

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CÁTIA CORRÊA MICHALOVICZ

ESCOLA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

CURITIBA

2018

CÁTIA CORRÊA MICHALOVICZ

ESCOLA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História e Políticas da Educação

Orientador: Lindomar Wessler Boneti

CURITIBA

2018

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Giovanna Carolina Massaneiro dos Santos – CRB 9/1911

Michalovicz, Cátia Corrêa
M621e Escola e produção do conhecimento / Cátia Corrêa Michalovicz ; orientador:
2018 Lindomar Wessler Boneti. – 2018.
168 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2018
Bibliografia: f. 162-168

1. Educação. 2. Escolas. 3. Ambiente escolar. 4. Sociologia do
conhecimento. I. Boneti, Lindomar Wessler. II. Pontifícia Universidade Católica
do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 111
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Cátia Corrêa Michalovicz

Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, às 9h, reuniu-se na Sala 2 (Pós), da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, Prof.^a Dr.^a Ieda Viana, Prof.^a Dr.^a Regina de Cássia Bergamaschi Bley, Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi e Prof.^a Dr.^a Sandra Maria Mattar Diaz, para examinar a Tese da doutoranda **Cátia Corrêa Michalovicz**, ano de ingresso 2014, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "ESCOLA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO" que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11:35. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: a banca recomenda a publicação de seu trabalho em livro e ou artigos científicos devido a originalidade e importância para a comunidade acadêmica

Presidente:
Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti [assinatura]

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Ieda Viana [assinatura]

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Regina de Cássia Bergamaschi Bley [assinatura]

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi [assinatura]

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Sandra Maria Mattar Diaz [assinatura]

[assinatura]
Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

CÁTIA CORRÊA MICHALOVICZ

ESCOLA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

Orientador – PUCPR

Prof^a Dr^a Maria Lourdes Gisi

Convidada interna – PUCPR

Prof^a Dr^a Sandra Maria Mattar Diaz

Convidada interna – PUCPR

Prof^a Dr^a Regina de Cássia Bergamaschi Bley

Convidada externa – UNIBRASIL

Prof^a Dr^a Ieda Viana

Convidada externa - UTP

Curitiba, fevereiro de 2018.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial meu esposo Roney e nosso filho Miguel, pelo apoio incondicional, pela paciência e tolerância, pela acolhida nos momentos de necessidade e pela compreensão da ausência em tantos momentos nesses quatro anos de doutorado.

Aos amigos, por toda torcida e também compreensão do distanciamento.

Ao meu orientador, professor Doutor Lindomar Wessler Boneti, pelas reflexões e direcionamentos na produção de conhecimento, pelo auxílio em muitos momentos da minha caminhada no doutorado, pela parceria e amizade.

Ao professor Doutor Gilson Ricardo de Medeiros Pereira, pelas importantes contribuições para tese em virtude da participação na banca de qualificação.

Às professoras Doutoradas Maria de Lourdes Gisi, Regina de Cássia Bergamaschi Bley e Sandra Maria Mattar pelas valiosas e precisas contribuições durante o processo de qualificação da tese e pela participação na defesa da mesma.

À professora Doutora Iêda Viana, pelo aceite para compor a banca de defesa da tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná por todas as experiências vividas durante o doutorado: aulas, discussões, reflexões, orientações, participações em eventos, bate-papos.

Aos colegas de doutorado, por toda amizade, companheirismo e reflexões.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e a seus profissionais que contribuíram, cada qual a seu modo, para todo percurso no doutorado.

A todas as professoras, ao professor e às demais profissionais que se constituíram sujeitos desta pesquisa, pela pronta aceitação de participarem, por disponibilizarem seu tempo para as entrevistas e pelo apoio ao trabalho.

E então nos voltamos para a educação. Como um último apelo.
Para que o sonho não se perca, e se faça realidade sem deixar de ser sonho.
E é tão belo que entristece. Porque o instante de beleza definitiva deixa sempre os olhos úmidos.
A gente pensa: Se fracassa a beleza, que mais pode restar ao homem para seu sustento?

(CECÍLIA MEIRELES, 2001, p. 260)

RESUMO

O presente estudo tem por tema a relação estabelecida entre a escola e o conhecimento, compreendendo a escola enquanto instituição detentora da legitimidade de proferir a verdade, numa alusão ao projeto de modernidade que se engendra no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a escola constitui-se como o *locus* privilegiado para a apropriação, transmissão e produção do conhecimento. Conhecimento este que se apresenta sistematizado, organizado e fragmentado, corroborando com a lógica de funcionamento da escola fundamentada na racionalidade moderna, numa epistemologia que coloca em lados opostos o sujeito e o objeto do conhecimento, isentando o mundo da vida. O foco central voltou-se para a produção do conhecimento enquanto função docente na instituição escolar. Buscou-se lançar luz à função docente entendida como produtora e facilitadora da produção de conhecimento, tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais do Ensino Fundamental. Assim, o objeto de pesquisa em questão é a produção de conhecimento na escola na contemporaneidade, enquanto função docente. O problema de pesquisa define-se por uma questão central: Como se constitui a produção de conhecimento no Ensino Fundamental I (séries iniciais) e II (séries finais)? Defende-se a tese de que apesar de os professores terem clareza da necessidade da produção coletiva do conhecimento que leva à emancipação do sujeito, através da epistemologia sujeito-sujeito, a prática docente, em decorrência da institucionalidade da escola (seu conjunto de normas e regras de funcionamento/ação), e a produção do conhecimento se retêm à reprodução de conhecimentos e ao conhecimento regulação, numa aproximação direta com a epistemologia sujeito-objeto. Tomou-se como referencial teórico, principalmente, estudos que se encontram no ponto de interlocução entre educação e conhecimento, abarcando estudos sobre a escola na contemporaneidade e a razão moderna em seus preceitos (BONETI, 2001, 2003, 2013, 2014, 2015a, 2015b; HARVEY, 2014; SANTOS, 2011a); sobre a função docente e sua relação com a produção de conhecimento (BOURDIEU, 1983, 1994, 1997, 2003, 2005, 2007a, 2007b; XAVIER, 2013); sobre a escola e as desigualdades (BONETI, 2001, 2003, 2013, 2014, 2015a, 2015b; DUBET, 2001, 2003, 2008, 2012); sobre os conhecimentos regulação, emancipação e prudente (SANTOS, 1989, 1997, 1999, 2002, 2005, 2006a, 2006b, 2010, 2011a, 2011b, 2013, 2014, 2016); sobre a produção de conhecimento na escola e o racionalismo de mercado nessa produção (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015); sobre a divisão do trabalho na escola e a influência exercida sobre a produção de conhecimento (DURKHEIM, 1977a, 1977b; MARX, 1989; TARDIF; LEVASSEUR, 2011). Numa abordagem crítico-dialética, utilizou-se a entrevista com professores do Ensino Fundamental como principal instrumento para a coleta de dados, além da análise de documentos pertinentes ao exercício da função docente no ambiente escolar. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de médio porte da cidade de Joinville-SC. O estudo evidenciou que a produção de conhecimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental difere da produção de conhecimento nas séries finais: a jusante, as séries iniciais aproximam-se mais do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, do conhecimento-emancipação; a montante, as séries finais do Ensino Fundamental parecem estar mais conectadas aos preceitos do conhecimento-regulação. A escola aparece como um campo de disputas entre diferentes concepções acerca da produção e divulgação de conhecimento: aqueles que parecem estar mais em consonância com o paradigma emergente, do conhecimento-emancipação, que propicia a construção da autonomia, numa epistemologia sujeito-sujeito, parecem ser os alunos; já o docente, foco desta pesquisa, estaria numa espécie de ação comedida, numa postura até certo ponto moderada e prudente em relação à adesão ao paradigma emergente.

Palavras-chave: Produção de conhecimento. Escola. Conhecimento-emancipação. Conhecimento-regulação. Conhecimento prudente.

ABSTRACT

The present study has as its theme the established relationship between school and knowledge, understanding the school as an institution that holds the legitimacy to speak the truth, in an allusion to the project of modernity that engenders itself in the school environment. From this perspective, the school constitutes the privileged locus for the appropriation, transmission and production of knowledge. Knowledge that is systematized, organized and fragmented, corroborating with the logic of school functioning based on modern rationality, in an epistemology that places the subject and the object of knowledge on opposite sides, exempting the world from life. The central focus turned to the production of knowledge as a teaching function in the school institution. The aim was to shed light on the teaching function understood as a producer and facilitator of knowledge production, both in the initial and final grades of Primary School. Thus, the object of research in question is the production of knowledge in the school in the contemporaneity, as a teaching function. The research problem is defined by a central question: How is the knowledge of production constituted in Elementary School (primary grades) and Middle School (final grades)? The thesis is defended that, although teachers are clear about the necessity of collective production of knowledge that leads to the emancipation of the subject, through subject-subject epistemology, the teaching practice, due to the institutionality of the school (its set of rules and rules of operation/action), and the production of knowledge are retained to the reproduction of knowledge and to knowledge regulation, in a direct approximation with subject-object epistemology. The studies that are at the point of interlocution between education and knowledge, encompassing studies on the contemporary school and the modern reason in its precepts were taken as the main theoretical reference (BONETI, 2001, 2003, 2013, 2014, 2015a, 2015b; HARVEY, 2014; SANTOS, 2011a). on the teaching function and its relation to the production of knowledge (BOURDIEU, 1983, 1994, 1997, 2003, 2005, 2007a, 2007b; XAVIER, 2013); on school and on inequalities (BONETI, 2001, 2003, 2013, 2014, 2015a, 2015b; DUBET, 2001, 2003, 2008, 2012); on knowledge regulation, emancipation and prudent (SANTOS, 1989, 1997, 1999, 2002, 2005, 2006a, 2006b, 2010, 2011a, 2011b, 2013, 2014, 2016); on the production of knowledge in school and the market rationalism in this production (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015); on the division of labor in school and the influence exerted on the production of knowledge (DURKHEIM, 1977a, 1977b; MARX, 1989; TARDIF; LEVASSEUR, 2011). In a critical-dialectic approach, the interview with primary school teachers was used as the main instrument for collection of data, as well as the analysis of documents relevant to the exercise of the teaching function in the school environment. The research was carried out in a medium-sized municipal public school in the city of Joinville-SC. The study evidenced that the production of knowledge in the initial grades of Elementary School differs from the production of knowledge in the final grades: downstream, the initial grades are closer to the paradigm of a prudent knowledge for a decent life, knowledge-emancipation; upstream, the final grades of Elementary School seem to be more connected to the precepts of knowledge-regulation. The school appears as a field of disputes between different conceptions about the production and dissemination of knowledge: those that seem to be more in accord with the emerging paradigm of knowledge-emancipation, that propitiates the construction of autonomy, in a subject-subject epistemology, seem be the students; the teacher, the focus of this research, would be in a kind of measured action, up to a certain point in a moderate and prudent posture towards adherence to the emerging paradigm.

Keywords: Production of knowledge. School. Knowledge-emancipation. Knowledge-regulation. Prudent knowledge.

RESUME

L'actuelle étude a pour thème la relation établie entre l'école et la connaissance, comprenant l'école comme une institution détentrice de la légitimité à proférer la vérité, dans une allusion au projet de modernité qui se produit dans le milieu scolaire. Dans cette perspective, l'école se constitue en un locus privilégié pour l'appropriation, la transmission et production de la connaissance. Cette connaissance se présente systématisée, organisée, et fragmentée, corroborant avec la logique de fonctionnement de l'école fondée sur la rationalité moderne en une épistémologie qui place dans des lieux opposés le sujet et l'objet de la connaissance, exemptant ainsi le monde de la vie. Le focus central s'oriente vers la production de la connaissance en tant que fonction enseignante dans l'institution scolaire. C'est la recherche d'une mise en lumière de la fonction enseignante entendue comme productrice et facilitatrice de la production de connaissance, aussi bien dans les classes initiales tout comme pour les classes finales de l'Enseignement Primaire. Ainsi, l'objet de recherche en question est la production de la connaissance à l'école dans la contemporanéité, en tant que fonction d'enseignement. Le problème de recherche se définit par une question centrale : comment se constitue la production de la connaissance dans l'Ecole Primaire I (Classes initiales) et II (Classes finales) ? La thèse qui est défendue est que, bien que les professeurs aient la clarté de la nécessité d'une production collective de la connaissance qui conduit à l'émancipation du sujet par une épistémologie sujet-sujet, la pratique enseignante, du fait de l'institutionnalisme de l'école (son ensemble de normes et règles de fonctionnement/action), et la production de la connaissance se contente de la reproduction des connaissances et de la connaissance régulation, dans une approximation directe avec l'épistémologie sujet-objet. Il a été assumé en tant que référentiel théorique, principalement par des études qui se trouvent dans un point d'interlocution entre éducation et connaissance, assumant les études sur l'école dans la contemporanéité et la raison moderne dans ces préceptes (BONETI, 2001, 2013, 2014, 2015a, 2015b; HARVEY, 2014; SANTOS, 2011a) ; sur la fonction enseignant et sa relation avec la production de la connaissance (BOURDIEU, 1983, 1994, 1997, 2003, 2005, 2007a, 2007b; XAVIER, 2013); sur l'école et les inégalités – spécialement les inégalités d'accès à la connaissance (BONETI, 2001, 2003, 2013, 2014, 2015a, 2015b; DUBET, 2001, 2003, 2008, 2012) ; sur les connaissances régulation, émancipation et prudente (SANTOS, 1989, 1997, 1999, 2005, 2006a, 2006b, 2010, 2011a, 2011b, 2013, 2014, 2016) ; sur la production de la connaissance à l'école et le rationalisme de marché dans cette production (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015) ; sur la division du travail dans l'école et l'influence exercée sur la production de la connaissance (DURKHEIM, 1977a, 1977b; MARX, 1989; TARDIF; LEVASSEUR, 2011). Dans une approche critique-dialectique, a été utilisée une entrevue avec des professeurs de l'Enseignement Primaire en tant que principal instrument pour la collecte des données, en plus de l'analyse de documents pertinents à l'exercice de la fonction enseignante dans le milieu scolaire. L'étude a été réalisée dans une école publique municipale de taille moyenne de la ville de Joinville – SC. L'étude a montré que la production de connaissances dans les classes initiales de l'Enseignement Primaire diffère de la production de la connaissance des classes finales : en aval, les classes initiales se rapprochent plus du paradigme d'une connaissance prudente pour une vie décente, de la connaissance-émancipation ; en amont, les classes finales de l'Enseignement Primaire paraissent est plus liées aux préceptes de la connaissance-régulation. L'école apparaît comme un champs de disputes entre différentes conceptions autour de la production et divulgation de la connaissance : celles qui paraissent être plus en accord avec le paradigme émergent de la connaissance-émancipation, qui assure la construction de l'autonomie, dans une épistémologie sujet-sujet, ce sont les élèves ; alors que l'enseignant, focus de cette étude, serait une espèce d'action mesurée, dans une posture jusqu'à un certain point modérée et prudente par rapport à l'adhésion au paradigme émergent.

Mots-clés : Production de connaissance. Ecole. Connaissance-émancipation. Connaissance-régulation. Connaissance prudente.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos da construção da resposta na pesquisa.....	37
Quadro 2 – Entrevistas realizadas durante a pesquisa.....	43
Quadro 3 – Corpus documental da pesquisa	45
Quadro 4 – Análise e destaque de trechos de entrevista.....	51
Quadro 5 – Análise de entrevistas com docentes	52
Quadro 6 – Características principais dos conhecimentos regulação e emancipação	70
Quadro 7 – O racionalismo de mercado no discurso escolar	128
Quadro 8 – A produção de conhecimentos na escola e as percepções docentes	136
Quadro 9 – A produção do conhecimento na escola	144
Quadro 10 – Escola contemporânea: entre a agonia moral e a renovação ética.....	147
Quadro 11 – Função docente e produção de conhecimento na escola	156

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ITINERÁRIO INVESTIGATIVO: OS ENFOQUES EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	25
2.1 O MÉTODO DE PESQUISA.....	31
2.2 O ARCABOUÇO METODOLÓGICO E A BUSCA PELAS RESPOSTAS.....	36
2.2.1 Campo e sujeitos	41
2.2.2 Coleta de informações e roteiro de entrevistas	44
2.3 ANALISANDO AS INFORMAÇÕES	48
2.3.1 Análise das entrevistas	49
3 SOCIEDADE E CONHECIMENTO	55
3.1 O CONHECIMENTO NA ESCOLA	61
3.2 CONHECIMENTO MODERNO X CONHECIMENTO PRUDENTE NA CONTEMPORANEIDADE.....	69
3.3 CONHECIMENTO E DESIGUALDADES	83
3.3.1 Desigualdades educacionais: alguns elementos da história	94
3.3.2 Desigualdades no acesso ao conhecimento	104
4 ESCOLA E CONHECIMENTO.....	111
4.1 OS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO POSITIVISMO NA EDUCAÇÃO .	112
4.2 A RACIONALIDADE MODERNA NOS MEANDROS DA RELAÇÃO ESCOLA-CONHECIMENTO	116
4.3 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ESCOLA.....	121
4.3.1 O racionalismo de mercado e a produção de conhecimento na escola	122
4.4 A DIVISÃO DO TRABALHO NA ESCOLA: OUTRO ASPECTO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	129
4.5 A FUNÇÃO DOCENTE E O CONHECIMENTO NA ESCOLA	135
4.6 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	142
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS	162

1 INTRODUÇÃO

Os desafios, quaisquer que eles sejam, nascem sempre de perplexidades produtivas. Tal como Descartes exercitou a dúvida sem a sofrer, julgo ser hoje necessário exercitar a perplexidade sem a sofrer. Se quisermos, como devemos, ser sociólogos da nossa circunstância devemos começar pelo contexto sociotemporal de que emergem as nossas perplexidades.
(SANTOS, 2013, p. 27)

O presente estudo tem por tema a relação estabelecida entre a escola¹, enquanto instituição detentora da legitimidade de proferir a verdade – numa alusão ao projeto de modernidade² que se engendra no ambiente escolar – e o conhecimento³. Tendo sido desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a pesquisa da qual esta tese é resultante integrou o Projeto de Pesquisa Sociologia da Educação: da prática de ensino ao estudo das ações educativas formais e não formais no âmbito das desigualdades sociais⁴.

Tendo a relação entre a escola e o conhecimento na contemporaneidade como temática desta pesquisa, o foco central voltou-se para a produção do conhecimento enquanto função docente na instituição escolar. Buscou-se lançar luz à função docente entendida como produtora e facilitadora da produção de conhecimento no ambiente escolar, tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais do Ensino Fundamental.

A escolha do objeto de estudo desta tese tem relação com o desejo de dar continuidade aos estudos empreendidos no Mestrado em Educação sobre a divisão do trabalho na escola⁵, buscando lançar luz a temas não explorados na dissertação, como a relação Escola – Produção

¹ Escola, nesta tese, é entendida como a instituição legítima e privilegiada para produção de conhecimento na contemporaneidade. A escola é fruto da construção histórica da modernidade. Os preceitos da racionalidade moderna regem seu funcionamento e sua ação.

² O projeto de modernidade pode ser entendido mais como uma condição histórica com fundamentos político-econômicos, do que como um conjunto de ideias. Ver Harvey, 2014.

³ O termo conhecimento será tratado com maior profundidade mais à frente. Contudo, cabe esclarecer que nesta tese conhecimento é entendido a partir da concepção de conhecimento-emancipação, divergindo de algo relacionado à revelação ou descoberta, na perspectiva da racionalidade moderna. Conhecimento, aqui, não é compreendido como algo já pronto. Conhecimento é uma construção cultural, histórica, sendo produzido pela humanidade em sua existência, sem, contudo, significar apenas acúmulos ao longo da história. Conhecimentos são rupturas, retificações, num processo dialético.

⁴ O projeto de pesquisa referenciado foi aprovado pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR sob CAAE 24845213.8.0000.0020, tendo como pesquisador responsável o Professor Doutor Lindomar Wessler Boneti.

⁵ A dissertação de mestrado em questão intitula-se O magistério à luz da atual configuração da divisão do trabalho na escola. Foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Regional de Blumenau, na cidade de Blumenau, no ano de 2008. Ver Michalovicz, 2008.

do Conhecimento. Durante a pesquisa desenvolvida para aquele trabalho, alguns enunciados proferidos pelas docentes⁶ entrevistadas na ocasião suscitaram questões intrigantes.

Ao identificarem seu trabalho enquanto parte integrante das funções intelectuais da atividade humana, as docentes afirmavam trabalhar com o conhecimento e a transmissão dele. Mas os aspectos realçados por elas estavam muito mais direcionados ao processo de “*cansaço mental*” e “*esgotamento emocional*” que o exercício da função docente provocava.

As docentes não identificavam, no entanto, sua função com a produção de conhecimento na escola. Ao discorrerem sobre o escopo de atribuições de sua função, em relação ao conhecimento, indicavam como trabalho seu: “*ensinar os conteúdos que estão na matriz curricular*”⁷, “*fazer com que o aluno aprenda o que precisa*”, “*transmitir os conhecimentos que eles precisam aprender*”, “*fazer recuperação de conteúdos*”, “*passar os conteúdos que estão no planejamento anual*”, “*fazer o aluno pensar sobre o que ele precisa saber*”, entre outros.

O que suscitava o questionamento sobre as funções de produção e reprodução de conhecimentos, uma vez que os excertos de depoimentos acima, por exemplo, indicavam apenas uma função de transmissão de conhecimentos pré-estipulados, sem tampouco existir uma reflexão sobre os mesmos. Era como se a função docente estivesse desvinculada de qualquer reflexão teórico-filosófica sobre os sentidos e finalidades da educação. Tudo se resumia à prática, aos saberes concretos com que se lida na experiência cotidiana.

À primeira vista, o que se apresentava pelo conteúdo do acervo das entrevistas era uma espécie de educação transmissora⁸, numa perspectiva de análise filosófica da aprendizagem em que o professor detém o conhecimento e o repassa ao aluno, que permanece passivo nesse processo. O que saltava aos olhos eram a existência e a realização de um ensino pautado na acumulação de saberes, na imposição de determinados conhecimentos do professor para o aluno – ou melhor, da matriz curricular para o professor, e do professor para

⁶ Naquela ocasião, apenas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental fizeram parte da pesquisa realizada.

⁷ Todos os trechos que aparecem em *itálico* são excertos retirados das transcrições de entrevistas realizadas para a construção da dissertação de Mestrado e, posteriormente, para a tese de Doutorado. Quando se tratam de pequenos excertos, estão entre aspas, e quando maiores, estão em *itálico* e com recuo especial.

⁸ Poder-se-ia utilizar, aqui, o termo educação bancária. Termo desenvolvido pelo educador Paulo Freire (1982), em seus estudos sobre as finalidades da educação e a situação real da educação formal brasileira, contemplada pelas instituições de ensino regular. Entretanto, a educação bancária de que tratava o autor entende o processo de ensino e aprendizagem como uma relação em que o professor faz a exposição dos conteúdos – deposita créditos na conta do aluno – e o aluno permanece numa atitude passiva de mero recebimento de conteúdos. É um tipo de educação prescritiva, homogeneizante e que compreende a educação tal qual depósitos bancários – o professor deposita conhecimento nos alunos. Assim sendo, o termo usado como crítica a uma educação não dialógica, apesar de parecer, em parte, adequado ao que foi observado nas entrevistas sobre as atribuições da função docente, representa uma classificação da ação docente como autoritária e designada para a manutenção da ordem e dominação existentes na sociedade contemporânea. O que não condiz com a realidade em sua completude.

o aluno – em uma relação de aprendizagem vertical entre aquele que ensina e aquele que aprende.

Contudo, esse parâmetro de interpretação do ensino estudado à época não condizia com a realidade apresentada, também pelas docentes, de “*criar condições*” de aprendizagem para que o aluno “*entenda o que está sendo trabalhado*”. O que se observava não era uma busca pela homogeneização do pensamento, antes era um trabalho voltado para a superação de dificuldades individuais de aprendizagem, “*valorizando o repertório dos alunos, partindo daquilo que eles já sabem, que trazem de casa*”.

Ao mesmo tempo em que demonstravam um grande e especial apreço pelo conhecimento científico como fonte da verdade absoluta – marca da dominação simbólica dos preceitos da racionalidade moderna na escola – os depoimentos colocavam em xeque a perspectiva de que a escola apenas reproduz a cultura dominante⁹, reforçando as relações de força e poder que estão no âmago das sociedades contemporâneas.

O que as docentes indicavam era a existência concomitante de aspectos da função que se relacionavam mais com a transmissão de conhecimentos e outros que estavam mais direcionados para a produção coletiva de conhecimento, para a autonomia do sujeito, para o ensino numa perspectiva mais dialógica, compreendendo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1982, p. 66). Fato esse que as aproximava dos preceitos do conhecimento emancipação, de que trata Boaventura de Sousa Santos (2011a)¹⁰.

Estava posta uma questão que intrigava: a jusante, a escola e a função docente são diretamente relacionadas com a reprodução de conhecimentos e da cultura dominante; a montante, tanto a escola, como os professores são chamados a participar do movimento de valorização da escola e do desenvolvimento de uma educação cidadã¹¹, de uma educação que

⁹ Para Bourdieu e Passeron (2014), o sistema de ensino – e, por conseguinte a escola – são aparelhos do Estado para a reprodução não só da cultura dominante, mas dessa cultura como a única com valor, reproduzindo-se, também, as relações de força e poder nas sociedades, clarificando o poder simbólico emanado pelos detentores dessa cultura com a qual o ensino escolarizado identifica-se.

¹⁰ O termo conhecimento emancipação será tratado, nesta tese, mais adiante. Por hora, basta identificá-lo como um tipo de conhecimento que privilegia a produção coletiva, a autonomia do sujeito e uma alternativa ao conhecimento regulação. Sendo este último, um tipo de conhecimento que priva o sujeito de uma participação autônoma na produção de conhecimentos, e entende a produção de conhecimento como resultado da pesquisa científica que atenda aos parâmetros da racionalidade matemática.

¹¹ Educação cidadã é um termo utilizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, ao se referir às finalidades do ensino regular na educação básica para “uma formação ampla”. Para tal documento, que ainda norteia as diretrizes curriculares nacionais, o primeiro dos objetivos gerais do Ensino Fundamental é “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (BRASIL, 1997, p. 69). Atualmente, inclusive no texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 15 de

valorize as realidades sociais e permita o acesso ao conhecimento acumulado, fruto da atividade intelectual humana. E a inquietude em relação a essa questão direcionou o anseio de desenvolver a pesquisa de Doutorado, aqui apresentada.

Neste ínterim, define-se o problema de pesquisa: Como se constitui a produção de conhecimento no Ensino Fundamental I (séries iniciais) e II (séries finais)? Questionamento que relaciona, assim, o problema a dois pontos fundamentais: a produção do conhecimento na escola e a função docente.

Além da questão norteadora acima apresentada, outras questões compõem a moldura de interrogações sistemáticas que conduziu à elaboração deste trabalho: A escola produz conhecimento? Em que medida? Que tipo de conhecimento? Qual a relação da escola com o conhecimento? Como se configura a função docente, em sua condição intelectual, na atual configuração da divisão do trabalho na escola? O professor produz ou apenas transmite conhecimento?

Tais questionamentos foram suscitados com o objetivo central de compreender o modo de produção de conhecimento na escola, analisando-o enquanto componente tanto das séries iniciais, como das séries finais do Ensino Fundamental. Em decorrência deste objetivo geral, foram eleitos três objetivos específicos, a saber:

- Identificar semelhanças e disparidades na produção de conhecimento entre os dois níveis de ensino (séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental);
- Compreender o tipo de conhecimento com o qual a escola trabalha na contemporaneidade, ante o paradigma emergente de um conhecimento prudente;
- Analisar o *modus operandi* da função docente em relação à produção de conhecimento, ou seja, de que forma a sua prática pedagógica influencia ou direciona para um conhecimento regulação e/ou conhecimento emancipação.

Defende-se a tese de que apesar de os professores terem clareza da necessidade da produção coletiva do conhecimento que leva à emancipação do sujeito, a prática docente, em decorrência da institucionalidade da escola (seu conjunto de normas e regras de funcionamento/ação), e a produção do conhecimento se retêm à reprodução de conhecimentos e ao conhecimento regulação.

dezembro de 2017, é possível notar a transmutação desse termo para educação com qualidade – o que poderia ser atribuído aos movimentos econômicos de qualidade total, desenvolvidos no setor industrial e alocados nas políticas educacionais a partir da década de 1990.

Parte-se do pressuposto de que, ao comparar os dois níveis de ensino estudados, parece haver uma maior reprodução do que produção de conhecimentos nas séries finais do Ensino Fundamental. Ao passo que nas séries iniciais a prática pedagógica parece considerar menos os pressupostos da racionalidade moderna. Fato que, pressupõe-se, pode estar relacionado à fragmentação do ensino nas séries finais com a divisão de disciplinas e separação de áreas de ensino, à fragmentação de conteúdos, de carga horária, de tarefas docentes etc., decorrentes também da divisão do trabalho na escola.

O objeto de pesquisa em questão define-se como: a produção de conhecimento na escola enquanto função docente. Cabendo salientar que o objeto de investigação tem relação direta com estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Fundamentos Epistemológicos das Políticas Educacionais e a Problemática na Escola na Contemporaneidade, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sobre a institucionalidade escolar, a Razão Moderna, como fundante das práticas no ambiente escolar.

Ao tratar da produção do conhecimento na escola este estudo insere-se na interseção escola – produção do conhecimento – função docente, e justifica-se pela necessidade de se investigar também aspectos sociológicos e políticos da educação, visto que a mesma não se restringe ao ensino, à relação pedagógica entre professor e aluno, às metodologias de ensino e aprendizagem etc.

A relevância científica de tal estudo está diretamente ligada ao fato de que não há um grande número de trabalhos científicos que analisam a produção do conhecimento na escola e a função docente, especificamente no Ensino Fundamental. Há inúmeros trabalhos que lançam luz sobre a função docente, contudo, estão mais voltados para questões como: o fazer docente; a proletarização da função ao longo da história; a postura docente frente aos novos desafios pedagógicos da modernidade; o professor como agente de transformação e a contribuição das novas tecnologias (TICs); entre outros.

Em se tratando da produção de conhecimento no ambiente escolar, os trabalhos já existentes estão voltados para a diferenciação entre conhecimento escolar, conhecimento científico e conhecimento cotidiano; os fundamentos epistemológicos do conhecimento na escola; novas tecnologias na produção do conhecimento e ensino; imagens e produção do conhecimento na escola; produção do conhecimento e sistema de avaliação CAPES; produção do conhecimento no ensino superior e *stricto sensu*; entre outros.

Num levantamento de trabalhos publicados acerca do tema de estudo “escola e produção do conhecimento” foram identificados 268 registros com os termos exatos.

Contudo, foram eleitos para análise (através das palavras-chave, assunto e resumo dos trabalhos) apenas 25 teses e dissertações (8 teses e 17 dissertações) que tratavam especificamente da área da educação; e 12 artigos científicos, sendo que apenas um deles foi analisado por apresentar relação direta com o tema de pesquisa.

Para desenvolvimento do levantamento de trabalhos sobre escola e produção do conhecimento foram utilizados o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, para a pesquisa de teses e dissertações publicadas. Para levantamento dos artigos científicos foi utilizado a Scientific Electronic Library Online – SCIELO e os arquivos de trabalhos das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (do ano de 2000 a 2017, nos grupos de trabalho GT 05 – Estado e Política Educacional, GT 09 – Trabalho e Educação, GT 13 – Educação Fundamental, e GT 14 – Sociologia da Educação).

Os termos de busca para a pesquisa foram escola e produção do conhecimento (busca simples e termos exatos); produção do conhecimento; produção do conhecimento e educação; produção do conhecimento e ensino; produção de conhecimento; construção do conhecimento; construção do conhecimento e educação; construção do conhecimento e ensino. Os termos foram identificados no assunto, título, resumo e palavras-chave dos trabalhos.

Assim, parece pertinente direcionar esforços na busca de alcançar os objetivos propostos neste estudo e já descritos anteriormente. Além disso, talvez seja possível atingir uma exploração concisa de processos de reprodução¹² enraizados no *habitus* professoral¹³. Os quais pela própria força do *habitus* não são percebidos, nem tampouco compreendidos pelos agentes. São indagações sobre os limites da ação pedagógica em relação à produção de conhecimento na escola a serem exploradas, as quais podem contribuir para a identificação de certos mecanismos na construção da vida escolar.

Destaca-se também, o fato de que o tema “escola e produção do conhecimento”, mesmo já sendo tradicional nos estudos sobre escola e ensino, continua sendo, “pelas suas

¹² Nesse caso específico, a reprodução tratada relaciona-se com o processo de reprodução do conhecimento.

¹³ O *habitus* professoral é entendido, nesta tese, a partir de Bourdieu (1983, 2007b), como um conjunto de disposições inconscientes, duráveis e transponíveis para a ação, um conjunto de princípios geradores de práticas distintas e distintivas, que são adquiridas pelo sujeito em seu processo de socialização. Neste caso, do *habitus* professoral, essas disposições são incorporadas pelos diferentes profissionais da educação a partir de sua imersão no campo profissional, e atuando como categorias de percepção: formadas pela incorporação dos gostos, costumes, juízos e valores relacionados às condições objetivas de existência do sujeito.

múltiplas facetas, um campo sempre atual e de importante investigação sociológica” (ZAGO, 2007, p. 148), uma vez que não se esgotaram questões inerentes ao tema.

Compreender a função docente e sua relação com a produção do conhecimento não se restringe, na perspectiva deste estudo, a uma análise apenas de procedimentos pedagógicos, da relação ensino e aprendizagem, do conhecimento como fonte de trabalho do profissional alocado entre as funções consideradas intelectuais etc.

Faz-se necessário compreender que a função docente está inserida em outros contextos: faz parte da escola, enquanto instituição, portanto está diante da institucionalidade educativa, de seu conjunto de normas e regras que se constituem de reprodução – não compete ao professor produzir conhecimento; assim como está inserida na sociedade, nesse caso, capitalista – que adentra a escola com sua lógica de funcionamento e esvaziamento de conhecimento do trabalhador.

Assim, buscou-se entender também que local de trabalho é esse, a escola, e como se relaciona com a produção do conhecimento na contemporaneidade, numa perspectiva de que a lógica de funcionamento do capital também se impõe à instituição escolar: são novas formas de produção material e de conhecimento.

Procurou-se elucidar questões inerentes a discursos circulantes na educação, como o do “esvaziamento do conhecimento científico” na escola, sobretudo em relação ao docente. Um debate sobre a cultura da escola e a produção do conhecimento que, segundo Lopes (1999) aponta, na pesquisa sobre formação de professores, para uma identificação do professor enquanto transmissor de conteúdos, inclusive desqualificando o tipo de conhecimento que é abordado nas disciplinas escolares.

Além disso, objetivou-se também trazer à tona e analisar outras questões que permeiam a prática docente e se relacionam não só com a definição de atribuições de uma função determinada, a função docente no Ensino Fundamental, mas também com a definição de políticas que adentram o ambiente escolar.

A nova sociabilidade do capital tem se engendrado na organização da educação não só através de diferentes formas de alienação do trabalhador “intelectual”, mas também por meio de políticas excludentes, da diminuição de direitos sociais conquistados pelo trabalhador e, sobretudo, por políticas de regulamentação do ensino e da atuação docente em acordo com as exigências do neoliberalismo para a educação. Nesse caso, é preciso esclarecer que tal acordo se dá na esfera de legitimação das políticas de mercado, que exigem da escola a formação do novo trabalhador com habilidades adaptadas ao mercado. A escola é então requisitada para produzir o conhecimento e o operador de conhecimento de que o mercado necessita.

Nos discursos de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, e nos meios empresariais, a escola básica adquiriu papel preponderante, sobretudo o Ensino Fundamental. A este segmento está reservado o importante papel de desenvolver competências, conhecimentos e atitudes necessárias à sociabilidade do trabalhador. Dessa forma, este terá adquirido a mobilidade necessária para fazer frente a uma sociedade regida pelas novas tecnologias da comunicação e da informação e pelas novas formas de organização do trabalho. Deverá, principalmente, ser capaz de encontrar alternativas de sobrevivência, face aos impactos da crise do trabalho assalariado, traduzida no aumento do desemprego estrutural e na precarização do trabalho. (SILVA, 2004, p. 1)

As demandas do mercado vêm se impondo, em consequência, também nos programas de qualificação profissional, por meio da reformulação dos sistemas de ensino e das políticas de formação docente. Em outras palavras, o professor em seu trabalho também está articulado a essa nova sociabilidade do capital, no que diz respeito a “transformar ou legitimar as políticas educacionais em curso, demandadas pela nova ordem mundial” (SILVA, 2004, p.1).

O trabalho docente, nesta pesquisa, é entendido como o desempenho de uma função específica, parte de uma estrutura de funções e posições que formam a sociedade (cf. ELIAS, 1993, 1994). Adota-se o pressuposto segundo o qual cada função desempenhada nas sociedades diferenciadas é dependente de tantas outras funções exercidas, além de que, conforme BOURDIEU (2005) está subjugada a um conjunto de regras e normas, um *habitus*¹⁴, específico daquele campo. A sociedade constitui-se, assim, como uma estrutura de funções e relações de interdependência, na qual os indivíduos desempenham funções sobre as quais tem uma margem de intervenção menor ou maior dependendo da posição que ocupam na rede de relações.

E ao tratar da produção do conhecimento na escola, de que tipo de conhecimento se fala? Esse parece ser o primeiro questionamento a surgir, e respondê-lo exige que sejam analisados alguns preceitos que formam a base da escola desde seu surgimento e mesmo na contemporaneidade.

Em primeiro lugar é preciso destacar que, de maneira geral, o conhecimento escolar pertence ao campo do conhecimento científico. E é entendido assim a partir de sua constituição histórica e política – como produto da atividade intelectual humana acumulado

¹⁴ As noções de *habitus* e campo, aqui, baseiam-se nos estudos de BOURDIEU (1983, 2003, 2005, 2007a). *Habitus* configura-se como um conjunto de disposições duráveis e transponíveis para a ação. *Habitus* é uma espécie de “senso prático”, que direciona a ação em uma determinada situação. É um conjunto gerador de determinadas práticas, as quais não são questionadas pelos agentes, são incorporadas pelos profissionais pela sua imersão no campo. Define-se campo como um espaço de lutas funcionais, estruturado por relações objetivas entre posições (dos agentes ou dos próprios campos) em torno de objetos específicos de disputa, cuja autonomia depende de sua posição relativa aos demais campos. Porém, cada campo possui suas próprias normas, regras, lutas, móveis de disputas, interesses materiais e simbólicos, divisões sociais, hierarquias e valores.

em sua evolução histórica. Em outras palavras, o conhecimento escolar caracteriza-se como um tipo de conhecimento institucionalizado, sistematizado, elaborado e organizado em uma estrutura de níveis e saberes específicos, como as disciplinas escolares.

A presente tese localiza-se, nesse ínterim: na intersecção entre a necessidade humana do conhecimento e a necessidade de educação (tanto para transmissão do conhecimento socialmente já construído e acumulado pela humanidade, quanto para a produção de novos conhecimentos na busca da recriação e superação da geração anterior).

No caso do conhecimento propriamente escolar há uma imposição dos preceitos da racionalidade moderna, que indica o conhecimento científico como a verdade, independente do grupo social de pertença.

Em outros termos, o conhecimento de modo geral, e aquele que é considerado válido, varia de acordo com o grupo social de que se faz parte. O valor simbólico atribuído ao conhecimento é relativo às experiências vividas e absorvidas, esse valor atribuído ao conhecimento depende do capital cultural¹⁵ e do grupo social a que se pertence. É através dessas lentes que se vê o mundo e aquilo que o torna real.

De maneira geral, “o conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação” (SANTOS, 2006a, p.17). Nesse sentido, a ciência e seu conhecimento produzido se opõem absolutamente ao senso comum, à opinião. Em outras palavras, em relação ao conhecimento científico nada é dado, tudo é construído, se constrói e o “novo espírito científico” rompe com o senso comum (BACHELARD, 1972, p.14).

A escola constitui-se como o *locus* privilegiado para a apropriação, transmissão e produção deste conhecimento específico. De fato, a escola constrói-se e funciona a partir da racionalidade moderna, do conhecimento científico como um saber que se apresenta sistematizado, organizado, fragmentado. O debate podendo ser construído em torno da natureza desse conhecimento, suas potencialidades, limites e contributos para a sociedade.

Assim, a escola enquanto instituição de frequência obrigatória para os indivíduos numa dada sociedade apresenta-se como a instituição que carrega a legitimidade para proferir

¹⁵ Ao tratar de capital cultural, Bourdieu direciona o olhar para o conjunto de recursos e competências disponíveis e mobilizáveis em relação à cultura dominante, essa cultura “legítima e legitimada”. Para o autor, o capital cultural existe sob três formas: incorporado - “disposições duráveis do organismo”; objetivado - “sob a forma de bens culturais”; institucionalizado - “consolidando-se nos títulos e certificados escolares” (NOGUEIRA, CATANI, 1998, p. 9). O capital cultural também contribui para situar os sujeitos em determinadas posições no espaço social. Ele pode ser identificado sob a forma de conhecimentos e habilidades adquiridos, geralmente no espaço familiar, mas também na escola.

a verdade, o conhecimento científico, a forma privilegiada de conhecimento, trabalhando a partir da epistemologia “sujeito X objeto” (BONETTI, 2015b).

Sugere-se, com esta afirmação, que o princípio do conhecimento na escola, a epistemologia com a qual a escola tem trabalhado é aquela que põe em lados opostos o sujeito e o objeto do conhecimento, sendo a escola a ponte de ligação entre os dois, responsável por transferir o conhecimento (do objeto) para o sujeito.

Quando se discute de que forma se materializa a produção de conhecimento na escola, e se realmente a escola com a qual tratamos na contemporaneidade produz conhecimento faz-se necessário ressaltar que é possível encontrar duas vertentes distintas e concisas de pesquisa. Uma delas indica que a escola emancipa, produz conhecimento e desenvolve competências, “a escola não é o local de transmissão de conhecimento, e sim de produção do mesmo” (MATOS, SANTOS, 2013, p. 1414). Contrariamente, a outra analisa a escola demonstrando seu caráter reprodutor, de transmissão de conhecimentos; uma escola em que os alunos são orientados a acumular conhecimentos e saber cada vez mais para “*ter boas notas e melhorar os índices que avaliam a escola e seu trabalho educativo*” (Professora 7)¹⁶.

Seria como se a institucionalidade da escola anulasse, isentasse, o mundo social – o mundo da vida¹⁷. Como se os conhecimentos cotidianos (do senso comum), compartilhados por sujeitos de um mesmo contexto social não fossem válidos.

O senso comum, o conhecimento vulgar, a sociologia espontânea, a experiência imediata, tudo isso são opiniões, formas de conhecimento falso com que é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido. A ciência constrói-se, pois, contra o senso comum [...]. (SANTOS, 1989, p. 33)

Dessa forma, a verdade, o conhecimento oficialmente legitimado é aquele com o qual a escola trabalha. As origens dessa institucionalidade da escola e seu poder sobre o certo e o errado tem fundamento na base da ciência moderna, quando o método científico começou a ser discutido e a técnica e a mensuração passaram a ser a base da construção da verdade¹⁸.

¹⁶ Os sujeitos de cujas entrevistas foram retirados alguns excertos aparecem identificados ao final como professora e o número da entrevista realizada. Cabe salientar que se tomou a decisão por tal indicação visto que participou da pesquisa apenas um professor e todas as demais foram mulheres, entre professoras, supervisoras, diretoras. Para que não houvesse identificação deste único sujeito do sexo masculino, todos os trechos foram identificados com o termo “professora”.

¹⁷ A expressão “mundo da vida” advém dos estudos de Boaventura de Sousa Santos (2002, 2006a, 2006b, 2011a) ao tratar da necessidade de primazia do conhecimento-emancipação em relação ao conhecimento-regulação. Trazer o mundo da vida para a escola é permitir a horizontalização dos conhecimentos, sem desqualificar qualquer forma existente dos mesmos. O mundo da vida é o mundo que se experiencia, as experiências cotidianas dos atores sociais e suas representações daquilo que é vivido por cada um deles.

¹⁸ O projeto de modernidade e a insurgência da razão como fundamento de todos os aspectos da vida humana será tratado com maior profundidade mais adiante nesta tese. Aqui, cabe destacar o fato de que a modernidade

Nesse momento histórico, o saber, o conhecimento ganha parâmetros universais (através do método científico). Em outras palavras, a verdade passa a ser uma só: aquela que se pode mensurar através da técnica, do método científico.

Desde o século XVII, as sociedades ocidentais têm vindo a privilegiar epistemológica e sociologicamente a forma de conhecimento que designamos por ciência moderna. Quaisquer que sejam as relações entre esta ciência e outras ciências anteriores, ocidentais e orientais, a verdade é que esta nova forma de conhecimento se autoconcebeu como um novo começo, uma ruptura em relação ao passado, uma revolução científica, como mais tarde viria a ser caracterizada. Desde então, o debate sobre o conhecimento centrou-se na ciência moderna, nos fundamentos da validade privilegiada do conhecimento científico, nas relações deste com outras formas de conhecimento (filosófico, artístico, religioso etc.), nos processos (instituições, organizações, metodologias) de produção da ciência e no impacto da sua aplicação. (SANTOS, 2006a, p. 18)

Estudar a produção do conhecimento e sua relação com a escola pressupõe, também, que se questione sobre as formas de se relacionar com o conhecimento científico e o senso comum, o conhecimento “da vida” ou cotidiano, nos dias de hoje. A perspectiva que se apresenta aponta para um caminho entre a objetividade e a subjetividade. Talvez o conhecimento escolar, ou o conhecimento com o qual se trabalha na escola, possa estar localizado nesse entremeio.

É preciso questionar o preceito fundamental da modernidade de que se chega à verdade através da mensuração e da técnica. Até porque somos uma espécie de “herdeiros das promessas da modernidade e, muito embora as promessas tenham sido auspiciosas e grandiloquentes (igualdade, liberdade, fraternidade), temos acumulado um espólio de dívidas” (SANTOS, 2011b, p. 13), relacionadas, por exemplo, à degradação da natureza, aos indicadores cada vez mais elevados de desigualdade, à exclusão social, entre outros.

Para Santos (1989, p. 45), se existe uma Ciência Pós-Moderna, esta é uma ciência que se desnatura e “desmensura”, que se desprende da mensuração, que “tem por objeto criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimentos que sendo prática não deixa de ser esclarecida e sendo sábia não deixa de ser democraticamente distribuída”.

Por outro lado, a escola é, conforme Santos (2011a), socialmente chamada a participar da mudança paradigmática em curso – do conhecimento-regulação para o conhecimento-emancipação, baseando sua ação na epistemologia sujeito-sujeito. São trazidos à reflexão,

trouxe à tona a razão científica e seu método como único e inquestionável promotor da verdade. Uma verdade que se constituía absoluta, onipresente e não questionável.

principalmente, os conceitos de desigualdades escolares (DUBET, 2012); conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação (SANTOS, 2011a).

