hoje em dia (Valquiria, vice-diretora da escola Tykuna).

Eu acho assim, no relacionamento professor-aluno mudou muito porque antigamente o aluno, ele era muito mais silencioso, ele tinha medo, ele era punido, ele não perguntava, não questionava muito. O professor detinha o poder, digamos assim. E hoje em dia o professor é conciliador, o aluno questiona, o aluno tem uma certa liberdade que, muitas vezes, eu penso que até ...ah... se perde um pouquinho até em função da disciplina, né, porque tem determinados ambientes, determinados professores que não conseguem mais impor daí aquele limite [...] (Mariana, professora da escola Kaingag).

[...] eu sou da época ainda que eu nem me mexia na cadeira ... levanta a voz pra um professor nem pensar; hoje em dia eles batem boca com a gente de igual pra igual (Carmem, diretora da escola Munduruku).

- Fragmentação do trabalho do professor: Vivemos um tempo de grande fragmentação da atividade do professor que tem que cumprir um enorme leque de funções que passam por executar as aulas, desempenhar tarefas administrativas, reservar tempo para planejar, avaliar, qualificar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir seminários e reuniões de coordenação, de disciplina, cuidar de prédios e materiais, recreios e refeitórios (ESTEVE, 1995). A observação realizada na escola de Santa Maria, nos traz alguns elementos que podem conferir alguns contornos a esta discussão.

Reunião com professoras (reunião semanal) dos anos iniciais; discussão sobre desfile da semana da pátria; informe sobre disponibilidade de uma professora em fazer trabalho com as pré-escolas sobre tradições gaúchas; a coordenadora pedagógica, que é professora da área de letras, conduz a reunião fazendo perguntas sobre as atividades lúdicas desenvolvidas pelas professoras ao mesmo tempo em que se coloca a disposição das professoras para ajudar naquilo que for possível. Há um clima harmonioso na reunião; as professoras relatam que o projeto está um pouco parado, estando refém do trabalho isolado de cada professora; há uma preocupação em fazer atividades em que os alunos gostem – palavras cruzadas, jogos, tiram fotografias dos trabalhos dos alunos, teatro, história em quadrinho, filmes, poesia, produção

textual; há um projeto sobre a questão da água; uma professora fala de uma idéia que tinha para trabalhar com os alunos e pede ajuda para a coordenadora, diz que gostaria de sua ajuda; a coordenadora manifesta preocupação que o planejamento seja feito em grupo, no coletivo; uma outra professora diz que, diante dos problemas de aprendizagem dos alunos, precisa de ajuda da coordenação e das colegas; ao tema da água aparece na fala de outra professora assuntos correlatos a este tema gerador; existe uma preocupação com os valores, limites e com a auto-estima; outra professora diz que a maior dificuldade é a participação e envolvimento dos pais, sua conduta que não quer que os filhos falem na escola ou que se passa em casa; há muitos alunos que estão faltando e muito desinteresse dos pais e ou postura de cobrança deste ou daquele pai; eles, os pais, segundo as professoras, não correm atrás dos interesses e necessidades dos alunos e ou seus filhos; há uma fala pessimista sobre o encaminhamento dos alunos para especialistas – psicólogo, no caso -; há falas de que o problema é a família e que aí ultrapassa as funções da escola; há um entendimento de que tem que se fazer o que se pode dentro da escola, pois que não há como mudar a realidade fora da escola (Observação em reunião pedagógica da escola Tykuna).

- Desafio constante perante o devir: Marcado por um comportamento repleto de ambigüidades, muitas professoras vivem a iminência de ter que lidar com o acaso e com o não pensado, com um sentimento de angústia e de insegurança. Com a certeza e segurança de que as aulas são irrepetíveis, a simples possibilidade de contravenção expressa pelo comportamento e reação dos alunos, em relação ao previsto e programado pela professora, desencadeia nesta insatisfação tal que, muitas vezes, desemboca em ‘golpe de Estado’⁶⁶, isto é, imposição irrestrita de sua vontade e deliberações da mesma cujos desvios são punidos com sanções impostas, geralmente, de forma ameaçadora. Ocorre, ainda, que mesmo as perguntas de um ou outro aluno sobre questões e/ou temas pertinentes à disciplina ou conteúdo do programa, geralmente prescrito pelas professoras, acabam por provocar reações de inquietação, quando não intolerantes e agressivas, destas professoras para com estes alunos. Acreditamos que a síntese da aula abaixo possa servir como manifestação concreta desta interpretação.

Os alunos se acalmam durante o tempo em que estão copiando a matéria do quadro. A professora pergunta se pode explicar os 10 mandamentos da paz, o que os alunos, ironicamente, respondem que não! A professora passa nas classes para ver se os alunos estão copiando. A professora – já quase gritando – chama a atenção de uma aluna dizendo à ela ... trabalhando, chega de conversar com a colega! Pede a outros que fiquem quietos, de forma mais uma vez forte. A professora passa a explicar a partir de questionamentos junto aos alunos.

⁶⁶ Esta expressão foi usada por Dubet (1997) para rotular a opção de docentes pela imposição de regras autoritárias face à situação de desespero que se encontram diante dos problemas, senão das resistências e incivildades dos alunos em relação ao professor.

Enquanto alguns respondem, outros estão dispersos. Mais uma vez a professora, de forma forte, solicita silêncio. A professora acaba ela mesma respondendo as questões . . . pede aos alunos ... menos conversa, ... por favor gente! A professora segue respondendo. Uma aluna lembra que falta 5 minutos para terminar a aula. Dois alunos entram na sala sem qualquer questionamento sobre onde estavam. Diante da conversa e da não participação, a professora, aos gritos diz: CHEGA!!! Instala-se assim, por um breve momento, o silêncio. Os alunos tensinonam com a professora até seu limite. A professora retoma e termina rapidamente a explicação convocando os alunos para escreverem o tema para a próxima aula. A professora fala com os alunos como se tivesse implorando sua ajuda e atenção. O tema da aula era 'a paz!' (Observação em aula da disciplina de ensino religioso da escola Munduruku).

C) Fatores vinculados à formação docente:

- As formas de socialização do professor novo: A maioria dos professores novos – até 6 anos de experiência profissional – assumem sob sua responsabilidade turmas consideradas como problemas nas escolas em que atuam, isto é, que apresentam, na cultura da organização escolar, problemas de aprendizagem e/ou de disciplina. Diferentemente de outras áreas profissionais, onde os casos mais complexos requerem a atenção e a procura de profissionais já legitimados socialmente por sua experiência e/ou saber, aos professores menos experientes é colocado o desafio de resolver, ou mesmo superar, situações de aprendizagem ou de comportamento que outros professores com mais experiência e formação não lograram êxito (FREITAS, 2002). Esta situação deságua em uma experiência inicial muitas vezes frustrante para este profissional que pode, inclusive, diante de situações de fracasso, decorrente da percepção de que não cumpriram aquilo para o que haviam sido, teoricamente, formados, a abandonar a profissão. O depoimento da professora abaixo ilustra esta questão.

[...] eu não sabia exatamente o que fazer, eu dizia pra minha mãe que qualquer coisa que eu fizesse estaria bom, como na verdade eu acredito que seja . . . eu acredito que se eu tivesse pedido desculpas pra alguém na minha vida eu pediria desculpa pra estes alunos aí dos meus primeiros dois anos que foi bem difícil pra mim porque eu não sabia nem por onde direito começar, bem sem orientação, aqui na escola quando eu entrei no ano passado é que eu comecei a me ver como professora, ter uma turma, me sentir parte do sistema porque nas outras eu ia até em função de minha situação como contratada, eu ia, dava a minha aula e saía correndo, se eu tinha que da um período mais do que as 8h e 20m eu não ficava, era tchau e benção (risos) saía correndo (Carina, professora da escola Munduruku).

- A qualificação acadêmica de acesso que é de nível médio: geralmente as provas de acesso são mais fáceis que em outras áreas. Ademais, estas provas não contemplam questões ou abordagens de natureza psicológica concorrendo, para que ingressem na carreira docente, inúmeras pessoas que apresentam problemas de natureza neuropsiquiátrica e que vão, posteriormente, inflacionar os índices de absenteísmo (NÓVOA, 1995). Quanto mais não seja, o tempo de conclusão dos cursos é um dos menores que existem havendo, até, cursos de férias e/ou de finais de semana (DEMO, 2004a). No caso de nosso estudo, todos os docentes, entrevistados por ocasião deste estudo, apresentavam formação superior.

- Ausência de espaços e tempos de formação permanente: A falta de oportunidades de diálogo e comunicação entre os docentes impede que os mesmos compartilhem seus problemas e a análise da realidade social, além de obstaculizar a troca de idéias e experiências, base de reflexões que poderiam concorrer para a superação das dificuldades com a melhora da prática de intervenção docente (NOVOA, 1995a; VASCONCELLOS, 2002). A carência de um tempo adequado se manifestou nas escolas estudadas.

E tem, existem os encontros, mas os encontros que eu participei, que esse ano eu fui em dois ou três, era muito poucas pessoas que estavam, muito poucos professores, porque as escolas não tem recursos humanos suficientes para suprir a necessidade Mas eu acho que está evoluindo ... foi o primeiro ano que a gente teve o seminário internacional.... Teve uma época que se tentou a prefeitura vir às escolas, e nas escolas fazer os encontros, mas isso durou o que? Um semestre. Mas depois morreu o assunto (Geraldo, professor da escola Kaingang).

Bem difícil, agente dentro da escola a gente não teve, ano passado foi uma vez só que a gente estudou uns textos do Paulo Freire, bem temático (risos) e a gente tinha assim encontros na secretaria, também não temos muito tempo pra fazer isto [...] (Carina, professora da escola Munduruku).

- Desatenção com a professora alfabetizadora: Fator decorrente da precariedade quantitativa e qualitativa da e na formação docente, a professora alfabetizadora não recebe atenção diferenciada – formação político-pedagógica específica -, nem das instituições mantenedoras nem, muitas

vezes, da própria instituição escolar (HOFFMANN, 2005). Com uma responsabilidade substantiva, no que tange a possibilitar um acesso prazeroso, porquanto qualificado e exitoso, no início da vida escolar da população exige-se, desta professora, tão somente uma formação na modalidade normal. Com pouco e precária formação, acaba por ter sua atuação comprometida no que concerne aos desafios de garantir o sucesso dos processos de alfabetização, fato este de resultados mais graves, se considerarmos os seguimentos mais pobres da população (DEMO, 2004). De outra parte, o insucesso escolar inicial é reeditado em anos subseqüentes contribuindo, não somente para o mal-estar docente, como também para o descaso de muitos educadores que justificam a não aprendizagem de seus alunos com o argumento da ‘falta de base’ dos mesmos. A necessidade de qualificação profissional para garantir a aprendizagem também pode ser sentida entre os professores.

É com o magistério, eu tenho um desejo de me aperfeiçoar na área da educação que contemple as dificuldades de aprendizagem que a gente tem principalmente na alfabetização e que por mais investimentos que a gente faça pra este aluno a gente ainda não ta conseguindo descobrir o porque que a aprendizagem acontece segundo os parâmetros que a gente tem de aprendizagem escolar; então eu penso em fazer mais alguns estudos em relação a isto (Laura, professora da escola Munduruku).

- Processos de formação continuada inadequados: A maior parte dos programas de formação continuada dos professores constituem-se em ações isoladas e fragmentadas, quando não desarticuladas e distantes das práticas cotidianas dos professores. Poucas são as experiências de formação docente que assumiram como ponto de partida uma reflexão sobre o saber gerado a partir da experiência docente, experiência esta responsável por ressignificar às propostas teórico-metodológicas que os mesmos são desafiados a dialogar. Ainda que os professores participem de encontros, seminários e cursos de qualificação, eles não são chamados aos momentos da concepção dos mesmos. Além do mais, o conteúdo destes momentos de formação não desencadeia desdobramentos significativos no saber e prática docente. Assim, boa parte dos investimentos em formação continuada, acaba por não impactar no desafio de, senão resolver, ao menos diminuir os problemas de aprendizagem, reprovação e/ou evasão escolar (MENDES, 2002). Com efeito, este é mais um fator que concorre para a manutenção de um sentimento de incapacidade diante destes e de outros desafios da educação, reforçando não só a sensação de

mal-estar, como também, de impotência face à uma realidade que é percebida como inalterável. Muito do potencial destas assertivas pode ser encontrado no depoimento que segue.

Olha, eu até praticamente sou mais sozinha né, como tu tá vendo, eu tenho... eu abraço quase todas as turmas né, eu dou aula para a 8ª, 7ª e 6ª, o ano passado eu ainda tinha, além da 8ª, 7ª e 6ª, eu tinha mais duas turmas de 5ª série, aí uma outra colega, aí a Mara arrumou, conseguiu uma outra colega para pegar o resto das 5ª porque não havia condições, eu não tinha uma janelinha com essa que agora estamos aproveitando né, eu não tinha, era direto dentro de sala de aula. Então assim, dentro da minha área, dentro da escola, eu quase não tenho assim com quem trocar idéias, mas nos encontros de professores de Ciências eu sempre vou né, elas me passam, e ... à medida, alguma coisa assim que eu preciso decidir assim, sobre um aluno, eu peço sempre a orientação da supervisão né, um parecer né, que não dá também ... para ficar sozinha. Já tivemos certas reuniões, aquelas reuniões de duas horas né, que aí a gente dá aula até as dez ou então até as três, os alunos são liberados e aí a gente vai para aquelas pequenas reuniões. Esse ano aconteceu menos vezes, que até a gente esses dias estávamos comentando né, que a gente estava sentindo falta disso aí né, porque eu acho que foi um ano muito corrido esse, não sei o quê que houve assim que... olha, que quase que não deu tempo, mas já teve palestras sobre higiene, sobre avaliação... sobre vários assuntos assim, que abordou vários temas assim da nossa vivência aqui com a comunidade né, com os alunos. Esse ano não teve quase eu acho que por falta de espaço, de tempo mesmo né (Virginia, professora da escola Kaingang).

D) Fatores vinculados ao contexto social:

- Tendência a desprofissionalização docente: O fato é que face ao desemprego contemporâneo, muitos dos jovens que ingressam no magistério não consideram esta a carreira de suas vidas, colocando seus interesses imediatos e pessoais acima dos interesses sociais, educacionais ou mesmo, e sobretudo, da aprendizagem. Além disso, na medida em que constituem um grupo variado, composto por professores divididos por níveis – educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior – apresentam um leque variado de exigências de formação, de interesses e um sistema de hierarquia que dificulta, entre outras coisas, a constituição de um código de ética próprio (NÓVOA, 1995a).

Diante disso, não é incomum, situações de mal-estar diante da falta de postura de muitos professores que, escondidos atrás do que denominam autonomia docente (DEMO, 2002; GÓMEZ, 2001), abusam de sua ausência na sala de aula mesmo estando na escola, do uso de métodos e metodologias dirigidas, do apego ao livro didático como expressão maior do currículo,

da veiculação de temas da vida privada no ambiente escolar e de formas autoritárias, patrimonialistas e nada criteriosas de imposição de sua vontade sobre a comunidade escolar. Estes elementos concorrem para a desvalorização da profissão, o que contribui, entretanto, para que se construa no imaginário social de que qualquer um pode ser professor (LUDKE & BOING, 2004). A comunidade escolar não desconhece, como podemos apreciar logo abaixo, estas manifestações de desprofissionalização docente.

[...] tem uns que tão ali mesmo muitas vezes pra passa tempo porque tem que ta ali pra receber o seu salário, tem professores que não tem interesse, que não se importam se a criança aprendeu ou não né, como tem os professores muito bom né, que as crianças gostam de ta na aula né, que chegam em casa e ‘amanhã tem aula de tal e tal matéria, que bom!’ e tem outras matérias que “ah mãe não quero ir porque não é uma matéria boa, não é ...’ porque muitas vezes o problema ta na matéria ou ta no professor e muitas vezes é no professor que não tem a força de vontade pra ta ali pra explica (Márcia, mãe da escola Tykuna).

Tem uns que a gente pergunta às vezes alguma coisa pra eles eles responde mas responde assim que parece que não querem responde sabe (Carolina, aluna da escola Tykuna).

Ah, poderia melhorar os professores não faltando, por causa que tem um professores que faltam muito. Daí era melhor não faltar por causa que daí a gente poderia ter mais tempo pra estudar (Glauco, aluno da escola Kaingang).

- O status da população que atende ou distanciamento social entre professores e alunos: muitas vezes revelador na inadaptação do professor em relação à cultura do aluno, expressão da situação de classe que o professor quer superar. Os processos de socialização primária são cada vez mais heterogêneos, díspares, divergentes, o que aumenta a necessidade de uma outra intervenção docente, um outro significado para o trabalho pedagógico. Acrescente-se a isto, o fato de que aumenta, cada vez mais, a percepção de que escola não dá trabalho (DUBET, 1997). Além disso, se considerarmos a realidade das classes populares, este professor vai muitas vezes ter que auxiliar ou dar conta de demandas que, se pode dizer, não estariam no centro de sua competência pedagógica como, por exemplo, encaminhar seus alunos para atendimento médico, à assistência social ou mesmo protegê-los em seus direitos mais elementares (BARRÈRE & SEMBEL, 2006;

ESTEVE, 1995). A distância entre a realidade social dos alunos e a realidade dos docentes ainda é, a julgar pelo depoimento de professoras e de familiares dos alunos, uma adversidade a ser contornada.

[...] eu me assustei. Eu me assustei com aqueles alunos, com ... tudo sujo, tudo pichado, tudo empoeirado ... É que eu não sei. O ambiente me causou um certo susto, assim. A sujeira...São realidades das ... que muitas vezes, são distantes da nossa vida pessoal e social que a gente leva (Mariana, professora da escola Kaindang).

[...] a escola ou magistério não oportuniza que o professor se integre com aquela escola que ele vai, com aquele tipo de pessoa que ele vai, aquele público alvo ... digo o professor, quando ele tiver fazendo a escola de magistério, a própria escola deve educar o professor pra conheça todas as realidades que ele vai enfrentar. E é uma coisa que existe uma distância muito grande entre a formação e a realidade (Camila, mãe da escola kangang).

Muita diversidade e heterogeneidade entre os interesses professores, muitos que não querem fazer desmobilizam os que querem fazer [...] a dificuldade de professores em lidar com a condição sócio-econômica-cultural da comunidade escolar/alunos, há um discurso da queixa muito grande entre alguns professores (Daniela, professora da escola Tykuna).

O aluno, principalmente aqui na nossa escola, aqui na nossa comunidade, o aluno vem sem nada, sem limites, a gente é professora, a gente é mãe, a gente é psicóloga, a gente é enfermeira, é tudo. Então tá ficando um pouco distorcido isso aí (Virginia, professora da escola Kaingang)

- Aumento das exigências em relação ao professor: Pedese ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo e que cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc. De outra parte, o avanço das transformações, principalmente no âmbito das novas tecnologias, tem contribuído e desafiado os professores a acessarem e acompanharem sua evolução aumentando, inclusive, a sobrecarga de seu trabalho (ESTEVE, 2005; LUDKE, & BOING, 2004). Nas escolas que estudamos, os professores, como também alguns membros da comunidade, destacaram as atuais dificuldades que caracterizam o trabalho docente.

Mas eu acho que devido a ser, com crianças de muita, de famílias que já vem desestruturadas lá dentro, já são desestruturadas, daí a professora tem que manejar de uma forma ou de outra, a integração na escola, a formação daquela criança, ela tem que ser educadora, tem que ser mãe, tem que ser tudo. Então eu acho que isso rouba bastante tempo no ensino aprendizagem, entendeu? (Camila, mãe da escola Kaingang).

Eu sei de professores que foram buscar alunos em casa, que não apareciam mais. Eu tive um aluno mesmo, agora, que começou a trabalhar na campanha eleitoral, vender, entregar santinhos aí pelas ruas em Canoas e Porto Alegre e nunca mais apareceu na escola, né? E a gente passa para a orientação e não vem o retorno. O guri desistiu. O guri perdeu o ano. Então, muitas vezes, eles largam o estudo [...] (Mariana, professora da escola Kaingang).

[...] mas ele professor não é realmente reconhecido, ele não tem o seu trabalho valorizado, eu acho que o professor trabalha muito, trabalha demais, a maioria dos professores ficam estressados, envelhecem muito cedo, [...]... é um trabalho muito estafante e eu acho que acaba te trazendo muito stress e isso prejudica, prejudica muito a saúde, eu vejo por este lado (Laura, professora da escola Munduruku).

- Inibição educativa de outros agentes de socialização: inibição de responsabilidades educativas de outros agentes de socialização, em especial a família, com redução do número de membros da mesma e o tempo de convívio no lar (ESTEVE, 1995, 1999). Esta compreensão foi corrente entre os professores entrevistados.

Eu volto a dizer, pais ausentes, família ausente, porque tem alunos que os pais saem de manhã, só voltam a noite, eles passam o dia sozinhos . . . (Virginia, professora da escola Kaingang)

... os pais, em função desta carência econômica que a gente vive eles transferem pra escola a educação do filho, a educação assim até disciplinar do filho, a gente recebe aluno aqui que não sabem nem pedi licença e que seria uma coisa que os pais ensinam (Valquiria, vice-diretora da escola Tykuna)

lá a gente já recebia muitos valores de casa, uma boa educação em casa, dos pais, da família, tua ia pra escola adquirir conhecimento né, se passavam valores assim mas tu já chegava com uma bagagem muito boa de valores e o que a gente percebe hoje, nas escolas, é que tá acontecendo assim que o aluno vem meio vazio de valores . . . (Olga, professora da escola Munduruku).

- Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola: o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa colocou aos alunos uma gama de informações que desafia o professor em sua relação com o conhecimento (NOVOA, 1995a; ESTEVE, 1995). Estas mudanças não são novidade para as comunidades que estudamos.

Eu acho que também antigamente ...ah... não se tinha tantas coisas atrativas como se tem hoje em dia. O aluno... antes o diferencial do aluno era ir pra escola, né? E hoje em dia é shopping, internet, é cinema, é DVD... É mais prazeroso tá no computador ou tá jogando ou ir pro shopping do que vir pra escola. Então, eu acho, que também a escola, nesse percurso, também, não se atualizou, né? Tem escolas, né.. se pegar escola pública não tá acompanhando essa maratona que tá acontecendo na rua. Então, pega o aluno... o que chama mais atenção dele? Aí ele vem pra aula, né? É conteúdo, é o quadro... E a escola pública ... não tá acompanhando a novidade que tem aí fora, né? (Mariana, professora da escola Kaingang).

[...] o aluno tem até um pouco mais de conhecimento do que se tinha na época, que ele tem mais acesso a informações; aqui nem tanto, mas nas outras escolas com computadores, a internet tu pode entrar a qualquer hora e acessar as informações (Olga, professora da escola Munduruku).

- Ruptura do consenso social sobre a educação: em uma sociedade pluralista desfez-se o consenso sobre os objetivos das instituições escolares e sobre os valores que devem fomentar. Os processos de socialização e de interação social têm revelado uma sociedade pluralista, ao mesmo tempo em que reivindica o respeito às manifestações de individualidade insurgente e ainda inomináveis (ESTEVE, 1995). Em realidade, é difícil encontrar na realidade escolar um consenso em torno do que deve ser ensinado aos alunos.

Olha, eu acho que seria assim, eles saírem como pessoa, como cidadão, para enfrentar a vida lá fora ([...] Ter responsabilidade, competência, respeito, limites... ter assim um objetivo, um ideal para alcançar na vida (Virginia, professora da escola Kaingang).

[...] que ele saiba lutar pelo direito dos filhos, que ele saiba defende, briga pela saúde do filho, por um emprego melhor, saiba se defender, acho que estes conceitos assim [...] (Francisco, professor da escola Munduruku).

Deixa eu vê ... eles deviam mais também conversa e ainda eles fazem, fazem muita palestra assim sobre drogas né, sobre sexo ou coisa assim [...] (Márcia, mãe da escola Tykuna).

Eu acho assim oh, pra criança religião que não é incluída no currículo, uma das aulas que deveria ter desde da 1ª. Série; - Hoje nós vamos de religião! Entendeu? Daí eu acho que seria, independente da religião se é católica, mas não aquilo, mas uma religião, conteúdo que tivesse uma espiritualidade, entendeu? Que incluísse (Camila, mãe da escola kaingang).

- Mudança de expectativas em relação ao sistema educativo: A democratização do acesso ao sistema de ensino intensificou seu processo de desqualificação. Como o grau acadêmico pouco assegura mobilidade social, desceu a motivação para estudar (BOURDIEU, 1998b; 1998c; DUBET, 2003a). Em consequência, acabamos por ter uma ‘educação pobre para pobre’, como nos alerta Demo (2004). O fato é que sabemos que a qualidade de nosso ensino vem decaindo já faz algum tempo e não é segredo para a opinião pública. Em nosso estudo isto ficou patente.