Este estudo possui um delineamento e filiações teóricas que se faz necessário, neste momento, pontuar. Tomou-se como referencial teórico, principalmente, estudos que se encontram no ponto de interlocução entre educação e conhecimento, abarcando estudos sobre a escola na pós-modernidade¹⁹ e a razão moderna em seus preceitos (BONETI, 2001, 2013, 2014, 2015a, 2015b; HARVEY, 2014; PIKETTY, 2014; CASTELLS, 1999; SANTOS, 2011a); sobre a função docente na contemporaneidade e sua relação com a produção de conhecimento (BOURDIEU, 1983, 1994, 1997, 2003, 2005, 2007a, 2007b; SILVA, 1992; SILVA, 2004; XAVIER, 2013); sobre a escola e as desigualdades – em especial as desigualdades de acesso ao conhecimento (BONETI, 2001, 2003, 2013, 2014, 2015a, 2015b; DUBET, 2001, 2003, 2008, 2012; REGO, 2011; VALLE, 2010); sobre os conhecimentos regulação, emancipação e prudente (SANTOS, 1989, 1997, 1999, 2002, 2005, 2006a, 2006b, 2010, 2011a, 2011b, 2013, 2014, 2016); sobre a produção de conhecimento na escola e o racionalismo de mercado nessa produção (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015); sobre a divisão do trabalho na escola e a influência exercida sobre a produção de conhecimento (DURKHEIM, 1977a, 1977b; MARX, 1989; TARDIF; LEVASSEUR, 2011); entre outros.

A grande dívida intelectual, sublinha-se, é com Boaventura de Sousa Santos (1989, 1997, 1999, 2006a, 2006b, 2010, 2011a, 2011b, 2013, 2014, 2016), ao tratar de diferentes, porém interdependentes conceitos: racionalidade moderna, pós-modernidade, conhecimento-regulação, conhecimento-emancipação, conhecimento prudente e vida decente, desigualdades, entre outros. Primeiramente, Santos desenvolve conceitos acerca da racionalidade moderna que a apontam como alicerce de sustentação da institucionalidade da escola na contemporaneidade, apesar de o autor não pesquisar diretamente o ambiente escolar. O que se tem em suas pesquisas são conceitos elaborados a partir de uma análise do social, incidindo sobre a sociedade todo um aparato lógico de funcionamento advindo da modernidade e seu uso da razão como fonte da verdade única e absoluta.

Para Santos (2011a), a modernidade deve ser entendida como um paradigma sócio-cultural local (ocidental), que se globalizou e foi exitoso em seu projeto, mas que dá sinais de

¹⁹ Cabe destacar, aqui, o entendimento de pós-modernidade enquanto uma mudança de parâmetros de regulação e ação nas sociedades em detrimento progressivo dos preceitos da modernidade. O que não constitui, em si, uma mudança abrupta de paradigmas, numa espécie de extinção da modernidade para o nascimento da pós-modernidade. A pós-modernidade é uma nova postura científica, que visa uma nova postura epistemológica. Ver Harvey, 2014.

uma “crise final”, para a preponderância de um paradigma emergente, um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2011a, p. 16).

Para este estudo, que versa sobre a escola e sua relação com o conhecimento, buscando compreender se a escola favorece possibilidades de conhecimento para além da ciência moderna, destaca-se, na teoria de Santos, a conceituação de conhecimento-regulação, conhecimento-emancipação e conhecimento prudente. Termos que, para o referido autor, são interdependentes, mas que, apesar da interdependência, deveriam caminhar de uma progressiva diminuição do conhecimento de tipo regulação para a emancipação. Movimento este que preconiza a valorização do mundo da vida e propicia um “conhecimento prudente para uma vida decente”.

Procurando elucidar as questões supracitadas, esta tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro deles – Itinerário Investigativo: os enfoques epistemológico e metodológico da pesquisa – apresenta o percurso trilhado para alcançar os objetivos propostos e encontrar possíveis respostas para o problema levantado. São apresentados o método de pesquisa, fazendo referência à dialética; a abordagem de pesquisa; a escolha e a caracterização do *locus* de investigação; a metodologia de entrevistas e coleta de dados através de documentação escolar; e a maneira como os dados coletados foram tratados com vistas à análise dos mesmos.

Longe de ser um capítulo teórico-metodológico pura e simplesmente, uma vez que o *modus operandi* da teoria acionada nesta tese não comporta capítulos separados de teoria, pesquisa de campo e coleta de informações, para posterior análise de dados, o objetivo é apresentar de que forma se localiza este estudo numa gama infindável de pesquisas sobre a escola. Trata-se de expor a maneira como foram sendo construídos conceitos sobre o tema, salientando, contudo, que a análise do que se encontrou na pesquisa de campo é empreendida no decorrer de todo o corpo de texto da tese.

No capítulo Sociedade e Conhecimento traz-se à discussão a relação estabelecida entre os seres humanos, enquanto grupo socialmente organizado, e o conhecimento por eles produzido. Procurou-se esclarecer com qual tipo de conhecimento a pesquisa trabalha, apontando o conhecimento científico como a fonte em que a escola contemporânea sacia sua sede. Em outras palavras, identificando a estreita relação entre a instituição escolar e o conhecimento científico, isentando, assim, o conhecimento da vida da plena participação na produção escolarizada de conhecimento. Trata-se também sobre a relação entre o

conhecimento chamado de “moderno” e o “conhecimento prudente”²⁰ na contemporaneidade, enaltecendo a necessidade de supremacia do conhecimento emancipação na ação educativa, com fins de permitir a produção de um conhecimento que privilegie a diferença. Um tipo de conhecimento que traz o mundo da vida para o mundo da escola, sem cair no pragmatismo do imediato da vida cotidiana e sem tornar a escola um espaço de aprender apenas o que lhe servirá para sobreviver no mundo do trabalho.

No quarto capítulo – Escola e Conhecimento – a discussão é desenvolvida em torno da relação direta que a escola estabelece com o conhecimento. Em resumo, “*o conhecimento é a fonte de trabalho e alicerce da escola*”, como afirmou uma das professoras entrevistadas durante a pesquisa. Assim, questionou-se de que forma a escola mantém essa relação, o que é preponderante nela e de que forma a racionalidade moderna e seus princípios de verdade absoluta, fragmentação e cientificismo se engendram nessa relação. Além disso, buscou-se elucidar questões inerentes à produção de conhecimento na escola na contemporaneidade e a presença marcante do racionalismo de mercado em tal produção. Finalizando o capítulo, discutiu-se, também, sobre a atual configuração da divisão do trabalho na escola e de que maneira isso influencia na produção (ou não produção) de conhecimentos no ambiente escolar institucionalizado,

Além disso, em subcapítulo, trata-se especificamente da função docente e sua relação com o conhecimento. Buscando lançar luz à função docente entendida como produtora e facilitadora da produção de conhecimento no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que é acusada do insucesso escolar – numa visão de que o docente seria o ator principal (e herói) na superação da exclusão social através da escolarização numa sociedade desigual e injusta. Ressaltou-se também que é preciso considerar as potencialidades, os limites e as particularidades da atuação docente e do trabalho propriamente educativo, buscando superar os discursos heroizantes (XAVIER, 2013, p. 30) acerca da função docente para redenção das mazelas sociais próprias da contemporaneidade.

Finalizando, outra parte do capítulo quatro evoca a organização escolar para discutir a produção de conhecimento em um nível específico da educação básica, a saber, o Ensino Fundamental. Parte-se do pressuposto de que nas séries finais do Ensino Fundamental parece haver uma maior reprodução do que produção de conhecimentos, quando se empreende

²⁰ Conhecimento prudente é um termo utilizado por Boaventura de Sousa Santos (2006a), ao tratar de um tipo de conhecimento que, em parte, assemelha-se um pouco ao pragmatismo. “Ser pragmático é analisar a realidade partindo das últimas coisas [...] das consequências, e quanto menor for a distância entre os atos e as consequências, maior será a precisão do julgamento sobre a validade”. (SANTOS, 2011a, p. 80)

comparação com as séries iniciais. Fato este que poderia estar relacionado à fragmentação do ensino já posta nas séries finais, fragmentação mesmo dos conteúdos, de carga horária, de tarefas docentes etc., decorrentes também da divisão do trabalho na escola.

Ao analisar as entrevistas das docentes das séries finais do Ensino Fundamental, pode-se observar uma preponderância dos preceitos da racionalidade moderna e do conhecimento-regulação²¹ na ação pedagógica, ao afirmarem que “*é preciso dar conta dos conteúdos*” (Professora 4), “*não dá tempo de parar e voltar em alguma coisa, precisamos avançar, então se o aluno não acompanha, precisa se esforçar e tentar, estudar cada vez mais*” (Professora 7); “*tem alguns que se perdem, não é todo mundo que consegue acompanhar, a gente tem que dar tudo rapidinho, discutir rápido e já vem outra disciplina, outra aula*” (Professora 9), “*alguns pegam rápido, depende muito da criança, depende também muito da família*” (Professora 4). O que aproxima as docentes da institucionalidade da escola e da racionalização como caminho para o desenvolvimento (progresso) e libertação humana – estabelecendo relação com a razão moderna.

²¹ Conhecimento-regulação entendido, a partir da construção teórica de Boaventura de Sousa Santos (2011a), como um tipo de conhecimento estritamente ligado aos preceitos da modernidade: verdade única e absoluta, padrões científicos para a produção de conhecimentos, “uniformidade, igualização e homogeneização” do conhecimento e dos indivíduos.

2 ITINERÁRIO INVESTIGATIVO: OS ENFOQUES EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

Método, independente de nomeá-lo, é, antes de tudo, o olhar teórico que o pesquisador tem do real que está sendo investigado.
(BONETI, 2015a, p. 17)

A produção do conhecimento na escola constitui-se como temática desta pesquisa, procurando elucidar, como descrito anteriormente, questões referentes à racionalidade moderna presente na educação escolar ainda na contemporaneidade, à produção de conhecimento enquanto atribuição docente, ao declínio dos paradigmas da modernidade em benefício da insurgência do conhecimento-emancipação e da epistemologia sujeito-sujeito na prática pedagógica e na produção de conhecimento na escola.

Tendo como direcionamento os preceitos sociológicos de pesquisa, buscou-se o que Bourdieu; Chartier (2012, p. 9) chamam de “uma investigação sempre vigilante”, algo como um trabalho intenso de vigilância epistemológica²² durante todas as etapas da pesquisa, mas, sobretudo no que se refere à construção do objeto enquanto proveniente da pesquisa de campo empreendida.

O principal obstáculo a ser superado foi a posição ocupada no campo de investigação, é preciso uma vigilância muito maior e intensa quando se poderia também ser sujeito de pesquisa, ou seja, quando se faz parte do campo, quando se está alocado em uma posição semelhante aos docentes entrevistados aqui²³. Seria quase o que Bourdieu, ao tratar do trabalho do sociólogo, chamou de “dolorosa esquizofrenia (palavra utilizada por ele) que resulta dessa posição [...] em que o sujeito que produz conhecimento está implicado, ao mesmo tempo, no objeto a conhecer” (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 14).

O pertencimento ao *lócus* de investigação proporcionou à pesquisa o estreitamento entre sujeito, objeto e pesquisador, através do livre trânsito na instituição e da maior aceitação da investigação por parte dos docentes a serem entrevistados. Também foi possível experimentar o acolhimento pela proximidade, o que permitiu aos participantes da pesquisa falar com menos reservas, colocando-se como muito próximo ao investigador. O que Bourdieu (2003, p. 693) denominaria “situação ideal de comunicação”, em uma alusão às

²² Vigilância epistemológica é um termo utilizado por Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2015, p. 23), ao destacar que o fato deve ser conquistado “contra a ilusão do saber imediato”. Apesar de não conseguir eliminar por completo a sociologia espontânea, o sociólogo deve procurar superar as “evidências ofuscantes que proporcionam, sem grandes esforços, a ilusão do saber imediato”. Em outras palavras, é preciso ser vigilante, desconfiar e superar as pré-noções acerca do objeto.

²³ A pesquisadora, assim como muitos sujeitos desta pesquisa, também é professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, na escola investigada.

situações reais e realistas de se explorar a relação de comunicação quando se conta com a interação entre o “pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga”.

Sendo assim, pertencer ao campo de investigação possibilitou que o sujeito de pesquisa sentisse que estava “entre pares”, próximo, à vontade para expor suas ideias, opiniões e sentimentos em relação ao que compunha o roteiro de conversa²⁴.

Estar próximo e sentir-se seguro para expor suas percepções, neste caso, propiciou o que Bachelard (1972, p. 13) chamou de “amor intelectual/espiritual”, identificável em certas expressões usadas pelas professoras durante as conversas: “*sabe como é que funciona, né?*” (Professora 3); “*ai você vê aquilo tudo que você já sabe, porque também passou por isso*” (Professora 6), “*é daquele jeito que você já sabe*” (Professora 7); “*isso você sabe que é nulo, sempre foi*” (Professora 2); “*tudo o que se passa, não é fácil, você concorda... não?*” (Professora 9).

No entanto, se esta proximidade, sob muitos aspectos, constitui-se como uma vantagem, a familiaridade profissional com o campo de investigação, pode também estabelecer-se como mais um obstáculo à construção do conhecimento. Obstáculo este que se nutre do conhecimento genérico e pragmático do funcionamento, organização e produção escolar, proporcionado pela experiência profissional. Tal obstáculo dificulta – às vezes até impede – o afastamento do objeto e o conseqüente processo de abstração. O que pode conduzir à construção de um conhecimento prático-normativo, de tipo jurídico apenas. Destarte, a necessidade de vigilância epistemológica foi constante, com vistas a manter as pré-noções associadas ao objeto de estudo sob estrito controle.

Uma investigação vigilante, conforme o que já foi anteriormente tratado, compõe-se de três momentos que se constituem interdependentes: ruptura, construção e constatação. Através destes três atos o fato é conquistado, construído e constatado. Sendo a ruptura o primeiro e fundamental ato de uma pesquisa. Mesmo que a tradição em pesquisas com olhar sociológico tenham deixado de lado, de certa maneira, a “hierarquia epistemológica dos atos científicos que subordina a constatação à construção e a construção à ruptura” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 22).

Para Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2015, p. 23), a ruptura permite que o fato seja conquistado “contra a ilusão do saber imediato”, deste tipo de conhecimento que se apresenta auto-evidente, explicando o mundo social a partir de uma concepção aceita e partilhada pela generalidade. A ruptura se dá, assim, contra as noções evidentes, de sentido

²⁴ Porque as entrevistas foram mais uma prosa entre dois educadores do que uma audiência.

imediatamente, principalmente nas pesquisas das ciências humanas (destacadamente as de ordem social), nas quais a separação entre o senso comum e o conhecimento científico, entre o conhecimento espontâneo e aquele construído pela pesquisa, entre a opinião e “discurso científico é mais imprecisa do que alhures” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 23).

Uma pesquisa vigilante requer do pesquisador, segundo estes autores, a ruptura com o senso comum, a fim de se evitar as tentações e facilidades de uma sociologia espontânea, sem o rigor do controle epistemológico. Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2015, p. 23) indicam três imprescindíveis técnicas de ruptura, a saber: a crítica lógica (através de definições provisórias, mas rigorosamente precisas, do objeto de investigação), estatística (que permite desmascarar verdades pré-estabelecidas, estereótipos e generalizações) e lexicológica (origem, forma e significado).

Todas as técnicas de ruptura, tais como a crítica lógica das noções, a comprovação estatística das falsas evidências, a contestação decisória e metódica das aparências, não de permanecer impotentes enquanto a sociologia espontânea não for atacada em seu próprio âmago, isto é, na filosofia do conhecimento social e da ação humana que lhe serve de suporte. A sociologia só pode se constituir como ciência realmente separada do senso comum. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 25)

A vigilância na pesquisa significa mais do que identificar no pesquisador e na situação de estudo do campo científico características que podem influenciar no resultado daquilo que se estuda. Prediz também estar aberto a novas descobertas, erros e hipóteses não concretizadas enquanto possibilidades de novas contribuições e remodelagem da pesquisa.

A construção, por sua vez, é para Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2015, p. 23) o momento no qual o fato é construído, por mais que isto soe como repetição. Se o ponto de vista cria o objeto, enquanto conquista, na construção desse objeto é fundamental que se localize epistemologicamente a pesquisa, como será feito a seguir ao tratar do método eleito para a investigação. A construção é a etapa de operacionalização das variáveis em uma pesquisa.

É necessário submeter as operações da prática sociológica à polêmica da razão epistemológica para definir e, se possível, inculcar uma atitude de vigilância que encontre no conhecimento adequado do erro e dos mecanismos capazes de engendr-lo um dos meios de superá-lo. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 11)

As operações da prática sociológica, em que pesem a medida e os instrumentos de medição em todas as etapas de uma pesquisa, “constituem outras tantas teorias em ato,

enquanto procedimentos de construção, conscientes ou inconscientes, dos atos e das relações entre os mesmos” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 54). É o caso de se questionar, para Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2015, p. 53), durante a construção do objeto, o que as fontes revelam e o que podem revelar dentro de seus limites, para não se correr o risco de afirmar que dizem “coisa diferente do que [...] diz”.

E, finalizando os três atos componentes de uma investigação vigilante, a constatação seria um tipo de racionalismo aplicado em um sistema de proposições e verificação sistemática. Em outras palavras, a constatação seria a etapa de observação (a coleta dos dados, por exemplo), análise das informações coletadas e conclusão:

Toda operação, por mais parcial que seja, implica sempre a dialética entre teoria e verificação. Por exemplo, no momento da elaboração de um código, as hipóteses implicadas pelo questionário devem ser retomadas, especificadas e modificadas em contato com os fatos que se pretende analisar, para serem submetidas à prova experimental da codificação e da análise estatística: a fórmula tecnológica segundo a qual o código deve ser “fixado” ao mesmo tempo que o questionário (correndo o risco de reduzir o que é digno de ser codificado ao que é codificável, isto é, muitas vezes, pré-codificável), contém implicitamente uma epistemologia fixista já que leva a fazer desaparecer uma das ocasiões de ajustar aos dados as categorias de apreensão dos mesmos” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 79).

Além dos três atos acima descritos, para a consecução dos objetivos propostos nesta investigação, algumas outras etapas precisaram ser percorridas. Salienta-se, assim, a abordagem qualitativa desta pesquisa, numa perspectiva epistemológica crítico-dialética (GAMBOA, 2012, p. 193), uma vez que se acredita ser na unidade articuladora entre ideia e ação que se efetiva a historicidade humana (fundamento de toda compreensão do social aqui abordado), entre teoria e prática (e não na dicotomia teoria-prática, tão enraizada em nossa realidade social).

Em pesquisas pautadas pela abordagem crítico-dialética, tanto a ciência, como o próprio homem são entendidos como sociais e históricos, destacando-se que mesmo sendo “determinado por contextos econômicos, políticos e culturais”, é seu próprio “criador e transformador” (GAMBOA, 2012, p. 193).

Quanto à abordagem qualitativa nas pesquisas em educação, André e Gatti (2010, p. 29) ressaltam a relevância de tal perspectiva aproximando-a do que se busca aqui: interpretação ao contrário de mensuração; descoberta e não a simples constatação. A perspectiva qualitativa rompe com a precisão do quantitativo, o que se constitui estruturalmente limitado.

Esta pesquisa compreende o conhecimento como meio de assimilação prática da realidade, o que confere à educação escolar especial destaque no âmbito desta epistemologia, uma vez que tanto o desenvolvimento do pensamento quanto a expressão do mesmo pelo sujeito protagonista nesta relação efetivam-se através do ensino, da apropriação de saberes historicamente acumulados pelo ser humano e da produção de conhecimento.

Neste sentido, cabe conferir, primeiramente, destaque aos conceitos de práxis e produção do conhecimento. Práxis, no sentido exposto por Gamboa (2012), como unidade na relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento e, produção do conhecimento enquanto atividade prática humana que dá sentido à vida, a partir da interpretação do real que tem como pressuposto fundante a relação entre teoria e prática.

A produção de conhecimento enquanto atividade humana que visa contribuir para a emancipação do homem remete, também, ou talvez essencialmente, à realidade histórica a ser não só conhecida, como interpretada e compreendida pelo sujeito. Na relação entre sujeito e objeto do conhecimento, o sujeito é o ser humano.

O sujeito cognoscitivo é o ser humano, entendido como sujeito coletivo, social e histórico, que produz conhecimento num determinado modo social de produção da existência, que, na atualidade, é o capitalista. Neste modo de produção, imperam as relações sociais de dominação e se efetiva a contradição entre capital e trabalho, determinação histórica da qual faz parte a produção do conhecimento. [...] No caso do materialismo histórico-dialético, busca-se a objetividade do conhecimento como contributo para a superação de uma realidade que, em sua essência, almeja acumular capital em detrimento do ser humano. (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 315)

Na relação sujeito-objeto, em que o sujeito é o ser humano, o objeto é a realidade. Realidade das ações e das contradições advindas das atividades humanas, em um movimento histórico. Sendo móveis tanto a história como o homem, num movimento contínuo.

Embora o objeto possa se apresentar ao pensamento como dado e acabado, nele estão contidas as relações sociais de produção expressas na contradição ontológica entre aparência e essência, determinante da necessidade da ciência e do método de se conhecer o real. O conhecimento não emana nem do polo concreto, representado pelo objeto (realidade), nem do polo abstrato, representado pelo sujeito (pensamento), concentrando-se no movimento entre estes polos, na relação entre a realidade e a consciência sobre ela. É na base desta tensão que se consolida o trabalho intelectual sobre a realidade. (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 315-316)

No caso desta pesquisa, a premissa materialista histórico-dialética de que o conhecimento emana do movimento entre os polos concreto e abstrato, pode ser observada com muita clareza nos preceitos da prática pedagógica das professoras das séries iniciais do ensino fundamental entrevistadas. Para tais docentes, não há como atingir um dos objetivos da

atividade educativa formal, qual seja, a produção de determinado conhecimento, sem que se permita o suave balanço entre concreto e abstrato, entre o real concreto e o real pensado, entre a realidade e o pensamento, entre o objeto e o sujeito.

Em excertos de entrevistas é possível observar a preocupação em trazer ao conhecimento das crianças e facilitar-lhes a apropriação de conceitos historicamente produzidos enquanto fruto da atividade humana. Não há como produzir conhecimento sem que se possa “*partir de seus conhecimentos prévios, embasando os estudos naquilo que já se conhece, no que já foi desenvolvido sobre isso*” (Professora 2).

É preciso também ter à mente que eles são crianças, claro, crianças bem instruídas, que tem um bom desenvolvimento e um repertório de conhecimentos vasto, mas que ainda precisam que a gente mostre a eles o caminho, que traga a eles o teórico, aquilo que já se sabe sobre uma coisa. Depois eles conseguem entender que tudo o que estudaram, vão encontrando em sua vivência.
(Professora 3)²⁵

Em outras palavras, o objeto (realidade) precisa ser apresentado aos alunos, de maneira muito sutil, como uma interconexão do pensamento empírico e do pensamento teórico. Pensamento empírico sendo entendido como aquele “derivado direto da atividade sensorial do homem sobre os objetos da realidade [...] levando ao conhecimento do imediato da realidade” (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 316) e, pensamento teórico derivando do pensamento empírico, numa espécie de elaboração racional do disposto pela empiria, com vistas à produção de conhecimento.

Partindo do pressuposto de que nas séries finais do Ensino Fundamental parece haver uma maior reprodução do que produção de conhecimentos, quando se empreende comparação com as séries iniciais (o que parece estar relacionado à fragmentação do ensino já posta nas séries finais, à fragmentação de conteúdos, de carga horária, de tarefas docentes etc., decorrentes também da divisão do trabalho na escola), nesta pesquisa algumas decisões teórico-metodológicas foram tomadas, as quais serão aclaradas a seguir.

²⁵ Excertos citados novamente, pela força linguística que apresentaram na análise das entrevistas, sem o objetivo de repetição, mas como marcas de um discurso entre tais docentes.

2.1 O MÉTODO DE PESQUISA

A perspectiva teórico-metodológica aqui adotada é a dialética, uma vez que se pretende entender histórica e dialeticamente o objeto de estudo, sendo esta uma das muitas abordagens possíveis de interpretação da realidade e, sobretudo, da realidade educacional. O método se coloca a partir do que se quer compreender, da questão que se quer compreender e de como compreender. A teoria “nos ajuda fornecendo importantes indicações” (KONDER, 2008, p. 41) sobre o objeto de pesquisa.

Em outras palavras, a questão de pesquisa orientou a escolha do método enquanto uma referência para a pesquisa e “não como um roteiro fixo” (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2014, p. 2). Compreendendo o método, também, como um ponto de vista adotado no estudo, como a teoria, como um modo “específico de conceitualizar a realidade que transforma esta em objetos teóricos, com base nos quais é possível formular hipóteses” (SANTOS, 1989, p. 80), ou pressupostos, submetendo-os à validação.

A abordagem crítico-dialético, conforme Gamboa (2012, p. 193), compreende como categoria epistemológica medular a ação, o movimento. Sendo assim, seu eixo central está ancorado no processo. Tudo é um processo, tudo é movimento.

O método foi escolhido, também, por sua característica (ou categoria) central: o movimento. É pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, que se pode descobrir as leis fundamentais que organizam a vida. “A substância é o próprio *movimento da coisa* ou a *coisa em movimento*” (KOSIK, 1995, p. 34).

A epistemologia da dialética, pertencente à cosmovisão²⁶ filosófica do materialismo, adequa-se a esta tese na medida em que se fundamenta na dinâmica e na contradição, no contínuo movimento e evolução constante, na transformação, inovação e “mudança radical das situações vigentes” (GAMBOA, 2012, p. 85), compreendendo a realidade como algo dinâmico e conflitivo. A abordagem crítico-dialética propicia: “o estabelecimento de uma relação que tem como referência a dinâmica entre sujeito e objeto, bem como o reconhecimento da luta dos contrários como fonte do conhecimento” (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2014, p. 2).

Sendo assim, pelo princípio do movimento e da historicidade do sujeito e do objeto de pesquisa, tem-se que a produção de conhecimento na escola, tema deste estudo, não se

²⁶ Entende-se cosmovisão, aqui, como uma concepção de realidade, ou uma concepção de mundo.

constitui do mesmo que antes, e nem depois. Essa produção hoje é outra em relação ao passado e talvez, amanhã será também outra, visto que nada é absoluto.

A partir de uma visão “dinâmica e conflitiva da realidade” (GAMBOA, 2012, p. 100) é que se busca compreender a realidade da escola e de sua relação com o conhecimento. Mesmo porque essa realidade costuma variar de acordo com o contexto/momento histórico em que está inserida e é preciso investigá-la enquanto “mundo inacabado” e “universo em construção”, enquanto fenômeno em transformação permanente. Além disso, é possível “conceber a docência enquanto construção dialética fundamentada nas experiências vividas na trajetória escolar e profissional docente, em confronto com as contradições presentes na realidade escolar” (MIRA; AKSENEN; CASTEX; MICHALOVICZ, 2017, p. 657).

Sendo os fenômenos interpretados e determinados por sua historicidade, numa abordagem dialética, “para serem compreendidos, é necessário revelar sua dinâmica e suas fases de transformação” (GAMBOA, 2012, p. 128), compreendendo que cada fenômeno é parte de um conjunto de ações e de outros fenômenos, o que remete à categoria de totalidade da dialética, sem deixar de atentar, em relação à totalidade, ao “recheio de cada síntese, quer dizer, às contradições e mediações concretas que a síntese encerra” (KONDER, 2008, p. 42).

Além disso, o que precisa estar em vista ao partir da abordagem dialética, em relação à categoria de totalidade, é a visão de conjunto do fenômeno estudado:

Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. (KONDER, 2008, p. 35)

O que, no caso da educação, especificamente no caso da escola nesta tese, compreende as transformações culturais e sociais com as quais está relacionada, além de sua relação com o econômico, partes de um processo histórico maior.

Em se tratando do campo da educação, pode-se afirmar que tal método auxilia a reconhecer a realidade educacional aparente, para que esta seja superada, buscando-se então o concreto, a realidade pensada, compreendida, no que tange à produção do conhecimento na escola.

Para compreender o mundo da escola é preciso, sobretudo, uma abordagem epistemológica que possibilite investigar a dinâmica desse espaço e diagnosticar cenários de mudança, o que pressupõe uma abordagem que pondere “a ação como categoria básica da

compreensão do fenômeno educativo e que permita elaborar estratégias para a aplicabilidade dos resultados da pesquisa” (GAMBOA, 2012, p. 133).

Em outras palavras, é necessária uma abordagem que reconhece a ciência, e por conseguinte a escola, como um produto da história, da ação humana, o qual está inserido no movimento das formações sociais. A dialética, enquanto instrumento lógico de interpretação da realidade estudada, “encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica” (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2014, p. 2).

O processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo de interesse conforme o contexto, com necessidade de aproximação e, às vezes, de afastamento do pensamento em relação ao objeto. (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2014, p. 2)

Para o método dialético, tudo está conectado e tem relação entre si. “Os fenômenos são organicamente ligados entre si dependendo uns dos outros, e se condicionando reciprocamente” (POLITZER, 1977, p. 37). É a chamada lei da ação recíproca e da conexão universal. Nesse sentido, a pesquisa precisa compreender o fenômeno que está sendo estudado não de forma isolada, mas como parte de um conjunto de fenômenos interdependentes.

A categoria do movimento pode ser resumida pela frase: tudo flui, nada está parado. Novamente contrária à metafísica, a dialética vê a natureza não em estado de repouso e imobilidade, mas permeada de mudança, em estado de movimento contínuo, de renovação e desenvolvimento incessante.

O movimento não é, portanto, um aspecto secundário da realidade. Não há natureza mais movimento; sociedade mais movimento. Não; a realidade é movimento, processo. Ele se manifesta, portanto, na natureza e na sociedade. O movimento, no sentido mais geral, concebido como modo de existência da matéria, como atributo inerente a ela, envolve todas as mudanças e todos os processos que se produzem um universo, da simples mudança de lugar, até ao pensamento. (POLITZER, 1977, p. 46)

Ao aceitar que tudo se move, tudo se modifica e se desenvolve eternamente, a pesquisa precisa compreender o aspecto histórico do fenômeno investigado, visto que o mesmo pode ser assim hoje, mas não é imutável. Nada na sociedade é imutável, como pretendia a metafísica.

Esse processo de movimento e desenvolvimento não é algo como um simples processo de crescimento. Para a dialética, as mudanças quantitativas tornam-se mudanças qualitativas.

E esta pode ser considerada outra de suas categorias. Tudo o que existe é formado de quantidade e qualidade na dialética.

Um desenvolvimento que passa, das mudanças quantitativas insignificantes e latentes, para as mudanças aparentes e radicais, as mudanças qualitativas. Por vezes as mudanças qualitativas não são graduais, mas rápidas, súbitas, e se operam por saltos de um estado a outro; essas mudanças não são contingentes, mas necessárias; são o resultado da acumulação de mudanças quantitativas insensíveis e graduais. (POLITZER, 1977, p. 58)

Assim, leva-se em consideração o fato de que é possível trabalhar a partir de elementos qualitativos com quantidades, fundamentando-se numa análise crítica. E a crítica é outra categoria da dialética: é preciso empreender uma análise crítica e não apenas “analítica” do fenômeno estudado.

No método dialético o pesquisador não deve se contentar com o primeiro olhar, é preciso sempre reservar um pouco de dúvida sobre os dados obtidos na investigação. A visão crítica trabalha sempre com a suspeita. Mas a crítica só é possível na medida em que o pesquisador conhece profundamente o fenômeno estudado, caso contrário corre-se o risco da doxa²⁷.

Além disso, a crítica exige do investigador não apenas descobrir como os fenômenos acontecem a fim de quantificá-los e torná-los previsíveis por meio de leis. Um conhecimento crítico implica subsídios para a transformação da realidade, o que acarreta maior responsabilidade ao pesquisador pelas consequências de seu proceder e pelo valor social da pesquisa que desenvolve.

Pesquisar a produção do conhecimento na escola pressupõe, assim, uma interação prática pela mediação teórica, sendo que a natureza da interação prática está condicionada à “qualidade da prática ou da experiência sensorial”, que por sua vez “depende do grau de desenvolvimento do pensamento do sujeito e, por outro lado, dos condicionantes históricos e sociais dispostos na realidade objetiva que a sustenta” (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 318).

A contradição, ou o choque dos contrários, é outra categoria do método apresentado. Para a dialética, os objetos e fenômenos da natureza supõem contradições internas, “porque todos têm um lado negativo e um lado positivo [...] a luta desses contrários [...] é o conteúdo interno do processo de desenvolvimento, da conversão das mudanças quantitativas, em mudanças qualitativas” (POLITZER, 1977, p. 70).

²⁷ Doxa é entendida, neste momento, como uma visão baseada apenas em opinião e não em conhecimento científico produzido.

Para reconhecer as totalidades em que a realidade está efetivamente articulada (em vez de inventar totalidades e procurar enquadrar nelas a realidade), o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o tecido de cada totalidade, que dão vida a cada totalidade. [...] Ela pensa tanto as contradições entre as partes (a diferença entre elas: o que faz de uma obra de arte algo distinto de um panfleto político) como a união entre elas (o que leva a arte e a política a se relacionarem no seio da sociedade enquanto totalidade). (KONDER, 2008, p. 43)

Para pensar a realidade, então, nos princípios dessa lógica, é possível aceitar a contradição, investigá-la e apreender o que dela é essencial. E mais: a contradição é o motor de toda transformação. Assim, movimentar o pensamento está atrelado a refletir sobre a realidade partindo do empírico (o real aparente – a configuração da divisão do trabalho na escola que se apresenta ao pesquisador) e, por meio de abstrações (teoria, reflexões) chegar ao concreto: qual a relação entre a produção de conhecimento e a escola – o concreto pensado, uma compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto.

Para Konder (2006, p. 115), “a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos”. A práxis possibilita transformar conscientemente o mundo, numa visão dialética, interpretar o mundo para depois transformá-lo.

O componente da interpretação é fundamental por proporcionar a autocrítica e a revisão dos objetivos. Interpretar o mundo ao mesmo tempo em que o transformamos, e transformar o mundo com plena consciência (isto é, interpretando concomitantemente a ação de transformar o mundo). (BARROS, 2013, p. 138)

Tal método permite compreender a história e a dinâmica das sociedades humanas. E é precisamente aí que reside a justificativa de seu uso nesta tese: na compreensão de que o indivíduo não é algo puramente abstrato, ele pertence a uma determinada forma social circunscrita num determinado espaço temporal (histórico).

A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade; é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico. (KOSIK, 1995, p. 39)

Em outras palavras, e como já citado anteriormente, a produção do conhecimento e a própria escola hoje, não são as mesmas de ontem e nem tampouco serão as mesmas de amanhã. Além disso, os fenômenos educacionais por sua natureza social são também históricos. Assim, é preciso atentar para um procedimento geral na construção de

conhecimento sobre o objeto: uma “contemplação viva do fenômeno (sensações, percepções, representações); [...] análise do fenômeno, isto é, a penetração na dimensão abstrata do mesmo; [...] realidade concreta do fenômeno” (TRIVIÑOS, 2015, p. 73).

Além disso, cabe destacar, o ponto de partida das análises empreendidas será sempre a prática concreta, neste caso especificamente a prática pedagógica da escola e na escola – empreendida pelos docentes alocados no trabalho pedagógico no Ensino Fundamental.

2.2 O ARCABOUÇO METODOLÓGICO E A BUSCA PELAS RESPOSTAS

Compreender a função docente e sua relação com a produção do conhecimento não se restringe, na perspectiva desta tese e como já abordado na introdução, a uma análise apenas de procedimentos pedagógicos, da relação ensino e aprendizagem, do conhecimento como fonte de trabalho do profissional alocado entre as funções consideradas intelectuais na sociedade contemporânea.

Assim, a matriz paradigmática proposta por Gamboa (2012, p. 75) permite recuperar os pressupostos da prática investigativa, a lógica essencial numa pesquisa científica: a relação dialética entre pergunta e resposta. Por esse motivo, a análise realizada aqui se divide entre elementos a serem destacados na Construção da Pergunta e Construção da Resposta.

Em relação ao processo de construção da pergunta em uma pesquisa científica, de acordo com Gamboa (2012, p. 79) é possível destacar alguns elementos preponderantes, os quais já foram tratados na introdução deste trabalho, como: o mundo da necessidade – de onde surgiu a necessidade de tratar do tema; o problema de pesquisa; as indagações múltiplas sobre o problema.

Na construção da resposta, são “definidas fontes e utilizados instrumentos e técnicas para a coleta, o registro, a organização, a sistematização e o tratamento dos dados sobre o referido problema ou fenômeno investigado” (GAMBOA, 2012, p. 80). Esta parte da matriz paradigmática abarca alguns níveis e pressupostos: nível técnico; nível metodológico; nível teórico; nível epistemológico; pressupostos gnosiológicos; pressupostos ontológicos. Cada qual focando elementos específicos do momento de construção da resposta na pesquisa, conforme detalhamento no quadro a seguir.

Quadro 1 – Elementos da construção da resposta na pesquisa

Construção da resposta	Contempla	Delimitação nesta pesquisa	
Nível técnico	Processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento dos dados.	Fontes	<p>Para a pesquisa acerca dos trabalhos já desenvolvidos e publicados sobre o tema de tese realizou-se pesquisa nos sites: Scielo (acerca dos artigos científicos da área); ANPED (nos GTs já citados na introdução); Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) sobre as dissertações e teses publicadas até a data atual (sem recorte histórico, uma vez que o número de trabalhos sobre o tema é muito reduzido e não houve a necessidade de delimitação de período histórico aqui). Foram fontes também a documentação oficial da rede pública municipal de ensino em Joinville acerca da definição da função docente e as políticas nacionais que determinam a função (as quais são reelaboradas na esfera municipal). Foram trazidas para a pesquisa, além dos documentos, as vozes das trabalhadoras na educação, sobretudo as professoras das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental na mesma rede de ensino.</p>
		Técnicas de coleta	<p>Através de busca por assunto nos sites identificados como fontes de pesquisa; Análise da documentação já referida acima; Em forma de entrevistas com docentes das séries iniciais e finais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Joinville (ponto central das análises).</p>
		Organização	<p>Levantamento e classificação dos trabalhos (teses, dissertações e artigos científicos); Por meio de quadros sobre a documentação analisada; Articulação entre os itens analisados e tabulação dos</p>

			resultados de pesquisa nas entrevistas.
		Sistematização	Análise das teses, dissertações e artigos científicos que tinham proximidade com o objeto da tese; Análise documental (Regimento das unidades de ensino, PPP da escola <i>lócus</i> de investigação, pesquisa do Serviço de Orientação Educacional) da rede municipal de Joinville - SC; Pareceres, Normas, Resoluções e Portarias da rede pública de ensino de Joinville, do Conselho Municipal de Educação; Análise das entrevistas a serem realizadas
		Tratamento de dados e informações	Abordagem dialética, com o objetivo de realizar análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico.
Nível metodológico	Trata-se dos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado.	Adota-se como método a dialética para compreender a produção de conhecimento na escola: crítica sobre o objeto de estudo, buscando seu entendimento através de categorias conceituais. Quanto às categorias do método, o destaque é dado às categorias metodológicas da totalidade, historicidade, movimento, crítica e contradição. Categorias simples: produção do conhecimento, reprodução do conhecimento, conhecimento regulação, conhecimento emancipação, divisão do trabalho e conhecimento.	
Nível teórico	Analisa os fenômenos educativos e sociais privilegiados, núcleos conceituais básicos, pretensões críticas, tipo de mudança proposta, autores cultivados.	<p>Questão central: Como se constitui a produção de conhecimento no Ensino Fundamental I (séries iniciais) e II (séries finais)? Outros questionamentos: A escola produz conhecimento? Em que medida? Que tipo de conhecimento? Qual a relação da escola com o conhecimento? Como se configura a função docente, em sua condição intelectual, na atual configuração da divisão do trabalho na escola? O professor produz ou apenas transmite conhecimento?</p> <p>Núcleo conceitual e autores cultivados: estudos que se encontram no ponto de interlocução entre educação e conhecimento, abarcando estudos sobre a escola na contemporaneidade e a razão moderna em seus preceitos (BONETI, 2001, 2013, 2014, 2015a, 2015b; HARVEY, 2014; PIKETTY, 2014; CASTELLS, 1999; SANTOS, 2011a); sobre a função docente e sua relação com a produção de conhecimento (BOURDIEU, 1983, 1994, 1997, 2003, 2005, 2007a, 2007b;</p>	

		<p>SILVA, 1992; SILVA, 2004; XAVIER, 2013); sobre a escola e as desigualdades – em especial as desigualdades de acesso ao conhecimento (BONETI, 2001, 2003, 2013, 2014, 2015a, 2015b; DUBET, 2001, 2003, 2008, 2012; REGO, 2011; VALLE, 2010); sobre os conhecimentos regulação, emancipação e prudente (SANTOS, 1989, 1997, 1999, 2002, 2005, 2006a, 2006b, 2010, 2011a, 2011b, 2013, 2014, 2016); sobre a produção de conhecimento na escola e o racionalismo de mercado nessa produção (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015); sobre a divisão do trabalho na escola e a influência exercida sobre a produção de conhecimento (DURKHEIM, 1977a, 1977b; MARX, 1989; TARDIF; LEVASSEUR, 2011).</p>	
Nível epistemológico	<p>Crítérios de “cientificidade”, como concepção de ciência, de causalidade, concepção dos requisitos da prova ou validade.</p>	<p>A causalidade nesta pesquisa é entendida como uma inter-relação entre os fenômenos, inter-relação do todo com as partes, relação lógica entre tese-antítese-síntese. Sendo uma pesquisa na perspectiva dialética, a ação é o eixo da explicação científica. Em outras palavras, parte-se do real objetivo (a produção de conhecimento na escola), percebido por meio das categorias abstratas (ou simples, já citadas) para chegar à construção do concreto no pensamento.</p>	
Pressupostos gnosiológicos	<p>Maneiras de abstrair, conceituar, classificar e formalizar, ou seja, diversas formas de relacionar o sujeito e o objeto da pesquisa.</p>	<p>A aplicação do método dialético na pesquisa permite a desconstrução de verdades postas, possibilitando a quebra de explicações com foco apenas em fenômenos aparentes. No caso da produção de conhecimento na escola, o que aparece como verdade posta é que os professores “reproduzem” conhecimento. O que pode ser desvelado são mecanismos políticos, sociais, econômicos e administrativos que restringem a atuação docente à esfera de execução do ensino. Pelo método dialético é possível analisar as contradições presentes na relação da escola com o conhecimento: há um movimento ameno de oscilação entre o conhecimento regulação e o conhecimento emancipação no mesmo espaço social.</p>	
	<p>Concepções de homem, da sociedade, da</p>	<p>Concepção de homem</p>	<p>O homem é concebido, na pesquisa, como ser social e histórico, sendo determinado por contextos econômico, político e cultural. Além disso, o homem é entendido também como possível agente transformador dos contextos acima citados, o que pode alargar a perspectiva de análise e de potencial de</p>

Pressupostos ontológicos	história, da educação e da realidade, que se articulam na visão de mundo implícita em toda a produção científica.		mudança no contexto da função docente.
		Concepção de história	O exercício dialético permite conceber a história de maneira diacrônica, enquanto categoria que sofre continuamente mudanças.
		Concepção de realidade	Móvel e histórica.
		Concepção de educação	Adaptada às exigências do capital. A escola reflete o modo como a sociedade está organizada, seus conflitos e desigualdades.
		Concepção de sociedade	Cenário de acumulação flexível, projeto neoliberal.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Para atingir os objetivos propostos nesta tese e, depois de eleger as entrevistas como ponto central das análises a serem empreendidas sobre a produção de conhecimento na escola, foi eleita uma escola urbana de médio porte da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville, SC, para desenvolver a pesquisa. O *locus* de investigação foi delimitado por apresentar os dois níveis de ensino a serem investigados. Não se optou por uma escola da Rede Pública Estadual da mesma localidade por esta rede priorizar somente a oferta de ensino nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

É preciso salientar que as entrevistas foram consideradas o ponto chave da pesquisa por apresentarem importância fundamental em uma pesquisa de cunho social. As entrevistas permitem a obtenção de informações a respeito do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem, desejam, fazem e também acerca das suas explicações, por exemplo, para a forma como a escola se relaciona com o conhecimento.

O que não extingue o rico material representado pela parte documental integrante desta pesquisa, uma vez que ao não fazer recusas sectárias, abre-se uma grandiosa gama de técnicas que, dada a definição do objeto, parece pertinente para a recolha de dados, ou para o enriquecimento dos dados. Para Bourdieu (2003, p. 26), ao tratar do trabalho do sociólogo em suas pesquisas, fica “proibido proibir” este ou aquele recurso de investigação. Segundo o autor: “Livrai-vos dos cães de guarda metodológicos” (BOURDIEU, 2003, p. 26).

Trata-se de interrogar sistematicamente o caso particular, constituído em “caso particular do possível”, como diria Bachelard, para retirar dele as propriedades gerais ou invariantes que só se denunciam mediante uma interrogação assim conduzida. (BOURDIEU, 2003, p. 32)

Destarte, as entrevistas foram realizadas com professoras e professores dos dois níveis de ensino supracitados com o intuito de compreender como se caracteriza a relação com o conhecimento e sua produção em um e em outro nível do ensino regular. Além de buscar identificar se há diferenças na relação com o conhecimento nos dois contextos, como se produz (ou não) conhecimentos nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas séries finais do mesmo.

Salientando, novamente, que o pressuposto de partida foi de que nas séries finais do Ensino Fundamental parece haver uma maior reprodução do que produção de conhecimentos, quando se empreende comparação com as séries iniciais. Fato este que poderia estar relacionado à fragmentação do ensino já posta nas séries finais, fragmentação mesmo de conteúdos, de carga horária, de tarefas docentes etc., decorrentes também da divisão do trabalho na escola.

2.2.1 Campo e sujeitos

O campo de investigação, no caso desta tese, delimitou-se a uma escola urbana de médio porte da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville, SC, conforme já explicitado anteriormente. O *locus* de investigação foi delimitado, assim, por apresentar os dois níveis de ensino a serem investigados. A escolha do campo de investigação aparece, aqui, “como uma definição apenas de ordem prática” (MICHALOVICZ, 2017a, p. 22). Cabendo ainda esclarecer, também, “que a ordem prática de escolha é imperativa neste trabalho”.

Para Quivy; Campenhoudt (2005, p. 157), uma investigação em ciências humanas, sobretudo as sociais, pressupõe o imperativo de saber qual o tipo de dados a serem coletados, além de circunscrever o campo de pesquisa, objeto das análises, tanto no espaço geográfico, como social, assim como no tempo.

Desta maneira, sublinha-se que a escola foi eleita como *locus* de investigação por ser destaque nacional em avaliações externas de ensino/aprendizagem, como a Prova Brasil, por exemplo, que constitui o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) – o que sugere um alto grau de relacionamento da escola e de seus docentes/alunos/ funcionários com a produção de conhecimento.

Destarte, foram realizadas vinte e duas entrevistas semi-estruturadas com professoras e professores dos dois níveis (séries iniciais – ou Fundamental I – e séries finais – ou Fundamental II) do Ensino Fundamental sobre a produção de conhecimento na escola, com o

intuito de compreender como se caracteriza a relação com o conhecimento e sua produção em um e em outro nível do ensino regular. Além de buscar identificar se há diferenças na relação com o conhecimento nos dois contextos, como se produz (ou não) conhecimentos nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas séries finais do mesmo.

Os sujeitos foram integrando-se à pesquisa primeiramente segundo a possibilidade apresentada por Quivy; Campenhoudt (2005, p. 157) de caracterização do objeto de estudo. Se a análise objetivava apreender como a escola se relaciona com a produção de conhecimento e, sobretudo, de que maneira os docentes se relacionam com o conhecimento e sua produção, os sujeitos deveriam ser professoras e professores dos níveis de ensino investigados. Estas professoras e professores aderiram à pesquisa de maneira espontânea após a apresentação do tema da mesma ao grupo docente.

E talvez seja preciso clarificar que, tal como na maioria das pesquisas de cunho qualitativo, “a escolha de depoentes por critérios tais como interesse e adesão [...] no campo de investigação sistemática, em posições chaves, é um procedimento inteiramente legítimo [...] e utilizado comumente nesse tipo de investigação” (MICHALOVICZ, 2017a, p. 24).