[...] a educação que eu tive não é a educação hoje na escola, a educação dos meus filhos não é a que os meus netos tão recebendo. Um pouco preocupante porque, quando eu estudei ... eu aprendi, eu aprendi, aprendi matemática, aprendi português, aprendi a respeitar as pessoas. Quando meus filhos estudaram, já começou a decair a educação, já começou, a escola te, a escola ter assim, ah, principalmente as escolas municipais e estaduais, elas tem 40%, olha se elas derem 50% das matérias é muito, entendeu? É muito, é muito. Porque vem se transformando assim, diminuindo, se eles dão 80%, 70% a criança aprende 40, então com o ensino, em matéria de ensino, de aprendizagem eu me preocupo bastante (Camila, mãe da escola Kaingang).

- Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo: Na medida que o acesso à educação não significou maior igualdade ou promoção social dos mais desfavorecidos, cai por terra a idéia da educação como promessa de um futuro melhor. Inobstante, os professores vêm sendo considerados os maiores responsáveis pelos fracassos e imperfeições que existem. O resultado é a desconfiança de vários grupos sobre a pertinência dos saberes abordados pela escola em relação a sua aplicação no contexto da sociedade atual. Esta cobrança sobre os professores também integra nossa realidade.

[...] existem professores que não dão aquela devida atenção ao aluno né, apenas cumprem o horário e acham que isto basta no caso né (Osmar, pai da escola Tykuna).

[...] eu acho que os professores deveriam ensinar um pouco mais porque assim ó ... eles chegam lá e vão lá ... primeiro mês né uma prova né do ano anterior né e muitas crianças assim, como foi o caso da minha também né que disse assim “mas eu não dei essa matéria ainda na 8^a. série” daí geralmente o professor diz “não mas isto foi matéria da 8^a. série né” então eu acho que eles tinham que acompanhar mais né as outras escolas (Márcia, mãe da escola Tykuna).

- Menor valorização social do professor: Como o prestígio social é dado, cada vez mais, pelo critério econômico, o salário dos professores converte-se em elemento da crise de identidade dos professores. O professor acaba sendo visto como pobre coitado que não conseguiu uma ocupação melhor remunerada (ESTEVE, 1995). Com efeito, assume uma jornada docente cujas dimensões impedem de conferir atenção adequada, seja para sua formação e/ou planejamento das aulas, seja para garantir a aprendizagem dos alunos. A forma que esta questão assume em nossa realidade nos parece sintomática.

Setecentos e pouco. Vinte horas e quem trabalha quarenta, o dobro. Então, hoje em dia, pra quem fez faculdade, né, é um salário baixo. Em outras áreas aí, pagam muito mais. A gente sabe disso. Então, eu acho que tá havendo muita desistência também. Muita gente largando, fazendo outra coisa, abrindo negócio próprio, botando loja, fazendo qualquer outra coisa, mas não quer mais dar aula (Virginia, professora da escola kaingang).

Eu acho que, às vezes o professor tem assim, pouco tempo pra trabalhar com o aluno. Porque tem alunos que tem um pouco mais de dificuldades, outros nem tanto, e o professor não tem tempo pra dá mais atenção aquele aluno. É que a maioria dos professores dão aula em colégios diferentes em dois turnos assim, então sai um, bate na hora da saída ele tem que pegar a bolsa e sair correndo senão não dá tempo de ele chegar no outro colégio. Eu acho que o aluno fica ali, muitas vezes fica copiando, sozinho até, porque o professor tem que ir embora, tem que trabalhar. E o aluno aquele mais vagaroso, mais lento, que ta com mais dificuldade, muitas vezes fica até na sala de aula sozinho (Letícia, mãe da escola Kaingang).

- Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho: Mesmo o mais inovador dos professores tem a qualidade de seu trabalho limitada pela falta de material didático necessário para executá-lo. Não há como esperar que a escola pública, majoritariamente trabalhando para atender as camadas mais despossuídas, possa dar conta do enriquecimento cultural, daqueles que a ela recorrem, com uma estrutura física e de recursos materiais, porquanto pedagógicos, minguados e escassos. A uma comunidade, cujas necessidades objetivas e subjetivas em muito distam daquelas pertinentes aos que habitam o andar de cima da sociedade, há que se direcionar recursos tais à escola pública de modo a que esta possa dar a sua contribuição à justiça cognitiva e à justiça social (DUBET, 2003). É imoral ter que conviver com realidades como a que seguem.

[...] Não tem gramáticas na biblioteca pra fazer uma pesquisa. [...] Tem vezes que termina o giz, tem que esperar que venha o giz. Às vezes, tá só com os toquinhos de giz branco. Acaba o giz colorido ... Aqui se chover não tem cobertura, não tem recreio, tem que ficar na sala de aula e não pode sair (Mariana, professora da escola Munduruku).

[...] a gente tem bastante carência ainda né, é uma escola grande, trabalha com em torno de mil alunos e não tem uma quadra de esportes, tu não tem um local pra uma atividade física, isso gera transtornos, gera até que as pessoas venham com mais prazer trabalha e tudo né, agente tem o pessoal da educação física, tem que trabalha fora da escola, isto causa transtorno com a comunidade, causa transtorno com os alunos, com os professores, até com as pessoas que a gente tem que pedi o espaço pra usar (Valquiria, vice-diretora da escola Tykuna).

Eu acho por exemplo que a estrutura desta escola é horrível; esse pátio é horrível, essas crianças não tem um lugar pra gente fazer atividades de apresentações, de teatros e tudo mais que a gente gostaria de fazer que a gente acaba tirando do nosso calendário escolar (Carmem, diretora da escola Munduruku).

5.2.2. Alguns Fatores explicativos do bem-estar docente.

A categoria ‘bem-estar’ docente não tem, se considerarmos as características que compõem o contexto escolar, a mesma densidade alcançada pelos fatores que dificultam a consecução desta atividade profissional. Todavia, muitos professores permanecem no magistério exercendo, sobretudo, com afinco, dedicação e profissionalismo o que consideram serem suas obrigações legais e morais. Neste sentido, podemos definir aqueles fatores motivadores, da e para a prática docente, como o conjunto de reações dos professores como grupo profissional que encontra realização e/ou motivação pessoal na prática docente cotidiana. Entretanto, tais fatores também favorecem que outros profissionais, menos sensibilizados com o desafio da docência e submissos à lógica hegemônica, permaneçam na profissão em função mesmo das vantagens, ainda que parcas, que a mesma oferece.

São ingredientes que o mantêm desafiado e desafiador de seguir na profissão em função de sua satisfação e/ou benefícios que encontra com a prática docente devido a alguns fatores, dentre os quais, destacamos: a consciência adquirida sobre sua importância e sobre seu papel; valorização advinda da consciência pessoal e coletiva da importância de sua contribuição para a formação do outro, seja ele quem for - o que fazem independentemente do maior ou menor prestígio e consideração social conquistada -; grupo que busca sua motivação, dentre outras questões, na inquietante busca da transformação da escola na perspectiva de possibilitar uma aproximação, porquanto uma identificação, entre o projeto e processo de ensino com os desafios da construção de processos societários consoantes com a cidadania e a emancipação social; facilidade de acesso à profissão que requer inicialmente formação profissional de nível médio; possibilidade de estabilidade profissional como servidor público; grande período de inatividade devido aos recessos e férias escolares; autonomia considerável no planejamento e execução de suas aulas.

Para efeito de uma melhor compreensão classificamos os mesmos a partir das mesmas categorias que orientaram a apresentação do mal-estar docente. A opção destas categorias deve-se ao fato de que os atores, tanto em suas interpretações quanto nas relações, situações, formas de pensar e proceder das quais são protagonistas, incorrem comumente em comportamentos e posturas carregadas de ambigüidade. Neste sentido, tanto podemos reconhecer que a sociedade não valoriza o trabalho docente quanto podemos registrar que, comumente, as pessoas têm uma lembrança extremamente positiva de seus professores ou dos professores de seus filhos.

A) Elementos que caracterizam o grupo:

- **Socialidade, companheirismo e amizade:** Esta socialidade confere sentido e conteúdo a todas as formas de relação ou de interação que favoreçam e ajudem na oportunidade do outro de exercer sua autonomia e sua autoria. São aquelas qualidades que os professores possuem de desprendimento, de querer ver e acompanhar de perto a trajetória de seus alunos; de procurar consolidar vínculos de amizade e companheirismo que, mesmo que desinteressadamente, solidificam disposições e valores como respeito mútuo, liberdade individual e compromisso e responsabilidade social que perduram ao longo do passar dos anos. Esta socialidade que emana dos docentes, invoca sentimentos de bem querer e de identificação com sua pessoa, expressão do reconhecimento do direito de ser do outro. Quiçá esta seja a melhor lembrança dos tempos de escola.

[...] eu penso eu tinha que ser professora, eu não gosto de nada mais, não tem nada que ... eu só acho que tinha que ganhar mais, que merecia ganhar mais, mas na realidade eu gosto, os alunos estressam, mas é boa aquela convivência, eu acho que tu te sente livre, tu te sente sempre jovem perto deles né, então eu acho que muito importante ... é gratificante [...] (Ermínia, professora e coordenadora pedagógica da escola Tykuna).

[...] eu preservo muito o aluno, eu não gosto de expor, eu acho isto horrível, eu tenho esta preocupação muito grande; então eu acho que os alunos aqui tem muitas dificuldades de aprendizagem, eles precisam de muita atenção e muita dedicação da nossa parte e eu acho que as combinações com eles muitas vezes funciona, a conversa assim de amigo pra amigo (Olga, professora da escola Munduruku).

[...] os(as) professores são legais assim né a maioria né, porque eles conversam com a gente não só da matéria, explica só aquilo ali, aquela rotina, não ... eles conversam de tudo assim né (Sandra, aluna da escola Tykuna).

Eu pelo menos eu acho que é assim na base da amizade né, porque as minha ... todas que estudaram ali ó foi mais uma dificuldade de ir pro centro, que a minha me disse 'mãe se tivesse 2º grau ali eu não sairia da Tykuna nunca' porque ela quanto eu ... a gente tem ali por eles, principalmente pela direção, pelos professores ah ... sei lá, uma amizade grande, eu tenho uma amizade que eu comecei desde a época que eu estudava, tem pessoas que eu conheço até hoje, professores também, a gente sempre manteve aquela amizade, aquele carinho sabe, e por eles serem bem abertos pra conversa com os pais... (Márcia, mãe da escola Tykuna).

- **Vocação:** Por mais que fatores ligados à origem social dos professores ou a um contexto social que apresenta horizontes de colocação profissional restritos, a vocação aparece, ainda, como um fator motivador para a entrada e permanência na profissão docente. Os depoimentos abaixo não deixam dúvidas a este respeito.

Achava lindo... porque como eu disse né, eu morava em frente da escola ... Aí tá, e eu bah, eu ficava as vezes parada no recreio olhando as crianças do Jardim, ah, aquilo assim me fascinava né, sempre gostei né ... me fascinava a idéia de ser professora (Virginia, professora da escola Kaingang).

Tomei a decisão de vender a locadora e só trabalha como professora e foi uma decisão bastante acertada porque eu to gostando muito, muito mesmo . . . eu gostei muito da escola, me identifiquei bastante com a metodologia da escola, assim fecha com o que eu penso, achei assim um desafio maravilhoso, um desafio que está sendo bastante gratificante, eu estou me encontrando, encontrando meu caminho, sei que eu tenho muitas coisas assim pra melhorar né . . . eu gosto, que é a minha vocação, quando eu era pequena eu dizia que eu queria ser professora eu já tava no meu destino, eu acho assim que eu levo jeito assim, que eu tenho essa vocação mesmo (Olga, professora da escola Munduruku).

[...] desde pequeno eu brincava de professor, de caderno de chamada e fazia prova e sozinho né no meu imaginário eu sempre tive aquela idéia de ser professor e tive uma professora de história na 7ª. série que é a Maria Bernadete Tessari que eu adorava a forma que ela dava aula e ali é que eu comecei a adorar a história, a forma com que ela, a didática dela assim me

chamou a atenção e foi a í que eu decidi que ia ser professor de história, já que eu queria já ser professor (Francisco, professor da escola Munduruku).

B) Fatores resultantes da atuação do professor:

- As conquistas pessoais dos alunos: Muito da satisfação e da alegria de ser professor decorre do sucesso escolar de seus alunos. Isto ficou evidente durante o trabalho de incursão sobre a realidade escolar.

[...] uma coisa muito gratificante tu ouvir aí na turma 14.4, uma aluna que veio de uma escola particular, depois que eu terminei toda a minha explicação e tudo ela disse: 'professora eu to aprendendo mais aqui do que lá na outra escola'; isto pra mim foi um estímulo muito grande, então eu senti assim que eu encontrei um caminho, que eu já tinha adotado outras formas e aí eu percebi que estava faltando isto de deixa eles construir mais e encontrar caminhos (Olga, professora da escola Munduruku).

[...] fiz até com que eles se motivem pra fazer uma representação teatral, uma encenação ou coisa assim, já trabalhei com teatro com os meus alunos, com os pequenos, ah ... eles adoram assim eles depois vem e te dizem assim 'bah eu eu hoje eu não sou mais o mesmo porque eu tenho coragem de sabe, de chega e fala na frente de outros que eu não falava' (Paula, professora da escola Munduruku).

- Planejamento, formação profissional e trabalho coletivo: Aqueles grupos de professores que pautam a organização de sua atividade profissional em consonância com o planejamento da escola conseguem, graus de satisfação e de segurança, mais substantivos. A possibilidade de troca com seus pares potencializa as atividades pertinentes ao processo de ensino, na medida em que se constitui um sujeito coletivo. O trabalho do grupo, aqui, aparece mais do que o individual, pois que os desafios individuais são compartilhados e superados coletivamente, isto é, tem seus objetivos e metas mais facilmente alcançadas. Deste modo, o planejamento compartilhado concorre para a democratização das relações de poder no interior da escola (GANDIN, 1994). O valor do pensar no plural está expresso na compreensão das professoras.

[...] de fato o planejamento que é feito a cada duas vezes por semana ele tem sentido pra grande maioria dos professores e que não é assim eu entro na minha sala eu fecho a porta e aí eu faço o que eu quero', acho que a grande maioria dos professores enxergam o planejamento como o momento onde eu vou dividir com os meus colegas, a gente vai pensa junto, vai refleti junto, vai dividir as tarefas resultantes de toda esta reflexão e a gente vai levar isto pra sala de aula; tem gente que se incomoda com isto né, com esta divisão, tem gente que o fato de a gente abrir e ta dizendo o que pensa é uma coisa que incomoda, nem todo mundo se sente a vontade, eu já não sei mais pensa numa aula sozinha né, eu fico com a impressão que ta faltando alguma coisa né; mas eu penso que a maioria das pessoas pensam assim como eu, que é muito bom ter colegas ali que constroem junto a aula, que compartilham [...] O papel do professor é de organizador deste currículo (Paula, professora da escola Munduruku).

[...] aqui na escola eu me sinto inserida no processo, eu vejo que eu tenho uma serventia, que não é só dar aula (risos). Que a gente conhece, a gente se envolve nos projetos que tem, que nem agora que a gente vai atrás da rede temática, que agente faz alguma coisa não recebe tudo pronto, porque nas outras escolas a gente recebia, tu chegava na escola tu recebia uma folha com todos os conteúdos listados e tu tinha que da conta daquilo, aqui ao menos a gente vai vendo o que é mais importante agora, [...] mas hoje em dia eu quero apostar na escola mesmo, na escola de base, eu pretendo continuar trabalhando por aqui mesmo, eu gosto de trabalha com escola de periferia, acho melhor pra mim, continuar trabalhando com isto, parece que é mais desafiador trabalhar com eles (Carina, professora da escola Munduruku).

- Desafio constante perante o devir: Mesmo que cada professora tenha planejado sua aula, mesmo que viva a profissão com o maior empenho e dedicação, isto não impede que esteja à mercê do contingente, do inusitado, das reações inesperadas. Os distintos alunos desencadeiam reações, a partir mesmo de suas interações, seja com seus colegas, seja com outros atores no contexto escolar, que desafiam as docentes a inovar responsavelmente. Esta expectativa de ter que lidar com o inimaginado que pode acontecer, ou seja, de saber que uma aula nunca é igual a outra, que a rotina é sempre solapada pela maior ou menor afetividade, criatividade ou mesmo incivildades, é que provoca um sentimento de motivação em muitos educadores e educadoras. Esta motivação é responsável, por sua vez, pela mobilização de recursos – materiais, de tempo, de planejamento – para sua qualificação de modo a poder, de forma cada vez mais qualificada, responder e/ou interagir de forma, ainda que sempre inacabada, satisfatória ao desafio de mediar as relações sociais na escola ao mesmo tempo em que se dispõe à tarefa de influenciar na formação dos alunos da mesma. Isto foi o que percebemos, a partir do que observamos.

Eu sei ... eu tenho perguntado pros alunos como é que tão as aulas, tão gostando, se vocês não tão gostando a gente muda as técnicas ... eu tenho interagido com os alunos, porque apesar das limitações da escola que não tem muitos recursos a nível tecnológico que possa instigar os alunos, que essa geração que ta aí só o livro didático e aula expositiva tu não consegue move eles né, então eu tenho sempre perguntando se eles tão ou não tão gostando, se tão entendendo, se eu estou me fazendo entender, porque eu acho que eu tenho ainda muito que aprender, eu não se sinto um professor ... eu tenho muito que aprender ainda ... (Francisco, professor da escola Munduruku).

C) Fatores vinculados à formação docente:

- Formação profissional: A demanda por uma formação profissional que possa, senão garantir, pelo menos ampliar as possibilidades de entrada no mercado de trabalho, bem como de possibilidades futuras de progressão funcional fazem, do magistério, em tempos de crise, uma opção desejada e perseguida. Vários jovens que assumem a constante busca por qualificação e formação profissional, isto é, incorporam o ato de estudar como inerente à profissão docente, esta não é, por outro lado e infelizmente, a rotina cotidiana de muitos docentes. Assim enquanto temos professores que continuam aprendendo, esperando contribuir para o sucesso da aprendizagem dos alunos (DEMO, 2004a; HOFFMANN, 2005), temos um outro grupo que se sente bem na profissão, sem se desafiar constantemente com leituras ou participação em seminários e/ou cursos ou que, quando participam dos mesmos, são por motivo de promoção na carreira. (UNESCO, 2004). Assim, a formação profissional, e seus correspondentes efeitos sobre a valorização dos docentes ou sobre a qualidade do ensino, configura-se como um fator que incide sobre a entrada e permanência na profissão. Encontramos na realidade escolar, professoras que vivenciam sua formação com o elemento inerente à sua profissão.

[...] me sinto realizada como professora, feliz ... sempre estudo muito, sempre buscando, tenho uma gana inquieta e incomodada com a imobilidade, comodidade do grupo ... optei pela escola mesmo sendo distante de minha casa [...]; estou sempre preocupada em saber o porque que alguns alunos não aprendem, busco saber [...] leio jornal todos os dias (Laura, professora da escola Munduruku).

D) Fatores vinculados ao contexto social:

- Reconhecimento pessoal da importância de sua profissão: Ainda que a sociedade como um todo e, em especial, o Estado não seja responsável por manifestações concretas de valorização profissional – melhores ganhos salariais, investimento em formação profissional e em condições de trabalho – muitos professores consideram sua profissão de fundamental importância, não condicionando a qualidade de sua prática docente ao maior ou menor prestígio social de que são objetos. Em outras palavras, os professores identificam-se com o que fazem e pretendem permanecer no magistério, além de possuírem expectativas positivas em relação a sua profissão (UNESCO, 2004). De modo geral, esta sensação é compartilhada pelos professores que entrevistamos.

Eu sempre quis ser professora, incentivo da avó; realizada como professora, feliz, sempre estudo muito, sempre buscando, “tenho uma gana” inquieta e incomodada com a imobilidade, com a comodidade do grupo (Laura, professora da escola Munduruku).

[...] eu fui fazer no ensino médio magistério meio que por obrigação, o pai e a mãe meio que me obrigaram a fazer magistério, me convenceram obrigando né de que com o magistério eu terminaria o segundo grau e teria uma profissão né, eu fui (Carina, professora da escola Munduruku).

Eu acho que os professores são, no geral, assim, ãh... bem acessíveis, bem solidários, bem preocupados em ajudar o aluno. Isso eu sinto neles. Em ajudar o quanto eles puderem, né? No geral, assim. Têm um bom relacionamento, no geral, com seus alunos (Mariana, professora da escola Kaingang).

- Reconhecimento e valorização social: Os professores são reconhecidos por sua importância como potencializadores da formação do outro, seja em termos cognitivos, sejam na dimensão ético-moral. No imaginário social, aparecem como profissionais comprometidos; que ‘sabem’

aquilo que se dispõem a ensinar; que são exigentes com seus alunos; que são apreendidos, pela comunidade escolar, como um exemplo a ser seguido; são considerados formadores de opinião; são vistos como companheiros, atenciosos, compreensivos e bem humorados, carinhosos. São considerados, ainda, como incentivadores, motivadores ou até mesmo, inovadores. Os depoimentos que seguem são, neste sentido, reveladores.

[...] o professor é o primeiro passo que a criança dá na vida, eu digo criança que começa a estuda praticamente criança né ... eu digo assim ensina e educa a criança em todos os sentido né, esse aí é o papel do professor, pô professor ... que eu digo assim a criança é o primeiro passo que ela dá na vida então o professor mereceria ser mais bem reconhecido né, que muitos que não são reconhecido, primeiro passo né ... Olha as coisas assim que a gente nas reunião principalmente, como eu to dizendo, era tudo bem colocado pra gente, as questões né, o que que eles cobravam, o que eles pediam nos filho, tudo era bem colocado, então assim ... a gente entendia entendeu e eles eram muito prestativo, o que a gente pedia pra eles era na hora pra eles dá uma resposta pra gente, não tinha ... então isto aí dispensa comentários né (Armando, pai da escola Tykuna).

E, eles tentam dar uma, sempre, pelo menos a maioria dos professores que eu tenho ali, que me dão aula, procuram dar um ensino deles mesmos, as vezes tiram do bolso deles, dinheiro pra tentar dar alguma coisa melhor do que a gente tem, do que a escola pública pode dar pra gente. Eu acho que isso é o melhor, o esforço deles [...] (Daniela, aluna da escola Kaingang)

- Estabilidade e outras vantagens profissionais: Muitos dos que se tornam professores e permanecem na profissão são indiferentes ao vínculo do conteúdo que lecionam com a realidade sócio-econômica e cultural de seus alunos. Uma vez considerando que seu papel é transmitir conhecimento, associam sua competência ao volume de conteúdo que apresentaram para seus alunos. Como se acham incapazes de mudar a realidade adaptam-se a ela não se importando muito com seu planejamento, já que o mesmo está, em seu juízo, praticamente exposto nos livros didáticos (ESTEVE, 1999).

A esta indiferença em relação à qualidade e da quantidade do que se ensina, ou mesmo em relação á preocupação se os alunos aprendem, associa-se a expectativa e motivação decorrente, outras vantagens, não cotidianas, que a profissão apresenta, quais sejam, formação profissional

em tempo de serviço, possibilidade de estabilidade profissional como servidor público; grande período de inatividade, devido aos recessos e férias escolares; o salário, na medida em que este esteja associado à idéia de garantia de sustentação da vida e menos como correspondente ao valor que a profissão demandaria. A perspectiva de mudança da realidade é ofuscada, senão obstaculizada, pelo discurso da ‘queixa’, que ajuda a justificar a reprodução da ação pedagógica (VASCONCELLOS, 2003). Na reunião pedagógica de uma escola encontramos fragmentos de um comportamento que oscila entre fazer o mínimo e não mudar o que se faz.

[...] a coordenadora pedagógica coloca o desejo de conversar com uma professora e pergunta se não há uma turma, assim mais calminha, que pudesse ficar sozinha – risos, questão da disciplina; aborda o tema da formação continuada e ou texto sobre competências básicas que já foi iniciada, verificando a validade dos textos e quem escolheu os textos; há um entendimento de que a escola não prepara para a realidade, falta tudo na escola pública, falta recursos na escola; para uma professora não sabe o que eles querem, pois que nós passamos todos os conteúdos; temos que fazer o nosso trabalho de educador e mais o trabalho dos pais; temos que trabalhar além dos conteúdos, os limites, a disciplina, tudo como se fosse uma sobrecarga; outra professora diz que a formação requer a contribuição de outros profissionais – assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo - e da ajuda da família; estudamos e nos preparamos para uma coisa e precisamos de outros profissionais; estamos fazendo o papel de todos e não é minha responsabilidade fazer além disso; na verdade, segundo uma professora, a solução está na família, para que possamos receber os alunos mais ou menos; existe o reforço, após nossa intervenção de que precisamos de apoio de outros profissionais; de que o problema é na universidade que está o problema, que não forma para esta realidade; desvalorização dos professores, os problemas foram aumentando e não fomos valorizados; faço muita coisa dentro da minha responsabilidade, não posso fazer ou atuar em área em que não conheço; nós já fizemos muito mais, hoje nossa ação está mais limitada, o alcance de nossa ação é menor; hoje já não fazemos mais passeios em função da responsabilidade e adversidade do meio – violência – é pesado demais para a consciência a responsabilidade; a legislação não auxilia em nada; o problema de nossa profissão é que nós somos\fomos muito egoístas, que só se aproxima do outro que se houver alguma vantagem como também existem aqueles que não compartilham os projetos de sua autoria; surge o assunto do desenvolvimento de projetos, que consome muito tempo em sala de aula, que não trabalhamos mais com projeto por causa da questão salarial; não adianta, a gente trabalho muito, muito ... apesar do fato de que para os alunos é ótimo, é maravilhoso; acabou porque não houve valorização, nenhum cumprimento ou referência na participação da autoria; nós fizemos tudo e ficamos deixados de lado (reunião pedagógica com os professores de 4ª e 5ª séries da escola tykuna).

O conjunto dos fatores acima apresentados, dado a complexidade da realidade e dada a multifuncionalidade que tem permeado a atividade docente, podem ser acrescidos por outros.

Nossa intenção, aqui, não foi construir uma tipologia de fatores que poderiam trazer convergências ou oposições. O que fizemos foi tão somente captar à realidade o que percebemos como algumas situações ou representações que nos ajudam a compreender um pouco do cotidiano escolar à luz da experiência docente. Conhecer as facilidades, o que motiva os professores, as razões do porque continuam à frente da docência, ou mesmo, o que faz desta docência um fardo pesado e, por vezes, insustentável para se carregar individualmente, pode ser um importante ponto de partida no sentido da construção de propostas e políticas visando a construção de uma educação de qualidade, porquanto emancipatória.

6. A EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE A REPRODUÇÃO E A EMANCIPAÇÃO.

[...] na educação, como em outras esferas da atividade intencional: a intervenção e seus graus de sucesso não dependem, apenas, da consciência dos fins e da disponibilidade de meios intelectuais para atingí-los, mas também da maneira pela qual essas duas condições se relacionam com impulsões coletivas para mudança. Em segundo lugar, que o processo de mudança espontâneo – na educação como em outros níveis de cultura – pode paralizar-se ou interromper-se antes de produzir todos (ou os principais) efeitos esperados pelos agentes e objetivamente possíveis nas condições de integração da ordem social estabelecida. Esses dois pontos fornecem os fundamentos e os limites dentro dos quais precisam ser consideradas as possibilidades de manipulação da educação como fator racional de mudança (FERNANDES, 1959, p. 186).

Não se trata de reproduzir culturas, mas de recriar gente nova (DEMO, 2004, p. 25).

Nossa inquietação neste capítulo decorre de um sentimento de indignação, de rebeldia mesmo, diante de uma realidade escolar que, no que concerne ao direito à conquista da dignidade humana por parte das camadas mais pobres da população, tem apresentado certa propensão a se manter distante, senão impotente ou até indiferente, quanto à sua contribuição para tal conquista.

Neste sentido, o ponto de partida de nosso estudo situou-se na preocupação de verificar em que aspectos a educação escolar significa, por meio de seu contexto curricular, um reforço, uma reprodução das atuais relações de poder presentes na sociedade ou, inversamente, qual seu

potencial no sentido de abarcar processos, situações e relações que revelam, concretamente ou como tendência, seu potencial emancipador. Outrossim, o que a realidade insiste em demonstrar é que não há como fazer afirmações absolutas, sem que as mesmas sejam, mais cedo ou mais tarde, contraditadas. Desta forma, no espaço a seguir estaremos chamando atenção para aqueles aspectos que nos ajudam a explicar a conformação atual da realidade escolar.

O que estamos sustentando é que as escolas vivem a tensão entre diferentes potenciais cujo resultado, ou concorre para saberes e práticas emancipatórias, ou converte-se no fortalecimento de formas de pensar e agir presas à ‘reprodução da reprodução’. Acercar-se em torno de uma ou outra perspectiva, requer responder por opções e escolhas em meio à relações de poder que podem, se consideradas suas conotações mais ou menos democráticas, deixar o sujeito onde se encontra ou fazê-lo aderir, senão abrir caminho, à vontade de mudar.

Em realidade, partimos do pressuposto de que a escola continua a reforçar e a legitimar determinadas lógicas e critérios de distinção que fazem complementares desigualdade escolar e desigualdade social. Entretanto, o contato com o cotidiano escolar, trouxe à superfície reações, relações, procedimentos, iniciativas e situações que, mais do que valorizar a escola como instituição relevante na vida das camadas populares, vem se constituindo em fendas no pilar da reprodução e que, uma vez trazidas para o centro do processo educativo, podem conferir à escola um potencial singular no sentido de antecipar outro *ethos* societário.

6.1. Ainda a reprodução

A escola pública, destinada a atender as populações mais necessitadas, reproduz e legitima, em sua dinâmica interna e em seu diálogo com o contexto social, a ordem social. O que nosso estudo revelou, foi que a preocupação com a qualidade do outro, bem como para com as qualidades do contexto em que o mesmo se desenvolve, apresentou variações nos modos de configurar a reprodução de práticas, de imposições, de códigos e de expectativas que manufaturam no ambiente escolar um cenário preso à uma lógica que faz de uns privilegiados,

escolhidos, aptos ou talentosos e, de outros, incapazes, despreparados, improdutivos, desqualificados ou, o que é pior, ignorantes. Como o conhecimento prestigiado na escola está distribuído de forma desigual na sociedade, aqueles que o detém obtém maiores facilidades em sua aquisição. Este conhecimento escolar vai, aliás, orientar, fora da escola, as escolhas que vão reproduzir práticas sociais que favorecem sua condição de privilegiados.

Não são irrisórios os elementos que compõem o cenário que confere à escola o signo de instituição responsável por reificar, através de seus ritos, a inculcação e a imposição de um *ethos* de vida distante do cotidiano deste espectro social. Nos projetos das escolas, por exemplo, manifesta-se a preocupação para com o exercício da cidadania. Pretende-se efetivá-la através da construção de valores tais como a solidariedade, responsabilidade, consciência crítica, criatividade, de modo que o aluno, uma vez constituindo-se em sujeito de sua formação, interfira na construção ou transformação da realidade. No entanto, a representação que os atores fazem de sua configuração na realidade e nossas próprias observações, revelaram que há uma enorme distância entre o que se deseja e o que se conquista.

O que presenciamos é uma contínua dificuldade em compatibilizar os signos e símbolos configurados por uma socialização inicial específica com códigos de linguagem e com saberes descontextualizados. Nas três escolas, a maior parte dos pais, mesmo aqueles que participaram da elaboração dos projetos de suas escolas, desconhece ou esqueceu o pouco do conteúdo dos mesmos. A apresentação destes em forma de ‘texto’ em nada favorece uma percepção mais substantiva de seu conteúdo. Nenhum deles foi ilustrado ou ressignificado por meio de outras linguagens que pudessem facilitar sua absorção para além das exigências cognitivas. Quanto mais não seja, alguns projetos de escola como, por exemplo, das escolas Tykuna e Kaingang, ainda conferem centralidade ao ‘conteúdo científico’ como se este fosse, não só a única forma de conhecimento, mas o critério substancial no momento de apreciação do estágio de desenvolvimento do aluno. Até mesmo as formas mais democráticas e menos instrumentais de avaliação acabam por recorrer a verificação da proximidade para com seu ‘conteúdo’.

Aqueles que conseguem, com muito esforço, construir uma relação mais próxima com o saber científico, monolítico e parcial, porém hierarquizador e organizador do fluxo escolar,

servem como justificativa e reforço da *doxa* que permeia o campo educacional. Ainda que tenha um valor em nada desprezível, as estratégias genuínas de aprendizagem dos alunos não escapam de valorizar o que a escola impõe como arbitrário cultural. Neste sentido o grupo de estudos organizado por uma aluna da escola Kaingang é exemplar (ver p. 231). Muitos alunos, por mais que se esforcem, se vêem enredados na teia da probabilidade de reedição dos limites impostos por seu cotidiano. Na importância da escola para os alunos, o conhecimento vem depois da oportunidade que ela oferece para fazer amigos (ver p. 258). Ali, no dia a dia, suas dificuldades na escola acabam por antecipar os efeitos de sua ação que, por mais disposição que revele, rebaixa sua auto-estima face à distância e incompatibilidade dos resultados alcançados em relação aos resultados esperados.

Os que os currículos das escolas revelaram foi uma preponderância, ainda que inconscientemente assumida, de uma tendência à homogeneização de processos e de procedimentos. Neste sentido, a escola continua sendo um campo marcado por conflitos simbólicos. As camadas populares continuam a entrar na escola com um conjunto de expectativas e de esperanças em relação ao seu desenvolvimento pessoal e, em relação à repercussão social deste, para a melhoria de sua condição de vida. No entanto, na medida em que a escola organiza seu funcionamento em torno de uma língua e de um conjunto de métodos e de saberes/conteúdos científicos, portanto de um *habitus*, distante dos elementos que caracterizam a cultura cotidiana da população marcada por processos de exclusão, o que se verifica é uma dificuldade quase que intransponível dos alunos e das alunas em aprender e apreender o que a escola se propõe a ensinar. Aqueles que obtêm êxito usam, quase que inconfundivelmente, o recurso da imitação – servil, própria de uma consciência colonizada –, da mimese, recurso oferecido pela e na vida cotidiana. Isto é, os alunos aprendem que, em função lógica que orienta a construção do sucesso escolar, vale muito mais repetir o conteúdo da fala do professor ou memorizar conceitos do que questionar o primeiro ou contestar os segundos (ver p. 230). Nas escolas kaingang e Tykuna isto aparece de forma acentuada visto que a ‘vida cidadã’ e a ‘realidade do aluno’ passa ao largo do conteúdo curricular (ver p. 227-228-229-230).

A forma como a escola se organiza como instituição educativa continua, preponderantemente, a significar uma contribuição considerável à reprodução social. Esta

assertiva pode ser confirmada, por nós, quando analisamos a organização do ambiente escolar. A distribuição das disciplinas e da carga horária das escolas revelou, à exceção da escola Munduruku, uma valorização de algumas áreas do conhecimento, em detrimento de outras. O fato é que, como pudemos perceber ao longo de nossa investigação, os alunos, em sua grande maioria, são agrupados e classificados em turmas, conforme a relação do volume de seu capital cultural com a densidade do capital escolar. Este foi o caso, sobretudo, das escolas Kaingang e Tykuna.

De outra parte, como os saberes populares, geralmente, não são merecedores de crédito no currículo escolar, àqueles que não puderam problematizá-lo em outros espaços e tempos de socialização, carregam consigo uma desvantagem significativa que será difícil de minimizar em sua passagem pela escola. Em outras palavras, as desigualdades visualizadas na linha de partida vêm-se inflacionadas durante o caminho, na medida mesmo que vai selecionando quem cruzará a linha de chegada. Não seria inoportuno lembrar que estas escolas não possuem projeto ou proposta preventiva no sentido de evitar o fracasso dos alunos. Ademais, seus indicadores de reprovação no último ano do ensino fundamental desnudam o resultado da ausência do mesmo (ver p. 181).

Esta incompatibilidade é reforçada e legitimada pela forma como se materializa a idéia de avaliação na escola (ver p. 236-248). Por outras palavras, distante do que preceituam os projetos pedagógicos das escolas investigadas, o que vemos é a avaliação propensa a avaliar somente os alunos e não outros atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. No caso da escola Munduruku esta questão assume contornos específicos. Os professores, em função de sua organização curricular, fazem da avaliação um instrumento de apoio para a aprendizagem do aluno. Para isto contam, inclusive, com estruturas de apoio pedagógico específicas, como a SIR, Laboratório de Aprendizagem e o professor itinerante. Porém, o processo avaliativo não envolve outras dimensões que não o pedagógico ou mesmo outros atores que não somente os professores.

Os conselhos de classe, por seu turno, não são organizados de modo que alunos e pais possam entabular um diálogo horizontal com os docentes. A prova ainda continua a ser um instrumento privilegiado de avaliação, ainda que a utilização de outros critérios e procedimentos

demonstre que aquela vem perdendo espaço. O significado da avaliação tem seu sentido formativo, não que esteja livre de avaliações normativas, mais acentuado na escola Munduruku. Já nas outras escolas, Tykuna e Kaingang, é preponderante o caráter classificador e selecionador conferido a sua consecução.

Assim, de elemento potencializador da aprendizagem e qualificador do processo de ensino, a avaliação passa a se constituir em mecanismo de coerção diante de comportamentos indesejados ou de motivação pela sanção, isto é, que se deve buscar aprender para poder ser aprovado na ‘prova’ e na ‘escola’ e não, pelo que seria desejável, pela relação do saber com as questões, dilemas e alegrias que envolvem o trânsito pela vida. Em alguns casos, como tivemos a oportunidade de constatar, os próprios professores, a julgar pela forma objetiva como elaboram as provas, favorecendo mais a adivinhação do que a interpretação ou compreensão, favorecem a cópia, a reprodução literal de um saber.

Apesar do potencial infinito que os atores possuem, principalmente os alunos, de reinventar situações, ressignificar mensagens e interações, a capacidade de inovar, de ser autêntico, tem sido minimizada e desprestigiada pela escola. Muitos são ainda os mecanismos presentes em seu contexto que, ao transformar diferenças culturais em desigualdades escolares, reforçam e reproduzem desigualdades sociais. Por mais que os objetivos que a escola almeje sejam desejáveis de serem alcançados ela, em função da forma como se organiza e se relaciona com o mundo do cotidiano, acumula resultados indigestos. Isto é, não há uma correspondência direta e linear entre o horizonte e o caminho, entre métodos e objetivos.

O que percebemos é que a escola espera poder contribuir para a formação de cidadãos a partir de uma idéia de cidadania construída, e portanto atrelada à ela, pela sociedade capitalista. Por mais que a expectativa quanto a função da escola seja a de promover a emancipação das classes populares ou a transformação social, ela não é resultado, a julgar pelo que presenciamos nas escolas, de preocupações comuns em relação ao *ethos* de vida ou de processos deliberativos correntes no cotidiano escolar. Ou seja, por mais que a atuação dos professores e das professoras demonstre preocupação com a situação de vida ou para com o futuro de seus alunos, esta inquietação não consegue, teoricamente e metodologicamente, antecipar para o cotidiano escolar

a ocupação do espaço público a partir da intensificação do protagonismo dos atores. A julgar pela dinâmica da maioria das aulas, centrada no professor e no conteúdo, a autoria e a autonomia do aluno é colocada a serviço da transgressão e da resistência a um ambiente pedagógico que pouco motiva e que pouco desafia. Assim, aquilo que poderia ser uma ‘educação na cidadania’, fica postergada pela ‘educação para a cidadania’.

Assim, o conteúdo de cidadania está preso a idéia de ‘vencer na vida’ cujos critérios e expectativas de êxito – ser uma pessoa de bem, ser um trabalhador, ter um emprego, conquistar seu espaço, etc. – não consideram a necessidade, a reciprocidade e o reconhecimento do direito do outro, de também contrair sucesso. Desta forma, o conceito de cidadania mantém-se preso à *doxa* da competitividade do mercado. Como alguns professores orientam profissionalmente seus alunos pode revelar em que medida isto se manifesta no ambiente escolar. Em que pese a boa intenção dos docentes, muito de suas orientações são tributárias de uma racionalidade presa e um *ethos* de vida, portanto de um *habitus*, que impede de apresentar e potencializar alternativas profissionais outras, distantes daquelas disponíveis e ao alcance de sua posição no espaço social. Como tivemos a oportunidade de constatar, o estímulo para que o aluno faça um curso superior, raramente cogita a possibilidade de que o mesmo seja em universidade pública. Com efeito, além dos obstáculos do próprio sistema, o professor, ao invocar a quase que inarredável necessidade de ter que pagar por sua faculdade, faz com que o aluno perceba como um obstáculo, quase que intransponível, acessar ao ensino superior (ver p. 228-229).

De outra parte, a racionalidade hegemônica presente nos processos de ensino apresenta uma grande simetria com a racionalidade indolente ou mesmo com a alienação, resultado da dificuldade da escola de se relacionar com o mundo cotidiano. Mesmo que tenhamos identificado variações sugestivas na forma com que cada escola escolhe, concebe e operacionaliza o que entende importante oferecer como ‘currículo’ à comunidade à qual está inserida, o que se apresenta como invariante é a imposição de um saber professoral. O relevo atribuído à figura dos docentes torna visível uma autoridade pedagógica, sustentada por um domínio, ainda que muitas vezes superficial e fragmentado, do saber científico e pela imposição e valorização de um cânone lingüístico e simbólico, fora do comum para as classes populares. O professor é o que sabe e sabe um saber que todos devem saber, através de um método sabido por ele, independentemente da

impertinência deste saber quanto à transformação da realidade mais imediata. Todavia, neste domínio, constatamos que há singularidades quanto a cada realidade escolar, apresentando cada qual, maior ou menor aproximação com o conteúdo desta percepção. Deste modo, gostaríamos de registrar um movimento organizacional e procedimental na escola Munduruku, que procura conferir uma função mais problematizadora ao professor, em detrimento de uma orientação mais instrucionista.

No que diz respeito a atuação e metodologia dos professores, de modo particular nas escolas Kaingang e Tykuna, muitos ainda conformam sua ação a partir de uma valorização do saber científico em detrimento dos demais saberes. Quanto à escola Munduruku há um esforço coletivo no sentido de incorporar temas, saberes e problemas cotidianos no planejamento das aulas, isto é, na cultura escolar. Esta relação deságua também numa concepção de formação profissional atrelada à certificação, isto é, só é considerado formação profissional continuada àquela que ocupa o tempo dos docentes em seminários, cursos ou encontros. Mesmo nas escolas em que a reunião pedagógica acontece, caso das escolas Tykuna e Munduruku, só poucos professores conferem a este espaço o status de prestígio que outros ambientes formais e institucionais de formação possuem (ver p. 274-275). Como se isto já não fosse trágico para o dia-a-dia das escolas, a formação continuada dos professores perde-se em um método e conteúdo instrucionista, tanto quanto é realizada de forma fragmentada e intermitente.

Apesar das manifestações de carinho, amizade, respeito e admiração recíproca entre a grande maioria de alunos e professores (ver p. 256-262), são poucos os momentos em que os segundos, por mais que procurem se identificar com as necessidades dos primeiros, envergam esforços para oportunizar que o protagonismo ou auto-produção destes. Com efeito, muitas oportunidades se perdem sem que o aluno venha a ocupar o centro do trabalho pedagógico, portanto, do currículo escolar. Tal realidade, comumente, é responsável por muitos problemas de indisciplina e de relacionamento, quando não de incivildades, no contexto escolar (ver págs. 257 e 260).

Quanto à participação da comunidade na gestão das escolas é pífia. Mesmo naquelas onde conselho escolar está instituído e funcionando, casos das escolas Tykuna e Munduruku,

manifesta-se como saliente o fato de que, sobre o mesmo, há uma ascendência e um controle dos professores. As propriedades da democracia são obstadas, também, pelo fato de que para o funcionamento destes conselhos não há consulta às ‘bases’ por parte dos conselheiros. Isto é, o funcionamento dos conselhos escolares reproduz a lógica da democracia representativa. Destarte, não somente a qualificação, como também a legitimação das decisões tomadas, perde em densidade, na medida em que as mesmas não são remetidas àqueles que elegeram os conselheiros. O que chama atenção é que, paradoxalmente, os atores apontaram tanto para a importância da participação dos pais na vida da escola, quanto constataram sua ausência no cotidiano da mesma. Porém, nenhuma ação concreta foi pensada ou implementada visando minimizar a distância que separa a necessidade da oportunidade.

Ademais, o ambiente das salas de aula continua, em regra, organizado de modo que dificulta, ainda que coletivos de trabalho se formem, o diálogo e a interação entre os alunos. Nas três escolas, a cada dia que termina e a cada jornada que se inicia, classes e cadeiras continuam dispostas em fila como se o olhar, a atenção e o conhecimento tivessem uma única direção ou emanassem de um único centro. A organização do espaço apresenta uma correspondência com a expectativa de postura dos alunos diante das aulas e uma concepção implícita de construção do conhecimento que paga tributo à idéia de educação bancária.

Mas não podemos deixar de reconhecer, todavia, que o mais revelador desta situação é o descompasso entre os tempos impostos para a obtenção da aprendizagem ou do sucesso escolar. A realidade escolar, e nela toda uma gama diferenciada e multidimensional de capacidades de aprendizagem, apresenta uma constelação de ritmos e tempos, individuais e coletivos, que se tornam incompatíveis com os tempos estipulados, com as expectativas formais e artificiais quanto ao volume e a diversidade do que se espera poder aprender. Nas escolas organizadas por séries, caso das escolas Tikuna e Kaingang, este descompasso é equacionado pelo instrumento da reprovação que, como sabemos, é um elemento potente no processo de expulsão dos alunos da escola, quando não de seu direito à aprendizagem. A escola Munduruku, por sua vez, procura resolver esta questão, mesmo com inconformidades e discordâncias, com uma proposta de agrupamento dos alunos consubstanciada em concepções teóricas e metodológicas que, ao

valorizarem os saberes da comunidade, direcionam o cerne do trabalho pedagógico para a garantia da aprendizagem de todos os alunos.

De outra parte, mesmo a utilização do saber comunitário, como ponto de partida para a constituição do currículo, não sugere poder congregiar uma força propulsora de subjetividades autônomas, auto-reflexivas ou autênticas. Em realidade, há limites no diálogo ou mesmo valorização de saberes ou de elementos locais da cultura. Por decorrência, presenciamos um universo curricular que oscila, através de subjetividades cambiantes (SANTOS, 2000), do conteúdo livresco até uma tentativa de estabelecer problematizações e construção de conhecimento, tomando como ponto de partida o imaginário e o saber popular (Ver págs 223-224). Percebemos como palpável, mesmo na proposta da escola Munduruku, uma hierarquização quanto às expectativas de sucesso fundadas na aquisição do saber científico e não na utilização efetiva deste no cotidiano das comunidades escolares. Em outras palavras, as intervenções pedagógicas que povoam o currículo escolar não estão, suficientemente, teórica e metodologicamente, articulados e potencializados, de modo a romper com as bases dos esquemas tipificadores e com as motivações particulares que permeiam a sociabilidade, senão o curso das significações e realizações da e na vida cotidiana.

Em síntese, a expectativa que os professores lançam sobre a comunidade e, em especial, sobre os alunos das escolas, é que eles venham a saber o que eles sabem ou que venham a ser algo próximo do que eles são. Ao se auto-referenciarem, como exemplo, reforçam a idéia de que a qualidade de vida ou a dignidade humana é produto somente do esforço individual, não devendo nada ao contexto social, onde a mesma se desenvolve. É como se ter ou não ter uma família, ter ou não ter acesso a bens materiais e culturais, não tivesse a menor relação com o desenvolvimento afetivo, cognitivo, moral e social de qualquer neófito (ver p. 228-229).

Ocorre que o que prevalece nas escolas, com poucas, ainda que importantes exceções, é a aula expositiva, permeada pela valorização do cânone lingüístico, literário ou mesmo artístico e uma estrutura de poder que obstaculiza a experiência da autoridade partilhada. Deste modo, o aluno tem suas potencialidades de ‘ser sujeito’ minimizadas. Poucas são as oportunidades em que o aluno é desafiado a pensar ou pesquisar, pois que é o professor que oferece as respostas e que

corrige os erros (ver p. 233). Em paralelo, as perguntas quando são dirigidas à turma, em poucas ocasiões, provocam um diálogo produtivo. No mais das vezes, um ou outro aluno responde o que o professor já sabe ou o próprio professor antecipa a resposta à questão colocada.

Como esperar potencializar a formação de um sujeito que fica isolado em sua classe? Como esperar iniciativa se à sua participação inoportuna, não é oferecido mais do que um silêncio ascético. Como favorecer o espírito questionador, se a motivação para participar o confina no compasso da espera e da escuta, diante de quem imagina que os outros, não só devem, como precisam lhe ouvir? Como se fazer sujeito, num palco onde seu protagonismo está circunscrito a momentos raros – festas, oficinas, festivais, passeios, atividades esportivas – de um tempo reservado a disciplinas e atividades marginais e que apresentam poucas combinações com a racionalidade científica? Ademais, não é difícil um aluno mostrar-se desmotivado e resistente às propriedades do conhecimento, se no coletivo de seus professores os exemplos de rebeldia são imperceptíveis, mesmo que diante deles estejam imagens aterrorizantes que circundam, circulam e configuram a realidade, muitas vezes desumana, a que está sujeita a comunidade escolar.