De mais a mais, cabe também destacar que o fato de pertencer ao campo, enquanto docente das séries iniciais do Ensino Fundamental na escola *lócus* de investigação, permitiu uma comunicação mais próxima dos agentes, uma comunicação “não violenta” nas palavras de Bourdieu (2003, p. 695).

Para este autor, o pesquisador pode, mesmo com a melhor das intenções, exercer violência simbólica no ato de entrevistar, ao impor determinados assuntos e questionamentos aos agentes. Contudo, o pertencimento ao campo de investigação, estando “socialmente muito próximo daquele que [...] interroga” (BOURDIEU, 2003, p. 697), também possibilitou a permutabilidade com as entrevistadas.

E, além disso, “encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas de comunicação” (BOURDIEU, 2003, p. 697).

Para reduzir ao máximo o risco de exercer algum tipo de violência simbólica ao entrevistar, Bourdieu (2003, p. 695) indica o exercício de uma “escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário”. E foi o que se procurou colocar em prática, nesta investigação, uma escuta ativa e metódica, delineada e envolvida pela proximidade e pelo sentimento de cumplicidade dos agentes para com a pesquisadora.

Além das professoras e professores que fizeram parte desta pesquisa, foram entrevistadas também uma professora do atendimento educacional especializado (AEE), uma professora auxiliar de aluno com necessidades especiais, duas diretoras gerais da escola²⁸, duas diretoras adjuntas, as supervisoras escolares e a orientadora educacional da escola. Cabe destacar que a necessidade de entrevistar outros profissionais da escola, que não docentes, foi mais um imperativo da prática de pesquisa surgido no centro das conversas com as professoras e professores.

Em outras palavras, percebeu-se no corpo dos depoimentos que alguns itens relativos às atribuições docentes e ao trabalho com o conhecimento na prática pedagógica diária em sala de aula estavam relacionados com questões burocráticas provenientes da esfera administrativa da escola e da documentação escolar, como é possível observar nos excertos a seguir: “*Não sei dizer o que pode ser considerado como exclusivamente meu trabalho, você deveria perguntar pra supervisora*” (Professora 10); “*Sei que trabalho com o conhecimento, com os alunos, com o currículo, mas quem decide não sou eu, tem administração pra isso* (Professora 4)”; “*sabe-se lá o que esse documento [Regimento Único das Unidades Escolares] quer dizer... eu só sei de dar aula*” (Professora 1).

Os sujeitos de pesquisa e a quantidade de entrevistas realizadas são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 2 – Entrevistas realizadas durante a pesquisa

Profissional	Nível de ensino de atuação	Quantidade de entrevistas
Professora	Séries iniciais do Ensino Fundamental	11
Professora	Séries finais do Ensino Fundamental	8
Professora	Atendimento educacional especializado (AEE)	1
Professora	Auxiliar de aluno com necessidades especiais – Séries iniciais e finais do Ensino Fundamental	1
Diretora geral	Séries iniciais e finais do Ensino Fundamental	2

²⁸ Durante o período de realização das entrevistas para esta pesquisa, nos anos de 2015 a 2017, houve alterações na composição dos membros da direção da escola, assumindo a administração da mesma outras diretoras, geral e adjunta.

Diretora adjunta	Séries iniciais e finais do Ensino Fundamental	2
Supervisora escolar	Séries iniciais e finais do Ensino Fundamental	2
Orientadora educacional	Séries iniciais e finais do Ensino Fundamental	1

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Para os objetivos desta pesquisa, o universo de entrevistados não compôs uma simples amostra da população investigada, mas foram representativos desta população (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005, p. 157), já que em estudos de abordagem qualitativa, como é o caso aqui, não parece fazer muito sentido falar em amostragem, pois o que se almeja é uma representatividade social.

E este universo foi sendo composto por novos agentes da pesquisa até o chamado “ponto de saturação” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005, p. 157), ou seja, até que não se encontrou mais ideias, fatos ou resultados novos revelados nas entrevistas. A saturação se traduz assim, como uma sensação de que se o pesquisador recolher mais dados, fizer mais observações ou continuar as entrevistas, já não estará mais obtendo dados novos, apenas terá mais quantidade.

2.2.2 Coleta de informações e roteiro de entrevistas

O processo de coleta de informações, conforme já explicitado anteriormente neste mesmo capítulo, deu-se de duas maneiras principais: através de alguns documentos escolares e, principalmente, através das entrevistas realizadas com docentes e profissionais da escola, as quais permitiram interrogar os atores e, ao mesmo tempo, “utilizá-los enquanto recurso para a compreensão das realidades sociais” (POUPART, 2012, p. 215).

Os documentos foram integrando o *corpus* de pesquisa de várias maneiras, sendo a principal delas a indicação nos depoimentos docentes. Em outros termos, quando uma professora citava algum documento escolar, este passava a ser objeto de investigação também. Assim, integraram o repertório documental, nesta tese, os seguintes documentos:

Quadro 3 – Corpus documental da pesquisa

Documento	Elaboração	Origem
Regimento Único das Unidades Escolares	Secretaria Municipal de Educação de Joinville e Conselho Municipal de Educação de Joinville	Escola
Plano Político Pedagógico Escolar - PPP	Corpo docente e administrativo da escola	Escola
Relatório de Pesquisa – A escola na perspectiva dos adolescentes	Serviço de Orientação Educacional da escola	Escola

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Tais documentos foram analisados à luz das categorias teóricas e de análise (categorias simples) desta tese, já explicitadas neste capítulo: produção de conhecimento, reprodução de conhecimento, conhecimento-regulação, conhecimento-emancipação, divisão do trabalho e conhecimento.

No que tange às entrevistas, procurou-se delinear alguns traços da investigação a partir de algumas entrevistas exploratórias, as quais, por sua vez, levaram à definição precisa do instrumento usado para a coleta de dados, bem como dos sujeitos de pesquisa, visto que o *locus* de investigação já havia sido determinado.

As entrevistas exploratórias foram realizadas na mesma escola *locus* desta investigação e tiveram por objetivo, principalmente, averiguar tanto a possibilidade de realização, quanto a relevância da pesquisa, assim como, esquadrihar o instrumento para coleta de dados.

As entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenômeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005, p. 69)

Um primeiro roteiro foi construído e testado nas entrevistas exploratórias. A partir dessa primeira experiência foi possível detectar a necessidade de ampliação, assim como direcionamento da conversa com as professoras através da inserção de novos questionamentos “capazes de permitir um progressivo aprofundamento dos tópicos tratados”

(MICHALOVICZ, 2017a, p. 26). E então, posteriormente, proceder a uma adequação do instrumento de pesquisa.

O primeiro roteiro (ou grade) de entrevista abordava as seguintes questões abaixo, numa perspectiva de entrevista semi-estruturada:

- Para você, qual a relação da escola com o conhecimento?
- Essa relação parece ser a mesma de quando você iniciou a carreira no magistério?
- O que é conhecimento no universo escolar?
- Como a escola constrói conhecimento?
- Você, como professor/professora, constrói conhecimento? Em que medida?
- Qual a relação de sua função (docente) com o conhecimento e a produção do conhecimento?
- O que constitui a função docente?
- Quais são as atribuições do professor/professora na escola?
- Você afirmaria que o magistério tem autonomia em relação ao conhecimento na escola?
- Como você definiria a relação de sua função com as esferas de regulação do ensino: Estado (através das políticas), município (Secretaria de Educação/Supervisão geral de ensino), escola (direção, supervisão)?
- Como você vê sua função e a definição da mesma?
- Quem (ou o quê) define o que faz parte do magistério?
- Você enquadraria sua função na esfera de concepção ou de execução do ensino? Por quê?

A entrevista foi eleita como instrumento de investigação por se conceber que a mesma, neste caso, poderia fornecer dados para além das limitações de um questionário, concedendo uma atenção ao outro que, talvez seja mais difícil encontrar em outro instrumento para coleta de dados, numa atenção e “abertura oblata que raramente se encontram na existência comum” (BOURDIEU, 2003, p. 701).

Para cumprir com seu objetivo, a entrevista precisa ser realizada de maneira que pesquisador e pesquisado interajam numa relação de horizontalidade de discurso, em uma comunicação metodologicamente correta e, além disso, humanamente significativa (BOURDIEU, 2003).

A entrevista permite ao pesquisador uma comunicação e/ou interação maior com os depoentes, em um tipo de conversa livre, mas delineada por algumas questões. O que possibilita “um apanhado substancial de informações pertinentes ao trabalho, elementos de reflexão obtidos por meio de uma construção gradativa da conversa” (MICHALOVICZ, 2017a, p. 25).

Numa entrevista de tipo semi-estruturada, tem-se algumas perguntas fixas atreladas a pautas de conversa mais informais. Em outros termos, a conversa com o agente da pesquisa percorre alguns temas e questionamentos centrais, caminhando-se de assuntos aparentemente simples para um adensamento dos temas abordados. Ela permite “discernir algumas questões sumárias a serem abordadas e, ao mesmo tempo, possibilita o enfrentamento de outros questionamentos e afirmações surgidas ao longo do encontro” (MICHALOVICZ, 2017a, p. 25).

Em um segundo momento, após análise das entrevistas exploratórias e depois de uma readequação, as entrevistas passaram a ser realizadas conforme outro roteiro principal. Cabe destacar, novamente, que as questões se constituem como um roteiro, contudo sofrem alterações conforme o “rumo da prosa” com cada uma das professoras, já que se estava a conversar sobre o tema. As questões principais são descritas a seguir:

- Qual a relação da escola com o conhecimento?
- Quando se fala de conhecimento na escola, de que tipo de conhecimento se está falando?
- Onde está o conhecimento na escola? Onde ele se materializa?
- O que é conhecimento no universo escolar?
- A escola produz conhecimento? De que maneira?
- Você, como professor/professora, constrói conhecimento? Em que medida?
- Qual a relação de sua função (docente) com o conhecimento e a produção do conhecimento?
- O que constitui a função docente?

No decorrer do texto desta tese, assim como já utilizado na introdução e no capítulo subsequente, excertos dessas entrevistas realizadas, e após a “vigilante e prudente” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 23) análise, foram utilizados para marcar aspectos importantes da compreensão que se teve sobre o tema desta pesquisa. A exposição destes excertos foi realizada de duas maneiras: todos os trechos são destacados em

itálico, mas os trechos curtos são apresentados entre aspas junto ao texto; e os trechos longos aparecem separados do corpo de texto, com recuo especial, diferente do recuo do texto e das citações literais. Em resumo, tudo o que está em itálico é parte de transcrição de entrevistas.

Faz-se necessário acrescentar, também, que os nomes das professoras participantes desta investigação foram mantidos em sigilo, aparecendo a identificação dos mesmos apenas com um número atribuído à entrevista realizada.

2.3 ANALISANDO AS INFORMAÇÕES

Submetendo toda essa gama de dados à análise e a partir de conceitos incorporados em leituras iniciais e em todo processo de investigação, procedeu-se à triangulação das respostas obtidas durante a pesquisa. Esta triangulação permitiu articular momento de entrevistas e de reflexões posteriores, na busca por interpretações verossímeis do problema, em um processo que se constituiu cíclico desde as entrevistas exploratórias.

O conteúdo analisado constitui-se, principalmente: de sentidos apresentados nas entrevistas; da maneira de ver o mundo, a escola e as coisas da escola, apresentada por cada depoente. Em resumo, são tipos e esquemas de percepção muito semelhantes, parte de um mesmo *habitus*, mas que apresentam propriedades um tanto díspares em determinados momentos, sobretudo entre professoras das séries iniciais e das séries finais do Ensino Fundamental.

Algumas categorias de análise foram determinadas e já tratadas anteriormente. A opção por tais categorias foi empreendida porque, juntas, poderiam dar conta dos aspectos morfológicos (no sentido de estudo do aspecto, da forma e da aparência externa do objeto) da produção de conhecimento na escola. As categorias eleitas a partir da análise preliminar do aparato empírico foram submetidas à validação durante todo o processo de análise, numa espécie de movimento de confirmação da validade das mesmas.

Entrevistas realizadas, o momento foi de transcrição – ouvir, ouvir novamente e transformar em texto escrito – de cada uma das conversas que haviam sido gravadas em áudio. Mantendo-se a prudência investigativa também aqui, visto que a transcrição pode ser considerada uma “verdadeira tradução ou até mesmo uma interpretação” (BOURDIEU, 2003, p. 709) daquilo que se ouve. Nem que seja pelo simples fato de se colocar um ponto, uma vírgula, uma pausa no texto.

Procurando o menos possível inferir sentidos às falas, nesse estágio, elaborou-se um sistema de notas necessárias para imprimir as observações feitas e os sentidos apreendidos da conversa. As notas foram necessárias para restituir, conforme Bourdieu (2003, p. 709), “tudo que foi perdido na passagem do oral para o escrito, isto é, a voz, a pronúncia [...], a entonação, o ritmo [...], a linguagem dos gestos, da mímica e de toda a postura corporal”.

Momento que faz parte de uma pesquisa com caráter indutivo em suas análises, uma vez que abarca tanto a dimensão descritiva – para se dar conta do que foi narrado – como a dimensão interpretativa – ato em que as interrogações do pesquisador em relação ao objeto de estudo são colocadas à mostra, recorrendo-se a todo o corpo teórico-analítico adjacente (GUERRA, 2006, p. 62).

É pertinente salientar que a análise do corpo de entrevistas não se constituiu em um momento apenas subsequente à realização das mesmas. Pode-se afirmar que durante cada uma delas, durante a transcrição das mesmas, durante a leitura, ou seja, em todas as etapas, o conteúdo das conversas estava sendo submetido à análise. O que também direcionava, mesmo que às vezes intencionalmente e outras de maneira não totalmente intencional ou consciente, a realização de outra entrevista.

Não deixa de ser a construção, propriamente dita, do “olhar teórico que o pesquisador tem do real que está sendo investigado” (BONETI, 2015a, p. 19). É parte do processo mesmo de investigação, quando absorto pelo conteúdo das entrevistas, envolvido com os sujeitos, o pesquisador precisa praticar a vigilância na pesquisa outra vez: aproximar-se e afastar-se do objeto em doses homeopáticas para conhecê-lo em sua natureza e realidade.

2.3.1 Análise das entrevistas

Como já citado, as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para texto escrito. Num processo artesanal de ouvir, escrever, confirmar e transpor em texto o conteúdo literal das conversas realizadas, desse “jogo das múltiplas interpretações produzidas pelos discursos” (POUPART, 2012, p. 215), durante toda a pesquisa.

Destaca-se a transcrição como um dos momentos mais ricos, em termos sociológicos, da investigação. É na audição para a transcrição que se pode perceber aspectos antes não observados na conversa, é quando se pode reavaliar o procedimento metodológico adotado e empreender ajustes no processo.

A delimitação do tema e o problema de pesquisa, assim como prioritariamente a forma possível de entrevista, por exemplo, eram atentamente examinados e avaliados de acordo com

a realização das entrevistas. Em várias situações, a escuta e a posterior leitura de uma das conversas suscitaram novos questionamentos sobre o modo de proceder à entrevista, e até mesmo sobre novas questões “de fato ou de interpretação” (BOURDIEU, 2003, p. 694) a abordar.

Para Bourdieu (2003, p. 694), esse é não somente um procedimento legítimo, mas fundamental na pesquisa de base sociológica, visto que é “na confrontação contínua das experiências e das reflexões dos participantes que o método, [...] pela explicação e a codificação progressivas das providências realmente tomadas” vai ganhando forma, modificando-se ou afirmando-se, à medida que a própria interação com o entrevistado vai evoluindo.

Se, “de um lado as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, [...] do outro, essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender” (POUPART, 2012, p. 215), e é justamente neste ponto que reside a relevância do método e da metodologia que vão ajustando-se de acordo com o perfil que a pesquisa vai construindo. Uma vez que o protocolo de trabalho com entrevistas, segundo Poupart (2012), prevê períodos de autoanálise, reformulação de questionamentos e redirecionamento dos mesmos.

Com o objetivo de proceder cada uma das entrevistas à leitura minuciosa e criteriosa “enquanto recurso para a compreensão das realidades sociais” (POUPART, 2012, p. 215), as mesmas, depois de transcritas, foram impressas, minuciosamente relidas e submetidas a uma criteriosa e detalhada análise – principalmente à luz dos estudos de Boaventura de Souza Santos quanto ao conhecimento na escola (conhecimento-regulação, conhecimento-emancipação e conhecimento prudente).

Durante as leituras – porque não se fez apenas uma leitura de cada transcrição – foram sendo manualmente destacados trechos das entrevistas que se considerou estarem relacionados a cada uma das categorias de análise: produção do conhecimento, reprodução do conhecimento, conhecimento-regulação, conhecimento-emancipação e, divisão do trabalho e conhecimento.

Com vistas a uma possível (e não menos difícil) “reflexividade reflexa, baseada num trabalho, num olho sociológico” (BOURDIEU, 2003, p. 694) que permite, também, perceber no *locus* e nos agentes (através do acesso ao ponto de vista dos atores do processo que se estuda), assim como na própria condução das entrevistas, “os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza” é que se procedeu a análise de todo o material recolhido²⁹.

²⁹ A saber, as entrevistas em áudio totalizaram quase trinta horas de gravação e suas transcrições compuseram material de pesquisa com mais de 300 páginas textuais.

O destaque para esses trechos foi feito em cores diferentes, de acordo com a categoria com a qual mais se identificava: azul para aqueles trechos que se aproximavam da categoria “produção do conhecimento”, amarelo para “reprodução do conhecimento”, vermelho para “conhecimento-regulação”, verde para “conhecimento-emancipação” e, cinza para “divisão do trabalho e conhecimento”.

Uma amostra deste trabalho, minucioso e quase artesanal de análise e classificação do material, pode ser visualizada no quadro 4, o qual apresenta um pequeno trecho de entrevista realizada com uma das professoras participantes, destacando-se algumas partes de acordo com as categorias de análise.

Quadro 4 – Análise e destaque de trechos de entrevista

Trecho inicial de entrevista – Docente das séries iniciais do Ensino Fundamental
<p>Pesquisadora – Para começarmos, gostaria de saber para você, qual a relação da escola com o conhecimento? Como é que a escola se relaciona com o conhecimento? O conhecimento está na escola de que maneira?</p>
<p>Docente – É fácil né, a escola faz parte do conhecimento. Agora, de que maneira?</p>
<p>Pesquisadora– É, no sentido de você me dizer que lugar o conhecimento ocupa na escola.</p>
<p>Docente – Eu acredito que o conhecimento é o que gere a escola, porque a criança quando vem pra escola, ela já vem com conhecimento. Eu acho que vem de fora e a escola vai organizando esse conhecimento, vai ampliando esse conhecimento. Não faz só parte da escola, vem de fora.</p>

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Após esta etapa, todos os excertos destacados em cada uma das entrevistas realizadas e transcritas foram alocados em um quadro de análise de conteúdo, o qual contemplava as cinco categorias de análise supracitadas (produção do conhecimento, reprodução do conhecimento, conhecimento-regulação, conhecimento-emancipação, divisão do trabalho e conhecimento), também conforme a cor de destaque atrelada a cada categoria.

Um exemplo do trabalho realizado segue no quadro 5, o qual identifica uma pequena parte do trabalho realizado, apresentando trechos já classificados de algumas das entrevistas.

Quadro 5 – Análise de entrevistas com docentes

CATEGORIAS DE ANÁLISE				
CONHECIMENTO REGULACÃO	CONHECIMENTO EMANCIPAÇÃO	PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	DIVISÃO DO TRABALHO E CONHECIMENTO
<p>“[...] uma coisa de cada vez, pra eles não estarem atropelando tudo, porque chegam com vontade de aprender, só que precisa ser direcionado, regrado, uma coisa de cada vez...” Professora 6</p> <p>“Eu acredito que a escola realmente, ela constrói esse conhecimento porque ela direciona e limita isso – uma coisa de cada vez.” Professora 9</p> <p>“pra poder tentar organizar isso...” Professora 3</p> <p>“Essa ligação dos conteúdos então, de 6º ao 9º ano é mais difícil. Eu diria até, quase, que não tem.” Professora 10</p> <p>“É mais conhecimento científico daquilo estabelecido...” Professora 6</p> <p>“[...] tem alguns que se perdem, não é todo mundo que consegue.” Professora 3</p>	<p>“O professor das séries iniciais é um único professor e coloca tudo muito ligado. Todos os conteúdos ligados um no outro” Professora 6</p> <p>“Tudo o que se faz na escola tem a ver com conhecimento. Trabalhamos com o conhecimento, para adquirir conhecimento. É o conhecimento que trabalhamos aqui e o que trazem de casa.” Professora 2</p> <p>“Partimos do conhecimento que elas já possuem, por isso fazemos as sondagens, mas aqui cobramos delas, ensinamos e procuramos fazer com que avancem.” Professora 4</p> <p>“A escola é ponte. É conhecimento do cotidiano, e de conteúdos de matemática, ciências.” Professora 2</p> <p>“[...]envolvendo conteúdos diferentes para contextualizar melhor o que está aprendendo.” Professora 3</p>	<p>“O professor, ele tá o tempo todo construindo conhecimento e reconstruindo e desconstruindo porque a gente não pode ficar naquela coisinha prontinha... E isso é muito relacionado à prática...” Professora 3</p> <p>“E para isso, nós também temos que produzir conhecimento, estudar sempre e procurar respostas para as dificuldades que temos no trabalho. Nosso trabalho também é comprometimento, é emoção.” Professora 2</p> <p>“[...] a escola faz parte do conhecimento.” Professora 1</p> <p>“Não é nossa função produzir conhecimento? A gente produz, mas não de um determinado tipo, um conhecimento tão elaborado assim.” Professora 12</p>	<p>“Eles se acostumam... e entre eles mesmo eu já escuto falando ‘nem adianta perguntar para aquela professora, tem que perguntar pra outra porque aquela ali não é agora, não é o conteúdo dela’, só para entender” Professora 6</p> <p>“primeiro eu tenho que dar toda a parte teórica, eu tenho que passar pra eles terem uma noção, pra depois a gente poder ter a participação deles, pra eles se sentirem parte...” Professora 3</p> <p>“É meio eu passo os conteúdos, aprendeu, aprendeu, não aprendeu estou indo pra outro. Não tem o tempo do aluno, não espera, não retorna no conteúdo...” Professora 8</p> <p>“Ensinar a eles. Mediar o conhecimento deles, passar o conteúdo” Professora 1</p> <p>“Precisamos ajudar a entender o conteúdo que está marcado pra eles, que está na matriz daquela turma, mas sem deixar de cobrar deles que estudem. A gente tenta trazer para a</p>	<p>“Se tivesse mais tempo pra trabalhar...” Professora 3</p> <p>“[...] esses índices são apenas pra dizer que a educação do município de Joinville é uma das melhores do país... Sim, mas são os professores que fazem isso” Professora 2</p> <p>“Tem também a questão de comprometimento, porque você sabe que alguns não se comprometem com o ensino como a gente.” Professora 3</p> <p>“Nós temos assumido muito do que não é nossa responsabilidade.” Professora 6</p> <p>“Resumindo, a gente trabalha com o conhecimento, mas trabalhamos com seres humanos que sentem, sofrem e se desenvolvem. Só que a gente trabalha mesmo é com fazer aprender e o resto não se sabe. [...] não sei de nenhum documento que diz o que é minha função, não precisa.” Professora 5</p> <p>“Acho que [meu trabalho] é mais execução do que mais nada.” Professora 2</p>

			<p>realidade deles, mas cada um faz a sua parte. Eles têm que estudar mesmo. Não é fácil.” Professora 9</p>	<p>“Minha função não é de concepção não. É na execução do ensino que eu estou. Se falarmos em porcentagem, assim, como você perguntou de participar de APP, do Conselho Escolar, da definição de políticas e estratégias para o ensino, eu diria que minha função é 80, 20. Oitenta por cento de execução e 20 de concepção, e olhe lá!” Professora 1</p> <p>“Pode-se dizer que a gente até participa de algumas decisões, mas isso é muito aqui da escola, porque se depender de governo e de secretaria de educação, a gente “cala a boca e trabalha”. É como aconteceu na escolha do livro didático, ano passado. Era pra todo mundo escolher o melhor livro, o livro mais condizente com a realidade da escola onde trabalha. Mas o que aconteceu? Nos reuniram num auditório, um professor de cada escola, simplesmente para que a gente assinasse, concordasse com a escolha que a secretaria de educação já tinha feito”. Professora 4</p>
--	--	--	---	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora

O objetivo maior da organização de excertos das entrevistas neste quadro de análise das transcrições, a partir das cinco categorias já citadas, foi realizar uma sinopse, ainda que não redutora da realidade observada. A intenção era transformar o *corpus* muito volumoso (mais de trezentas páginas de transcrições de entrevistas) em uma forma mais reduzida e sistematizada das informações obtidas, sem, contudo, reduzir-se a riqueza sociológica da comunicação/interação com as entrevistadas.

A categorização dos excertos de entrevista levou em conta sempre o respeito ao objeto de pesquisa e a atenção minuciosa àquilo que Bourdieu (2003, p. 693) chama de “sutilezas” da fala, do encontro, da conversa franca. O pesquisador precisa estar sempre atento a essas sutilezas “quase infinitas das estratégias que os agentes sociais desenvolvem na conduta comum de sua existência”. O que lhe permite um apanhado substancial de informações e elementos para reflexão.

3 SOCIEDADE E CONHECIMENTO

Só existe conhecimento em sociedade.
(SANTOS, 2006a, p. 17)

Se o conhecimento existe apenas enquanto artefato social, ou seja, se ele só existe em uma organização social, é justo assinalar que a relação entre ambos é íntima, interdependente e histórica (sempre existiu). Sendo assim, não só o conhecimento, mas aquilo que se entende por verdade também, são construções históricas e, por isso mesmo, sociais e culturais.

O conhecimento é inerente ao humano. Foi através do conhecimento, ou melhor, da capacidade de planejar, agir e interferir sobre algo para obter um resultado, que a humanidade evoluiu³⁰. Quando o ser humano passa a ter a postura ereta, tem as mãos livres para pegar e segurar objetos, ferramentas. E é nesse processo, por exemplo, que se origina o trabalho enquanto atividade humana para a sobrevivência. Uma atividade que exigia constantemente o uso das capacidades físicas e mentais. Um longo processo educativo coletivo, uma construção de conhecimentos.

De lá até aqui o caminho foi extenso e não nos cabe discuti-lo aqui. O importante é ressaltar que o conhecimento faz parte da vida humana, sobretudo em sociedade. Para Santos (2006a, p. 17), essa é condição primordial: o conhecimento só se constrói em sociedade.

O ponto central, neste texto, é aclarar a forma com que se relacionam sociedade e conhecimento, na contemporaneidade. Mesmo porque o conhecimento enquanto construção, não como acumulação, muda, transmuta-se e varia de acordo com a história humana e social.

Na modernidade, o conhecimento estava atrelado à dúvida e à busca da verdade, por exemplo. Assim, esta característica primordial da racionalidade moderna que é a dúvida, constituía uma dimensão existencial geral do mundo social como era entendido. Em outras palavras, para Ferreira; Oliveira (2009, p. 8), essa maneira de compreender o conhecimento também inclui aceitar que a modernidade e sua racionalidade inerente, institucionalizam “o princípio da dúvida e insiste em que todo conhecimento tome a forma de hipótese – afirmações que bem podem ser verdadeiras, mas que por princípio deverão estar sempre abertas à revisão e podem ter de ser abandonadas em algum momento”.

A questão do conhecimento tinha papel central na modernidade, mas para Santos (2010, p. 54), a centralidade do próprio conhecimento estava atrelada ao rigor científico da

³⁰ De acordo com a Paleontologia, o homem evoluiu de *Homo Habilis* até *Sapiens Sapiens* pela capacidade de pensar e interferir no seu meio.

razão universal. E esse “rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objetualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza” (SANTOS, 2010, p. 54).

É nesse sentido que se discute a crise do paradigma da modernidade, desse rigor científico que desqualifica tudo aquilo que não se pode quantificar, mensurar e enquadrar em parâmetros universais. Esta crise poderia ser entendida como uma alternativa à produção de conhecimento enquanto atividade exclusiva da ciência, como é o caso da modernidade. São mudanças que se vive na contemporaneidade e que “deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando os sinais” (SANTOS, 1989, p. 9).

Ao caracterizar-se a contemporaneidade como um momento de mudança paradigmática nas ciências, também é preciso abarcar certa mudança na própria forma da razão. Uma transformação que perpassa também o “núcleo duro” de conhecimentos que compõem o paradigma da modernidade, até então dominante. O que não significa nem uma substituição de um paradigma por outro, em tampouco uma justaposição de racionalidades.

O que se tem é uma forma de entrelaçamentos históricos de concepções acerca do conhecimento, inclusive aqueles da ciência, uma vez que “seus pressupostos ontológicos são periodicamente refeitos” (GIANNOTTI, 2002, p. 227), são historicamente e socialmente localizados.

A crise do paradigma dominante de que se trata encaminha para o questionamento dos padrões racionais de produção do conhecimento na sociedade, sem com isso tender ao irracionalismo.

Pautada pelas condições teóricas e sociais [...] a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de ceticismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. (SANTOS, 2010, p. 58)

Na pós-modernidade o conhecimento flui nas mais variadas instâncias e meios sociais, mesmo sendo conhecimentos diversos, cada qual com seu valor agregado. O paradigma da pós-modernidade, na concepção de Boaventura de Souza Santos (2002), indica uma nova relação com o conhecimento, em que o local, assim como o global, é valorizado. Além disso,

essa nova racionalidade “cosmopolita”, como afirma Santos (2002, p. 238), pretende “expandir o presente e contrair o futuro”.

Só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos hoje em dia. Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências. (SANTOS, 2002, p. 238)

E é neste sentido que se trata de uma nova racionalidade, de um paradigma emergente que traga consigo outra racionalidade: ampla e mais abrangente, abarcando a diversidade e a riqueza das mais variadas experiências sociais mundo afora. É o que Boaventura exaltava ao tratar das epistemologias do Sul, das epistemologias de quem sempre foi excluído e ficou à margem, porque, é preciso salientar, o Sul neste caso não compõe uma localização geográfica.

Para Santos; Meneses (2013, p. 20), o Sul é uma metáfora para o sofrimento humano, para o excluído face ao capitalismo, para o colonizado, e é preciso “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”. Para o autor, uma das batalhas mais importantes, senão a mais importante, do século XXI é travada em torno do conhecimento. Em torno do que se admite e se aceita como conhecimento, em torno da circulação e acesso ao conhecimento.

Batalha que se instaura entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente (conhecimento prudente para uma vida decente). Esta é a fase de transição epistemológica que, segundo Santos (2002), denomina-se crise do paradigma da modernidade. Uma transição não-linear de primazia do conhecimento regulação (do caos – ignorância, à ordem – conhecimento) para o conhecimento emancipação (do colonialismo – ignorância, à solidariedade – conhecimento).

O paradigma emergente de um “conhecimento prudente para uma vida decente” apresenta-se em cinco dimensões: solidariedade e participação (relacionadas ao princípio da comunidade), prazer, autoria e artefactualidade discursiva (relacionadas à racionalidade estético-expressiva), justificando-se como estratégia para ampliação da ação participativa e para ruptura com o monopólio de interpretação do paradigma da modernidade.

A perspectiva de um modelo diferente de racionalidade, de um conhecimento prudente, é por outra relação com o conhecimento e pela não hierarquização do mesmo, é contra o desperdício da experiência, contra o desperdício que proclama “que não há alternativa, que a história chegou ao fim”. Esta é uma racionalidade que busca “combater o

desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade” (SANTOS, 2002, p. 238).

E com que conhecimento a escola trabalha? Pensar neste sentido exige, também, que se abra discussão sobre o conceito de conhecimento e sua relação com a cultura enquanto efeito, resultado da ação humana. A cultura, enquanto bem simbólico, pode ser entendida como um produto da capacidade humana, conforme Geertz (1973), como uma teia de significados tecida pela humanidade e que orienta toda a existência humana:

O conceito de cultura que eu defendo, (...) é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1973, p. 15)

Pensar a cultura, assim, envolve compreendê-la como artefato humano contextualizado e que se traduz por meio de símbolos próprios: a cultura é “um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível” (GEERTZ, 1973, p. 24).

Nesse sentido, numa concepção de conhecimento-emancipação, não se pode afirmar que alguém não tenha cultura. O que se tem são grupos com diferentes tipos de cultura numa multiplicidade infinita de elaboração coletiva, produzidas pela ação humana em diferentes contextos locais e históricos. Nas palavras de Fourquin (1993, p. 12), a cultura, essencialmente quando se fala de sua relação com a escola e com o conhecimento, pode ser entendida como “um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo”.

Ela [a cultura] varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade, que ela não se impõe jamais de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos, que ela está submetida aos acasos das relações de força simbólicas e a eternos conflitos de interpretação, que ela é imperfeita, lacunar, ambígua nas suas mensagens, inconstante nas suas prescrições normativas, irregular nas suas formas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação. (FOURQUIN, 1993, p. 14)

Contudo, sendo a escola regida pelos preceitos da Razão Moderna, a cultura ainda é compreendida pelo viés elitista fundamentado no movimento burguês de distinção de classe:

No século XVIII, a noção de cultura esteve muito atrelada à ideia de razão, à construção de uma sociedade racional, à distinção do homem do universo natural, ao

discernimento, ao somatório de saberes e de conhecimentos. No século XIX, graças à influência francesa e ao movimento positivista, essa noção amplia-se e é apropriada pela classe burguesa como qualificativo de distinção de classe, passando a significar tudo o que contribui ao enriquecimento intelectual e espiritual: habilidades, hábitos e saberes refinados e eruditos. Retoma-se a ideia da razão como discernimento do ser social na diferenciação entre o agir natural e o agir racional, estipulando-se regras e regulamentações no convívio social, das mais simples às mais complexas, em geral com foco na racionalização do comportamento do indivíduo, a exemplo do uso racional da sexualidade. (BONETTI, 2014, p. 405)

Mas por que falar de cultura neste espaço? Para tratar do conhecimento como um bem cultural, como um bem de produção, um bem cultural que é utilizado para produzir outros bens. E que, não sendo passado, nem por hereditariedade, nem por genética, precisa ser transmitido às novas gerações. Transmitido enquanto acumulação da produção humana (mas não exclusivamente) e superado pelas novas gerações, para recriação ou produção de novos conhecimentos.

O conhecimento se constitui, assim, como o produto cultural imprescindível para a existência humana, uma vez que possibilita ao ser humano agir e interagir na realidade da qual faz parte, como um tipo de matriz, de memória. Neste ponto é que se destaca a estreita relação entre a escola e o ensino formal com a cultura: a educação formal e o ensino regular podem ser entendidos como espaço e tempo privilegiados de divulgação, ou de inculcação³¹, da cultura seja ela qual for, mas de modo geral, a cultura dominante. A escola atua, assim, na produção de conhecimento, enquanto uma força formadora do *habitus*, essas predisposições para a ação suficientemente profundas.

Mesmo que se considere que a escola não transmita a cultura em si, a cultura como o patrimônio simbólico de uma sociedade: a escola “transmite, no máximo, algo da cultura, elementos da cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes” (FOURQUIN, 1993, p. 15).

Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolagem (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva. (FOURQUIN, 1993, p. 15)

Para Forquin (1993, p. 12), a escola pode ser entendida como o espaço em que são empreendidas ações educativas que visam inserir a criança na cultura humana acumulada historicamente e, esta seria a grande diferenciação entre homem e animal. A escola configura,

³¹ Inculcação é um termo utilizado por Bourdieu para descrever como a escola ou a família, por exemplo, induz a determinados tipos de ação e pensamento, do que é melhor ou pior, do que é certo ou errado, do que é bom ou não, do que é o belo. Inculcar é imprimir alguma ideia em alguém. Ver Bourdieu, 1983.

desta maneira, como um espaço em que se ensina cultura, mas “a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (FOURQUIN, 1993, p. 15).

Há que se salientar, também, a existência de muitas outras definições sobre cultura que poderiam ser admitidas enquanto complementares e coexistentes, mas nunca como “fundamentalmente excludentes entre si”. Ao mesmo tempo em que não se pode perder de vista o fato de que a educação escolar supõe, sempre, uma seleção no interior de determinada cultura, além de uma “reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (FOURQUIN, 1993, p. 14).

O que se ensina é, então, com efeito, menos a cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer modo sua versão autorizada, sua face legítima. Mas no interior mesmo do que é tido por legítimo no seio da cultura, isto é, na cultura considerada como patrimônio intelectual e espiritual merecedor de ser preservado e transmitido, acontece também de fato que a educação escolar não consegue jamais incorporar em seus programas e seus cursos senão um espectro estreito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitos e de símbolos socialmente mobilizadores. (FOURQUIN, 1993, p. 16)

O que se torna fundamental, é admitir que uma das características da ação educativa escolar é ser transmissora de cultura. Nos termos de Fourquin (1993, p. 13), “o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura”, transmitir, entre outras coisas, tudo aquilo que está cristalizado nos saberes acumulados, mas também “nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis”.

A compreensão do conhecimento que se adota, aqui, e em acordo com uma concepção de conhecimento-emancipação, diverge de revelação, não o concebendo como algo que já está pronto. Também diverge da perspectiva da racionalidade moderna de entendimento de conhecimento enquanto descoberta ou enquanto algo produzido segundo critérios de excelência e um sistema de valores específicos.

O conhecimento e nele, a verdade, são construções culturais e, portanto, históricas, com a capacidade de modificar-se. A concepção de conhecimento, assim, não é uma compreensão metafísica, por não entender que o conhecimento seja algo divino ou vindo de outro mundo. O conhecimento é produto deste mundo, é produzido pela humanidade em sua existência histórica. O conhecimento é histórico: irá variar, assim como a cultura propriamente escolar, conforme “os países, as épocas, as ideologias políticas ou pedagógicas dominantes” (FOURQUIN, 1993, p. 16).

É nesse sentido que se destaca, por exemplo, o papel do sujeito na produção de conhecimento enquanto apropriação individual – uma apropriação de informações, mas sobretudo de experiências, vivências locais que se articulam ao conhecimento científico global (SANTOS, 2010, p. 60). O paradigma da pós-modernidade traz consigo a necessidade da centralidade do sujeito na produção de conhecimento e, para os ideários orientadores da prática pedagógica trazem, talvez, a “experimentação, a aprendizagem por problemas, o papel ativo do aprendiz” (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 314).

3.1 O CONHECIMENTO NA ESCOLA

É impossível fugir à impressão de que as pessoas comumente empregam falsos padrões de avaliação – isto é, de que buscam poder, sucesso e riqueza para elas mesmas e os admiram nos outros, subestimando tudo aquilo que verdadeiramente tem valor na vida.
(FREUD, 1997, p. 9)

A concepção sobre conhecimento que se adota nesta tese não é metafísica, como já tratado, ou seja, não se entende o conhecimento e a “verdade” advinda dele enquanto produtos de outro mundo, mas sim como produções do homem, de um homem histórico, social e cultural.

Quando se suscita o tema da produção de conhecimento na escola na contemporaneidade, como se pretende nesta tese, torna-se necessário que se discuta sobre qual tipo de conhecimento se fala. Esse parece ser o primeiro questionamento a surgir, e respondê-lo exige que se analisem alguns preceitos que formam a base da escola desde seu surgimento e mesmo na contemporaneidade.

Em primeiro lugar, e como já tratado anteriormente, é preciso destacar que de maneira geral, o conhecimento escolar pertence ao campo do conhecimento científico, sendo a escola o *locus* privilegiado para a apropriação, transmissão e produção (ou construção) desse conhecimento de tipo científico, ou de um conhecimento pseudo-científico, como parece ser o caso das escolas de Ensino Fundamental. Um tipo de conhecimento que se pretende científico, baseado na racionalidade científica moderna, mas que talvez não ultrapasse os limites de um conhecimento prático e de caráter reprodutivo.

Se a escola se constrói e funciona a partir da racionalidade moderna, do conhecimento científico como um saber que se apresenta sistematizado, organizado, fragmentado, o debate

pode ser construído em torno da natureza desse conhecimento, suas potencialidades, limites e contributos para a sociedade.

De maneira geral, “o conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação” (SANTOS, 2006a, p. 17). Nesse sentido, a ciência e seu conhecimento produzido se opõem absolutamente ao senso comum, à opinião. Em outras palavras, em relação ao conhecimento científico nada é dado, tudo é construído, e o “novo espírito científico” (BACHELARD, 1972, p. 14) rompe com o senso comum.

Assim, a escola enquanto instituição de frequência obrigatória para os indivíduos numa dada sociedade apresenta-se como a instituição que carrega a legitimidade para proferir a verdade, o conhecimento científico, a forma privilegiada de conhecimento, trabalhando a partir da epistemologia “sujeito-objeto” (BONETI, 2015b). Uma epistemologia que aponta a relação sujeito-objeto a partir da racionalidade moderna e, portanto, da produção do conhecimento-regulação. Esta é uma “relação que interioriza o sujeito à custa da exteriorização do objeto, tornando-os estanques e incomunicáveis” (SANTOS, 2010, p. 54).

A ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico. Em conhecimento objetivo, fático e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos. Foi nessa fase que se construiu a distinção dicotômica sujeito/objeto.” (SANTOS, 2010, p. 80)

Aponta-se, com esta afirmação, que o princípio do conhecimento na escola, a epistemologia com a qual a escola tem trabalhado é aquela que põe em lados opostos o sujeito e o objeto do conhecimento, sendo a escola a ponte de ligação entre os dois, responsável por transferir o conhecimento (do objeto) para o sujeito – o que acaba por construir uma isenção do “mundo da vida” (SANTOS, 2006b, p. 15).

Em outras palavras, a epistemologia com a qual a escola tem trabalhado não contempla a interculturalidade, traz consigo uma hierarquização de conhecimentos nos princípios do conflito Norte/Sul (SANTOS, 2002). Quando a necessidade seria de um diálogo intercultural com o mundo da vida, com esses saberes de fundo ainda não fracionados, enquanto um pensamento alternativo de alternativas, o que Boaventura chamou de epistemologias do Sul (SANTOS, 2002).

Além disso, a escola carrega consigo a parcelização, ou especialização, proposta e vivenciada pela ciência moderna ao dividir o conhecimento em fragmentos muitos reduzidos, com o objetivo de serem compreendidos e apreendidos.

Na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização. O conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre que incide. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção direta da arbitrariedade com que espartilha o real. Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor. (SANTOS, 2010, p. 74)

O que direciona para uma fragmentação que apenas cria especialistas no sentido de “ignorante especializado” (SANTOS, 2010, p. 74), ou seja, que conhece muito de um universo extremamente reduzido. Na escola, os males dessa fragmentação parecem ser conhecidos pelos docentes, mas as medidas tomadas administrativamente para a superação desta parcelização acabam apenas por criar novas disciplinas para substituir as antigas e o modelo de cientificidade continua a ser reproduzido.

Uma das alternativas adotadas visando a redução da fragmentação do conhecimento na escola *locus* da pesquisa foi a organização de projetos coletivos de produção de conhecimento nas séries finais do Ensino Fundamental. Projetos estes nos quais várias disciplinas estavam envolvidas e trabalhavam em torno de um mesmo tema. Na visão das professoras entrevistadas, esta não seria a melhor solução para a parcelização do conhecimento em disciplinas, mas, nas palavras deles, “*é o que se tem no momento*”.

Não tem como fazermos uma divisão na escola que não seja por disciplinas, não vejo outra saída, mesmo porque fomos formados assim, numa disciplina única.
(Professora 9)

Fica difícil imaginar outra saída, a gente tenta mudar um pouco com o que temos em mãos. Agora, por exemplo, já temos as salas-ambiente, onde as turmas não têm sua própria sala, as salas são de português, de matemática, de ciências e os alunos é que vão para aquela sala quando muda de aula. Só que ainda precisamos ter as aulas definidas como na matriz, tantas de matemática, tantas de português... não tem como fugir disso. (Professora 10)

Nós tentamos trabalhar em coletivo, com os colegas de outras disciplinas, para pelo menos envolver mais de uma disciplina em um projeto, para os alunos entenderem que as matérias conversam entre si, mas nem a gente consegue

conversar entre si. É tudo sempre muito corrido na escola, não dá tempo de organizar algo assim, coletivo. (Professora 12)

Pra fazer algo do tipo coletivo o caminho é longo, a gente teria que mudar muita coisa e ter muito mais tempo com os alunos, quem sabe até numa perspectiva de educação em tempo integral, quem sabe. (Professora 15)

O ensino escolar toma para si o paradigma dominante da verdade científica (paradigma da modernidade), e não como um paradigma que compreenda a ciência como forma de conhecimento e prática social, um paradigma que considere o conhecimento tão temporal como as práticas sociais e a cultura. E o fato de a verdade única e absoluta ser um preceito que ainda domina as ações escolares deve-se a uma espécie de “inércia histórica” (SANTOS, 2011a, p. 15).

Durante a pesquisa desta tese, a maior parte dos docentes entrevistados não parece conceber o ensino escolar dessa maneira – como uma simples transferência de conteúdos curriculares. Para eles, a educação não deveria ser um espelho da sociedade, mas o oposto. O que parece ser um desejo incólume dos docentes é que a sociedade passe a refletir a educação com que sonham. Não é o caso de querer que a educação “passe de espelho a estátua”, perante a qual “a sociedade pode, quando muito, imaginar-se como foi ou, pelo contrário, como nunca foi” (SANTOS, 2011a, p. 48). É preciso reinventar novos espelhos.

A necessidade pujante de inversão na concepção de educação como espelho da sociedade aparece nos depoimentos docentes quando afirmam que “*acreditam na educação*” e na mudança que a mesma pode operar na sociedade. Todavia, apontam também em seus depoimentos questões que parecem dissonar do favorecimento de “possibilidades de conhecimento para além da ciência moderna” (SANTOS, 2011a, p. 19), evidenciando a racionalidade moderna enraizada nas ações pedagógicas.

Alguns excertos de entrevistas elucidam tal situação:

Tentamos até dar o tempo que eles precisam, mas temos conteúdos a cumprir. Eu tenho que terminar os conteúdos daquele trimestre, então o aluno tem que correr atrás e vamos indo para uma nova unidade. Não temos muito tempo de aula, então já vou logo dizendo que muita coisa do que eles trazem é apenas senso comum e aqui nós estudamos o real, o conhecimento científico, aquilo que já foi estudado, testado, que já está certo. (Professora 1)

O conteúdo é assim dividido mesmo, a gente segue uma matriz que está dividida em conteúdos porque é difícil pra eles, depois a gente busca uma junção do aprendizado. (Professora 5)

Eles têm que entender que cada professor tem um conteúdo diferente e uma aula diferente, eles têm que se adaptar. É: ou se agiliza, ou se agiliza. Por que ninguém vai esperar passar o tempo que se tem e depois lamentar que não fez, que não deu tempo. Tem que correr atrás do prejuízo. É bom eles aprenderem rápido que aqui se faz conhecimento, mas no tempo que se tem, tem que se adaptar ao ritmo. (Professora 12)

Na verdade, o que eles trazem de casa, a gente até escuta, mas muita coisa é mistura, coisa de filme, novela, não é do conhecimento da escola, que estamos tratando. Então, temos que direcionar para aquilo que é certo. Não é que não se valorize o que eles já trazem [o conhecimento prático e cotidiano], mas é que precisamos mostrar o que é o certo, o que é verdade e o que eles viram na internet, por exemplo. (Professora 1)

É como se a escola estivesse em uma inércia que se traduz pelo imperativo da didatização, materializada, por exemplo pelo “formalismo e a lentidão do espírito escolar [...] de rotinização, de neutralização, de desrealização impostos [...] pela conversão, de toda uma herança viva de experiências [...] em capítulos de manuais, temas de deveres e questões de exames” (FOURQUIN, 1993, p. 17).

Destarte, a própria institucionalidade da escola (seu conjunto de normas e regras de funcionamento) parece anular (isentar) o mundo social, o mundo da vida. O senso comum, o conhecimento vulgar, a sociologia espontânea, a experiência imediata, tudo isso são opiniões, formas de conhecimento falso com que é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido. “A ciência constrói-se, pois, contra o senso comum” (SANTOS, 1989, p. 33).

Dessa forma, o conhecimento oficialmente legitimado (ou a verdade absoluta), de acordo com os estudos de Santos (2006a), é aquele com o qual a escola trabalha. As origens dessa institucionalidade da escola e seu poder sobre o certo e o errado tem fundamento na

base da ciência moderna, quando o método científico começou a ser discutido e a técnica e a mensuração passaram a ser base para a construção da verdade.

Nesse momento histórico, o conhecimento ganha parâmetros universais (através do método científico).

Seguindo os novos caminhos traçados pelos pensadores que se destacaram neste período de transição, foi-se firmando um novo conhecimento, uma nova ciência, que buscava leis, e leis naturais, que permitissem a compreensão do universo. Esta nova ciência – a ciência moderna – surgiu com o surgimento do capitalismo e a ascensão da burguesia e de tudo o que está associado a este fato: o renascimento do comércio e o crescimento das cidades, as grandes navegações, a exploração colonial, o absolutismo, as alterações por que passou o sistema produtivo, a divisão do trabalho (com o surgimento do trabalho parcelar), a destruição da visão de mundo própria do feudalismo, a preocupação com o desenvolvimento técnico, a Reforma, a Contrarreforma. (ANDERY et al., 1988, p. 173-174)

Em outras palavras, a verdade passa a ser uma só: aquela que se pode mensurar através da técnica, do método científico. Para Boaventura de Sousa Santos (2006a), a escola enquanto instituição social reflete os preceitos das sociedades ocidentais que, desde o século XVII, privilegiam a epistemologia sujeito-objeto, baseada nas formas de conhecimento da ciência moderna. Para Santos (2006a, p. 18):

Quaisquer que sejam as relações entre esta ciência e outras ciências anteriores, ocidentais e orientais, a verdade é que esta nova forma de conhecimento se autoconcebeu como um novo começo, uma ruptura em relação ao passado, uma revolução científica, como mais tarde viria a ser caracterizada. Desde então, o debate sobre o conhecimento centrou-se na ciência moderna, nos fundamentos da validade privilegiada do conhecimento científico, nas relações deste com outras formas de conhecimento (filosófico, artístico, religioso etc.), nos processos (instituições, organizações, metodologias) de produção da ciência e no impacto da sua aplicação.

Na visão de Boaventura, a escola trabalha com os preceitos da racionalidade moderna, desse modelo de racionalidade em que o privilégio epistemológico (e social) que a ciência moderna evoca “pressupõe que a ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo [...] opera autonomamente segundo as suas próprias regras e lógicas para produzir um conhecimento verdadeiro ou tão próximo da verdade quanto é humanamente possível” (SANTOS, 2006a, p. 18).

É possível destacar, entre os preceitos da racionalidade moderna com os quais a escola trabalha, a neutralidade na construção da ciência, a título de exemplo. Esse pressuposto de neutralidade se apresenta dentro da escola principalmente em relação à produção do conhecimento, ao tratar o conhecimento como um conteúdo pronto, que deve ser o mesmo para todos os alunos, sendo a exigência e a mensuração as mesmas para todos também.

Em outras palavras, a verdade é uma só, a despeito de todo discurso sobre educação inclusiva, respeito às diferenças, multiculturalidade etc. que se utiliza ao tratar de conhecimento e escola. Não só em discursos cotidianos sobre a educação, como também no discurso oficial através de determinadas políticas públicas para a área. Um pouco, talvez, deve-se ao reducionismo, pelas orientações reducionistas de diretrizes curriculares, de políticas públicas, entre outros, que chegam à educação e à escola.

Uma postura que pode ser considerada “anacrônica e fora do lugar” considerando-se uma cultura não só científica, mas de produção do conhecimento de modo geral, “inclusiva, aberta, crítica, cosmopolita” (SANTOS, 2006a, p. 28).

Além disso, a suposta neutralidade opera o distanciamento do mundo e o isolamento do mundo da escola, ou seja, o conhecimento científico com o qual a escola trabalha é a verdade; outras formas de conhecimento (como o conhecimento da vida) são “apenas” senso comum e não tem validade científica, não tendo legitimidade.

Uma leitura nova dos recorrentes debates sobre a ciência, vendo-os como o desdobrar de uma tensão inerente à relação entre o conhecimento e o mundo. No caso da ciência, a tensão decorre de uma contradição interna entre a pretensão de neutralidade e de distanciamento do mundo e a legitimação pela utilidade e eficácia na transformação do mundo. (SANTOS, 2006a, p. 29)

Para Boaventura de Sousa Santos (2011a), uma das críticas mais densas da Escola de Frankfurt³², por exemplo, foi justamente em relação à epistemologia que é o preceito da educação escolar, e da produção de conhecimento: a epistemologia sujeito-objeto e seus padrões homogêneos.

De uma forma ou de outra, a razão última do debate tem sido sempre o fato de as formas privilegiadas do conhecimento conferirem privilégios extracognitivos (sociais, políticos, culturais) a quem as detém. Só assim não seria se o conhecimento não tivesse qualquer impacto na sociedade, ou, tendo-o, se ele estivesse equitativamente distribuído na sociedade. Mas não é assim. (SANTOS, 2006a, p. 17)

Investigar a relação entre a escola e a produção de conhecimento pressupõe, também, de acordo com os estudos de Santos (2012), que sejam levantados questionamentos sobre as possibilidades de relação entre o conhecimento científico e o senso comum (o conhecimento “da vida”) nas escolas, em um processo de resgate do senso comum, conforme Saviani

³² A Escola de Frankfurt marca o surgimento da Teoria Crítica na teoria política contemporânea. Teve origem em 1924 com a criação do Instituto de Pesquisa Social, trazendo o propósito de buscar instaurar uma teoria social capaz de interpretar as grandes mudanças que estavam ocorrendo no início do século XX. Entre seus principais pensadores estavam Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Benjamin, Habermas, Apel. Destacamos, aqui, seus estudos e discussões sobre a dialética da razão iluminista e a crítica à Ciência.

(1997), enquanto conhecimento válido e legítimo. A perspectiva que se apresenta aponta um caminho entre a objetividade e a subjetividade. Talvez, o conhecimento propriamente escolar possa localizar-se nesse entremeio.

Para Santos (1989), é preciso questionar o preceito fundamental da modernidade de que se chega à verdade através da mensuração e da técnica. Para o autor, se existe uma Ciência Pós-Moderna, esta é uma ciência que se desnaturaliza e desmensura, que se desprende da mensuração, que “tem por objeto criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimentos que sendo prática não deixa de ser esclarecida e sendo sábia não deixe de ser democraticamente distribuída” (SANTOS, 1989, p. 45).

O conhecimento seria, assim, não uma rejeição à ciência “enquanto modo de conhecimento”. Mas o caminho para a emancipação envolve, de tal modo, “rejeitar uma ciência baseada na concepção de uma natureza passiva, em que toda verdade já está escrita nas estruturas do universo” (WALLERSTEIN, 2006, p. 127), abrindo o campo do conhecimento, por exemplo, para novas possibilidades de diálogo entre ciência e filosofia, o que, segundo Wallerstein (2006), seria um pressuposto das novas formas de conhecimento.

Neste sentido é que Santos (2011a, p. 78) destaca a necessidade latente de se conceder primazia ao conhecimento-emancipação em detrimento ao destaque que se tem posto ao conhecimento-regulação, duas formas de conhecimento contempladas pelo paradigma da modernidade, conforme será tratado a seguir.

Para o autor, o conhecimento-regulação “é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por caos e um estado de saber que designo por ordem” (SANTOS, 2011a, p. 78), enquanto o conhecimento-emancipação seria “uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por colonialismo e um estado de saber que designo por solidariedade” (SANTOS, 2011a, p. 78).

3.2 CONHECIMENTO MODERNO X CONHECIMENTO PRUDENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Num mundo em estado de turbulência, perante a possibilidade de as intervenções humanas fazerem a diferença entre um futuro de aprofundamento e de exacerbação das contradições e desigualdades que o atravessam e um futuro que aponte para um horizonte emancipatório e solidário, está muito longe de ser indiferente, como mostrou Boaventura de Sousa Santos, que conhecimento optamos por construir. (NUNES, 2006, p. 80)

Se por um lado a escola trabalha com o conhecimento científico, ancorado nos preceitos da razão moderna, essa ciência moderna pode também ser entendida como um paradigma (dominante), sem que se exclua sua diversidade, as tensões internas e alguns dilemas epistemológicos que atravessaram e ainda causam arranhões em sua fundamentação teórica.

Esse paradigma ou modelo global de racionalidade científica, tão incontestado, tem apresentado sinais de crise que emergiram ao longo do século XX e continuam interrogando criticamente os postulados da ciência moderna enquanto princípio articulador da vida em sociedade. São interrogações sobre a ciência moderna “como projeto unificador e os postulados específicos das diferentes ciências” (NUNES, 2006, p. 59).

É preciso acrescentar, aqui, que uma crise nunca é algo pontual. Uma crise é sempre ampla e diversificada, tendo raízes em diversos aspectos da sociedade e, no caso do conhecimento moderno, nas formas de se relacionar com o saber e o conhecimento como constructo humano. A crise do paradigma dominante, da racionalidade moderna, resulta de uma série de condições, tanto sociais quanto teóricas.

Não sendo pontual, a crise do paradigma da razão universal também não indica uma ruptura abrupta entre um postulado e outro. Sendo assim, crise não está relacionada a quebra de padrões e inversão de valores, não designa um processo de “colapso das ciências modernas, mas uma condição em que se abrem espaços e oportunidades para intervenções transformadoras, sem que o resultado destas esteja antecipadamente garantido” (NUNES, 2006, p. 59).

Em relação às condições teóricas dessa crise, por exemplo, é preciso admitir, primeiramente, que a ciência moderna possibilitou um grande avanço no conhecimento. Contudo, este mesmo avanço permitiu “ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (SANTOS, 2010, p. 41). Além desta condição teórica, Santos (2010, p. 43-59) cita ainda outras, as quais cabe apenas citar neste espaço: a mecânica quântica (ao indicar que não é possível medir ou observar um objeto sem interferir nele); o teorema da incompletude de se

encontrar a prova em determinadas situações; os avanços da microfísica, da química e da biologia; e talvez, até o movimento de vocação transdisciplinar destas disciplinas.

Uma das possíveis consequências da turbulência que tem atravessado os postulados da ciência moderna, enquanto modelo epistemológico dominante, talvez seja a emergência de novos saberes, novos tipos de conhecimento primordiais à vida pós-moderna (na contemporaneidade) e que tenham a capacidade de ultrapassar o postulado de que o conhecimento científico é “um entendimento superior acerca do mundo” (WAGNER, 2006, p. 105).

Ou, por outras palavras, a possível crise dos postulados da modernidade pode favorecer a insurgência de novos paradigmas e relações com o conhecimento, significando inclusive um resgate, ou uma reabilitação, do senso comum, horizontalizando-se a relação entre os conhecimentos.

O novo paradigma propõe tal horizontalidade como ponto de partida, e não necessariamente como ponto de chegada. Entendida assim, a horizontalidade é a condição sine qua non da concorrência entre conhecimentos. Só haveria relativismo se o resultado da concorrência fosse indiferente para a comparação dos conhecimentos, o que não é o caso. (SANTOS, 2013, p. 344)

É neste sentido que Boaventura de Sousa Santos (2011a, p. 78) traz à discussão dois tipos de conhecimento possíveis nos limites da dominação (ainda vigente) do paradigma da razão moderna (porque a própria modernidade deixou isto como legado), a saber: o conhecimento-regulação (conhecimento é sinônimo da passagem do caos à ordem, da ignorância ao saber, sustentando a colonização) e o conhecimento-emancipação (a passagem do estado de ignorância ao de saber entendida como do colonialismo para a solidariedade, da ciência dominante ao novo senso comum). Destacando-se, aqui, a necessidade latente e pujante de superação do primeiro em favor da primazia do segundo.

De maneira sucinta, o quadro 6 estabelece um comparativo entre os dois tipos de conhecimento supracitados, regulação e emancipação. Com o intuito de ser didático e não reducionista em relação a esses conceitos tão abrangentes, o quadro apresenta as características principais de cada um deles.

Quadro 6 – Características principais dos conhecimentos regulação e emancipação

CONHECIMENTO-REGULAÇÃO	CONHECIMENTO-EMANCIPAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Isenta o mundo da vida; • Prioriza a técnica, a mensuração, o padrão, a homogeneidade; • Fundamentado na Razão Moderna; 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriza o mundo da vida; • Prioriza a ação e a produção coletivas, a heterogeneidade; • Fundamentado no novo paradigma;

<ul style="list-style-type: none"> • Epistemologia sujeito-objeto; • Certo X Errado; • Conhecimento científico; • Verdade única, científica e absoluta; • Etnocentrismo, objetividade, ordem, funcionalidade, institucionalidade; • Conhecimento é sinônimo de passagem do caos à ordem, da ignorância ao saber, sustentando a colonização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Epistemologia sujeito-sujeito; • Conhecimento válido; • Conhecimento prudente – vida decente; • Senso comum; • Autonomia, valorização das diferenças, multiculturalidade; • Passagem da ignorância ao saber entendida como passagem do colonialismo à solidariedade.
---	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O conhecimento-emancipação seria, assim, um tipo de ruptura epistemológica que “leva a uma diversidade de perspectivas, a uma pluralidade de conhecimentos, a uma nova situação, portanto, na qual o conhecimento surge sob uma multiplicidade de formas” (WAGNER, 2006, p. 118).

Buscar o primado deste segundo tipo de conhecimento (emancipação) não constitui um esforço para destituir um tipo de conhecimento, para hierarquizar saberes a partir de outro tipo. Privilegiar os postulados do conhecimento-emancipação, ou desse conhecimento moderno, consiste, antes de tudo, em conceder hegemonia à solidariedade enquanto forma de saber. É proceder a uma horizontalização do conhecimento, sem que haja desqualificação de nenhuma forma de conhecimento.

É também abrir espaço para a discussão acerca de uma nova postura nas ciências, passando-se a dar atenção “à diversidade das formas de conhecimento e à possibilidade de relações entre estas na base de experiências de autoridade partilhada, de reconhecimento mútuo do caráter parcial e situado de todos os conhecimentos” (NUNES, 2006, p. 76), além de renunciar à qualquer desqualificação de um tipo de conhecimento, considerado não-científico.

Ao contrário de buscar a desqualificação da ciência como forma de compreensão e apreensão do mundo, o que se pressupõe é a necessidade de relevância e legitimação de vários modos de conhecimento, de experiências múltiplas, de maneiras diversas – e por isso mesmo, ricas – de se relacionar com o conhecimento de acordo com os objetivos e da situação daqueles que o mobilizam.

Para a concepção de conhecimento-emancipação, não há razão para que se admita como única explicação possível da realidade aquilo que a ciência trata como verdade. Tanto a explicação científica da natureza e da sociedade, como os modos de proceder da prática cotidiana ancorada na experiência, são partes, às vezes distintas, de uma mesma explicação do real.

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científico. É um juízo de valor. A explicação científica dos fenômenos é a auto-justificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica. (SANTOS, 2010, p. 52)

Além disso, no sentido de compreender o caos não como forma de ignorância, mas como uma forma de saber, segundo Santos (2010, p. 52), justifica-se a emergência de novos padrões, novas formas de se relacionar com o conhecimento, e até com a ciência enquanto constructo humano. Justifica-se a inversão da primazia do conhecimento baseado na regulação para aquele baseado nos preceitos de emancipação.

O conhecimento-regulação veste-se da ordem e da racionalidade, para impor um modo de conhecer e de intervir no mundo, sem as quais reina o caos e o esvaziamento do conhecimento. Este tipo de conhecimento marginaliza, desacredita ou liquida todo conhecimento que “não possa ser reduzido aos imperativos da ordem racionalizadora” (NUNES, 2006, p. 62).

Por outro lado, o conhecimento do tipo emancipação investe contra o colonialismo que legitima a “pretensão da ciência e da racionalidade científica de legislar sobre as outras formas de conhecimento e experiência” (NUNES, 2006, p. 62). Legitimidade esta baseada na luta que a ciência moderna sempre travou com a linguagem do senso comum, considerada vulgar e sem valor justamente por ser comum a todos: “a ciência passou a confiar exclusivamente numa linguagem incomum por excelência, a linguagem matemática, considerando-a a única capaz de restituir por inteiro o rigor do conhecimento científico” (SANTOS, 1989, p. 126).

O conhecimento-emancipação prevê a solidariedade como fundamento da produção de conhecimento, e até da ciência. O conhecimento, assim, seria feito de diálogo e articulação entre distintos modos de conhecer e modos de experiência, em um processo de coexistência e não de desqualificação de um conhecimento em função de outro, o que é chamado de horizontalização da relação entre as mais variadas formas de conhecimento.

O conhecimento do novo paradigma não é validável por princípios demonstrativos de verdades intemporais. E, pelo contrário, um conhecimento retórico cuja validade depende do poder de convicção dos argumentos em que é traduzido. Daí que o novo paradigma preste particular atenção à constituição das comunidades interpretativas e considere seu objetivo principal garantir e expandir a democraticidade interna dessas comunidades, isto é, a igualdade de acesso ao discurso argumentativo. (SANTOS, 2013, p. 344)

Na contemporaneidade, de acordo com Santos (2010, p. 70), urge a necessidade do conhecimento-emancipação, sem que isto represente uma espécie de “vale tudo epistemológico”. O fundamental é a horizontalização entre os conhecimentos e a reabilitação do senso comum (do mundo da vida) como um conhecimento válido. Ao tratar do conhecimento na pós-modernidade, na perspectiva do paradigma de um conhecimento prudente, Santos (1989) afirma que o senso comum tem validade, porque a mundo da vida tem validade.

Neste sentido é que afirma que o novo paradigma de um conhecimento prudente leva a uma vida decente: porque a verdade não é única; porque para compreender a verdade não se pode dissociá-la da vida, da cultura, do interesse, da linguagem.

Talvez seja imperativo esse tipo de conhecimento que não conceda privilégios e nem faça distinções, que permita e estimule o uso, o acesso e a construção de diferentes formas de conhecer em acordo com os contextos dos quais emergem e os objetivos a essas formas atrelados.

A primazia seria da produção de conhecimento sem nenhum tipo de subordinação aos imperativos de uma racionalidade científica que, por não atentarem às experiências, “ignoram o caráter situado da produção e a apropriação de todas as formas de conhecimento e das suas consequências para pessoas e lugares com uma singularidade que lhes é conferida pela sua história” (NUNES, 2006, p. 62).

É preciso, então, valorizar o caos e a prudência para a produção de conhecimento. O caos convida a um conhecimento prudente. A prudência assemelha-se um pouco ao pragmatismo. Ser pragmático “é analisar a realidade partindo das últimas coisas [...] das consequências, e quanto menor for a distância entre os atos e as consequências, maior será a precisão do julgamento sobre a validade” (SANTOS, 2011a, p. 80).

Sendo assim, o ponto central ao tratar da emergência do conhecimento prudente é o fato de que “o sujeito, que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica.” (SANTOS, 2010, p. 69)

É preciso salientar que, na visão desse autor, a revalorização do caos e da prudência não constrói uma visão negativa do futuro. Ao contrário, o processo de revalorização do caos e da prudência, seria uma “das duas estratégias epistemológicas que tornam possível desequilibrar o conhecimento a favor da emancipação” (SANTOS, 2011a, p. 81). A outra estratégia seria a revalorização da solidariedade como forma de saber que permite a

reciprocidade “através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade” (SANTOS, 2011a, p. 81).

Partindo de uma perspectiva de pós-modernidade, a opção epistemológica sugerida pelo autor para essa fase “de transição paradigmática” que se vive na contemporaneidade é o conhecimento que objetive se tornar prudente. Uma forma de conhecimento que “procurando superar a ignorância representada pelo colonialismo, busca a solidariedade” (OLIVEIRA, 2008, p. 11).

A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica. (SANTOS, 2010, p. 78)

A mudança de regulação para emancipação na produção de conhecimento constitui uma inflexão do debate epistemológico. São orientações epistemológicas para um conhecimento do tipo prudente, de inspiração pragmática e que “enaltece o conhecimento enquanto resultado de processos locais, situados e heterogêneos de construção” (NUNES, 2006, p. 66).

Mesmo que Boaventura de Sousa Santos não tenha formulado sua tese sobre a diversidade epistemológica do mundo pensando na educação, “pode-se perceber nessas formulações um potencial para pensar os conteúdos escolares e suas formas de organização de modo bastante diferenciado daquele que vem predominando historicamente” (OLIVEIRA, 2008, p. 11).

Seria preciso, assim, ressaltar a “importância de pensar a questão do conhecimento, seus processos de criação e transmissão para além da esfera reduzida da racionalidade cognitivo-instrumental e da ciência moderna” (OLIVEIRA, 2008, p. 11). O que parece suscitar a necessidade de uma epistemologia sujeito-sujeito como a mais adequada para a produção de conhecimento na escola, uma vez que o espaço escolar sendo *locus* privilegiado de interação social “carrega possibilidades de contribuição emancipatória” (OLIVEIRA, 2008, p. 12).

O que o conhecimento científico ganha em rigor, ao seguir normas padrão, ao universalizar, ele perde em riqueza. Transpondo isto para a escola, pode-se dizer que o que a escola ganha em ordem, disciplina e organização ao fazer uso do conhecimento-regulação, ela perde em beleza, encanto, curiosidade e criatividade ao produzir conhecimento.

Os estudos do sociólogo Boaventura de Sousa Santos acerca das diferentes concepções de conhecimento permite dois caminhos diferentes, entre os quais é possível optar: “ou nos permitem pensar de modo emancipatório”, mesmo que dentro dos limites de ação impostos pelas normas de regulação dos espaços sociais, “ou nos mantêm aprisionados em pensamentos e ações de caráter regulatório” (OLIVEIRA, 2008, p. 12), justificando-se a ação regulatória pelas próprias normas de regulação da instituição escolar.

E se o caminhar é em busca da primazia do conhecimento emancipação, é preciso que se admita que, de acordo com Santos (2010, p. 5): todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é autoconhecimento; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Ao afirmar que todo conhecimento científico-natural é científico-social, o objetivo é esclarecer que a distinção dicotômica entre o que é científico e o que é social não tem mais sentido na perspectiva de um paradigma de conhecimento prudente. Tal paradigma prevê a superação dessa dicotomia entre as ciências naturais e as ciências sociais, o que torna a revalorizar os estudos humanísticos (não sem que as humanidades também sejam profundamente transformadas).

Nesta perspectiva, em que o mundo é comunicação e, por isso mesmo, confluem sentidos de diversas práticas locais, o conhecimento é produzido a partir de interações e intertextualidades entre o local (sem ser descritivo) e o global (sem ser determinístico).

Assim, todo conhecimento é local e total. Em outras palavras, no paradigma de um conhecimento prudente, o conhecimento é total, objetiva uma totalidade universal, mas “sendo total, é também local” (SANTOS, 2010, p. 76).

É um conhecimento que se constrói ao redor de temas que conduzem a vida cotidiana, os “projetos de vida locais”, como por exemplo “reconstruir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixa a mortalidade infantil, inventar um novo musical, erradicar uma doença” (SANTOS, 2010, p. 76).

Um conhecimento que almeje ser do tipo emancipação, avistando um “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2010, p. 11), mobiliza tanto recursos cognitivos de ordem científica, quanto os de ordem prática, de origem diversa, do senso comum. Aqui está a base daquilo que Boaventura designa como local e total.

Sendo assim, o conhecimento prudente não é disciplinar como o moderno, mas sim temático, avançando à medida que seu objeto se amplia através da busca de variadas

interfaces. O conhecimento prudente “concebe através da imaginação e generaliza através da qualidade e da exemplaridade” (SANTOS, 2010, p. 77).

Dessa forma, todo conhecimento é auto-conhecimento na perspectiva de que não há uma dicotomia entre sujeito e objeto, mas o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Para além da dominação de uma razão única e unificadora, para além de um conhecimento fundamentado nesta razão, o que se tem são trajetórias de vida e coletivas que produzem conhecimentos em bases como valores, crenças, práticas e experiências. Um conhecimento que direciona o “saber viver” (SANTOS, 2010, p. 85), para além de sobreviver.

A produção de conhecimento nesta perspectiva é, então, mais contemplativa do que ativa, sentida mais pela satisfação de conhecer e partilhar o conhecimento, do que pelo que o conhecimento controla ou faz funcionar. Esta produção é muito mais sensorial e coletiva, do que funcional.

Para Santos (2010, p. 88), todo conhecimento científico visa, também, tornar-se senso comum. Este é um dos preceitos do conhecimento-emancipação, o qual procura “reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo”.

Na escola parece haver tentativas no sentido de reabilitar o senso comum, mas os entraves aparecem materializados, por exemplo, nas matrizes curriculares a serem cumpridas; na exigência da manutenção da ordem; na valorização da nota e do desempenho escolar, através da entrega de certificados de “honra ao mérito³³” e “menção honrosa” aos alunos que foram destaque nestes quesitos ou no trabalho direcionado para o bom desempenho nas avaliações externas, como a Prova Brasil³⁴, por exemplo. Um pouco do que se apresenta, aqui, pode ser recolhido de alguns excertos de entrevistas.

Quando se ouve falar bem da escola não porque os alunos são bons e de famílias que se empenham no desenvolvimento escolar, tem muito trabalho do professor ali. Porque a gente está sempre trabalhando direcionado para o melhor

³³ As escolas da Rede Municipal de Ensino de Joinville conferem certificados aos alunos que foram destaque em cada trimestre letivo a partir dos seguintes critérios, segundo uma das diretoras entrevistadas: Honra ao mérito para o aluno ou aluna que obtiver a maior média global do trimestre em cada classe; Menção honrosa para todos os alunos de cada classe que obtiverem média global igual ou superior a 9,0 no trimestre.

³⁴ A Prova Brasil é uma das avaliações para diagnóstico, realizadas em larga escala pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Estas provas (de língua portuguesa e matemática) são aplicadas a alunos do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas, e têm como objetivo, segundo o Ministério da Educação, avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. O desempenho nessas avaliações ajudam a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>.

desempenho de todos, desde os pequenos. Então quando chega lá na frente [nas séries finais do Ensino Fundamental] e eles são destaque, a escola é destaque. Até porque todo mundo incentiva que eles tentem, que busquem melhorar, que estudem. O honra ao mérito é uma consequência do esforço deles. (Professora 3)

Podemos falar de muito trabalho para cumprir toda a grade de conteúdos e ainda ser destaque, você sabe que não é moleza! Puxa! É trabalho pra mais de metro! A gente trabalha muito para deixá-los prontos, bem preparados, tudo é muito cobrado. Não outro jeito de ser destaque, tem que cobrar deles que estudem, até porque a grande maioria aqui tem condições muito boas de vida e uma família que apoia. Então tem que aproveitar. (Professora 4)

A gente tenta, assim, na minha disciplina a gente tenta muito, mas tem muitos entraves burocráticos que às vezes a gente não consegue [superar]. Então tem coisas que a gente quer fazer o aluno participar, construir e tal, mas tem coisas que, como uma escola pública, tem coisas... que simplesmente não dá, porque não tem como abandonar a matriz curricular, por exemplo. E isso que essa matriz nem é bem como deveria ser, mas a gente tem que seguir, ou engolir, como queira. Como eu trabalho muito a questão social, política, econômica tem coisas que às vezes é complicado, que não tem acesso. (Professora 2)

É que infelizmente a gente tem um tempo determinado pra dar conta de uma matriz de conteúdos e ainda trabalhar pra não cair o nível de aprendizagem deles. É o que eu sempre digo pra eles: vocês conhecem muita coisa, mas precisam aprender outras e isso é comigo, vocês vão aprender aqui na escola e aumentar o que já sabem. Porque se a gente deixar eles trazem muita coisa de casa e não conseguimos terminar nosso conteúdo. Não que seja ruim, mas é minha obrigação que eles tenham aqueles conteúdos. Então, vou trabalhar. (Professora 5)

Não sei se estamos certos, mas todo mundo precisa mostrar um bom trabalho e como é que isso aparece? Eu digo para os alunos, para vocês aparece nas notas, no comportamento, na responsabilidade com os trabalhos e no final com o honra ao mérito, porque aquele aluno que se destaca fazendo seu papel de aluno

(estudando, entregando tudo, se comportando, sendo educado), esse aluno ganha honra ao mérito ou menção honrosa. É assim. Já o trabalho do professor aparece nas provas que eles fazem, como a prova do IDEB [Prova Brasil – que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] por exemplo. E também porque a maioria aqui, das séries iniciais por exemplo, tem muitos anos dessa escola, então a comunidade já conhece e sabe que a gente cobra, que vai passar pela gente e vai aprender. Aí os pais até pedem pra colocar o filho na nossa turma, porque o outro filho já foi aluno. (Professora 16)

Outro ponto marcante nas entrevistas docentes é a questão de que, mesmo procurando desenvolver atividades que valorizem o senso comum e produzir um conhecimento do tipo emancipação, o conhecimento do senso comum (materializado nos saberes que os alunos trazem de casa) é tido, ainda, como algo “mistificado e mistificador”, sem ciência, longe da “verdade”.

Primeiro a gente dá toda a questão assim, [...] os dados... depois a gente pode pegar e eu abro espaço pra gente discutir esse conteúdo e eles trazerem o conhecimento deles e a gente tentar chegar a conclusões sobre um determinado acontecimento [...] não jogo assim tudo pronto. [...] Porque eu quero fazer pensarem [...] eu já disse pra eles, o dado vocês entram lá no Google e tem [...] o que eu quero é vocês discutam isso. Então daí a gente abre um espaço. No final, que primeiro eu tenho que dar toda a parte teórica, eu tenho que passar pra eles terem uma noção, pra depois a gente poder ter a participação deles, pra eles se sentirem parte da [...] Fazer o aluno se sentir parte disso. (Professora 2)

Não sei se há uma grande diferença entre o que eles já conhecem e o que a gente trabalha na escola. É claro que o que se trabalha na escola tem parâmetros bem estabelecidos, é algo que já foi estudado, pesquisado, comprovado. Também muda, mas já foi estudado pra isso. O que eles trazem de casa, esse conhecimento que eles já tem, esse é mais cotidiano. Então vamos moldando esse conhecimento, sem descartar o que eles sabem, vamos mostrando o que seria mais certo. (Professora 9)

Não é ruim eles terem conhecimento, pelo contrário, mas dá trabalho fazer entender que aquilo que precisamos trabalhar na escola, não é exatamente o que eles já sabem. Eles precisam avançar, aprender mais e até questionar aquilo que já sabem, se aquilo é verdade ou não. (Professora 10)

Eu tenho que organizar essas ideias deles, aí eles vão entendendo... pra que eles não confundam... Porque tem muita informação hoje. Vem muita coisa... E muita coisa errada, então assim, a gente tem que tomar um cuidado! (Professora 7)

Para Santos (2010, p. 89), é fato que o conhecimento do senso comum tende a ser considerado um tipo de “conhecimento mistificado e mistificador, mas apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico”.

O fundamento de um conhecimento prudente articula, por outras palavras, “episteme, techne, phronesis e metis” (NUNES, 2006, p. 71), ou seja, não é sistema de postulados e axiomas, como se fosse uma nova racionalidade dominante. É uma articulação de múltiplos saberes científicos e práticos que, em últimos casos, estruturam-se segundo características ou formas gerais do conhecimento, abarcando variações, especificidades e objetos diferentes.

Neste sentido, o conhecimento prudente seria um campo de relações não hierarquizadas, no qual a sabedoria prática e a inteligência astuciosa teriam seus espaços, numa rede de continuidades e descontinuidades. É o paradigma de um “conhecimento prudente” para uma “vida decente” que emerge enquanto condição de produção de um conhecimento científico, mas também social.

São práticas de produção do conhecimento que apontam no sentido de uma localidade atrelada à totalidade, do científico associado ao mundo da vida, ao senso comum. Tudo isto sem que haja uma pré-hierarquização de conteúdos. É uma forma de conhecimento produzido através de “saberes analíticos e formais, os saberes técnicos, os saberes razoáveis associados à decisão prudente e justa e os saberes práticos, locais, a articulação de racionalidades e razoabilidades que configura o conhecimento prudente para uma vida decente” (NUNES, 2006, p. 71).

Neste caso, não são confrontados padrões universais e idealizados ao se produzir conhecimento, mas questionados o processo (o modo de produzir conhecimento) e a finalidade da produção. Em suma, o foco está voltado para a “relação entre o trabalho de construção de conhecimentos e as suas consequências ou efeitos” (NUNES, 2006, p. 71).

O objetivo maior é a valorização da democracia, cidadania, igualdade e reconhecimento da diferença. A ciência que deriva desta perspectiva de mundo é uma ciência que visa o não desperdício das experiências e dos saberes pragmáticos, uma ciência muito mais preocupada em ser objetiva e independente, mas sem a pretensão de ser neutra ou socialmente irresponsável, ou melhor, com os cuidados de não se tornar irresponsável ao se entender como neutra.

Para tanto, os conhecimentos locais e práticos são indispensáveis, configuram como uma verdadeira constelação de conhecimentos emergentes. É deles que deriva a produção de um conhecimento que encaminha para um existir decente da humanidade. Assim, está posta, inevitavelmente, a relação entre ciência e senso comum de que tratou Santos (2010, p. 24) em suas pesquisas.

Multiplicam-se, hoje, as iniciativas de promoção da cidadania científica ou da democracia técnica, e cresce a compreensão da importância dos conhecimentos, competências e experiências profanas na produção de conhecimentos situados nas sociedades contemporâneas, do Norte e do Sul³⁵. (NUNES, 2006, p. 72).

O conhecimento emancipação pode ser comparado, talvez, ao movimento dos sofistas que tinham como preceito fundamental de suas reflexões a ruptura com a tendência filosófica dominante de divulgar verdades absolutas. Todavia, para além desta ruptura, o conhecimento que se pretende prudente e que possibilite ao ser social uma “vida decente”, nos termos de Santos (2010, p. 20), não pensa em verdade, mas em verdades. O conhecimento do tipo prudente admite verdades no plural, porque para cada realidade, para cada conjunto de experiências há uma, senão mais, verdade.

Que o ser humano não é “tábula rasa”³⁶ ou uma folha em branco na qual se escreverá a partir da educação, já é fato conquistado. O importante é compreender, aqui, que o conhecimento está na vida do ser humano desde o início de sua existência e, ao longo da vida adquire “competências que são o ponto de partida – seja enquanto recursos, seja enquanto obstáculos – da aquisição de novas competências e conhecimentos que estão invariavelmente ligadas a formas situadas de atividade” (NUNES, 2006, p. 72).

³⁵ Os conflitos Norte/Sul são discutidos por Santos (2006b, p. 45) ao tratar da hierarquização cognitiva global entre a ciência baseada na razão moderna e os conhecimentos locais. Seria uma hierarquia entre conhecimentos da área desenvolvida em oposição aos conhecimentos dos subdesenvolvidos, entre os países que ocupam a posição de doadores e aqueles que recebem a filantropia.

³⁶ Ao tratar do termo tábula rasa, faz-se alusão ao pensamento de John Locke, filósofo inglês que fundamentou sua argumentação no entendimento de que o ser humano ao nascer tem sua mente como se fosse uma página em branco em que se vai escrevendo a partir das experiências.

São práticas sociais, formas de poder, direito e conhecimento que, se não estão entrelaçadas sempre, convergem para a mesma direção, associam-se ou disputam entre si conforme o contexto. O fato é que são mobilizadas, relacionam-se. E reside justamente aí o aspecto central da procura por novas formas (mais emancipatórias e prudentes) de produção de conhecimento: contra o desperdício da experiência³⁷.

Contra o desperdício da experiência, contra a ocultação de saberes e práticas do “mundo da vida”, contra a marginalização de muitas formas de experiência e criatividade que estão inseridas e se inserem no mundo é que o conhecimento prudente se justifica. E para recuperar toda a experiência perdida, desperdiçada por uma racionalidade indolente, Boaventura (SANTOS, 2006b, p. 53) sugere a “sociologia das ausências” (que pretende substituir cinco monoculturas por cinco ecologias) e a “sociologia das emergências” (baseada na categoria do Ainda Não).

A sociologia das ausências, como uma nova racionalidade para o conhecimento, objetiva transformar objetos “impossíveis em possíveis”, assim como objetos “ausentes em presentes” (SANTOS, 2005, p. 21). Em outros termos, a sociologia das ausências pretende alargar o domínio das experiências sociais “já existentes”, substituindo a lógica da monocultura do saber, do rigor do conhecimento produzido de acordo com os parâmetros da ciência moderna enquanto único saber válido, por outra racionalidade.

A partir desta nova racionalidade, no estudo da realidade social, por exemplo, o invisível (ou impossível) passa a ganhar visibilidade e concretude, denunciando a lógica da cultura epistemologicamente dominante – o que, para Santos (2005, p. 23) seria uma forma de “monocultura racional” (que naturaliza a diferença e hierarquiza vivências e conhecimentos válidos). Atrelado a esta concepção de monocultura está ancorado o entendimento de que o tempo é linear, que possui apenas um sentido “único e linear”.

Em resumo, a sociologia das ausências seria uma operação epistemológica que procura identificar e valorizar experiências desperdiçadas pela lógica da monocultura do saber, ao passo que a sociologia das emergências surge com o propósito de investigar alternativas

³⁷ Contra o desperdício da experiência é um termo utilizado por Boaventura de Sousa Santos (2011a, p. 36; 2009, p. 11) para tratar de novas formas de conhecimento em oposição ao neoliberalismo e ao conflito epistemológico Norte/Sul. O projeto “A Reinvenção da Emancipação Social”, do mesmo autor, deriva deste movimento por um não desperdício da experiência, sendo sua ideia central o postulado de que a globalização neoliberal tem sido confrontada por novas formas de globalização: não hegemônicas, alternativas, num coletivo de iniciativas, movimentos e organizações pelo mundo afora. Estas novas formas de globalização alternativas estão mobilizadas pela aspiração a um mundo melhor, mais justo e pacífico. O projeto ao qual se refere, aqui, envolveu ações e pesquisas desenvolvidas por sessenta e nove investigadores, analisando sessenta iniciativas em seis países, a saber: África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia, Moçambique e Portugal. Países escolhidos por vivenciarem de maneira intensa o conflito Norte/Sul e assim também a consequente resistência à globalização neoliberal.

concretas de futuro aos saberes, práticas e sujeitos ocultos pela racionalidade hegemônica. A sociologia das emergências indica “um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente através das atividades de cuidado” (SANTOS, 2006b, p. 116).

Nesse sentido, seria uma ampliação simbólica do que Santos (2006b, p. 116) chama de categoria do “Ainda-Não”, de tornar possível aquele conhecimento e aquela experiência que estavam marginalizados. Mas que se configuram ainda como tendência, uma possibilidade incerta, é uma forma de “imaginação sociológica e política que visa um duplo objetivo: por um lado conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; por outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições” (SANTOS, 2006b, p. 118).

Para Santos (2006b, p. 110-116), a monocultura do saber hegemônico, aquele considerado válido, cria e amplia as “não-existências” através de algumas lógicas, como: a lógica da monocultura do saber (o científico constitui-se critério de verdade e qualidade); a lógica da monocultura do tempo linear (a história corre ao encontro do progresso, do avanço e do desenvolvimento), a lógica da classificação social (naturalização das diferenças), a lógica da escala dominante (universalismo e globalismo) e a lógica produtivista (produtividade capitalista).

Com a sociologia das ausências e das emergências, vislumbra-se, enfim, uma nova forma de racionalidade para pensar e estar no mundo. E, se por um lado a sociologia das ausências alarga o domínio das experiências sociais já existentes e disponíveis, por outro lado, a sociologia das emergências seria a responsável por expandir o domínio das experiências sociais a se tornarem possíveis.

As duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no futuro. Quanto mais ampla for a realidade credível, mais vasto é o campo dos sinais ou pistas credíveis e dos futuros possíveis e concretos. Quanto maior for a multiplicidade e diversidade das experiências disponíveis e possíveis (conhecimentos e agentes), maior será a expansão do presente e a contracção do futuro. Na sociologia das ausências, essa multiplicação e diversificação ocorre pela via da ecologia dos saberes, dos tempos, das diferenças, das escalas e das produções, ao passo que a sociologia das emergências as revela por via da amplificação simbólica das pistas ou sinais. (SANTOS, 2005, p. 23)

Em outras palavras, o paradigma emergente e a necessidade do conhecimento-emancipação para a produção de um conhecimento prudente, trazem consigo o pressuposto de que o conhecimento não é dualista com a superação do estatuto epistemológico dicotômico, com “o colapso dos binários [...] trans-históricos como natureza/cultura, natural/artificial,

vivo/inanimado, mente/matéria, subjetivo/objetivo, coletivo/individual e animal/pessoa” (LEE, 2006, p. 98-99). Um conhecimento prudente não contempla opostos como dualidades, os opostos se contradizem, mas também se completam.

É longo ainda, sem dúvida, o caminho que poderá conduzir a uma valorização simétrica e não desqualificante das várias formas de conhecimento, mas, como mostram muitos dos exemplos que os estudos sociais das ciências e das tecnologias nos oferecem, ela aponta para uma das formas mais eficazes de adquirir competências científicas sem desperdiçar outras formas de conhecimentos e de experiências. (NUNES, 2006, p. 73)

Contra o desperdício da experiência é que a sociologia das ausências e das emergências se coloca com vistas à produção de um conhecimento que seja prudente e propicie as condições intelectuais necessárias a uma vida decente.

3.3 CONHECIMENTO E DESIGUALDADES

Uma desigualdade considerada como justa quase não é vista, uma vez que parece evidente e natural. (DUBET, 2014, p. 17)

A educação brasileira e as desigualdades escolares são temas que nutrem expressivos debates, tanto em relação ao que está posto – as desigualdades continuam latentes no ensino nacional – quanto àquilo que se refere às perspectivas para a educação e à busca pela superação dessas desigualdades. Em relação à produção do conhecimento, sobretudo na escola, também é possível que se abra discussão sobre os aspectos dessa relação permeada, ademais, pela desigualdade, uma vez que “o crescimento econômico moderno e a difusão do conhecimento [...] não modificaram as estruturas profundas do capital e da desigualdade” (PIKETTY, 2014, p. 9).

A noção de desigualdade tem sido utilizada, inclusive pelas Ciências Sociais, sobretudo a Sociologia, para descrever uma diferença de situação em relação ao sujeito, assim como para qualificar diferenças de funcionamento das mais variadas instituições. É claro que, aqui, a tratativa do tema reduz-se a uma das perspectivas de análise, privilegiando-se um dos ângulos possíveis de interpretação, uma vez que o tema das desigualdades é vasto, múltiplo e complexo, como tudo aquilo que envolve a vida social.

Analisar as desigualdades escolares e, sobretudo, sua relação com o conhecimento, extravasa a dimensão material da desigualdade que a conecta com o estudo da pobreza, localizando-se em outras formas amplas de privação e desvantagem, através, por exemplo, de

desigualdades na “frequência escolar, sua duração [número de anos de estudo], sua estruturação” (FOURQUIN, 1995, p. 12), entre outros. Essa desvantagem não material perpetua e aprofunda o padrão de desigualdade e distribuição de bens e serviços. Dentre estes bens, especificamente os simbólicos, está o conhecimento, ou a produção do conhecimento na escola.

Para Bourdieu; Passeron (2014), a escola transfigura os fatores sociais de desigualdade social, sobretudo a desigualdade cultural, em desigualdades escolares. Estas últimas, por sua vez, são tidas como desigualdades de mérito, de capacidades pessoais, de inteligência, de dons. Em termos gerais, para os autores supracitados, a escola agiria no agravamento das desigualdades que se originam nas posições ocupadas pelos sujeitos socialmente.

Em outras palavras, a escola estaria operando na intensificação das desigualdades por privilegiar os conhecimentos que estão associados aos padrões de elite, por privilegiar a cultura dominante como a legítima, excluindo-se, assim, tudo aquilo que não está contido nesse tipo de cultura, privilegiando a posse de capital cultural através, por exemplo, dos modos de avaliação que repousam sobre distinções sociais.

Assim, analisar a relação entre conhecimento e desigualdades, mormente na escola, direciona o foco para novas fontes de desigualdades na sociedade contemporânea. O fato de que “a escola reproduz as desigualdades sociais já estabelecidas, ou produz desigualdades novas [...] todas essas ideias são normalmente aceitas e construíram uma espécie de sociologia do senso comum” (MESSU, 2015, p. 143).

Em relação à desigualdade no campo da educação, parece ser mais apropriado tomar como mote o paradoxo existente na escolarização da população brasileira: por um lado, a Carta Magna de 1988, chamada Constituição Cidadã, firmando historicamente uma importante conquista do direito à educação para todos os brasileiros; por outro lado, apesar de inúmeros esforços empreendidos por políticas públicas afirmativas, ações de governo, diretrizes nacionais, movimentos a favor da escola pública; as desigualdades escolares persistem (ZAGO, 2007).

As desigualdades de que se trata podem ser compreendidas como: baixo desempenho dos alunos, principalmente das camadas economicamente menos favorecidas; altos índices de reprovação, evasão, analfabetismo; segregação escolar no interior das próprias redes de ensino; não apreensão dos conhecimentos tidos como “escolares”; baixo número médio de anos de estudo; baixo nível de frequência escolar, entre outros.

O processo de democratização do ensino, para Valle (2010, p. 19), “não parece mais dar conta da complexidade que envolve a escolarização (da educação infantil ao ensino

superior)” e apenas a garantia de acesso aos diferentes níveis de ensino não sustenta os preceitos de educação e justiça social. E no que se refere à produção de conhecimento, apenas o acesso ao ensino regular, também não garante que se tenha acesso ao conhecimento.

Tornou-se evidente o fato de que ampliar o acesso à escola não garante a igualdade de oportunidades, nem um percurso de êxito para as crianças das classes sociais menos favorecidas. Ainda que a escola desfrute de grande prestígio, não pode mais ser considerada como uma instituição que promove o sucesso profissional e social de todos equanimemente. Mas, apesar disso, reconhece-se que a escola pode contribuir para uma ação política consciente, afinal ela é uma – talvez a única – instituição escolar capaz de promover a justiça em contextos atravessados pela injustiça. (VALLE, 2010, p. 19)

Ao tratar da educação escolar brasileira, com vistas a analisar aspectos das desigualdades escolares e das necessidades de primazia de um tipo específico de conhecimento na escola – o conhecimento-emancipação, é preciso que se destaque o trabalho de pesquisa de dois importantes sociólogos da atualidade: François Dubet (1994, 2001, 2003, 2008, 2012) no que se refere às desigualdades; e Boaventura de Sousa Santos (1989, 2006a, 2011) ao analisar o paradigma emergente na sociedade pós-moderna – na sociedade que se encontra num período de transição entre um paradigma e outro – e o primado do conhecimento-emancipação em relação ao conhecimento-regulação.

Analisar as desigualdades escolares e a necessidade de uma opção epistemológica à educação mais em acordo com uma perspectiva emancipadora, direciona para a necessidade de uma ação educativa que busque a “revalorização e reinvenção de uma das tradições marginalizadas da modernidade ocidental: o conhecimento-emancipação” (SANTOS, 2011a, p. 81).

Assim, cabe ressaltar que a escola e seu papel social precisam ser analisados à luz de sua evolução histórica, que permite identificar o contexto do qual emergiu como privilégio, restrita apenas a uma parcela determinada da população, “a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante” (ROMANELLI, 1998, p. 33). Além disso, faz-se necessário registrar a marca predominante da Igreja, do Estado e, atualmente, da lógica do mercado na educação brasileira.