Nesta perspectiva, grande parte dos professores distancia-se daquilo que poderia ser nodal em sua profissão, isto é, não valorizam a comunidade escolar, como um fator problematizador de sua própria aprendizagem. Para ensinar aceitam que tem que, quando muito, aprender na e da comunidade, só o que pode ajudar nesta ou naquela tarefa curricular. A própria participação dos pais, mesmo que manifestamente desejada, é reduzida e desproporcional em relação a seu potencial. Inobstante, quando esta acontece é para emitir alguma opinião ou para levantar alguma questão que, na maioria das vezes, são desprestigiadas. Mesmo aqueles que participam das reuniões o fazem de forma relutante assumindo-se – ou seria consumindo-se!? –, mormente, como ouvinte.

Na relação das escolas com suas comunidades o que vimos foi que o envolvimento e postura ativa que se espera dos pais é uma participação legitimadora do proselitismo docente e pouco valorizada no que concerne aos rumos e regras na e da escola, senão da educação. Não assistimos nenhuma reunião nas escolas, na qual algum pai ou alguma mãe participasse, por exemplo, da coordenação dos trabalhos. Estes ficam, invariavelmente, sob a ‘condução’ dos

professores. Na opinião da maioria dos alunos, quem manda na escola é o diretor ou a diretora ou, até mesmo, os professores. Implícito na resposta está o preconceito, a naturalização mais do que a compreensão, da necessidade de uma autoridade legítima, por mais que não seja partilhada. Muito desta autoridade está fundada na autoridade pedagógica. Esta autoridade concorre para inibir o diálogo de pais com professores, que acabam tendo maior dificuldade em conhecer a realidade ou o que pensam as famílias (ver p. 202-203-261).

Em congruência, a pouca ou inexpressiva participação dos pais pode ser explicada pela crença de que a rotina escolar corresponde ao cumprimento das expectativas que estes possuem em relação ao papel da escola, bem como devido à confiança que depositam nas outras pessoas, sobretudo, nos professores. É possível afirmar, inclusive, que mesmo naquela proposta curricular que pretende valorizar o saber cotidiano em seu processo de ensino de forma mais consistente, não consegue estabelecer um diálogo mais aprofundado com os pais no sentido de, por exemplo, construir uma percepção positiva quanto à qualidade do trabalho desenvolvido pela escola (ver p. 226). As escolas, em sua organização curricular, pouco se valem da dimensão estético-expressiva, como também da dimensão política na formação de seus alunos e de sua comunidade.

Um currículo escolar que privilegiasse e colocasse questões aos ‘saber fazer’ e ‘saber ser’ talvez ensinasse aos alunos a importância do ‘saber saber’. Mais do que isto, estaria colocando no centro da educação, os sujeitos da aprendizagem. No entanto, algumas condições têm favorecido para dificultar esta possibilidade. Algumas estão sumariadas no espaço acima. Outra que gostaríamos de acrescentar é aquela atinente à relação da escola com sua instituição mantenedora. Foi quase consensual entre as escolas que a elas deve ser creditado, além da falta de recursos para a educação, sua utilização de forma autoritária e, muitas vezes, eleitoreira.

Entretanto, a forma como os atores se posicionam em relação à contribuição do poder público tem contribuído para o quadro de penúria em que se encontra a escola pública. Um papel de destaque, neste sentido, poderia ser ocupado pelos professores. No entanto, o que comumente encontramos são posturas docentes, salvo prestimosas exceções, que reeditam um *habitus* que repõe continuamente a idéia de que o poder está no outro, de que sua capacidade de interferir na

realidade não pode ultrapassar a necessidade de se manter, sem arranhões, a ‘boa vizinhança’ com quem, em tese, ‘pode mais’. A escola, ao secundarizar ou mesmo obstaculizar as oportunidades do aluno e de sua comunidade em praticar sua autonomia e autoria, que só se aprende praticando, reproduz e fortalece a cultura da delegação, em detrimento da participação dos sujeitos.

Na escola os alunos são levados a escolher seus representantes e/ou seus líderes. Quando estes não correspondem, esperam outra oportunidade para eleger outros, na expectativa de que executem o que é de desejo e interesse do grupo. Em outras palavras, que exerçam o seu direito, que por direito foi transformado em dever, de ser sujeito. O reflexo desta lógica, os alunos têm no exemplo de seus pais e, em especial, de seus professores. Os docentes ajudam a escolher quem vai escolher o que fazer com os recursos da educação. Assim, favorecem a oportunidade de ‘ser sujeito’ por sua delegação a outro, do poder de decidir. O erro está em pensar que o espaço público não pode ter outros sujeitos, com outras idéias e outros poderes de decidir. Não só uma turma inteira pode falar e decidir em seu nome, como também os professores podem ‘ser sujeito’ e decidir, por exemplo, onde querem alocados os recursos públicos da educação; onde, quando, com quem e como vão querer fazer sua formação profissional ou, mais ainda; que outras políticas públicas devem somar forças com a educação no sentido de potencializar este ‘ser sujeito’. O alcance pragmático das decisões, sejam dos alunos, sejam dos professores, vai depender do volume de capitais que cada qual tiver disponível nas disputas de poder. Ademais, não nos parece sequer admissível que continuemos a afirmar que queremos formar para a cidadania, sem ao menos refletirmos sobre a necessidade de nos reeducarmos politicamente. Esta é uma necessidade para a construção qualquer projeto emancipatório.

Em essência, a educação que muitas vezes é oferecida às classes populares acaba por não ser nem ‘em si’, nem ‘para si’. De forma muito experimental vemos os saberes escolares relacionados aos desafios cotidianos e contemporâneos representando, pelo contrário, saberes e valores que vem do passado ou que devem ser usados no futuro. No presente, este saber se apresenta descontextualizado, tanto quanto os valores não são objeto de um debate que justificasse sua pertinência. O sujeito está, ou no passado, que deve ser reproduzido, ou no futuro que deve ser esperado, ainda que pareça inalcançável. Em nosso estudo a escola Munduruku foi a

que apresentou um movimento mais denso e organizado, no sentido de procurar aliançar o conhecimento científico com os dilemas e preocupações da vida cotidiana.

6.2. A emancipação que emerge na escola.

A diversidade e complexidade humana impede-nos, entretanto, de restringir nosso olhar à aquilo que identificamos como fragmentos, como diria Santos (2006), da razão indolente. A natureza humana é cheia de surpresas, fugidia, irreverente por vezes, curiosa e astuta por outras, serena e perspicaz para além do razoável. São estas e outras imemoriáveis propriedades que nos permitem reconhecer o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos e identidades distintos, porquanto diferentes. Neste sentido, muitos são os atores que em interação estão a construir concepções e estratégias que vão, não somente interditando ou freando as agressões à dignidade humana como, sobremaneira, investindo energias e inaugurando situações que concorrem para a emergência de um ‘ser sujeito’, de uma experiência escolar e social que busca, ainda que inconscientemente, na razão cosmopolita, polirracial e heterogênea a esperança de uma educação aliançada com o desafio intra e inter-geracional de fazer a vida vencer.

Nesta atmosfera, estaremos a seguir recuperando aquelas interações, fenômenos ou fragmentos dos processos educativos observados nas escolas que podem conferir significado à idéia de uma formação humana, mais que cidadã, emancipadora. Em princípio, verificar quais seriam àquelas ‘não-existências’ impingidas pela lógica hegemônica baseada no saber científico e vinculada a um modo de vida específico. Nestes termos, colocaremos luz sobre aquelas experiências e vivências que, em função da lógica escolar estar permeada pela valorização do saber científico, pela padronização do ambiente, por tempos rígidos, por regras prescritas, enfim, pela imposição de um arbitrário cultural, porquanto de uma violência simbólica, acabam por ocupar um espaço marginal e, enquanto tal, desprestigiado no que diz respeito ao resultado que se espera do trabalho pedagógico. Entretanto, também devemos, a bem de alargarmos a presença do mundo das possibilidades no mundo das realidades, buscar na diversidade do primeiro o

enriquecimento e fortalecimento da substantividade de nossas escolhas no cotidiano escolar. Neste sentido, o ‘ainda-não’ ganhará seu espaço com a intenção de ver amplificados, quantitativamente e qualitativamente, os focos emancipatórios nas escolas.

Para evitar qualquer mal entendido, gostaríamos de antecipar que um dos fatores próprios à emancipação é o acesso a saberes que nos distanciam do universo da ignorância. Neste sentido, qualquer idéia de construção de um ‘ser sujeito’ não pode abdicar de apreender os caminhos e atalhos que levam até a cidadela do saber científico. Por mais paradoxal que esta afirmação possa parecer, principalmente se considerarmos as interpretações que fizemos da realidade até aqui, este é um saber que possui critérios específicos de construção da verdade, uma lógica própria de apreensão da realidade cujo potencial não pode ser negligenciado quando se trata de problematizar, não só o senso comum, o saber cotidiano, como também, o modo de vida que o prende a uma perspectiva específica de organização da mesma. Em outros termos, como desconsiderar que a teoria e o método científico, por exemplo, podem além de apresentar significações, linguagens e perspectivas outras que rivalizam e confrontam com outras tantas visões de mundo, sejam elas científicas ou não. Em suma, a ciência talvez seja a grande produtora de imagens desestabilizadoras da própria ciência.

O que estamos chamando atenção é para ‘não jogarmos, junto com a água do banho, também a criança’. Como não reclamar como um direito social o acesso ao saber científico, o contato com livros, a oportunidade de frequentar uma biblioteca, a experiência de manusear um computador ou de navegar pela web, enfim, de conhecer e reconhecer outras culturas, outros povos ou horizontes geográficos e históricos. Não se trata, pois tão somente de procurar incompatibilidades do saber instrumental ou científico, com o desafio da construção indistinta da dignidade humana. A questão central é como podemos de um lado, a partir do reconhecimento da incompletude deste saber, valer-mo-nos do diálogo com outras formas de saber que possam nos ajudar a conhecer melhor o saber sobre a realidade, sobre a qual imaginamos algo saber e, por outro, anteciparmos, e porque não construirmos, através de zonas de contato ou de fronteira (SANTOS, 2006) com outros saberes e culturas, um outro *ethos* de vida. Aliás, habitando está, no mundo das possibilidades, este outro *ethos*.

Nossa preocupação recai em fazer com que este potencial ‘não-revelado’ do saber científico venha a ganhar um outro espaço e um outro tempo na educação escolar. Ele deve ser apreendido e compreendido, senão problematizado e potencializado, pelos vários sentidos que assume, na formação humana, nossa dimensão estético-expressiva. Isto é, a riqueza do pensamento, porquanto da conduta social, não pode abdicar da complementaridade entre razão e sensibilidade, entre emoção e consciência, entre cultura científica e cultura humanística, ou como diria Piaget (1975), das reciprocidades infinitas construídas na relação interdependente entre experiência e especulação. De outra parte, esta unidade teria como princípio a busca de uma formação humana tão integral quanto instável, tanto policromática quanto polifásica.

Estas duas dimensões não devem ser pensadas como se fossem absolutas. O ser humano, como vimos no início deste estudo, é multidimensional e multireferencial. Em consequência, gostaríamos de destacar a dimensão política do ‘ser sujeito’ como uma dimensão necessária, por mais que possa se mostrar insuficiente, para colocar na mesma trilha e na mesma direção o saber, o prazer e a ação (ver p. 339). A articulação destas três dimensões demanda uma disposição e uma vontade que precisam de uma motivação inspiradora. Se tomarmos de empréstimo a expressão de Santos (2006), esta volição resultaria do contato do sujeito com ‘imagens desestabilizadoras’ da educação.

Estas seriam imagens que de situações, fatos e fenômenos que tem concorrido para que a escola, mais do que uma agência reprodutora, tenha que conviver atualmente com uma crise em relação a sua função. Dentre estas imagens, gostaria de elencar as mudanças sociais em curso, o mal-estar docente, a não-aprendizagem e o insucesso dos alunos, a monocultura do cognitivo e a pobreza política da sociedade. O conjunto de pressões que estas imagens lançam sobre a escola, sobretudo sobre a escola pública, já tem, de alguma forma, desencadeado sentimentos de indignação e de revolta em muitos sujeitos, sobretudo entre os professores. Todavia, esta indignação deve ser transformada em inspiração. Este é o propósito da formação sociológica, epistemológica, política e estética a ser direcionada aos docentes. Por agora, e com a consciência de que as imagens acima devem ser melhor exploradas, gostaríamos de remeter o leitor àquilo que entendemos ser o resultado de nossa reflexão. Nesta perspectiva, passamos no espaço abaixo

a destacar, à realidade estudada, aquelas manifestações e interações que revelam o potencial emancipador da escola.

Uma das primeiras inquietações trazidas ao campo escolar são as manifestações de irreverência e autonomia dos alunos. Nas escolas estudadas, uma das regras a serem cumpridas pelos alunos é que estes têm que se organizar em fila para cumprirem o percurso até a sala de aula. No entanto, muito raramente isto é cumprido, principalmente pelos alunos e alunas dos anos finais do ensino fundamental. Os mesmos, em que pese uma ou outra brincadeira ou incivildade ocasional, dirigem-se com tranqüilidade àquele espaço educativo. Esta autonomia responsável, no entanto, não é produto de uma intencionalidade expressa no currículo formal. Com efeito, a reação irreverente e autêntica dos alunos nesta questão, ainda que não seja alvo de sansão em função de uma regra não cumprida, não é resultado de uma intencionalidade pedagógica coletivamente partilhada.

Esta autonomia apresentou também seu lado inverso. A não-presença dos professores e/ou funcionários, em certos tempos e espaços do ambiente escolar, pode revelar alguns perigos. A observação dos banheiros e a ‘decoreção’ feita pelos alunos e alunas em suas paredes e portas é, neste sentido, sintomática. Porém, a importância desta autonomia deve ser buscada em como podemos transformar o conteúdo destas manifestações, em imagens desestabilizadoras da organização curricular ou mesmo da prática docente. Ou seja, o desafio está em ampliar as possibilidades de autenticidade e de liberdade dos alunos, de tal forma que estes possam reconhecer não só o banheiro como ‘seu’, mas a ‘escola inteira’. Não se trata, todavia, de amplificar o que os alunos, por interdições a sua autoria, fazem como forma de represália a esta falta. Inversamente, o que defendemos é que se crie um ambiente de liberdade e autonomia, tão permeado de proximidades entre adultos e jovens que o respeito pelo outro – e as relações afetivas entre ambos atestam esta possibilidade – possa se traduzir em cuidado para com o ‘espaço público’ que acolhe a ambos.

Não muito distante dos corredores ou banheiros, as salas de aula são alinhavadas com um ou outro ponto da dimensão estético-expressiva. As observações e entrevistas que realizamos nos fizeram conhecer um conjunto de atividades que povoam o currículo escolar para além das

atividades de sala de aula, para além das atividades meramente instrucionais. São outras linguagens que habitam o currículo escolar e que acabam, não somente contribuindo para uma imagem positiva em relação à escola e aos professores, como também potencializam, em boa medida, a formação de certos valores nos estudantes, quando não ressignificam visões e valores nos adultos.

Assim, o estudo revelou que ao longo de um período escolar os alunos vivenciam atividades como o desenho, o cinema e/ou o vídeo, a dança, o desporto, a música, slides, brincadeiras, eventos, festas, entrevistas, passeios culturais ou de lazer (ver p. 224-225-234). No entanto, a experiência destas e com estas atividades, com os respectivos impactos que suscitam na formação de quem participa, qual seja, o desenvolvimento de laços de amizade, de companheirismo, de respeito, de autonomia responsável, de solidariedade, de sociabilidade ou mesmo de socialidade, ocupam uma posição periférica no currículo, portanto nos critérios utilizados para definir o sucesso escolar. Basta recuperarmos aqui as lembranças e imagens positivas que o conjunto dos atores trazem consigo da experiência escolar e da compreensão que manifestam sobre a maior contribuição da escola na formação dos alunos onde à proteção e à socialidade é conferido quase que o mesmo status que o conhecimento (Ver Tabela 20).

Estas são linguagens que, uma vez amplificado seu espaço e tempo no currículo escolar, como de resto uma redução da distância em relação à dimensão propriamente cognitiva, poderia potencializar sobremaneira a relação dos sujeitos com o saber, mormente, com o saber científico. De outra parte, a propriedade e frequência de tais atividades devem ser pensadas, também, à luz do quadro das necessidades e oportunidades que perfazem o cotidiano das classes populares. Invariavelmente, as atividades escolares são, não poucas vezes, as únicas possibilidades de contato com a experiência comunitária, com o lúdico, com outras formas de saber e de sociabilidade não mediada, pelo menos absolutamente, pela cultura de massa.

A relutância de diálogo entre professores e pais poderia, aliás, ser minimizada por estas atividades. Esta dificuldade poderia ser reduzida, para além destas atividades, pela edificação de outros tempos de diálogo e de participação que envolvessem a partilha entre professores, pais ou mesmo alunos. O diálogo só se dá em sua oportunidade. E, por sua vez, só é diálogo se emissor e

receptor alternam, freqüentemente, sua posição em relação ao conteúdo da mensagem que os está a aproximar. Neste sentido, algumas iniciativas puderam ser apreendidas no sentido de provocar uma confluência entre o que pensa a comunidade escolar, em particular os pais, sobre os temas que envolvem o currículo escolar e o conjunto de concepções sobre as quais os professores embasam seu ‘que fazer’ (ver p. 246). Esta possibilidade fez-se realidade em uma das escolas, na escola Munduruku, através da discussão do projeto político-pedagógico. As demais, escolas Tykuna e Kaingang, esta discussão praticamente não ganhou a esfera da comunidade.

A escola Munduruku, talvez pela estrutura e organização diferenciada das demais, qual seja por ‘ciclos de formação’, colocou desde o início, seja pelo coletivo dos professores, seja pela política da secretaria municipal de educação, a necessidade de compartilhar com a comunidade o conteúdo de seu projeto político-pedagógico. No entanto, esta discussão, como vimos não se constitui como ‘pré-texto’, não só de uma troca de saberes, significados e práticas sociais, como também não foi assumido como ponto de partida para outras aprendizagens recíprocas envolvendo docentes e comunidade escolar. Apesar de fazer parte do ‘estoque do disponível’ ao alcance das escolas, seu potencial educativo ainda encontra-se mais preso ao ‘estoque do possível’. Muito do que envolve o potencial desta organização curricular, depende da dinamização da autonomia e da autoria dos alunos e dos pais. Portanto, se esta escola procura dar conta em seu projeto e em sua prática curricular das aproximações epistemológicas possíveis, muito acrescentaria ao êxito da mesma se ampliasse os espaços e tempos da ‘ação de pensar’ para outros atores na comunidade de modo que esta possa, em seu cotidiano, potenciar o seu ‘pensar a ação’.

A discussão em torno do projeto político-pedagógico pode constituir-se em um campo fértil à se confrontarem significações cotidianas, orientações sociais tomadas de forma aproblemática, juízos provisórios ou preconceitos com outras formas de saber e perceber a realidade. O tema da avaliação, por exemplo, poderia suscitar aprofundamentos tais que, como vimos, poderia desembocar em correção de rumos, senão de práticas docentes, que poderiam menos segregar alunos e mais potencializar aprendizagens. Ou seja, poderia ajudar a reconhecer que a emancipação como um direito de todos passa pela igualdade de todos em relação ao direito à aprendizagem, portanto, como diria Dubet (2003), de que aos diferentes temos que oferecer oportunidades distintas de modo a garantir tal igualdade.

Apropriar-se do projeto da escola seria uma primeira, ainda que jamais a única, oportunidade de construir pontes de diálogo entre saberes e práticas distintas. Sua pertinência está em conferir oportunidade ao contraditório num movimento espiral onde a apreensão da diversidade do mundo pudesse ser aproximada através do reconhecimento recíproco da incompletude de cada saber. Tal relação dialógica demanda, portanto, que cada saber e cada ignorância seja considerada em suas propriedades e em seus limites, quando não o direito de quem os sustenta deva estar, sempre, assegurado.

Este reconhecimento recíproco do compromisso pela formação e constituição do outro, de suas adversidades e dos direitos a serem conquistados e assegurados, já está presente no contexto escolar na preocupação dos professores e na organização de sua intervenção. Porém, há variações quanto ao desdobramento destas preocupações em ações. Numa perspectiva mais tímida, as preocupações transformam-se em conselhos, em orientações quanto à conduta ou carreira profissional, em expectativas positivas lançadas sobre o potencial dos alunos, ou ainda, em ações de caráter assistencial e social (ver p. 211-212).

De qualidade distinta e de alcance mais duradouro para o sentido da educação são aquelas ações cuja origem e consecução não estão restritas a atuação individual, seja de um professor, seja de um ou outro membro da direção da escola. A formação da unidade de uma ‘consciência prática’ com uma ‘prática consciente’ em torno do alargamento das possibilidades do outro de ‘ser sujeito’, decorre da possibilidade de entretecer ações em torno de preocupações comuns. Neste sentido, aquelas escolas que, mais do que garantirem espaços e tempos de reflexão e formação para seus docentes – caso das escolas Tykuna e Munduruku – garantem que as escolhas, opções e ações pensadas ganhem, de forma qualificada e responsável, o mundo da realidade, realidade, concorrem para tal consecução. Pelo que podemos perceber em nosso estudo, a constituição de núcleos e temas prioritários comuns, ainda que seu centro irradiador não deva ter somente o olhar docente, conspira para a diminuição da insegurança e da ansiedade em um contexto marcado por diferentes linguagens, valores distintos, diversas culturas, cenário próprio, para retomarmos a expressão de Santos (2006), de uma ‘vida na fronteira’.

Ademais, a reflexão conjunta sobre desafios comuns ilumina o campo de contato entre as disciplinas fazendo com que se possa avançar em outras áreas do conhecimento bem como ressignificar saberes que acreditávamos já apreendidos. O brilho que a transdisciplinaridade confere à compreensão da realidade traz um desafio maior, sobretudo, aos professores. A estes está colocado o desafio de, em contato com os saberes e as práticas sociais com os quais dialogam, poder identificar o ‘que traduzir’, ‘entre que traduzir’, ‘quando traduzir’ e ‘como traduzir’. Em suma, levar a efeito este desafio, pode significar a diferença e a distância entre um professor e um educador, entre aquele que sabe e aquele que é sábio, entre o que ensina o que sabe e o que ensina o que não sabe, entre o intelectual indolente e o intelectual cosmopolita.

As bases desta postura talvez possam ser buscadas na experiência dos docentes da escola Munduruku. A proposta de organização curricular desta escola apresentou, como vimos (ver p. 221-222), práticas curriculares entremeadas por um trabalho coletivo e alicerçadas em concepções teóricas e metodológicas que revelaram uma disposição de conferir um outro significado ao saber científico a partir do resgate, da pesquisa para conhecer e valorizar o saber popular e a experiência cotidiana das classes populares. Por mais que o alcance desta proposta demande uma análise mais aprofundada, portanto incompatível com o escopo deste estudo, ela contrai o mérito de manifestar o que talvez seja o resultado de uma consciência antecipatória, isto é, assumindo-se em uma ‘zona de fronteira’, dispõe-se e não reluta diante do desafio de abrir, paulatinamente, novas perspectivas. E, como sabemos que a vida na fronteira remete a exercícios exploratórios, por vezes tímidos, estes docentes vivenciam o novo e quase que simultaneamente refletem sobre este que fazer. Assim, a ação não dista do pensar, nem a causa se isola do efeito. Sua procura por conhecer a realidade de sua comunidade concorre para a desnaturalização e desocultamento dos processos, como de resto dos atores, envolvidos em sua determinação.

Correlatamente, esta perspectiva encontra simetria na ampliação dos espaços de participação da comunidade na gestão e/ou na vida da escola. Nestes termos, vimos que a organização da participação democrática na e da gestão das escolas estudadas está, mais ou menos, institucionalizada. Vimos que nas mesmas o acesso ao cargo de diretor/a das escolas dá-se através de processo eletivo. O mesmo se dá em relação à constituição dos conselhos escolares, ainda que uma delas, aquela situada no município de Canoas, não apresente este colegiado. A

existência da eleição de diretores e dos conselhos escolares pode ser condição necessária para a gestão da escola, mas não é, seguramente, suficiente para que esta gestão seja democrática ou mesmo que contribua para a qualificação do processo de ensino.