A partir do processo de transformação da sociedade baseada no modelo agro-exportador, em que a base cultural era a sociedade agrária, para o modelo urbano-industrial, cuja base é a sociedade urbana, a escola pública constitui-se como a instituição que irá atender a um projeto de país, às necessidades (de formação de mão de obra) do processo de industrialização/tecnificação.

Com a “Revolução Burguesa” no Brasil, da passagem do modelo agro-exportador para o urbano-industrial, grandes acontecimentos trazem novas perspectivas para o Brasil e para os brasileiros e, com isso, novos significados conceituais à educação. Os fins educacionais expressos nas políticas educacionais são alterados, mesmo sem modificar o arcabouço institucional: da transmissão da cultura como requisito de evolução social para a preparação para a vida produtiva. (BONETI, 2013, p. 271)

É a partir do processo de modernização da sociedade que a escola passa a ser entendida como necessária à formação da população em geral, e não mais como direito restrito (VALLE, RUSCHEL, 2009).

Contudo, a política de valorização da aceleração da industrialização gerou um grande êxodo rural³⁸ e a explosão desorganizada da população urbana, uma característica que pode ser apontada como própria da industrialização capitalista, a qual requer a concentração dos meios de produção e dos trabalhadores. E a escola, serviço público do setor social que teve uma redução imensa dos investimentos governamentais (VALLE, RUSCHEL, 2009), foi atingida desastrosamente pelo inchaço da população urbano-industrial

Além disso, o processo de democratização do ensino não logrou superar as desigualdades escolares e sociais. A educação escolar permaneceu diferenciada entre as camadas sociais, numa espécie de “apartheid social” colocado em prática pelas elites econômicas do país, sobretudo através de políticas públicas para a educação “nacional”. Em outras palavras, a dualidade no ensino foi ressaltada: para a classe dominante, a escola era concebida como meio de formação intelectual e acadêmica; para o restante da população, as camadas populares, era concebida como meio de preparação e qualificação para o trabalho.

O ponto de partida é a perspectiva histórica e política da persistência das desigualdades na educação brasileira, sobretudo as desigualdades elencadas como escolares, aquelas que se referem ao número médio de anos de estudo, às dificuldades de aprendizagem, à repetência, à não apreensão dos conhecimentos “escolares”, ou dos conhecimentos socialmente construídos, ao analfabetismo e à evasão.

Ao tratar de desigualdades, parte-se dos estudos de François Dubet, que as entende como “um conjunto de processos sociais, de mecanismos e experiências coletivas e individuais” (DUBET, 2001, p. 5) que se cruzam na contemporaneidade. Para tal autor, algumas desigualdades até podem ter se reduzido, mas têm surgido “a cada dia novas

³⁸ O êxodo rural não foi decorrente apenas da política de expansão urbano-industrial. Cita-se, também, a falta de incentivos fiscais ao pequeno produtor rural; a ausência de um projeto de reforma agrária; as políticas de financiamento ao grande produtor rural; a prioridade pela monocultura e ao plantio que permita a colheita mecanizada; entre outros.

desigualdades”, além da “permanência de desigualdades que se acreditava para sempre desaparecidas” (DUBET, 2014, p. 18), em todos os aspectos da vida social.

É a partir dessa concepção, de que a desigualdade perpassa todos os aspectos da vida social, que se pode afirmar a não existência de um sistema educacional absolutamente neutro, ou, que consiga proteger-se completamente das desigualdades sociais. Além disso, a escola pode “aumentar ou atenuar o impacto das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares”, acrescentando, assim, “às desigualdades sociais suas próprias desigualdades” (DUBET, 2012, p. 22). A escola e “a massificação escolar, que se esperava reduzissem as desigualdades, parece incapaz disso” (DUBET, 2014, p. 18).

O que por sua vez, destacaria também outro ponto importante a ser discutido: a meritocracia presente na educação brasileira. Em outros termos, a reprodução de desigualdades seria justificada e tornada legítima a partir de um discurso forte presente na educação do país, o discurso do mérito, o qual encontra nos vereditos escolares (na competência individual ante a escola) “a justificativa das hierarquias sociais produzidas pelas desigualdades escolares” (DUBET, 2012, p. 23).

Funcionando a escola, assim, “à base do fracasso e da divisão [...] reservando o sucesso àqueles que já são privilegiados” (FOURQUIN, 1995, p. 13), legitimando determinados critérios de seleção e funcionamento escolar, o que, por sua vez, também acaba ocultando a violência simbólica praticada no ambiente escolar em relação a determinados grupos sociais que passam a acessar a escola.

Em se tratando da produção de conhecimento na escola, seria pertinente discutir no sentido de compreender a influência das desigualdades nessa produção ou, a influência da própria produção de conhecimento como está posta na escola na perpetuação ou ampliação das desigualdades escolares.

Se a escola se fundamenta, ainda, na Razão Moderna e nos preceitos de funcionalidade, homogeneidade e evolução, sua institucionalidade e, por conseguinte, a ação pedagógica por ela desenvolvida toma como parâmetro de referência, para a verdade e a produção de conhecimento, o princípio da técnica.

Delineia-se, dessa forma, um processo contraditório entre o advento de processos sociais novos, exigindo um novo proceder da escola, como o caso da receptividade das diferenças e das desigualdades sociais, e o engesso do conjunto de normas, de regras e de valores da escola tendo como base os fundamentos epistemológicos clássicos das políticas educacionais. Essa contradição expressa-se na forma como a escola lida com as diferenças e com as desigualdades e, também, com a própria inclusão social. (BONETI, 2014, p. 409)

Nesse sentido, as entrevistas mais significativas para o debate foram aquelas realizadas com professora do Atendimento Educacional Especializado e professora auxiliar de alunos com necessidades especiais. Afirma-se isto uma vez que esses profissionais apontaram em seus depoimentos alguns entraves para a produção de conhecimento em uma perspectiva emancipatória, em uma perspectiva que valorize os conhecimentos do mundo da vida e não desperdice as experiências dos sujeitos.

Essas professoras indicaram a necessidade de se trabalhar com a diferença na escola, não só do ponto de vista do aluno considerado especial, mas de todos os alunos em sala de aula, porque “todos” é algo que inclui, que abraça os diferentes modos de pensar, agir, compreender e interferir no mundo e na vida, inclusive na escola.

Nos excertos a seguir, um tanto extensos, mas de uma riqueza simbólica expressiva, é possível observar as dificuldades enfrentadas na escola no processo de produção do conhecimento por aqueles que não estão em consonância direta com os preceitos do conhecimento científico:

Acho muito difícil falar sobre isso [a produção de conhecimento na escola] porque na verdade, acho que não se produz nada aqui. Parece até que estou indo contra o que você quer analisar, aí na tua tese, mas é o que penso. E sabe por que eu falo isso? Porque sou eu que atendo os alunos considerados “não padrão”, todos os alunos com alguma deficiência intelectual, todos os alunos com alguma necessidade especial e também aqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem em sala, mesmo que a gente não tenha nenhum laudo médico pra eles. É mais ou menos assim: não consegue acompanhar, manda pra cá. Mas na verdade, o que eu mais vejo são alunos que aprendem de uma maneira diferente, que não se encaixam em um padrão. São alunos que têm dificuldade em sala porque não acompanham essa divisão de matérias, esse ritmo frenético de copiar rápido, escutar a explicação rápido, trocar de sala e começar tudo de novo. Esses alunos, geralmente, precisam de mais tempo, ou são aqueles alunos que precisam de um jeito diferente de ensinar e aprender, não conseguem acompanhar a oralidade do professor apenas. Eles precisam de algo para pegar, ver, sentir, se envolver. Essa rotina de copiar, ler, escutar e responder atividade não cabe pra eles. Eles aprendem de outro jeito. Mas eu não estou culpando ninguém com isso. Não estou falando que a culpa é do professor da sala. Não pense isso. Eu estou dizendo que a culpa é da escola, da forma como a escola está organizada, ela não

inclui ninguém, ela só mostra ao aluno que se ele não se adaptar, se não se encaixar, está fora. E o aluno passa a achar que o problema é ele, que ele não sabe, não aprende, não tem jeito. E todos nós estamos no meio dessa coisa toda. A gente não consegue romper com essa forma de organização das disciplinas, de entrar e sair um professor diferente, principalmente de 6º ao 9º ano. Não vejo jeito de quebrar com isso, é assim que está estruturado desde sempre. É assim que os professores foram formados. É assim que a matriz curricular é mandada pra escola. Pra mudar teríamos que começar a partir de um novo modelo, sei lá. Teríamos que inventar uma outra escola. (Professora 5)

Eu vejo o conhecimento na escola muito fragmentado de 6º ao 9º ano, não tanto nos pequenos [séries iniciais do Ensino Fundamental], porque como eu “passeio” por todas as turmas atendendo os alunos com alguma necessidade especial, eu acabo observando todas as rotinas de cada turma, de cada nível de ensino. Nas séries iniciais, como só tem uma professora pra todas as matérias de sala, acho que fica mais fácil o professor tratar de tudo um pouco misturado. Às vezes os alunos até questionam o professor: mas se isso é ciências, por que a gente está fazendo em português? Porque os alunos também vêm com essa separação de disciplinas na cabeça. Eles questionam o que é de cada matéria. Então eu vejo que nos pequenos tudo está mais ligado, é mais fácil trabalhar sem se preocupar se é uma matéria ou outra, o importante é que eles aprendam. Por exemplo, quando trabalhou fungos, a professora do 4º ano construiu textos de divulgação científica com eles, textos de relatório, fez experiências, até pão eles fizeram pra entender a ação do fungo como fermento biológico, e ali também trabalharam medidas de capacidade e de massa. Mas em nenhum momento eu ouvi a professora dizer: agora é ciências, agora é português, agora é matemática. O importante era que eles estavam aprendendo tudo aquilo e construindo seu próprio conhecimento, porque a maioria deles fez pelo menos uma descoberta: que o fermento biológico é um fungo. Já nos grandes, voltando a falar da rotina de 6º ao 9º ano, fica mais difícil esse tipo de ensino, porque cada professor tem sua matéria a seguir. Então tudo já vem dividido. Não é o professor que separa o conhecimento, ele segue uma matriz que diz o que ele tem que trabalhar e os professores não conseguem trabalhar juntos porque muitas vezes os conteúdos de uma matriz e de outra não se conversam. E aí você imagina um aluno especial, ou

até aquele com dificuldade só de aprendizagem, no meio dessa rotina louca de fazer tudo rápido porque tem muito conteúdo, de não falar o que pensa e o que já sabe porque atrapalha o ritmo da aula, porque o professor tem pouco tempo pra explicar e aí já é outra aula e troca o assunto, troca o professor, troca o jeito de trabalhar. Tem muito aluno que se perde nesse meio do caminho. (Professora 6)

Em se tratando de desigualdades no âmbito escolar, os estudos, “altamente valorizados pelo meio acadêmico internacional” (REGO, 2011, p. 20), do sociólogo francês François Dubet abarcam, principalmente, temas relacionados à: experiência (social e escolar), democratização da educação, igualdade e justiça escolar, lugar da escola e do sujeito, desigualdades sociais, sendo o destaque dado à sociologia da experiência, uma sociologia da ação e dos atores sociais.

As ideias construídas por Dubet “trazem insumos importantes, necessários para o entendimento do lugar da escola e do sujeito numa estrutura social perpassada pela desigualdade” (REGO, 2011, p. 21). Para Dubet, os conceitos estão entrelaçados e o “encontro entre a afirmação da igualdade dos indivíduos com as múltiplas desigualdades que fracionam as situações e as relações sociais nunca foi tão violento e tão ameaçador para o sujeito” (DUBET, 2003, p. 51).

Dubet afirma que a ampliação das desigualdades e a extensão do acesso aos bens, não só não apagaram realmente a maioria das desigualdades, como geraram outras novas desigualdades, multiplicadas agora, em face da consciência dos atores sociais em relação a elas. Trata-se [...] da manutenção e do reforço de microdesigualdades, transformando sensivelmente o olhar dos pesquisadores e pesquisados, porque a maioria delas não se reduz mais ao nascimento, nem à posição de classe dos sujeitos investigados, mas resultam da conjugação de um conjunto complexo de fatores e, muitas vezes até, aparecem como o produto mais ou menos perverso de práticas ou de políticas sociais que têm, justamente, como objetivo, limitá-las. (GIOVANNI, 2011, p. 52)

No espaço desse texto, traz-se à cena a importância de sua compreensão acerca da experiência escolar e das desigualdades no seio da escolarização obrigatória.

Em relação à experiência escolar é preciso salientar, em um primeiro momento, que a mesma se constitui como uma variação da ação dos atores sociais, nesse caso, em um espaço determinado – a escola – são “emoções, ações, condutas e, sobretudo, as maneiras como os atores se explicam” (GIOVANNI, 2011, p. 88). Experiência se constitui como uma atividade cognitiva de cada ser humano enquanto sujeito de suas ações, no processo de construção de sua visão de mundo.

Por isso, a correspondência direta entre a subjetividade do sujeito e a objetividade dos papéis sociais desempenhados não é mais possível. Diferente da perspectiva de Berger e Luckmann (1990), a despeito de exemplo, os papéis desempenhados são explicados por Dubet através da experiência do ator social: “eles [os atores sociais] falam, não do seu papel, mas de sua experiência” (DUBET, 1994, p. 97).

A experiência especificamente escolar foi o grande foco dos estudos empreendidos por Dubet. O autor investigou com profundidade o processo educativo e seus atores, mostrou e denunciou “a desarticulação das funções da instituição escolar e os mecanismos de confirmação e multiplicação das desigualdades no interior das escolas” (GIOVANNI, 2011, p. 95).

A sociologia da experiência escolar de François Dubet permite desvelar como as desigualdades escolares se constroem, além de revelar os possíveis efeitos dessa desigualdade “a partir da diversidade de situações e das diferenças sociais a que se veem confrontados dia a dia os alunos e os professores: em ambos prevalece o sentimento de uma escolaridade privada de sentido” (GIOVANNI, 2011, p. 98).

Caracterizando, assim, a manutenção, o reforço ou a construção de novas desigualdades, sobretudo aquelas denominadas pelo autor como “microdesigualdades”, a partir das diferenças na experiência dos atores sociais. As desigualdades escolares não seriam mais uma consequência da pertença a determinado grupo social ou do não acesso ao sistema de ensino, visto que o problema de acesso à educação escolar estaria mais ou menos superado, do ponto de vista da igualdade nas oportunidades de acesso ao ensino.

Para Dubet (2003, p. 43), as desigualdades escolares derivam de um conjunto de experiências sociais e educativas, resultando “da conjugação de um conjunto complexo de fatores e, muitas vezes até, elas aparecem como o produto mais ou menos perverso de práticas ou de políticas sociais que têm, justamente, como objetivo, limitá-las”. A desigualdade se engendra no interior da escola.

O que por sua vez, destacaria também outro ponto importante a ser observado na educação brasileira: a meritocracia do jogo escolar. Em outros termos, a reprodução de desigualdades seria justificada e tornada legítima a partir de um discurso forte presente na educação do país, o discurso do mérito, o qual encontra nos vereditos escolares (na competência individual ante a escola) “a justificativa das hierarquias sociais produzidas pelas desigualdades escolares” (DUBET, 2012, p. 23).

[...] as distâncias de desempenhos entre os melhores e os mais fracos não se reduzem; os alunos oriundos das classes populares continuam a experimentar grandes dificuldades escolares, terminando por sair da escola sem nenhuma qualificação; além do modelo de excelência para todos se impor mesmo para aqueles para os quais essa lógica não está claramente explicitada. (GIOVANNI, 2011, p. 103)

Para além das notas classificatórias, a título de exemplo, em muitos casos as escolas tem retomado a entrega de certificados de “Honra ao Mérito” aos alunos com as maiores notas escolares em um determinado trimestre letivo. O que em nada se relaciona com uma perspectiva inclusiva de educação, centrada na epistemologia sujeito-sujeito, na qual se constrói autonomia através do respeito às diferenças, às particularidades de cada um.

Um ensino baseado na epistemologia sujeito-sujeito não isenta o mundo da vida, não quer homogeneizar sujeitos, não considera o saber a partir da transmissão de conteúdos. Num sentido oposto, a epistemologia sujeito-sujeito prima pela coletividade, pela produção coletiva de conhecimentos, numa perspectiva de construção de autonomia do sujeito.

A escola estaria, assim, não só reproduzindo as desigualdades sociais como as acentuaria através do “mecanismo de seleção pelo fracasso” (GIOVANNI, 2011, p. 103). Em outros termos, os sujeitos que não são homogêneos, precisam se homogeneizar, precisam abrir mão de suas particularidades e moldar-se. Caso contrário, irão fracassar, serão considerados inaptos.

Fato evidenciado por alguns excertos de entrevistas realizadas com docentes, ao apontarem que o aluno deve adaptar-se ao ritmo da escola: *“Aqui [...] é assim, quer estudar aqui, tem que entender que funciona assim. Cobramos mesmo e tem que estudar, tem que saber”* (Professora 7); *“[...] vai estudar e se não estudou que chega, faz a prova de recuperação. Cada um faz a sua parte. Não entendeu, corre atrás”* (Professora 5), *“[...] porque eles não estão acostumados. Teve uma época que vinham mais preparados [...] alguns pegam rápido, mas depende da vontade da criança e também depende das famílias, se ajudam, se cobram, ou se passam a mão na cabeça”* (Professora 10), *“[...] com certeza tem alguns que se perdem, não é todo mundo que consegue, mas fazer o quê?”* (Professora 9).

O que suscita a necessidade de questionamento sobre os mecanismos que direcionam para resultados considerados insatisfatórios, questionamentos sobre a maneira como a escola tem tratado o conhecimento propriamente escolar e as dificuldades de determinados alunos para apreendê-los.

As desigualdades, sejam elas sociais ou escolares, já se tornaram “naturais” no cotidiano da sociedade brasileira e no sistema público de ensino do país. Desigualdades

escolares e sociais apresentam-se, desta maneira, como partes de um mesmo ciclo. E apesar do estreitamento entre escola e justiça social, no que tange à igualdade de acesso ao ensino, parece que as desigualdades se multiplicam e até se diversificam no âmbito escolar: o mecanismo de “seleção pelo fracasso” (GIOVANNI, 2011, p. 54) não só reproduz as desigualdades sociais, mas as acentua.

As distâncias de desempenho entre os melhores e os mais fracos não se reduzem [...] além de o modelo de excelência para todos se impor mesmo para aqueles para os quais essa lógica não está claramente explicitada. [...] A exclusão escolar é o resultado dessa escola democrática de massas que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, ela integra mais do que antes, mas continua a excluir muito, apesar de seus princípios e de suas ideologias. (GIOVANNI, 2011, p. 54)

O que urge, em tal cenário, é que se superem as metas sempre postergadas de erradicação do analfabetismo e de diminuição acentuada dos índices de evasão. A questão da relação entre igualdade e escola, ou, a questão de uma “escola justa” (DUBET, 2008, p. 15), é de suma importância. O que se espera da escola é que nela se produzam conhecimentos, de maneira imparcial, independente de origem social. Entretanto, o que se pode observar é uma “igualdade desigual”: igualdade de acesso garantida em lei; e conhecimento escolar vinculado à epistemologia sujeito-objeto, distante de uma concepção de conhecimento-emancipação.

Uma das maneiras para a superação das desigualdades escolares enraizadas em nosso sistema de ensino é, justamente, investir no potencial de escolha da escola por um conhecimento-emancipação, por uma epistemologia sujeito-sujeito que permita a construção da autonomia. A educação distanciando-se, assim, da concepção de simples transferência de conhecimentos.

A escola estaria, dessa forma, desafiada a superar a condição de exclusão no interior do sistema de ensino, retratada pelas desigualdades multiplicadas na instituição escolar, como afirma Dubet (2008). Ao mesmo tempo em que se espera dela, também, enquanto *locus* privilegiado de produção de conhecimento, que se utilize do conhecimento científico para “recuperar as posturas éticas em substituição ao tecnicismo predominante” (OLIVEIRA, 2008, p. 52).

O caminho para a mudança de perspectiva se daria, segundo Santos (2009, p. 13), pelas vias de renovação, por exemplo, ao “confrontar o conhecimento que [...] produzem com outros conhecimentos – práticos, plebeus, vulgares, locais, tácitos”.

3.3.1 Desigualdades educacionais: alguns elementos da história

O sentimento de injustiça poderia passar despercebido uma vez que para muitos parece natural que vivamos numa sociedade desigual e cada vez mais desigual. (DUBET, 2014, p. 19)

Pode-se afirmar que a desigualdade é uma construção histórica? Talvez esse seja um questionamento demasiado amplo para se desenvolver neste espaço. Contudo, é possível destacar alguns elementos da história da educação e da política educativa, os quais parecem haver contribuído no processo de construção das desigualdades escolares que adentram nossas escolas e, conforme Valle e Ruschell (2009), se engendram na educação brasileira, desde os tempos mais remotos.

É preciso salientar, também, que não se procurou um recorte histórico determinado, nem tampouco se buscou uma ampla cobertura das desigualdades ao longo da história da educação e da política educativa brasileira, o que não caberia em espaço tão reduzido. O objetivo foi destacar alguns elementos das políticas públicas para a educação que suscitam a produção das desigualdades escolares, que ainda se fazem presente em nossas escolas, mesmo porque sempre é necessário vincular a educação e suas dificuldades com a matriz histórico-social de uma nação.

A educação escolar permaneceu sempre diferenciada entre as camadas sociais e as desigualdades sempre compuseram a moldura do ensino formal público no país, transmutando-se por vezes, mas sempre perdurando. Mesmo o aumento, de maneira geral, do índice de escolarização da população brasileira nas últimas décadas, por exemplo, não tem alcançado êxito na redução das desigualdades escolares. Tem se tornado evidente, inclusive, a tendência de diferenciação do ensino oferecido, o que pode ser observado na educação básica através da seletividade na forma de admissão, na garantia de permanência, na organização e no funcionamento curricular, no tratamento metodológico e na maneira de avaliar a aprendizagem.

A situação atual, no entanto, quando se assiste à desmultiplicação de caminhos que conduzem à não integração de grupos importantes da população, aponta para a necessidade de um debate mais profundo sobre a necessidade e os mecanismos que permitiriam conservar a coesão social, sobre o papel atribuído ao Estado e aos cidadãos e, em consequência, sobre os fundamentos de um novo contrato social capaz de rejeitar lógicas, mais ou menos veladas nas atuais políticas públicas, de naturalização dos problemas sociais e da responsabilização individual. (ENS, BONETI, 2015, p. 16)

Em uma perspectiva histórica, permaneceu a dualidade no ensino: para a classe dominante, a escola era concebida como meio de formação intelectual e acadêmica; para o restante da população, as camadas populares, a educação escolar era concebida como meio de preparação e qualificação para o trabalho.

O marco inicial da educação formal brasileira pode ser considerado a chegada dos padres jesuítas ao Brasil, a partir de 1549. A vinda desses religiosos ao Brasil proporcionava a Portugal tanto a expansão da Fé católica e quanto a expansão do Império, tendo como objetivo catequizar os indígenas e unificar a língua, a fé e a cultura na Colônia: “as *letras* deviam significar adesão *plena* à cultura portuguesa” (PAIVA, 2000, p. 43).

A estratégia utilizada, nesse caso, foi a escolarização da população, a conformação do pensamento³⁹ (DOUGLAS, 1998). Muitas escolas foram criadas para transmitir aos filhos dos gentios a fé católica, conquistando novas consciências através da cristianização. E no que tange à escolarização, os jesuítas foram eficientes através de sua política de instrução: uma escola, uma igreja. A Companhia de Jesus edificou templos e colégios na colônia, constituindo um sistema de educação e expandindo sua pedagogia⁴⁰.

A hegemonia jesuíta deu-se através da educação escolar, organizando uma rede de escolas elementares e colégios e contando com seu projeto pedagógico universal, uniforme e bem planejado: o *Ratio Studiorum*, composto de um conjunto de regras que delimitavam a todas as escolas elementares e colégios o mesmo conteúdo, a mesma língua, a mesma prática pedagógica, o mesmo modo de operar. Além disso, os professores eram formados da mesma maneira para lecionar nesses estabelecimentos.

A educação, nesse período, estava centrada no ensino humanista tradicional, calcado no teocentrismo e com um currículo de base literária estando voltada para a elite colonial. Aqui parece figurar o início do dualismo incipiente na educação brasileira: um tipo de educação para as elites, e as primeiras letras para o restante da população. Dualismo que se constituiu como uma das marcas das desigualdades educacionais no país.

Em 1759 os jesuítas foram expulsos do país e a educação brasileira passou a acumular inúmeras e sucessivas reformas, iniciando-se com as reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal. Reformas estas que parecem estar em um eterno movimento de pêndulo: ora focando

³⁹ Conformação do pensamento, neste caso, está relacionada ao processo de conferir ao indivíduo os esquemas de percepção e de ação. Os pensamentos, assim, não seriam independentes, individuais, mas conferidos socialmente aos indivíduos, que passam a concebê-los como originalmente seus: “o processo cognitivo mais elementar do indivíduo depende das instituições sociais” (DOUGLAS, 1998, p. 55).

⁴⁰ Convém destacar que a Companhia de Jesus iniciou seus trabalhos no Brasil através da catequização dos indígenas, mas com o tempo, voltou sua ação pedagógica aos colégios que atendiam aos filhos da classe dominante no país.

a centralização, ora a descentralização do ensino; ora a defesa do privado na educação, ora a defesa da escola pública como responsabilidade do Estado; ora concedendo à Igreja privilégios na educação, ora priorizando o ensino laico; entre outros.

Para substituir a educação dos jesuítas e diminuir o caos provocado pelo fechamento de colégios país afora, foram instituídas, segundo Niskier (2001, p. 34), as aulas régias, passando, assim, o ensino a ser disperso e fragmentado, muito diferente do ensino jesuítico. As aulas régias eram isoladas, não se articulavam com outras, e eram ministradas por professores em sua maioria leigos e mal preparados, o que pode ser considerado como um ponto de geração de desigualdades, uma vez que a elite social e econômica continuava bem atendida no ensino privado.

Com a criação do subsídio literário, em 1772, um imposto colonial para custear o ensino, houve um aumento no número das aulas régias, mas sem muita mudança, já que não havia um currículo regular e os recursos para a educação eram escassos. O ensino continuou baseado na formação clássica e as aulas régias configuravam-se apenas como a formação mínima de uma elite que seria educada na Europa. (MICHALOVICZ, 2017b, p. 86)

A chegada da família real ao Brasil, em 1822, “desencadeou transformações em terras brasileiras” (NISKIER, 1996, p. 82) e alguns avanços, inclusive na educação. A principal marca desse período foi a inclusão do ensino em uma legislação, através da própria Constituição, ou por projeto de lei e/ou ato adicional.

Desde a Constituinte de 1823 surgiram diversas iniciativas para a educação; contudo, a percepção geral era de que o ensino público continuava fadado à precariedade: das instalações (prédios escolares), do professorado (mal qualificado), da remuneração dos professores (que não era atrativa), da escassez de recursos etc. A partir da Constituição de 1824, por exemplo, a escola de primeiras letras torna-se, no corpo da lei, gratuita a todos os cidadãos. Destacando-se que é preciso entender a compreensão de “cidadão” não com o entendimento dos dias atuais, “ser cidadão” não era algo acessível a população de modo geral naquela época. (MICHALOVICZ, 2017b, p. 87)

Para citar mais um momento histórico no qual se destaca traços da desigualdade e da dualidade no ensino, traz-se à discussão o Ato Adicional de 1834, cujo texto deixa clara a delegação do dever da instrução primária gratuita às províncias (SUCUPIRA, 1996), num novo arranjo de descentralização do ensino. Desta feita, o governo das Províncias passou a ser responsável pela organização das escolas e o governo federal ficou desobrigado de assumir a educação como prioridade e como um dos seus deveres, sobretudo no que tange aos recursos financeiros.

Nesse período, o acesso à escolarização era precário ou inexistente, por falta de escolas, assim como de professores. Ao mesmo tempo em que a educação continuava a ser privilégio das classes dominantes, que consideravam a educação popular de menor importância, marcando as desigualdades de cunho escolar e social.

De maneira geral, o ensino público resumia-se ao ensino elementar, às primeiras letras, “persistia o entendimento de que a escolaridade de primeiras letras era sinônimo de educação fundamental e o quanto bastava para formar o povo brasileiro” (MIGUEL, 1999, p. 87). Somente nos grandes centros podia-se contar com o ensino secundário, a universidade e os institutos de formação profissional públicos. Ao passo que, o ensino privado crescia em grande velocidade, consolidando-se a dualidade no ensino brasileiro, uma das marcas da desigualdade de cunho escolar.

Com a instalação da República no Brasil, em 1889, surge a necessidade de uma nova Constituição que, segundo Tenório, “garantissem a nova forma de governo que ali se instalara. Em 1891, a Constituição da República é promulgada, instituindo o sistema federativo de governo” (TENÓRIO, 2009, p. 2). Tal documento reconhecia também certa autonomia aos estados na elaboração de suas próprias leis para a educação em alguns graus do ensino, visto que, a instrução primária fica estabelecida como tarefa dos estados e municípios, o ensino secundário como obrigação dos estados (mas podendo ser mantido pela União) e, o ensino superior, era uma responsabilidade da União.

Logo, devido a essa formulação, é instituído e reconhecido como sendo o sistema a ser seguido, o modelo dual de ensino, que já era utilizado no período imperial. Oficializou-se dessa forma a separação das classes sociais, ou seja, entre a educação da classe dominante, escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores, da educação do restante da população, ou seja, escola primária e profissional. O que ocorre é que a sociedade brasileira já não tinha sua estratificação social tão definida, pois já havia uma nova classe social que despontava, isto é, uma classe emergente que já dominava os setores comerciais e intelectuais, além de se aventurar na pequena indústria que despontava. (TENÓRIO, 2009, p. 2)

Ainda durante o período da primeira República, da República Velha, de 1889 a 1930, várias reformas educacionais foram empreendidas, sendo sua maior marca a oscilação entre centralização e descentralização do ensino, assim como entre a tendência humanística e a tendência cientificista, “a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas” (TENÓRIO, 2009, p. 2).

Todas essas reformas, entretanto, “não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos” (ROMANELLI, 1998, p. 43), muito diferente do que constitui uma política

nacional estratégica de educação. A defesa da escola pública não era prioridade e muito pouco mudou. O resultado foi o abandono da alfabetização e da educação geral, carimbando as desigualdades educacionais em determinado grupo social.

A proclamação da República significou, também, certa vitória da laicidade no ensino. Houve a separação entre Igreja e Estado, assim como a supressão do ensino religioso nas escolas regulares. A escola se fazia necessária à população, uma vez que agora, devido ao novo regime, poderiam votar aqueles que eram alfabetizados. E esse era o papel fundamental da escola: ensinar as primeiras letras. Tal função da escola pública salienta os retrocessos presentes na educação brasileira, uma vez que, o país já havia tido uma condição de ensino melhor, com os jesuítas, por exemplo.

Para Carvalho (1989, p. 9), o entusiasmo pela educação como solucionadora dos problemas da República e a defesa da escola pública como agente para esta solução, hiperdimensionou o papel da própria educação. Nas palavras da autora, “tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em *povo*, de vitalizar o organismo nacional, de construir a nação [...] educar era obra de moldagem de um povo” (CARVALHO, 1989, p. 9). Por outro lado, é preciso entender que a República viu na educação uma possibilidade de fazer a transformação que lhe era primordial.

Os anos 20, do século passado, representaram o período de maior movimentação na educação da Primeira República, com as reformas estaduais de ensino, tendo em vista a expansão da oferta de ensino público. Os rumos da educação brasileira estiveram na pauta de discussão de vários setores organizados da sociedade durante este período. Foi em 1924 que se fundou a Associação Brasileira de Educação, formada em sua maioria não por educadores, mas por médicos, advogados entre outros profissionais, almejando debater sobre a educação nacional, sobre a influência da Escola Nova e o questionamento do tradicionalismo no ensino etc. (MICHALOVICZ, 2017b, p. 90)

É no período da década de 1930 que surge, com certa força, o discurso da modernidade (princípios iluministas) no Brasil e, além disso, o Estado passa a constituir-se como articulador central das questões educacionais no país. A Revolução de 1930, com a chegada da burguesia industrial brasileira ao poder, marca a passagem do modelo agro-exportador para o modelo urbano-industrial no país, de uma sociedade oligárquica para uma sociedade republicana, o que por sua vez, acaba por exigir da escola um novo papel, atrelado à produção econômica. Com a indústria constituindo a base do modelo econômico, a escola passa a ter o objetivo central de formar a mão-de-obra da indústria, de formar o trabalhador. A sociedade burguesa traz consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória.

A presença do Estado como articulador central das questões educacionais já se evidencia com a própria criação do Ministério dos Negócios de Educação e Saúde, em 1930, assim como, em 1934, com a promulgação da Constituição estabelecendo a necessidade de um Plano Nacional de Educação, da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino elementar. O novo enfoque da educação, como uma política pública voltada ao mundo produtivo, é apresentado, por exemplo, com a reforma do ensino secundário de Francisco Campos – então ministro da Educação e Saúde, em 1931, e, posteriormente, a sua ampliação durante a gestão de Gustavo Capanema. Mas, por outro lado, nesse período histórico, acentuou-se a associação da educação ao meio produtivo e, com isso, fortaleceu-se a utilização dos principais ingredientes dos fundamentos epistemológicos clássicos das políticas educacionais: a razão técnica funcional, a homogeneidade e a evolução. (BONETI, 2014, p. 408)

Diversas medidas relativas à educação com amplitude nacional surgiram após os anos 1930 do século passado. Em 1931, por exemplo, a Reforma Francisco Campos cria, entre outros atos, o Conselho Nacional de Educação. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros, em meio à efervescência política daquele momento histórico, constituiu-se como marco inaugural de um projeto de renovação educacional no país, parte do movimento político, civilizatório, cultural e pedagógico por reformas profundas na educação. Para os pioneiros, a economia do país deveria centrar-se na educação e, assim, a reconstrução social se daria pela via da reconstrução educacional.

Tal manifesto constatou a desorganização do aparelho escolar e “apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação” (SAVIANI, 2011, p. 7), propondo articulação responsabilidades próprias e compartilhadas dos entes federados.

Pode-se afirmar que no Manifesto há um direcionamento para a superação de desigualdades escolares, ao se pontuar que a educação estaria voltada a todos “sem distinção de classe”, como um projeto de nação de responsabilidade do Estado. A escola de qualidade e gratuita constituía-se como direito biológico dos indivíduos à educação. Contudo, a educação era vista pelo viés funcional: a escola, o trabalho e a vida estavam em função do progresso (visão positivista, comteana). O dualismo e desigualdade permaneceram presentes na educação, uma vez que a mesma serviria ao desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, pelo viés funcionalista.

A Escola Nova, na figura, sobretudo, do Manifesto, apresentava-se com algumas características no Brasil: cientificidade; funcionalidade; preparação para a vida; preparação para o mundo urbano; necessidade de um sistema nacional de educação; necessidade do Estado assumir o comando político e administrativo da educação; necessidade de uma escola laica e de formação profissional; necessidade de uma escola para todos (universalização do acesso). (MICHALOVICZ, 2017b, p. 92)

A Constituição de 1934 estabeleceu a necessidade de fixação de diretrizes para a educação nacional, instituindo os sistemas de ensino e os conselhos de educação, além de

indicar a necessidade de um Plano Nacional de Educação. Tal Constituição também determinou a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar. As leis orgânicas foram criadas nesse período e entraram em vigor entre 1942 e 1946, “um conjunto de reformas promulgadas [...] por Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo” (SAVIANI, 2011, p. 7). Tais leis organizaram a educação por níveis e estavam em consonância com as recomendações da Unesco para a educação (sobretudo a educação rural – agrícola).

Mas, mesmo as leis orgânicas organizando a educação por níveis, foi somente em 1946 que houve uma lei nacional referente ao ensino primário – Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário. Aqui se apresentam, mais uma vez, traços das desigualdades que adentram a escola: o ensino primário é o espaço privilegiado da alfabetização, mas ao mesmo tempo foi relegado ao descaso, número insuficiente de construções escolares, falta de recursos. (MICHALOVICZ, 2017b, p. 92)

Já na Constituição Federal de 1946, com o fim da Era Vargas, a liberdade de pensamento ficou assegurada na letra da lei e se aproximou muito da Constituição de 1934, pontuando o dever do Estado sobre a educação: educação como direito de todos; ensino primário obrigatório e gratuito a todos nas escolas públicas.

Na LDB de 1961 o que se destacou foi o formalismo pedagógico, além do viés privatista do ensino, numa luta contra o “suposto” monopólio estatal, em favor das instituições privadas, isentando assim, o Estado da responsabilidade quanto à gratuidade e obrigatoriedade do ensino. Nesse texto, a insuficiência, ou até inexistência de escolas, juntamente ao “comprovado estado de pobreza do pai ou responsável” poderiam justificar uma possível exceção à obrigatoriedade.

O que se tem são traços da “realidade limitadora da democratização do acesso ao ensino fundamental, sem dispor os mecanismos para superar essa limitação” (SAVIANI, 2011, p. 8). A democratização plena da educação não foi alcançada pela Constituição e a escola primária continuava sem conseguir estender-se a toda a população, não alfabetizando e reprovando em massa.

Mesmo com a política educacional exposta na Lei 5692 de 1971:

Essa limitação na democratização do acesso à educação não consegue ser revertida [...] mas introduziu mudanças profundas na estrutura de ensino até então vigente. As disputas durante o processo de tramitação dessa lei não envolveram o binômio laico-religioso, nem o público-privado. A escola pública havia perdido seus defensores, enfraquecidos ou cooptados pela reforma, e o ensino privado teve seus interesses plenamente atendidos. (MICHALOVICZ, 2017b, p. 92)

A Lei 5692/71 assegurava espaço para o ensino religioso e ainda “ampliava o princípio privatizante, garantindo amparo técnico e financeiro à iniciativa privada” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, p. 33), ancorado no descompromisso do Estado em financiar a educação pública.

Essa lei caminhou um pouco na direção de superar desigualdades educacionais no país, ao eliminar os exames de admissão ao ginásio, com a fusão dos antigos cursos primário e ginásial. Avançou também, nesse sentido, ao ampliar a obrigatoriedade do ensino para oito anos, dos 7 aos 14 anos de idade. (MICHALOVICZ, 2017b, p. 94)

Os avanços foram percebidos no texto da lei, mas a diferença entre a teoria e a prática, entre o que estava escrito e o que era efetivamente realizado, era evidente: “a alta seletividade do antigo curso primário, a elevada proporção de vagas na rede particular e a inexistência de escolas do antigo nível médio na zona rural tornaram impraticáveis a extensão” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, p. 33), assim como a escolaridade obrigatória prevista em lei.

Ademais, a lei passou a conceber diferenciação entre terminalidade ideal e legal: de um lado a conclusão dos ensinos de primeiro e segundo graus com duração de doze anos, de outro a terminalidade real, “preconizando-se a antecipação da formação profissional de modo a garantir que todos [...] saiam da escola com algum preparo para ingressar no mercado de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 8), notadamente direcionada para as classes menos favorecidas da população.

A dualidade no ensino brasileiro imprime a marca da desigualdade: para alguns o ensino obrigatório é de doze anos, para outros, admite-se que não concluam os doze anos de estudo. Nas palavras de Saviani (2011, p. 9), admitia-se a “terminalidade legal para os nossos filhos e terminalidade real para os filhos dos outros”.

Mesmo depois da Constituição de 1988, na qual a educação figurava como direito subjetivo, dever do Estado e da Família, o país não foi capaz de democratizar realmente o ensino. O processo de democratização do acesso à educação tornou-se um paradoxo: “ao mesmo tempo em que permitia o acesso à educação, praticava a exclusão no interior da escola – personificando a desigualdade educacional no baixo desempenho, na repetência, na evasão, no analfabetismo funcional” (MICHALOVICZ, 2017b, p. 95).

Para Bourdieu; Passeron (1970), as formas contemporâneas de exclusão operadas pela escola tratam-se de contradições do próprio mundo social. E essa contradição que perpassa a escola, “faz com que ela continue excluindo os que não são feitos para ela embora mantendo-

os em seu interior, relegando-os a um ensino desvalorizado e outorgando-lhes diplomas sem valor no mercado” (CATANI, 2008, p. 20).

No contexto dos governos neoliberais da década de 1990 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, após um longo e exaustivo trâmite político na Câmara de Deputados e no Senado, em dezembro de 1996. Ao fim de todo processo de tramitação da lei, entre Câmara e Senado, o texto aprovado foi aquele redigido pelo senador Darcy Ribeiro, em detrimento do substitutivo Jorge Hage que tramitou na Câmara de Deputados.

Nesta nova LDB, o viés privatista novamente foi privilegiado, apesar de justificado por um novo discurso que adentrou a educação advindo dos ambientes corporativos: a qualidade no ensino. Em outras palavras, privatizar o ensino figurava como atribuir qualidade à educação. Esse processo de mercantilização do ensino e da privatização, atrelados à desvalorização da escola e do ensino públicos, ajudaram a ampliar as desigualdades educacionais e, conseqüentemente, as desigualdades sociais.

Nesse sentido, LDB 9394/96 representou a supremacia das políticas educacionais e organizativas que, no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas e culturais, eram consonantes com as políticas de ajuste e de estabilização defendidas pela OCDE e o Banco Mundial para os países considerados periféricos.

Importa sublinhar a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado – com as correspondentes políticas de liberalização, desregulamentação e outras – e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas [...] deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, p. 46)

Nesse período, a literatura internacional apontava ser a educação a solução para os problemas econômicos e de desenvolvimento de um país, fundamentada nos princípios da teoria do Capital Humano. E, assim, o discurso da educação como redentora das mazelas sociais no Brasil retorna novamente. O raciocínio girava em torno da máxima de que novos tempos requerem uma nova educação: nova qualidade de ensino, novos currículos, nova gestão, nova formação docente. E como muito no Brasil, em termos de adequação a uma política, é feito na última hora, de atropelo, a confusão estava posta. A educação logrou mais uma vez perdas, em relação à qualidade, à valorização do professor enquanto profissional da área, ao currículo, entre outros.

Enquanto Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a lei 9394/96 foi, até aqui, a última aprovada para a educação no Brasil. Houve, após ela, uma extensa legislação para tecer os contornos da educação nacional, de que se destaca o Plano Nacional de Educação: um grande desafio para o futuro da educação do Brasil enquanto política de Estado, já que no Plano, tendo sido aprovado em 2014, são apresentadas as metas para a educação para os próximos dez anos, até 2024.

A construção do Plano contou com a participação da sociedade civil através de organizações, das escolas e seus representantes, mesmo tendo sido uma iniciativa governamental. O Plano insere desafios à educação nacional, contudo, ainda há a postergação de muitas metas, como por exemplo, a meta de erradicação do analfabetismo, presente em tantos outros documentos que regem a educação. Mais uma vez, de acordo com Saviani (2011), a educação no Brasil é construída através de filantropia, protelação, fragmentação e improvisação.

No que diz respeito à filantropia, o Estado demite-se do papel de responsável pela educação, através do discurso de que “toda a sociedade” é que deve ocupar-se da educação. Quanto à protelação, basta destacar que algumas metas do novo Plano são metas de décadas atrás, que nossos países vizinhos já superaram no século passado, como no caso no analfabetismo, por exemplo. A fragmentação e a improvisação são os outros dois pontos de destaque na legislação educacional brasileira. As duas coincidem com o acúmulo de leis, emendas, resoluções, medidas que muitas vezes se justapõem, tratam do mesmo assunto, apenas com redação diferente. A improvisação se dá, assim, no plano político, porém sua maior consequência está no plano pedagógico. (MICHALOVICZ, 2017b, p. 98)

Como um dos resultados da desigualdade enquanto marca das políticas públicas para a educação no Brasil tem-se o estado de precarização no ensino formal público: “visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem” (SAVIANI, 2011, p. 38). Além disso, registra-se a contradição entre igualdade formal e igualdade real na escola, entre a igualdade de acesso e a dificuldade de permanência, muito pelo sistema de seleção interna da escola. A divisão do trabalho na escola também se acentua, a fragmentação aumenta e as desigualdades escolares são entendidas como legítimas, naturais, para determinados indivíduos.

3.3.2 Desigualdades no acesso ao conhecimento

A estrutura social, a divisão do trabalho e o funcionamento da economia se apresentam como máquinas de produzir desigualdades.
(DUBET, 2014, p. 19)

Um dos principais objetivos tanto político, como social, de uma sociedade mais justa perpassa a democratização do conhecimento, a ampla e concisa democratização do saber, o que, por sua vez, representa democratizar o acesso de todos e todas (crianças, jovens e adultos) ao conhecimento humano acumulado, criando as condições necessárias para que possam apropriar-se desse conhecimento.

É preciso destacar que o vislumbre não é voltado para uma erudição do ensino ao se afirmar necessária a apropriação do saber acumulado pela humanidade. Qual o lugar do conhecimento na escola em suas múltiplas dimensões? O conhecimento precisa ser concebido enquanto construção e não como acumulação pura e simples do que já está posto. O objetivo tem mais relação com a construção de uma escola que facilite o acesso e a compreensão desses conhecimentos (sociais, científicos, eruditos), possibilitando ao educando um caminho de idas e voltas entre um tipo de conhecimento e outro: o científico e o vivencial, aquele da experiência prática cotidiana.

Dessa forma, o conhecimento toma forma de artefato poderoso na busca pelo conhecimento emancipação: um tipo de conhecimento que traz o mundo da vida para o mundo da escola, sem cair no pragmatismo do imediato da vida cotidiana e sem tornar a escola um espaço de aprender apenas o que lhe servirá para sobreviver no mundo do trabalho.

Contudo, na sociedade contemporânea o conhecimento, ou melhor, o monopólio do conhecimento constitui-se como instrumento por excelência de desigualdade. São novas fontes de desigualdade, uma vez que o resultado da ação científica – porque o científico continua a ser a forma privilegiada de conhecimento – não atinge a todos de maneira semelhante, nem com a mesma intensidade e menos ainda com as mesmas condições de usufruto.

A centralidade contemporânea do conhecimento na perpetuação das desigualdades e na criação de novas formas de desigualdade reside no fato de que a informação e o conhecimento transformaram-se em capacidade para a ação. E assim, o conhecimento (ou a posse desse bem) passa a ser um princípio de estratificação e diferenciação. Os fundamentos da desigualdade agora não são mais apenas materiais, mas cognitivos.

É preciso, aqui, salientar que o conhecimento tem papel fundamental na formação e na natureza da desigualdade não é um fenômeno totalmente novo. Como “uma grande variedade de competências culturais e aptidões, o conhecimento historicamente teve sempre um papel importante na determinação de certos aspectos da desigualdade e em sua avaliação por parte da sociedade” (STEHR, 2000, p. 104).

Todavia, à medida que se caminha das sociedades industriais para a chamada sociedade do conhecimento⁴¹, o conhecimento passa a ser central e cada vez mais importante “na formação da natureza e da estrutura da desigualdade social” (STEHR, 2000, p. 104). E um exemplo disso pode ser o domínio da leitura e escrita ao longo da história humana, o qual também se constituiu em determinadas épocas como uma característica distintiva entre grupos sociais.