A julgar pelos depoimentos dos atores, de forma particular do segmento ‘pais’ que participam do conselho escolar, anota-se uma percepção diferenciada, porquanto compromissada, com as questões pertinentes à escola. Entretanto, apesar desta participação ser fortemente influenciada pelas opiniões dos docentes ou à abordagem de temas distantes da questão pedagógica, é revelador que alguns temas pertinentes aos alunos estejam ganhando, mesmo que embrionariamente, algum espaço nestes conselhos. Outrossim, este espaço tem se mostrado, como pudemos verificar, em oportunidades importantes de contato e abordagem de temas de interesse público que podem, se considerarmos o volume que as questões de interesse privado ocupam na vida cotidiana das camadas populares, um espaço de informação, comunicação e de formação substantivo (ver p. 205).

A construção de um processo de ensino que venha a colocar tais experiências, senão no centro, pelo menos em diálogo horizontal com o saber científico, requer uma primeira, e sempre provisória, aproximação com outras possibilidades, isto é, com alguns elementos que podem emergir no cenário da escola a partir de uma vontade e de uma imaginação que, ainda que considerando a realidade, vai além dela, ainda que distante do local e do presente, não abdica de poder aproximá-lo e antecipá-lo no espaço e no tempo.

Nesta perspectiva, um conjunto de possibilidades poderiam ser, minimamente, elencadas. Dentre elas gostaríamos de destacar:

6.2.1. A escola como dinamizadora de saberes e práticas sociais: Não é possível mais pensarmos, considerando o contexto das classes populares, que à escola só cabe o desafio de formação de crianças, jovens ou adultos, regularmente matriculados. Antes da escola ser estatal, ela deve ser pensada como espaço público. Enquanto espaço público deve e pode se constituir num espaço-tempo de diálogo, no qual processos epistemológicos plurais possam ganhar a realidade. O potencial educativo da escola pode ser amplificado

para o conjunto da comunidade. Ela pode compartilhar o desafio de pensar, em conjunto com a comunidade, não só as adversidades ou alternativas para que seus alunos construam conhecimento, mas por meio de outras atividades de co-formação que podem ser organizadas ao longo do ano letivo. A partilha da responsabilidade para com a formação dos mais jovens, passa pela oportunidade dos mais experientes terem acesso à formação, para além, inclusive, da escolarização formal. Na esteira da ‘ecologia dos saberes’, seriam atividades onde todos ensinam e todos aprendem. Todos nós, indistintamente, somos afetados pelo que conhecemos e pelo que ignoramos. Neste sentido, a escola como espaço educativo poderia abrir-se para práticas e formas de saber que desconhece. Da mesma forma, poderia apresentar perspectivas que venham a problematizar e a desestabilizar saberes que a vida cotidiana transformou em tácitos. Um exemplo possível poderia ser buscado nos temas mais simples, como o cuidado com o corpo. Neste tema, quiçá aqueles que dominam o conhecimento científico possam ser os problematizadores. Ou ainda, como desconsiderar que nas camadas populares possa haver estilos de vida e práticas sociais que desconhecemos e que podem nos ajudar. O saber de uma liderança comunitária pode em muito acrescentar qualidade à luta dos professores por dignidade profissional. Trata-se da possibilidade de estabelecer o contraditório, de promover o alargamento das possibilidades de ‘ser sujeito’, de fazer da escola um espaço comunitário onde se experiencia a convivência e não uma simulação que prepara para um trato diário e para relações sociais futuras cujas condições e qualidades não nos é dado conhecer.

6.2.2. A gestão da escola deve ser uma escola de gestão: As diferentes culturas e saberes, relações e interações, que se cruzam a partir da relação com o ambiente escolar devem conspirar para o entendimento comum sobre a necessidade de acesso a um conjunto de saberes. Isto significa saber que os processos de conhecer algo representam, ao mesmo tempo, algo que deixarão de saber. Com efeito, a questão pedagógica, porque política, deve ser o centro das atenções do conjunto dos segmentos na escola. As reuniões dos Conselhos Escolares ou mesmo as reuniões pedagógicas devem ser pensadas, em sua organização e dinâmica de funcionamento, em função do conteúdo desta responsabilidade. O cuidado com a aprendizagem, e, portanto, com as condições que interferem na mesma, será uma preocupação compartilhada, onde os obstáculos exigirão o envolvimento organizado do

coletivo da escola. Nosso erro é continuar pensando somente a partir do que existe. A realidade pode ser a matriz de imagens desestabilizadoras como pode ser a justificativa de todo comportamento conservador ou indiferente. Aqui reside o valor desta proposta, qual seja, de estender o desafio da luta contra toda a injustiça cognitiva para o conjunto da comunidade escolar. O ‘ser sujeito’ demanda que o seu ‘fazer para saber’ seja interdependente do seu ‘saber para fazer’. Em resumo, o ‘ser sujeito’ nasce de todo processo de auto-produção, de autoria, de autenticidade, de autonomia criativa e inventiva. Este ‘ser sujeito’ é tão mais necessário quanto mais significar o conhecimento da relação que os diferentes saberes tem com o contexto sobre o qual se ‘quer saber’ e sobre o qual se ‘quer fazer’. Este fazer aqui cumpre um desígnio de representar a potencialização de todos os processos de luta contra a opressão e a exploração. Em paralelo, é também a afirmação da vontade de construir as condições teóricas e práticas da e para a emergência de um outro *ethos* societário capaz de ensinar como primeiro critério de valor a dignidade humana e ambiental. Concretamente, poderia representar a consecução de situações onde projetos pudessem ser pensados e redigidos na parceria de alunos, pais e professores. Imaginemos que outra qualidade formativa, teríamos na partilha do conceber e do fazer peças de teatro, organizar o coral do bairro, as festas juninas, a celebração da família, da Páscoa ou do Natal, a organização de oficinas de brinquedos e/ou artesanato à partir da utilização de resíduos sólidos, a realização de jogos cooperativos regionais ou municipais e tantos outros inimagináveis projetos que a infinita capacidade humana de criar pode trazer à realidade. Deste modo, a escola, e por decorrência a comunidade escolar, através deste movimento que podemos chamar de aproximação entre o público e o popular, carrega consigo a dor e a satisfação, o sucesso e o infortúnio, a alegria e o dissabor, o dilema e a solução que estiveram e estão presentes em todo este movimento de construção de uma escola pública de qualidade identificada com a comunidade, mas de modo irrecusável, com a negação da negação da humanidade para os mais desfavorecidos. Estes são fenômenos que, antes de serem antagônicos e/ou dicotômicos, potencializam o desafio da qualidade do pensamento e da ação pois que, colocados em relação dinâmica e dialética pelo diálogo, pela transparência, pelo respeito ao outro e pela busca da compreensão, tem semeado e alimentado o potencial de intervenção social de cada um e de todos.

6.2.3. Formação antropológico-sociológica, epistemológica, estética e ético-política para os professores: Aqui está, talvez, o tema mais importante quando se trata de qualidade da educação: a formação docente. No entanto, esta não pode ser qualquer formação e nos tempos em que se tem ocupado da mesma. Não obstante, longe de apresentar estes campos ou áreas do conhecimento como distintos, e portanto com um valor diferenciado dos demais, não podemos continuar a ver e a ter professores que não conseguem estabelecer vínculos entre o que ensinam e a realidade social daquele que pretende ensinar. Portanto, aqui, não se trata de qualquer formação, mas uma formação que tenha por objetivo potencializar a prática social docente no sentido de que as fileiras dos ‘tradutores cosmopolitas’, sejam quantitativamente e qualitativamente, ampliadas.

6.2.3.1. Formação antropológico-sociológica: Em consonância com a formação pedagógica, ininterrupta, para sempre melhor saber como o outro aprende e como se pode melhor ensinar, a formação docente deve dirigir seu olhar para a sociedade. Não podemos mais pensar em educar sem reconhecer que os saberes e as práticas sociais não são objeto de um dever natural. Conhecer os condicionantes, os interesses, as bases sociais e culturais que constituem as razões explicativas da realidade social, deve constituir-se numa obrigação da profissão docente. Nunca compreender a sociedade foi tão importante. Grande parte da crise da educação escolar decorre da incompatibilidade da conotação que assumem os processos pedagógicos com o entorno que circunda a escola. Assim, conhecer como chegamos até aqui, enquanto seres ‘antropo-sociais’, faz-se necessidade para propor uma educação que se pretenda emancipatória. Aliás, se esta nos é desejável, como pensar em construí-la, sem saber a realidade que a favorece ou a impede de emergir. Pensar em um currículo emancipatório é reconhecer que ninguém muda aquilo que não conhece.

6.2.3.2. Formação epistemológica: Romper com a visão instrumental e com a circularidade e reciprocidade que a ciência moderna apresenta com o atual sistema capitalista, socialmente injusto e ambientalmente devastador, são necessidades intrínsecas para aqueles que são, potencialmente, os que podem se valer da crítica da ciência, para

desenvolver a ciência da crítica, a começar pela crítica da pertinência do saber que sabem em relação à realidade da comunidade escolar com a qual dialogam. Ademais, o aprofundamento de como construímos nosso saber poderia reforçar a idéia do professor problematizador, porque se vale mais da pergunta do que da resposta para ensinar. Em um movimento espiral de diálogo dialético entre perguntas constantes que se retroalimentam em respostas sempre provisórias e inacabadas. Em consequência, a formação dos professores, da institucional à continuada, não pode mais abdicar de conhecer as relações entre ciência e sociedade, entre o que e quem decide e a realidade social. Mais do que isto, não pode desconhecer a existência de uma constelação de formas de construção de conhecimento, tão grande quanto diversas são as culturas.

6.2.3.3. Formação estética: Esta diversidade cultural, porquanto estética, deve ser colocada à disposição dos professores. Não podemos aceitar que os principais códigos de referência cognitiva, moral e afetiva dos docentes sejam oferecidos tão somente pelos meios de comunicação de massa. As vivências com o mundo da arte, da dança, da música, da fotografia, do teatro, do artesanato, do folclore, da literatura são, em princípio, recursos que devem ser objetificados na formação profissional docente. Esta formação vai requerer um tempo extraordinário que hoje as escolas não possuem e nem a formação superior oferece. Numa, o tempo pode ser ampliado pela redução da carga horária dos professores em sala de aula; noutra, através da dilatação do tempo de discussão de algumas áreas do conhecimento, sobretudo da área humanista, ou pela incursão de novas disciplinas no currículo de formação de professores.

6.2.3.4. Formação ético-política: Ao trabalho de educar com o conhecimento, deve ser adendado o trabalho de saber de onde vem este conhecimento, para que necessidades e objetivos e para quem este conhecimento está a serviço. Da mesma forma, a desfamiliarização das relações de poder passa pela problematização do saber, ou mesmo do *habitus*, que reedita o opressor no oprimido. A emancipação já se encontra na escola e depende das relações de poder para se desenvolver. A necessidade da ‘ação de pensar’ a partir de novas perguntas para se fortalecer o saber necessário para ‘pensar a ação’ num outro *ethos* de vida, num horizonte não-capitalista, é sua justificativa. As qualidades deste horizonte

devem, por mais que o mesmo pareça imponderável, ser construídas por saberes cuja credibilidade deve estar ancorada em juízos ético-políticos, distantes da ideologia do domínio e da primazia da performance e do lucro. A conotação destes juízos deve atentar para os fundamentos do ‘ser sujeito’ que a idéia de ‘ser humano’ que preliminarmente apresentamos nas páginas anteriores. Uma tentativa de tornar a tomá-la recupera as virtudes de um ‘ser’ autônomo, autêntico, responsável, político, justo, sensato, prudente, piedoso, disponível, humilde, tolerante, curioso, democrático, verdadeiro, livre para manifestar sua genialidade, iniciativa e presença de espírito e profundamente preocupado e solidário para com as infinitas dimensões da vida. Se estas possibilidades podem alcançar a realidade, o desafio de oportunizar uma formação profissional capaz de permitir a compreensão da dinâmica societária e suas transformações não pode, inobstante, abdicar de apreender esta mesma sociedade como objeto de investigação. Por decorrência, esta formação deve ser capaz de estabelecer as conexões e relações entre as necessidades e expectativas individuais com o contexto cultural o qual condiciona, mas não determina, a qualidade desta mesma formação. Este é um dos elementos que fazem da educação escolar uma das chaves para a emancipação do soberano, o povo (TAMARIT, 1996). O conhecer a realidade, por parte do educador e do educando, é recurso indispensável à tarefa de construção da unidade entre fazer e pensar, entre prática e teoria, entre educação e política. Esta foi a mensagem deixada por Paulo Freire no que diz respeito ao compromisso ético-político dos educadores. Com efeito, a consciência sociológica e pedagógica deve estar atenta aos processos de produção e de reprodução social. Processos estes que, independentemente dos fenômenos de diferenciação social em curso, abarcam a todos indistintamente. Por conseguinte, sua busca não dista muito da tarefa de construir interpretações e compreensões entre a realidade e o que dela se pensa. Desta forma, a sociedade contemporânea tem apresentado uma dinâmica de produção e de reprodução que desafia a consciência social no sentido de encurtar a distancia entre o objetivo e o subjetivo, talvez a principal marca da modernidade contemporânea.

- 6.2.4. A dignidade humana passa por uma escola digna: A todos indistintamente deve ser oferecido condições de aprendizagem. Como as classes populares possuem um saber historicamente situado, a elas deve ser oferecida uma escola distinta, com uma qualidade

tal, que possa representar um duro golpe na desigualdade cognitiva e, porque não, social. Para tanto, a escola pública não pode continuar, como nos lembra Demo (2004; 2004a) a ser escola pobre para pobre. O estado de ignorância e miséria em que foram jogadas as classes populares requer que a escola seja uma ferramenta a favor da inclusão social. Por conseguinte, ainda que necessário mas não suficiente, há que se exigir do poder público um investimento muito maior do que as cifras legais estabelecidas. Não há como falar em superar a realidade de uma escola que certifica mas não oportuniza aprendizagem. A sociedade espera da escola um diploma para legitimar a posição social de alguns cuja aprendizagem pouco devem ao ambiente escolar. Outros, deserdados e privados dos caminhos que podem potencializar seu auto-conhecimento e o conhecimento da sua e de outras realidades, não podem ficar a mercê de critérios de distinção social, emanados na esfera econômica, nos ditames do mercado. Aliás, como esperar melhorar a qualidade da educação sem ter nas escolas o sinônimo de espaços amplos, arejados e bem organizados; de salas de aula cujos equipamentos revelam a disponibilidade de um diálogo em múltiplas linguagens; de espaços para a arte, para o desporto, para o lúdico, para a festa; de professores e funcionários que fazem de seu salário digno, um motivo a mais, em sua disponibilidade irrefreável de busca de qualificação e de disposição à aprendizagem e à ensinagem. Neste sentido, qualquer comparação com outros países torna-se intempestiva diante da dívida social que representa a exclusão de milhões de brasileiros do acesso aos diversos mundos do conhecimento e do conhecimento de um mundo diverso.

6.3. A escola como espaço emancipador.

O tema das relações sociais é demasiado complexo. Ele abarca um leque variado de possibilidades e de situações que envolvem principalmente professoras e alunos e que oscilam entre conflito e o que poderíamos chamar de companheirismo. No entanto, o contato com a realidade empírica não pode, em nosso juízo, apreender estas relações somente a partir de situações atinentes ao contexto escolar. Muitas destas relações tem seu conteúdo condicionado pelo contexto externo à escola. Neste sentido, temos visões de mundo que permeiam o senso comum e um determinado *ethos* de vida, e nele uma variedade infinita de detalhes, que entram

em conflito com imposições de uma autoridade ética que a escola, e nela, em especial as professoras, querem fazer valer (GEERTZ, 1989).

Contudo estes momentos de incompatibilidade entre objetivos e desejos de alunos e professoras passam para um plano secundário se considerarmos de onde emergem as idéias e sentimentos destes atores em relação. Ambos, em realidade tem seu conjunto de idéias, de valores e de sentimentos configurados a partir de sua interação com o mundo da cultura. Ainda que cada ator se relacione e tenha respostas distintas a realidades congruentes, temos que considerar que o mal-estar na modernidade, sobretudo no que concerne a nossa capacidade de fazermos julgamentos morais corretos, desafia-nos a encontrar respostas a perguntas que no passado estavam ao alcance da mão e do olhar e que, ou já não são satisfatórias, ou sequer estão a disposição. E esta realidade pode ser um elemento unificador, ou melhor, potencializador da escola na sua função de socialização, isto é, como organizadora de um espaço e um tempo que procura, a partir das relações sociais ali construídas, aproximar individualidades e identidades fragmentadas pela multiplicidade de prescrições morais e pela busca irrefreada por recompensas materiais (GEERTZ, 1989).

Por decorrência, a centralidade da escola, mediante o contexto de uma modernidade que não oferece mapas que nos levem a portos ou pontos possíveis de felicidade, poderia ser pensada para além de sua função mais evidente, qual seja, de oportunizar o acesso às várias e diversificadas formas de conhecimentos. Em realidade, mesmo que involuntariamente ou mesmo inconscientemente o que percebemos é um movimento intra-escolar de vivenciar determinados pressupostos de conduta e de comportamento ético que, a partir das relações e dos vínculos construídos pelos atores constituem-se, senão como antídoto, pelo menos como um porto seguro em meio à turbulência social.

Com efeito o conceito de emancipação social assume novos contornos. Não se trata tão somente de a escola poder ser um estímulo ou lócus onde se constroem habilidades necessárias para a ocupação de espaço no mercado. Tampouco pode ser resumida, por mais que isto seja algo a ser perseguido, ao reforço ou à incitação a assumpção de comportamentos contestatórios e que poderiam alimentar, quantitativamente e qualitativamente, os movimentos sociais ou mesmo a

atender o desafio de despertar e ou intensificar a participação das pessoas no cenário da vida pública. Sem descartar que o trabalho escolar pode também desaguar e contribuir nestas esferas de ação social, o conceito de emancipação social deve ser considerado também no sentido de ‘proteção da socialização’ diante de um quadro de uma socialidade, marcada pelo narcisismo negativo e pela exacerbação da subjetividade.

Este narcisismo tem assumido dimensões coletivas conformando uma sociabilidade cuja orientação atende a emergência do paradigma estético. Temos hoje sociedades que se oferecem como espetáculos a elas mesmas, através da hiper-difusão de textos e imagens, de televisão ou computador, onde a auto-catástrofe humanitária e planetária aparece como ‘objeto primeiro’ de consumo concorrendo, paradoxalmente, para a fragilidade de nossas certezas racionais. Em outras palavras, trata-se não mais de uma sociabilidade, baseada na busca de uma identidade a partir de preceitos morais e éticos, portanto com obrigações e sanções, mas de uma socialidade onde importa menos a identidade e mais a identificação, na maioria das vezes inconsciente, com um modo de vida, um estilo, uma ideologia, um determinado gosto ou *hobby*, e cujo corpo realiza-se como ícone de uma cultura da forma e do efêmero, em detrimento da essência e do permanente.

Nesta nova cultura a sociabilidade das relações sociais é secundarizada pela socialidade das relações sexuais cada vez mais flexíveis. Trata-se de perceber uma mudança nos fundamentos do e no cimento social. Uma sociedade que troca a moral e a política, pelo hedonismo e pela estética, expressões que revelam toda a ansiedade pelo que é presente, imediato, pela imaginação desenfreada ou pela extroversão generalizada (MAFFESOLI, 2005). A solução para o problema então não poderia desconsiderar a necessidade de confrontar esta socialidade com experiências de sociabilidade, de modo que possamos vislumbrar um horizonte distinto do que o modo de vida hegemônico, sobretudo condicionado pela razão instrumental, pode oferecer.

Mesmo que distante do reino do peremptório, poderíamos, à luz das realidades escolares aqui sumariadas, expor alguns vestígios desta emancipação como proteção ou como processos de reconversão de socialidades. Isto pode ser percebido no que concerne a função da escola, ainda que possamos censurar a distância entre o que se tem por finalidade e o que realmente ocorre no espaço escolar.

O fato é que mesmo escolas onde o projeto de ensino não está ainda minimamente consensuado há uma confrontação, uma preocupação básica para com a situação e com a formação dos filhos de uma comunidade, quando não de seu conjunto. De outra parte, as propostas pedagógicas, por mais contraditórias em seus próprios termos ou distantes de qualquer pretensão de se contrapor à realidade exterior, sugerem desde um contato com o mundo do conhecimento, por mais abstrato e intangível que este possa se apresentar, até uma possibilidade de perscrutar uma realidade mais imediata, o que inclui os saberes produzidos pela mesma e sua posterior problematização.

Ainda que toscamente, poderíamos ver algum valor nas concepções e procedimentos relativos à avaliação dos alunos. Estas apresentam-se como um movimento pendular que vai do reforço à classificação até estímulo e aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Assim, mesmo em sua utilização menos adequada, a avaliação de rendimento escolar serve, conquanto que indiretamente a serviço da meritocracia e como instigadora e produtora de desigualdades, para valorizar saberes e modos de ser que são, muitas vezes, refratários à socialidade em curso.

No mesmo sentido podemos, com maior segurança, erigir a idéia de que as formas que assumem a gestão escolar, da mais participativa e democrática até a mais resistente em relação à contribuição da comunidade escolar, podem significar oportunidade de experimentação de relação com o espaço público que a sociedade como um todo não oferece. Em nosso juízo, considerarmos a contribuição de uma gestão escolar democrática, calcada na participação ativa do conjunto dos atores que integram a comunidade escolar, ainda um universo inexplorado. No entanto, mesmo as gestões mais centralizadas, autoritárias e mais pessoalizadas, oportunizam espaços e tempos onde circulam informações ou até mesmo a oportunidade de fazer escolhas.

Ademais, o contato com as escolas revelou vivências curriculares onde, mesmo as mais conflituosas, resultam na conformação de equações e/ou soluções distantes do que o senso comum, dominado pela lógica do mais forte e do que é mais fácil, recomendaria. As relações sociais na escola talvez possam ser, em meio a sociedade do risco, a quintessência da função da

escola. As relações de troca, as oportunidades de partilha do tempo da vida, as oportunidades de aprender e apreender o outro, em seus defeitos e em suas virtudes, as ocasiões para construir amizades e laços afetivos, a emergência e congruência de desejos e desafios que atravessam a vida escolar pouco encontra paralelo no contexto social. Este conjunto de relações curriculares aliás é que vão conferir maior ou menor tensionamento nas relações das escolas com os poderes instituídos, principalmente no que diz respeito as obrigações do Estado para com a instituição escola.

Neste sentido, talvez se possa idealizar um novo currículo escolar, que não se descuide do conhecimento da realidade, baseado mais numa imaginação do que possa ser a convivência social e menos preso ao roteiro já socialmente prescrito e hegemonizado, como diria Milton Santos (2005), pela ditadura do dinheiro, e mais na oportunidade de conhecer e experimentar outros modos de vida. Ademais, a ‘proteção’ escolar como expressão de um caminho por onde pessoas conformam identidades será tão mais emancipadora quanto mais for capaz de irradiar esta proteção para o conjunto da sociedade.

Neste novo currículo, o diálogo com a sociedade e com o mundo da cultura será intenso. A qualidade da interação entre escola e sociedade não se dará a partir somente de uma dimensão. A razão continuará sendo um caminho particular para conhecermos os meandros da vida pública, os fundamentos da natureza e as armadilhas do mundo cotidiano. Porém, não ter-se-á mais uma relação distante para com o prazer de aprender. Junto à razão teremos em conta a necessidade de que a curiosidade e as diversas formas de expressão humana estejam presentes. Muito desta dimensão habita a esfera da vida privada. Aliás, muito da vida privada será conteúdo das tarefas escolares. A consciência sensível irá ajudar-nos neste campo no momento do diálogo entre posições, razões e valores conflitantes. O bom senso estará baseado na construção coletiva de pressupostos comuns de argumentação. Esta construção estará sendo realizada a partir do mais profundo espírito democrático, cujo critério de relevância argumentativa deve ser apreendido no significado da mensagem em relação a um contexto específico, e não decorrente do autor da mensagem ou das propriedades inerentes à mesma. Diante de uma sociedade dinâmica, uma escola também dinâmica. Face à um contexto social complexo, porquanto excludente, um currículo que tem nos professores aqueles que buscarão na diversidade do mundo da cultura

aquelas atividades que vão sensibilizar e desafiar em seus alunos a emergência de sua imaginação criadora. Mais do que provocar, os docentes instigarão a que os educandos formulem perguntas e busquem construir respostas em relação aos dilemas cognitivos, sociais, econômicos e políticos que atravessam seu cotidiano. E quanto não enxergarem estes dilemas, mais ainda será imperiosa a presença do professor ‘problematizador’. Enfim, os professores serão ‘mestres do conhecimento’ que, longe de preconceitos, lançarão mão de todas as formas de saber, de expressão e de comunicação, ao mesmo tempo em que reconhecerão a potência destes conhecimentos quando os mesmos são, mais do que compartilhados, transformados em saberes práticos. E se nos perguntassem para que serve a escola, responderíamos que é para que aquele que vive o ‘tempo de escola’ possa ser mais do que uma vez imaginou que seria, isto é, para desenvolver um conjunto de saberes, de habilidades, de sensibilidades e de competências que lhe permita ‘ser sujeito’.

Talvez aí pudéssemos reforçar a importância e relevância do trabalho transdisciplinar, da sincera participação democrática e solidária na gestão da escola, da busca incansável da relação entre texto e contexto, dos processos de avaliação de todos os processos escolares, da real importância das relações construídas no espaço escolar, da proximidade, talvez pouco explorada, entre sociologia e pedagogia, ou ainda, da real importância da escola pública.

7. Á GUIA DE UMA POSSÍVEL CONCLUSÃO.

Embora se saiba que a mudança social não constitui uma função da consciência alcançada, intelectualmente ou socialmente, sobre os fatores, os efeitos e as possibilidades de controle dos problemas sociais, tal consciência representa o primeiro passo a ser dado na luta do homem pelo domínio de suas condições reais de existência (FERNANDES, 1959, p. 208).

[...] parece evidente que o circuito da revolução provocada pela ciência se fechará, quando a escola for capaz de despertar, em todos os indivíduos, os sentimentos de equidade, as atitudes de tolerância simpática e os ideais de autonomia na solidariedade requeridos pelo pensamento racional científico (IBIDEM, p. 176).

De tudo que até aqui assinalamos, gostaríamos de fazer uma ressalva. Este é somente um exercício teórico cujo objeto não tem a pretensão de abarcar o infinito mundo das possibilidades. Deste modo, reconhecemos que as pessoas participam, ao mesmo tempo, de inúmeras culturas, sendo produtos e produtoras de diferentes e infinitos arranjos humanos, de um conjunto combinatório incontido de estilos de vida e de sociabilidade. Neste sentido, compartilhamos a idéia de que ações, posturas e comportamentos são muito mais misturados e menos segmentados do que uma idealização pode supor. Desta forma, reconhecemos o caráter limitado e parcial deste trabalho. Neste sentido, ele não pode ser objeto de generalizações. Seu conteúdo e seu sentido devem ser apreendidos como um exercício teórico-prático que buscou concretizar uma perspectiva etnometodológica de investigação (COULON, 1995). Isto é, procuramos desvendar o que acontece no interior da escola pública. Deste modo, buscamos adentrar à escola no sentido de apreender as condições concretas de seu

funcionamento, de sua rotina, os hábitos dos atores, suas representações e interações, os modelos de atividades, enfim, perseguimos tornar familiar como o currículo escolar ganha vida no cotidiano de três escolas públicas.

Com efeito, as interpretações e apontamentos apresentados até aqui possuem um caráter sumário e provisório. Tendo presente esta ressalva, gostaríamos de recuperar o tema central de nosso estudo: a escola possui em sua organização curricular um potencial emancipador. Ou seja, a escola pode alargar seu raio de ação sobre a sociedade. Este foi o eixo central de nossa tese. Para dar conta da tarefa de desvelar as virtudes que permitem sustentá-la recorreremos a alguns fatores que, mais do que próprios à escola, são peças de uma engrenagem cujo rotor principal tem girado em torno da formação ‘cidadã’ dos alunos. Antes de transitar por estes fatores reconhecemos de antemão que a escola continua ainda fortemente controladora e reprodutora. Entre os mecanismos, inconscientes ou conscientes, que reificam a reprodução e os fatores, espontâneos ou planejados, que pressionam por dela se libertar, instala-se uma tensão que é tão maior quanto mais sentidos são os fatores que caracterizam a crise social e a crise da educação.

Nesta perspectiva, gostaríamos agora de recuperar os aspectos em que este enfrentamento se deu ao longo destas páginas. Ao reeditá-los, por ocasião deste epílogo, o faremos com o intuito de verificar até que ponto nossas assertivas iniciais não passavam de pré-noções ou se, inversamente, constituem-se em expressões que podem sustentar o mérito científico.

Em princípio, a bem de refrescarmos nossa memória, gostaríamos de recompor e revigorar as lentes das quais nos valem para investir sobre a realidade. O tema da escola como instituição a serviço da reprodução, nos termos da teoria de Bourdieu, tem sido utilizado tanto para assinalar suas propriedades para explicar a realidade escolar, quanto, ao contrário, como objeto de seus críticos, para ser ponto de partida de refutações baseadas na imprevisibilidade do sujeito. No entanto, para nós, a teoria da reprodução nos ajudou a iluminar aqueles fatos, processos e situações que obstaculizam o acesso ao conhecimento ou a democratização das relações de poder. Afinal de contas, não basta identificar que há processos alternativos na escola para eliminar seu caráter reprodutor. De outra parte, o próprio Bourdieu, antes de qualquer outro, já havia, como esperamos ter demonstrado, chamado atenção para o caráter flexível do *habitus*,

porta de entrada para o desenvolvimento de outras funções à prática pedagógica. Deste modo, gostaríamos de sublinhar o potencial explicativo de algumas categorias como ‘violência simbólica’, ‘arbitrário cultural’, ‘autoridade pedagógica’ e ‘*habitus*’. Estas são categorias que nos fazem ver que o teor das expectativas e os critérios escolares de valor estão longe de levar em conta o arsenal cultural de onde provêm as classes populares.

Estas categorias andam de par com formas de interdição do ‘ser sujeito’. Muitos destes obstáculos encontram-se nos meandros da vida cotidiana. Neste sentido, poder descer ao subsolo dos modos de pensar e ser no cotidiano ajudou-nos a entender como certas referências, tanto da comunidade escolar, quanto dos professores, estão carregados de juízos provisórios que lhes impede de aprender e apreender, com o outro e a partir de outras perspectivas. As diferentes linguagens e símbolos, quando não, os interesses e expectativas da vida privada, vagueiam diante do desafio de construir motivações ético-políticas capazes de edificar uma outra relação com o espaço público. Nesta atmosfera, tomar para si a tarefa de problematizar o senso comum cotidiano ou rechaçar a consciência, esta empresa faz da escola, ou um espaço emancipador, ou uma instituição indiferente ao interesse social.

Se a essência que sustenta o trabalho pedagógico é dada pelo conhecimento, não poderíamos cumprir este diálogo com a realidade sem deixar de nos imiscuir, minimamente, no debate que envolve a produção e aplicação deste conhecimento na sociedade contemporânea. Para tanto, buscamos em Boaventura de Souza Santos uma perspectiva que entendemos substantiva para esta discussão. Seu enfoque teórico-epistemológico chamou a atenção para a necessidade de despertar nossa indignação, inconformidade e rebeldia a partir do reconhecimento de ‘interrogações poderosas’, de ‘imagens desestabilizadoras’, sobretudo do sofrimento humano e que insistimos em não querer ver. Não esqueçamos que somos, amiúde, também vítimas da ‘banalização do horror’ e do ‘horror da banalização’ dos meios de comunicação de massa. Diante disso, este autor sustenta que o olhar sociológico contemporâneo deve ampliar seu raio de ação sobre a realidade e sobre o mundo das possibilidades. De um lado, porque no mundo da existência há um infinito de experiências irreconhecidas socialmente e que podem qualificar muito o campo do conhecimento. Por outro lado, porque o campo das opções apresenta-se aberto para a construção das condições de emergência ao real de suas possibilidades. Este é o teor, em

síntese, da ‘sociologia das ausências’ e da ‘sociologia das emergências’. A consecução de ambas, no campo do conhecimento, depende muito de uma perspectiva não preconceituosa, isto é, adepta à ‘ecologia dos saberes’ e da ‘hermenêutica diatópica’.

A concepção destas categorias, por parte de Santos, é produto de uma reflexão em torno do debate paradigmático entre duas perspectivas de compreensão da realidade em que vivemos, qual sejam, a racionalidade indolente e a racionalidade cosmopolita. Sem querer reviver aqui todo seu pensamento, gostaríamos de simplificar afirmando que a razão indolente está para a reprodução assim como a emancipação está para a razão cosmopolita. Na esteira do conteúdo desta última é que vamos buscar os caminhos esquecidos ou possíveis da emancipação, isto é, do mapa que lê a formação do ‘ser sujeito’.

A partir de agora, com a ante-sala da memória recuperada, podemos verificar o grau de correspondência de nossas impressões primeiras com o que a realidade nos deu a conhecer. Uma das questões centrais na abordagem curricular das escolas em epígrafe foi o tema do conhecimento que os alunos devem conhecer. Para as escolas Kaingang e Tykuna, o saber científico é o saber sobre o qual se organiza o processo curricular. Com efeito, os critérios de averiguação do rendimento escolar são considerados, portanto, a partir da maior ou menor apropriação destes. Por decorrência, as classes populares, na medida em que possuem uma herança cultural muito distante do conteúdo deste conhecimento, contraem uma probabilidade maior de obter insucesso. Muito deste insucesso não decorre tão somente da distância cultural entre o ‘código elaborado’ e o ‘código restrito’. Ele depende de outros fatores, tanto externos como internos. Quanto aos fatores endógenos à escola, gostaríamos de destacar as metodologias empregadas em sala de aula como um fator que, senão prejudica, pelo menos não favorece uma apropriação mais substantiva desta forma científica de conhecimento. Não foram poucas as aulas onde estavam sentadas, ao lado do saber científico, a figura professante do professor e o método dirigido, que pouco ajudam a despertar no aluno seu potencial de ‘ser sujeito’. Bem, aqui uma constatação que nos parece recorrente, isto é, de que a relação fria ou desprovida de atrativos ou metodologias dialógicas, lúdicas e dinâmicas, tornam mais penoso o ‘tempo de escola’ para as classes populares.

Todavia, apesar disto ocorrer em boa parte das aulas, as mesmas transcorrem num clima harmonioso e agradável, autorizando-nos a sustentar que o contato com este contexto curricular pode representar possibilidades de autoria e de autonomia do sujeito. E é sobremaneira a partir da dificuldade de apreensão do prontuário curricular que desencadeou a necessidade, base para a imaginação criativa, de um grupo de alunos que se auto-organizaram para aprenderem a partir de outras mediações com o conhecimento que não a relação direta, via livro didático, ou através da didática docente. Apesar das motivações ainda estarem distantes do que se quer para a relação com o conhecimento, isto é, avançar nos estudos porque aprendeu a pensar e a conhecer, está foi, sem dúvida, uma situação que revelou o potencial emancipador que a escola, por mais instrucionista que seja, pode oferecer. Esta situação confirma uma outra premissa nossa, qual seja, de que o potencial emancipador da escola está menos no domínio do conhecimento e mais nas formas de acessá-lo. Isto nos autoriza a sugerir que a escola precisa desenvolver outras perspectivas, tanto em relação a modos de conhecer, como onde, com quem e quando conhecer. Ademais, faz-nos admitir que a centralidade do trabalho pedagógico na dimensão cognitiva, ‘só relativamente’ impede que a escola se distancie de sua função reprodutora.

As escolas, como tantas outras escolas que fazem parte dos sistemas de ensino, organizam-se para que os alunos, após um certo período e de posse de determinados saberes e valores, passem para uma etapa seguinte, em sua formação escolar. O fato é que muitos passam por uma ou outra, ou por todas as etapas, como sabemos, pouco ou quase nada aprendendo. Isto, no nosso entendimento, é uma grande ‘imagem desestabilizadora’, mormente, para os professores, visto a aprendizagem dos alunos estar no centro de seu ‘que fazer’ profissional. Algumas escolas e/ou sistemas educacionais no Brasil e no mundo, procurando dar conta de reverter este cenário, estão experimentando outras formas de organização curricular, outras relações com o mundo do conhecimento, isto é, adotaram o sistema curricular de ‘ciclos de formação’. Este é o caso da escola Munduruku. O que nos interessa aqui é saber até que ponto a organização do currículo, a partir de questões e saberes do mundo da vida cotidiana, pode ajudar a estabelecer uma outra relação com o mundo do conhecimento.

No transcorrer de nosso estudo pudemos constatar que há uma grande identidade do grupo docente com a proposta desta escola. Portanto, podemos sustentar que este é um fator

importante a favor desta escola. Esta não é uma questão menor. Se levarmos em conta que a proposta requer considerar a incorporação de outros saberes como válidos na escola, ainda que insuficientes, para um grupo de profissionais cuja formação lhes inculcou que este saber, como qualquer mercadoria em excesso no mercado, não tem valor, veremos o quanto isto se distancia do *habitus* escolar hegemônico. Há que se reconhecer que alguns referenciais sistêmicos tiveram que ser deslocados para permitir que saberes práticos pudessem adentrar ao campo da prática do saber. Para verificar a pertinência desta proposta temos que verificar se contemplar temas e saberes da vida cotidiana no currículo escolar estimula e/ou mobiliza para a apreensão de outros saberes, no caso, científicos.

Para tanto, é importante retomarmos as aulas do professor Francisco e da professora Olga (ver p. 224-225), ambos docentes da escola Munduruku. Pelas entrevistas e a correspondência das mesmas com o que acontecia em suas aulas é possível afirmar que, em parte, favorece a disposição para outras aprendizagens. Em parte porque, afora o clima de suas aulas transcorrerem de forma tranqüila e com a utilização de metodologias diversas, de um lado, as questões suscitadas pelos docentes sobre temas de seu dia-a-dia concorriam para a manifestação das opiniões dos alunos. Aqui, como se tratam de juízos provisórios, portanto compartilhados pelo coletivo das turmas, assinalar ‘o que pensa’ não tem, neste saber pensado, a marca da ilegitimidade que o saber científico poderia lhe conferir. Isto é, não ter este último como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico pode facilitar que as contradições entre o saber cotidiano e o saber científico possam se estabelecer com maior incidência. Ademais, o desafio de saber o que o outro pensa torna necessário que o diálogo entre alunos e professores seja mais intenso, portanto distanciando-se da centralidade do papel do professor, ainda que ele continue a ser imprescindível.

Por outro lado, porque trabalhar com assuntos do cotidiano requer dos professores uma outra perspectiva epistemológica e um conhecimento do contexto societário que sua formação inicial não lhes ofereceu e que sua formação em serviço se apresenta insuficiente. Além disso, esta escola ainda coloca como critério central de valor, portanto de seleção, a apropriação conhecimento científico e não outras formas de saber. Em outras palavras, a abordagem de temas da vida cotidiana é um ponto de partida para o acesso a outros saberes, porém insuficiente.

Quanto mais não seja, lembremo-nos da experiência da professora Carina em sua aula (ver p. 260), sobre a ‘paz’. Muito se perde nesta tentativa de dar a conhecer o saber científico através do saber popular, sem que se recorra a outras mediações, a outras formas de comunicação e de expressão. Não tão somente recursos didáticos, mas sobretudo outras formas de saber que podem construir uma relação, mais duradoura e substantiva, com o desejo de querer conhecer. Infelizmente, muito da dimensão estético-expressiva ainda habita o mundo das possibilidades, ainda é ‘ainda-não’. Desta feita, construir um currículo a partir do saber cotidiano encerra em si um potencial emancipatório que, se não for objeto de cuidado, a julgar pela cultura geral básica de nossos professores, pode cair em reificações ou problematizações cujo conteúdo ético e científico em nada ajuda na aprendizagem do e no valor disruptivo do conhecimento. Portanto, estamos inclinados a considerar que incorporar o cotidiano ao currículo é uma alternativa considerável de exercício da ‘ecologia dos saberes’ mas que ainda está em sua fase germinal podendo em muito, uma vez qualificando o saber docente e buscando outras dimensões do saber, ainda favorecer a emancipação, a formação de um outro ‘ser sujeito’. A ausência destes fatores pode conspirar a favor da escola reprodutiva.

De outra natureza é a participação da dimensão política na apropriação dos saberes, inclusive o científico. Muito do potencial cognitivo das escolas poderia ser alavancado se as escolas garantissem uma disposição e uma organização espaço-temporal que favorecesse o diálogo democrático. O que as escolas, objeto de nosso estudo, revelaram foi que a participação dos pais e dos alunos é, ainda, uma participação muito tímida ou inexistente. Por outro lado, quando perguntamos aos mesmos sobre temas pertinentes à vida escolar, eles manifestaram um saber que, se compartilhado, poderia ser fator de desestabilização de conceitos de muitos professores. Este foi o caso da senhora Camila, mãe da escola Kaingang (ver p. 241-242) ao sugerir que deveriam ter dois conselhos de classe, um com alunos e professores e outro somente com os professores. Este é um saber que, em nosso juízo, poderia qualificar algumas práticas escolares e a possibilidade de se abrir outro espaço na escola a fomentar a participação, o diálogo, o ‘ser sujeito’.

Nossa expectativa inicial era de que, em relação à participação, aquelas escolas que possuem o conselho escolar organizado apresentassem volume e qualidade de intervenção mais

densa nas questões da escola. Porém, o que a realidade demonstrou é que poucos são os professores e pais que participam. A outra escola que não tinha este conselho estruturado, a participação dos pais, pelo que vimos, esteve circunscrita a algumas reuniões gerais a cada ano, muito em função do tema da violência. Acreditamos que a baixa intensidade de participação na vida da escola se deve a confiança depositada no trabalho dos professores e da direção da escola, na perspectiva de que o saber cotidiano pouco pode crescer à escola, no que concerne as respostas que esta precisa contrapor aos seus desafios.

Ademais, como pano de fundo temos uma perspectiva de delegação de poderes e responsabilidades, próprios de uma cultura política miserável. Isto é, se existem esquemas tipificadores da vida cotidiana que adentram a escola é aquele que sugere deixar para o outro ‘aquilo-que-é-de-todos-nós’. Na sociedade delegamos para aqueles que vão ocupar os cargos públicos a decidir como, inclusive, vamos lhes delegar poder. Na escola delegamos para aqueles que vão decidir o que e de que forma vão nos ensinar aquilo que pode orientar nossas decisões. Assim, pais e alunos, sobretudo, decidem sempre indiretamente. A escola que poderia ensinar como decidir, decide não oportunizar que todos vivam a experiência da decisão. A autoria significa que a autoridade é partilhada. Portanto, o que poderia ser uma ‘boa escola’ de ‘autorias’, a favor da iniciativa e da experimentação do argumento próprio, porquanto original, acaba sendo a reedição da concentração de saber e de poder desigualmente distribuído na sociedade.

O que vimos, todavia, é que ao ‘ser sujeito’ somente poucas experiências são oferecidas. Experiências cuja lembrança a memória, a muito custo, poderá recuperar. Ao lado trágico do resultado desta questão, podemos acrescentar a forma, no mínimo negligente, com que os recursos públicos da educação deixam de ser colocados como objeto de discussão e de deliberação. Muitos governos, mesmo que a atual legislação⁶⁷ exija, dissimulam e não estimulam o debate. Os resultados são escolas sucateadas, equipamentos depauperados e professores mal pagos e mal formados, enfim, como tem nos alertado Pedro Demo (2003), ‘escola pobre para pobre’.

⁶⁷ Ver Emenda Constitucional nº 19 – Lei de responsabilidade Fiscal.

Quanto não poderia ser ensinado e aprendido pela recuperação dos saberes que transitam e atravessam a escola. Aqui está o vínculo entre educação e política, entre a ‘ação de pensar’ e o ‘pensar a ação’. Entretanto, não queremos sugerir que os conselhos escolares ou outras formas de participação e envolvimento da comunidade não tenham suas virtudes. Pelo contrário, o que estamos chamando a atenção é para a descaracterização deste e de outros espaços. O que temos na escola é uma participação fragmentada dos pais que vão a escola para saber do seu filho, e não como a escola está sendo qualificada e organizada para o seu filho saber. Não há, entretanto, oportunidade para o contraditório, para o confronto de idéias e de perspectivas. Minimiza-se, assim, o potencial da escola como palco por onde a ‘ecologia dos saberes’ poderia florescer e, mais do que isto, desfamiliarizar relações de poder e conferir uma outra conotação à palavra ‘política’. Desta forma, podemos asseverar que não há como a escola favorecer um projeto emancipador do sujeito, se não ampliar seus espaços e tempos de diálogo e de intertransformação. A tão almejada ‘cidadania ativa’ requer a conformação de uma consciência reveladora de uma indistinção entre interesse imediato e responsabilidade coletiva, entre dilemas da vida cotidiana e temas de amplitude social. Sua quintessência estaria, assim, na rejeição do desligamento entre vida pública e vida privada, onde a unidade e intersecção entre ambas deveria ser buscada pela projeção do comportamento desejado na primeira, sobre a vida na segunda. Sua consecução poderia materializar, por exemplo, a proposta de democracia radical apresentada por Santos (2002a).

A autoridade dos professores ainda carrega uma forte conotação reprodutora. Neste estudo ela pode ser apreendida na postura professoral e nas prescrições em torno de uma única forma de saber. A título de exemplo, podemos invocar o depoimento do aluno Joaquim, da escola Kaingang (ver p. 230), o da professora Mariana, também desta escola (ver p. 229), e a observação da aula da professora Jurema, da escola Tykuna (ver p. 233). Todavia, quando consideramos a realidade da escola Munduruku, podemos encontrar uma série de depoimentos e de situações, onde os professores são os principais protagonistas da organização curricular que traz, como fundamento primeiro, a preocupação com a aprendizagem dos alunos, sobretudo no tema da avaliação. Esta autoridade pedagógica revela-se fundamental para a sustentação desta proposta, seja diante da comunidade, que muitas vezes traz um juízo provisório em relação à escola que em nada corresponde à essência de seu processo curricular, seja frente à instituição

mantenedora, que atualmente não demonstra condições técnicas e, pelo que percebemos, nem disposição política, de apoiar a escola. Neste sentido, a autoridade pedagógica pode estar a serviço da reprodução, quanto ser ferramenta nas mãos daqueles que se dispõem, no mínimo, a problematizar o projeto e o processo de ensino que está sendo compartilhado com a comunidade.

A postura dialógica envolvendo professores, pais e alunos, foi um registro singular nas três escolas que perscrutamos. Sem desconsiderar as incivildades que ocasionalmente chamaram nossa atenção, o que é do cotidiano escolar são relações sociais de respeito, cordialidade e de afetividade. Não foram poucos os depoimentos que encontramos nestas escolas que revelaram situações de companheirismo e de amizade. Assim, podemos inferir que o contexto da escola, quando caracterizado por um clima favorável, pode concorrer para que a resolução de conflitos de forma dialógica seja uma boa experiência, uma ‘boa escola’ de relações sociais, mais tolerantes, mais cooperativas e ancoradas na co-responsabilidade. Aliás, ingredientes estes, próprios de um ‘ser sujeito’ emancipado.

O olhar que levamos à realidade ou as interpretações que fizemos desta e que foram apresentadas logo acima não abarca, nem de longe, a variedade e multiplicidade de situações que envolvem a relação da escola com a sociedade ou, em especial, a comunidade de seu entorno. No entanto, o que estivemos exercitando até aqui foi procurar trazer para o domínio do racional as condições, as experiências, as representações, os pressupostos e as relações sociais que conferem um sentido reprodutor ao trabalho pedagógico ou conferem azo para modos de pensar e proceder alternativos. A escola possui um imenso potencial de iniciação ao ambiente de costumes, normas e regras de convívio ou de edificação de valores. No entanto, a forma como vivenciamos e socializamos este potencial é que define a maior ou menor proximidade com a perspectiva de uma formação emancipadora, isto é, cognitivamente democrática, politicamente autêntica e esteticamente aberta.

Na atualidade, a equação entre reprodução e emancipação faz pender a balança em favor da primeira. O problema é que a escola fundamenta sua função a partir de sua relação com uma só dimensão, a cognitiva, priorizando nela uma só forma de saber, o científico. Ou seja, quando muito o projeto comum busca articular as ações entorno da ciência, deixando de lado a arte e a

política. Em nossa formação escolar só estimulamos o desenvolvimento do ‘si-mesmo’. Esquece-se que somos ‘consciência-de-nós, que somos produto de relações e é, na qualidade destas, que devemos centrar a educação. A emancipação, como vimos, pode ser o resultado da conscientização e de muito esforço. Portanto a emancipação é resultado das relações e lutas de poder no interior da escola, tanto por mudar os critérios de credibilidade e de desenvolvimento humano que a sustenta, quanto o próprio conceito de sua função, em relação à sociedade. A relação com o saber não pode mais distar dos juízos ético-políticos que os sustentam. Ensinar quais são as ‘raízes’ destes juízos e quais as ‘opções’ que eles avizinham, deve ser fundamento primeiro de uma educação emancipatória.