As evidências da distinção pela posse do conhecimento, nas sociedades contemporâneas, permitem destacar que o mesmo adquiriu uma importância especial na definição de padrões da desigualdade social. E essa emergência do conhecimento como fonte de estratificação social, conforme Stehr (2000, p. 105), pode ser observada a partir de duas grandes mudanças societais:

As condições socioestruturais, bem como sociolegais e sociopolíticas, que podem ser tomadas como fundamento da emergência do conhecimento como princípio de estratificação dizem respeito ao relativo declínio da importância mediata e imediata da economia para os indivíduos e as famílias. Refiro-me à diminuição da subordinação material direta dos indivíduos e das famílias a atividades centradas na economia de mercado, principalmente em relação aos seus papéis ocupacionais e, portanto, de sua dependência do que muitos ainda consideram ser seu papel básico de atores econômicos. [...] A diminuição da subordinação material à posição ocupacional de uma pessoa evidentemente não afeta apenas os que trabalham, mas também se aplica, paradoxalmente com mais força ainda, ao crescente segmento da população desempregada, involuntariamente alijado do mercado de trabalho. (STEHR, 2000, p. 104).

Para Stehr (2000, p. 105), outra transformação importante a ser destacada é a diminuição da dependência das famílias em relação ao mercado econômico pela instituição de um pacote de cidadania, de direitos sociais, que a partir de um piso de bem-estar social, não permite aos indivíduos decair abaixo de uma linha considerada limite para a sobrevivência. Aqui é preciso ressaltar que Stehr está analisando a sociedade canadense ao fazer estas

⁴¹ O termo sociedade do conhecimento identifica um momento histórico de uma sociedade baseada no uso compartilhado de recursos, na produção coletiva de conhecimento, na interação sem restrições de espaço e tempo e, na valorização do direito à informação, às tecnologias de informação e comunicação e à educação, como um bem comum. Ver Stehr (2000).

afirmações, e é justamente por isso que nos soa tão estranho – não condiz com nossa realidade social brasileira.

Entretanto, das análises de Stehr (2000), é possível apreender alguns elementos para a análise do incremento do conhecimento como fonte de desigualdade na sociedade brasileira e, no caso desta tese, na escola pública. Neste sentido, é preciso retomar Bourdieu (1975, p.19) para compreender de que maneira o conhecimento, que ademais pode ser considerado muitas vezes uma vantagem ou desvantagem social mais direta e imediata, surge como um tipo de pacote de competências, uma capacidade socialmente legitimada de agir e falar. Uma capacidade que predispõe o indivíduo a benefícios, uma vez que é “capaz” de mobilizar seu *habitus* às situações apropriadas. Ou melhor, através do *habitus*, o indivíduo não só pertence a um campo, como tem a “autorização” de pertencer a ele.

É como se a relação entre os fatores materiais e cognitivos da desigualdade não só se invertessem, mas completassem um ao outro: “o conhecimento é que comanda o bem-estar material, seus fatores e sua extensão [...] deve ser pelo menos conceituado como um instrumento ‘metanível’, capaz de afetar a aquisição, defesa e controle de meios mais tradicionais de estratificação” (STEHR, 2000, p. 106).

Por estar baseada no acesso e posse, a desigualdade de conhecimento nas sociedades contemporâneas (ou na sociedade do conhecimento) torna-se um fenômeno social muito menos visível, perceptível e concreto do que a desigualdade na sociedade industrial.

A escolha e a definição do conhecimento como uma “variável focal” da desigualdade também indica que seus pré-requisitos e suas consequências práticas tendem a ser, por enquanto, menos definitivos e consensuais do que outras dimensões da desigualdade, como renda e ocupação, e tendem a resultar em estruturas de desigualdade menos firmemente estabelecidas. Como recurso para gerar e manter padrões de desigualdade, o conhecimento é mais tolerante à ambiguidade, ao dissenso, a disputas não resolvidas e padrões essencialmente questionáveis. (STEHR, 2000, p. 106)

As desigualdades seriam, assim, mapas de representações cognitivas (BOURDIEU, 2007b, p. 434), sendo que as lutas travadas não habitam mais o espaço das posses materiais, mas da posse dos bens simbólicos – como o conhecimento – e são lutas principalmente de classificações.

E estes bens simbólicos se materializam na escola e operam a distinção através dos certificados emitidos e distribuídos pela instituição àqueles que “foram destaque” em cada um dos trimestres letivos, os certificados de “Honra ao Mérito” e “Menção Honrosa”. Não se abrirá espaço para a discussão dos mecanismos da meritocracia envolvidos neste

procedimento propriamente escolar, mas cabe ressaltar que esta é mais uma característica de uma educação que se encontra subjugada aos domínios e caprichos do capitalismo contemporâneo.

O fato é que os certificados existem e classificam, de maneira simples, quem os possui e quem não os possui, operando a hierarquização no ambiente escolar através da desigualdade na posse de conhecimento propriamente escolar. O discurso proferido pela escola e adaptado (em acordo com) às orientações da secretaria de educação, na pesquisa realizada, ressalta o esforço individual e o mérito como fundamento para a posse de tais certificados, como se extrai dos excertos de entrevista a seguir:

[Não querem estudar] E depois ainda reclamam quando não recebem Honra ao Mérito. Oras, quer ser igual a eles? Quer ganhar Honra ao Mérito? Estuda. Simples assim. Eu sempre digo a eles que todos podem ganhar o Honra ao Mérito, mas precisam fazer a sua parte. Cada um tem a sua parte. Eu ensino, eles estudam para aprender cada vez mais. Se não fizer a sua parte não tem. Aí o aluno, principalmente os maiores, não querem fazer tarefa, não querem estudar, acham que a gente vai passar, depois ficam choramingando que não ganhar nem o Menção Honrosa. (Professora 3)

Se não tem uma recompensa eles também não querem nada. Sabe, é uma geração que parece que precisa estar sempre sendo empurrada, tem que ter estímulo pra tudo. Não sei, mas na minha época de escola a gente estudava e pronto. E aí daquele que não estudasse, chegava em casa a coisa era séria. Hoje eu vejo que os pais deixam tudo. E começa em casa: se não quer arrumar a cama, tudo bem; se não comer, a mãe faz outra coisa; se não quer dormir agora, dorme depois; se não quer, se não quer... E com o estudo é o mesmo. Tem coisas que eles tem que saber, ou seja, tem que estudar, mas parece que tudo é “não quer”. Assim eu não quero, assim eu não gosto. Ninguém está aqui pra fazer o gosto de ninguém. Se a gente pensa em construir conhecimento e se a gente discute que isso é coletivo, é de todo mundo. Então vamos lá, é todo mundo junto e cada um corre atrás se não der conta. (Professora 7)

É um esforço que vai ser recompensado. Eles se esforçam, aprendem, tiram boas notas e depois o Honra ao Mérito é só uma consequência. Ninguém “dá” Honra

ao Mérito, a gente entrega para aqueles que tiraram as melhores notas. Teve até aluno que tirou média global dez. Vai dizer pra esse aluno que ele não merece ser premiado, ser um destaque? Então é um trabalho de cada um, um trabalho de ser aluno e estudar, fazer a sua parte. (Professora 2)

Apesar de não gostar muito dessa coisa de Honra ao Mérito, porque tem aluno que nunca vai conseguir, a gente sabe. Eles têm dificuldades individuais e na hora do Honra ao Mérito, eles não se sentem bem, porque parece que eles não sabem nada, que não têm capacidade de aprender como os outros. Mas muitas vezes são alunos que se esforçam demais, mas não atingem a mesma marca dos outros. São alunos que acabam entendendo, de maneira errada, que eles é que são o problema. Sei lá, parece meio injusto. Daí dizem pra gente dar Menção Honrosa pra esses alunos, então, pelo esforço que eles apresentam. Tudo bem, mas o aluno sabe que aquilo é balela, que é só para disfarçar e ainda parecer que a gente é bonzinho. Sabe, isso é um desabafo, mas é verdade. Não gosto disso. (Professora 12)

Tem a parte boa e a parte chata dessa coisa de Honra ao Mérito, porque isso não tem a ver, na minha opinião, com o que você está me perguntando, sobre a construção de conhecimento. Se a gente fala de produzir conhecimentos, e de forma coletiva ainda, não dá pra admitir que a gente premie quem tem melhores notas. Não tem nada a ver com prêmio. A gente teria que valorizar o processo de produção de conhecimento, a coletividade. E quando se premia um e o outro não, a gente separa, coloca em grupos diferentes quem sabe e quem não sabe, assim. (Professora 9)

Retomando os preceitos do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, o que deveria estar em discussão seriam as experiências de conhecimento e não a suposta posse dos mesmos. Para Santos (2010, p. 56), trata-se de enfatizar os conflitos e diálogos possíveis entre as diferentes formas de conhecimento e não apenas o científico, com o qual a escola trabalha.

Para superar as desigualdades em relação ao conhecimento, o caminho é valorizar as experiências (SANTOS, 2010, p. 50). Algo que os alunos já parecem ter percebido com maior clareza. Para eles, a valorização da posse de conhecimentos específicos não cabe mais na

escola da contemporaneidade e não está de acordo com o que esperam da escola, como se pode extrair dos trechos de escrita desses alunos em pesquisa, já citada, realizada pelo Serviço de Orientação Escolar.

Ao serem motivados a escrever sobre o que mais gostam e o que criticam em sua escola, os alunos apontam como pontos negativos, principalmente, a valorização dos certificados de Honra ao Mérito e o fato de que as professoras e professores às vezes lhes parecem alheios:

O que eu menos gosto na minha escola e critico é que nem todo mundo recebe Honra ao Mérito e Menção Honrosa, eu recebo, mas vejo muitos colegas que ficam chateados com isso porque não recebem. Eles também queriam, mas não tem notas. E muitas vezes não porque ele não estudou, é só porque não consegue melhorar naquela matéria, “tipo” matemática, mas nas outras ele tem notas boas até. Sei lá, eu gosto de receber o Honra ao Mérito, mas queria que todo mundo recebesse. (Aluna de 8º ano do Ensino Fundamental)

Os professores são ótimos e nos ajudam muito, mas eu não gosto que alguns professores nem corrigem os exercícios no quadro, só oralmente. E a gente fica meio perdido. Eu fico. E depois não consigo entender, estudo, mas não entendo e não tiro média 9,0 pra ganhar Menção Honrosa. (Aluno de 7º ano do Ensino Fundamental)

Devia todo mundo ganhar Honra ao Mérito, só porque a gente já tá aqui. Porque não é fácil estar aqui e conseguir acompanhar o ritmo. A gente às vezes se perde no caminho, porque é muita coisa e muita cobrança, “que nem” essa coisa do Ideb. Todo mundo colabora pra nota, a professora já falou, então todo mundo é responsável. A nota final é nossa e é a melhor do Brasil. Então a gente já é “tipo” Honra ao Mérito. (Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental)

Para superar a desigualdade na distribuição e na valorização dos conhecimentos, o caminho seria de valorizar as experiências, porque ricas em significado, em diversos domínios. No domínio da biodiversidade, por exemplo, essas experiências enriquecem-se no diálogo entre a biotecnologia e a tradição de povos como os indígenas. No domínio agricultura, no diálogo entre a agricultura industrial e a camponesa, a familiar, a sustentável, a

orgânica. No domínio da medicina, enriquece-se na medida em que conversam medicina moderna, tradicional e alternativa. E assim, também, em outros tantos domínios.

E no domínio da educação formal escolar? A superação da desigualdade no acesso ao conhecimento, talvez, perpassa a valorização das experiências do “mundo da vida” que adentra a escola quando o aluno traz consigo toda a vivência da qual é integrante. Seguir este caminho é enaltecer o conhecimento-emancipação em detrimento ao conhecimento-regulação, o qual prevalece no tratamento com o conhecimento na escola em decorrência da aproximação com a ciência moderna e da conseqüente valorização do conhecimento científico enquanto conhecimento hegemônico.

4 ESCOLA E CONHECIMENTO

A escola, enquanto instituição social⁴² responsável por processos educativos, que inserem o ser humano na cultura acumulada pela humanidade, constitui-se como um dos principais canais de manutenção e produção de conhecimentos e valores de determinada sociedade, dividindo espaço também com instituições como a família, a igreja, o mundo profissional e, atualmente, a mídia.

Compreendendo a escola a partir da visão acima, não é possível entender os processos pedagógicos como neutros. A escola está inserida em determinada sociedade e é atingida por políticas públicas as mais variadas, seguindo uma concepção de educação pré-determinada e, parte integrante da agenda criada governamentalmente para a Educação.

A escola é o espaço privilegiado em que se desdobram as principais experiências com o conhecimento a que os alunos têm acesso. E estas experiências estão tanto mais ligadas ao conhecimento científico moderno enquanto “um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato” (SANTOS, 2010, p. 53), quanto mais a escola produz conhecimento-regulação.

O estreitamento entre escola e produção do conhecimento perpassa a concepção de conhecimento com a qual se trabalha. E o que se pode observar são realidades de sobreposição entre o conhecimento-regulação e emancipação no espaço escolar. Não sem uma prevalência, na maior parte do tempo, da regulação, dos preceitos da ciência moderna como a única, ou melhor, explicação da realidade, em um tipo de “longue dureé do sistema-mundo moderno e da forma como este construiu as estruturas do conhecimento” (WALLERSTEIN, 2006, p. 123).

Para Santos (2010, p. 83), “não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astronomia, da religião, da arte ou da poesia”. A escola, assim como o mundo da vida, é uma configuração de conhecimentos, constituída por várias formas de conhecimento. Mas o que prevalece, neste caso de valorização da previsão, da mensuração e do controle, é que o que se faz é um juízo de valor tão somente.

A razão pela qual atribuímos hoje prioridade a uma forma de conhecimento baseada na previsão e no controle de um fenômeno não tem nada a ver com a ciência. Não há

⁴² A escola é, legitimadamente, a instituição social responsável pelo tipo intencional de educação, a educação formal, propositada. Educação essa planejada, deliberada e organizada em termos de locais próprios e instrumentos adequados para a finalidade de ensinar.

razões científicas para que a explicação científica deva ser considerada como melhor do que outras explicações alternativas. Trata-se de um juízo de valor. (STENGERS, 2006, p. 131)

Antes de tudo, o que é científico e considerado legítimo é uma simples convenção, uma convenção construída socialmente. “A explicação científica dos fenômenos é a autojustificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade” (SANTOS, 2010, p. 83-84).

Neste sentido, não se compreende o conhecimento propriamente escolar, ou a produção de conhecimento na escola, como uma instância própria e diferenciada de conhecimento. É, antes de tudo, uma adequação da racionalidade moderna, da ciência moderna ao ensino escolarizado.

4.1 OS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO POSITIVISMO NA EDUCAÇÃO

O Positivismo constitui-se como a “teoria” do conhecimento a partir da qual se institui o conjunto de normas, de regras e de valores que regem o fazer da escola e a repercussão dessa prática no contexto social contemporâneo. (BONETI, 2014, p. 397)

A Razão Moderna não foi extinta na contemporaneidade, mesmo que tenha sido o cerne do período ao qual se denomina modernidade. Mesmo porque a modernidade propriamente dita e seus preceitos não foram superados. Dois importantes referenciais desse período, ainda que tenha se metamorfoseado, não se extinguiram, a saber: o modo de produção capitalista e a classe burguesa.

Vive-se um momento no qual coexistem modernidade e pós-modernidade, paradigma dominante da racionalidade moderna e paradigma emergente, o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, segundo Boaventura de Sousa Santos (2006a).

A escola, enquanto instituição social, vive, nos mais descritivos detalhes, essa coexistência da modernidade e da pós-modernidade. Observa-se isto tanto ao nível de concepção do ensino, seja nas políticas públicas para a educação ou na produção da documentação que rege o funcionamento escolar, quanto ao nível de execução do ensino, na prática pedagógica propriamente dita, nos “fundamentos na prática do dia a dia da escola na contemporaneidade e suas repercussões, especialmente no que diz respeito à receptividade das diferenças sociais no espaço escolar” (BONETI, 2014, p. 397).

Ao afirmar que na escola coexistem esses dois paradigmas, traz-se à discussão todo um arcabouço epistemológico que fundamenta o trabalho escolar, essencialmente marcado

pelo positivismo clássico, uma das correntes de pensamento da modernidade: seja pela objetividade com a qual se trabalha na escola, seja pelo controle, pela totalidade fragmentada em pequenas partes ou pela própria limitação de conteúdos e metodologias de ensino.

O positivismo de Augusto Comte baseava-se na concepção filosófica que se volta para o real, para o cognoscível, buscando realizar um programa para regulamentar e regenerar a vida humana, tanto privada como pública. Comte e seu pensamento foram influenciados pela evolução das ciências e as prerrogativas do positivismo conceberam à filosofia um novo papel, a partir de uma ampla crítica do conhecimento.

Para Comte, o conhecimento do absoluto pela razão humana não era possível, e sim apenas os fenômenos e suas relações. Humanidade, ciência, síntese e fé constituíam a essência do pensamento de Comte.

Alguns fundamentos⁴³ do positivismo surgem no fim do século XVIII, mas é sobretudo no século XIX que se apresenta enquanto teoria e método, passando a dominar o pensamento, como método científico e como doutrina política e religiosa:

Como método, o positivismo estava embasado na certeza rigorosa dos fatos de experiência como fundamento da construção teórica como doutrina, apresentando-se. como revelação da própria ciência, ou seja, não apenas regra por meio da qual a ciência chega a descobrir e prever (isto é, saber para prever e agir), mas conteúdo natural de ordem geral que ela mostra junto com os fatos particulares, como caráter universal da realidade, como significado geral da mecânica e da dinâmica do universo. (RIBEIRO, 2000, p. 13)

Uma filosofia determinista, que professa o experimentalismo sistemático e desconsidera o estudo das causas finais. Admite que o espírito humano é capaz de atingir verdades positivas ou de ordem experimental, mas não resolve as questões metafísicas.

O método positivo assinala à ciência o estudo dos fatos e suas relações, somente sendo estes submetidos à experiência. O axioma fundamental do positivismo é que “tudo é relativo”, e isso é a “única coisa absoluta”. Reduzindo assim, toda causalidade a meras relações de simultaneidade e sucessão.

Na visão positivista nenhuma estrutura social é possível sem que esteja previamente determinada nos fatores biológicos. O progresso da sociedade é caracterizado pela incessante especialização das funções, como todo o desenvolvimento orgânico, para maior aperfeiçoamento na evolução dos órgãos particulares.

⁴³ Um desses fundamentos, por exemplo, é a utilização do método das ciências naturais para o estudo dos fenômenos sociais. Outro pode ser entendido como a utilização do parâmetro eurocentrista – a técnica – para salvação, como redenção e felicidade humana.

O positivismo derivou do progressismo, do desenvolvimento científico intensificado no século XIX, procurando aproveitar as virtudes do progresso, pela compreensão racional e científica do problema da ordem. O estatuto dessa corrente de pensamento era aplicar o método das ciências naturais às ciências sociais para o planejamento social. É como ver o social de uma perspectiva do natural. Enquanto doutrina e método, o positivismo pressupõe como fundamentos a ordem e o progresso: a ciência levaria à técnica, a técnica levaria à indústria e isto é ordem.

De maneira geral, o positivismo sistematiza o ideal burguês de repulsa às especulações do romantismo e do idealismo filosófico: “exalta a ciência e a técnica, a ordem burguesa da sociedade e seus mitos (o progresso em primeiro lugar), nutre-se de mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais” (CAMBI, 1999, p. 289).

Aqui é preciso salientar que esse ideal burguês de que se trata não é idêntico ao da Revolução Burguesa na Europa, que envolvia transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas. Enquanto lá a classe considerada burguesa era formada sobretudo por aqueles que viviam nos burgos, fora dos feudos, uma vez que acumularam capital, burgueses que ascenderam ao poder por uma verdadeira revolução ao tomar o poder das mãos do senhor feudal, aqui, a dominação burguesa se deu por aqueles que eram “nascidos do dinheiro” [grifo da autora], ou seja, a oligarquia rural, até então classe dominante, não perdeu a base do poder como e enquanto aristocracia agrária.

Em terras brasileiras, a revolução burguesa foi antes uma dominação de classe a partir do terreno político, convergindo a burguesia para o Estado. A burguesia utilizava-se do mandonismo oligárquico para controlar o poder, em um tipo de preservação e renovação das estruturas de poder, garantindo, assim, não só o desenvolvimento capitalista, mas a própria hegemonia econômica, social e política.

A burguesia brasileira, de que trata Fernandes (1987), não assume de modo universal o papel de instrumento da modernidade:

Ela se compromete, por igual, com tudo o que lhe fosse vantajoso: e para ela era vantajoso tirar proveito dos tempos desiguais e da heterogeneidade da sociedade brasileira, mobilizando as vantagens que decorriam tanto do atraso quanto do adiantamento das populações [...] A própria burguesia como um todo (incluindo-se nela as oligarquias), se ajustara à situação segundo uma linha de múltiplos interesses e de adaptações ambíguas. (FERNANDES, 1987, p. 205)

Assim, os ideais burgueses se tornam legítimos e legitimados, uma vez que a burguesia passa a orientar e controlar a aplicação do poder político estatal de acordo com seus

fins particulares. Nas palavras de Fernandes (1987), a burguesia brasileira se compromete com o “vantajoso” e tira proveito dos tempos desiguais e da heterogeneidade da sociedade brasileira, tendo como ansiedade política o objetivo de amortecer a mudança social espontânea.

O estilo de vida tipicamente burguês constitui-se em parâmetro de “normalidade” de comportamento individual e social, especialmente a partir de um movimento que começa após a revolução industrial, unindo dois aspectos importantes: ingredientes originados na evolução histórica do conhecimento científico, especialmente os advindos das ciências do domínio da natureza, como foi analisado acima, e a apropriação da noção de cultura como mecanismo de distinção da classe burguesa. (BONETI, 2014, p. 404)

Para Cambi (1999, p. 288), as linhas gerais do pensamento positivista, junto ao movimento burguês de distinção de classe através do estilo de vida, dão os parâmetros para os valores relativos à organização social e à educação, desde o fim do século XVIII⁴⁴, sobretudo os princípios de evolução e funcionalidade do conhecimento.

Estes dois movimentos, o da construção histórica dos fundamentos clássicos da Ciência e do Estado moderno, o Positivismo, e o movimento burguês de distinção de classe, juntos, com o advento da modernidade, delinearão o que se pode considerar como um “modelo de civilidade”, passando este, a partir de então, a se constituir meta de realização da atividade escolar, ou seja, o seu conjunto de normas, de regras e de valores. (BONETI, 2014, p. 398)

Para esta tese, a funcionalidade contida nos preceitos do positivismo clássico é o ponto-chave para se compreender a presença da epistemologia positivista na escola da contemporaneidade. A funcionalidade entendida como o aspecto prático, inclusive das ações na escola, representado pela máxima de saber fazer, pelo conhecimento técnico, pela racionalidade técnica: “a funcionalidade técnica, expressa especialmente pelo pressuposto da homogeneidade e da evolução, ingredientes positivistas típicos, presentes na composição do arcabouço institucional e, portanto, no conjunto de normas, de regras e de valores da escola” (BONETI, 2014, p. 398).

É nesse sentido que se analisa os fundamentos do positivismo na escola, mesmo no momento que se vive, o qual suscita um novo paradigma para a produção do conhecimento e para a vida, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (2006a, p. 817), o paradigma de um

⁴⁴ Cabe esclarecer que o positivismo é uma das correntes de pensamento presentes a partir do fim do século XVIII na sociedade moderna, o que não isenta a existência de outras formas de pensamento, como o marxismo, por exemplo. Positivismo e marxismo, duas correntes epistemológicas em tanto divergentes, coexistem desde então, mesmo que enfraquecidas em determinados momentos e contextos.

“conhecimento prudente para uma vida decente”. A escola dá à educação uma conotação de neutralidade típica do pensamento moderno, um sentido de utilidade e cientificidade.

A tradição positivista na escola pode se caracterizar, então, pela postura de admitir como válido apenas um tipo determinado de conhecimento, qual seja o científico, aquele que é oriundo da experimentação e do método matemático.

Os princípios da corrente filosófica do positivismo clássico constituíram a base “e os fundamentos epistemológicos da racionalidade [moderna] tanto no plano social geral quanto no plano da educação contemporânea em particular” (BLEY, 2017, p. 78). Sendo um método de compreensão do real, na modernidade, o positivismo passa a constituir-se, também, “nos fundamentos epistemológicos do Estado Moderno e, por conseguinte, das políticas educacionais” (BLEY, 2017, p. 80). Em outras palavras, a física social do positivismo constitui-se na base das políticas públicas, dentre elas as políticas para a educação e, em consequência, passa a constituir a base da ação pedagógica na escola, a partir dos parâmetros da racionalidade moderna.

4.2 A RACIONALIDADE MODERNA NOS MEANDROS DA RELAÇÃO ESCOLA-CONHECIMENTO

A modernidade é um contrato. Todos nós aderimos a ele no dia em que nascemos, ele regula nossa vida até o dia em que morremos. Pouquíssimos entre nós serão capazes de rescindir ou transcendê-lo. Esse contrato configura nossa comida, nossos empregos e nossos sonhos; ele decide onde moramos, quem amamos e como morremos.
(HARARI, 2016, p. 206)

Ao tratar da racionalidade moderna e sua relação com a escola contemporânea, faz-se necessário compreender a modernidade como uma condição histórica com fundamentos políticos e econômicos, não apenas como um conjunto de ideias. Para Harvey (2014, p. 23), o projeto de modernidade é um projeto de cunho iluminista que exalta a ciência objetiva, a moralidade e a existência de leis universais como fontes da verdade.

Ao tratar de modernidade, o que se traz à tona é o projeto de que trata Habermas acerca da insurgência da razão como fundamento de todos os aspectos da vida humana por volta do século XVIII. Eram formas racionais de se conceber a ciência objetiva, a moralidade e leis universais. Eram formas racionais de organização tanto da sociedade, como do pensamento, por exemplo, que projetavam “a libertação” (HARVEY, 2014, p. 23).

O objetivo maior do movimento iluminista, para seguir as ideias de Harvey (2014), era o progresso humano. Sendo assim, passou-se a valorizar aspectos como a transitoriedade e a fragmentação do conhecimento com vistas a uma compreensão do todo em questão. Eram pontos chave para que o progresso atingisse a humanidade: a descoberta científica e a busca da excelência.

Outro aspecto a ser ressaltado em relação à modernidade e sua racionalidade própria, é a relação que se estabelecia entre a humanidade e a natureza: o foco era o domínio desta última através da ciência. Desse modo, a humanidade estaria livre da escassez e, principalmente, livre das calamidades abruptas advindas das intempéries da natureza.

Nesse período também se soergueram, além do preceito da razão e das leis universais, outros como os de “igualdade, liberdade, fé na inteligência humana” (HARVEY, 2014, p. 23). Condorcet⁴⁵, por exemplo, expressou a fé na inteligência humana pelas vias da educação e pelo princípio de que a lei e a verdade são (ou devem ser) as mesmas para todos.

Para Habermas (1983, p. 9), o otimismo dominava o pensamento iluminista ao ponto de se tomar a arte e a ciência como aquelas atividades humanas que “iriam promover não somente o controle das forças naturais como também a compreensão do mundo e do eu, o progresso moral, a justiça das instituições e até a felicidade dos seres humanos”.

O projeto de modernidade sempre teve seus críticos⁴⁶, cada qual questionando um ou mais pontos que lhe causavam dúvidas ou desagrado ao que consideravam excessos desse mesmo projeto.

Para Weber, a título de exemplo, e a despeito de todo vínculo que se preconizava entre ciência, racionalidade e liberdade humana, na realidade a modernidade foi o triunfo da racionalidade proposital e instrumental⁴⁷, dominada pelo conhecimento e pela ciência.

A racionalidade moderna entende como incontestável a existência de uma verdade absoluta, de uma única resposta possível e admissível para qualquer pergunta. Sendo assim, tudo poderia ser controlado e organizado através do racional, da maneira correta de se fazer. O que sugere como fundamento desse esquema de percepção e ação um único modo de pensar, “de representação que, caso pudesse ser descoberto (e para isso todos os empreendimentos matemáticos e científicos estavam voltados), forneceria os meios para os fins iluministas” (HARVEY, 2014, p. 36).

⁴⁵ O Marquês de Condorcet, filósofo e matemático francês do século XVIII, para muitos foi o criador da formulação canônica daquilo que se convencionou chamar de ideologia do progresso. Ver Condorcet, 2013.

⁴⁶ Alguns desses críticos, cabe citar, eram Edmund Burke, Malthus, Sade, Max Weber, Bernstein.

⁴⁷ Uma racionalidade atrelada à destruição criativa, em um movimento de destruir para criar e gerar o conhecimento e progresso da ciência.

Os fundamentos da racionalidade moderna, esse inconsciente coletivo do mundo ocidental marcado pelo cientificismo, pela razão como fonte da verdade, dentre outros tantos preceitos, está enraizado no *modus operandi*, também, da vida na contemporaneidade, sobretudo no caráter de infalibilidade da ciência.

Essa mentalidade dominante não permite que se abra espaço nem para uma compreensão das condições de produção do conhecimento, nem para sua relatividade histórica. Neste sentido é que se pode afirmar que o pensamento moderno permite que o mundo seja conduzido por aqueles que são detentores do conhecimento e guardiões do acesso restrito a esse bem simbólico da humanidade.

Os preceitos da modernidade, do pensamento moderno, se fazem presentes na racionalidade com a qual se compreende o mundo, ainda no século XXI. Mesmo que muitos teóricos afirmem a existência da evolução para a pós-modernidade. E, para eles, através da conceituação de pós-modernidade é possível compreender o surgimento de discursos completamente novos no mundo ocidental nas últimas décadas.

Para Harvey (2014, p. 7), a pós-modernidade não pode ser entendida como uma mudança abrupta de paradigma, num processo de extinção de um para o surgimento do outro. Ela constitui-se como uma “mudança abissal nas práticas culturais”, assim como de padrões de crítica social e de prática política, estando esta mudança vinculada ao surgimento de novas formas pelas quais o tempo e o espaço são compreendidos e experimentados.

Não é uma mudança abrupta, nem tampouco uma justaposição de interpretações diferentes da realidade. A pós-modernidade é antes de tudo uma configuração de novos saberes e novas formas nas sociedades de se conceber o real. Assim, caminham lado a lado preceitos da modernidade e outros mais ligados ao pós-moderno.

Também a compreensão sobre conhecimento se modifica. Conhecimento deixa de ser apenas a verdade absoluta da ciência moderna, para a qual o conhecimento válido configura como aquele que pode ser mensurado, testado, racionalizado segundo os padrões da razão universal. Mesmo porque o termo verdade é dos mais complexos para ser conceituado. Tudo que se considera verdade depende de julgamentos a partir de perspectivas sociais, culturais e históricas.

Em uma perspectiva de não se ter praticado disruptões radicais com a modernidade, a escola trabalha com os preceitos da racionalidade moderna, desse modelo de racionalidade em que o privilégio epistemológico (e social) que a ciência moderna evoca “pressupõe que a ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo [...] opera autonomamente segundo as

suas próprias regras e lógicas para produzir um conhecimento verdadeiro ou tão próximo da verdade quanto é humanamente possível” (SANTOS, 2006a, p.18).

Mas será a escola, na contemporaneidade, necessariamente dedicada à racionalidade científica da modernidade, ou é possível afirmar que ela se assemelha mais à descrição proposta “por Raban em relação à cidade” (HARVEY, 2014, p. 15): como um teatro, “uma série de palcos em que os indivíduos podiam operar sua própria magia distintiva enquanto representavam uma multiplicidade de papéis”? Uma multiplicidade libertadora e ao mesmo tempo estressante e profundamente desestabilizadora.

Em uma analogia à natureza, talvez a escola possa ser interpretada como uma espécie de colmeia, com redes diversas de interação social orientadas não só por metas diversas, como também por pressupostos em relação ao conhecimento e sua produção muito diferentes – como é o caso dos conhecimentos emancipação e regulação, presentes e inter-relacionados no ambiente escolar, conforme indicou a pesquisa empreendida nesta tese.

Dentre os preceitos da racionalidade moderna com os quais a escola trabalha destaca-se a pretensão de neutralidade na construção da ciência. Essa neutralidade se apresenta dentro da escola principalmente em relação à produção do conhecimento, ao tratar o conhecimento como um conteúdo pronto, que deve ser o mesmo para todos os alunos, sendo a exigência e a mensuração as mesmas para todos também.

Tem-se um universo da institucionalidade com um conjunto de regras e normas disciplinadoras da ação educativa que, ao engessar os objetivos escolares nas orientações da epistemologia moderna, acaba gerando desempenho alinhado à funcionalidade do saber e mais alinhado à perspectiva mercadológica. (BONETTI, ALMEIDA, BELLI, 2017, p. 25)

Em outros termos, a verdade é uma só, a despeito de todo discurso sobre educação inclusiva, respeito às diferenças, multiculturalidade etc. que se utiliza ao tratar da relação entre escola e conhecimento. Não só em discursos cotidianos sobre a educação, como também no discurso oficial através de determinadas políticas públicas para a área. Um pouco, talvez, deve-se ao reducionismo, pelas orientações reducionistas de diretrizes curriculares, de políticas públicas, entre outros, que chegam à educação e à escola.

Uma postura que pode ser considerada “anacrônica e fora do lugar” se considerarmos uma cultura não só científica, mas de produção do conhecimento de modo geral, “inclusiva, aberta, crítica, cosmopolita” (SANTOS, 2006a, p. 28).

Além disso, a suposta neutralidade opera o distanciamento do mundo e o isolamento do mundo da escola, ou seja, o conhecimento científico com o qual a escola trabalha é a

verdade; outras formas de conhecimento (como o conhecimento da vida) são “apenas” senso comum e não tem validade científica, não tendo legitimidade.

[...] uma leitura nova dos recorrentes debates sobre a ciência, vendo-os como o desdobrar de uma tensão inerente à relação entre o conhecimento e o mundo. No caso da ciência, a tensão decorre de uma contradição interna entre a pretensão de neutralidade e de distanciamento do mundo e a legitimação pela utilidade e eficácia na transformação do mundo. (SANTOS, 2006a, p.29)

Já no início do século XX, essa era uma das críticas mais acirradas da escola de Frankfurt, conforme já citado nesta tese, em relação à ciência e sua relação com o conhecimento: a epistemologia sujeito X objeto e seus padrões homogêneos. Epistemologia que fundamenta a Razão Moderna pelo viés da cientificidade, do modelo padrão, da verdade única e absoluta, da mensuração, da experimentação matemática. A crítica de muitos teóricos dessa linha de pensamento recai sobre o problema de que a razão deve caminhar ao encontro da emancipação social, através da crítica ao capitalismo moderno.

A título de exemplo é possível citar Habermas, um dos integrantes da escola de Frankfurt, o qual desenvolveu seus estudos sobre a democracia deliberativa e a teoria do agir, por exemplo, tecendo críticas aos preceitos da Razão Moderna, o que o destacou como intelectual da socialdemocracia, do multiculturalismo, da ação comunicativa. Nesta linha de pensamento, para se compreender a verdade não se pode dissociar da vida: da cultura, do interesse, da linguagem.

Assim, quando se critica o senso comum, é pelo viés da ciência moderna, que o entende como desprovido de legitimidade. Quando se fala de conhecimento na pós-modernidade, quando se fala do conhecimento-emancipação e da teoria do agir, para citar Habermas, o senso comum tem validade, porque o mundo da vida é válido.

De uma forma ou de outra, a razão última do debate tem sido sempre o fato de as formas privilegiadas do conhecimento conferirem privilégios extracognitivos (sociais, políticos, culturais) a quem as detém. Só assim não seria se o conhecimento não tivesse qualquer impacto na sociedade, ou, tendo-o, se ele estivesse equitativamente distribuído na sociedade. Mas não é assim. (SANTOS, 2006a, p. 17)

4.3 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ESCOLA

A escola, assim como a sociedade na qual ela está inserida, também é regida, ainda que involuntariamente, pela racionalidade moderna, admitindo o conhecimento científico como a verdade absoluta.

É fato que, o conhecimento científico – e com ele o conhecimento-regulação – constitui-se como a forma legítima e privilegiada de conhecimento na contemporaneidade. Fato este incontestável, cabe compreender de que maneira a escola tem trabalhado com o conhecimento científico no âmbito do Ensino Fundamental, por exemplo.

Cabe também abrir fórum sobre as formas de conhecimento científico que adentram os portões escolares. Mesmo porque a ciência não é acessível (e nem deveria ser, na perspectiva do ideário neoliberal) a todos de maneira igualitária.

O conhecimento, em suas múltiplas formas, não está equitativamente distribuído na sociedade e tende a estar tanto menos quanto maior é o seu privilégio epistemológico. Quaisquer que sejam as relações entre o privilégio epistemológico e o privilégio sociológico de uma dada forma de conhecimento – certamente complexas e, elas próprias, parte do debate –, a verdade é que os dois privilégios tendem a convergir na mesma forma de conhecimento. (SANTOS, 2006a, p. 17)

O necessário talvez seja relativizar o peso dos conhecimentos científicos, não com vistas a desqualificá-lo, mas como uma possibilidade de diminuir sua posição de destaque e de fazer sobressair a produção do conhecimento-emancipação. Essa forma de conhecimento que prima pela construção coletiva e pela solidariedade. Mas o fato é que se está “tão habituado a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade” (SANTOS, 2011a, p. 30).

Por produção do conhecimento, entende-se o processo em que diversos (e diferentes) elementos são articulados com a finalidade de dar origem a algo até então inexistente e “que não se limita a uma simples soma dos elementos previamente existentes” (NUNES, 2006, p. 67), ou uma soma dos conhecimentos historicamente acumulados.

A relação da escola com o conhecimento e a prevalência de preceitos do conhecimento-regulação no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas podem ser interpretadas à luz da longa duração do postulado da modernidade e da forma como o pensamento moderno determinou as estruturas de produção do conhecimento.

Além disso, no caso particular do Brasil, é preciso destacar uma modernidade um tanto tardia. O que, por sua vez, também pode ter contribuído para o estado atual da relação

escola-conhecimento ainda muito atrelada aos preceitos da racionalidade moderna. Uma escola que tem na base de sua institucionalidade o paradigma moderno e o conhecimento-regulação. Esta institucionalidade apresenta-se, na pesquisa, pelo grande valor atribuído à ordem, à fila dos alunos no pátio, à posição que cada um ocupa em sala de aula e na fila, às normas de funcionamento, ao silêncio, às notas, ao mérito, às provas e simulados, aos índices de classificação da escola, entre outros.

No Ensino Fundamental, sobretudo nas séries finais dele, a parcelização do conhecimento e o ensino dos conteúdos fragmentados em disciplinas escolares, mesmo que conhecida e mesmo que se procure superá-la, conduz a uma produção de conhecimento que reproduz o modelo de cientificidade da racionalidade moderna. Portanto, reproduz-se mais conhecimento do que se produz.

4.3.1 O racionalismo de mercado e a produção de conhecimento na escola

Falar de racionalismo de mercado para escolas de ensino fundamental, foco desta pesquisa, à primeira vista pode causar estranheza. Afinal, as escolas não são historicamente vistas como espaços de produtividade e competitividade, numa equiparação a empresas do setor privado.

Contudo, esse determinado tipo de racionalidade⁴⁸ tem se instaurado na organização e no funcionamento escolar, tanto em setores administrativos como também na parte propriamente pedagógica da escola⁴⁹. A preocupação, aqui, é tratar da influência do racionalismo de mercado em escolas públicas de educação básica, lançando luz ao nível de ensino supracitado.

O racionalismo de mercado surge quando se trata dos processos de globalização neoliberal como um regime de acumulação do capital mais intenso e globalizado, segundo Santos (2009), do que os anteriores. Um regime de acumulação que visa:

⁴⁸ O racionalismo de mercado pode ser entendido como uma ideologia justificadora do mercado econômico, a qual se difundiu para os diferentes setores de uma sociedade a partir dos processos de globalização e da instauração dos preceitos do neoliberalismo, inicialmente na economia.

⁴⁹ Processo um pouco mais nítido em escolas privadas (mormente naquelas que compõem redes ou grupos educacionais), principalmente naquelas que baseiam parte importante de seu marketing no posicionamento em rankings de aprovação em vestibular, ENEM etc., a título de exemplo e comparação, visto que a pesquisa trata apenas do Ensino Fundamental. Apesar de ser possível observar (especialmente nos outdoors de propaganda para período de matrículas, a partir de setembro de 2017) um recente redirecionamento da identificação das escolas nas ações de marketing, buscando elevar o caráter humano, criativo, inventivo e promotor de sujeitos autônomos da educação que estão a oferecer.

Por um lado, dessocializar o capital, libertando dos vínculos sociais e políticos que no passado garantiram alguma distribuição social e, por outro lado, submeter a sociedade no seu todo à lei do valor, no pressuposto de que toda atividade social se organiza melhor quando se organiza sob a forma de mercadoria e de mercado. (SANTOS, 2009, p. 11)

O termo racionalismo de mercado é utilizado, aqui, para expressar a forma como as lógicas de produção e competição do mercado adentraram a escola e envolveram a produção e, ao mesmo tempo, circulação de conhecimentos – entendendo-se conhecimento, neste caso, como aquele legítimo para tal lógica, o conhecimento científico.

O extraordinário desenvolvimento científico-tecnológico – se em extensão ou profundidade, é ponto de debate – fez com que a ciência no seu conjunto se transformasse numa força produtiva de primeira ordem, tal como a força muscular e as máquinas o tinham sido em épocas anteriores. A sociedade de conhecimento que daí emergiu é uma sociedade de conhecimento científico-tecnológico (a tecnociência) cada vez mais vinculada à produção e, portanto, à lógica de produção, isto é, à lógica da competição e do mercado. Esta vinculação aprofundou-se com o modelo de capitalismo neoliberal que veio a dominar nas três últimas décadas. (SANTOS, 2006a, p. 47-48)

A despeito de uma breve localização histórico-ideológica, é preciso salientar que o racionalismo de mercado ganhou espaço em diferentes meios e contextos sociais, de maneiras também diversas. Nas ciências sociais, a título de exemplo, o impacto foi avassalador no sentido de se passar a produzir conhecimentos-receita.

Conhecimentos capazes de reduzir a grande complexidade das interações sociais a indicadores quantificáveis de fatores suscetíveis de serem controlados e manipulados pela nova engenharia institucional global (os novos papéis do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, as integrações regionais como a União Europeia ou o NAFTA). Por sua vez, o aprofundamento da sociedade de consumo e a mediatização da política deram um impulso sem precedentes à administrative research ligada à gestão das instituições públicas, à prospecção de mercado, às sondagens e à opinião pública. (SANTOS, 2006a, p. 49-50)

Na educação pública brasileira o racionalismo de mercado também ganhou espaço e se fortaleceu nas políticas públicas educacionais, principalmente a partir das reformas empreendidas durante os mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002)⁵⁰.

As reformulações tinham como foco as universidades públicas brasileiras⁵¹, e baseavam-se num sistema de crenças e valores, quase uma espécie de *habitus*⁵², advindo da

⁵⁰ Ver Bianchetti, Valle, Pereira, 2015, p. 31.

⁵¹ Dando ênfase para as universidades públicas federais.

⁵² *Habitus* para Bourdieu (1983) consistia num esquema de disposições para ação, baseado num sistemas de crenças e valores próprio de determinado grupo social.

esfera econômica, e sobretudo previam uma “subordinação da produção simbólica à economia em processo de globalização” (BIANCHETTI, VALLE, PEREIRA, 2015, p. 32).

Na prática, as universidades tiveram seu papel social alterado, talvez até redesenhado em certos aspectos, assim como sua autonomia redefinida. O econômico tornou-se o fundamento da prática social da produção simbólica, nesse caso, a produção de conhecimento.

Assim, a universidade sofreu⁵³ com a pressão para diminuição dos custos de produção, passou-se a aligeirar cursos de formação de novos profissionais, além de ser impregnada pela ideologia da exclusão, da competição e da meritocracia (termos muito íntimos ao Neoliberalismo).

As demandas do mercado vêm se impondo, em consequência, também nos programas de qualificação profissional, por meio da reformulação dos sistemas de ensino e das políticas de formação docente. Em outras palavras, o professor em seu trabalho também está articulado a essa nova sociabilidade do capital, no que diz respeito a “transformar ou legitimar as políticas educacionais em curso, demandadas pela nova ordem mundial”. (SILVA, 2004, p. 1)

Neste ponto é preciso também direcionar o foco para as relações entre capital, Estado, políticas públicas para a educação e trabalho docente, uma vez que o Estado passa a ocupar posição de destaque na definição dos rumos da educação e do trabalho docente, através não só das políticas públicas para a área, como também pela permissão de interferência de grupos do setor privado da economia na educação pública.

Em relação às políticas públicas é possível destacar, por exemplo, o fato de que em decorrência da “demanda por conhecimentos e informações [...] a educação foi eleita estratégia” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, orelha) e, sendo assim, houve um grande movimento para a criação de inúmeras “resoluções, leis, pareceres e outros documentos nacionais e internacionais”. Tudo isso parece operar um “transformismo na educação contemporânea” através de recomendações de algumas agências multilaterais como o “Banco Mundial, CEPAL, UNESCO, UNICEF, OREALC etc.” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, orelha).

Em se tratando da interferência de grupos privados na educação pública de maneira mais concisa, pode-se afirmar que se deu atualmente, sobretudo, através do Compromisso Todos pela Educação. Iniciativa do governo federal, parte do plano de ação na área educacional do governo Lula, empreendido pelo ministro da educação Fernando Haddad, o

⁵³ E parece não ter deixado de sofrer tal pressão, cada vez mais intensa e desumana, descaracterizando um dos aspectos fundamentais de uma universidade: a produção de conhecimento com vistas ao desenvolvimento da sociedade e melhoria da qualidade de vida da população.

Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007). Tal Compromisso, segundo Evangelista, Leher (2012), era nada mais que a legitimação do movimento Todos pela Educação – movimento liderado pelo banco Itaú e outras iniciativas empresariais, através de suas fundações privadas ou de organizações não-governamentais, para intervir na educação.

O TPE foi convocado justo pelo setor bancário, liderado pelo Itaú, em articulação com o setor de *commodities*, no caso, siderúrgico, dirigido pelo organizador de outra iniciativa empresarial para intervir na educação, o movimento Brasil Competitivo, Jorge Gerdau Johannpeter [...] Para ampliar a convocatória, o Itaú Unibanco *Holdings* S.A. contou com a adesão de entidades e organizações representativas de outras frações do capital, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI), Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e Instituto *Ethos* de Empresas e Responsabilidade Social. (EVANGELISTA, LEHER, 2012, p. 6)

Essa convocatória de diferentes grupos financeiros para o movimento Todos Pela Educação – TPE – se deu em função da atuação desses grupos em outros grandes projetos educacionais em parceria com as escolas e centros de formação, as quais dispersas não permitiam uma real intervenção do setor na educação pública. Esse pareceu ser o maior objetivo do movimento: unir esforços para intervir na educação pública, deliberar sobre as ações educativas nas escolas e nas famílias⁵⁴. Objetivo estratégico, uma vez que “envolve a *socialização* de mais de 50 milhões de jovens, a base da força de trabalho dos próximos anos” (EVANGELISTA, LEHER, 2007, p. 7).

Esse movimento, apesar de ser iniciativa de classe, vem operando por meio dos governos no Brasil, fazendo-se presente em postos-chaves da educação pública brasileira com seus representantes. É uma espécie de articulação “com os novos gestores da educação pública, tanto no MEC, como nas secretarias de educação. Assim, a sociedade civil é Estado e este é sociedade civil” (EVANGELISTA, LEHER, 2007, p. 8).

Se o mercado capitalista na contemporaneidade está assentado em estratégias de conhecer e poder, como nunca antes foi visto, é preciso destacar que a fonte do poder reside, por sua vez, no monopólio da invenção científico-tecnológica. Sendo assim, o papel determinante do novo capital surge como “um poder entranhado de saber” que “deve ser combatido por outros poderes capazes de distinguir o que se pode e o que não se pode fazer e conhecer” (GIANNOTTI, 2002, p. 221).

⁵⁴ Numa espécie de anteposição de funções: da escola e, sobretudo, da família. Agentes de outro campo, não educacional, numa estratégia socialmente legítima e legitimada também pelo Estado, através das políticas públicas, ditam o que deve ou não ser feito por uma educação de “maior qualidade” (MICHALOVICZ, 2008).

Em poucas palavras, a ciência se subordina ao movimento do capital na medida em que este se torna processo reflexionante inteligente, o que modifica a estrutura concorrencial do mercado capitalista, pois importa a cada empresa, antes de simplesmente obter mais lucro, ocupar posição estratégica diante de aliados e concorrentes, assim como obter conhecimento global do campo de sua atuação. (GIANNOTTI, 2002, p. 222)

Não é o objetivo neste texto discutir as transformações que adentraram as universidades públicas a partir da doxa⁵⁵ do racionalismo de mercado e do novo capital. Todavia, tal racionalidade também se engendrou nas escolas públicas de educação básica. E aqui está posto o foco da análise empreendida: como a escola passou a ser gerida pela lógica de mercado nos pormenores de seu funcionamento.

Não a título de comparação, mas de uma possível abstração comparada, pode-se afirmar que ao passo que as universidades passam a exigir cada vez mais produção (quantidade de produto final) com o menor nível possível de recursos (redução de custos e “enxugamento do processo de produção”), buscando destacar-se pela qualificação na avaliação Capes, por exemplo; nas escolas as exigências se voltam para a gestão dos recursos financeiros (visão empresarial da gestão – eficiência⁵⁶) e, sobretudo para o ranqueamento produzido pela nota obtida no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Na escola pesquisada, o destaque é dado ao posicionamento da instituição em avaliações externas, como a Provinha Brasil, a Prova Brasil (que integra a formação do IDEB de uma escola) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), além de avaliações realizadas pela própria Secretaria Municipal de Educação e da participação notória dos alunos da escola em olimpíadas nacionais de português, matemática, física e astronomia, por exemplo, como é possível extrair dos excertos de entrevistas a seguir:

Se temos um bom posicionamento no Ideb [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] é porque trabalhamos muito. Os alunos são bons, as famílias são boas, mas o trabalho é pesado. Você sabe, sempre trabalhou com o quinto ano, que também faz a prova. É muito trabalho, porque além de ensinar tudo que a gente já ensina, tem que prepará-los para a prova, emocionalmente e também nos detalhes de como fazer a prova, porque ela vem igual prova de concurso e

⁵⁵ Doxa pode ser entendida como um sistema de valores e crenças que constroem e disponibilizam todo um conjunto de disposições para a ação. Para Bourdieu (1997, p. 26), é um “conjunto de crenças fundamentais que não têm necessidade de se afirmar sob a forma de um dogma explícito e consciente de si mesmo”.

⁵⁶ A palavra de ordem é ser eficiente, numa referência clara aos processos de padronização do nível operacional nas empresas. Ser eficiente consiste em fazer certo, de modo a realizar o necessário com o mínimo possível de recursos, em menos tempo, com menor orçamento, menos recursos humanos etc.

eles são crianças, não sabem isso. E ninguém quer ver a nota piorar, sempre a expectativa é melhorar. (Professora 11)

As pessoas pensam que aqui [...] não tem alunos com dificuldades, tem, bastante. Mas nós não desistimos deles, não entendemos que eles tem dificuldades e pronto. Nós fazemos até mais do que devíamos para que esse aluno avance no conhecimento, para que ele se desenvolva. Claro, é muito mais fácil dizer que ele tem dificuldade e parar por aí. Até ano passado, quando eu tirei licença prêmio, a professora que veio me substituir disse que na minha sala não tinha alunos com dificuldades, que na escola em que ela trabalha, os alunos tem muito mais dificuldade e se ela fosse considerar pelo parâmetro de lá, meus alunos não teriam dificuldades de aprendizagem. Mas para mim, eles tem potencial de construir mais e mais conhecimento, então por que eu não vou cobrar, “puxar”, fazer com que avancem? E isso a gente vê depois em avaliações que são feitas, como a ANA [Avaliação Nacional da Alfabetização]. Em que nós fomos primeiro lugar no Brasil. (Professora 2)

Nossa produção do conhecimento, como você perguntou, deve ser das melhores, porque somos destaque em muitas coisas. Somos destaque no IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], nas olimpíadas de matemática [OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas], de outras. Então vai dizer que a gente não constrói conhecimento? Não. A gente constrói sim, mas poderia ser muito mais, só que nos falta tempo, nos faltam recursos. A gente faz tudo o que pode, mas precisaria um pouco mais de recursos. Não temos laboratórios, não temos espaços integrados e diferentes. (Professora 10)

Esse ano o trabalho é pro IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], você sabe. O quinto e o nono anos trabalham em função da prova do IDEB. E é nesse ritmo que a gente trabalha e que cobra deles [os alunos]. Não é que a gente só trabalhe pra isso, mas a pressão é grande. (Professora 9)

Com base nas entrevistas realizadas com docentes e profissionais do corpo administrativo e pedagógico da escola, foi possível destacar alguns vestígios próprios do

discurso vinculado ao racionalismo de mercado nos processos escolares, sejam eles burocráticos ou pedagógicos.

Uma síntese do que se encontrou em relação a esse sistema de crenças e valores engendrado na instituição escolar pode ser observado no quadro 7, “O racionalismo de mercado no discurso escolar”, o qual tomou como base outra pesquisa, sobre os intelectuais acadêmicos no Brasil⁵⁷, mantendo-se a forma e adaptando-se o conteúdo de outro quadro lá disposto. O conteúdo faz parte do corpus de pesquisa, são excertos de entrevistas realizadas.

Quadro 7 – O racionalismo de mercado no discurso escolar

DOXA	“LOCUÇÕES EMPREGADAS” OU DISCURSO PROFERIDO COMO VERDADE ABSOLUTA
Verificações Normativas	<i>Tudo tem mudado muito, então temos que nos adaptar.</i> Professora 1 <i>Aqui é assim: ou estuda, ou estuda.</i> (Professor 2) <i>Se não estudar, não tem Honra ao Mérito</i> ⁵⁸ . <i>Como eles dizem, simples assim.</i> (Professora 7)
Teses infalsificáveis	<i>Quer Honra ao Mérito, vai estudar.</i> (Corpo Administrativo/Pedagógico) <i>Corre atrás, ou é atropelado.</i> (Professora 2) <i>Aqui se estuda. Pensa que a gente não cobra? Tem que se acostumar.</i> (Professora 8) <i>Ninguém ganha nada de graça, inclusive nota.</i> (Professora 9) <i>A nota é só uma consequência de cumprir ou não com suas obrigações de aluno.</i> (Corpo Administrativo/Pedagógico)
Evidências indiscutíveis	<i>A escola, na maioria, não funciona.</i> (Professora 9) <i>Isso [a escola] não tem mais sentido pra eles [alunos].</i> (Professora 8) <i>São da geração que quer tudo fácil, moleza. E também rápido. Então, se não é assim, é chato demais.</i> (Professora 10)
Paralogismos	<i>Todos vocês têm condições de ganhar Honra ao Mérito: estudem, não faltem, façam as tarefas, entreguem os trabalhos no prazo. Sempre dá tempo de conquistar alguma coisa. Sempre é tempo de correr atrás do prejuízo. Não entreguem os pontos. Estudem! Vamos lá!</i> (Corpo Administrativo/Pedagógico)
Eufemismos	Disciplina + ordem + estudo e esforço individual + acompanhamento escolar = alto rendimento

⁵⁷ Ver Bianchetti, Valle, Pereira, 2015.

⁵⁸ É preciso esclarecer novamente a expressão “Honra ao Mérito”, recorrente nos excertos de entrevistas aqui apresentados. Trata-se de uma premiação, já anteriormente explicada, através de certificado entregue a o aluno ou à aluna destaque de cada turma, aquele ou aquela que apresentou a maior média global do trimestre em questão. Já a “Menção Honrosa” constitui-se em um certificado entregue aos alunos que obtiveram média global superior a 9,0 (numa escala de 0 a 10) no trimestre. Também são entregues “Menção Honrosa” àquele ou àquela que se destacar “por seu esforço na superação de dificuldades no caminho de aprendizagem, não necessariamente com notas acima de 9,0, mas que melhorou, que fez sua parte” (Corpo Administrativo/Pedagógico).

Termos encantatórios	Metodologias ativas, Stem Blound, Destaques, Honra ao Mérito, Menção Honrosa, Desenvolvimento, Criação de líderes, Professor reflexivo, Ação-reflexão-ação.
-----------------------------	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base em Bianchetti, Valle, Pereira, 2015, p. 42.

4.4 A DIVISÃO DO TRABALHO NA ESCOLA: OUTRO ASPECTO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Discutir o atual estado da divisão do trabalho na escola sugere a necessidade de abrir fórum, também, acerca das variadas funções exercidas no âmbito escolar, dentre elas, como foco central, a função docente. Neste ponto, torna-se imperioso discutir o processo de diferenciação/distinção das funções – a divisão técnica do trabalho.

A divisão do trabalho, para Durkheim (1977a), é o elo de ligação entre os indivíduos na sociedade, principalmente nas sociedades mais complexas, uma vez que o processo civilizador⁵⁹, o movimento propriamente dito de civilização, aumenta a diferenciação das funções, elevando o nível de dependência mútua entre elas.

Na mesma medida em que as funções sociais se especializam, tornam-se mais diferenciadas, os indivíduos precisam ajustar-se uns aos outros, visto aumentar as relações de dependência entre eles. Conforme as funções sociais tornam-se mais especializadas, maior também é o número de funções a serem exercidas nas sociedades diferenciadas. Nessa relação, aumenta significativamente a quantidade de funções/pessoas das quais o indivíduo torna-se dependente, e mais pessoas dependem dele ao mesmo tempo. (MICHALOVICZ, 2017a, p. 48)

Com o processo de desenvolvimento social, os indivíduos se “veem obrigados a regular suas condutas de maneira mais diferenciada, uniforme e estável” (PENNA, 2007, p. 67).

O efeito mais notável da divisão do trabalho, diferentemente do que se possa supor, não é que tal divisão especializada leve a um maior rendimento das funções divididas, mas a divisão as torna solidárias mutuamente. O papel dessa divisão é tornar possível as sociedades que, sem ela, não existiriam. A divisão, assim como entendida por Durkheim (2006, p. 64), “consiste no estabelecimento de uma ordem social e moral”, ela só não resulta numa explosão de individualidade se a sociedade for bem “costurada”, numa conformidade coletiva, numa comunhão espiritual. Dessa forma, os indivíduos são ligados uns aos outros, não se

⁵⁹ Ver Elias, 1993.

desenvolvem separadamente, ajustam seus esforços e são solidários não só ao trocarem serviços, mas também em muitos outros aspectos.

O relacionamento social pressupõe que dois seres dependem mutuamente um do outro porque ambos são incompletos e ele nada mais faz que exteriorizar essa dependência mútua. Ele é, pois, a expressão superficial de um estado interior e mais profundo. Exatamente porque esse estado é constante, suscita todo um mecanismo de imagens que funciona como uma comunidade imutável (DURKHEIM, 2006, p. 64).

Assim, a imagem daquilo que completa cada indivíduo torna-se, em cada um, inseparável de sua própria imagem, porque é seu complemento quase natural, “ela se torna, pois, uma parte integrante e permanente de nossa consciência, a tal ponto que não podemos passar sem ela e procuramos tudo que possa aumentar sua eficácia” (DURKHEIM, 2006, p. 65). Na divisão do trabalho, as partes se unem porque se distinguem umas das outras, mantendo as sociedades em equilíbrio através da especialização das funções.

Augusto Comte foi o primeiro a conceber a divisão do trabalho social a partir dessa visão, para além de um fenômeno puramente econômico, “como condição essencial da vida social” (DURKHEIM, 2006, p. 65). Dessa forma, a divisão do trabalho torna-se a fonte principal da solidariedade social. Graças à divisão do trabalho, assim, a coesão social é garantida e os traços essenciais da constituição da sociedade são garantidos.

Para Durkheim, quanto mais relações diversas os indivíduos mantêm uns com os outros, ou com o grupo tomado coletivamente, mais solidários são os indivíduos. Em uma situação imediatamente oposta, se os contatos fossem raros, estes indivíduos dependeriam uns dos outros apenas de maneira intermitente, muito frágil. A solidariedade produzida pela divisão do trabalho supõe que os indivíduos difiram entre si. Ela só é possível se cada um tiver uma esfera própria de ação. Dessa maneira, a consciência coletiva deixa descoberta uma parte da consciência individual, e a coesão que resulta dessa solidariedade é mais forte, quando comparada à solidariedade chamada mecânica. (MICHALOVICZ, 2017a, p. 49)

Na visão de Durkheim (2006), a especialização do trabalho cooperativo em tarefas e papéis específicos gera a solidariedade entre os indivíduos, fazendo-os interdependentes. A própria individualidade de todo aumenta enquanto crescem as partes, o que significa afirmar que “a sociedade se torna mais capaz de se mover em conjunto” (DURKHEIM, 2006, p. 83). Todavia, ao mesmo tempo em que a sociedade passa a ser capaz de se mover cada vez mais em conjunto, cada um dos elementos dessa sociedade é permitido m movimentos próprios, ampliando os graus de liberdade.

Por já ter sido foco de inúmeros estudos de outros teóricos, antes e após Durkheim, cabe destacar a opção adotada, uma vez que a divisão do trabalho era interpretada a partir de

uma matriz epistemológica diferente, ou seja, com outro sentido: para alguns enquanto geradora da alienação do trabalhador (MARX; ENGELS, 2006), para outros como simples parcelização de uma tarefa ampla.

Tendo como objetivo, neste espaço, lançar luz sobre a divisão do trabalho na escola e sua influência na esfera de atuação docente, especificamente a relação entre a condição intelectual e os limites de participação docente na esfera de concepção da educação em tempos de acumulação flexível, a função docente na contemporaneidade, é compreendida a partir da relação entre processo de produção do conhecimento e a configuração da divisão do trabalho na escola.

Parte-se da perspectiva de que a divisão do trabalho esvazia o conhecimento do trabalhador, separando pensamento e ação nas sociedades capitalistas. Nesse sentido, cabe investigar se o docente, inserido no contexto dessa sociedade e da divisão do trabalho social que transcende o nível econômico e abarca todos os mecanismos de reprodução social, também tem seu conhecimento esvaziado. Além de interrogar-se como poderia um profissional com seu conhecimento científico esvaziado produzir conhecimento e participar ativamente da esfera de concepção da educação.

Se a nova sociabilidade do capital tem se engendrado na organização da educação não só através de diferentes formas de alienação do trabalhador “intelectual”, mas também por meio de políticas excludentes, da diminuição de direitos sociais conquistados pelo trabalhador e, sobretudo, por políticas de regulamentação da educação e da atuação docente em acordo com as exigências do neoliberalismo para a educação, é preciso retomar que tal acordo se dá na esfera de legitimação das políticas de mercado, que exigem da escola a formação do novo trabalhador com habilidades adaptadas ao mercado. A escola é então requisitada para produzir o conhecimento e o operador de conhecimento de que o mercado necessita.

É uma tarefa muito difícil, na contemporaneidade, encontrar um sistema educativo público que não esteja em consonância com as condições mínimas exigidas pelo mercado para ser coberto pela Organização Mundial do Comércio – OMC – através de suas políticas de financiamento, os mecanismos de mercado estão presentes na “maneira como os serviços de educação são apresentados ao público” (STOER, 2002, p. 39). E isto pode ser observado nos mais variados aspectos do ensino público, inclusive no que se refere à produção de conhecimento em acordo com o racionalismo de mercado, seja no Ensino Fundamental, seja no Superior.

O que também significa a aceitação da ideia de que o ensino pode ser compreendido como uma mercadoria, como moeda de troca nos padrões capitalistas.

Resumindo, se o GATS fosse, de fato, aplicado aos diferentes setores da educação, o resultado seria o fim de uma série de barreiras que, neste momento, protegem a natureza da educação pública e a natureza pública da educação. Por outras palavras, o setor privado estaria em condições de minar o funcionamento público dos serviços educativos desafiando os monopólios governamentais. (STOER, 2002, p. 39)

O trabalho docente, aqui, também é entendido a partir da concepção que o aproxima do desempenho de uma função específica, parte de uma estrutura de funções e posições que formam a sociedade (ELIAS, 1993, p. 56). Adota-se o pressuposto de que cada função desempenhada nas sociedades diferenciadas depende, em certa medida, de tantas outras funções exercidas, e se faz subjugada a um conjunto de regras e normas, um *habitus*⁶⁰, específico de cada campo. A sociedade constitui-se, por esse viés, “como uma estrutura de funções e relações de interdependência, na qual os indivíduos desempenham funções sobre as quais tem uma margem de intervenção menor ou maior” (MICHALOVICZ, 2017a, p. 17), dependendo da posição ocupada.

Analisar a atual configuração da divisão do trabalho na escola permite que se discuta as relações estabelecidas neste ambiente e as funções exercidas, assim como suas especificidades. Dentre as quais, destaca-se, na atual conjuntura, a sobreposição de funções e o “regime de urgência”⁶¹ próprio dos ambientes escolares, os quais juntos e, atrelados a outros fatores podem contribuir para que o docente seja apenas agente de ação, de execução na escola, não se constituindo também como agente de decisão do ensino, não participando da esfera política da educação básica.

O que pode ser extraído de alguns excertos de entrevistas realizadas:

Minha função não é de concepção não. É na execução do ensino que eu estou. Se falarmos em porcentagem, assim, como você perguntou de participar de APP [Associação de Pais e Professores da Escola], do Conselho Escolar, da definição

⁶⁰ As noções de *habitus* e campo, aqui, baseiam-se nos estudos de BOURDIEU (1983, 2003, 2005, 2007a). *Habitus* configura-se como um conjunto de disposições duráveis e transponíveis para a ação, um conjunto gerador de determinadas práticas, as quais não são questionadas pelos agentes, são incorporadas pelos profissionais pela sua imersão no campo. Define-se campo como um espaço de lutas funcionais, estruturado por relações objetivas entre posições (dos agentes ou dos próprios campos) em torno de objetos específicos de disputa, cuja autonomia depende de sua posição relativa aos demais campos. Porém, cada campo possui suas próprias normas, regras, lutas, móveis de disputas, interesses materiais e simbólicos, divisões sociais, hierarquias e valores.

⁶¹ O *regime de urgência* é entendido, aqui como um regime posto em prática nas unidades de ensino devido às condições objetivas de funcionamento em que se encontra a instituição; o que a condena à gestão das urgências cotidianas, “tudo precisa ser resolvido no contexto do imediato”, independente de quem, ou como, o faça (MICHALOVICZ, 2008).

de políticas e estratégias para o ensino, eu diria que minha função é 80, 20. Oitenta por cento de execução e 20 de concepção, e olhe lá! (Professora 1)

Pode-se dizer que a gente até participa de algumas decisões, mas isso é muito aqui da escola, porque se depender de governo e de secretaria de educação, a gente “cala a boca e trabalha”. É como aconteceu na escolha do livro didático, ano passado. Era pra todo mundo escolher o melhor livro, o livro mais condizente com a realidade da escola onde trabalha. Mas o que aconteceu? Nos reuniram num auditório, um professor de cada escola, simplesmente para que a gente assinasse, concordasse com a escolha que a secretaria de educação já tinha feito. (Professora 4)

*Pelo menos não sinto assim, que a gente participa da concepção do ensino. Não entendo como algumas coisas são definidas para a educação sem escutar quem está na base do ensino. Já tivemos CONAE⁶² [Conferência Nacional de Educação], essas coisas, mas da forma como é feito, parece que nossas sugestões e reivindicações não são ouvidas. Até em coisas simples, ou menores, por exemplo, como a escolha do livro didático, sabe como foi dessa vez? [Geralmente os professores analisam os livros na escola e fazem sua escolha] *Aí é que está, desta vez, essa gestão fez o quê? Reuniu os professores de cada série para apresentar os livros que a secretaria tinha avaliado e já escolhido. Então pra que precisam de nós? Pra que fazer a gente gastar tempo analisando os livros se não ouvem nossa opinião? Afinal, somos nós que vamos trabalhar com aquele material ruim que foi definido para todas as escolas. Nós não pudemos escolher o que cada escola entende como mais adequado à sua realidade. Assim é que a minha função é mais execução do que mais nada. O trabalho do professor é o ensino, é auxiliar o aluno a construir conhecimento. E para isso, nós também temos que produzir conhecimento, estudar sempre e procurar respostas para as dificuldades que temos no trabalho. Nosso trabalho também é comprometimento, é emoção. (Professora 2)**

⁶² A CONAE – Conferência Nacional de Educação – tem diferentes e subsequentes etapas, sendo que uma delas, citada no depoimento da professora participante da pesquisa, constituiu-se em reunião na escola com a participação de professores, alunos, funcionários e comunidade escolar, para discussão de pontos centrais do texto base da conferência.

A divisão do trabalho na escola, entre quem *faz* e quem *pensa* na educação de modo geral e no ambiente escolar, aproxima a função docente do processo de “não produção” do conhecimento. A constatação da prática docente elucida a situação de que “*não há tempo para pensar*”, as decisões já chegam prontas a serem postas em prática por tais profissionais. É como se tudo na escola viesse “*de cima e de fora*” (SCHWARZ, 2012) e o docente sentisse que está restringido a executar aquilo que lhe foi determinado pelas políticas públicas para a educação (de diferentes esferas do poder público), numa escala de resistência e oposição, assim como de proposição, muito próxima de nula.

Confinados ao “regime de urgência” das unidades de ensino, e como agentes inseridos num determinado campo (educação escolar), os docentes, muito longe de uma postura “reflexiva” presente em muitos discursos circulantes na educação, mantém-se alheios a questionar determinados modos de proceder e “transmitir” conhecimento. Os docentes parecem apenas “*seguir o caminho*” já traçado por políticas públicas, advindas de diferentes instâncias (Federal, Estadual, Municipal). Fato que os condena ao funcionamento próprio da unidade de ensino, reduzindo cada vez mais o grau de autonomia do professor no exercício de sua função.

Mesmo a instituição escolar tendo sua origem na sociedade pré-capitalista, as relações sociais e de trabalho do modo de produção capitalista se fazem presentes no interior do ambiente escolar. A escola configura-se, para o docente, como um local de trabalho que está em acordo com a lógica de funcionamento e produção do conhecimento capitalista na contemporaneidade. A forma de organização do trabalho no capitalismo, através da divisão técnica e social do trabalho, também se impõe à escola: são novas formas de contratação, de subsunção do trabalhador ao capital e de produção material e de conhecimento.

Além disso, o que se pode apreender das entrevistas realizadas é que a efetivação de práticas exercidas social e coletivamente configura um *habitus*, ou seja, tornam-se um sistema de disposições, que funciona no nível prático, na ação prática, como categorias de percepção e apreciação, como princípios de classificação e simultaneamente como princípios organizadores da ação. E este *habitus* rege as condutas no ambiente escolar. É neste sentido que o professor não se vê enquanto agente de mudança, mas como um executor do ensino. É assim que ele não compreende que a produção de um conhecimento-emancipação está também em sua prática pedagógica diária.

Cabe observar que a manifestação do *habitus* não é produto mecânico da função exercida pelos agentes na estrutura social, mas produto do conjunto das disposições e

representações dos agentes, construídos segundo sua posição no mundo social. Deste modo, a noção de *habitus* indica que as formas de agir dos agentes sociais referem-se às estruturas mentais construídas a partir da posição que ocupam num determinado espaço social, o que possibilita compreender a lógica de construção de disposições ao ofício de uma carreira profissional. As disposições de que se trata seriam como motivos pré-conscientes da ação, que indicam e permitem escolher como a única possibilidade adequada, aquela que condiz com os padrões culturais do indivíduo, como se fossem naturais, sem que haja uma ação deliberada. É como se houvesse uma matriz de percepções e apreciações, construídas na e pela inserção no campo profissional, que orientam as ações práticas dos profissionais, ou seja, o *habitus* profissional.

O *habitus* incorporado na e pela função de professor rege as ações docentes, assim como as representações e os juízos sobre a profissão de professor, sobre sua função e as políticas educacionais postas em prática na escola. Para Silva (2005, p. 161) o *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática docente.

Nesta pesquisa, o *habitus* sendo princípio gerador das condutas no ambiente escolar, direciona para a reprodução de conhecimentos na escola, para o cumprimento de uma matriz curricular, para a ordem, a fila, o silêncio, a meritocracia (através dos certificados de honra ao mérito, por exemplo), para a busca de altos índices em avaliações externas como a Prova Brasil, entre outros.

O que é imperativo destacar é o fato de que, além de ser um princípio gerador para as práticas pedagógicas na escola, o racionalismo de mercado, ou melhor, os preceitos da racionalidade moderna atuam também na divisão do trabalho no ambiente escolar, entre as funções mais vinculadas à concepção do ensino e aquelas mais consonantes com a esfera de execução de ensino, mormente as professoras e professores.

4.5 A FUNÇÃO DOCENTE E O CONHECIMENTO NA ESCOLA

Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos.
(FOURQUIN, 1993, p. 9)

Que todo educador tem uma interpretação sobre o conhecimento – o que é, de onde vem e como chegar até ele – já se sabe. O que talvez valha destacar é que se torna

fundamental tomar por princípio o fato de que a compreensão sobre o conhecimento mais presente em nosso sistema educacional é a científica, consonante com a perspectiva de conhecimento-regulação, a perspectiva que entende o conhecimento ou a verdade enquanto descoberta.

O conhecimento é objeto de trabalho do professor. Em relação a tal afirmação parece não haver dúvidas. É fato que o objeto da atividade docente é o conhecimento, mais especificamente o conhecimento propriamente escolar, advindo do conhecimento entendido como científico. Contudo, não se pode ceder ao reducionismo à modalidade científica do objeto em questão. Há outras modalidades de conhecimento presentes no processo ensino-aprendizagem.

Assim, o papel do professor diante dos novos contextos surgidos dessa nova racionalidade do capital pode ser entendido, por diversos vieses. Um deles é aquele, segundo Nóvoa (2015, p. 1), que compreende o trabalho do professor como “ajudar o aluno a transformar informação em conhecimento”, já que “aprendizagem não é saber muito, é saber bem aquilo que se sabe”.

O que esta pesquisa revelou está explicitado no quadro 8, sobre as percepções docentes acerca de sua função e da relação desta e deles mesmos com a produção de conhecimento na escola.

Quadro 8 – A produção de conhecimentos na escola e as percepções docentes

Escola e produção do conhecimento	Percepções docentes
<p>O que significa a produção de conhecimento na escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É a base do ensino</i> • <i>É um entrelaçamento com o trabalho da escola</i> • <i>É fundamental para o trabalho escolar</i> • <i>É o que move a escola</i> • <i>A escola é conhecimento</i>
<p>Trabalho do professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O trabalho do professor é ajudar o aluno a produzir conhecimento</i> • <i>Ser meio de campo entre o conhecimento e o aluno</i> • <i>Produzir conhecimento junto com o aluno</i> • <i>Ser referência ao aluno para produzir conhecimento</i> • <i>Ajudar o aluno na tarefa de aprender, de adquirir conhecimento</i>

Produção de conhecimento

- *É sinônimo de produção de conhecimento*
- *É apreender os conhecimentos curriculares e produzir conhecimento são novos conhecimentos, com descobertas*
- *O conhecimento se constrói na escola, mas também fora dela*
- *Tudo aquilo que se aprende, porque cada um constrói a partir do que já sabe e só amplia*

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa de campo.

As professoras do EF I (das séries iniciais do Ensino Fundamental) afirmam, em sua maioria, que é preciso valorizar o conhecimento que os alunos já trazem consigo e dele partir para produção de um conhecimento “*mais elaborado*”. Parece que o conhecimento do aluno é colocado como senso comum que deve ser valorizado, mas superado em favor do conhecimento científico institucionalizado pela escola. Contudo, quando se questiona se há diferenças entre o conhecimento que o aluno traz de repertório e o conhecimento com o qual a escola trabalha, afirmam não existir.

As professoras do EF II (das séries finais do Ensino Fundamental) afirmam que mesmo valorizando o que “*os alunos já sabem, o que eles trazem de casa para a escola*”, o ponto fundamental de seu trabalho é separar, é romper com o senso comum para “*aprender corretamente*” o que é ensinado na escola. Para eles, o aluno tem hoje muito acesso à informação, mas “*não sabem separar o que é certo e o que é errado*”.

Em resumo, a escola figura como local de conhecimento científico, da verdade: “*Escola é lugar de conhecimento científico, sério, o resto eles pegam no Google*”. O que denota a autoridade da escola e, por consequência do professor, em proferir a verdade.

Mesmo afirmando valorizar o conhecimento que o aluno já possui, a escola parece trabalhar no sentido de “isenção do mundo da vida” (SANTOS, 2006a, p. 31), o que, na verdade, na contemporaneidade, nessa multiplicidade de sujeitos e experiências deveria caminhar num sentido contrário, de valorização do “mundo da vida”.

De forma muito resumida, o conhecimento-emancipação e o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, não podem ser tomados como redentores das mazelas sociais e das desigualdades escolares a que está submetida uma grande parcela da população brasileira. Contudo, sua aplicação concisa no espaço escolar e nas práticas pedagógicas, pode garantir espaços de inclusão e valorização do “mundo da vida” (SANTOS,

2006a, p. 31) no mundo da escola, assim como de produção de conhecimentos. Ressaltando-se, assim, uma epistemologia que considere o conhecimento como uma produção coletiva, a epistemologia sujeito-sujeito.

A racionalidade moderna se apresenta na escola também através da isenção do mundo da vida, da neutralidade do conhecimento científico com a qual a escola trabalha, mesmo que o discurso proferido de que a escola hoje é mais aberta e valoriza o conhecimento do aluno (entendido como senso comum).

Para as professoras do EF I a produção de conhecimento é algo coletivo, que se faz no coletivo; segundo eles, professor e alunos constroem conhecimento enquanto se relacionam, mesmo seguindo um currículo pré-determinado. O que parece se constituir como um processo mais dialético, de rupturas, retificações.

Para professoras e professores do EF II a produção do conhecimento está relacionada ao coletivo também, mas os docentes mostram (evidenciam e valorizam) que há um currículo a seguir e que aqueles alunos que, nas palavras dessas professoras e professores, “*não se esforçam para acompanhar e que a família não ajuda*”, podem “*ficar para trás*”, o que significa ficar em recuperação, exame final ou até reprovação. Tais docentes afirmam que o conteúdo é extenso, denso, e precisa ser cumprido. Então, mesmo com tempo reduzido, farão a “*transmissão daquele conhecimento*”. Essa ideia parece reforçar que o conhecimento institucionalizado (na escola) deve moldar os alunos, homogeneizá-los, para que obtenham sucesso escolar.

Ouvindo essas professoras e professores parece difícil acreditar que a escola produz conhecimento. Parece mais que estão a transmitir conhecimento – este sendo entendido como os acúmulos daquela ciência específica ao longo da história. Ou até mesmo que estão operando a transposição didática, de que trata Chevallard (1991), um tipo de didatização do conhecimento científico.

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (Chevallard, 1985, p. 39)⁶³

⁶³ Traduzido do original em francês: Un contenu de savoir ayant été designé comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d’enseignement. Le “travail” qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé la transposition didactique.

E talvez isso ajude a explicar a queixa das professoras do EF I quando afirmam não saber o que acontece com os alunos ao passarem para o outro nível de ensino, ou seja, quando vão para o EF II, já que quando eram seus alunos conseguiam aprender com sucesso e depois passam a não conseguir “acompanhar o conteúdo”.

Para professoras e professores do EF II esta queixa das colegas tem relação direta com o tempo. Para eles, o tempo que o professor do EF I tem com uma turma é maior, “*estão sempre com aquela turma*”, então podem rever mais os conteúdos, dar mais tempo aos alunos para absorverem um conteúdo, fazer mais recuperação paralela etc. Já aquelas e aqueles que lecionam ao EF II, se ressentem do pouco tempo que passam com cada turma e do ritmo acelerado que precisam impor aos alunos para cumprir o que está disposto na matriz curricular da disciplina que lecionam, uma vez que suas aulas duram 48 minutos e em seguida “*vem outro professor, outro conteúdo*”.

Quando questionadas sobre a relação entre as disciplinas e essa aparente fragmentação do conhecimento, as professoras do EF II afirmam que muitos até tentam combinar de trabalhar conteúdos que estão na matriz curricular de maneira mais próxima, interdisciplinar. Por exemplo, “*se o professor de ciências está trabalhando DST [Doenças sexualmente transmissíveis], o professor de matemática vai trabalhar gráficos e porcentagens sobre essas doenças*” (Professora 17). Mas, para eles, isso é muito difícil na prática.

Primeiro porque os currículos são criados de maneira separada, não se conversam. Os professores é que tem que fazer ginástica para tentar aproximá-los. E segundo, porque eles não têm tempo para conversar entre eles e planejar de forma mais coletiva, como precisariam para algo mais multidisciplinar.
(Professora 16)

Há, ainda, uma preocupação muito grande, como já tratado anteriormente, não só com manter os índices que a escola apresenta no IDEB (muito acima da média nacional, sendo uma das escolas melhor classificadas no Brasil), como também em aumentar a nota nesses índices. As professoras afirmam serem cobrados e, conseqüentemente, cobram dos alunos resultados melhores. As práticas pedagógicas, aqui, parecem determinadas pelos índices de classificação em avaliações externas.

O foco da ação pedagógica não parece ser as práticas que propiciem a produção de conhecimento numa perspectiva de autonomia, no sentido da epistemologia sujeito-sujeito.

Para as professoras do EF I, mesmo tendo os melhores índices nacionais na ANA⁶⁴ (Avaliação Nacional de Alfabetização), por exemplo, o foco parece estar mais direcionado à valorização das individualidades, da epistemologia do sujeito. As professoras afirmam que sempre procuraram trabalhar de “maneira multi e interdisciplinar”, não vendo como possível a fragmentação do conhecimento. Segundo elas, há um currículo já pronto a ser seguido, mas “*é preciso adaptá-lo a cada turma, pois os alunos são diferentes*”. Os alunos, conforme as professoras, não são homogêneos e cada um tem seu tempo e um modo próprio de aprender. Assim, elas usam as “sequências didáticas” para cumprir com as exigências da matriz curricular, “*valorizando o conhecimento de cada aluno e propiciando que as disciplinas se conversem*”. Para essas professoras, “*os alunos aprendem melhor assim, pois estão uma semana inteira, por exemplo, falando, lendo, escrevendo, discutindo o mesmo assunto nas diferentes disciplinas escolares*”. Além disso, por decisão própria, as professoras definem o que cada turma deve trabalhar naquele período, mesmo que isso signifique “*pular um conteúdo previsto no currículo, para mais tarde voltar a ele, quando a turma estiver pronta, madura para aquilo*”.

As professoras do EF II demonstram, durante a pesquisa, seguir mais à risca os conteúdos elencados na proposta de ensino, na matriz curricular de cada disciplina e, além disso, mantêm a sequência em que os conteúdos estão dispostos na mesma matriz. Em outras palavras, a função docente neste nível de ensino parece ser mais consonante com a proposta neoliberalista⁶⁵ para o ensino e o exercício da função de professor.

Todavia, se a função docente passa a ser concebida, pelo viés do neoliberalismo na educação, através da “performance”, como se produz conhecimento? Ou, como este docente se relaciona com o conhecimento?

Para Stoer (2002, p. 40), contrastando com a educação da tradição de bem-estar público centrado no Estado, a nova proposta de educação, atrelada ao capital em tempos de acumulação flexível, “desenvolve-se através de tecnologias políticas baseadas na trilogia mercado, gestão e performatividade”.

Acerca da triangulação acima, em relação ao primeiro dos termos já se tratou do racionalismo de mercado instaurado na educação pública e, nesta pesquisa, na escola pública de Ensino Fundamental. Destacando que a produção de conhecimento passa a estar atrelada ao ranqueamento das escolas públicas a partir de índices como o Ideb, por exemplo.

⁶⁴ A escola foco da pesquisa foi a melhor colocada na Avaliação Nacional de Aprendizagem em Leitura, Escrita e Compreensão, realizada pelo Ministério da Educação, no ano de 2016.

⁶⁵ Tal consonância com a proposta neoliberalista não é algo novo na educação, mas talvez tenha se revestido de outros parâmetros e se intensificado na contemporaneidade.

Quanto à gestão, como não figura enquanto foco das análises aqui empreendidas, bastou dizer que a mesma está cada vez mais em acordo com os preceitos de gestão industrial, da produção industrial. Afirma-se isto com base em termos apreendidos das entrevistas realizadas com diretores e vice-diretores da escola *lócus* de pesquisa, quando ao tratar do conhecimento na escola, da função docente e de sua própria função, expressam-se da seguinte maneira:

*Minha função é de gestora, a gente tem que gerenciar tudo aqui dentro. Então são questões pedagógicas, curriculares, financeiras, de recursos humanos, tudo. O que temos que ter em mente é que precisamos **fazer o melhor com o menos possível**, numa perspectiva eficiente e eficaz dos recursos que temos em mãos.*
(Diretora escolar)

*A produção de conhecimento está em toda parte da escola e em todo profissional. Como nós, por exemplo, que estamos participando da formação de gestores pela Fundação Lemann, estamos construindo conhecimento, claro, o objetivo é que a gente se desenvolva profissionalmente e **aperfeiçoe práticas de gestão e processos pedagógicos**.* (Diretora escolar)
(Grifo da autora)

Em relação à performatividade, o terceiro item da lista de tecnologias políticas, para além de uma tecnologia, esta é uma cultura e um modo de regulação.

Neste sentido, as mais recentes reformas da educação constituem um processo de re-regulação, isto é, um veículo para a mudança social e cultural e, mais especificamente, mecanismos para reformar os agentes educativos. Assim, constituem um meio para alterar o que significa ser professor: o professor torna-se, diz Ball, num “sujeito empreendedor” (“an enterprising subject”), isto é, num *gestor de performatividade*. (STOER, 2002, p. 40)

E se o professor se torna um gestor de *performatividade*, o conhecimento é compreendido a partir de sua mercadorização – “empenho, discernimento e autenticidade” passam a ser lidos também através da *performance*. O que também pode direcionar para transformações na natureza do trabalho docente, da aprendizagem acadêmica e da relação com a produção de conhecimento na escola.

A *performatividade* transmuta-se em “uma espécie de meta (ou grande) narrativa que (re)define e, através das políticas que inspira e legitima, constrange toda uma variedade de relações dentro de e entre Estado, sociedade civil e economia” (STOER, 2002, p. 40).

E o que significa para a escola, para o professor e para sua prática pedagógica, o desenvolvimento dessa acumulação flexível, desse tipo de capitalismo que conduz para a *performatividade*? Como há, ou não, interferências na escola e em seu funcionamento? Se a *performance* requer uma prática pedagógica que prepare “aquele que aprende para o ‘trabalho e a vida’, isto é, que está baseada numa identidade projetada para fora em vez de uma identidade virada para dentro” (STOER, 2002, p. 41), o trabalho e a vida passam a ser concebidos a curto prazo, e isso também acarreta mudanças no sentido do ensino.

A mudança para um modelo de performance sugere um conhecimento específico com o qual lidar, um conhecimento voltado para as “necessidades do mercado, como *throughput* para caracterizar um conhecimento que passa simplesmente pelo indivíduo (como o dinheiro) colocando-o no mercado de trabalho sem minimamente o formar” (STOER, 2002, p. 42). E talvez seja isso que se observa na escola ao valorizar-se as metodologias que advêm no mercado de trabalho, da administração empresarial e que são usadas na escola, como por exemplo a metodologia Stem Blound, as feiras de ciência e inovação para o trabalho, a valorização do ensino técnico como meio de inserção no mercado de trabalho após o ensino fundamental, entre outras.

4.6 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A produção de conhecimento na escola constitui-se matéria de lutas simbólicas travadas no interior da instituição escolar. Ao passo que os docentes esperam que os alunos se adaptem, estes resistem à forma e almejam uma produção de conhecimento consonante com o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente.

Se a ação da escola, enquanto *locus* privilegiado de produção do conhecimento, altera o mundo de experiências vividas, a ação pedagógica enquanto práxis, enquanto ação consciente de um agir intencional, tem por finalidade alterar a realidade – seja do caos à ordem, como no conhecimento-regulação; seja da colonialidade à solidariedade, caso do conhecimento-emancipação.

Na pesquisa realizada, a escola enquanto instituição educacional é um espaço de circulação de diferentes concepções sobre a produção de conhecimento. Docentes e alunos utilizam-se de preceitos de paradigmas distintos na sua ação cotidiana. Iniciando pela escola,

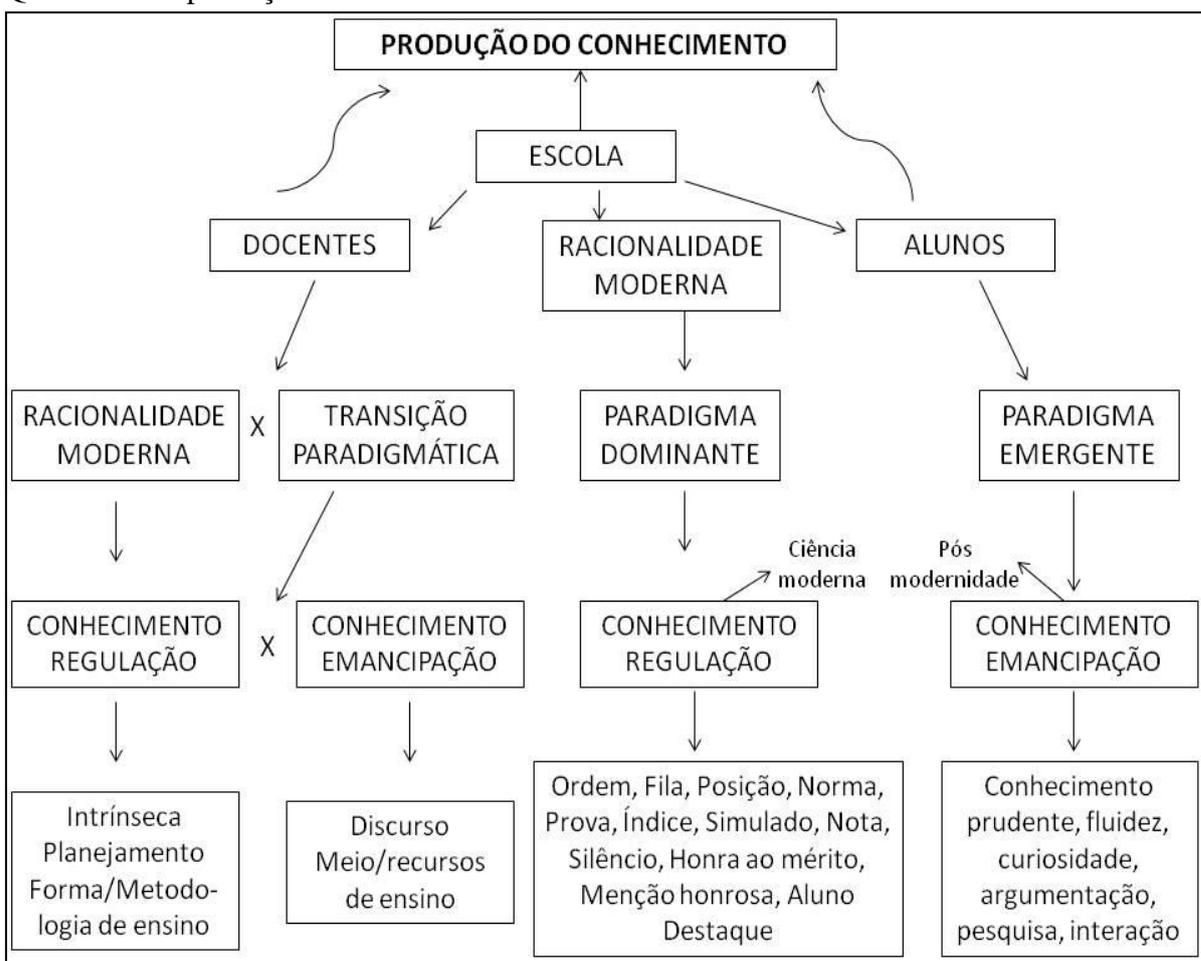
pode-se afirmar que a mesma é permeada pela racionalidade moderna, num espectro do paradigma dominante, do conhecimento-regulação: por suas ações, suas regras, normas, pela meritocracia posta em prática.

O quadro 9 explicita o que se pôde observar durante a análise da pesquisa de campo: ao que parece, a escola é um campo de disputas (BOURDIEU, 1994) entre diferentes concepções acerca da produção e divulgação de conhecimento. Disputas travadas entre a perspectiva de um conhecimento-regulação, atrelado ao paradigma da ciência moderna, e a perspectiva do conhecimento-emancipação, um conhecimento que se propõe a revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicos, contra uma subjetividade que entende o indivíduo como unidimensional, um indivíduo que escolhe de maneira racional segundo o arquétipo da racionalidade moderna.

Aqueles que parecem estar mais em consonância com o paradigma emergente, do conhecimento-emancipação, que propicia a construção da autonomia, numa epistemologia sujeito-sujeito, parecem ser os alunos.

Já em relação ao docente, foco desta pesquisa, pode-se afirmar que estariam mais numa espécie de comedimento, numa postura até certo ponto moderada e prudente em relação à adesão ao paradigma emergente. O que se vê são ações que valorizam o conhecimento-regulação, uma vez que precisam estar em conformidade com o paradigma que rege o trabalho na escola, no seu planejamento, na metodologia de ensino utilizada na instituição.

Quadro 9 – A produção do conhecimento na escola



Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Por outro lado, no âmbito do discurso e das ideias, as professoras parecem estar mais em conformidade com uma transição paradigmática, procurando se adequar a posturas e ações mais consonantes com o paradigma emergente, do conhecimento-emancipação, mesmo havendo diferenças entre os níveis de ensino⁶⁶. E isso talvez possa ser observado em seus meios e técnicas de ensino, nas tentativas que o docente faz de adequar a matriz curricular ao desejo de ensino dos alunos.

Na fala das depoentes seria uma maneira de “traduzir o conhecimento para os alunos”, de “deixar as coisas mais reais, mais concretos para os alunos compreenderem”, mas ao mesmo tempo fazendo “as cobranças necessárias”.

⁶⁶ Nas séries finais, parece haver maior consonância com o conhecimento-regulação. Já entre as docentes das séries iniciais os fundamentos que regem a ação pedagógica aproximam-se mais do conhecimento-emancipação. Contudo, de modo geral, considerando-se os dois níveis de ensino, as professoras estão mais em acordo com uma transição paradigmática.

Tem que deixar mais simples para entenderem, mas eles tem que dar conta de estudar e saber. Tem que correr atrás. Vai da vontade de cada um”. (Professora 3)

A gente tenta de tudo pra eles conseguirem aprender. É como você mesmo quando vai aprender alguma coisa nova, se já tem relação com algo que você já sabe, fica muito mais fácil. Então a gente usa todos os recursos que pode, para buscar sempre a aprendizagem deles. (Professora 8)

Precisamos ajudar a entender o conteúdo que está marcado pra eles, que está na matriz daquela turma, mas sem deixar de cobrar deles que estudem. A gente tenta trazer para a realidade deles, mas cada um faz a sua parte. Eles têm que estudar mesmo. Não é fácil. (Professora 9)

Quando a gente trabalha com projetos como foi esse do carrinho, o conhecimento fica mais próximo deles, fica mais real, fica mais fácil de assimilar. Mas não é sempre que é assim e eles precisam também estudar. Essa molecada precisa entender que o estudo faz parte da vida de todo mundo. (Professora 10)

Vai de cada professor aprender a relacionar esse conhecimento que os alunos trazem. Não fugir desse conhecimento deles. [...] No início do ano o que a gente faz? Faz aquelas sondagens pra ver, seguindo o cronograma de conteúdos pra ver onde eles estão, pra ver a partir de que passo vamos poder seguir em frente e sempre com o que eles estão trazendo pra sala de aula, tentando englobar, colocar tudo junto, trabalhar tudo junto o conhecimento deles com os conteúdos. (Professora 1)

O que também pode ser analisado como um discurso que oscila entre dois mundos, ora é consonante com uma tentativa de se produzir um conhecimento-emancipação, ora está em acordo com o paradigma da modernidade, numa perspectiva de conhecimento-regulação.