Por conseguinte, ainda que provisório, queremos asseverar que construir processos, situações, fatos, relações ou interações de caráter emancipatório no currículo escolar é uma questão de luta pelo aumento da capacidade de todos os atores, que dela se servem ou a ela servem, de ‘ser sujeito’. A conquista do ‘ser sujeito’ significa a luta pelo aumento das liberdades individuais, desde que socialmente e conscientemente compartilhadas, pela autonomia, pela democracia, pelo desenvolvimento das potencialidades do outro, não só no campo da razão, mas do riso e da autoria. Esperamos que tenhamos conseguido deixar transparente o que é emancipatório na escola, isto é, suas experiências de conhecimento; de re-reconhecimento; de democracia; de experiências de informação, comunicação e de diálogo; de auto-afirmação; de uma fazer saber e um saber fazer; de poder constatar como os professores reflexionam com a necessidade de abrir, elasticamente, sua consciência ao reconhecimento de sua incompletude e à disposição de desaprender para re-aprender; ou ainda; de ver a possibilidade concreta com que os professores se constituem em candidatos a intelectuais cosmopolitas, em ‘tradutores de cultura’.

De forma específica, gostaríamos de chamar atenção para esta última questão. Em síntese, esta idéia de ter nos professores a figura do ‘tradutor de cultura’ remete-nos à perspectiva gramsciana de ‘intelectuais orgânicos’ (GRAMSCI, 2000). Em realidade, a escola é um instrumento que pode fomentar a emergência de intelectuais de diversos níveis. A maior ou menor probabilidade de assim se constituir vai depender de como ela partilha sugestões, conselhos, indicações e orientações metodológicas ou críticas, provenientes dos mais variados

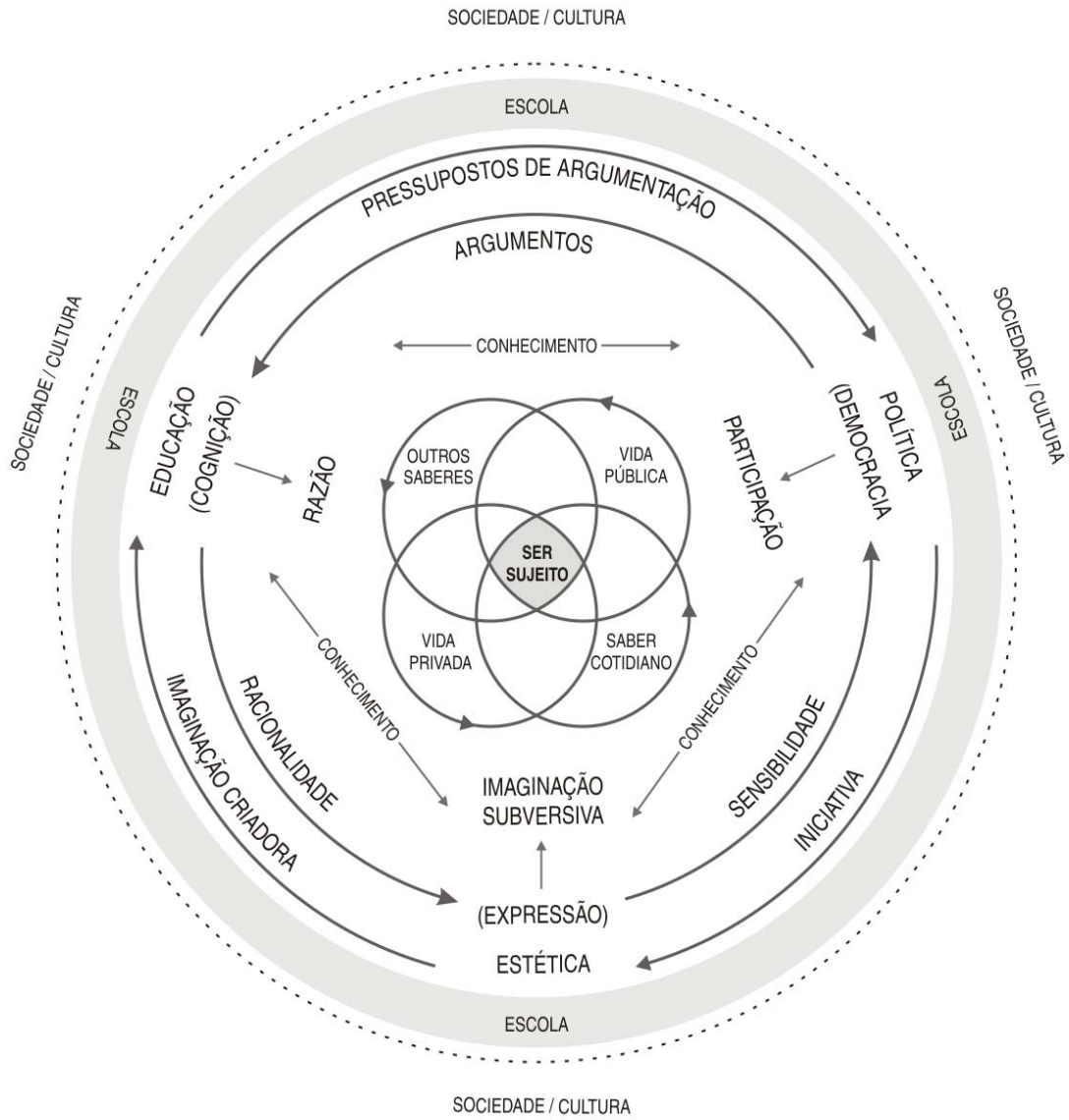
lados, sobre o trabalho pedagógico. Por esta razão que a dimensão democrática é tão importante no contexto escolar e, nele, a figura do professor.

Ela não pode mais ser referência daquele que trabalha para que seus alunos sejam somente pessoas instruídas que, quando muito, serão expressão de uma consciência burocrática e, a julgar pela crise societária que vivemos, talvez de uma postura inescrupulosa. Inversamente, professor deve ser capaz de desafiar e mobilizar o aluno talvez mais para o ‘querer conhecer’ do que para o conhecimento. Deve desenvolver atividades que possibilitem a livre expressão de idéias, de curiosidades, quando não de inseguranças, próprias de quem ainda tem mais perguntas a fazer do que respostas a oferecer. O cérebro ativo, questionador e problematizador deve ser estimulado. Ele o é, em primeira monta, pela vida social. Porém, cabe a escola amplificar o alcance desta problematização a partir mesmo da participação direta de quem está em processo de formação, aliás, de co-formação. Aproximar do sujeito da aprendizagem os diversos mundos da cultura requer muito ‘cuidado’ e muita ‘sabedoria’.

Este desafio está a exigir uma política de valorização, de formação e qualificação do trabalho docente que corresponda a estas expectativas. Neste estudo tivemos a oportunidade de destacar alguns elementos que caracterizam o ‘mal-estar’ e o ‘bem-estar’ docente. As páginas destinadas ao primeiro revelam mais do que uma propensão a uma idéia de ‘auto-piedade’ e mais a constatação, irrefutável, de uma tragédia pedagógica. Com o intuito de contribuir para desfazer este quadro apresentamos algumas propostas. Em síntese o que elas querem traduzir é a urgente necessidade de desenvolvermos um processo de formação e qualificação cultural e científico de nossos docentes de modo que a emergência de uma escola emancipadora esteja mais para o mundo da realidade do que para o mundo das possibilidades. Sua realização é uma opção, mais do que teórica, epistemológica ou metodológica, política.

O que este estudo revelou foi que ainda falta muito para que um currículo emancipador amplie suas possibilidades no processo de ensino das escolas. No momento em que percorremos a realidade apreendemos que as escolas não conseguem lidar com as instabilidades e as inseguranças de situações que carregam, cada vez mais, a marca do inusitado, do não esperado, do contingente. A escola, e nela principalmente os professores, tem dificuldade em aproveitar e

incorporar a riqueza de saberes, das manifestações de rebeldia ou de alegria, as insinuações irônicas e as percepções singulares, mesmo que díspares, da comunidade escolar em seu processo curricular. A emergência deste novo currículo vai depender muito da capacidade de desenvolver as capacidades necessárias para trazer, do mundo das possibilidades, a concepção de currículo escolar que sustentamos e que está, logo abaixo, apresentada.



Esferas e dinâmica de um currículo emancipador.

8. REFERÊNCIAS

ACCARDO, Alain. Sina escolar. In.: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 595-599.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALENCAR, Francisco. **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 81-102.

ANDER-EGG, Ezequiel. El analise de contenido. **Técnicas de Investigación Social**. 327-336. Buenos Aires: Lumem, 1995.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

APPLE, Michael & BEANE, James (orgs.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 127-160.

_____. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARRUDA, Marcos. **Humanizar o infra-humano: A formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ARRUDA, Marcos & BOFF, Leonardo. **Globalização: Desafios socioeconômicos, éticos e educativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BALLESTER, Margarita [et. Al.] **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BARRÈRE, Anne & SEMBEL, Nicolas. **Sociologia da escola**. São Paulo: Loyola, 2006.

BARROS, Ricardo; CARVALHO, Mirela de; FRANCO, Samuel & MENDONÇA, Rosane. Uma análise das principais causas da queda recente da desigualdade de renda brasileira. In.: **Econômica**, Rio de Janeiro, V. 8, n ° 1, 117-147, junho de 2006. Site: www.uff.br/cpgeconomia/V8N1/RICARDO. PDF. Consulta realizada em 15 de novembro de 2006.

BAUER. Martin W. Classical Content Analysis: A review. In **Qualitative researching: with text, image and sound**. Org Martin Bauer e George Gaskell, 131-151. London: Sage, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005^a

BECK, Ulrich. **O que é globalização? Equívocos do globalismo: Respostas à globalização**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BECKER, Howard S. Problemas de inferência e prova na observação participante. In.: BECKER, Howard S **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

_____. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: A orientação do homem moderno**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classes, Códigos e Controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Ética e Moral: a busca dos fundamentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Esboço para uma teoria da prática. In. ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983, p.

_____. A economia das trocas lingüísticas. In.: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983a, p.

_____. O campo científico. In. ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983b, p.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Edusp, 1996a.

_____. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. Os três estados do capital cultural. In.: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). **Pierre Bourdieu – Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In.: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). **Pierre Bourdieu – Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b, p.

_____. Os excluídos do interior. In.: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). **Pierre Bourdieu – Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c, p.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999

_____. **Cosas Dichas**. Barcelona: Gedisa, 2000.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A Produção da Crença** – contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude & PASSERON, Jean-Claude. **El Ofício del Sociólogo**. México: Siglo Veinteuno, 1987.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **A pergunta a várias mãos** – A experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Aprender o amor** – Sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar** – A mudança na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CASASSUS, Juan. **A Escola e a Desigualdade**. Brasília: Plano, 2002.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: Uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHARDIN, Pierre Teilhard de. **Sobre a felicidade**. Campinas, SP: Verus, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHOMSKY, Noam. Entrevista. In.: LINHARES, Célia Frazão & GARCIA, Regina Leite. **Dilemas de um final de século**: O que pensam os intelectuais. São Paulo: Cortez, 1996.

CHOMSKY, Noam & DIETERICH, Heinz. **A sociedade global** – Educação, mercado e democracia. Blumenau, SC: Furb, 1999.

COHN, Gabriel. **Weber** - Sociologia. São Paulo: Ática, 1991.

COSTA, Jurandir Freire. **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____. **O Vestígio e a Aura**: Corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CUVILLIER, Armand. **Sociologia da Cultura**. São Paulo: Edusp, 1975.

DELORS, Jacques. **Educação**: Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Politicidade**: Razão Humana. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. **Complexidade e aprendizagem**: A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002a.

_____. **Ironias da educação**: Mudança e contos sobre mudança. Rio de Janeiro: DP & A, 2002^b.

_____. **Pobreza da Pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Sociologia da Educação**: Sociedade e suas oportunidades. Brasília: Plano, 2004.

_____. Aprendizagem no Brasil – **Ainda muito por fazer**. Porto Alegre: **Mediação**, 2004^a.

_____. Ser professor é cuidar que o aluno aprenda. **Porto Alegre: Mediação**, 2004^b.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. In.: **Revista Brasileira de Educação**. Mai/jun/Ago 1997 n° 5 Set/Out/Nov n° 6, Número especial , pp. 222-231.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____. Escola e exclusão. In.: **Cadernos de Pesquisa**, n° 119, julho/2003^a.

DURKHEIM, Emile. **A divisão do trabalho social**. Vol 1, Lisboa: Presença, 1984.

_____. **Educação e Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1985.

ELSTER, Jon. **Marx hoje**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In.: NOVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto editora, 1995, cap. 4, p. 93-124.

_____. **O mal-estar docente**: A sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERNANDES, Florestan. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1959.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura** - As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUREZ, Gerard. **A Construção das Ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: UNESP, 1995.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia del oprimido**. Montevideo: Siglo veintiuno, 1970.
- _____. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. In.: **Cadernos de Pesquisa**, nº 115, p. 155-172, março/2002.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O MOVA-RS e a atual conjuntura da educação no Brasil. In.: BORGES, Liana & BRANDÃO, Sérgio Vieira. **Diálogos com Paulo Freire**: Teoria e prática em educação popular. Tramandaí, RS: Isis, 2005.
- FROMM, Erich. **O coração do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- _____. **Conceito Marxista de Homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.
- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GANDIN, Danilo & GANDIN, Luis Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GARCIA, Regina Leite. A educação escolar na virada do século. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola Básica na virada do século** – Cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GHISO, Alfredo. Pistas para ler as práticas da alfabetização popular. BORGES, Liana & BRANDÃO, Sérgio Vieira. **Diálogos com Paulo Freire**: Teoria e prática em educação popular. Tramandaí, RS: Isis, 2005.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. **Para além da esquerda e da direita** – O futuro da política radical. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. A vida em uma sociedade pós-industrial.in.: GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich & LASH, Scott. **Modernização reflexiva**: Política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Unesp, 1997.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Cap. 1, O que é sociologia? Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais** – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. & SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In.: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura E Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GÓMEZ, Angel Perez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HAECHE, Anne Van. **A Escola à prova da sociologia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e Interesse. In. BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. & HABERMAS, Jürgen. **Os pensadores** - Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis, RJ: 2003

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida** – Felicidade, liberdade e democracia. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos** – Do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KONDER, Leandro. Estética e política cultural. In.: ANTUNES, Ricardo & REGO, Walquíria Domingues Leão (orgs.). **Lukács: Um Galileu no século XX**. São Paulo: Boitempo, 1996. p. 27-33.

LATERMAN, Ilana. Incivilidade e autoridade no meio escolar. In.: **Anped**, 25^a Reunião anual, 29 de setembro à 02 de outubro de 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, In.: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

LIMA, João Francisco Lopes de. **A reconstrução da tarefa educativa**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIMA, Licínio. **Organização Escolar e Democracia Radical** – Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

LUDKE, Menga & BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalização Docentes. In.: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1159-1180, Set/Dez. 2004.

LUHMANN, Niklas & SCHORR, Karl Eberhard. Pressupuestos estructurales de una pedagogia reformista – Análisis sociológicos de la pedagogia moderna. In.: **Revista de Educacion**, 291, enero-abril, 1990. Madrid: Secretaria de Estado de Educación.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**: Estudos de dialética marxista. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

_____. A arte como autoconsciência do desenvolvimento da humanidade. In.: NETTO, José Paulo (org.). **Georg Lukács**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1981.

MAFFESOLI, Michel. **O mistério da conjunção**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1996.

MANNHEIM, Karl. **O Homem e a Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

_____. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

_____. A natureza do conhecimento político. In.: FORACHI, Marialice M. (Org.). **Mannheim**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1982.

MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos números e das condutas sociais: A contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. In. **Em aberto**, Brasília, ao 9, nº 46, abr/jun 1990.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. **A sociedade vista do abismo**: Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARX, Karl. **Textos Filosóficos**. Lisboa: Estampa, 1975.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MATTA, Roberto da. **A casa e a rua**: Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MC LAREN, Peter & FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

MELLO, Roseli Rodrigues de. **Comunidades de Aprendizagem**: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana. Barcelona: Centro de Investigação Social e Educativa (CREA), Universidade de Barcelona, Relatório de Pós-Doutorado, 2002.

MENDES, Sônia Regina. A formação continuada de professores e o desafio de romper com os modelos padronizados. In.: **Anped**, 25^a Reunião anual, 29 de setembro à 02 de outubro de 2002.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MÉSZÁRIOS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOLL, Jaqueline. Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade: Novos itinerários educativos. In.: *Revista Pátio*, n° 24: Comunidades de aprendizagem, ano VI, p. 58-61, nov.2002/jan.2003.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução. In.: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

_____. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. **As duas globalizações**: Complexidade e comunicação uma pedagogia do presente. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2001.

MUNARIM, Antônio. Parceria entre Estado e sociedade civil: Caminhos em construção. BORGES, Liana & BRANDÃO, Sérgio Vieira. **Diálogos com Paulo Freire**: Teoria e prática em educação popular. Tramandaí, RS: Isis, 2005.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; FACHINETTO, Rochele Fellini & RAIZER, Leandro. Educação Superior para todos? Acesso, expansão e equidade novos desafios para a política educacional. 30º Encontro anual da **ANPOCS**, GT – 06 Educação e Sociedade, Sessão 01 - Ensino Superior: expansão e equidade?, 24 a 28 de outubro de 2006, (no prelo).

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

NOVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. O passado e o presente dos professores. In.: NOVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995a.

NUNES, João Arriscado. Um discurso sobre as ciências 16 anos depois. In.: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: 'Um discurso sobre as ciências' revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, Luiza Helena. Análise de conteúdo: Um approach do social. In.: **Cadernos de Sociologia/Programa Pós-Graduação em Sociologia**, V. 9, Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1998

PERREONOU, Philippe. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

PIAGET, Jean. Sabedoria e ilusões a filosofia. In.: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido. A análise crítica das contradições presentes na escola pode nos ajudar a transformá-la num espaço de formação ampliada. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez 1994.

PIRES, Cecília Maria. **Ética da necessidade e outros saberes**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000.

POMER, Leon. Os limites da unificação italiana. in.: MARQUES, Adhemar Martins; BERUTTI, Flávio & FARIA, Ricardo. **História contemporânea através de textos**. São Paulo: Contexto, 1991.

QUINTANILLA, Ismael. **La Dirección Participativa en Centros Educativos**. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata, 1995.

REDIN, Euclides. **O Espaço e o Tempo da Criança: Se der tempo a gente brinca**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Relações de Poder no Cotidiano Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**. São Paulo: Cortez, 1998.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na Modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SACRISTÁN, Manuel. **Antônio Gramsci**: Antologia. México: Siglo Veintiuno, 1978.

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In.: NOVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto editora, 1995, cap. 3, p. 63-92.

_____. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **A educação obrigatória**: Seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice** – O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. Vol 1, São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Os processos da globalização. In.: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org.). **Democratizar a democracia**: Os caminhos da democracia participativa/Reinventar a emancipação social para novos manifestos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

_____. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: ‘Um discurso sobre as ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004^a.

_____. **A Universidade no século XXI** – Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004^b.

_____. **O Fórum Social Mundial**: Manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SAUNDERS, Robert. A educação criadora. In.: **Revista D'art**, nº 10, São Paulo: Max Limonad, 1984, p. 18-23.

SAVATER, Fernando. **A importância da escolha**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2004.

SENNETT, Richard. **Respeito**: A formação do caráter em um mundo desigual. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA, Jair Militão da. **A Autonomia da Escola Pública**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. In.: **Cadernos CEDES**, v. 23, n. 61. Campinas, dez. 2003.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e Juventude**: o aprender a aprender. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

TAMARIT, José. **Educar o soberano**: Crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje. São Paulo: Cortez, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: A escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna** – Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

TOURAINE, Alain. **O que é a democracia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Poderemos viver juntos?**: Iguais e diferentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Um novo paradigma** – Para compreender o mundo de hoje. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In. SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira (orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. Lisboa: Afrontamento, 1986.

VASCONCELLOS, Celso dos S **Coordenação do trabalho pedagógico** – Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA NETO, Alfredo. Pensar uma escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção de conquistas fundamentais da modernidade. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola:** Um desafio ao educador. São Paulo: EPU, 1986.

VIRGINIO, Alexandre Silva. **A escola pública como espaço de construção da cidadania:** Seus limites e possibilidades em Alvorada/RS. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Conhecimento e Sociedade: Diálogos Impertinentes. In: **Sociologias.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, ano 8, n.15, pp.88-137, jan./jun. 2006.

VYGOTSKY, , Lev Semenovitch. **Obras Escogidas.** Vol. I. Madrid: Visor, 1993.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O fim do mundo como o concebemos:** Ciência social para o século XXI. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1979.

Sites:

www.caxias.rs.gov.br

www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005

www.inep.gov.br

www.famurs.com.br

www.mec.gov.br

www.santamaria.rs.gov.br

9. ANEXOS

9.1. Tabelas.

Tabela 1: Evolução temporal da indigência e da pobreza no Brasil

<i>Ano</i>	<i>Indigência</i>			<i>Pobreza</i>		
	% de indigentes	Hiato médio de renda	Milhões de indigentes	% pobres	Hiato médio de renda	Milhões de pobres
1977	17,0	6,1	17,4	39,6	17,2	40,7
1978	21,8	10,2	23,2	42,6	21,0	45,2
1979	23,9	11,6	26,0	38,8	16,9	42,0
1981	18,8	7,2	22,1	43,2	19,5	50,7
1982	19,4	7,4	23,4	43,2	19,8	52,0
1983	25,0	9,8	30,7	51,1	24,5	62,8
1984	23,6	8,8	29,8	50,5	23,5	63,6
1985	19,3	7,1	25,1	43,6	19,7	56,9
1986	9,8	3,4	13,1	28,2	11,3	37,6
1987	18,5	7,2	25,1	40,9	18,7	55,4
1988	22,1	9,1	30,6	45,3	21,8	62,6
1989	20,7	8,5	29,3	42,9	20,6	60,7
1990	21,4	8,8	30,8	43,8	21,1	63,2
1992	19,3	8,6	27,1	40,8	19,7	57,3
1993	19,5	8,5	27,8	41,7	19,8	59,4
1995	14,6	6,0	21,6	33,9	15,3	50,2
1996	15,0	6,6	22,4	33,5	15,6	50,1
1997	14,8	6,3	22,5	33,9	15,4	51,5
1998	14,1	6,0	21,7	32,8	14,7	50,3
1999	14,5	6,1	22,6	34,1	15,4	53,1

Fonte: Pnad de 1977 a 1999 apud DEMO, Pedro. *Pobreza da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 215.

Tabela 2: Evolução temporal da desigualdade de renda

Ano	Razão entre renda média dos 20% mais ricos e dos 20% mais pobres	20 % mais pobres*	50 % mais pobres*	20 % mais ricos*	10 % mais ricos*	1 % mais rico*
1977	27,5	2,4	11,7	66,6	51,6	18,5
1978	31,3	2,1	12,0	54,1	47,7	13,6
1979	32,9	1,9	11,9	64,2	47,6	13,4
1981	24,0	2,6	13,0	63,1	46,7	12,7
1982	25,6	2,5	12,6	63,7	47,3	13,1
1983	25,7	2,5	12,4	64,4	47,7	13,5
1984	23,6	2,7	12,8	63,8	47,6	13,2
1985	25,5	2,5	12,4	64,4	48,2	14,2
1986	24,0	2,6	12,9	63,4	47,2	13,8
1987	27,6	2,3	12,1	64,3	48,0	14,1
1988	30,9	2,1	11,3	66,0	49,7	14,4
1989	34,3	2,0	10,5	67,8	51,7	16,4
1990	31,2	2,1	11,3	65,6	49,1	14,2
1992	26,7	2,3	13,1	62,1	45,8	13,2
1993	28,8	2,2	12,3	64,5	48,6	15,0
1995	28,0	2,3	12,3	64,2	47,9	13,9
1996	29,8	2,1	12,1	64,1	47,6	13,5
1997	29,2	2,2	12,1	64,2	47,7	13,8
1998	28,6	2,2	12,2	64,2	47,9	13,9
1999	27,2	2,3	12,6	63,8	47,4	13,3

Fonte: Pnad de 1977 a 1999 apud DEMO, Pedro. *Pobreza da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, pp. 220-221.

* Percentagem de renda apropriada pelas pessoas.

Tabela 3: Evolução dos fatores determinantes da renda *per capita* entre 2001 e 2004 (Barros, 2006, p. 140)

Fatores determinantes	2001			2004			Variação 2004-2001		
	Média	Desigualdade (Razão entre os 20% superiores e os 60% inferiores)	Desigualdade (Razão entre os 10% superiores e os 60% inferiores)	Média	Desigualdade (Razão entre os 20% superiores e os 20% inferiores)	Desigualdade (Razão entre os 10% superiores e os 60% inferiores)	Média	Desigualdade (Razão entre os 20% superiores e os 20% inferiores)	Desigualdade (Razão entre os 10% superiores e os 60% inferiores)
Renda per capita ¹	405	26,9	2,54	394	21,9	2,23	-2,6	-18,5	-12,5
Porcentagem de adultos (15 anos e mais)	71,2	2,48	0,30	72,9	2,42	0,29	2,3	-2,7	-3,0
Renda por adulto	544	19,4	2,13	519	15,9	1,86	-4,8	-17,9	-12,8
Renda não derivada do trabalho por adulto	108	-	214	111	-	32,7	3,0	-	-84,7
Renda do trabalho por adulto	436	59,4	2,78	408	53,6	2,53	-6,9	-9,9	-9,0
Porcentagem de adultos ocupados	61,8	6,11	0,41	63,3	5,91	0,40	2,4	-3,2	-3,1
Renda do trabalho por trabalhador	732	21,0	2,10	665	18,9	1,92	-10,0	-9,9	-8,3

Fontes: Estimativas produzidas com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2001 e 2004.

1. Todos as rendas estão expressas em Reais de 2004.

Tabela 4: Acesso a educação terciária da população entre 18 e 24 anos de idade, segundo países selecionados.

País	População de 18 a 24 anos	Matrículas 18- 24 anos	% Acesso 18 - 24 anos
Alemanha	3.408.515	1.111.394	32,6
Argentina	2.237.796	1.187.416	53,1
Austrália	978.402	547.194	55,9
Belgica	449.567	293.995	65,4
Brasil *	24.072.318	2.557.735	10,6
Coréia do Sul	2.804.888	2.619.480	93,4
Estados Unidos	14.707.893	9.564.801	65,0
Itália	2.289.217	1.163.524	50,8
México	7.128.556	1.770.951	24,8
Reino Unido	2.575.352	1.185.345	46,0
Suíça	303.469	90.665	29,9

Fonte: OECD. Nota: * dados da PNAD/2004.

Tabela 5: Taxa de atendimento escolar – Brasil (1991-1999).

Faixa etária	Anos			
	1991	1994	1998	1999
7 à 14 anos	89,9	92,7	95,8	97,0
15 à 17 anos	62,3	68,7	81,1	84,5

Fonte: MEC/INEP e IBGE.

Tabela 6: Proporção de estudantes em estágios de construção de competências em língua portuguesa e matemática – Brasil – 2001 e 2003.

Estágios	Muito crítico		Crítico		1 Intermediário		Adequado	
	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003
Anos	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003
4ª série do EF – L. P.	22,2	18,7	36,8	36,7	36,2	39,7	4,9	4,8
4ª série do EF – Mat.	12,5	11,5	39,8	40,1	40,9	41,9	6,8	6,4
8ª série do EF – L. P.	4,9	4,8	20,1	22,0	64,8	63,8	10,3	9,3
8ª série do EF – Mat.	6,7	7,3	51,7	49,8	38,8	39,7	2,8	3,3
3ª série do EM – L. P.	4,9	3,9	37,2	34,7	52,5	55,2	5,3	6,2
3ª série do EM – Mat.	4,8	6,5	62,2	62,3	26,6	24,3	6,0	6,9

Fonte: INEP (2004, p. 33-39).

Tabela 7: Taxas de rendimento no ensino fundamental de 1ª a 4ª série por rede – 1999/2002

Regiões e Redes	Taxas de aprovação – 1ª a 4ª séries do ensino fundamental					
	1999			2002		
Redes	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	78,0	76,4	86,2	80,7	79,2	96,9
Norte	68,0	67,0	95,4	71,2	70,3	95,7
Nordeste	69,5	67,9	93,7	71,8	70,0	95,4
Sudeste	88,7	87,6	97,6	90,7	89,9	97,7
Sul	86,8	85,9	97,5	88,4	87,7	97,6
Centro-oeste	78,2	76,4	97,1	81,0	79,2	97,1

Fonte: INEP (2004, p.78)

Tabela 8: Taxas de rendimento no ensino fundamental de 5ª a 8ª série por rede – 1999/2002

Regiões e Redes	Taxas de aprovação – 5ª a 8ª séries do ensino fundamental					
	1999			2002		
Redes	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	78,6	76,9	94,0	78,3	76,5	94,7
Norte	74,1	72,8	93,3	77,1	76,1	94,9
Nordeste	72,8	70,7	91,0	70,4	68,6	92,7
Sudeste	84,4	83,0	95,3	85,5	84,1	95,5
Sul	79,0	77,4	96,0	81,3	79,8	96,4
Centro-oeste	71,7	69,5	95,3	72,3	70,1	94,2

Fonte: INEP (2004, p.79)

Tabela 9: Taxas de rendimento da 8ª série do ensino fundamental por rede – 1999/2002

Regiões e Redes	Taxas de aprovação – 8ª série do ensino fundamental					
	1999			2002		
Redes	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	81,6	79,9	94,6	82,3	80,8	94,6
Norte	80,3	79,1	93,7	78,1	76,9	94,9
Nordeste	82,0	80,3	92,0	79,2	77,8	92,4
Sudeste	81,9	80,1	95,8	84,7	83,3	95,4
Sul	82,2	80,8	96,1	85,9	84,7	96,2
Centro-oeste	78,3	76,3	95,4	77,0	75,0	93,9

Fonte: INEP (2004, p.80)

Tabela 10: Taxas de distorção idade/série, por rede – 2003

Regiões e Redes	EF – 4ª série			EF – 8ª série			EM – 3ª série		
	Total	Pública	Privada	1.1.1.1.1 Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	33,3	36,2	6,1	40,6	44,7	9,6	45,9	51,8	12,7
Norte	51,2	53,2	7,8	58,2	61,5	13,0	69,0	73,5	17,3
Nordeste	50,3	54,3	9,7	60,7	66,4	15,1	62,3	69,8	23,8
Sudeste	19,2	21,2	4,5	29,2	32,4	7,6	36,9	41,8	10,3
Sul	17,6	18,8	2,8	24,1	26,4	3,9	29,2	34,5	6,5
Centro-oeste	27,5	30,4	4,8	43,8	48,4	10,3	46,0	53,0	10,5

Fonte: INEP (2004, p.84)

Tabela 11: Idade mediana por Rede – 2003

Regiões e Redes	Total			Pública			Privada		
	4 ^a	8 ^a	3 ^a	4 ^a	8 ^a	3 ^a	4 ^a	8 ^a	3 ^a
Brasil	11,0	15,0	18,0	11,0	15,0	19,0	10,0	14,0	17,0
Norte	12,0	16,0	20,0	12,0	16,0	20,0	10,0	14,0	17,0
Nordeste	12,0	16,0	19,0	12,0	16,0	20,0	10,0	14,0	18,0
Sudeste	11,0	15,0	18,0	11,0	15,0	18,0	10,0	14,0	17,0
Sul	10,0	14,0	18,0	10,0	15,0	18,0	10,0	14,0	17,0
Centro-oeste	11,0	15,0	18,0	11,0	15,0	19,0	10,0	14,0	17,0

Fonte: INEP (2004, p.84). 4^a e 8^a série EM e 3^a série do EM.

Tabela 12: Grau de freqüência por escola em relação ao que se deve ensinar para os alunos:

Ensinar / Escolas	Vida	Valores	Futuro	Sujeito	Ciência	Espiritualidade	Novas tecnologias	Profissionalizante
Kaingang	18,7	25,0	12,5	12,5	18,7	6,2	6,2	0,0
Munduruku	21,4	10,7	7,1	10,7	21,4	0,0	21,4	7,1
Tykuna	52,6	5,3	10,5	5,3	5,3	0,0	10,5	10,5

Fonte: Virginio, 2006.

Tabela 13: Tabela 10: Grau de freqüência por ator em relação ao que se deve ensinar para os alunos:

Ensinar / Atores	Vida	Valores	Futuro	Sujeito	Ciência	Espiritualidade	Novas tecnologias	Profissionalizante
Professores/as	23,1	23,1	11,5	23,1	19,2	0,0	0,0	0,0
Pais/Mães	20,0	5,0	10,0	0,0	10,0	5,0	30,0	20,0
Alunos/as	52,9	5,9	5,9	0,0	17,6	0,0	17,6	0,0

Fonte: Virginio, 2006.

Tabela 14: Grau de freqüência por escola de como se manifesta a preocupação com a educação e a vida escolar:

Preocupação	Acompanhamento	Responsabilidade	Motivação	Futuro	Licenciosidade
Escolas					
Kaingang	25,9	11,1	33,3	29,6	0,0
Munduruku	18,7	12,5	37,5	31,2	0,0
Tykuna	12,5	0,0	41,6	37,5	8,3

Fonte: Virginio, 2006.

Tabela 15: Grau de freqüência por ator de como se manifesta a preocupação com a educação e a vida escolar:

Preocupação	Acompanhamento	Responsabilidade	Motivação	Futuro	Licenciosidade
Atores					
Professores/as	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Pais/Mães	18,2	27,3	45,4	9,1	0,0
Alunos/as	18,2	3,6	36,3	38,2	3,6

Fonte: Virginio, 2006.

Tabela 16: grau de freqüência por ator em relação ao motivo de satisfação na vida escolar::

Satisfação	Sucesso escolar	Identidade	Pesquisar	Solidariedade	Vencer	Socialidade	Competir
Atores							
Professores/as	45,4	18,2	9,1	9,1	18,2	0,0	0,0
Pais/Mães	33,3	0,0	33,3	0,0	33,3	0,0	0,0
Alunos/as	16,6	33,3	0,0	0,0	0,0	16,6	33,3

Fonte: Virginio, 2006.

Tabela 17: grau de intensidade por escola em relação à imagem dos professores:

Imagem	Profissional	Indiferente	desqualificado	Instrucionista	Companheiro
Escolas					
Kaingang	19,3	20,0	13,3	26,6	20,0
Munduruku	37,5	6,2	3,1	40,6	12,5
Tykuna	26,6	16,6	6,6	46,6	3,3

Fonte: Virginio, 2006.

Tabela 18: grau de intensidade por ator em relação à imagem dos professores:

Imagem	Profissional	Indiferente	Desqualificado	Instrucionista	Companheiro
Atores					
Professores/as	34,5	6,9	10,3	24,1	24,1
Pais/Mães	31,2	18,7	6,2	37,5	6,2
Alunos/as	23,9	17,4	6,5	45,7	6,5

Fonte: Virginio, 2006.

Tabela 19: Grau de freqüência por escola sobre qual melhor coisa que a escola faz em benefício dos alunos:

Benefício	Conhecimento	Valores	Proteção	Socialidade	Autonomia	Disciplina	Outras visões de mundo
Escolas							
Kaingang	25,0	13,6	20,4	18,2	9,1	13,6	0,0
Munduruku	22,6	7,5	26,4	18,9	9,4	7,5	7,5
Tykuna	25,0	17,5	17,5	32,5	2,5	5,0	0,0

Fonte: Virginio, 2006.

Tabela 20: Grau de frequência por escola sobre qual melhor coisa que a escola faz em benefício dos alunos:

Benefício Atores	Conhecimento	Valores	Proteção	Socialidade	Autonomia	Disciplina	Outras visões de mundo
Professores/as	20,8	10,4	31,2	18,7	10,4	4,1	4,1
Pais/Mães	29,4	11,7	35,3	11,7	0,0	5,9	5,9
Alunos/as	25,0	13,8	12,5	27,7	6,9	12,5	1,4

Fonte: Virginio, 2006.

Tabela 21: Grau de frequência por escola em relação ao seu principal problema:

Problema Atores	Profesores	Financiamento	Desorganização familiar	Comunicação	Violência	Licenciabilidade	Ensino fraco	Não aprendizagem	Exclusão social	Desprestígio social
Professores/as	38,2	14,7	11,8	5,8	0,0	0,0	0,0	11,8	11,8	5,8
Pais/Mães	0,0	25,0	25,0	8,3	25,0	8,3	0,0	8,3	0,0	0,0
Alunos/as	0,0	42,8	3,6	0,0	39,3	7,1	3,6	3,6	0,0	0,0

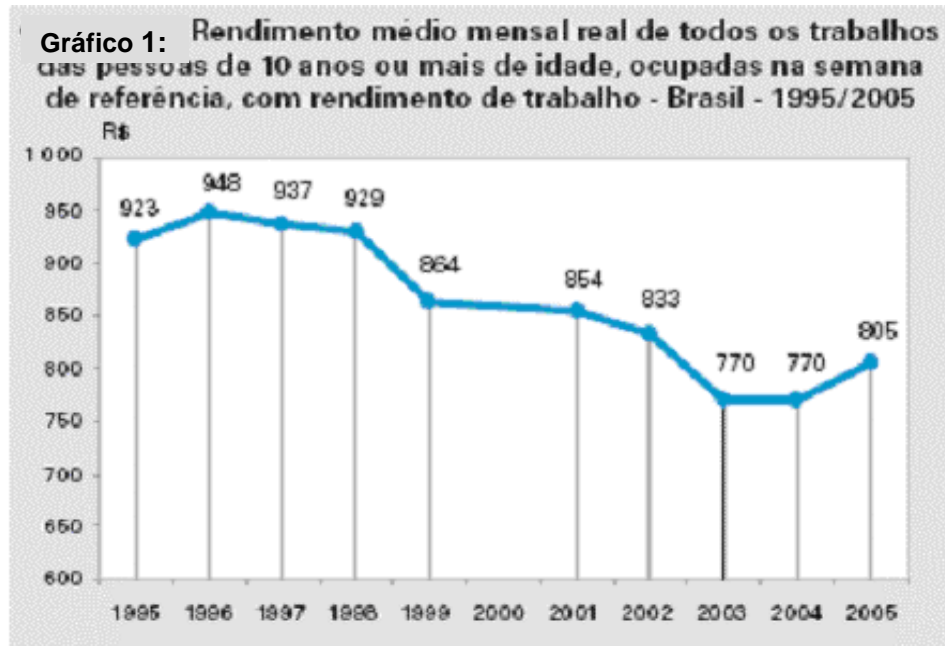
Fonte: Virginio, 2006.

Tabela 22: Grau de frequência por escola sobre qual melhor coisa que a escola faz em benefício dos alunos:

Benefício Atores	Conhecimento	Valores	Proteção	Socialidade	Autonomia	Disciplina	Outras visões de mundo
Professores/as	20,8	10,4	31,2	18,7	10,4	4,1	4,1
Pais/Mães	29,4	11,7	35,3	11,7	0,0	5,9	5,9
Alunos/as	25,0	13,8	12,5	27,7	6,9	12,5	1,4

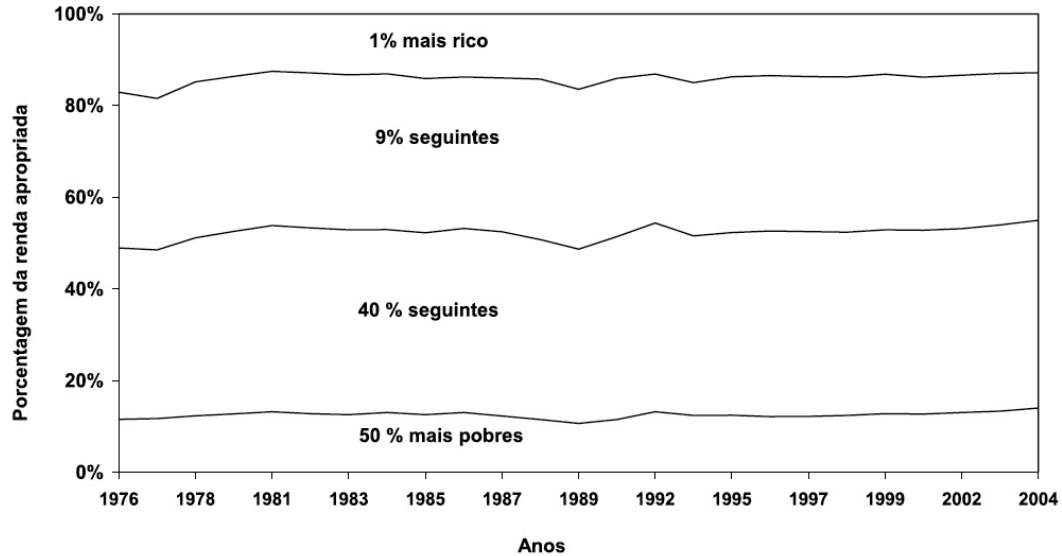
Fonte: Virginio, 2006.

9.2. Gráficos.



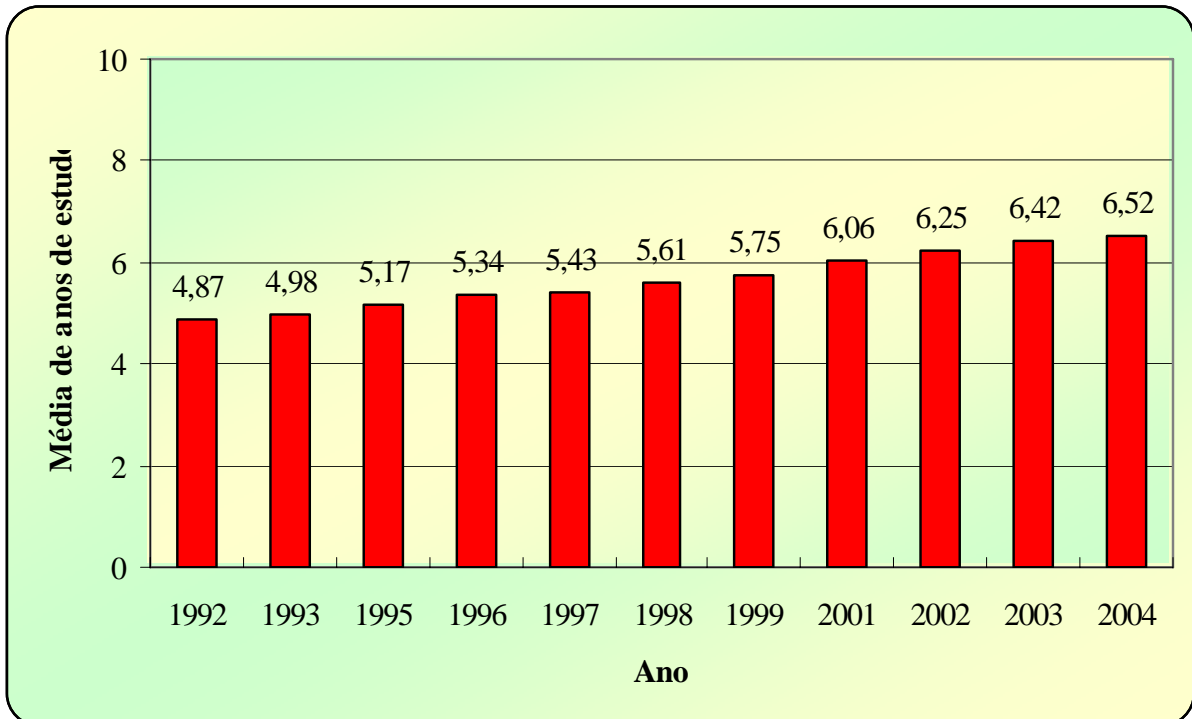
Fonte: PNAD/2005.

Gráfico 2: Evolução da renda apropriada pelos centésimos da distribuição brasileira.



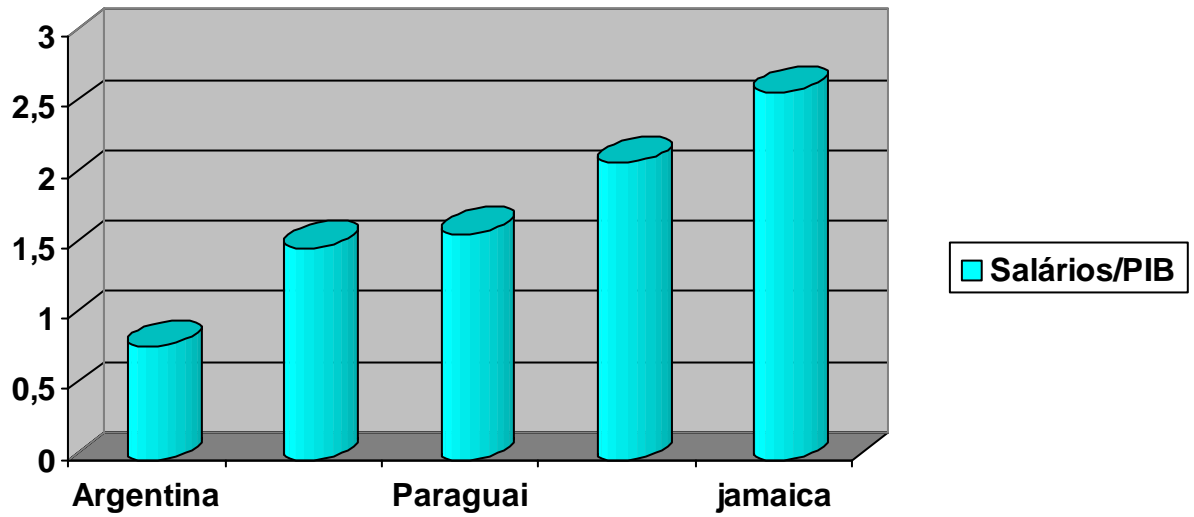
Fonte: Estimativas produzidas com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1976 a 2004, porém nos anos 1980, 1991, 1994 e 2000 a PNAD não foi a campo.

Gráfico 3: Média de anos de estudo da População em Idade Ativa - PIA (10 ou mais anos de idade) Brasil



Fontes: Microdados – PNAD/IBGE. Indicadores - ASCAV/SEXEC – MCT, 2004.

Gráfico 4: Salários dos Professores em relação ao PIB per capita – 2003



Fonte: Instituto de estatísticas da UNESCO (2006).

9.3. Quadros.

Quadro 1: Quadro resumido da posição do Brasil no PISA.

	MATEMÁTICA	LEITURA	CIÊNCIAS
Primeiros Lugares	1° HONG KONG 2° FINLÂNDIA 3° CORÉIA 4° HOLANDA 5° LIECHTENSTEIN 6° JAPÃO	1° FINLÂNDIA 2° CORÉIA 3° CANADÁ 4° AUSTRÁLIA 5° LIECHTENSTEIN 6° NOVA ZELÂNDIA	1° FINLÂNDIA 2° JAPÃO 3° HONG KONG 4° CORÉIA 5° LIECHTENSTEIN 6° AUSTRÁLIA
Últimos lugares	37° MÉXICO 38° INDONÉSIA 39° TUNÍSIA 40° BRASIL	37° BRASIL 38° MÉXICO 39° INDONÉSIA 40° TUNÍSIA	37° MÉXICO 38° INDONÉSIA 39° BRASIL 40° TUNÍSIA

Posição do Brasil no PISA/2001.

Fonte: OCDE

Quadro 2: Proporção de professores, segundo a faixa de renda familiar – 2002.

Faixa de renda familiar mensal	Proporção (%)
Até dois salários mínimos	4,5
Mais de 2 à 5 salários mínimos	28,9
Mais de 5 à 10 salários mínimos	36,6
Mais de 10 à 20 salários mínimos	23,8
Mais de 20 salários mínimos	6,1

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2004.

Quadro 3: Proporção de professores, por renda familiar mensal, segundo identificação de classe social – 2002.

Classe social	Renda familiar mensal					Total
	Até 2 salários mínimos	Mais de 2 à 5 salários mínimos	Mais de 5 à 10 salários mínimos	Mais de 10 à 20 salários mínimos	Mais de 20 salários mínimos	
Alta	1,0	0,1	0,2	0,4	0,7	0,3
Média alta	1,0	1,3	0,8	1,3	5,2	1,3
Média	17,6	22,8	29,1	47,7	67,2	33,6
Média baixa	48,6	58,0	60,2	45,9	25,1	53,4
Baixa	31,9	17,9	9,8	4,7	1,7	11,4

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2004.

Quadro 4: Proporção de *Professores primários* que preenchem a qualificação mínima para a docência – 2006.

País	Ensino Médio	1 ou 2 anos mais	3º grau
Rep. Dominicana	60		
Nicarágua	74		
Panamá	75		
Brasil	92		
Guiana		53	
Barbados		77	
Bolívia		88	
Argentina			67
Equador			70
Peru			78
El Salvador			80
Costa Rica			88
Chile			92
Bermuda			100
Suriname			100
Aruba			100
Cuba			100

Fonte: Instituto de estatísticas da UNESCO (2006).