E por que os alunos estariam mais conectados ao conhecimento-emancipação? Analisando a atividade realizada no ano de 2016 pelo Serviço de Orientação Educacional da escola *locus* de pesquisa, com alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, foi possível

observar que os alunos, em seus registros, demonstraram estar mais conectados aos preceitos do conhecimento-emancipação do que as professoras e professores, ou propriamente a escola.

Os dois questionamentos principais feitos através de um questionário, aos mais de 500 alunos que participaram da atividade, foram: O que você elogia em sua escola? O que você critica (ou sugere) na sua escola? Alguns excertos do questionário, um tanto significativos, seguem abaixo:

O que eu mais elogio é que a gente sempre é destaque, a nossa escola. Então é porque temos bons professores, preocupados com o nosso conhecimento. E o que eu critico, assim, não é uma crítica ruim, mas a gente poderia fazer mais as coisas na prática, mas a gente nem tem laboratório e essas coisas. Aí fica mais difícil. Mas também tem professores que mesmo assim trazem tudo pra prática e outros não, daí não é muito bom. (Aluna do 8º ano do Ensino Fundamental)

O que eu mais critico na minha escola é a falta de espaço e que os professores não fazem muitas coisas práticas, alguns deles. (Aluno do 6º ano do Ensino Fundamental)

O que eu mais elogio é que a gente é muito amigo aqui, como se fosse uma família. Os professores são bons e a gente aprende bem. O que eu critico é que alguns professores são muito de passar conteúdo, vocês que estudem e não ajudam muito, assim, a corrigir por exemplo no quadro, que a gente precisa ver pra entender, só falando a gente se perde um pouco. (Aluna do 7º ano do Ensino Fundamental)

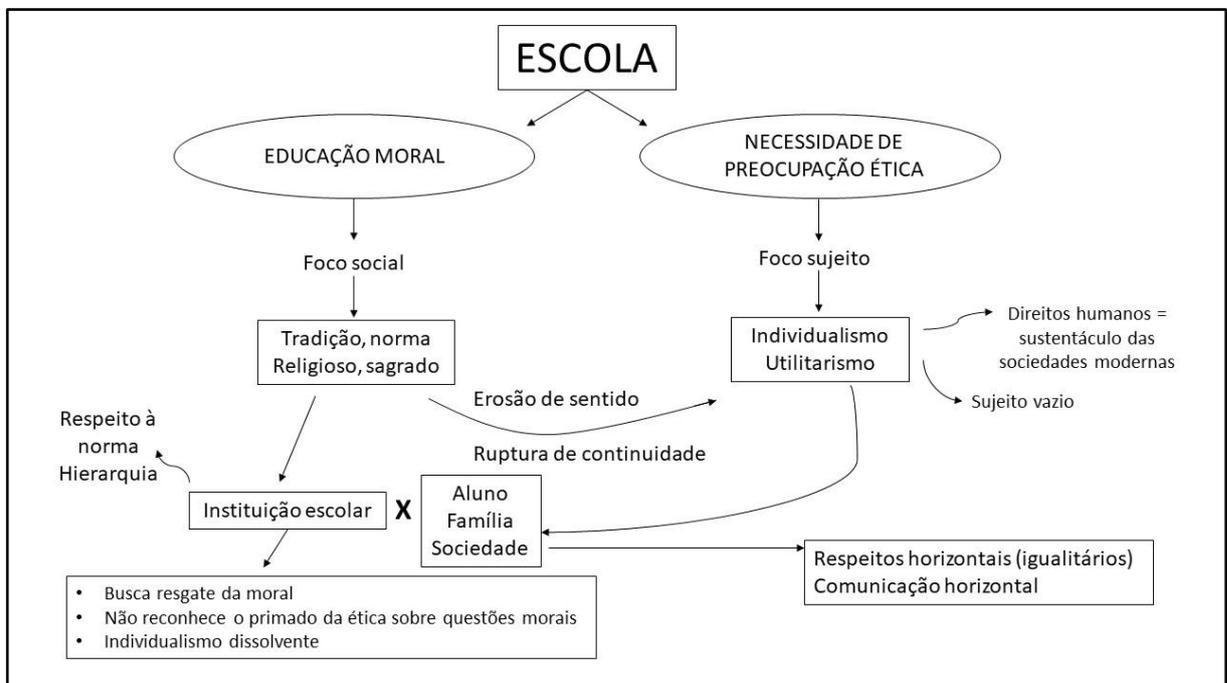
Seria possível analisar muitos aspectos diferentes, e mesmo assim interdependentes, do denso material desses depoimentos. Contudo, o objetivo, aqui, é identificar o posicionamento dos estudantes frente ao conhecimento com que trabalham em sua vida escolar, assim como sua aproximação ou distanciamento em relação aos conhecimentos emancipação e regulação.

O que se pôde observar foi um grande anseio por parte dos alunos em relação a uma possível produção coletiva de conhecimentos; um desejo de que os conhecimentos que já possuem sejam mais utilizados, respeitados e valorizados na escola; uma expectativa de encontrar sentido em estar na escola e “aderir ao jogo” (BOURDIEU, 1994) propriamente

escolar. Tudo isto os aproxima muito mais do conhecimento-emancipação, visto que este tipo de conhecimento privilegia a produção coletiva, e a produção coletiva é estratégica na pós-modernidade.

Estando fundamentada nos parâmetros da Razão Moderna, a escola, como já exemplificado acima, “custa para reconhecer a importância da preocupação ética. Em meio a uma crise da educação moral, não consegue legitimar reflexões que, entretanto, fazem parte do cotidiano de alunos e docentes” (BARRERE, MARTUCCELLI, 2001, p. 258), como mostra o quadro 10.

Quadro 10 – Escola contemporânea: entre a agonia moral e a renovação ética



Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em BARRERE; MARTUCCELLI, 2001.

O distanciamento entre os anseios juvenis apresentados acima e a ação pedagógica docente pode estar relacionado com as dificuldades que a escola encontra na fase contemporânea de direitos individuais na sociedade: de um lado a escola se prepara para o resgate do sujeito⁶⁷, e por outro lado está engessada nos moldes modernos de oposição entre certo e errado; nos parâmetros de homogeneidade; na crença de um conhecimento certo, verdadeiro; em um padrão de comportamento etc.

O engessamento moderno encontrado na escola ancora-se na preponderância de pressupostos que consideram o conhecimento científico como a única forma de conhecimento

⁶⁷ Direitos individuais, como também direitos de determinados coletivos como os negros, índios, até mesmo direitos do pobre, do especial etc.

válido, sendo que “essa validade pode ser demonstrada e a verdade a que aspira é intemporal, o que permite fixar determinismos e formular previsões” (SANTOS, 2013, p. 342). A racionalidade cognitiva e instrumental é a base do ensino e da avaliação na escola, em uma perspectiva cumulativa do conhecimento.

Além disso, ficou evidenciado na pesquisa que a produção de conhecimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental difere da produção de conhecimento nas séries finais do Ensino Fundamental. O que fica evidenciado na resposta de um aluno ao questionário sobre a escola, assim como no excerto de entrevista de uma docente:

Eu critico na minha escola que depois que a gente vem pro 6º ao 9º ano, parece que a gente não aprende mais direito. Os professores dizem que a gente não estuda, mas quando era de 1º ao 5º ano, não é que era mais fácil, mas a gente aprendia tudo junto, português com matemática, com ciências, então a gente entendia bem. Depois é cada coisa na sua hora e daí a gente se perde um pouco. E também só alguns professores agora trabalham assim de jeito prático, de a gente fazer as coisas. Antes a gente sempre tinha um projeto que ‘tava’ trabalhando. E até em casa os pais perguntavam: como é que você sabe tanta coisa sobre isso? É que dava vontade de saber, de entender, a gente queria que a professora continuasse o assunto. (Aluno do 7º ano do Ensino Fundamental)

O professor dos pequenos, das séries iniciais, é um único professor e ele coloca tudo isso muito ligado. Todos os conteúdos muito ligados um no outro, e já nos grandes [séries finais do Ensino Fundamental], que o professor é diferenciado, fica bem difícil. Você vê que... “esse é meu conteúdo, isso você pergunta pro próximo professor” e isso neles fica meio... “poxa, por que a professora não podia me responder isso?”. Eles não entendem dessa maneira. Mesmo porque, lá no começo, eles já começaram com alguém que passava toda a informação pra eles. E a hora que chega lá na frente... “ah, isso você pergunta pra professora de português”, “professora, como é que eu posso estar fazendo isso?”, “veja com a professora de português, isso é com ela”. E os pequenos não, a professora vai responder isso aí, ela sempre liga uma coisa na outra e o outro não... [A ligação entre os conteúdos] é mais difícil, eu diria até, quase, que não tem. É muito dividido... Cada um no seu quadrado, mais ou menos isso. No início os alunos têm muita dificuldade de se adaptar, nessa transição do 5º ano pro 6º ano, sim.

Eles se perdem muito, mas depois eles se acostumam. Eles se acostumam... e entre eles mesmo eu já escuto eles falando “nem adianta perguntar para aquela professora, tem que perguntar pra outra porque aquela ali não é agora, não é o conteúdo dela”. (Professora 6)

A opinião deste aluno e desta professora citados foram aqui transcritos por demonstrarem de maneira aclarada a postura em relação à produção de conhecimento que está posta na escola: a jusante, as séries iniciais do Ensino Fundamental aproximam-se do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, do conhecimento-emancipação; a montante, as séries finais parecem estar mais conectadas aos preceitos do conhecimento-regulação.

Em outras palavras, é preciso ainda, na escola, enxergar a existência de outras culturas, aceitar que não há uma cultura única ou superior, que se vive numa multiplicidade cultural e que algumas delas aproximam-se mais, ou menos, da cultura dominante⁶⁸, dos processos pedagógicos em função do conhecimento científico, da lógica socializadora da escola. Na perspectiva do conhecimento emancipação significa respeitar e valorizar o mundo da vida, inclusive nos processos pedagógicos. Significa aderir a um novo paradigma que não admite uma forma única de conhecimento válido, um paradigma que represente a luta contra o epistemicídio⁶⁹ na produção de conhecimento na escola.

Neste sentido é que se revaloriza “os conhecimentos e as práticas não hegemônicos que são afinal a esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento no interior do sistema mundial” (SANTOS, 2013, p. 343).

Que aprendamos com o Sul, sendo neste caso o Sul uma metáfora para designar os oprimidos pelas diferentes formas de poder [...] tanto nas sociedades periféricas, como nas sociedades semiperiféricas, como ainda nas sociedades centrais. Esta opção pelos conhecimentos e práticas oprimidas, marginalizadas, subordinadas, não tem qualquer objetivo museológico. [...] O que se pretende é, pois, uma concorrência epistemológica leal entre conhecimentos como processo de reinventar as alternativas de prática social de que carecemos ou que afinal apenas ignoramos ou não ousamos desejar. (SANTOS, 2013, p. 344)

⁶⁸ Bourdieu (1975) define a cultura dominante como aquela legitimada para proferir julgamentos sobre o que é certo e o que é errado, por exemplo.

⁶⁹ Boaventura de Sousa Santos trata como epistemicídio o processo decorrente do genocídio de muitos povos no processo de expansão europeia, que também eliminava formas de conhecimento estranho sustentadas por práticas sociais desses povos exterminados. O epistemicídio ocorreu, por exemplo, “sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista” (SANTOS, 2013, p. 343).

O que não quer dizer, pura e simplesmente, aceitar o outro como ele é e não interceder para a superação de uma condição de ignorância. Antes disso é trazê-lo para o mundo da escola, num processo pedagógico autônomo e produtor de conhecimento, permitindo e auxiliando-o a tornar-se parte desse espaço e compreender a realidade com mais profundidade, utilizando as bitáculas do conhecimento adquirido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Serão os professores que em definitivo mudarão o mundo da escola, entendendo-a.
(STENHOUSE, 1985. p. 4)

Ao tratar da relação entre a escola e o conhecimento, debruçando-se sobre a produção de conhecimento no Ensino Fundamental e a função docente, este estudo propôs-se a compreender de que maneira se produz conhecimento na escola, partindo da tese de que apesar de os professores terem clareza da necessidade da produção coletiva do conhecimento que leva à emancipação do sujeito, através da epistemologia sujeito-sujeito, a prática docente, em decorrência da institucionalidade da escola (seu conjunto de normas e regras de funcionamento/ação), a produção do conhecimento se retém mais à reprodução de conhecimentos e ao conhecimento-regulação, numa aproximação direta com a epistemologia sujeito-objeto.

Tinha-se o pressuposto de que a ação pedagógica estava diretamente atrelada à epistemologia sujeito-objeto, a qual baseia-se na forma de conhecimento da ciência moderna: um conhecimento fragmentado porque especializado ao limite do possível; um conhecimento que prima pela verdade única, científica e absoluta; um conhecimento padrão; um conhecimento produzido para o mundo, mas sem contemplar o mundo, sem permitir-lhe interferência em sua verdade; um conhecimento que prima pela técnica e pela mensuração, valorizando a homogeneidade; um conhecimento produzido a partir da postura epistemológica da modernidade, fundamentado no racionalismo, partindo do racional para o real. A epistemologia sujeito-objeto constitui-se dos fundamentos da racionalidade moderna, conferindo destaque ao conhecimento de tipo regulação.

Por outro lado, a epistemologia sujeito-sujeito, a qual supunha-se, nesta pesquisa, estar presente na produção de conhecimento na escola apenas no nível ideológico de concepção de ensino, é uma epistemologia que prioriza a ação e a produção coletivas. Esta epistemologia valoriza o sujeito na produção de conhecimento, conferindo à heterogeneidade lugar de destaque. Quando a epistemologia sujeito-sujeito embasa a ação pedagógica e a produção de conhecimento, constrói-se autonomia com respeito e valorização das diferenças, da multiculturalidade. A epistemologia sujeito-sujeito prima pela coletividade, pela produção coletiva de conhecimento, distanciando-se, assim, de uma perspectiva de simples transmissão de conhecimentos.

Em uma postura epistemológica sujeito-sujeito o mundo da vida é contemplado porque se desestabiliza as certezas da racionalidade moderna, permitindo assim, que se interprete o conhecimento como uma construção social, e por isso mesmo, coletiva. Contempla-se o mundo da vida a partir da contemplação da realidade e do senso comum na produção do conhecimento. Como é possível se relacionar com o senso comum ou o conhecimento advindo do mundo da vida? A resposta parece estar no entremeio de objetividade e subjetividade.

Partiu-se de um questionamento central para o desenvolvimento do estudo: De que maneira se constitui a produção do conhecimento na escola na contemporaneidade? E a partir dele muitas outras questões foram suscitadas, sempre com o objetivo de compreender a produção de conhecimento na escola: A escola produz conhecimento? Em que medida? Que tipo de conhecimento? Qual a relação da escola com o conhecimento? Como se configura a função docente, em sua condição intelectual, na atual configuração da divisão do trabalho na escola? O professor produz ou apenas transmite conhecimento?

Embora o material reunido durante toda a pesquisa comporte várias possibilidades de síntese, pela própria opção de análise adotada na tese, alguns aspectos foram mais relevantes para que se compreenda de que maneira está posta a produção de conhecimento na escola, tanto nas séries iniciais como nas séries finais do Ensino Fundamental. Dentre as conclusões, desvelamentos e confirmações que este estudo possibilitou, quatro pontos merecem destaque pelo caráter fundamental de que se revestem para a análise e compreensão da produção de conhecimento na escola e a função docente nesse processo. Destacando-se, ainda, que cada um dos quatro pontos a seguir apresentados abarcam uma quantidade expressiva de material, dados e conceitos explorados, que aqui se apresentam sintetizados.

I- A produção de conhecimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental difere da produção de conhecimento nas séries finais: a jusante, as séries iniciais aproximam-se mais do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, do conhecimento-emancipação; a montante, as séries finais do Ensino Fundamental parecem estar mais conectadas aos preceitos do conhecimento-regulação, de um conhecimento que toma como fundamento os preceitos da racionalidade moderna. O que a pesquisa evidenciou foram ações e predisposições para a ação que condizem mais com o conhecimento-emancipação em um caso, e no outro caso, identificou-se ações e *habitus* mais consonantes com os preceitos do

conhecimento-regulação e da Razão Moderna que ainda⁷⁰ alicerça a escola e sua economia dos bens simbólicos⁷¹ na contemporaneidade.

De maneira sucinta, cabe retomar que o fundamento epistemológico com o qual a escola trabalha é a Razão Moderna, sendo alicerçada por preceitos do positivismo clássico, como o etnocentrismo e a homogeneidade. O que significa afirmar, em outras palavras, que os preceitos mais valorizados são aqueles que estão em consonância com a objetividade, a ordem e a funcionalidade. Nesse sentido, a epistemologia sujeito-sujeito fica relegada ao plano das ideias e do texto de documentos que regem o trabalho no ensino escolarizado.

O movimento parece ser o de um pêndulo: ora destaca-se a institucionalidade da escola; ora sugere-se que a produção de conhecimento precisa estar em consonância com a emergência de um novo paradigma, do paradigma de um conhecimento prudente, de um conhecimento produzido de maneira coletiva, valorizando-se o mundo da vida e as experiências de todos aqueles envolvidos no processo, sobretudo os alunos.

No campo das ideias, as professoras estão em consonância, indiferente de para qual nível de ensino lecionem. Já no campo da ação, de forma geral, o distanciamento entre os dois níveis de ensino analisados se faz presente: cada um deles apresenta características marcantes apresentadas pelas professoras investigadas.

Como já dito anteriormente, nas séries iniciais as professoras tendem a uma ação pedagógica mais emancipatória, o que é possível perceber quando afirmam valorizarem o repertório de cada aluno, assim como suas capacidades, suas necessidades e ritmos de aprendizado. As expressões marcantes nas falas das entrevistadas denotam grande preocupação com a produção coletiva de conhecimentos, visto que, para elas, a coletividade permite compreender, respeitar, ser solidário e aprender com os colegas.

Nas séries finais, foi marcante a preponderância de ações que primam pela regulação, pelo conhecimento-regulação, o que se observou a partir de expressões diretamente ligadas à institucionalidade da escola, às suas regras, às normas de conduta, à valorização do mérito, quais sejam, por exemplo: “*tem horário a cumprir*”; “*cada aula é uma aula*”; “*temos que cobrar a fila no pátio*”; “*se não tiver ordem, nada sai como devia*”; “*é muito barulho e ninguém trabalha como deveria, tem que ter ordem*”; “*a disciplina é fundamental nesse processo [de produção de conhecimento]*”; “*cada um corre atrás do prejuízo*”.

⁷⁰ Utiliza-se a expressão “ainda” visto que os obstáculos apresentados na educação formal no século XX, com o adensamento da especialização e parcelização do saber, além da complexificação da sociedade, permanecem os mesmos no século XXI, senão maiores. Ver Prestes, 1996.

⁷¹ Numa alusão à obra de Bourdieu (2005) que versa sobre a economia das trocas simbólicas e, compreendendo o conhecimento enquanto um dos bens simbólicos de maior valor na pós-modernidade, de cuja produção a escola participa de maneira preponderante.

Os depoimentos a seguir são expressivos para o que se encontrou na realidade analisada. O primeiro deles é um excerto retirado de entrevista com uma professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, e o segundo é parte de entrevista realizada com uma professora das séries finais. A opção por apresentá-los neste espaço deu-se em virtude do poder de síntese que tiveram em relação ao que se afirma.

*Se você me perguntasse como é que não se faz para produzir conhecimento seria mais fácil. Não sei exatamente o que a gente faz, sei que trabalhamos muito e cada vez mais já que a escola tem sido sempre destaque. Mas o mais importante é que **a gente tenta de todo jeito**. Se a criança não se alfabetiza do jeito que a escola costuma fazer, pelo caminho teórico que a secretaria [de educação] quer, a gente tenta de outro, nem que tenha que ser com a silabação... tão antiga e tão mal falada, mas que para algumas crianças é o que a ajuda a compreender a forma de escrever e codificar o que a gente fala. A gente aqui não tem medo de errar, a gente tem é teimosia em ensinar. **A criança tem capacidades, diferentes, mas cada um tem suas capacidades, suas próprias vivências, conhecimentos e a gente tem que respeitá-lo como sujeito e isso quer dizer respeitar o direito dela de aprender, seja lá de que maneira vamos fazer**. A criança e a família não querem saber de que maneira, eles querem a mesma coisa: que a criança aprenda. **E temos a obrigação de tentar mostrar caminhos para que ela aprenda. Leve o tempo que levar, e que seja da maneira mais adequada pra ela**. Não posso dizer que todos vão aprender as mesmas coisas e no mesmo tempo. **Cada um tem o seu tempo e a gente respeita isso**. (Professora 14) (Grifos da autora)*

*Nossa! Você quer saber como a gente produz conhecimento? Mas a gente produz? Não sei se a gente produz. Eu tenho consciência de que a gente mais **reproduz as coisas, sabe...** Não é querer mostrar que eu conheço essa história de que a escola reproduz, mas é uma realidade. **A gente não tem tempo pra nada**. Dá aula numa sala, sai correndo pra outra, **deixa as perguntas dos alunos pra depois e manda ver nos conteúdos**. **Não tem o que fazer**. Se eu não passar todos os conteúdos vai vir cobrança. Então é no estilo “taca-lhe pau” mesmo, corre, uma coisa mais rápida que a outra. E eu sei que os alunos queriam falar mais e tudo, mostrar que eles também sabem isso ou aquilo, mas não tem como. E*

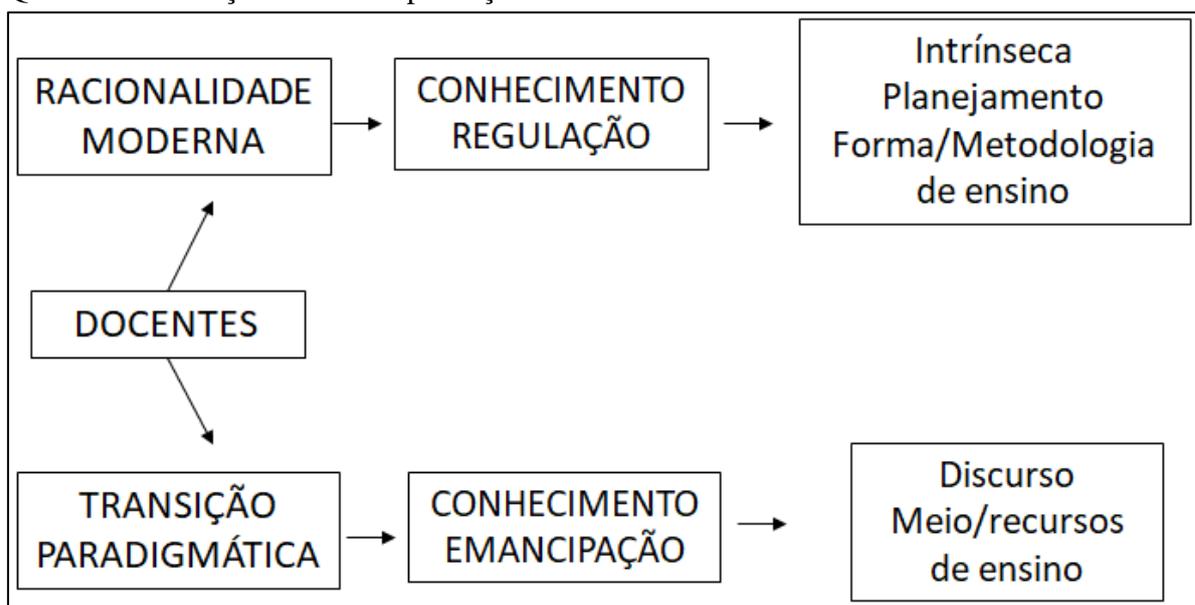
também eles vêm com cada besteira! É melhor não ouvir, porque também a gente tem que focar os meninos no conhecimento científico e tudo aquilo que eles vão ser cobrados, por exemplo na prova Brasil. A gente trabalha pra isso. Faz parte! E pra ter uma boa nota não conta só saber algumas coisas, tem que saber muito, eu sempre digo isso pra eles: estudem, foquem no trabalho na sala, não fiquem de conversinha, se comportem, mostrem que vocês estudam, deixem as coisas organizadas, façam o que os professores pedem e vão ter boas notas. Porque depois todos eles querem ganhar o Honra ao mérito, então tem que fazer por merecer. Não cai do céu! Não tem erro! Eu digo isso pra eles porque também tem que entender. (Professora 9) (Grifos da autora)

No primeiro depoimento, acima transcrito, observa-se uma preocupação com o aluno enquanto sujeito de aprendizagem, enquanto detentor de um direito fundamental: aprender. Já o segundo depoimento é representativo da ação pedagógica expressa pelas professoras das séries finais do Ensino Fundamental: o mérito é resultado do trabalho e do empenho individual.

II- A escola aparece como um campo de disputas entre diferentes concepções acerca da produção e divulgação de conhecimento: aqueles que parecem estar mais em consonância com o paradigma emergente, do conhecimento-emancipação, que propicia a construção da autonomia, numa epistemologia sujeito-sujeito, parecem ser os alunos; já as docentes, foco desta pesquisa, estariam numa espécie de ação comedida, numa postura até certo ponto moderada e prudente em relação à adesão ao paradigma emergente e, ao mesmo tempo, em muitas situações tendo por fundamento de sua prática pedagógica a Razão Moderna e os preceitos do conhecimento-regulação. Salientando-se, novamente, que foram observadas diferenças entre docentes das séries iniciais e das séries finais do Ensino Fundamental.

Para Santos (2011a, p. 257) esta é uma situação comum em um momento de transição paradigmática: “se por um lado, as raízes ainda pesam, mas já não sustentam, por outro, as opções parecem simultaneamente infinitas e nulas”. Assim parece estar a escola, na visão da maioria das docentes entrevistadas: como as opções não se apresentam claras e objetivas, talvez até racionais, como o ambiente é de incertezas, complexidade e caos, prefere-se as raízes que já não sustentam completamente, mas pesam. E os preceitos da racionalidade moderna perduram na escola e em seu funcionamento, porque são suas raízes, compõem suas estruturas e práticas, sua ideologia e representações sociais.

Quadro 11 – Função docente e produção de conhecimento na escola



Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O que se vê são ações que valorizam o conhecimento-regulação, uma vez que precisam estar em conformidade com o paradigma da modernidade, que aparece de maneira intrínseca e rege o trabalho na escola, o planejamento e as metodologias de ensino utilizadas na instituição. Por outro lado, no âmbito do discurso e das ideias, as professoras parecem estar mais em conformidade com uma transição paradigmática, procurando se adequar a posturas e ações mais consonantes com o paradigma emergente, do conhecimento-emancipação, o que fica visível nos meios e recursos didáticos utilizados.

Tem-se um discurso que oscila entre dois mundos: ora é consonante com uma tentativa de se produzir um conhecimento-emancipação, ora está em acordo com o paradigma da modernidade, numa perspectiva de conhecimento-regulação. Quando na realidade o que se faz necessária é uma postura docente que valorize o pensamento e a criação, sem hierarquizar conhecimentos.

É necessária uma pedagogia que coloque os jovens numa atitude de pesquisa, de procura, de resolução de problemas, em vez de lhes servir uma matéria já pronta e acabada [...] mas isso não se faz no vazio [...] é preciso adquirir bases e fundamentos que nos permitam pensar e criar. (NÓVOA, 2015, p. 4)

Mas, de acordo com Nóvoa (2015), as necessidades e urgências da escola, em um tipo de inércia histórica, continuam a ser, senão as mesmas, muito semelhantes àquelas de mais de cem anos atrás. A produção do conhecimento a partir da valorização do pensamento, da experimentação e da criatividade já não era o “que Freinet propunha há quase cem anos,

quando falava de experimentação, criatividade, autonomia e cooperação?” (NÓVOA, 2015, p. 5). Assim como também sugerem Boaventura de Sousa Santos com o conceito de conhecimento-emancipação, além de muitas abordagens pedagógicas espalhadas pelo mundo, como a de Reggio Emilia, por exemplo, ao empoderar a criança como sujeito de seu aprendizado e produção do conhecimento.

Para Nóvoa (2015, p. 4), “muitas vezes, na Educação Básica, esquecemos que o conhecimento é a base da liberdade, da possibilidade de construirmos o nosso próprio percurso pessoal” e a escola torna a voltar-se para o conhecimento-regulação e os preceitos da racionalidade moderna.

III- O conhecimento do tipo regulação é preponderante na escola:

- em sua institucionalidade – ao valorizar a ordem, a fila, o silêncio, a disciplina;
- na fragmentação do conhecimento – a escola fundamenta sua ação pedagógica no método científico, o qual assenta na redução da complexidade. Em outras palavras, a maioria das professoras entrevistadas compartilha do preceito de que o conteúdo escolar deve ser dividido para que os alunos tenham entendimento do assunto, “*porque é difícil para eles*”. Depois então, busca-se uma junção do aprendizado. As dificuldades pelas quais a escola passa na contemporaneidade podem, também, e em parte, derivar do paradigma da ciência moderna, que separa o conhecimento em pequenas partes a se compreender, mas que também separa teoria e prática. Além disso, o conhecimento institucionalizado marca tanto a divisão do trabalho na escola, como a divisão do próprio conhecimento, a divisão do saber;
- na marca do racionalismo de mercado na produção do conhecimento – ao se privilegiar a produção de conhecimento com vistas à conquista de melhores notas em provas de avaliação externa, como a Prova Brasil;
- na valorização do mérito e da posse de conhecimento em detrimento das experiências de conhecimento – como é o caso da entrega de certificados de Honra ao Mérito e Menção Honrosa;
- no reconhecimento da supremacia do pensamento moderno e da verdade científica como única e de uma racionalidade totalitária – apesar de um discurso de valorização do conhecimento que o aluno traz de suas experiências, a regra é mostrar a este mesmo aluno que “*aquilo não é bem assim*”, que a escola “*vai mostrar o caminho certo, o que é certo*”;

- na busca por altos índices em “rankings” escolares – ao fundamentar o trabalho pedagógico, ou parte dele, no estudo e preparação para as provas de avaliações externas que compõem índices de classificação das escolas públicas de Ensino Fundamental;
- na separação entre agente de ação e agente de concepção no ensino – ao não estimular o protagonismo docente na concepção, ou na execução, de políticas públicas para a educação.

“Promovida a racionalizador de primeira ordem da vida social” e, conseqüentemente como racionalizador da institucionalidade da escola, “a ciência moderna assumiu o extraordinário privilégio epistemológico de ser a única forma de conhecimento válido” (SANTOS, 2011a, p. 257).

IV- As desigualdades não só se fazem presentes na escola, como também são construídas ou ampliadas a partir de experiências escolares malsucedidas e, principalmente, a partir de um funcionamento escolar fundamentado no conhecimento-regulação, transformando tanto as desigualdades sociais prévias, como as desigualdades escolares, em desigualdades naturais. É fato que a desigualdade é elemento presente no cotidiano das sociedades contemporâneas, sobretudo, neste caso, a brasileira. E é nesse sentido que as desigualdades entendidas como escolares já se tornaram naturais no ensino público do país.

Na pesquisa, o ponto central para tratar das desigualdades escolares, ou seja, das dificuldades de aprendizagem, das reprovações, da distorção idade-série, da não alfabetização plena, entre outras; ou das desigualdades de acesso ao conhecimento, foi levantado pelas professoras que trabalham com alunos portadores de necessidades especiais, quando analisam de que maneira se dá a produção de conhecimento e o respeito às diferenças na escola.

Essas professoras exemplificam como a desigualdade se faz presente na escola: no enaltecimento daqueles que se destacam nas notas trimestrais; na afirmação de que todos conseguem alcançar esse destaque, bastando para isso estudar e esforçar-se; na aplicação de provas uniformizadas, não contemplando as dificuldades individuais; na cobrança de padrões de aprendizagem, sem considerar as diferentes maneiras de aprender; na utilização de recursos padrão para o ensino; na violência simbólica⁷² exercida pela escola ao exigir que o aluno

⁷² Violência simbólica é entendida, aqui, através do pensamento de Bourdieu (2005, 2007b). Para o autor, a violência simbólica é uma espécie de coerção exercida de maneira não física através da legitimação de padrões de comportamento e imposição dos mesmos por determinado grupo. Na escola, a violência simbólica perpassa a desvalorização e até discriminação da diversidade, seja ela física ou intelectual. A ação pedagógica pode operar a violência simbólica ao inculcar universalmente significações e legitimar as distinções baseadas na posse de bens culturais (advindos da cultura dominante considerada como cultura nacional legítima) e simbólicos.

adapte-se ao ritmo, considerado pelas professoras como frenético, de aulas, estudos, trabalhos, mudanças rápidas tanto de sala, como de conteúdo e de professor.

Como apontado no texto, as desigualdades se fazem presentes na escola, na produção e no acesso ao conhecimento. O que se instaura a partir desta constatação, assim como das demais apresentadas na tese, sobretudo a predominância do conhecimento-regulação na escola, talvez seja o grande desafio de pensar uma epistemologia como multicultural, com princípios emancipatórios, minimizando a ação reprodutora da escola. Epistemologia à qual Santos (2006a) chama de um conhecimento prudente para uma vida decente, ou seja, um paradigma que não pode ser apenas científico, no sentido de tratar de um conhecimento prudente, mas que necessita ser também um paradigma social, trazendo implicações para uma vida decente.

Quase ao fim deste estudo, resta refletir, também, sobre um aspecto que permeia todas as constatações da prática do trabalho: ao observar tantos pontos em que parece haver necessidade de mudança na escola, e parafraseando um dos maiores escritos da literatura brasileira, será que há veredas no grande sertão que é o ensino escolarizado⁷³?

O que está em jogo ao se fazer tal questionamento, no momento de transição paradigmática que se vive, segundo Silva (1992, p. 246), “não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social”. E para retornar a Boaventura de Souza Santos, a escola vive esse momento, assim como o chamado conflito Norte/Sul⁷⁴, essa arrogância cognitiva própria da racionalidade moderna, de que o autor trata no livro *As epistemologias do Sul* (SANTOS, 2013), parte das mudanças paradigmáticas em curso. Mas será que na escola é possível que se resista à globalização neoliberal?

O próprio autor suscita alternativas possíveis, criadas pelo movimento de globalização contra-hegemônica para a resistência, a saber: a democracia participativa; os sistemas alternativos de produção – como a produção local, ou comunitária; a justiça e a cidadania culturais; a defesa da biodiversidade; a defesa dos conhecimentos locais e comunitários (o conhecimento prudente para uma vida decente) contra o regime de propriedade intelectual cada vez mais intenso; o multiculturalismo progressista; entre outros.

⁷³ A obra a que se faz referência, aqui, é o livro *Grande Sertão: Veredas*, publicado pelo escritor modernista brasileiro João Guimarães Rosa em 1956 (ROSA, 2015).

⁷⁴ Ao tratar do conflito Norte/Sul, Boaventura de Sousa Santos evidencia a supremacia dos países desenvolvidos em detrimento daqueles países considerados semiperiféricos e periféricos, tecendo discussão sobre a hegemonia de uns sobre os outros. Para ele, os novos conflitos Norte/Sul têm lugar tanto na atividade social, econômica, política e cultural.

O paradigma de um conhecimento prudente surge como uma possibilidade de repensar o futuro, algo que o paradigma dominante e sua isenção do mundo da vida não permitem. O conhecimento prudente voltado para uma vida decente impõe reinventar a relação com os tipos de conhecimento, abrindo assim um novo horizonte de possibilidades.

Sendo assim, a escola, em função do novo paradigma, é desafiada a superar a visão moderna dualista da realidade e do conhecimento, contra a especialização reducionista do conhecimento e de sua produção. Em suma, o conhecimento prudente na escola exige uma nova epistemologia, em uma espécie de reabilitação do senso comum e do mundo da vida. Além disso, pressupõe uma “nova ruptura gnoseológica” (SANTOS, 1989, p. 54), abarcando uma concepção de verdade que se apoia na rearticulação entre sujeito e objeto do conhecimento, superando o dualismo fundador da racionalidade moderna.

Se a contemporaneidade, de acordo com Santos (2011a), é um momento de transição entre o paradigma dominante e um novo paradigma, do conhecimento prudente para uma vida decente, a ambiguidade e a complexidade se fazem presentes. E a necessidade que urge é de se dar respostas “a perguntas simples, elementares, inteligíveis” (SANTOS, 2011a, p. 60). O momento é de valorização da reconexão da humanidade com as coisas simples e com a natureza, a fim de que a racionalidade deixe de ser totalitária, que seja plural e “o conhecimento volte a ser uma aventura encantada” (SANTOS, 2011a, p. 74).

Mesmo ainda conectados à racionalidade moderna e ao conhecimento-regulação, na visão das docentes entrevistadas durante a pesquisa, a necessidade pujante é de inversão na concepção de educação como espelho da sociedade. Para as professoras, o desejo é reverso: anseiam uma sociedade que reflita a educação com que sonham. Rompendo-se com um determinado tipo de relação com o conhecimento a qual anula o lugar dos erros, das preocupações, dos prazeres e das intenções.

Talvez a questão seja não só caminhar de um conhecimento-regulação para a produção de um conhecimento-emancipação, mas de uma relação direta entre a educação e a regulação para uma educação que converse com a emancipação. Até mesmo porque “reconhece-se também, e em síntese, que a regulação e a emancipação constituem os dois pólos de um *continuum* que, por sua vez, potencialmente produz leituras várias e diversificadas do fenómeno de globalização” (STOER, 2002, p. 44).

A possibilidade, segundo Stoer (2002), é o que se chama de “educação da crise” e pode desenvolver-se através:

1) do desenvolvimento de movimentos sociais novos (por exemplo, a educação inter/multicultural), cujo caráter é simultaneamente transnacional e local, e cuja natureza política é eventualmente capaz de denunciar os excessos de regulação da modernidade; 2) da colocação da hipótese de a educação poder estar imbuída de algumas características de lugar estrutural (o que é dependente de uma alteração paradigmática da educação formal para que, em vez de estar fundamentalmente informada de características de instituição da modernidade reguladora e transmissora de valores tradicionais, assuma as características de uma educação com preocupações emancipatórias. (STOER, 2002, p. 38)

Se, como afirma Stenhouse (1985, p. 4), os professores é que conseguirão mudar o mundo da escola, a partir do estudo e da compreensão dos processos que a compõem, das forças e disputas em jogo naquele ambiente, o que se tem a fazer é buscar compreender esse espaço de produção de um bem de alto valor simbólico: o conhecimento. Neste sentido é que a tese, aqui apresentada, traz contribuições importantes para que se possa avançar na busca por uma escola em acordo com uma visão de mundo que comporte a produção de um conhecimento-emancipação.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.11, n.22, p. 313-325, maio/ago 2007.
- ANDERY, Maria Amália. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 1988.
- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologia da pesquisa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BACHELARD, Gaston. Conhecimento comum e conhecimento científico. **Revista Tempo Brasileiro**, São Paulo, n. 28, p. 47-56, jan-mar 1972.
- BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História: os paradigmas revolucionários**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARRERE, Anne; MARTUCCELLI, Danilo. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 76, outubro 2001.
- BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. **A Construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson R. de Medeiros. **O fim dos intelectuais acadêmicos?: induções da Capes e desafios às associações científicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- BLEY, Regina de Cássia Bergamaschi. **A razão moderna na escola e a diversidade social na contemporaneidade**. 2017. 215 f. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.
- BONETI, Lindomar Wessler. Ser ou estar pobre: a construção social da noção da desigualdade. **Revista Contexto & Educação**. Ijuí/RS. n. 62. Abr/jun 2001. p. 115-134.
- _____. A produção e apropriação dos recursos e do capital social nas sociedades de classe. **Revista Emancipação**. Ijuí/RS. 2003. p. 85-92
- _____. O debate sobre as desigualdades e diferenças sociais na educação no Brasil: significados e contradições. **Perspectiva**. Florianópolis. v. 31. n. 1. jan/abr 2013. p. 261-282.
- _____. O positivismo como fundamento epistemológico clássico das políticas educacionais e a institucionalização da prática escolar na contemporaneidade. **Práxis Educativa** Ponta Grossa. v.9. n.2. jul/dez. 2014. p. 395-418.
- _____. **Ocupação do espaço público na condição de pobreza**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015a.
- _____. **Epistemologia da inclusão**. Curitiba: PUCPR, 2015b. (Comunicação oral).
- BONETI, Lindomar Wessler; ALMEIDA, Nizan Pereira; BELLI, Maria José M. Lourega (Orgs.). **Da universalidade à singularidade na ação educativa**. Curitiba: Appris, 2017.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction**: elements pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éditions de Minuit, 1970.

_____. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre et. al. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. **Social Science Information**, n. 14, 1975, p. 19-47.

_____. **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Méditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.

_____. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007a.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007b.

BRASIL. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTELLS, Manuel. **Fim de milênio** – a era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 3. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Denice B. Pierre Bourdieu e a História (da Educação). In: FARIA FILHO, L. M. **Pensadores sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UNB, 2014.

DOUGLAS, Mary. **Como as instituições pensam**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**.

Maio/Jun./Jul./Ago. 2001, n.17, p.5-19. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000200002&lng=pt&nrm=iso)

24782001000200002&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 08 maio. 2017.

- _____. **Desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Unijuí, 2003.
- _____. **O que é uma escola justa?** : a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. As desigualdades escolares antes e depois da escola: a organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./abr. 2012, p.22-70. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222012000100003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 08 maio. 2017.
- _____. **Injustiças**: a experiência das desigualdades no trabalho. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.
- DURKHEIM, Émile. **A Divisão do Trabalho Social**. vol. I. Lisboa: Editorial Presença, 1977a.
- _____. **A Divisão do Trabalho Social**. vol. II. Lisboa: Editorial Presença, 1977b.
- _____. **Émile Durkheim**: sociologia. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: Formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- _____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ENS, Romilda Teodora; BONETI, Lindomar Wessler (Orgs.). **Educação e justiça social**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2015.
- EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 5. 2012. p.1-29.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREUD, Sigmund. **O mal estar na civilização**. São Paulo: Imago, 1997.
- FOURQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FOURQUIN, Jean Claude (Org.). **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- GIANNOTTI, José Arthur. Capitalismo e monopólio de conhecimento. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, Out. 2002, p. 221-235.
- GIOVANNI, Luciana Maria. **François Dubet: a experiência escolar em jogo**. In: REGO, Teresa Cristina (Org.). Educação, escola e desigualdade. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Revista Educação, Editora Segmento, 2011.
- GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. Cascais: Princípia, 2006.
- HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. São Paulo: Unesp, 1983.

- HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus: uma breve história do amanhã**. São Paulo: Companhia das letras, 2016.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 25.ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2014.
- KONDER, Leandro. **O futuro da Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- _____. **O que é a dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LEE, Richard. O destino das “duas culturas”: mais uma salva de tiros nas “guerras da ciência”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: Feuerbach - a oposição entre as concepções materialista e idealista**. São Paulo: Martin Claret, 2006 (Coleção A obra-prima de cada autor).
- MARX, Karl et. al. **Crítica da divisão do trabalho** /textos de Karl Marx [et. al.], escolhidos e apresentados por Andre Gorz. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MATOS, Sara Rejane; SANTOS, Wanderson Oliveira. A escola enquanto espaço de produção do conhecimento. **Revista X Colóquio do Museu Pedagógico**. Vitória da Conquista, Bahia, vol. 10, n. 1. 2013. p. 1413-1425.
- MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação 4**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Biblioteca Nacional, 2001.
- MESSU, Michel. Pré-requisitos aristotélicos na utilização da noção de desigualdade. In: ENS, Romilda Teodora; BONETI, Lindomar Wessler (Orgs.). **Educação e justiça social**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.
- MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. **O magistério à luz da atual configuração da divisão do trabalho na escola**. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2008.
- _____. **A divisão do trabalho na escola: aspectos da função docente e da relação família-escola**. Curitiba: Appris, 2017a.
- _____. A expressão das desigualdades escolares no contexto histórico das políticas educacionais. In: BONETI, Lindomar Wessler; ALMEIDA, Nizan Pereira; BELLI, Maria José M. Lourega. **Da universalidade à singularidade na ação educativa**. Curitiba: Appris, 2017b.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O significado da Educação Pública no Império (Paraná-Província). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pesquisa em História da Educação: perspectivas de análise, objetos e fontes**. Belo Horizonte: HG Edições, 1999.
- MIRA, Marília Marques; AKSENEN, Elizângela Zarpelon; CASTEX, Lilian Costa; MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 657-671, set./dez. 2017.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de História**. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

_____. **Educação brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NÓVOA, António. Aprendizagem não é saber muito. **Revista Carta Capital**, São Paulo, p.12-25. 27/04/2015. Entrevista concedida a Cinthia Rodrigues. Disponível em: <cartaeducacao.com.br>. Acesso em: 13/08/2016.

NUNES, João Arriscado. Um Discurso sobre as Ciências 16 anos depois. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial.in: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

POLITZER, Georges. **Princípios fundamentais de Filosofia**. São Paulo: Hemus editora, 1977.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean (et. al.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

REGO, Teresa Cristina (Org.). **Educação, escola e desigualdade**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Revista Educação, Editora Segmento, 2011.

RIBEIRO, João. **O que é positivismo**. Brasília: Brasiliense, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: Nova Fronteira, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **As vozes do mundo: reinventar a emancipação social** 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.

_____. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 48. Coimbra: Rainho e Neves, 1997.

_____. A reinvenção da teoria crítica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 54. Coimbra: Rainho e Neves, 1999.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, Out. 2002, p. 237-280.

_____. **O Fórum social mundial**: manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Para uma revolução democrática da justiça**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In: **Ao vendedor, as batatas**. São Paulo: Duas Cidades, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes de, EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Maria Emília Pereira da. **A Função Docente**: Perspectivas Na Nova Sociabilidade Do Capital. 27ª reunião da ANPED, 2004.

SILVA, Marilda. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, Maio/Ago., 2005, p. 152-163.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

STENGERS, Isabelle. Para além da Grande Separação, tornarmo-nos civilizados? In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de La enseñanza**. Madrid: Morata, 1985.

STEHR, Nico. Da desigualdade de classe à desigualdade de conhecimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 15, n. 42, Fev. 2000, p. 101-112.

STOER, Stephen R. Educação e globalização: entre regulação e emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, Out. 2002, p. 33-45.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

TARDIF, Maurice; LEVASSEUR, Louis. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TENÓRIO, Nivaldo Corrêa. O ensino no Brasil: da República Velha à Reforma Francisco Campos – uma releitura. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 92, jan. 2009, p. 1-7.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. 1. ed. 23. reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

VALLE, Ione Ribeiro. Justiça na escola: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos! In: VALLE, Ione Ribeiro; SILVA, Vera Lúcia G.; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). **Educação escolar e justiça social**. Florianópolis: NUP, 2010.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**, 2009, 22(1), p. 179-206. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0871-91872009000100008&script=sci_abstract&tlng=p> Acesso em: 03 maio. 2017.

WAGNER, Peter. Sobre guerras e revoluções. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

WALLERSTEIN, Immanuel. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer? In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

XAVIER, Libania. **Associativismo docente e construção democrática (Brasil-Portugal: 1950-1980)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

ZAGO, Nadir. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, L.; ZAGO, N. (orgs.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.